

З М І С Т

Передмова

Павелків Р.В. Теоретичний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми рефлексії у філософській та психологічній науці

Андрушко Я.С., Михаць О.І. Особливості взаємозв'язку екзистенційних потенцій особистості військовослужбовців на основі кореляційного аналізу

Артемова О.І. Розвиток вербальної креативності студентів-психологів в процесі професійної підготовки

Бабак К.В. Психологічна служба ВНЗ як засіб психологічного супроводу професійного розвитку студентів

Бабій М.Ф. Генезис невербальних проявів обману у неповнолітніх

Безлюдная В.И. Психологическая коррекция отклонений в системе межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста

Безушко С.А. Психологічний аналіз уявлень про самореалізацію сучасної молодшої жінки: гендерний аспект

Білоус Р.М., Охріменко В.О. Психологічні особливості життєвої перспективи юнаків

Бойко-Бузиль Ю.Ю. До сутності категорії професійного становлення особистості

Большакова А.М. Об'єктивні та суб'єктивні показники особистісного потенціалу

Борисова А.О. Соціальні аксіоми у структурі картини світу студентів-іноземців

Бужинська С.М., Кондрацька Л.В. Вплив позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів

Главінська О.Д. Сучасні аспекти психології становлення особистісної суверенності

Демчук О.О., А.М. Воробйов Автентичність як невід'ємна якість майбутнього психолога

Демянюк О.Б. Уявлення про сім'ю як компонент образу світу особистості

Дергач М.А. Співзалежні любовні стосунки в старшому юнацькому віці

Дмитріук Н.С. Ефект батьківської депривації як негативний чинник психічного розвитку дітей раннього віку

Дуркалевич І.В. Специфіка віртуального спілкування у заробітчанинських сім'ях

Івашкевич Е.Е. Психологічні особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу

Івашкевич Е.З. Аспекти соціального інтелекту педагога

Івашкевич І.В. Специфіка професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності

Іщук О.В. Імплементация ідей організаційної психології на сучасних підприємствах

Колупасва Т.Є. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до застосування сучасних педагогічних технологій як наукова проблема

Компанович М.С. Психосоматичний підхід у трактуванні серцево-судинних захворювань у підлітковому віці

Корчакова Н.В. Розвиток емпатійної моралі в українських підлітків

Коць М.О., Онопченко І.В. Психологічні особливості прояву інтернет-адикцій у студентському середовищі

Крижановська З.Ю., Сичак О.О. Самореалізація особистості після виходу на пенсію, як спосіб її самовиповнення

Крюкова Л.В. Особливості взаємозв'язку емоційної сфери та процесів адаптації у першокласників

Кулаков Р.С. Психологічні особливості становлення та розвитку професійних інтересів та професійної спрямованості старшокласників

Кулакова Л.М. Особливості розвитку самосвідомості молодшого школяра в умовах навчальної діяльності

Курячий С.В. Динаміка рівня психофізичної підготовленості студентів

Лосик Г.В. Информационные технологии и их влияние на психологическое здоровье человека в онтогенезе

Луцик Г.О. Загальні підходи до розуміння девіантної поведінки підлітків в контексті підготовки майбутніх психологів у ВНЗ

Лящ О.П. Юнацький вік як фактор розвитку емоційного інтелекту

Маланьїна Т.М. Співвідношення когнітивного інсайту та Я-відмежування

Маліновська Н.В. Навчально-мовленнєва діяльність старших дошкільників: мотиваційний компонент

Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.E. Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse

Нестерук-Володимирець О.В. Результати психодіагностичного дослідження мотиваційного та творчого компонентів внутрішньо-особистісного шару комунікативної культури старшокласника

Новік Л.О. Мотиваційні аспекти формування позитивного професійного іміджу у студентів-психологів

Осипчук О.П. Особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій у навчально-виховному процесі

Перепелиця О.В. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності освітян

Петренко О.Б. Діяльність Державного психоаналітичного інституту (1923-1925) у контексті розвитку психології і психоаналізу

Піонтковська Д.В. Розвиток національних цінностей особистості як умова становлення національної ідентичності студентської молоді

Помилуйко В.Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості у різних стадіях дорослості

Рибак В.А. Особливості процесу соціально психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами

Романюк В.Л., Пилипака Ю.І. Реактивність та психічне здоров'я особистості

Рудь Г.В. Особливості саморефлексії тілесного потенціалу у юнацькому віці

[Савенко Д.О. Структурна організація самосвідомості матері](#)

[Савуляк В.О. Релігійний досвід особистості як чинник розвитку її духовності](#)

[Северин А.В. Перцептивные действия подростков и способы их коррекции на основе восстановления звеньев модели перцептивного действия с предметом вариативной формы](#)

[Співак Д.В. Психологічний аналіз досліджень розвитку професійного образу «Я» у майбутніх фахівців допомагаючих професій](#)

[Співак Л.М. Вікова динаміка національної саморефлексії юнацтва за показником «рідна мова»](#)

[Ставицька О.Г. Прояви булінгу в сучасній школі](#)

[Ставицький Г.А. Роль іноземної мови за професійним спрямуванням у фаховій підготовці студентів](#)

[Хомич І.С. Моральні уявлення молодших школярів](#)

[Хупавцева Н.О. Вплив стресу на організм людини та шляхи його подолання](#)

[Шестопал І.А. Особливості особистісного розвитку жінок зрілого віку у руслі професійної самореалізації](#)

[Шпак М.М. Теоретико-методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі соціально-психологічного тренінгу](#)

[Шпак С.Г. Особливості виникнення стресу у дітей молодшого шкільного віку](#)

[Яцюк Н.О. Проблема моральної рефлексії у сучасній психології](#)

[*Відомості про авторів*](#)

ШАНОВНІ ЧИТАЧІ !

Перед вами черговий випуск наукового часопису, присвяченого висвітленню проблем психічного та психологічного розвитку особистості. У наукових повідомленнях знайшло відображення розмаїте коло проблем, якими опікується сучасна психологічна наука і практика. Висвітлюються проблеми психологічного здоров'я особистості, її ефективного функціонування у різні періоди онтогенезу. Піднімаються питання детермінації психічних функцій, їх зміна у процесі різноманітних форм життєдіяльності особистості. Особлива увага у наукових статтях зосереджується на аналізі питань соціально-психологічних механізмів розвитку психічних функцій, обговорюються проблеми морального становлення та розгортання соціальних програм поведінки.

Аналіз змісту статей вказує на екстенсивність сучасних наукових пошуків, широту палітри досліджень та інтенсивність процесів. Статті презентують результати як аналітичних, так і емпіричних досліджень. У них дістали відображення теоретичні і методичні аспекти розробки наукових питань, особливості організації досліджень та моделювання стратегії подальших пошуків.

Редакція часопису вітає своїх дописувачів з новими можливостями, які відкриваються у зв'язку із включенням наукового збірника до переліку фахових видань України (на підставі Рішення Атестаційної колегії МОН України від 29 вересня 2016 та Наказу Міністерства освіти і науки України від 07.10.2016, № 1222). Це не лише вагома заслуга авторського і редакційного колективу часопису, але і велика відповідальність за якість наукової продукції.

Дякуємо за довіру. Запрошуємо до подальшої співпраці на благо розвитку психологічної науки, вітчизняної наукової думки та її інтеграції у світовий науковий простір.

З повагою та найкращими побажаннями
доктор психологічних наук, професор Роман Павелків

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСІЇ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу концептуальних підходів розуміння явища рефлексії у філософській та психологічній науці. Простежено генезис поглядів видатних філософів, психологів щодо розвитку рефлексії та її форм, видів у тісному зв'язку з процесами свідомості та самосвідомості особистості. Рефлексія розглядається як механізм формування мотивів дій, вчинків та саморегуляції моральної поведінки особистості.

Ключові слова: особистість, свідомість, самосвідомість, рефлексія, екзистенціалізм, рефлексивний аналіз, моральна рефлексія.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбувається ряд соціально-економічних перетворень, які потребують для свого успішного розв'язання творчих особистостей з високим рівнем свідомості, здатних мислити і діяти на загальне благо. Творча особистість володіє широкими пізнавальними потребами, умінням доцільно змінювати та регулювати власну поведінку і продумувати свої знання. У свою чергу, це передбачає розвиток рефлексії як уміння виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій. Рефлексія забезпечує усвідомлення суб'єктом меж власної поведінки і її регуляцію, а також створює передумови для її корекції. Проте останнім часом дестабілізація економічного життя призводить до неповноцінного розвитку механізмів саморегуляції поведінки. А це значною мірою є причиною нехтування розвивальними можливостями навчання, зокрема і рефлексії. Саме тому важливим завданням системи освіти є активна допомога учням у розширенні свідомості у процесі духовного розвитку, в тому числі і в розвитку рефлексивних умінь, що є важливою умовою становлення зрілої особистості.

Метою статті є представлення результатів теоретичного аналізу концептуальних підходів до проблеми рефлексії у філософській та психологічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Терміном “рефлексія” користується цілий ряд наук: філософія, психологія, етика, педагогіка, кібернетика. Це призводить до виділення різних видів рефлексії: наукової, інтелектуальної, особистісної, педагогічної, комунікативної, моральної. Існує багато досліджень, присвячених їх вивченню. Так, особистісна рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх станів і процесів (Божович Л.І., Виготський Л.С., Ананьєв Б.Г. та ін); інтелектуальний аспект рефлексії вивчається як складова розв'язування творчих задач (Семенов І.М., Степанов С.Ю., Зарецький В.К. та ін); як структурний компонент особистості педагога рефлексія розглядається Яблонською Т.Н.; в процесах спілкування та міжособистісного сприймання вивчається комунікативний аспект рефлексії (Андреева Г.А., Щедровський Г.П., Петровська Л.А.); моральний аспект рефлексії розглядає Бех І.Д., Боришевський М.Й., Гуткіна Н.І., Павелків Р.В. Що стосується молодшого шкільного віку, то багатий досвід вивчення теоретичної рефлексії набутий в дослідженнях школи Давидова В.В. (Максименко С.Д., Захарова А.В., Зак А.З. та ін). Слід відмітити, що одним із аспектів вивчення рефлексії є розуміння її як важливого механізму процесу саморегуляції. Вона дозволяє людині вийти у зовнішню позицію по відношенню до себе та своїй дій, що і дає можливість їх свідомо регулювати (Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. та ін.). Проблем саморегуляції тісно пов'язана з проблемою активності особистості, а у філософському аспекті – з проблемою людської свободи. Розвиток саморегуляції як свідомого керування своєю поведінкою відбувається на основі формування системи механізмів свідомості. У процесі саморегуляції розкриваються внутрішні резерви людини, які дають їй відносну незалежність від обставин, що забезпечують навіть у найважчих умовах можливість актуалізації особистісного потенціалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія рефлексії є вихідною в аналізі проблеми свідомості. У сфері індивідуальної свідомості рефлексія виступає кардинальним способом вирішення центрального протиріччя “свідомості взагалі” – протиріччя між повністю арефлексивною і максимально рефлексивною свідомістю. Аналіз проблем свідомості – це перш за все дослідження феномену рефлексії як змістовного центру усієї людської реальності [9]. Як відмічає В.А. Роменець, рефлексія існує стільки ж часу, скільки людина ставить перед собою світоглядні питання з людськими проблемами в їхньому центрі. Рефлексія не може бути предметом знання того, що вже освоєно. Адже освоєння світу і людини, їхніх відношень є вже результатом рефлексії. Оскільки людину найбільше цікавить діяльність її душі, то самопізнання дійсно виступає результатом або однією з форм рефлексивної активності людини [16]. Поняття рефлексії має свої витоки та свою історію розвитку. Останнім часом, поняття рефлексії часто вживається в системі професійної термінології багатьох галузей науки: філософії, психології, педагогіки, естетики, кібернетики. При цьому це поняття досить багатозначне: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, розмірковування, тощо. Багатозначність поняття рефлексії змушує звернутися до етимологічного аналізу даного слова. Воно походить від латинського *reflexio*, що буквально означає повернення назад, відображення. У розмовній мові цей термін вживався у значенні згинати, нахилити у зворотному напрямку. Таким чином спочатку це поняття не мало наукового значення. Лише пізніше з'являється наукове тлумачення терміну – рефлексія. Ще у давньогрецьких філософів можна знайти глибокі роздуми над тим, що ми сьогодні називаємо рефлексією. Арістотель,

розмірковуючи про природу бога, вважає, що Бог є думка. Якість та досконалість думки визначається якістю та досконалістю її предмета. Найбільш досконалий предмет – це досконала думка, тому Бог є мисленням, спрямованим на власну діяльність мислення. У діалозі “Алківіаді” Платона читаємо: “...Душа, якщо вона хоч пізнати саму себе, повинна зазирнути в душу, особливо в ту її частину, в якій знаходиться достоїнство душі – мудрість”. За Платоном, рефлексія протилежна практиці, вона є заглибленням у внутрішню сутність предмета суб’єктивності. Тут через рефлексію і досягається глибина суб’єктивності як об’єкта споглядання. Людська душа зливається з божеством [4].

Поняття рефлексії було введено в науку Р. Декартом, який є засновником раціоналістичної теорії самосвідомості, де свідомість розглядається як мислення. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного [8]. Подальший розвиток рефлексії знаходимо у Дж. Локка. Поряд з відчуттям, джерелом пізнання зовнішнього світу, Локк визнає “внутрішнє відчуття”, або рефлексію, яка відображає у нашій свідомості її ж власну внутрішню діяльність; вона дає нам “внутрішнє безсвідоме сприйняття, що ми існуємо”. Сам досвід, таким чином, розділяється на зовнішній і внутрішній. Внутрішній досвід пізнається шляхом рефлексії, відображення нашого внутрішнього світу в собі самому; ця рефлексія дає нам “внутрішнє непогіршене сприйняття свого буття” [14]. Таким чином, у роботах Дж. Локка поняття рефлексії набуло психологічного відтінку і зблизилося із поняттям самопізнання. Згодом таке розуміння рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології, яка розглядала рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами. Однією з головних проблем німецької класичної філософії була проблема активності мислення, з’ясування механізмів, що лежать в основі його перетворюючої сили. За І. Кантом, тільки завдяки рефлексивній здатності мислення, людина може організовувати матеріал і продукувати судження. Рефлексія є розмірковуванням, яке стає необхідним тоді, коли нам дано не загальне, а особливе (конкретне) і коли необхідно знайти загальне для цього особливого [5]. У “Феноменології духу” Гегеля рефлексія постає формою саморозгортання духу. В предметі втілюється дух, який виявляє в ньому самого себе. Зокрема, у вченні про сутність зазначається взаємовідношення парних категорій, кожна з яких рефлексується одна в одній взаємовідображаючись. Гегель виділяє рефлексію: зовнішню (порівнюючу), яка покладає і відповідає описовим наукам, і визначаючу, яка фіксує моменти сутності, самостійності та відокремленості один від одного. Рефлексія встановлює як метод пізнання тотожність, відмінність і протилежність, але не досягає суперечності: суб’єкту не протиставляється річ як його предмет і не розкривається їхня єдність. За допомогою рефлексії освоюють світ культури творчі здатності людини [12]. Таким чином у філософії XVII-XVIII ст. рефлексія розглядається в контексті проблеми гносеології і розуміється як своєрідне джерело нових знань. Внутрішній досвід, який накопичується людиною впродовж життя, різні її знання, уявлення та ідеали – об’єкт аналізу рефлексії. Вона виявляє межі знань, зв’язок між ними, впорядковує та обґрунтовує їх. Е. Гуссерль відносить рефлексію до “всезагальних сутнісних особливостей чистої сфери переживання. Рефлексія має універсальну методологічну функцію. Сама феноменологія має свої засади в рефлексії, в її “продуктивній здатності”. За Гуссерлем, рефлексія є назвою для актів, в яких потік переживання з усіма його різноманітними подіями стає ясно досягнутим і таким, що аналізується. Тобто рефлексія є методом пізнання свідомості. Е. Гуссерль розрізняє три форми рефлексії:

- 1) осягнення акту сприймання;
- 2) спрямовуючись до трансцендентального досвіду, рефлексія стає рефлексією про рефлексію;
- 3) трансцендентально-ейдетична рефлексія, що обґрунтовує феноменологію в її чистоті та відкриває сутність речей [6].

Філософи-екзистенціалісти, аналізуючи структуру існування особистості, виділяють характерні риси життя людини в сучасному суспільстві, а саме: втрата свободи та індивідуальності, сенсу життя, самотність, розрізненість людей, тощо. Тому центральними поняттями екзистенціалізму є “свобода”, “вибір”, “відповідальність”. Гостро постає проблема етичної рефлексії. Вона трактується як звернення внутрішнього погляду у “найпотаємніші закутки душі”, що дозволяє людині звільнитися від метушні, повсякденності зовнішнього існування, в яке вона занурена та звернутися до свого внутрішнього світу. Екзистенціалізм інтенсифікує рефлексію: він звертає увагу на інквізицію совісті (інквізиція є проникненням у сутність). Усе має проходити крізь совість, афіційоване почуттям провини, кероване моральною позицією у світі. К. Ясперс, один з найвидатніших представників екзистенціалізму, розрізняє два види свідомості: актуальну та рефлексивну. Актуальна свідомість відображає оточуючий світ, рефлексивна ж спрямована на відображення процесу сприймання об’єктивного світу. Це вищий рівень свідомості, який визначається духовним світом людини. Рефлексивна свідомість є специфічною для людини. Завдяки їй людина звільняється від наявної ситуації та протистоїть їй [19]. М. Хайдеггер зосереджує увагу на морально-практичних відношеннях людини до дійсності, до інших людей, до самої себе, які переживаються у внутрішньому (екзистенційному) досвіді особистості. Безособовим несправжнім буттям є сфера соціального життя. Вона панує над людиною. Звільнитися від такого “панування” людина може завдяки особливому стану свого духовного світу, який проявляється у почуттях покинутої совісті, турботи, тривоги тощо [18]. Г. Марсель зазначає, що утвердження раціоналізму в мисленні, його зверненість назовні стало причиною втрати людиною почуття “інтимності” з буттям та іншими людьми. Лише завдяки вдумливому ставленню людини до власного життя (внутрішня зосередженість, що веде до мудрості), увазі до моральних передумов пізнання (вторинна рефлексія) можливе повернення цього почуття [15].

У психології проблема рефлексії є однією з найбільш значущих. Розкриття її феноменів, механізмів та процесів пов'язане з вивченням фундаментальних проблем загальної вікової та педагогічної психології: теоретичні дослідження мислення, творчості, мистецтва, саморегуляції, формування особистості, її виховання та самовиховання. Тому можна виділити кілька напрямків вивчення рефлексії. Один з них – з'ясування ролі рефлексії в творчому та теоретичному мисленні. Процес власне творчого мислення не може здійснюватись без його самоорганізації, джерелом якої є пізнавальна активність особистості як цілісного “Я”, що саморозвивається. Творче мислення передбачає неминуче виникнення конфліктів. Внаслідок неможливості репродуктивного розв'язання творчої задачі. Це вимагає активної самоперебудови особистості, залучення рефлексії, яка виступає як форма такого активного особистісного переосмислення людиною тих або інших змістів своєї індивідуальної свідомості, яка забезпечує успішне здійснення нею власної діяльності в експериментально-методичному плані, ці змісти, з однієї сторони, об'єктивно задаються умовами експерименту, а з другої сторони, суб'єктивно визначаються індивідуальними особливостями життєдіяльності людини, яка виступає в ролі досліджуваного. Виділеним двом видам змістів (об'єктивного та суб'єктивного) відповідають дві умовно розділені форми рефлексії. Інтелектуальна рефлексія спрямована на осмислення здійснюваного суб'єктом руху в змісті проблемної ситуації і на організацію дій, що перетворюють елементи цього змісту. Особистісна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення людиною себе і своєї мислительної діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного “Я” [2]. Інтелектуальна та особиста рефлексія виступають передумовами реалізації продуктивного способу розв'язання творчої задачі. Рефлексивна активність “Я” спрямовується на дійсне розкриття проблемної ситуації на переосмислення особистісних стереотипів; рефлексія сприяє мобілізації ресурсів “Я” для розв'язання задачі. Таким чином, в контексті даних досліджень рефлексія виступає як переосмислення, як активне здійснення “Я” в проблемно-конфліктній ситуації, що визначає його самозаміну та саморозвиток. А.З. Зак здійснив порівняльне вивчення процесів формування рефлексії, аналізу та планування і показав, що рефлексивна дія є необхідною умовою теоретичного вирішення задач, а її відсутність характеризує їх емпіричне вирішення. Рефлексія виражається у тому, що суб'єкт пізнання сам для себе стає об'єктом пізнання. Рефлексія необхідна під час пізнання опосередкованого внутрішнього і суттєвого буття об'єктів і проявляється в процесі аналізу людиною засобів власного пізнання у їх відношенні до її цілей та умов. Це відбувається під час розумного вирішення задач, коли надається перевага загальним способам (а не її частковим результатам), які розглядаються як “дещо більш вище, ніж кінцеві цілі зовнішньої цілі зібраності” [9]. Подібне розуміння рефлексії знаходимо у В.В. Давидова. Він розглядає рефлексію як одну з характерних рис теоретичного мислення. Завдяки їй людина постійно розглядає підстави своїх власних мислительних дій і тим самим опосередковує одну з них іншими, розкриваючи при цьому їх внутрішні взаємозв'язки. На думку В.В. Давидова, в основі загального психічного розвитку молодших школярів лежить процес формування у них в ході виконання навчальної діяльності теоретичної (змістової) рефлексії, аналізу і планування, що визначає суттєву перебудову усієї пізнавальної та особистісної сфери дітей. Змістова рефлексія пов'язана з пошуком і розглядом людиною суттєвих підстав власних дій. Змістовий аналіз спрямований на пошук і відчленування в деякому цілісному об'єкті суттєвого відношення від привідних і часткових його особливостей. Змістова планування полягає в пошуку і побудові системи можливих дій і у визначенні оптимальної дії, яка відповідає суттєвим умовам задачі. Всі ці дії взаємопов'язані (при цьому планування, наприклад, тісно пов'язане з аналізом і рефлексією, а аналіз спирається на рефлексію) [7].

Ряд досліджень, які ґрунтуються на положеннях теорії учбової діяльності В.В. Давидова та Д.Б. Ельконіна, показали, що високий рівень учбової діяльності забезпечується зверненням до аналізу об'єкту діяльності та способів дії з ним. Це сприяє розвитку рефлексії, яка в даній концепції розглядається як психічне новоутворення молодшого шкільного віку. З психологічної точки зору, рефлексія включає такі моменти діяльності, як порівняння та співвіднесення її умов та цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб'єкта способів перетворення об'єкта, визначення її достовірності (чи недостовірності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії, врахування та обробку зворотного зв'язку, що свідчить про ступінь адекватності кожного етапу рішення цілям задачі. Іншими словами, сформована здатність до рефлексії дає можливість встановити межі власного знання та можливостей. Подібним чином організована учбова діяльність забезпечує самовизначення та самозміну дитини. Як показано в дослідженнях школи В.В. Давидова, при не сформованості у дітей учбової діяльності рефлексія не є надбанням кожної дитини. Спочатку вона формується як розгорнуте обговорення способів дій та отриманих результатів, які використовуються. За умов організації ділових взаємовідносин між дітьми дії контролю, оцінки, планування, тобто найбільш рефлексивні, традиційно “вчительські” компоненти учбової діяльності, засвоюються більш ефективно, ніж за умов фронтального навчання. Тому найбільш сприятливою умовою для формування саме рефлексивної сфери учбової діяльності є спільна робота дітей. Таким чином, ключовим для даного напрямку досліджень мислення є поняття рефлексії. В мислительній діяльності людини рефлексія виконує важливу функцію: вона регулює процес пошуку рішення задачі, стимулює висунення та зміну гіпотез, забезпечує правильність їх оцінки. Саме рефлексія є одним із механізмів функціонування мислення як системи, здатної до саморегуляції [7]. Окремо можна виділити напрямок вивчення рефлексії, пов'язаний із з'ясуванням механізмів маніпулятивних впливів на індивідуальну та суспільну свідомість. Проблема маніпулятивних впливів особливо гостро постає в сучасних умовах, коли інтенсивно розвиваються інформаційні технології, кіберкультура, великий вплив мають засоби масової інформації, кіно, а також відомі трагічні наслідки маніпулятивних впливів тоталітарних релігійних сект. Масове розповсюдження психологічних маніпуляцій – одна із основних загроз інформаційно-психологічної безпеки,

особистості і суспільства. Тому важливо визначити основні напрямки та можливості соціально-психологічного захисту людини в сучасних умовах. Очевидно, що заборона та цензура з боку держави не здатні вирішити проблеми. Тому закономірним є звернення психологів до розв'язання подібних завдань. На підставі досліджень, проведених у межах цього напрямку, можна зробити висновок, що системі маніпулятивних впливів на людину необхідно протиставити комплексне рефлексивне управління [13]. Розвиток науки та техніки висуває якісно нові вимоги до виконання людиною своїх професійних обов'язків. Це пов'язано із збільшенням кількості тих професій, де невміле виконання людиною своїх обов'язків може стати причиною виникнення критичних ситуацій, аварій, екологічних катастроф. Дослідження в галузі психології рефлексії дають можливість пояснити і передбачити поведінку людини в критичних ситуаціях. Ефективним для досягнення даної мети є застосування рефлексивного аналізу, який є результатом спеціально організованого полілогу, до якого залучені люди, причетні до критичної ситуації. Рефлексивний аналіз дає можливість усунути суперечність версій причетності критичних ситуацій, адекватно описати генезис критичних факторів, найбільш достовірно побудувати модель розвитку критичної ситуації, розробити відповідні заходи щодо їх попередження.

Роботи Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, В.І. Слободчикова, В.П. Зінченка, М.Й. Боришевського, І.Д. Беха, Н.І. Гуткіної та інших висвітлюють тісний зв'язок процесів свідомості та самосвідомості з рефлексією. Досить яскраво пише про це С.Л. Рубінштейн: "Існує два основних способи існування людини і, відповідно, два відношення її до життя. Перший – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина. Тут людина вся всередині життя, будь-яке її відношення – це відношення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого відношення до життя в цілому С.Л. Рубінштейн пов'язує з тим, що людина не виключається із життя, не може зайняти мисленно позицію поза ним для рефлексії над ним. Другий спосіб існування пов'язаний із появою рефлексії. Вона ніби призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину мисленно за його межі. Людина ніби займає позицію поза ним. Це вирішальний поворотний момент. Тут закінчується перший спосіб існування. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя [17]. У діалогічній за своєю природою (М.М. Бахтін) та соціально детермінованій свідомості (Л.С. Виготський) присутні два процеси відображення світу та усвідомлення самого факту відображення, яке здійснюється як рефлексія на оточуючий світ і на самого себе. Рефлексія виступає як механізм формування мотивів та вибору дій, вчинків, як механізм саморегуляції самооцінки та самовизначення суб'єкта. В.П. Зінченко визначає таку структуру свідомості: буттєвий та рефлексивний рівні, кожен із яких виконує свої функції і під час вирішення різних життєвих задач може домінувати або один, або інший. Буттєвий та рефлексивний шари свідомості знаходяться у тісному взаємозв'язку. Характеризуючи взаємозв'язки між шарами свідомості, В.П. Зінченко пише: "Рефлексивний шар свідомості одночасно є співбуттєвий. У свою чергу, буттєвий шар не лише відчуває на собі вплив рефлексивного, але й сам володіє зачатками або початковими формами рефлексії. Тому буттєвий шар свідомості з повним правом можна назвати співрефлексивним. По-іншому не може бути, так як аби кожен із шарів не ніс на собі відбиток другого, вони не могли б взаємодіяти і навіть пізнавати один одного" [10]. Пошук шляхів морального виховання особистості змушує психологів звертатись до проблеми моральної рефлексії, вирішення якої можливе на перетині психології та етики. Зв'язок етики та психології видається очевидним, проте існують дуже нечіткі уявлення про конкретні форми даного зв'язку. Адже, як зауважують філософи і психологи, етика є протилежною психології, оскільки її положення нормативні, вони змушують вчиняти так чи інакше при цьому не співвідносяться з психологією конкретної людини, її можливостями тощо. Тому надзвичайно актуальною є проблема ствердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості. Людина є суб'єктом культури. Система цінностей, які панують у суспільстві, виконують роль орієнтирів у предметній та соціальній діяльності людини, її думках та переживаннях. При цьому вони утворюють певну особистісну ієрархію. Людина в процесі свого особистісного розвитку не тільки засвоює цінності, але й перетворює на їх основі свої природні можливості та здібності. Таким чином, культура лише задає систему загальнолюдських цінностей, які регулюють поведінку людини, служать основою для встановлення та здійснення особистісних цілей. Привласнення культурного досвіду не відбувається автоматично. Цей процес вимагає від особистості довільних, усвідомлених зусиль, спеціально, організованої діяльності. "Культурні цінності є самоцінностями, і жива свідомість повинна пристосовуватися до них, створити їх для себе. Будь-яка загальнозначуща цінність стає дійсно значущою лише в індивідуальному контексті" [2]. Звернення до такої фундаментальної проблеми як ствердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості спонукає до розвитку механізмів виникнення рефлексивно-емоційного процесу. В результаті цього, загальнолюдська цінність набуває особистісного смислу, високої значущості. Основним компонентом рефлексії є рефлексивний аналіз, що призводить до отримання нового знання про себе. Одним із феноменів особистісної рефлексії є рефлексивні очікування – уявлення особистості про те, що думають про неї люди, які входять у коло її спілкування. Рефлексивні очікування є регулятором поведінки в між особистісних стосунках, вирішальною при цьому є адекватність подібних уявлень дійсним. За М.Й. Боришевським, рефлексія виступає як глобальна, змістовно-функціональна характеристика саморегуляції. Вона забезпечує індивідуальну можливість інтегрувати в собі дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію управління. При цьому рефлексія індивіда в сфері міжособистісних відносин є головним регулятивним аспектом регуляції моральної поведінки [3]. Тим не менше, як відмічає І.Д. Бех, рефлексію у людини викликати значно складніше, ніж мислення, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності. Складовим внутрішнього світу людини не притаманна виразність об'єктів зовнішньої дійсності: колір, форма, звуки. Тому вони з більшими труднощами потрапляють

у поле зору свідомості людини, особливо на перших етапах її психічного розвитку. У зв'язку з цим спеціальним завданням виховного процесу є забезпечення детермінації діяльності, предметом якої виступає образ "Я" суб'єкта. Це здійснюється шляхом цілеспрямованого створення емоційного образу як мотиву рефлексивного процесу [2]. Одним із основних контекстів вивчення рефлексії є психологія мислення. У серії експериментальних та теоретичних досліджень творчого мислення (Алексеев Н.Г., Зарецький В.К., Ковальова Н.Б., Семенов І.Н.) були виділені форми та функції рефлексії. Так, на матеріалі вивчення процесу вирішення задач були визначені дві форми рефлексії: предметна і особистісна, що відрізняються за своїм об'єктом. Предметна рефлексія спрямована на усвідомлення предметних основ або базової моделі реальності, яка лежить за тією чи іншою дією. Особистісна рефлексія спрямована на власне "Я" суб'єкта, на усвідомлення смислів, відношень, конфліктів. Як предметна, так і особистісна рефлексія може мати або не мати конструктивну спрямованість, тобто спрямованість на перебудову базових предметних підстав та існуючих смислових структур. У відповідності до цього можна виділити контрольну та конструктивну рефлексії. Предметна рефлексія, яка виступає у контрольній функції, спрямована на усвідомлення базової предметної моделі та організацію дії відповідно до прийнятих еталонів. Відповідно, контрольна функція особистісної рефлексії спрямована на усвідомлення внутрішніх підстав, що забезпечують спрямованість діяльності відповідно до прийнятих рішень. Конструктивна ж функція у випадку предметної рефлексії спрямована на перебудову базового еталону (моделі) дії як неефективної у даних умовах; у випадку ж особистісної рефлексії конструктивна функція спрямована на перебудову відносин і смислів як неадекватних ситуації, що склалася.

Отже, можна сказати, що рефлексія перетворює не лише пізнавальну діяльність людини, але й характер її ставлень до оточення та до самого себе. Розвиток рефлексії змінює погляд на світ, змушує людину не просто приймати на віру все те, що вона в готовому вигляді отримує від оточення, але й виробляти власні погляди, власну думку та уявлення про цінності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи, можна констатувати, що стійкий інтерес до проблем рефлексії з боку філософів, психологів, педагогів є закономірним явищем на сучасному етапі суспільного розвитку. Реалізація мети виховання на основі залучення особистісно-орієнтованих технологій передбачає цілеспрямоване формування та розвиток рефлексивних складових самосвідомості підростаючої особистості. Усвідомлюючи себе, свій внутрішній світ, людина краще розуміє інших, їй властива свобода вибору та творче ставлення до своєї діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні динаміки, особливостей розвитку рефлексії у моральному та особистісному аспекті у межах відповідного вікового періоду.

Список використаних джерел

1. Альберт К. О понятии философии у Платона: монографія / К. Альберт. – Владивосток, 2012. – 120 с.
2. Бех І.Д. Рефлексія в дзеркалі духовності особистості / І.Д. Бех // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський, 2011. – С. 3-15.
3. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок "Еллада", 2012. – 608 с.
4. Бородай Т.Ю. Рождение философского понятия. Бог и материя в диалогах Платона. / Т.Ю. Бородай – М., 2008. – 284 с.
5. Булатов М.О. Німецька класична філософія. Частина І. Кант. Фіхте. Шеллінг / М.О. Булатов. – К.: Стило, 2003. – 322 с.
6. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука, 2006. – 318 с.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 252 с.
8. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках и другие философские работы / Р. Декарт. – М., 2011. – 335 с.
9. Зак А.З. Проблема психологического изучения рефлексии. В кн.: Исследования рефлексии и рече-мысли / А.З. Зак. – Алма-Ата, 1979. – С. 5-19.
10. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991 – № 2. – С. 15-36.
11. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
12. Кірюхін Д.І. Вступ до філософії релігії Гегеля. Філософія як спекулятивна теологія / Д.І. Кірюхін. – К.: ПАРАПАН, 2009. – 204 с.
13. Лепский В.Е. Манипулятивные воздействия и рефлексивное управление / В.Е. Лепский // Психологический журнал. – Т.17. – №6. – 1996. – С.139-144.
14. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1985. – С.78-79.
15. Марсель Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М., 2004. – 224 с.
16. Роменець В.А., Маноха І., Історія психології ХХ ст. / В.А. Роменець, І. Маноха. – К.:Либідь, 1998. – 992 с.
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
18. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – СПб.: Наука, 2007. – 621 с.

19. Ясперс Карл. Рациональное понимание и понимание через вчувствование (эмпатическое понимание) [Электронный ресурс] / Карл Ясперс. – Часть 2: Понятные психические взаимосвязи. – URL: <http://www.practica.ru/Jaspers/chap11.htm>.

References

1. Al'bert K. O ponjatii filosofii u Platona: monografija / K. Al'bert. – Vladivostok, 2012. – 120 s.
2. Beh I.D. Refleksija v dzerkali duhovnosti osobystosti / I.D. Beh // Teoretyko-metodologichni problemy vyhovannja ditej ta uchniv's'koi' molodi: Zb. nauk. prac'. – Vyp. 15, knyga1. – Kamja'nec'-Podil's'kyj, 2011. – S. 3-15.
3. Boryshevs'kyj M.J. Osobystist' u vymirah samosvidomosti: [monografija] / M.J. Boryshevs'kyj. – Sumy: Vydavnychyj budynok "Ellada", 2012. – 608 s.
4. Borodaj T.Ju. Rozhdenie filosofskogo ponjatija. Bog i materija v dialogah Platona. / T.Ju. Borodaj – M., 2008. – 284 s.
5. Bulatov M.O. Nimec'ka klasychna filosofija. Chastyna I. Kant. Fihte. Shelling / M.O. Bulatov. – K.: Stylos, 2003. – 322 s.
6. Gusserl' Je. Kartezijskie razmyshlenija / Je. Gusserl'. – SPb.: Nauka, 2006. – 318 s.
7. Davydov V.V. Problemy razvivajushogo obuchenija / V.V. Davydov. – M: Pedagogika, 1986. – 252 s.
8. Dekart R. Rassuzhdenie o metode, chtoby verno napravljat' svoj razum i otyskivat' istinu v naukah i drugie filosofskie raboty / R. Dekart. – M., 2011. – 335 s.
9. Zak A.3. Problema psihologicheskogo izuchenija refleksii. V kn.: Issledovanija refleksii i reche-mysli / A.3. Zak. – Alma-Ata, 1979. – S. 5-19.
10. Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya / V.P. Zinchenko // Voprosy psihologii. – 1991 – № 2. – S. 15-36.
11. Kant I. Kritika chistogo razuma / Per. s nem. N. Losskogo sveren i otrektirovan C. G. Arzakanjanom i M.I. Itkinym. – M.: Jeksmo, 2007. – 736 s.
12. Kirjuhin D.I. Vstup do filosofii' religii' Geg'elja. Filosofija jak spekuljativna teologija / D.I. Kirjuhin. – K.: PARAPAN, 2009. – 204 s.
13. Lepskij V.E. Manipuljativnye vozdejstvija i refleksivnoe upravlenie / V.E. Lepskij // Psihologicheskij zhurnal. – T.17. – №6. – 1996. – S. 139-144.
14. Lokk Dzh. Sochinenija v 3-h t. T.1. Opyt o chelovecheskom razumenii / Dzh. Lokk. – M.: Mysl', 1985. – S. 78-79.
15. Marsel' G. Opyt konkretnoj filosofii / G. Marsel'. – M., 2004. – 224 s.
16. Romenec' V.A., Manoha I., Istorija' psihologii' HH st. / V.A. Romenec', I. Manoha. – K.:Lybid', 1998. – 992 s.
17. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.
18. Hajdegger M. Vremja i bytie: stat'i i vystuplenija / M. Hajdegger. – SPb.: Nauka, 2007. – 621 s.
19. Jaspers Karl. Racional'noe ponimanie i ponimanie cherez vchuvstvovanie (jempaticheskoe ponimanie) [Jelektronnyj resurs] / Karl Jaspers. – Chast' 2: Ponjatnye psihicheskie vzaimosvjazi. – URL: <http://www.practica.ru/Jaspers/chap11.htm>.

Резюме. В статье представлены результаты теоретического анализа концептуальных подходов понимания явления рефлексии в философской и психологической науке. Прослежено генезис взглядов выдающихся философов, психологов по развитию рефлексии и ее форм, видов в тесной связи с процессами сознания и самосознания личности. Рефлексия рассматривается как механизм формирования мотивов действий, поступков и саморегуляции нравственного поведения личности.

Ключевые слова: личность, сознание, самосознание, рефлексия, экзистенциализм, рефлексивный анализ, нравственная рефлексия.

Summary. The article deals with a theoretical analysis of conceptual approaches to understanding the concept of reflection in the works of famous philosophers and psychologists. The reflection is considered in the context of epistemology and it is understood as a unique source of new knowledge and experience occurrence in the philosophy. Thus, the inner experience that accumulates over a person's life, a system of knowledge, ideas and ideals are the subject of reflection analysis that enables detecting the boundaries of knowledge, the connection between them, their orderliness and reasonableness. It is noted that one of the important areas of analysis of the phenomenon of reflection is that associated with the study of its forms, kinds that meet the phases of development of human consciousness and self-consciousness in general. It is emphasized that the problem of reflection is one of the most important in psychology. Disclosure of its phenomena, mechanisms and processes associated with the study of fundamental problems of general, age and pedagogy psychology: theoretical and practical aspects of thinking research, creativity, arts, self-regulation, personality formation, its education and self-education. It is established that reflection transforms not only human cognitive activity, but also the nature of its attitudes to the environment and to himself. Also, it was found that due to the developed reflection the view on the world changes that makes a person not just take for granted all that he receives ready-made from the environment, but also produce their own views, his own opinions and ideas about values.

Key words: personality, consciousness, self-consciousness, reflection, existentialism, reflective analysis, moral reflection.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ПОТЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НА ОСНОВІ КОРЕЛЯЦІЙНОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми – психологічних змін екзистенційної наповненості особистості військовослужбовців в контексті розвитку екстремальних подій в Україні. Особливу значущість у даному контексті набувають знання про те, що тривале перебування в умовах надзвичайної ситуації, з психологічної позиції, характеризується негативним впливом на психіку військовослужбовців широкого спектра загрозливих чинників. На основі проведеного кореляційного аналізу встановлено, що у досліджуваних немає виражених екзистенційних проблем.

Ключові слова: екзистенція, екстремальні події, військовослужбовець, екзистенційна загроза, зона бойових дій.

Постановка проблеми. Проблеми, що пов'язані з осмисленістю життям, самотрансценденцією, свободою, відповідальністю та смисложиттєвими орієнтаціями людей, які перебували в екстремальних, пов'язаних з ризиком для життя умовах діяльності, є дуже актуальна на сьогоднішній день. Це обумовлено перш за все тим, що в усьому світі спостерігається стійка тенденція до збільшення чисельності техногенних катастроф, аварій, стихійних лих та військових конфліктів, які так чи інакше впливають на особистість. Схожі тенденції спостерігаються і в Україні. Участь у екстремальних ситуаціях, пов'язаних з ризиком для життя, травмуюче впливають на психічне здоров'я, стан і поведінку їх учасників.

Професійна діяльність військовослужбовців постійно пов'язана з дією чинників, які створюють екстремальні ситуації. Найбільш поширеними з них є такі, що можуть ускладнити професійну діяльність військовослужбовців – це небезпеки і часте виникнення непередбачуваних надзвичайних ситуацій, високий ступінь відповідальності, тривале емоційне напруження. Тому процес адаптації військовослужбовців до екстремальних чинників забезпечується психологічною стійкістю військовослужбовців до екстремальних ситуацій.

Ще більш своєрідним є досвід військових, що приймають участь в зоні проведення бойових дій – їх відносять до групи людей з підвищеним ризиком виникнення екзистенційних проблем. Психологічні наслідки участі в бойових діях призводять до того, що в умовах вже мирного часу у військових відбувається негативні зміни у ракурсі «екзистенційної виконавчості», деформація смисложиттєвих орієнтацій. Ці зміни впливають на всі рівні людського існування і призводять до стійких особистісних змін військовослужбовців.

Метою статті є дослідження особливостей загострення екзистенційних проблем в екстремальних умовах життєдіяльності військовослужбовців.

Результати теоретичного дослідження. Проблема екзистенційних загроз почала досліджуватись ще у давні часи. Водночас, сучасні реалії засвідчують актуальність цієї тематики, оскільки вона здійснює вплив на всі рівні людського буття: біологічну, соціальну, персональну, самоідентичність, трансцендентність і детермінує особистісні зміни.

Різним аспектам дослідження даної проблематики присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних науковців. Витоки досліджень особистості пов'язані з дослідницькою роботою західних психологів, таких як А. Ленгле, А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, Дж. Б'юдженал, Е. Фромм, Р. Мей, І. Ялом, Л. Фосс. Розвиток сучасної екзистенційної психології пов'язаний з такими іменами, як Е. Спінеллі, В. Франкл, А. Ленгле, Л. Бінсвангер, С. К'еркегор, М. Хайдеггер. Розвиток екзистенційних ідей у вітчизняній психології знаходимо у трактуванні людського вчинку В. Роменця, суб'єктного підходу В. Татенка, життєвого світу Т. Титаренко, екзистенційної гри В. Москальця, потенціалу людського буття І. Манохи, психології смислу Д. Леонтєва та ін.

На думку Д. Леонтєва, екзистенційна загроза – це загроза, яка ставить під сумнів подальше існування об'єкта в його якісно ціннісному стані, тим самим вимагаючи прийняття невідкладних, надзвичайних заходів, які можуть врятувати об'єкт від загибелі [1].

Проте ідея про існування позитивних, ресурсних складових досвіду переживання важких подій і потрясінь не раз обґрунтовувалася як філософами, так і психологами [2; 5]. Екстремальна ситуація переживається особистістю по-різному, з одного боку, може завдати руйнівної дії, підвищуючи рівень тривоги і незадоволеності, почуття безпорадності і безнадійності, що може призвести до виникнення екзистенційних проблем, а з іншого – надати життю сенс, зробити його повнішим і змістовнішим [3; 4].

Методика та процедура дослідження. З метою дослідження стану екзистенційних проблем, сенсу життя та виявлення психологічних чинників, що можуть на це впливати проведено емпіричне дослідження серед бійців, що повернулись із зони проведення антитерористичної операції на місце дислокації в Академію сухопутних військ ім. гетьмана Петра Сагайдачного м. Львова та які перебувають на стаціонарному лікуванні у реабілітаційному відділенні Військово-медичного клінічного центру Західного регіону, у дослідженні пройшли тестування 50 осіб.

На підставі цього були вибрані наступні методики для проведення емпіричного дослідження: 1) методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер; 2) методика «Дослідження суб'єктивного контролю»; 3) методика «Оцінка рівня особистісної тривожності (за Ч.Д. Спілбергером)»; 4) методика «Оцінка рівня домагань

В.К. Горбачевського (структура мотивації)»; 5) методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» Д. Леонтьєва.

Аналіз результатів дослідження. Згідно отриманих результатів кореляційного аналізу на основі лінійної кореляції Пірсона, з'ясовано, що локус контролю – або керованість життям перебуває в прямому зв'язку із шкалою самодистанціювання ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), відповідальність ($r = 0,95$; $p \leq 0,01$), інтернальність ($r = 0,68$; $p \leq 0,01$), пізнавальний мотив ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$), змагальний мотив ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), мотив самоповаги ($r = 0,86$; $p \leq 0,01$), оцінка свого потенціалу ($r = 0,59$; $p \leq 0,01$), закономірність результатів ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$) (рис. 1.).



Рис. 1. Кореляційна плеяда 1: локус контролю – або керованість життям

Отримані кореляційні зв'язки вказують на те, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя, ставити перед собою все більш і більш складні цілі у виконуваний діяльності.

Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життям перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою самотрансценденція ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$), свобода ($r = 0,88$; $p \leq 0,01$), внутрішній мотив ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$), змагальний мотив ($r = 0,71$; $p \leq 0,01$), вольове зусилля ($r = 0,40$; $p \leq 0,01$), намічений рівень мобілізації зусиль ($r = 0,76$; $p \leq 0,01$), ініціативність ($r = 0,59$; $p \leq 0,01$) (рис. 2.).

Отже, отриманий розподіл кореляційних зв'язків характеризується наступними особливостями, а саме те, що зміст цього кореляційного графу співпадає з відомою теорією про те що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник засвідчує те, як сприймають респонденти сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений смислу, також при цьому можуть додавати повноцінного смислу спогади минулого або націленість в майбутнє.

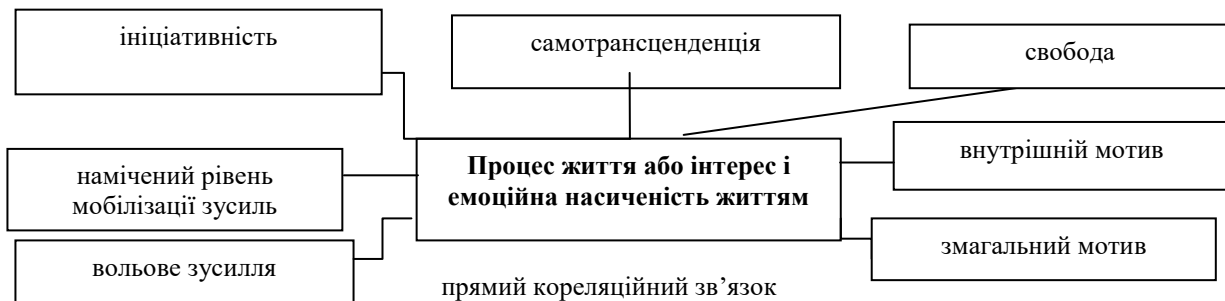


Рис. 2. Кореляційна плеяда 2: процес життя або інтерес і емоційна насиченість життям

Намічений рівень мобілізації зусиль (рис. 3) перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою самодистанціювання ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$), відповідальність ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), особистісна тривожність ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$).

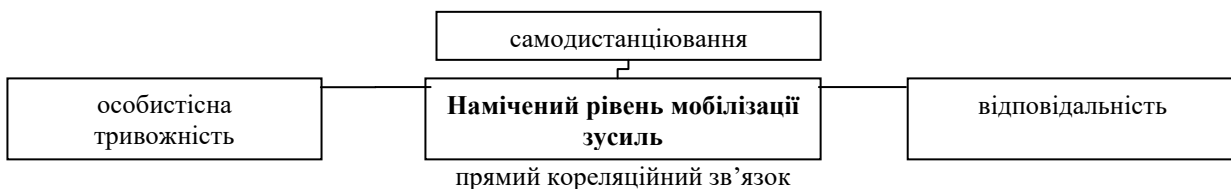


Рис. 3. Кореляційна плеяда 3: намічений рівень мобілізації зусиль

Отриманий розподіл кореляційних зв'язків характеризує наявність або відсутність в житті досліджуваних цілей на майбутнє, які надають життю смислу, спрямованості і тимчасової перспективи. Разом з тим, ми можемо характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але й протектора, плани якого мають реальну опору в теперішньому часі і підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію.

Вольове зусилля (рис. 4) перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою свобода ($r = 0,68$; $p \leq 0,01$), відповідальність ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$), інтернальність ($r = 0,44$; $p \leq 0,01$). Отримані кореляційні зв'язки, між

шкалами вказують на те, що коли досліджувані зіштовхуються з перешкодами, вони починають діяти, щоб подолати їх. Однак якщо побачать обхідний шлях, то відразу ж скористаються ним. Неприємну роботу постараються виконати, але з доброї волі зайві обов'язки на себе не візьмуть. На них можна покластися, вони не підведуть. Їх не лякають ні нові доручення, ні далекі поїздки, ні ті справи, які на інших наводять переляк.

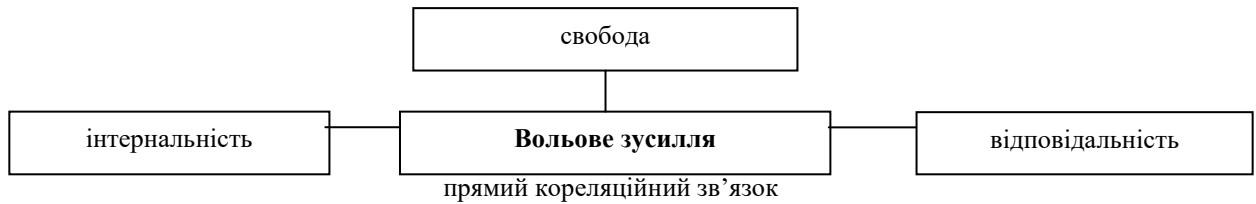


Рис. 4. Кореляційна плеяда 4: вольове зусилля

Внутрішній мотив (рис. 5) перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою самодистанціювання ($r = 0,72$; $p \leq 0,01$), свобода ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), відповідальність ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$), інтернальність ($r = 0,55$; $p \leq 0,01$).

Отриманий кореляційний розподіл даних між шкалами вказує на те, що досліджувані безпосередньо пов'язані з процесом діяльності, виражають захопленість самим завданням, тими його аспектами, які надають виконанню завдання привабливості. Розглянута група елементів є віддзеркаленням тих характеристик ситуації, які виступають в ролі чинників, що безпосередньо спонукають суб'єкта до того чи іншого стилю дії, і є рушійними силами розвитку діяльності.



Рис. 5. Кореляційна плеяда 5: внутрішній мотив

Особистісна тривожність (рис. 6) перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою свобода ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$) та екстернальність ($r = 0,70$; $p \leq 0,01$). Згідно даного розподілу кореляційних зв'язків, слід відзначити те, що тривожність впливає на успішність діяльності людей. Як встановлено, тривожність сприяє діяльності в достатньо простих для індивіда ситуаціях і заважає – в складних, при цьому істотне значення має початковий рівень тривожності людини.



Рис. 6. Кореляційна плеяда 6: особистісна тривожність

Інтернальність (рис. 7) перебуває в прямому кореляційному зв'язку із шкалою відповідальності ($r = 0,82$; $p \leq 0,01$). Тому, такі люди, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. Вони мають емоційну стабільність, вони рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.



Рис. 7. Кореляційна плеяда 7: інтернальність

Отже, згідно отриманих результатів кореляційно значущими шкалами є: інтернальність, процес життя або інтерес і емоційна насиченість життям, намічений рівень мобілізації зусиль, вольове зусилля, внутрішній мотив, особистісна тривожність, локус контролю – або керованість життям. Ці шкали перебувають в прямих кореляційних зв'язках з іншими шкалами, опис яких було представлено. Опираючись на отримані кореляційні зв'язки можемо стверджувати, що у досліджуваних немає виражених екзистенційних проблем, що пов'язані з сенсом їхнього буття, а проблеми які існують мають цілком об'єктивне пояснення та раціональне вирішення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, екзистенційні проблеми людей, які виникають і загострюються внаслідок екстремальних умов, слід вивчати не лише на теоретичному, але і на практичному рівні. За результатами дослідження, у опитаних респондентів спостерігається високий рівень вольових зусиль, мотиваційних показників, середні показники тривожності, домінує високий рівень

самодистанціювання, самотрансценденції та відповідальності при інтернальному локусі контролю, вони вбачають мету в житті, задоволеність результативністю та емоційною насиченістю свого життя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні комплексної психологічної програми щодо ресоціалізації військовослужбовців у суспільство.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-23.
2. Підчасов Є.В. Аналіз соціально-психологічних проявів ПТСР в осіб, які приймали участь в бойових діях / Є.В. Підчасов, Г.І. Ломакін // Проблеми екстремальної та кризової психології: зб. наук. праць. – Харків: НУЦЗУ, 2011. – С. 86-98.
3. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
4. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учебное пособие для вузов. / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 607 с.
5. Щербатых Ю.В. Избавиться от страха? Это просто! / Ю.В. Щербатых. – М.: ЭКСМО, 2006. – 256 с.

References

1. Leont'ev D.A. Psihologija svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti / D.A. Leont'ev // Psihologicheskij zhurnal. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-23.
2. Pidchasov Je.V. Analiz social'no-psyhologichnyh projaviv PTSR v osib, jaki pryjmaly uchast' v bojovyh dijah / Je.V. Pidchasov, G.I. Lomakin // Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psyhologii': zb. nauk. prac'. – Harkiv: NUCZU, 2011. – С. 86-98.
3. Romek V.G., Kontorovich V.A., Krukovich E.I. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah. / V.G. Romek, V.A. Kontorovich, E.I. Krukovich – SPb.: Rech', 2007. – 256 s.
4. Stoljarenko A.M. Jekstremal'naja psihopedagogika: uchebnoe posobie dlja vuzov. / A.M. Stoljarenko. – M.: Juniti-Dana, 2002. – 607 s.
5. Shherbatyh Ju.V. Izbavit'sja ot straha? Jeto prosto! / Ju.V. Shherbatyh. – M.: JeKSMO, 2006. – 256 s.

Резюме. Стаття посвящена дослідженню актуальної проблеми – психологічних змін екзистенційної наповненості особистості військовослужбовців в контексті розвитку екстремальних подій в Україні. Особу значимість в даному контексті набувають знання про те, що тривале перебування в умовах надзвичайної ситуації, з психологічної позиції, характеризується негативним впливом на психіку військовослужбовців широкого спектра загрозливих факторів. На основі проведеного кореляційного аналізу встановлено, що у досліджуваних немає виражених екзистенціальних проблем.

Ключевые слова: екзистенція, екстремальні події, військовослужбовці, екзистенціальна загроза, зона бойових дій.

Summary. The article investigates the actual problem – psychological changes existential fullness of individual soldiers in the context of extreme events in Ukraine. Of particular significance in this context acquire knowledge that a prolonged stay in an emergency situation from a psychological position, characterized by a negative impact on the psyche of soldiers threatening wide range of factors. Extreme situations, encouraging people to move beyond their «I» should make some impact on the entire system of individual attitudes to themselves and to the world, it is important not only situational factors conditioning the behavior but also the time of self and self-transcendence. Therefore, the results obtained by correlation analysis, correlation meaningful scales are: internal process or life interest and emotional richness of life planned level mobilization efforts, willpower, inner motive, personal anxiety, locus of control - or control life. These scales are in direct correlation with other scales described was presented. Thus, based on the obtained correlation can say that studied not expressed existential problems related to the meaning of their existence, and the problems that exist are completely objective and rational explanation of the decision. Based on the correlation analysis found that surveyed expressed no existential problems.

Key words: existence, extreme events, military, existential danger zone of hostilities.

УДК [159.922.8:316:454.52] - 028.16:378.147

О.І. АРТЕМОВА

РОЗВИТОК ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито поняття креативного процесу, розглянуто поняття «вербальна креативність», яке трактується як один із різновидів зв'язного мовлення, продукування особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів і сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю. Визначено особливості розвитку вербальної креативності майбутнього практичного психолога, яка реалізується через комунікативні

здібності та є показником його творчого потенціалу. Наголошено на важливості вузівського навчання у розвитку вербальної креативності майбутніх фахівців.

Ключові слова: креативність, креативна особистість, вербальна креативність, креативний процес, креативна компетентність, креативний потенціал.

Постановка проблеми. В сучасних умовах креативний потенціал особистості виступає важливою умовою прогресивного розвитку суспільства. У зв'язку з цим підвищується значущість таких якостей особистості як відкритість новому досвіду, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, творче ставлення до дійсності. Саме креативний підхід до професійної підготовки студентів спроможний забезпечити гармонійний розвиток та розкриття особистісного, творчого потенціалу особистості як основи подальшої продуктивної професійної діяльності. Особливо актуальним це твердження є у формуванні особистості майбутнього практичного психолога, оскільки його професійна діяльність, в першу чергу, зорієнтована на відповідальну роботу з людьми, з усіма категоріями дітей, дорослими, родинами. Окрім того, практичні психологи покликані створити систему психологічної допомоги в розвитку особистості, умови всебічного сприяння та внутрішнього комфорту.

На сьогоднішній день в психологічній науці накопичений багатий теоретичний і емпіричний матеріал з різних аспектів дослідження креативності. Сутність та природа креативності вивчалась багатьма вітчизняними (Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Гурова, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, О.Н. Лук, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.О. Роменець, О.К. Тихоміров та інші) та зарубіжними (Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Р. Дилтс, К. Дункер, Р. Стернберг, П. Торренс та інші) науковцями, які увагу приділяли вивченню її структурних компонентів, механізмів, а також критеріїв діагностичного оцінювання.

В психологічній науці виділяють три основні види креативності: соціальна креативність (В.Н. Куніцина, А.А. Попель, К.М. Романова, Н.О. Тюрміна, Н.П. Фетіскіна), особистісна креативність (Р.В. Белоусова, Н.Ф. Вишнякова, У.В. Кала, А. Маслоу, О.П. Саннікова, Є.Є. Тунік, Н.Ю. Хрящева), інтелектуальна креативність (Е.І. Кульчицька, С. Медник, С.М. Симоненко, Т.М. Ушакова). До інтелектуальної креативності відносяться образна (невербальна) та вербальна креативність.

Метою статті є аналіз основних аспектів розвитку вербальної креативності майбутнього психолога в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури в контексті досліджуваної проблеми дозволяє визначити необхідні якості майбутнього практичного психолога, які сприятимуть успішному розвитку креативного потенціалу особистості в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі: чуйність і такт; увага; вміння використовувати стандартні прийоми в нестандартних ситуаціях; розумова активність; творча сміливість; інтуїція; артистизм та формування свого творчого бачення; розвиток творчої ініціативи; уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації; допитливість та спостережливість; здатність долати стереотипи; чіткість знань та швидкість навчання; працьовитість та наполегливість; прагнення здобути знання, необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше, ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло прогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності.

З огляду на вищеперерахований комплекс якостей особистості, що є необхідним для формування креативної особистості майбутнього практичного психолога, ми можемо стверджувати, що креативність – це і своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього практичного психолога.

Американський психолог Дж. Гілфорд виділив шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення і постановки проблем;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, нестандартні рішення;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) здатність вирішувати нестандартні проблеми, проявляючи семантичну гнучкість (побачити в об'єкті нові ознаки, знайти нове використання)[5].

Гілфорд розробив батарею тестів для діагностики креативності (10 тестів на вербальну креативність, 4 – на невербальну).

Вербальна креативність відображає словесний творчий аспект. Тільки через мовлення особистість може продемонструвати свій креативний потенціал. Професія психолога відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування супроводжує трудову діяльність, стає професійно значущим. Вербальна креативність реалізується через комунікативні здібності, під якими розуміють індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів і успішне розв'язання комунікативних задач. У ряді експериментальних досліджень встановлено, що природні передумови

комунікативних здібностей (а це, насамперед властивості активації нервової системи та пов'язаного з нею орієнтувального рефлексу) входять до структури складного симптомокомплексу, утвореного поєднанням високої лабільності, хорошої слухової пам'яті та домінування функцій першої сигнальної системи.

Вербальна креативність сприяє розвитку креативної особистості, яка характеризується тим, що готова змінюватися, відмовитися від стереотипів, вона знаходить оригінальні рішення складних проблем, більш приваблива у спілкуванні, а це пов'язане з її відкритістю новому досвіду [1].

Поняття вербальна креативність науковцями використовується для визначення будь-якої креативності, пов'язаної зі словом. Тому часто вербальну креативність називають словесною. Вербальна креативність відображає специфіку активізації креативності за допомогою мови і проявляється як інтеріоризація літературного досвіду (Є.Є. Туник), як процес перекомбінування вербальних елементів ситуації (С. Медник). Продуктом вербальної креативності виступає новий мовний продукт, тобто новий оригінальний текст, усний або письмовий, будь-якого об'єму, в будь-якій формі – прозаїчний, поетичний, вільний, монологічний, діалогічний та інше [3, 90]. Науковцями (Т.В. Галкіна, С. Медник, Є.Є. Туник) виділяються такі структурні компоненти вербальної креативності, як продуктивність, вербальна оригінальність та унікальність. Необхідно зазначити, що досить важливим є питання щодо особливостей розвитку структурних компонентів вербальної креативності у студентів психологічних факультетів, в яких креативними проявами є: широта схильностей, тяга до самоствердження, новий рівень можливостей, схильність до вирішення та обговорення різних життєвих ситуацій, особистісних проблем. Передумовами розвитку вербальної креативності є гнучкість мислення, поведінки, прагнення звільнитися від догм і стереотипів, отримання нових знань, прагнення до оригінальності, розвиток гіпотетичності мислення, оволодіння системою продуктивних дій [2].

Під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів відкриваються нові ресурси, відбувається відновлення сил людини, продовжується її всебічний розвиток (фізичний, психічний, культурний, духовний). Будучи студентом університету молоді люди перебувають у сфері багатьох конструктивних видів спілкування з викладачами, які є розвинутими особистостями, професіоналами, а також з ровесниками, які в цей час перебувають в науковій площині, де знайомляться з різноманітністю поглядів і думок щодо хвилюючих питань. Студентські роки стають сферою розвитку інтелекту, почуттів, вольових якостей, втілення творчого потенціалу, вияву креативності особистості студентів. Креативна активність студентів містить у собі творче мислення й процес реалізації творчих здібностей на практиці. Сфери прояву креативної активності студентів: засвоєння нормативного матеріалу, володіння ним і використання додаткової навчальної та наукової інформації; вивчення матеріалів, досліджень й їхнє використання при відповідях на семінарських заняттях, заліках, іспитах. Сфери прояву креативного мислення у студентів охоплюють навчальний, науковий і виховний процеси в їхній єдності [2]. Креативна активність проявляється на певному сприятливому психологічному тлі.

Ураховуючи те, що креативність – це саморозвиток, адаптивне реагування на мінливі умови соціуму, що дозволяють створити креативний продукт, та студентські роки, навчання сприяють розвитку вербальної креативності, ми вважаємо за потрібне активне проведення психодіагностичних методик щодо визначення рівнів розвитку вербальної креативності та впровадження тренінгів щодо розвитку видів креативності в умовах професійної підготовки. Вербальну креативність трактуємо як один із різновидів зв'язного мовлення, продукування особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів та сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю. Проблема складності вивчення вербальної креативності полягає в тому, що вона вивчається на стику суміжних областей психічного життя: творча діяльність, творче мислення, творчі здібності. Методики, спрямовані на виявлення рівня творчих здібностей, дають уявлення про них як про такі, що вже виявилися на даний момент часу. Ми розглядаємо творчі здібності з огляду на їхню детермінуючу роль у креативності. Творчі комунікативні здібності при з'єднанні з перетворювальною потребою задають межі й можливості прояву креативності, що спрямована на їхній розвиток і реалізацію.

У дослідженні можна використати такі емпіричні методи, як спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики – методика діагностики вербальної креативності С. Медніка, адаптований А.Н. Вороніним (дорослий варіант), методика діагностики вербальної та невербальної креативності (Дж. Гілфорд і П. Торренс в модифікації Е. Туник), тест В. Меде й К. Піорковського, методика А.С. Лачинса «Гнучкість мислення, методика «Ваш творчий потенціал».

У методиці В. Меде і К. Піорковського випробуваному називається три слова в сполученні, раніше не відомому йому, його завдання – якомога швидше написати найбільше число осмислених фраз так, щоб у кожному входили всі ці слова. Цей тест досліджує творчу уяву, швидкість протікання процесів мислення й широти активності словника і призначений для діагностики вербальної креативності.

Своєрідний підхід до вивчення вербальної креативності запропонував С. Меднік. Методика С. Медника являє собою набір з 20 трійок слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно сполучалося з кожним із трьох запропонованих (щоб становило деяке словосполучення), можна також змінювати запропоновані слова граматично й використати необхідні прийменники. Випробуваному потрібно докласти зусиль, щоб ті образи й асоціації, які приходять у його голову у відповідь на запропоновані слова, були якомога оригінальнішими та яскравішими й по можливості потрібно дати максимальну кількість відповідей на кожен набір трійок слів. Тест призначений для діагностики вербальної креативності, що визначається як процес перекомбінування словесних елементів.

Науковець зазначав, що суть творчості – в здатності подолати стереотипи на кінцевому етапі мислительного синтезу, зокрема за допомогою широкого поля асоціацій. Цю методику називають тест RAT (тест віддалених асоціацій). Ключові положення тесту (RAT) наступні: 1) носії мови звикають вживати слова в стереотипних асоціаціях, пов'язаних з іншими словами; 2) креативно мислительний процес являє собою формування нових асоціацій по смислу; 3) величина відхиляючих асоціацій обстежуваного від стереотипу пропорційна його креативності; 4) унікальність виконаного тесту RAT визначається асоціативною біжучістю (число асоціацій на стимул) організації індивідуальних асоціацій (число асоціативних відповідей) та особливості вибраного процесу (відбір оригінальних асоціацій з всього числа зв'язків); 5) механізм вирішення тесту RAT аналогічний механізму вирішення будь-яких мислительних задач.

Дж. Гілфорд, завдяки чийм працям фактично народжується психологія креативності, прийшов до висновку, що креативність характеризується 6 параметрами: 1) здатністю до виявлення і формування проблеми; 2) здатністю генерувати великі кількості ідей; 3) гнучкістю – здатність до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатність відповідати на подразники найрізноманітнішим способом; 5) здатністю вдосконалювати сприйманий об'єкт; 6) здатністю розв'язувати проблему.

Також нами була використана методика для визначення творчого потенціалу особистості – опитувальник «Який ваш творчий потенціал?», у якому пропонується вибрати один із трьох варіантів відповідей на поставлене питання, далі підраховується кількість набраних балів. У підсумку визначається рівень творчого потенціалу, складовими якого є: допитливість, віра в себе, сталість, амбіційність, «слухова» пам'ять, зорова пам'ять, прагнення бути незалежним, здатність абстрагуватися, ступінь зосередженості.

Для виявлення впливу мотиваційних чинників на креативну активність ми скористалися анкетною шкалою, яка являє собою ряд тверджень, що припускають вимір наступних параметрів: рівня креативності особистості й прагнення до оригінальності й новизни діяльності, а саме створення якісно нового й неповторного в ментальному або предметному плані; рівня креативності й престижу – цілеспрямованість до визнання суспільством досягнень творчої діяльності, прагнення проявляти креативність за межами тієї або іншої зовні заданої ситуації; рівня креативності й мотивації професіоналізму, а саме, прагнення до творчої роботи в різних умовах, здатність додавати сили до рішення творчих завдань незалежно від того, що буде впливати на хід діяльності, при цьому проявляючи професійні якості. В результаті ранжування відповідей нами було обрано ті три мотиваційних чинника, які набрали найбільшу кількість балів. Це – престиж, мотивація професіоналізму і новизна діяльності.

За результатами методики С. Медника, проведеного зі студентами першого курсу психологічного факультету показник вербальної продуктивності становить 0,87, показник вербальної оригінальності 0,53 і показник унікальності – 0,33.

Під час дослідження рівня розвитку гнучкості мислення виявлено, що серед студентів-першокурсників 21% досліджуваних мають пластичне мислення, а 79% досліджуваних мають ригідне мислення, тобто низький рівень креативної гнучкості.

Методика «Який ваш творчий потенціал» дозволила констатувати той факт, що всі студенти-першокурсники мають середній рівень розвитку творчого потенціалу, а це вказує на те, що потрібно його розвивати.

Проведений кількісний та якісний аналіз розвитку вербальної креативності, її структурних компонентів в студентів-психологів першого курсу дав змогу виявити рівень розвитку вербальної креативності, а саме 3 студенти (11%) мають високий рівень розвитку, 12 студентів (43%) мають середній рівень розвитку і 13 студентів (46%) мають низький рівень розвитку.

В психологічній науці існує значна кількість розроблених програм з розвитку креативності. Значна частина їх присвячена розвитку інтелектуальної або особистісної креативності. Досить мало робіт присвячено розробці тренінгів з розвитку саме вербальної креативності. Розробкою програм розвитку творчого мислення займалися такі зарубіжні психологи, як М. Вертгеймер (розвиток продуктивного мислення), П. Торренс (тренінг творчих здібностей на основі дивергентного мислення), Е. де Боно (розвиток латерального мислення). У вітчизняній психології спроби розвитку креативності відбуваються з позицій проблемного навчання (О.В. Брушлінський, М.І. Махмутов, В. Окунь), стратегіально-діяльнісного підходу (В.О. Моляко), стратегіально-семантичного підходу (С.М. Симоненко). Існують різні тренінгові системи розвитку креативного мислення: КАРУС (В.О. Моляко), ТРІЗ (Г.С. Альтшулер), тренінг креативності (А.Г. Грецов). Що стосується розробки комп'ютерних програм з розвитку креативності, то їх досить мало. І ті, що існують, спрямовані на розвиток творчих здібностей. А процес роботи студентів з різними комп'ютерними пакетами прикладних програм, опанування новітніх мультимедійних систем, поринання у штучно створену віртуальну реальність позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього психолога, стабілізує його самооцінку, впливає на розвиток інформаційної культури. Виходячи з одержаних результатів емпіричного дослідження та вивчення особливостей розробки тренінгових програм з використанням інноваційних технологій, було розроблено психологічний тренінг з розвитку вербальної креативності у студентів психологічних факультетів, який буде проведено під час навчання.

Проведення таких психодіагностичних досліджень уже сприяє формуванню вербальної креативності, виробляє вміння не боятися виражати свої думки і почуття, розраховувати на свої сили та можливості, виховує впевненість у собі. Запровадження в навчально-виховний процес вищого навчального закладу активних форм і методів навчання значною мірою забезпечує розвиток дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії

та уяви студентів. Цілеспрямована, систематична робота з розвитку вербальної креативності є показником гармонійного поєднання творчого мислення з високорозвиненими загальноомовленнєвими вміннями.

Однією з характеристик креативної особистості виступає самоприйняття й особистісне зростання. Особистісне зростання – це розвиток особистості, основними характерними рисами якого є: свобода вибору, уміння здійснювати свій життєвий вибір по своєму бажанню; життєрадісність і енергійність у повсякденному житті; досягнення значного успіху в навчальній діяльності, оскільки вона є для них об'єктом самовираження; прагнення до самопізнання, виявлення своїх особистісних можливостей; цілісне сприйняття світу; внутрішня гармонія, багатий внутрішній світ тощо.

Креативна особистість має високий потенціал, внутрішній ресурс, здатність до конструктивного, нестандартного мислення, усвідомлення й розвитку свого досвіду.[1]. Креативним студентам притаманні високий енергетичний рівень, мала тривалість сну, підвищена пізнавальна активність, інтелектуальна ініціатива (схильність ставити перед собою нові складні завдання).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Високий рівень розвитку вербальної креативності сприяє професійному та особистісному зростанню майбутніх фахівців, підвищує продуктивність навчання, запобігає виснаженню. На сучасному етапі розвитку та реформування вищих навчальних закладів важливим є гармонізація навчально-виховного процесу, гуманізація та оптимізація навчання, виховання гармонійної особистості, здатності до професійної реалізації з високим духовним креативним потенціалом, яка компетентно реагує на всі ситуації та вдало висловлює свої думки та ідеї.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці теоретико-методичних засад використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій для розвитку вербальної креативності практичних психологів, форм і методів саморозвитку креативних вмінь та навичок та досвіду себе презентувати.

Список використаних джерел

1. Дружинін В.Н., Хазратова Н.В. Експериментальне дослідження формуючої дії мікросередовища на креативність / В.Н. Дружинін та ін. – Психологічний часопис. – 1994. – №4. – С. 48-52.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 496 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Пономарёв Я.А. // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. – 480 с.
5. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология [текст]: Учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М.:МГТА, 2001. – 301 с.

References

1. Druzhynin V.N., Khazratova N.V. Eksperymentalne doslidzhennia formuiuchoi dii mikroseredovishcha na kreatyvnist / V.N. Druzhynin ta in. – Psykholohichniy chasopys. – 1994. – № 4. – S. 48-52.
2. Il'in E.P. Psixologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2010. – 496 s.
3. Molyako V.A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny) / V.A. Molyako – K.: «Osvita Ukrainy», 2007. – 388 s.
4. Ponomaryov Ya.A. Psixologiya tvorchestva / Ya.A. Ponomaryov // Tendencii razvitiya psixologicheskoy nauki. M.: Nauka, 1988. – 480 s.
5. Chernilevskij D.V. Kreativnaya pedagogika i psixologiya [tekst]: Uchebnoe posobie dlya vuzov / D.V. Chernilevskij, A.V. Morozov. – M.:MGTA, 2001. – 301 s.

Резюме. В статье раскрыто понятие креативного процесса, рассмотрено понятие «вербальная креативность» как один из видов связанной речи, продуцирования личностью новых оригинальных речевых образов и сюжетов на основе интуитивного мышления, фантазии, которые сопровождаются интеллектуально-речевой активностью и словесным творчеством. Определены особенности развития вербальной креативности будущего практического психолога, которая реализуется через коммуникативные способности и выступает показателем его творческого потенциала. Акцентируется внимание на важности этапа обучения в высшей школе в развитии вербальной креативности будущих специалистов.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, вербальная креативность, креативный процесс, креативная компетентность, креативный потенциал.

Summary. The notion of the creative process is analyzed in this article; the notion “verbal creativity” is examined; the peculiarities of verbal creativity of personality of the future practical psychologist in the conditions of professional formation development are studied.

Verbal creativity reflects the creative process. The personality of a practical psychologist can demonstrate its creative potential only through speech. The psychologist's profession is one of socioeconomical jobs, which means that communication accompanies employment and becomes professionally important. Verbal creativity is being realized through communicational skills, which are usually defined as individually-psychophysiological characteristics of a person, ensuring successful cooperation of partners and the successful resolution of communication tasks.

We understand verbal creativity as one of the coherent speech sub-types, when the personality products new original speech images and plots based on intuitive thinking, productive and creative imagination, fantasy, accompanied by intellectual and speech activity and verbal creativity.

As structural components of verbal creativity we imply productivity, verbal originality and uniqueness. A rather important issue we consider features of development of the structural components of verbal creativity in students of psychological faculties, where creative manifestations are the following: latitude of predispositions, craving for self-assertion, a new level of capacities, tendency to solve and discuss the different life situations and personal problems. The prerequisites of the development of verbal creativity are flexibility of thinking and behaviour, desire to get rid of dogmas and stereotypes, acquiring of new knowledge, craving for originality, development of hypothetical thinking and mastering of the system of productive activities.

Key words: creativity, creative personality, verbal creativity, creative process, creative competence, creative potential

УДК: [159.922.8:331.54] : 378-057.875

К.В. БАБАК

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ВНЗ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

В статті актуалізується проблема психологічного супроводу особистості студента описується типовий психологічний портрет студента педагогічного ВНЗ, розглядаються провідні напрями психологічного супроводу професійного розвитку студентів ВНЗ, характеризуються види психологічної допомоги в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації.

Ключові слова: психологічний супровід, професійний розвиток, психологічна служба, життєтворча активність особистості, життєвий проект.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем психологічної служби ВНЗ є підготовка особистості до самотворення, підвищення психологічної культури студентів та їх професійного розвитку. Важливим і ефективним засобом особистісного і професійного розвитку є психологічний супровід професійного розвитку студентів.

Психологічний супровід у педагогічному коледжі – це цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації.

Аналіз сучасних досліджень. Проблема психологічного супроводу була предметом дослідження зарубіжних (R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, E. Нонан, М. Рутік, М. Скілбек, І. Кошго, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке та ін.) та вітчизняних (І.С. Булах, Г.В. Ложкін, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Е.О. Помиткін, С.В. Васильовська, Л.В. Власенко, Н.В. Волянчук, Е.Ф. Зеєр, М.Р. Битянова, І.В. Дубровина, Е.І. Рогов, Ю.В. Суховершина, Т.В. Демидова, А.П. Журавель та ін.) учених. Згідно результатів досліджень, у практиці роботи психологічної служби педагогічних закладів освіти досить часто виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів до професійного зростання. Отже виникає необхідність розробки та впровадження адекватних засобів психологічного супроводу цих процесів.

Мета статті. Метою нашого дослідження є охарактеризувати провідні напрями та особливості побудови системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу засобами психологічної служби коледжу.

Методика та процедура дослідження. З метою з'ясування особливостей професійного розвитку студентів ВНЗ I-II рівня акредитації нами було започатковано експериментальне дослідження, яке проводилось зі студентами 1-4-х курсів Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету. Загальна кількість досліджуваних студентів становила 176 осіб. Серед них – 57 студентів першого, 44 – другого, 24 – третього, та 51 – четвертого курсів спеціальностей: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Гендерний аспект вибірки представлено такими показниками: хлопці – 6,25%, дівчата – 93,75%. З метою дотримання принципу репрезентативності вибірки, серед загального числа студентів коледжу було відібрано групи респондентів, які представляли пропоновані коледжем спеціальності з врахуванням вікових та організаційних особливостей процесу навчання (освіта на базі 9 або 11 класів).

Як впливає з результатів діагностування на рівні узагальненого психологічного портрету типового представника вибірки, студентам педагогічного коледжу притаманні невисокі значення соціально-психологічної адаптованості, самоактуалізації, низькі значення рефлексії, наявність конформності, потреба підпорядкування групі, “захист” і внутрішня напруга, зарозумілість, догматичність, фіксованість на невдачах, дратівливість, обережність у своїх вчинках, орієнтація на безпосередню винагороду, задоволення потреб, особистих інтересів, егоцентричність тощо. Окрім цього, студенти мають досить розпливчате уявлення про провідні професійно важливі якості педагога, ранговий розподіл уявлень студентів не відповідає експертним значенням та максимальним навантаженням фактору ПВЯ, отриманого в ході факторного аналізу. Також у ранговій структурі мотивації навчальної діяльності перше місце посіли мотиви престижу, що характеризують зовнішній тип мотивації. Відзначимо також зафіксовані тенденції до зниження рівня мотивації навчальної

діяльності студентів від молодших до старших курсів, та перерозподілу з тенденцією до зниження числових значень уявлень про провідні ПВЯ педагога [1]. Не зважаючи на відсутність значущих відмінностей між студентами різних курсів, побудова системи психологічного супроводу повинна ґрунтуватися на: 1) врахуванні вікових особливостей онтогенетичного розвитку, їх динаміки у різних вікових категорій студентів; 2) врахуванні закономірностей професійного становлення особистості в умовах професійного навчання та його особливостей у період навчання в педагогічному коледжі. З метою визначення особливостей побудови програми супроводу для студентів різних курсів, зазначимо їх теоретичні підстави.

Аналіз результатів дослідження. У центрі уваги нашого дослідження знаходиться друга стадія професійного становлення особистості – професійне навчання. На цій стадії необхідно враховувати гетерогенність і гетерохронність розвитку різних індивідуально-особистісних характеристик студента, оскільки головною метою навчання на етапі первинної соціалізації вважається формування професійних здібностей і якостей майбутнього фахівця. Навчання в педагогічному коледжі охоплює віковий проміжок від 15-16 до 19-20 років, отже включає два вікових періоди онтогенетичного розвитку – другу фазу підліткового віку (або, згідно уявлень окремих дослідників, ранню юність) та юнацький вік. Співставлення вікових проміжків з етапами та змістом професійного розвитку дозволило нам визначити, що на протязі означеного вікового проміжку відбувається виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності [6], або на рівні конкретних фаз: оптація (12-17 років) – період вибору професії і навчального закладу; професійна підготовка – стадія адепта (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; адаптація (16-18 років) – входження в професію і звикання до неї; фаза інтерналу (18-23 років) – набуття професійного досвіду [3]. При цьому дослідники визначають специфічні кризи професійного розвитку, притаманні для різних його фаз: криза навчально-професійної орієнтації (14-17); криза вибору професії (16-18); криза професійних експектацій (18-20) [3]. Вочевидь, вказані чинники визначають специфіку процесу професійного розвитку в умовах навчального закладу.

Отже, період професійного навчання особистості потребує посиленої уваги з боку психолога навчального закладу, яка повинна орієнтуватися на надання необхідної психологічної допомоги співвідносно до змісту утруднень, проблемних ситуацій, криз розвитку, якими супроводжується процес професійного становлення в різних його фазах. Зважаючи на це, психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу повинен враховувати означену специфіку та спрямовуватися на визначення наявних у студентів різних курсів утруднень та допомогу в їх ефективному подоланні. Проведений аналіз дозволяє визначити провідні підходи до змістовного наповнення та побудови системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів.

Методологічним підґрунтям побудови системи психологічного супроводу виступили:

- діяльнісний підхід, який реалізується у включенні студентів у різні види діяльності, опанування «психологічним ядром» діяльності, надання усім видам діяльності в процесі професійної підготовки соціально-психологічної спрямованості;
- цілісний підхід до формування мотиваційної готовності студента до діяльності, сутність якого полягає в тому, що предметом вивчення соціального педагога і психолога виступає особистість студента та його діяльність як реальний і цілісний процес;
- диференційований та особистісно-зорієнтований підходи, що реалізуються на основі результатів психологічного діагностування розвитку особистості студента впровадженням спеціальних технологій навчання та взаємодії [2].

Теоретичною основою обрано концепцію розвитку життєтворчої активності особистості, запропоновану В.М. Ямницьким [5]. При цьому професійний розвиток розглядається нами як частина життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості.

Предметом психологічного супроводу становлення професіонала виступає суб'єкт-суб'єктна і суб'єкт-об'єктна розвиваюча взаємодія, спрямована на вирішення суб'єктом розвитку актуальних проблем професійного, особистісного та соціального становлення. Основний зміст супроводу включає організацію взаємодії та спрямований на засвоєння супроводжуваними нових моделей поведінки, спілкування і діяльності.

Психологічний супровід являє собою професійну діяльність психолога спільно з суб'єктами освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для гармонійного психологічного розвитку майбутнього фахівця в ході професійного становлення в контексті його відносин і взаємин в освітньому процесі. За даними сучасних дослідників проблеми, вона може включати такі провідні напрями:

1. Допомога в проектуванні свого майбутнього (Є.І. Головаха, Д.О. Леонт'єв та ін.).
2. Сприяння осмисленню ролі життєвого ресурсу особистості і можливості грамотного його використання в конкретних регіональних умовах (М.В. Яценко та ін.).
3. Створення умов, необхідних для формування ціннісно-сислової сфери особистості (С.Л. Рубінштейн, та ін.).
4. Створення умов для осмислення цінності здоров'я у професійній діяльності.
5. Створення умов для психологічно комфортного, безпечного, мобілізуючого середовища в освітньому процесі (В.А. Дмитрієвський, І.А. Баєва та ін.).
6. Стимулювання розвитку здібностей та професійно-важливих якостей особистості (В.Д. Шадріков, Н.В. Кузьміна та ін.).

7. Вдосконалення психологічної культури учасників освітнього процесу (Н.Н. Обозов, В.А. Носков, І.В. Дубровіна, та ін.).
8. Здійснення психологічної підготовки до професійної діяльності (Д.І. Фельдштейн, А.Г. Маркова, та ін.). Зазначені положення є підставою для виділення наступних напрямів роботи: 1) фахове самовиховання, 2) навчання способам професійного самозбереження, «розпізнавання» професійної деструкції.
9. Створення умов для переходу особистості до самодопомоги (Ю.А. Кореляков, Е.Е. Симанюк та ін.).
10. Створення умов для самореалізації та самоствердження. (І.О. Шаршов, Р.А. Зобов, В.М. Келасєв та ін.). Спеціально створені умови, що сприяють самореалізації, дозволять не тільки згладити деформації особистості, але й сприяти професійному становленню [2].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, проведений аналіз дозволив нам виокремити наступні види психологічної допомоги в умовах педагогічного коледжу:

- 1) психологічна допомога *студентам* у ході професійно-особистісного становлення полягає:
 - у виборі ефективних технологій навчання: вибору найбільш оптимальних стратегій навчання, способів планування навчальної роботи, режиму праці та відпочинку, навчанням способам викликання працездатного стану під час навчальних занять і т. ін.
 - у встановленні продуктивних взаємовідносин з суб'єктами освітнього процесу (студентами, педагогами, батьками): допомога у розвитку комунікативних навичок, вміння говорити по суті питання, підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, усвідомленні непродуктивних способів поведінки, розпізнаванні провокацій з боку інших, допомога у вирішенні конфліктів, та ін.
 - у самореалізації: визначення сфери, де конкретний студент може проявити себе; виявлення та розвитку необхідних здібностей для успішної професійної діяльності; навчання способам самопрезентації, привернути до себе увагу, зацікавити собою, своєю пропозицією; вміння використовувати допомогу інших; справляти позитивне враження на оточуючих і викликати бажання співпрацювати; усвідомлення способів власної поведінки, викликають несприйняття, заперечення та ін.
 - в оволодінні професією: допомога в усвідомленні значущості професії, розвитку професійних уявлень, формуванні професійного мислення і поведінки, допомога в усвідомленні ефективних стратегій поведінки професіонала, шляхів оволодіння професійною майстерністю, подоланні негативного ставлення до професійного навчання і діяльності, в проходженні професійної практики; допомогу в аналізі власної успішності та ін.
 - в регуляції емоційних станів: допомога в знятті втоми, подоланні тривоги, апатії, агресії, фрустрації, стресових станів, стану безнадійності та ін.
 - у вибудовуванні траєкторії професійного шляху: допомога в плануванні професійної кар'єри, в постановці реальних цілей та аналізі способів їх досягнення, плануванні продовження освіти, допомогу у виробленні якостей, що сприяють швидкій адаптації в професійному колективі; в аналізі стратегій професійного просування, професійного розвитку і вдосконалення.
 - в інтимно-особистісній сфері: аналізі міжособистісних контактів з коханим (коханою), усвідомленні взаємин (кохання чи захоплення); підготовка до сімейного життя (вироблення якостей, які підвищують вірогідність збереження шлюбу); допомогу в підтримці позитивних взаємин у парі; допомогу в переживанні розриву відносин, подолання конфліктів, спорів тощо.
 - 2) психологічна допомога *батькам*: допомога в усвідомленні стилю взаємин з дітьми, у способах їх мотивування на певні вчинки, в аналізі ефективності використовуваного заохочення та покарання; допомогу в підтримці професійного становлення, знаходження альтернатив, розв'язання сімейних конфліктів та ін.
 - 3) психологічна допомога *педагогам* включає: допомогу у подоланні негативного настрою у роботі з студентом або групою; вибір найбільш прийнятних та ефективних для конкретної групи технологій навчання і виховання; психологічно грамотному оцінюванню особистості студента, його діяльності; у встановленні продуктивного контакту з студентом, групою, батьками; допомогу у створенні такої обстановки під час взаємодії, за якої студент і батьки зможуть прийняти те, що їм пропонує педагог; допомогу у збереженні психологічного здоров'я та ін.
 - 4) психологічна допомога *адміністрації*: допомога в прогнозуванні наслідків прийнятих рішень, в плануванні діяльності; в передбаченні і вирішенні конфліктних ситуацій; організації творчого, комфортного психологічного клімату в освітній установі, що сприяє високій продуктивності діяльності, творчості та ін.
- Таким чином, психологічний супровід професійно-особистісного становлення може бути реалізовано через наступні види діяльності психолога коледжу:
- 1) навчальну (навчання способам ефективного спілкування та поведінки в ході професійного становлення);
 - 2) здоров'язберігаючу (комплекс заходів, які сприяють нормалізації нервово-психічного самопочуття: розрядки напруги, зняття втоми; аналіз навантаження, можливостей людини в виконання конкретної діяльності та ін.
 - 3) формуючу (діяльність спрямована на формування у суб'єкта умінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних завдань; заохочення експериментування, розширення можливостей);
 - 4) аналітичну (аналіз цілісного НВП, існуючої системи взаємодії, результативності застосовуваних технологій і ін.);

5) організуючу (організовує спеціальні види діяльності, взаємодію спрямовану на досягнення мети професійного становлення);

6) смислороджуючу (організовує спеціальні ситуації в міжособистісній взаємодії, що сприяють появі у її учасників нового сенсу, цінностей);

7) стимулююче-мобілізуючу (використовує різні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації особистості в ході професійного становлення);

8) спрямовуюче-підтримувальну (підтримка нових професійних та особистісних умінь, допомогу в «розкритті» здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у діяльності);

9) об'єднувально-посередницьку (діяльність, що забезпечує встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в організації розвиваючої і професійної взаємодії і виконанні конкретних цілей) [2].

Перспективою дослідження даної проблеми є розробка та впровадження технології психологічного супроводу, яка буде вирішувати завдання професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

Список використаних джерел

1. Бабак К.В. Дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу / К.В. Бабак // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія». 2014. – Вип.28. – (12-20).
2. Демидова Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средник профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.П. Демидова. – М., 2005. – 171 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для ст. вузов / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для ст. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 304 с.
5. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: Монографія. – / В.М. Ямницький Одеса: ПНЦ АПН України; СВД Черкасов М.П., 2006 – 427 с.
6. Super D. Occupational Psychology / D. Super, M.Y. Bahn. – London : Tavistock. 1971. – 355 p.

References

1. Babak K.V. Doslidzhennya osoblyvostey profesijnogo rozvytku studentiv pedahohichnoho koledzhu / K.V. Babak // Naukovi zapysky. Seriya "Psykhoholohiya i pedahohika". Tematychnyy vypusk "Aktual'ni problemy kohnityvnoyi psykhoholohiyi" – Ostroh., 2014. – Vyp.28. – (12-20).
2. Demidova T.P. Psihologicheskoe soprovozhdzenie professional'no-lichnostnogo stanovlenija obuchajushhihsja v srednik professional'nykh uchebnykh zavedenijah : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / T.P. Demidova. – M., 2005. – 171 s.
3. Zeer Je.F. Psihologija professij : ucheb. posob. dlja st. vuzov / Je. F. Zeer. – 3-e izd., pererab., dop. – M. : Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2005. – 336 s.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija : ucheb. posob. dlja st. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / E.A. Klimov. – M. : Izd. centr «Akademija», 2005. – 304 s.
5. Yamnyts'kyj V.M. Rozvytok zhytlyetvorchoyi aktyvnosti osobystosti: teoriya ta eksperyment: Monohrafiya. – V.M. Yamnyts'kyj / Odesa: PNTs APN Ukrayiny; SVD Cherkasov M.P., 2006 – 427 p.
6. Super D. Occupational Psychology / D. Super, M.Y. Bahn. – London : Tavistock. 1971. – 355 p.

Резюме. В статті актуалізується проблема психологічного супроводження личности студента описується типовий психологічний портрет студента педагогічного ВУЗа, розглядаються ведучі напрямлення психологічного супроводження професійного розвитку студентів педагогічного ВУЗа, характеризуються види психологічної допомоги в умовах педагогічного ВУЗа I-II рівня акредитації.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональное развитие, психологическая служба, жизнетворческая активность личности, жизненный проект.

Summary. The aim of our study is to describe the key trends and features of psychological support for pedagogical college students professional development system with the help of college psychological services means.

In order to clarify the features of pedagogical college students professional development, we initiated an experimental study that was conducted among 1-4 year students of Dubno's Pedagogical College of Rivne State Humanitarian University. Subject-subject and subject-object developing interaction stands as subject of psychological support for professional development. This interaction is aimed at solving the urgent problems of professional, personal and social development by the subject of development. The basic content of support includes providing organization and interaction and is aimed at assimilation of new patterns of behavior and communication activities.

Thus, the analysis allowed us to distinguish the following types of psychological care in pedagogical college: 1) psychological assistance to students in the process of professional and personal development; 2) psychological assistance to parents; 4) psychological care to administration. Thus, psychological support for professional and personal

development can be realized through the following activities of college psychologist: 1) training; 2) health-maintaining; 3) forming; 4) analytical; 5) organizing; 6) creating of meaning; 7) stimulating and mobilizing; 8) coordination and support; 9) unification and brokering.

Key words: psychological support, professional development, psychological service, life creative activity, lifelong project.

УДК 159.926.3- 055

М.Ф. БАБІЙ

ГЕНЕЗИС НЕВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ОБМАНУ У НЕПОВНОЛІТНІХ

Невербальні ознаки обману присутні у поведінці учнів середніх та старших класів та мають яскраво виражений невербальний прояв. Мета такої, поведінки криється у вікових особливостях. Зокрема, в учнів середніх класів такими мотивами найчастіше є: здобуття більшого престижу та підняття групового статусу серед ровесників та друзів, прагнення до дорослості тощо. У старшокласників є: прагнення до самовизначення особистості, яка включена у суспільство де формуються складні системи соціальних відносин. У їхньому спілкуванні помітна статевая диференціація, тобто чіткі форми чоловічої та жіночої поведінки. Вони знають, як себе вести в тій чи іншій ситуації. Відповідно їхня рольова поведінка є достатньо гнучкою.

Ключові слова: соціалізація, невербальна поведінка, обман, жести, міміка, рольова ідентифікація.

Постановка проблеми. Людина у процесі свого життя проходить через різноманітні соціальні інститути сім'я, дитячий садок школа, тощо. Вони забезпечують підключення індивіда до широкої гамми соціальних зв'язків та відносин. Активують його контакти з соціумом. У результаті такого спілкування людина засвоює зразки соціально бажані норми поведінки, необхідні для його адаптації до цього суспільства. У такий спосіб формується власний світогляд ідеали та цілі. Їх зміст має відповідати загальноприйнятим нормам та цінностям [2; с. 101].

Суспільство постійно пильнує за цим процесом корегує та контролю людську поведінку. Для цього використовується широкий спектр заохочень та покарань. Та все ж, не дивлячись, на намагання сформувати позитивні якості особистості та норми поведінки людина засвоює й такі, які неприйнятні у суспільстві. До однієї із таких можна віднести брехливість та її прояви у поведінці. Неправда досить широко ввійшла у сфери людського буття [6; с. 131].

Має різні форми прояву у різних ситуаціях. Вона не є спонтанним немотивованим проявом. Обманюючи людина завжди бачить перед собою чітко визначені цілі, яких щільно дотримується з метою не бути викритою [5; с. 56].

Аналіз сучасних досліджень. Особливості обману, його різновиди, причини прояву досить детально описав П. Екман: «навмисне введення в оману іншу людину» [4; с. 27]. Аналогічні погляди на проблему висловлює Р.Хопер і Р.Абелл, підкреслюючи, що обман не можна зводитись тільки до неправдивих вербальних тверджень [7; с. 121]. На думку В.В. Знакова, брехня завжди ґрунтується на вербальному чи невербальному навмисному, неістинному, брехливому твердженні [2; с. 95].

У сучасній науці подібних поглядів притримуються А.Ф. Стріхату і Р.В. Бартон, Л. Коулман та П. Кей. Використання різних форм неправди широко практикують підлітки з метою приховати бажання до автономії у власній поведінці. Вони уже знаходяться у процесі ідентифікації. Відповідно розмежовують світи дорослих та ровесників. Неправдою вони намагаються замаскувати спроби демонстрації емансипації, які не сподобаються дорослим [6; с. 134].

Результати теоретичного аналізу. У процесі генезису самосвідомості виникає бажання розширити особистісний простір. З віком дитина чинить більший супротив стосовно спроб проникнення у своє особисте життя з боку дорослих. Одним із варіантів його захисту є обман. У підлітковому ранньому юнацькому віці це особливо загострюється, оскільки тінейджери виборюють свою незалежність у судженнях та діях. У баталіях за свою емансипацію використовуються різноманітні форми неправди.

У нашому дослідженні для реалізації **мети:** вивчити вікові особливості невербальних проявів обману в учнів середніх та старших класів, ми використали ряд **методик**, а саме: «Що Вам говорять міміка і жести», «Чи хитруєте Ви», «Діагностика вад особистісного розвитку», авторську анкету «Моє ставлення до обману» [3; с. 244].

Процедура дослідження. Наше дослідження складалося із двох етапів. На першому етапі завданням було продіагностувати досліджуваних, за визначеними вище названими методиками. Завданням другого етапу було проведення ретестової надійності з метою перевірки надійності та достовірності, отриманих проведених на першому етапі результатів дослідження.

Аналіз результатів дослідження. Проаналізувавши результати анкети «Моє ставлення до обману» можемо сказати, що учні середнього підліткового віку частіше відносять себе до людей правдивих – 85%. В житті траплялося таке, що доводилось обманювати, але 80% респондентів вважають, що обман вони застосовують у випадках, коли вони його внутрішньо виправдовують, причому користуються обманом вони «рідко» – один або два рази на тиждень. Слід відмітити, той факт, що відповідаючи на запитання «Хто частіше обманює?» Було виявлено, що підлітки називають протилежну, тобто хлопці називають дівчат й навпаки. А на

запитання «хто краще викриває обман?», то тут відмічена протилежна тенденція – підлітки називають ровесників своєї статі. Для них невербальним сигналом обману є мимовільне відведення очей в сторону, коли нечесна людина щось приховує, або її очі зустрічаються з вашими менше, ніж 1/3 частина всього часу спілкування [1; с. 31].

Жест “прикривання рота руками” може підказати батькам про те, що їхня дитина говорить неправду. Протягом всього життя людина використовує цей жест, коли обманює. Лише, змінюється швидкість здійснення даного жесту. Коли підліток говорить неправду, рука прикриває рот майже так само, як 1-5-річної дитини. З віком цей жест стає все більше завуальованим, зводиться лише до обведення пальцем губ, тобто мозок дорослої людини посилає імпульси прикрити рот, у спробі стримати слова неправди, як це робить 5-річна дитина чи підліток, але в останній момент рука відхиляється від рота і народжується інший жест «дотик до носа» [1; с. 77].

Такий жест є ніщо інше, як удосконалений дорослий варіант того ж жесту прикривання рота рукою, який був присутній в підлітковому віці [7; с. 108]. Наступний жест, який був відмічений підлітками у випадку обману – це жест, коли людина намагається кудись сховати руки. Це є протилежність жесту, коли долоні в людини відкриті, що говорить про те, що людина щира з вами. Це один з найменш помітних і в той же час найбільш значимих невербальних сигналів. Положення відкритої долоні є довірливий, незагрозливий жест.

Підводячи підсумок, варто відзначити, що учні середніх класів відносять себе до правдивих людей швидше, ніж брехливих. Обманом вони користуються «рідко», 1-2 рази на тиждень і їхня брехня майже завжди є справедливою у власних очах. Основними жестами, які використовуються при обмані є: відведення очей в сторону, дотики рук до обличчя, а також приховування рук.

Також слід враховувати, що цими жестами частіше користуються на думку хлопців-дівчат і навпаки, а серед тих, хто краще викриває обман підлітки називають однолітків своєї статі. Порівнюючи результати учнів середніх класів з результатами учнів старших класів тенденція звинувачення протилежної статі у старшому підлітковому віці не спостерігається. Тобто, здатність до обману у баченні старшокласників не залежить від гендерної відмінності. У старшокласників, які говорять правду становить – 67%, обманюють вони декілька разів на день, але свій обман вони завжди виправдовують. Можливо, це є свідченням того, що підлітки ще не мають такого життєвого досвіду, вони значно щиріші і простіші, вони не в змозі обманути так, щоб їх не викрили, тому надають перевагу правді, коли старшокласники уже хитріші, вони шукають різні варіанти виходу з тієї чи іншої ситуації, тому використовують такий метод як обман. Учні старшого підліткового віку використовують при обмані аналогічні жести, що і учні середнього підліткового віку. Основними жестами, які використовуються як підлітки, так і юнаки при обмані є: відведення очей в сторону, дотики рук до обличчя, а саме до рота, а також приховування рук.

Аналізуючи результати за тестом «Міміка і жести», слід відзначити наступне: старшокласники значно краще розуміють міміку, у них відмінна інтуїція, спостережливості і відчуття інших людей, хоча 23% старшокласників надто сильно покладаються в своїх судженнях на ці якості, слова мають для них другорядне значення. Їхні «вироки» сформовані поспіхом і в цьому криється небезпека. 64-ти % старшокласників цікаво спостерігати за іншими людьми, вони непогано інтерпретують міміку і жести, хоча вони ще не зовсім вміють використовувати цю інформацію у реальному житті, щоб будувати свої відносини з оточуючими людьми. Швидше за все, вони сприймають слова буквально, не надаючи уваги міміці і жестам. 14% старшокласників, на жаль, не розуміють міміку і жести. Їм важко оцінювати людей, але справа не в відсутності розуміння міміки і жестів, а в тому, що даному аспекту не надається значення.

Порівнюючи результати учнів середніх класів, ми відмітили наступне, що у даному віці не виявлено тих, хто розуміє міміку і жести, у них не високий рівень інтуїції, спостережливості і відчуття інших людей. У 65% школярів середніх класів (так як і у старшокласників) – їм цікаво спостерігати за іншими людьми, але на жаль, не вміють використовувати цю інформацію в реальному житті, тому що на перше місце тут виходить слово, а не невербальна поведінка. А 35% учнів підліткового віку не розуміють взагалі міміку і жести, їм складно оцінювати інших людей, але справа не у відсутності здатності до розуміння невербальної поведінки, а в тому, що даному аспекту не надається значення.

При обробці методики «Чи хитруєте Ви» у учнів середніх класів не виявлено таких, для яких обман – буденна справа. 71% підлітків – це люди, яких ніхто не може обманути, і вони, в свою чергу, не люблять говорити неправду. 29% – це підлітки, які, на жаль, досить наївні, їх дуже легко обманути, вони часто неухважні і це – привід для жартів над ними інших. Тепер розглянемо результати даної методики, які ми отримали проаналізувавши дані, що стосуються учнів старших класів: 12% – які можуть «вийти сухими з води», їм не важко обманути, і в той же час, їх важко викрити в тому, що вони говорять неправду. Але у цьому є один недолік – хитрість часто веде до нещирості у спілкуванні з людьми. 88% – це люди, які є такими, яких складно ввести в оману, разом з тим, самі вони не люблять говорити неправду, оскільки щирість і відвертість, на їхню думку, зближує людей. Не виявили ми серед старшокласників людей довірливих, яких легко ввести в оману. Порівнюючи результати тестів «Чи хитруєте Ви», «Міміка і жести» та анкети «Моє ставлення до обману», ми відмітили, що підлітки – це в основному, правдиві, наївні, їх значно легше ввести в оману, ніж старшокласників, які за результатами дослідження є значно хитріші, вони здатні обманути так, щоб їх при цьому не викрили.

Але основна маса (71% – підлітки, 88% – старшокласників) – це люди, яких непросто обманути, але і вони не люблять обманювати, адже обман призводить до труднощів у міжособистістному спілкуванні.

За результатами повторного опитування (ретестова надійність) ми побачили, що відмінностей з результатами першого дослідження не має.

Тобто за діагностичною анкетною «Мое ставлення до обману» виявлено, що підлітки вказують протилежну статтю, відповідаючи на запитання: «Хто частіше обманює?». У старшокласників такої тенденції не відмічено. Як і в попередній раз підлітки відносять себе до людей правдивих (85%) причому обман у них виправданий, обманом вони користуються 2 – 3 рази на тиждень. У старшокласників відсоток правдивих учнів – 67%, обманюють вони кілька разів на день, але цей обман не завжди виправданий.

До основних жестів, які викривають обман як підлітки, так і старшокласники називають: відведення очей в сторону, прикривання обличчя руками, зміна теми розмови.

Отримані дані проведеної методики «Діагностика вад особистісного розвитку» («ДВОР») ще раз підтверджують названу вище тенденцію. А саме, за результатами даної методики у середніх класів спостерігається значно нижча схильність до нечесної поведінки, ніж у пізньому підлітковому віці. Окрім того, учні не в змозі приховати свою внутрішню суть.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У результаті статистично – можливої обробки даних між 7 та 11 класами виявлено віковий коефіцієнт кореляції між проявом обману і невербальною поведінкою досліджуваного. ($r_{xy}=0,99$). Крім того слід зазначити, що відмінність цих показників між двома групами є статистично достовірною ($t=2,8$ при $t_{кр}=2,02$).

Отже, учні середніх класів меншою мірою здатні контролювати свою міміку і жести у процесі здійснення обману, ніж учні, які навчаються у старших класах. Вони більш здатні здійснювати такий контроль у відповідних ситуаціях.

Перспективою наступних досліджень ми вбачаємо у вивченні невербальних проявів обману в осіб зрілого та похилого віку.

Список використаних джерел

1. Алан Пиз. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / Алан Пиз – Нижний Новгород, АЙ КБЮ., 1981. – 171 с.
2. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.В. Бернс. – М. : Просвещение. 1986 – 224 с.
3. Бурлачук А.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. / А.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : "Питер", 1999, – 528 с.
4. Экман П. Психология лжи. / П. Экман СПб.: "Питер". 2000 – 272 с.
5. Экман П. "Почему дети лгут?" / П. Экман. – М. : Педагогика – Пресс, 1993. – 246 с
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989 – 244 с.
7. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика и ее методы./ Г.В. Щекин. – К. : Политиздат Украины.1990 – 203 с.

References

1. Alan Piz. Jazyk telodvizhenij. Kak chitat' mysli drugih po ih zhestam/ Alan Piz. – Nizhnij Novgorod, AJ K"Ju., 1981. – 171 s.
2. Berns R.V. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie./ R.V. Berns. – M.: Prosvishhenie. 1986 – 224 s.
3. Burlachuk A.F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike. / A.F. Burlachuk, S.M. Morozov. SPb.: "Piter", 1999, – 528 s.
4. Jekman P. Psihologija lzhi. / P. Jekman SPb.: "Piter", 2000, – 272 s.
5. Jekman P. "Pochemu deti lgut?" / P. Jekman M.: Pedagogika – Press,1993. – 246 s
6. Fel'dshtejn D.I. Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze. / D.I. Fel'dshtejn.– M.: Pedagogika, 1989 – 244 s.
7. Shhekin G.V. Vizual'naja psihodiagnostika i ee metody./ G.V. Shhekin. – K. : Politizdat Ukrainy.1990 – 203 s.

Резюме. Невербальные признаки обмана присутствуют в поведении учеников средних и старших классов. Они имеют ярко выраженное невербальное проявление. Цель такого поведения кроется в возрастных особенностях. В частности, у школьников средних классов среди причин наиболее частыми являются: получение более престижного статуса среди сверстников и друзей, стремление к взрослости. В старших классах такими причинами являются: стремление к самоопределению как личности, которая включена в общество. В их общении заметна половая дифференциация, то есть четкие формы мужского и женского поведения у девушек и парней. Они знают, как себя вести в той или иной ситуации и их ролевое поведение является достаточно гибким.

Ключевые слова: социализация, невербальное поведение, обман, жесты, мимика, ролевая идентификация.

Summary. Each period of life puts before man challenges that require solutions for their new skills and different attitudes. Most psychologists agree that the young generation has to deal with two objectives: to achieve a certain autonomy and independence from parents; identity formation, the creation of a self-holistic, which blends in well with the different elements of the personality. Frequent conflicts with adults, it is a struggle for their emancipation. Their cause may be various forms of deception.

Thus, the children want to achieve autonomy and have their own secrets.

Non-verbal signs of deception are presented in the behavior of pupils in secondary and high school. They have a pronounced non-verbal expression. The purpose of this behavior lies in the age characteristics. In particular, between students of the middle classes the most frequent causes are: obtaining a prestigious status among peers and friends, commitment to adulthood. In high school, these reasons are: the desire for a self-determination as an individual, which is included in the Company. Sexual differentiation is visible in their communication, that is a clear form of male and female behavior. They know how to behave in a given situation and their role behavior is quite flexible.

Key words: socialization, non-verbal behavior, deception, gestures, facial expressions, role identification.

УДК 159.922.7

В.И. БЕЗЛЮДНАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Освещаются вопросы отклонений в отношениях детей дошкольного возраста. На основании анализа диспозиционных основ отклоняющегося поведения выделяются три группы детей с различным типом отношений со сверстниками: дети с агрессивными проявлениями; пассивные дети, испытывающие трудности в общении, обусловленные ограниченностью в развитии игровых, коммуникативных и организаторских способностей; дети, отдающие предпочтение уединенным играм в связи с недостаточным развитием коммуникативной потребности. Обговариваются основные принципы организации коррекционной работы, описываются основные пути преодоления проблем в индивидуальных программах построения отношений со сверстниками.

Ключевые слова: отношения, трудности в общении, агрессивное поведение, коммуникативная потребность, психологическая коррекция.

Постановка проблемы. Вопросы налаживания положительных отношений между детьми постоянно вызывают научный и практический интерес. В реалиях современной жизни дети очень рано включаются в широкие круги общения с равными партнерами. Гармоничность процессов взаимодействия во многом определяет эмоциональное благополучие детей, комфортность их пребывания в организованных детских сообществах, удовлетворенность совместной деятельностью и общением. Доброжелательная, дружеская атмосфера в группе – залог успешности процессов социализации, формирования личности каждого ребенка, основа становления коллектива в целом. Как показывают научные исследования и наблюдения, процесс налаживания взаимоотношений в детских сообществах не всегда проходит успешно. Во избежание отклонений в личностном и социальном развитии, возникает необходимость своевременной психологической курации социально-психологических процессов, разворачивающихся между детьми в организованных детских сообществах, каковыми являются группы детского сада.

Анализ современных исследований. Проблема взаимоотношений между детьми имеет давнюю историю и довольно широко представлена в педагогической и психологической литературе. В конце прошлого тысячелетия особое внимание уделялось детским сообществам (Коломинский Я.Л., Мухуна В.С., Репина Т.А.), особенностям детских предпочтений, избирательности в отношениях, трудностям во взаимодействии (Рояк А.А.). В настоящее время проблема продолжает интенсивно разрабатываться. Особое внимание уделяется поиску путей гуманизации детских отношений (Князева О.Л. [1], Михайлов С.Л. [3]; Пасичниченко А.В. [6]; Пазухина И.А. [5]; Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. [2]), изучению роли отношений для личностного развития детей (Михальська С.А. [4])

Целью статьи является освещение основных направлений и принципов работы практического психолога с детьми, испытывающими трудности в налаживании отношений со сверстниками.

Методика и процедура исследования. Эмпирические материалы были собраны в дошкольных учреждениях г. Ровно, за содействия воспитателей и родителей детей среднего и старшего дошкольного возраста. В работе использовалась модель сравнительно-онтогенетического исследования. Общий объем выборки 60 воспитателей, 240 детей и их родители. Использовались методы социометрического опроса, аутосоциогаммы, опосредованного и включенного наблюдения, беседы с детьми, педагогами и родителями. Работа проводилась в два этапа. На первом – осуществлялся анализ взаимоотношений в группе детского сада с целью выявления детей, имеющих проблемы в отношениях со сверстниками. На втором – разрабатывалась и апробировалась программа коррекции отклонений в системе детского взаимодействия.

Анализ результатов исследования. Проведенные исследование показало, что, несмотря на внимание педагогов к вопросам общения детей со сверстниками, от 25 до 34 процентов детей имеют различные проблемы в налаживании отношений со сверстниками. Изучение ситуационной и диспозиционной составляющей позволяет говорить о трех типах проблемного взаимодействия детей со сверстниками. В данном случае речь идет не столько о внешних проявлениях отклоняющегося поведения, сколько о мотивационных основаниях возникающих проблем. Изучение этого вопроса позволило нам выделить три подгруппы детей, с проблемами в налаживании отношений. К первой группе были отнесены дети, провоцирующие агрессивно-конфликтное взаимодействие. Это активные, энергичные дети, с недостаточно развитыми механизмами самоконтроля и

саморегуляції. Их активність викликає підвищення рівня напруженості в групі, тому їх поведінку не ускользає від пристального погляду педагога. В той же час необхідно підкреслити, що використовувані в роботі з такими дітьми педагогічні прийоми не завжди дають позитивні результати. Другу підгрупу склали більш спокійні, тихі діти. Их безконтактно-пасивне поведінку не завжди насторожує дорослих. Незважаючи на те, що їх емоційний стан досить дисгармонічно. Маючи багато позитивних якостей, ці діти не можуть розпорядитися до себе ровесників, зайняти належне місце в різних видах діяльності. Третя підгрупа дітей по зовнішнім проявам особливих ознак відхилень в спілкуванні з ровесниками не демонструє. Діти ведуть себе спокійно і безконфліктно, але при цьому вони практично не включаються в ігрові об'єднання, відмовляються від запрошень приєднатися до гри, віддають перевагу обособленій діяльності.

Необхідно підкреслити, що труднощі в стосунках дітей з ровесниками ми спостерігали в усіх групах дитячого садка. Це вказує на те, що існуючі проблеми самі по собі не зникають. Зусилля педагогів повинні підкріплюватися психологічно обґрунтованим корекційним впливом.

Проведене спостереження показало, що найбільш гостро проблема відхилень в взаємостосунках з ровесниками відслідковується в середній групі дитячого садка. П'ятий рік життя характеризується підвищенням інтересу дітей один до одного, прагненням організувати спільні ігри, самостійно вирішувати проблеми. В той же час, знання норм і правил поведінки зазвичай не збігається з реальним поведінкою дітей. Аналіз вікової динаміки явища показує наявність незначительного зниження кількості дітей з труднощами в стосунках до кінця п'ятого року життя. В той же час відслідковується закономірність, на яку дитячому психологу необхідно звернути особливу увагу. Справа в тому, що зменшення загальної кількості дітей з відхиленнями в стосунках відбувається за рахунок дітей першої і третьої груп. Можливо передбачити, що це обумовлено специфікою педагогічного впливу. Конфліктність, драгливість, а також самотність постійно контролюються, протримуються дорослими, що в кінцевому підсумку, забезпечує їх поступове послаблення. Пасивне поведінку дітей візуально менш представлено, тому зазвичай ускользає від педагогів і батьків. В той же час необхідно підкреслити, що використання методу аутосоціограми показало, що ці діти дуже чутливі до питань дружби і взаємодії. Вони хочуть бути в колу ровесників. Ігнорування з боку дітей їх ображає, але при цьому вони не можуть самостійно змінити ситуацію. Відсутність своєчасної допомоги призводить до того, що до кінця дошкільного віку найбільш поширеними відхиленнями в стосунках між дітьми стає саме пасивний тип поведінки.

Аналіз характеру стосунків ровесників з дітьми, які мають проблеми в спілкуванні показали, що протягом вікового періоду відбуваються суттєві зміни в системі дитячої взаємодії. В молодших групах переважаючим є позитивне або безрізницеве ставлення до цих дітей. Особливо чітко це відслідковується до дітей другої і третьої підгруп. Наявність такого ставлення до ровесників значно полегшує роботу психолога, оскільки його основні зусилля повинні зосереджуватися переважно на зміні поведінки самого дитини, без корекції позицій ровесників. До конфліктним дітям ровесники частіше за все займають негативну позицію. Це вказує на те, що в цьому віці стосунки між дітьми досить прості: якщо дитина не порушує правил взаємодії, він, в більшості, не відхиляється від ровесників. Починаючи з 5-го року життя, ситуація трохи змінюється. В процесі спілкування і ігрової діяльності діти все частіше звертають увагу на такі показники поведінки ровесника як активність, ініціативність, креативність, вміння організувати спільну діяльність. В зв'язі з цим, ставлення до конфліктним дітям стає неоднозначним. До дітей з добре розвинутих ігрових навичок ставлення покращується. Ровесники, зазвичай, визнають їх домінування, незважаючи на наявність негативних тенденцій в стилістичних характеристиках спілкування. Ставлення до дітей другої і третьої груп навпаки стає більш прохолодним. Безініціативність, закритість викликає негативне ставлення до ровесників, тому корекційні зусилля повинні направлятися вже не тільки на зміну поведінки самого дитини, але і на перебудову «соціального ставлення». Все це вказує на необхідність як можна раніше виявити і усунути проблеми в стосунках дітей. Успіх в вирішенні даної задачі неможливий без об'єднання зусиль педагогів, батьків і психолога, оскільки в даному випадку виникає необхідність перебудови не тільки поведінки дитини, але і більш глибоких особистісних образів.

Коротко зупинимося на презентації основних напрямків роботи психолога з дітьми першої групи. Як уже відзначалося, ці діти прагнуть до спілкування з ровесниками, активно реалізують своє бажання, але використовують при цьому асоціальні форми поведінки. Основними завданнями корекційної роботи в даному випадку, є формування у дітей дружби і уваги до партнерів, розвиток дійсних саморегуляції і контролю, засвоєння правил взаємодії. Для формування гуманістичних початків успішними є прийоми, передбачають стимулювання процесів децентрації, вихід за межі его-установок, розвиток основ просоціального поведінки. Найбільш цілеспрямованими, в цьому випадку, є прийоми формування щедрості. Організація передачі дитиною своїх улюблених іграшок ровеснику, в умовах інтенсивного стимулювання почуттів благородності поведінки, сприяє прийняттю дитиною ситуації депривації особистісних інтересів, як основи для формування нового Я-образу. Ці тенденції посилюються шляхом моделювання публічності ситуації, що сприяє запуску в свідомості дитини самопрезентаційних процесів. Позитивне підкріплення дорослим просоціальних дій

ребенка облегчают для него необходимость временно передавать свои игрушки сверстникам. При использовании этого приема не обходимо учитывать субъект-объектную переменную. Партнер по взаимодействию должен позитивно восприниматься ребенком. Проявление доброты проще стимулировать по отношению к более незащищенным сверстникам: более младшим, нуждающимся в защите.

В работе с детьми, склонными к агрессивно-конфликтному взаимодействию, актуальными являются задачи на переориентацию внимания ребенка на нужды партнера. Главная задача – научить не только видеть другого, но и пытаться что-то сделать для него. Именно практические действия на благо другого являются залогом гуманизации отношений и развития основ просоциального поведения. Планируя программу содействия, целесообразно придерживаться нескольких принципов: просоциальные действия должны отвечать возрастным особенностям исполнителя, вызывать у него интерес, быть полезными для партнера, по возможности иметь элементы визуальной презентации. Это может быть проявление практических помогающих действий, изготовление маленьких подарков, использование которых предполагало бы возможность активных действий: например бумажные макеты стрел, самолетов, птиц. Программы просоциального содействия могут дополняться действиями, адресатом которых является вся группа сверстников: подготовка сюрпризных моментов для сверстников, изготовление украшений. К выполнению таких заданий психолог может подключать родителей. Во время изготовления элементов декора комнаты или игровой площадки внимание ребенка акцентируется прежде всего на просоциальной составляющей деятельности.

В период дошкольного детства длительные программы просоциального поведения только начинают свое формирование. Подключение детей, склонных к агрессивному поведению, к первичным программам длительной опеки довольно целесообразно. Принимая на себя задачи волонтерства по отношению к более слабому, ребенок получает возможность формировать опыт гуманного отношения к окружающим. Инициацию шефской помощи усиливает использование взрослым предвосхищающей положительной оценки. Стимулирующую функцию могут оказать поощрения: «Тебе я могу поручить», «Другу с тобой будет легче».

Коррекция импульсивности в поведении детей должна осуществляться через выполнение практических заданий на саморегуляцию. Главным условием их использования является наличие процессов осмысления и контроля, поэтому постановка таких задач должна предполагать визуализацию результатов самоконтроля, их оценку и анализ. Примером таких заданий могут быть: «День добрых дел», «Почему улыбалось солнышко», «Я настоящий». Для развития самоконтролирующих программ можно использовать прием штрафных очков. На протяжении непродолжительного времени ребенку предлагают фиксировать позитивные и негативные действия при помощи разноцветных фишек. Визуализованную составляющую поведения впоследствии анализируют, обговаривая с ребенком не сколько причины его поведения, сколько возможные пути и приемы решения проблем взаимодействия. Этот прием можно усилить путем подключения разных экспертов при обсуждении результатов. Кроме психолога в этом процессе может взять участие воспитатель или родители. Упреждающее сообщение о предстоящем разговоре способствует повышению мотивации самоконтроля. Использование приема мульти экспертов может также способствовать внесению разнообразия в его использование. Главная задача – привлечь внимание ребенка к своему поведению, научить фиксировать положительные и отрицательные проявления, воспринимать реакции окружающих и их желания.

В реальной жизни обсуждение агрессивного поведения преимущественно происходит сразу после конфликтного взаимодействия. поэтому эмоциональный настрой ребенка не позволяет ему сконцентрироваться на переживаниях партнера и его позициях. В этом отношении более продуктивным будут прием организованного наблюдения за взаимодействием сверстников вне ситуации конфликта. Обозначение мотивации для ребенка может варьировать от идеи помощи воспитателю, до эскизных зарисовок детских игр и поиска наилучших образцов взаимопомощи между детьми.

Одной из проблем детей, склонных к агрессивному поведению, является неразвитость миролюбивых программ решения спорных вопросов. Поэтому в работе с ними необходимо планировать ознакомление с приемы безконфликтного поведения. Одним из путей решения этой задачи может быть ознакомление детей с приемами зазывания и примирения. Устное народное творчество богато на разнообразные стихи-мирилки, использование которых, облегчает процесс сближения детей после конфликта. Практические задания должны подкрепляться приемами игрового моделирования взаимодействия между детьми, анализом гипотетических сюжетов, обсуждения литературных произведений, сориентированных на развитие нравственного сознания детей. Относительно пассивно-безынициативных детей, трудности в отношениях которых обусловлены недостаточностью развития игровых и коммуникативных умений, основное внимание сосредотачивается на повышении уверенности ребенка в себе. Главный принцип – обеспечение действенного подкрепления идеи самодостаточности и коммуникативной привлекательности. Формирование новых игровых имений как основы приобретения доминирующего положения во вновь создаваемых микрогруппах способствует развитию новых аспектов самоотношения. В работе с детьми этой подгруппы целесообразно использовать прием изменения индивидуального статуса через демонстрацию окружающим симпатии взрослому к данному ребенку, привлечение его к более частому взаимодействию в привлекательных для детей видах совместной деятельности. Особое внимание необходимо уделить реализации принципа взаимности. На основании изучения вопроса избирательности в детских отношениях, в коррекционную программу включают приемы, способствующие вербализации детских симпатий, территориального приближения неуверенных детей к источнику их симпатии. Использование праксимальных приемов позволяет сформировать новое отношение к сверстнику не только у детей с неуверенно-пассивными формами поведения, но и у их партнеров. Дети,

которых авторитетный взрослый приближает к сверстнику, в дальнейшем более тепло ставятся к совместным играм с данным партнером.

Работа с детьми, не стремящимися к общению со сверстниками, имеет другие цели по сравнению с задачами, стоящими перед психологом относительно детей первой и второй группы. К дошкольному возрасту коммуникативная потребность не только должна присутствовать в мотивационной сфере детей, но и осознаваться ими. В силу различных причин она может не достичь надлежащего уровня развития. Поэтому, в работе с детьми третьей группы главное – пробудить интерес к сверстникам, показать привлекательность коллективных игр, необходимость развития дружеских отношений. Процесс присоединения к детям сначала должен произойти в сознании ребенка и лишь потом в реальной жизни. Сначала его нужно научить думать о сверстнике, воспринимать себя как интересного партнера, ощущать позитивное внимание к себе окружающих детей. Положительную роль в этом отношении могут сыграть такие приемы как разучивание песен, стихов в подарок сверстникам, составление писем, отсутствующим детям, принесение в детский сад любимых игрушек, подготовка сюрпризов детям. Высокий развивающий эффект имеют приемы, обеспечивающие для ребенка публичную ситуацию. Занимая по отношению к остальным детям доминирующее положение, ощущая себя в центре внимания, ребенок более тепло начинает относиться к предложениям включиться в общую игру.

Выводы. Проблема нарушений в детских взаимоотношениях заслуживает на постоянное внимание со стороны психологической теории и практики. Группа детского сада первое организованное сообщество, в котором ребенок приобретает навыки взаимодействия. Трудности в налаживании отношений отрицательно сказываются на эмоциональном благополучии детей, их социальном и нравственном развитии. Система детских взаимоотношений довольно сложное явление. Из всего многообразия трудностей в отношениях детей наиболее четко представлены три типа поведения: агрессивное, пассивно-безынициативное, уклоняющееся. Каждая разновидность отклонений во взаимоотношениях имеет свою диспозиционную составляющую. Успешность коррекционных воздействий зависит от релевантности психологических методов, их соответствия причинам имеющихся отклонений.

Список использованных источников

1. Князева О.Л. Я-Ты-Мы: Программа социально-эмоционального развития дошкольников [Текст] / О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 168 с.
2. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
3. Михайлов С.Л. Исследование статусной позиции среднестатусного дошкольника в период окончания детского сада и перехода в начальную школу [Текст] / С.Л. Михайлов // Современные гуманитарные исследования – № 6. – 2005. – С. 342-348.
4. Михальська С.А. Роль однолітків у формуванні особистості дитини [Текст] / С.А. Михальська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 2. – Херсон, ХДУ, 2015. – с. 16-21.
5. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет [Текст] / И.А. Пазухина: Пособие практических работников детских садов. – СПб: Детство – Пресс, 2004. – 272 с.
6. Пасічніченко А.В. Комунікативна потреба та вибіркові взаємини в групах дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку // Вивчення мови на комунікативній основі [Текст] / А.В. Пасічніченко: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції – Полтава, 2000. – С. 124-125.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2003. – 160 с.

References

1. Knyazeva O.L. YA-Ty-My: Programma social'no-ehmocional'nogo razvitiya doshkol'nikov [Tekst] / O.L. Knyazeva. – M.: Mozaika-Sintez, 2003. – 168 s.
2. Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrekciya [Tekst] / E.O. Smirnova, V.M. Holmogorova. – M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2005. – 158 s.
3. Mihajlov S.L. Issledovanie statusnoj pozicii srednestatusnogo doshkol'nika v period okonchanija detskogo sada i perehoda v nachal'nuju shkolu [Tekst] / S.L. Mihajlov // Sovremennye gumanitarnye issledovanija – № 6. – 2005. – S. 342-348.
4. Myhal's'ka S.A. Rol' odnolitkiv u formuvanni osobystosti dytyny [Tekst] / S.A. Myhal's'ka // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. Serija «Psychologichni nauky». – Vyp. 2. – Herson, HDU, 2015. – s. 16-21.
5. Pazuhina I.A. Davaj poznakomimsja! Treningovoe razvitie i korrekciya jemocional'nogo mira doshkol'nikov 4-6 let [Tekst] / I.A. Pazuhina: Posobie prakticheskikh rabotnikov detskih sadov. – SPb: Detstvo – Press, 2004. – 272 s.
6. Pasichnichenko A.V. Komunikatyvna potreba ta vybirkovi vzajemyny v grupah ditej starshogo doshkol'nogo ta molodshogo shkil'nogo viku // Vychennja movy na komunikativnij osnovi [Tekst] / A.V. Pasichnichenko: Materialy mizhnarodnoi' nauково-praktychnoi' konferencii – Poltava, 2000. – S. 124-125.

7. Smirnova E.O. Mezhlchnostnye otnosheniya doshkol'nikov: Diagnostika, problemy, korrekciya [Tekst] / E.O. Smirnova, V.M. Holmogorova. – M.: Vldos, 2003. – 160 s.

Резюме. Висвітлюються питання відхилень у стосунках дітей дошкільного віку. На основі аналізу диспозиційних основ труднощів у взаємодії виокремлюються три групи дітей з різним типом стосунків з однолітками: діти схильні до агресивних проявів; пасивні діти, прагнення яких до контактів депривується обмеженістю ігрового та комунікативного досвіду; діти, які віддають перевагу усамітненими іграм у зв'язку із недостатнім рівнем сформованості комунікативної потреби. Обговорюються основні принципи організації корекційної роботи, описуються шляхи подолання проблем у реалізації індивідуальних програм побудови стосунків з однолітками.

Ключові слова: стосунки, відносини, труднощі у спілкуванні, агресивна поведінка, комунікативна потреба, психологічна корекція.

Summary. Questions of variance in the relationship of preschool age children have been described. Three groups of children with different types of variances in relationships are determined on the basis of analysis of the foundations of disposition difficulties while cooperation: children predisposed to aggressive manifestations; passive and lacking initiative children, whose commitment to contacts is decreased by the limited gaming and communication experience; children who prefer isolated games due to the insufficient level of formation of communicative needs. Deviations in the interaction with age mates can be seen in the behaviour of almost every third child of the preschool age. A decline can be seen during the age period, but the problem is not completely corrected only by means of the pedagogical influence. The relevance of psychological correction is discussed, the basic principles of developmental and correctional services are described and ways for overcoming problems while implementation of individual programs for building relationships with age mates have been specified. It has been noted that each type of variance in the relationship has a different nature, and therefore has different ways of correction. Developmental and correctional work for children of the first group is directed to development of self-regulation operations and control, familiarization with the methods of conflict-free behaviour, the awakening of empathy for age mates, formation of principles of prosocial interaction. Work for correction of self-esteem, self-confidence building and development of gaming activity skills are implemented in case of passive & lacking initiative children's behaviour with age mates. For children who have a tendency to avoidance and privacy, program of correction influences is aimed for awakening of their interest to age mates, separating the attractiveness of joint actions and development of desire to present their skills for them.

Key words: relationship, attitude, communication difficulties, aggressive behaviour, communication need, psychological correction.

УДК 159.923-055.2

С.А. БЕЗУШКО

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО САМОРЕАЛІЗАЦІЮ СУЧАСНОЇ МОЛОДОЇ ЖІНКИ:ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Дослідження присвячене аналізу уявлень про жіночу самореалізацію та її окремі складові. У статті здійснено теоретичний аналіз феномену гендерної ідентичності, самореалізації. Виокремлено існуючі в суспільстві гендерні стереотипи та їх роль у житті і вихованні. Значна увага приділяється аналізу жінок, які наважилися робити власну кар'єру. Дослідили особливості самореалізації сучасної жінки

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи, гендерна ідентичність, самореалізація, самоактуалізація.

Постановка проблеми. Проблема самореалізації особистості має безліч аспектів дослідження як в теоретичному, так і практичному планах. Уявлення ж про жіночу самореалізацію в масовій свідомості опосередковані великою кількістю упереджень, основним з яких залишається вплив патріархальних стереотипів про жіночу природу і призначення. Це легко пояснити: стереотипи про неповноцінність, гріховність жінки формувалися і насаджувалися сторіччями, починаючи від Македонського собору (595 р.), на якому обговорювалося питання, чи є жінка людиною, і закінчуючи ідеологією “трьох К”: “Kinder, Kuche, Kirche” (діти, кухня, церква) [7, с. 225-301].

Мета статі полягає в аналізі типових уявлень про жіночу самореалізацію взагалі і про її окремі складові.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Самореалізація – це не тільки процес вдосконалення особистості і пізнання себе. Також це і результат постійного зростання і роботи з внутрішнім потенціалом. Про людей, які змогли реалізувати свої внутрішні ресурси, зазвичай говорять, що вони відбулися в житті. Однак щоб це сталося, жінка зобов'язана постійно розвиватися. Психологічні проблеми самореалізації особистості полягають у невідповідності між енергетичним і інтелектуальним потенціалом людини і ступенем його актуалізації. Іншими словами, в силу різних життєвих обставин справжній потенціал особистості може не збігатися з кінцевим результатом її діяльності. Це часто призводить до відчуття незадоволеності власним життям. Незважаючи на це потреба в самореалізації зберігається у кожній особистості і цей феномен вже довгий час вивчається провідними психологами світу [4, с. 65-73].

У своїх дослідженнях С.Л. Рубінштейн прийшов до висновку, що основним механізмом формування особистості є мотиви. Вони проявляються в думках і вчинках людини. Якщо, наприклад, людина бере на себе відповідальність, сміливість у прийнятті рішень і працює зі своїми страхами, то згодом ці вчинки укореняться в його свідомості у вигляді певних рис характеру. В результаті все нові властивості будуть пов'язані в єдину систему, за допомогою якої людина зможе, або навпаки виявиться не в змозі розкрити себе.

К. Роджерс виділяв два типи особистості:

- повноцінно функціонуюча;
- непристосована.

Однак інший його колега С. Мадді порівняв кілька теорій особистості і взяв за основу в своїх дослідженнях такі характеристики повноцінної людини:

- творчість – без нього неможлива життєва реалізація особистості;
- принцип «тут і тепер» – включає в себе рухливість особистості, її високу адаптивність і спонтанність у прийнятті рішень;
- свобода дій у всіх життєвих ситуаціях – відчуття контролю над своїм життям.

Самореалізація – це процес, який триває протягом усього життя людини. Вона стає можливою тільки тоді, коли сама особистість усвідомлює свої здібності, інтереси і потреби. Іншими словами все життя людини будується на ланцюжку дій, спрямованих на самореалізацію і досягнення життєвих цілей. Щоб відбутися в житті важливо докладати зусилля, які складаються з певних стратегій. Виконання цих стратегій та є головною умовою самореалізації особистості [7, с. 66-82].

Зі зміною віку людини, змінюються його потреби, а значить, мети і життєві стратегії теж видозмінюються. Наприклад, в юності людина починає визначатися у виборі професійної діяльності, а багато на перших порах починають вирішувати і питання особистого життя. Коли перший ступінь самореалізації досягнута і людина обзавівся сім'єю і професією, починається корекція і видозміну стратегій. Коли йде потреба в здобутті посади, починається адаптація до цієї посади, оточенню і т.п. Що стосується сім'ї, то і там відбувається щось подібне. Стратегії вибираються особистістю з урахуванням віку, характеру і потреб. Хоча нерідко трапляється, коли спрацьовує принцип «тут і зараз», коли у людини немає часу на роздуми. Гендер – це соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої люди дають визначення поняттям «чоловік» і «жінка». Через те, що стать є біологічною категорією, практичні психологи часто посилаються на біологічно обумовлені гендерні відмінності, як на «статеві відмінності». Статеві відмінності охоплюють дуже широке коло рис і відносин, серед яких визначено, скажімо, транскультурні чи навіть міжвидові філогенетичні константи, такі як, наприклад, більша агресивність чоловіків. Дослідники гендерних особливостей керуються ліберально-феміністською інтерпретацією статево-рольового підходу, підкреслюючи не лише відмінності, а й взаємодоповнюваність і рівність ролей чоловіка та жінки [6, с. 32-55]. В іншому аспекті гендерні відносини розглядаються як відносини влади і нерівності, в умовах яких патріархальне суспільство пригнічує й експлуатує жінку.

Намагання жінок досягти незалежності, розширити коло своїх інтересів і поле діяльності постійно наštтовхувалися на традиційний скептицизм. Загальноприйнятою є думка, що такі прагнення можуть мати місце тільки у випадку економічної необхідності і що вони перекручують внутрішню сутність та природні схильності жінки.

Територія символічного простору кар'єрної самореалізації визначає життєві шанси індивіда, які можна розглядати як шанси на оволодіння частиною економічних і культурних благ, наданих суспільством. Розподіл цих благ до певної міри поляризований. Можна сказати, що і розбіжності «чоловічого» і «жіночого» у сфері кар'єрних домагань конструюються як нерівність можливостей.

У свідомості молодих людей формується багатомірний символічний простір, визначена система координат, у рамках якої відбувається їхнє позиціонування в зовнішньому світі і визначаються можливі напрямки руху в рамках цього сконструйованого простору. Подібна система координат складається під впливом великої кількості факторів, таких як освіта, вік, стать, ресурси родини, життєві орієнтації і наявність досвіду роботи зі спеціальності. Гендерний простір визначає кар'єрні домагання і стратегії їхньої реалізації.

Моделі трудової поведінки навіть на умоглядному рівні не існують у вигляді деяких цілісних, закінчених картин, а скоріше схожі на мозаїку. У свідомості більшості людей існують досить стійкі стереотипи "чоловічого" і «жіночого» на ринку праці з таких ключових моментів, як: чоловічі і жіночі стартові позиції при прийомі на роботу, можливості досягнення успіху, чоловіча і жіноча кар'єра і тощо. У всіх таких моментах є визначені уявлення про гендерну нерівність, якщо стать є критерієм, що диференціює можливості професійного зростання і просування соціальними сходами [6, с. 98-100].

Отже, конструювання гендерного простору відбувається через протиставлення. Так, уявлення про жіночі кар'єри формується, що називається, «від зворотного»: у порівнянні чи в протиставленні з чоловічими кар'єрами, або в порівнянні чи в протиставленні з особистим життям і родиною [1]. Подібні розбіжності конструюються й у відношенні розподілу емоційної / раціональної сфер діяльності. Діловою, «чоловічою» є саме раціональна сфера спілкування. Передбачається, що існує певний «чоловічий» простір, у якому чоловіки розуміють один одного і який непідвладний жіночому розумінню. Простір кар'єрних домагань, відповідно схвалюваному стилю поведінки, прийнятих правил описується як «чоловічий».

З психологічної точки зору кар'єрне зростання – це свідомо обраний і реалізований людиною шлях професійного чи посадового просування, результатом якого є досягнення визначеного бажаного статусу. Зразки

соціальних досягнень виступають деяким ідеальним аналогом того, до чого передбачається прийти в майбутньому. У той же час вони є своєрідним еталоном для порівняння і коректування поведінки. Сприйняття соціальних досягнень інших людей і «примірювання» їх на себе відбуваються у межах психологічного механізму інтеріоризації. На практиці таке «примірювання» включає й аналіз гендерного простору кар'єрного зростання. Саме цим на думку Л. Попової у значній мірі пояснюється небажання багатьох обдарованих жінок робити кар'єру, оскільки в цьому випадку їм довелося б діяти в просторі, що на рівні існуючих гендерних уявлень сприймається як традиційно чоловічий.

Стійкі штампи та усталені норми присутні в усіх сферах нашого життя. Гендерні стереотипи – це сформовані суспільством уявлення про ролі та місця жінки та чоловіка в соціумі. Їх можна назвати штампами про те, як має поводитися та чи інша людина, опираючись на свою стать [1].

Найпоширенішими в засобах масової інформації є усталені вживання словосполучень, на кшталт, «ідеальна жінка», «справжня мати», «берегиня дому». Найчастіше, про жінку говорять як про берегиню роду і домашнього затишку, а про чоловіка як про того, хто здобуває вогонь та забезпечує родину. І коли в статтях йдеться про щось, що не вписується в ці рамки, воно набуває відтінку виключення, неформальності, неправильності

Результати дослідження. У нашому дослідженні ми мали на меті дослідити особливості самореалізації сучасної жінки. Для досягнення поставленої мети нами було проведене емпіричне дослідження, яке носило психодіагностичний характер. Вибірку склали 50 жінок віком від 20 до 25 років. Результати дослідження особливостей самоактуалізації (методика САМОАЛ) показали, що найвищий показник у досліджуваних цінності. Це свідчить про те що вони поділяють цінності самоактуалізуючої особистості до числа яких відносять такі як: істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, гра, самодостатність. Переважання цих цінностей вказує на прагнення до гармонії і здорових відносин з людьми, яке далеке від бажання маніпулювати людьми у своїх інтересах [5, с. 171-174].

На другому місці потреба в пізнанні, яка характерна для самоактуалізуючої особистості, завжди відкритої до нових вражень. Ця шкала описує здатність до побутового пізнання – безкорисливе прагнення до нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб. Таке пізнання, вважає А. Маслоу, точніше і ефективніше, оскільки його процес не деформується бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це.

Креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку попросту можна назвати творчим ставленням до життя.

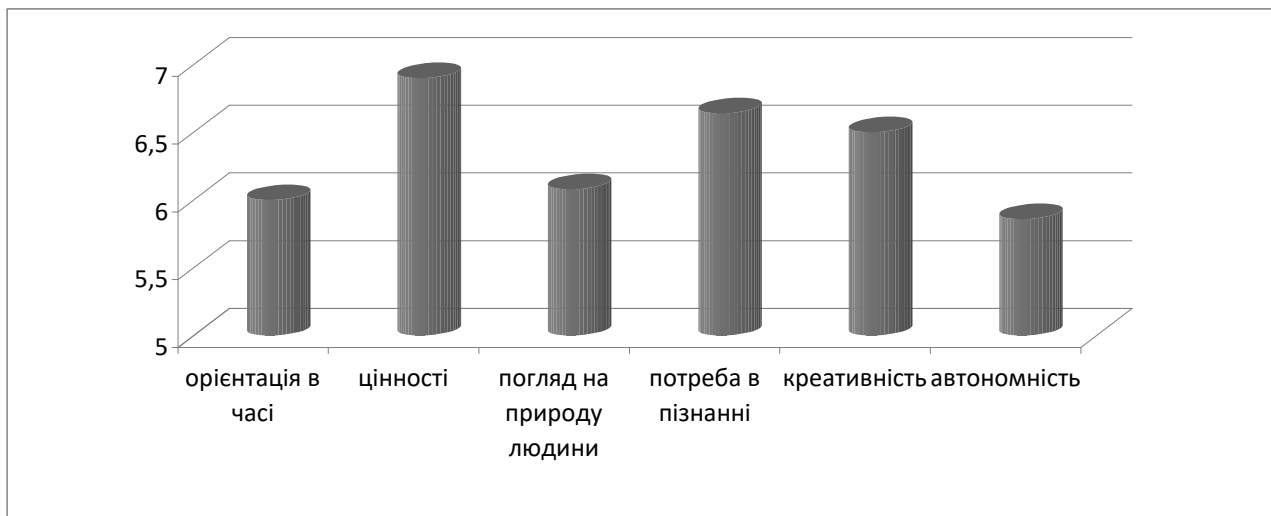


Рис. 1. Показники самоактуалізації особистості

Дещо нижчими є показники автономності і орієнтація в часі. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності і повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість (aliveness) та самопідтримки (self-support) у Ф. Перлза, напрям зсередини (inner-directed) у Д. Рісмена, зрілість (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуалізуюча особистість автономна, незалежна і вільна, однак це не означає відчуження і самотності. У термінах Е. Фромма автономність – це позитивна «свобода для», що відрізняється від негативної «свободи від».

Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти порятунк у минулому. Для наших досліджуваних характерний поміркований спосіб орієнтації у житті. Тобто, вони у достатній мірі розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», до певної міри здатні насолоджуватися актуальним моментом. Однак, їм властиве і деяке заглиблення в минулі переживання.

Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, в могутність людських можливостей. Високий показник може інтерпретуватися як стійка

основа для щирих і гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія і довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість, що є присутнім у наших респондентів.

За Must-тестом найбільш важливими виявилися наступні життєві цінності: найбільший бал-здоров'я, матеріальний успіх, прихильність і любов, що свідчить про те, що досліджуваний хоче мати хороше здоров'я, якомога менше хворіти, займатись спортом і також не великий відсоток отримали автономність, як потреба робити те, що людина сама вважає важливим – незалежність від думки оточуючих; свобода (відкритість і демократія в суспільстві) і особистісний ріст. На наш погляд це пов'язано з тим, що в даному віці відбувається бурхливий ріст усвідомлення себе, відкриття власного «Я». Вони вимогливі до себе, прагнуть до саморозвитку себе як особистості і як професіонала [5, с. 64-69].

Цінність «матеріальний успіх» пов'язана з прагненням до матеріального благополуччя, щоб мати хороший зарібок, хороші умови для проживання. Особистісний ріст показує те, що особистість вимоглива до себе, прагне розвивати себе як особистість і професіонал.

Свобода, відкритість і демократія в суспільстві висловлювання, в яких міститься ставлення до духовного стану суспільства («Я не можу терпіти бездарність і бездуховність влади»), вказується на необхідність соціальної справедливості («Я не можу терпіти існуючого безпорядку»), виражаються вимоги до влади всіх рівнів. Такий результат свідчить про те, що для соціалізації в суспільстві респондентам потрібно тільки здоров'я, матеріальний успіх, прихильність і любов. Це може бути пов'язане з тим, що в наш час дуже велику увагу приділяють здоров'ю і матеріальному успіху. Таким чином результати методики показали специфічні особливості особистісних установок на здоровий спосіб життя. у сучасних жінок, обумовлені як гендерним фактором так і віковим.

В цілому результати дослідження показали, що жінкам притаманні всі риси особистості, що потрібні для самореалізації. Але присутні і певні стереотипні риси, які в основному утворюються через стереотипи суспільства. В той час як рисами жіночої ідентичності, стереотипно, є хибні уявлення, які негативно впливають на самореалізацію, та й у самі жінки через стереотипи не завжди можуть себе самореалізувати.

Висновки. У сучасному суспільстві переважають традиційні уявлення про самореалізацію і життєвий успіх жінок, що обумовлені пануючими гендерними стереотипами щодо ідеалів маскуліності та фемінності. При цьому пріоритетною сферою жіночої самореалізації визнається родина, виховання дітей, тобто існує суспільна установка на роль жінки-матері, берегині домашнього вогнища. Гендерні стереотипи, що визначають зміст жіночої самореалізації переважно в сімейній сфері підтримуються не тільки чоловіками, але й значною частиною самих жінок; взагалі можна сказати, що прослідковується подвійне відсторонення жінки від професійної кар'єри: з одного боку, на світоглядному рівні у жінок виховується установка про меншу значимість кар'єри саме для жінки, з іншого боку – жінка змушена робити кар'єру в більш складних, менш сприятливих умовах, ніж чоловік [3, с. 123-145]. Результати емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що для жінок у цілому більш характерні високі показники позитивного сприйняття природи іншої людини, причому ця закономірність виконується навіть для тих жінок, що мають низькі показники креативності й автономності. У контексті проведеного емпіричного дослідження це дає підставу підтвердити висновок про краще сприйняття образу жінки з високим кар'єрним статусом жінками. Навіть ті жінки, що мають низькі показники особистісної креативності й автономності, в більшості випадків ставляться з симпатією до самореалізованих жінок (жінкам з високим кар'єрним статусом). Для чоловіків з низькими показниками креативності й автономності така тенденція нехарактерна.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми, тому його перспективою може бути дослідження уявлень жіночої самореалізації різної вікової категорії.

Список використаних джерел

1. Агеев В. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – №1 – С. 95-101
2. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа / Н. Ажгихина // Гендерные исследования. – 2000. – №5
3. Бойко О.В. Гендерные различия суицидального поведения // Социокультурный анализ гендерных отношений: Сб. науч. трудов / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой; Саратов. гос. техн. ун-т. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998.
4. Джонг Е. Дванадцять хибних уявлень, які притаманні жінкам / Е. Джонг // Незалежний культурологічний часопис, – 2000. – № 17. – С. 106-112.
5. Райгородський Д.Я. (редактор – составитель) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородський, – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2002. – 672 с.
6. Ткаченко А.В. Гештальт-подход к проблеме гомосексуальной идентичности / А. Ткаченко // Сб. мат-лов междунар. конференции «Социальные и клинические проблемы сексологии и сексопатологии». – М.: 2002. – С. 131
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер, – СПб: Питер, 2000. – 608 с.

References

1. Ageev V. Psihologicheskie i social'nye funkcii polorolevyh stereotipov / V. Ageev // Voprosy psihologii. – 1987. – №1 – S.95-101

2. Azhghina N. Gendernye stereotipy v sovremennyh mass-media / N. Azhghina // Gendernye issledovaniya. – 2000. – №5
3. Bojko O.V. Gendernye razlichija suicidal'nogo povedeniya // Sociokul'turnyj analiz gendernyh otnoshenij: Sb. nauch. trudov / Pod red. E.R. Jarskoj-Smirnovoj; Sarat. gos. tehn. un-t. – Saratov: Izd-vo Sarat.un-ta, 1998.
4. Dzhong E. Dvanadcat' hybnyh ujavlen', jaki pryamanni zhinkam / E. Dzhong// Nezalezhnij kul'turologichnyj chasopys, – 2000. – № 17. – S. 106-112.
5. Rajgorodskij D.Ja. (redaktor – sostavitel') Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie / D. Ja. Rajgorodskij, – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH», 2002. – 672 s.
6. Tkachenko A.V. Geshtal't-podhod k probleme gomoseksual'noj identichnosti / A. Tkachenko // Sb. mat-lov mezhdunar. konferencii «Social'nye i klinicheskie problemy seksologii i seksopatologii». – M.: 2002. – S. 131.
7. H'ell L., Zigler D. Teorija lichnosti / L. H'ell, D. Zigler, – SPb: Piter, 2000. – 608 s.

Резюме. Исследование посвящено анализу представлений о женской самореализации и ее отдельные составляющие. В статье осуществлен теоретический анализ феномена гендерной идентичности, самореализации. Выделены существующие в обществе гендерные стереотипы и их роль в жизни и воспитании. Рассмотрены психологические аспекты влияния гендерных стереотипов на самореализацию современной женщины.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, андрогинность, феминность, маскулинность.

Summary. An investigation is dedicated to the analysis of imagination about feminine self-realization and its separate components. Theoretical analysis of gender identity phenomenon and self-realization is done in the article. Existent gender stereotypes and their role in the life and accomplishments are separated. Much attention is paid to the analysis of women who try to make their own career. Special features of a modern woman's self-realization are investigated. Psychological aspects of gender stereotypes' influence on a modern woman's self-realization are considered. An empiric investigation which had psychodiagnostic character was held. An excelsior type of relations in communication with others and type of gender identity was shown. The indicators of satisfaction level of modern women's main needs were investigated. The results of empiric investigation are described. The conclusions were made about the imagination of a modern woman's self – realization and proposals for a perspective investigation.

Key words: a gender, gender stereotypes, a gender identity, self-fulfillment, self-actualization.

УДК 159. 023

Р.М. БЛОУС, В.О. ОХРИМЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЮНАКІВ

У статті проаналізовано поняття життєвої перспективи юнаків, його особливості, характеристики, структуру та умови розвитку; встановлено місце життєвої перспективи в структурі життєвого шляху особистості; визначено смисложиттєві орієнтації, життєві завдання та екзистенційну сповненість у молоді з різними типами організації життєвої перспективи, представлено результати відповідного дослідження.

Ключова слова: життєва перспектива, часова перспектива, життєвий шлях, життєві плани, життєві завдання, смисложиттєві орієнтації, екзистенційна сповненість.

Постановка проблеми. Швидкоплинні умови суспільного життя, соціально-економічні та політичні зрушення, що відбуваються в Україні, зумовлюють у молоді людини перебудову сприйняття себе та світу, вимагаючи вибору оптимальної життєвої лінії, яка б сприяла збереженню цілісності внутрішнього світу та самореалізації. Зазначені умови актуалізують процеси пошуку юнаками та дівчатами власної життєвої перспективи, яка б відповідала здібностям, можливостям, потребам та бажанням, дозволяючи повною мірою реалізувати свій життєвий потенціал та зайняти гідне місце у суспільстві. **Завданнями статті є:** 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження життєвої перспективи у сучасній психології; 2) виявити психологічні особливості життєвої перспективи молоді. **Метою статті є** теоретико-експериментальне дослідження особливостей життєвої перспективи студентів.

Результати теоретичного дослідження. Ще Платон намагався пояснити сутність часу, розділяючи вічне буття на епохи. Аристотель з'ясував взаємозв'язок часу з категорією простору, де вічність розглядалася рухливим образом часу. Дж. Локк вбачав формування уявлення про час в послідовності, отриманій з чуттєвого пізнання. Аврелій Августин пов'язує час з індивідуальною душею, визнаючи абсолютну залежність земного світу від Творця, що зумовило поділ реальності на вічність як позачасове буття Бога та часове існування земного світу. Минуле та майбутнє сприймаються неіснуючими, що розмежовує зовнішній та внутрішній час [1].

А. Ейнштейн встановив зв'язок між простором, часом і матерією, виявивши зміни властивостей часу в залежності від особливостей конкретного матеріального процесу. За І. Кантом, простір і час – апіорні й абсолютно порожні форми чуттєвого споглядання речей, внутрішньо та споконвічно притаманних людській свідомості. Г. Гегель, навпаки, визнавав об'єктивність простору і часу, розглядаючи їх як результат творчої

діяльності абсолютного духу. З. Фрейд вважав, що на розвиток і формування особистості безпосередньо впливає індивідуальне та соціально-історичне минуле. А. Адлер визнавав цілеспрямований характер лінії життя через спрямованість людини в майбутнє, вважав життєві цілі особистості мотиваторами поведінки, орієнтуючись на розвиток і досягнення бажань у майбутньому, що базується на минулому досвіді [6].

Вперше поняття «майбутня часова перспектива» науково обґрунтували К. Левін і Л. Франк. На думку К. Левіна, майбутня часова перспектива є своєрідною самопроекцією людини в майбутнє та відображає всю систему її мотивів, виходячи за межі наявної мотиваційної ієрархії, а Л. Франк указаний феномен пов'язує з ціннісним баченням людиною довкілля і вважає, перспективу майбутнього детерміновану теперішнім особистістю, де майбутнє контролює і спрямовує поведінку індивіда [1].

Т. Гісме використовує термін «орієнтація на майбутнє» для відображення загальної здібності передбачувати, структурувати, висвітлювати когнітивну розробку планів і проєктів; міру зацікавленості, включеності та залученості в майбутнє.

У дослідженні Л.Д. Тодорів життєва перспектива розглядається як спосіб структурування особистістю свого близького та віддаленого майбутнього за допомогою ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, планів, програм. Часовими модальностями життєвої перспективи є психологічне минуле, теперішнє та майбутнє, яке визначається насиченістю подій та мірою їх реалізованості [5].

К.О. Абульханова-Славська стверджує, що життєва перспектива детермінована професійним, сімейним та віковим самовизначенням у залежності від соціально-психологічної зрілості та активності. Для Є.І. Головахи життєва перспектива є цілісною картиною майбутнього у складному та суперечливому взаємозв'язку програмованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс життя. Ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани складають ядро життєвої перспективи, а складовими виступають: психологічне минуле, теперішнє і майбутнє; їх органічна єдність становить часову цілісність. Структурними компонентами забезпечення реалізації перспективи є життєві цілі, плани та програми, а також набутий особистістю життєвий досвід [9].

У дослідженні А.Є. Левенець життєві цілі виступають основними мотиваційними орієнтирами життєвого шляху особистості щодо власного майбутнього й виконують функцію мисленнєвого передбачення результатів діяльності. Виділяють реальні, утопічні, ідеальні різновиди цілей. Визначальним чинником становлення реалістичної життєвої перспективи є здатність особистості відділяти мрію від реальності, фантазію від дійсності й зосереджувати зусилля на реальних цілях. Життєві плани є засобом здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією в хронологічному та змістовому аспектах. Життєві плани та життєві стратегії визначають порядок дій задля реалізації життєвих цілей за умови їх предметної визначеності та узгодженості з терміном виконання плану. Розширеним варіантом життєвого плану є життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини. Побудова життєвих планів і програм спирається та корегується життєвим досвідом особистості [2].

В юнацькому віці особливу значущість набуває особистісне майбутнє, розширюючи хронологічні межі життєвої перспективи. Молоді люди часто будують недостатньо реалістичні життєві плани, де переважають високі домагання та максималізм у виборі життєвих цілей. Або, навпаки, через надлишок сумнівів та тривоги відмовляються від проєктування життєвих перспектив [5].

А.Є. Левенець підкреслює, що юнацький вік є сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості. Саме в юнацькому віці відбувається зростання диференційованості й узгодженості структурних компонентів цього феномену, уможливаючи орієнтацію в часі, становлення позитивного самоставлення й самопідтримки. Складність процесу формування життєвої перспективи в цьому віці полягає ще й у тому, що саме в юнацтві фіксується найнижча задоволеність смыслом життя, найгостріша невпевненість у собі, переживається тяжкий стан загальної невизначеності. Людина опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути куди слід рухатися, що робити. Часто це стає причиною сприйняття юнаками свого майбутнього в негативному світлі [2].

Отже, у наукових дослідженнях життєвої перспективи молоді значна увага приділяється вивченню розвитку та зміни життєвої перспективи упродовж онтогенезу, а також основним складовим її формування; вивчаються зв'язки життєвої перспективи з соціальною ситуацією життя індивіда та актуальною поведінкою. Проте погіршення соціально-економічної та політичної ситуації в країні певним чином нівелює духовне становлення, формування загальнонавчаних у світі світоглядних орієнтацій молоді, здійснюючи деформуючий вплив на її свідомість, що й зумовило вибір теми наукових пошуків.

Методика та процедура дослідження. Дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи виконано за методиками: «Опитувальник часової перспективи (ЗТРП)» (Ф. Зімбардо) [7]; тест смисложиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтьєва) [3]; опитувальник «Життєві завдання особистості» (розробка колективу лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології АПН України під керівництвом Т.М. Титаренко) [8] та тест-опитувальник «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглера [4]. Експеримент, у якому прийняли участь 63 студенти першого курсу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, проведено в вересні 2016 року.

Аналіз результатів дослідження. Дослідження вимірів часової перспективи надало змогу констатувати переважання у студентів-першокурсників спрямованості на гедоністичне теперішнє (36,4%), відображаючи ризиковане та легковажне ставлення до часу та життя, задоволення в сьогоденні за відсутності турботи про

майбутні наслідки, та позитивне минуле (32,8%) – ностальгічне переживання минулих подій, де життя сприймалося з легкістю та безтурботністю. Низькі показники за виміром майбутнього (9,1%) вказують на слабку зацікавленість у плануванні та структуруванні власного життя, відсутність чіткої життєвої перспективи.

Поведінка суб'єкта багато у чому зумовлена смисложиттєвими орієнтаціями та осмисленістю життя, тому проаналізувавши дані параметри за допомогою тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, можемо зробити висновок, що 50% юнаків зорієнтовані на постановку життєвих цілей, але разом з дуже низькими показниками по іншим шкалам це свідчить про плани без реальної основи в сьогоденні, які не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію, та легковажність загалом.

За опитувальником «Життєві завдання особистості» було виявлено домінування у юнаків творчого мотиву життєвих завдань, прагнення розкрити свій творчий потенціал (46,7%). Низький показник мотиву матеріального задоволення (3,3%) вказує на безтурботне та безвідповідальне відношення до матеріальних благ, бо переважна більшість першокурсників економічно залежна від батьків. Локалізація життєвих завдань у студентів знаходиться у сфері навчання й роботи (45%), підтверджуючи прагнення юнаків до нових знань та отримання вищої освіти. Низька суб'єктна активність (58%), структурованість життєвого часу (83%) та локалізація життєвих планів у часовому контурі сьогодення (75%) доводять важливість для молодих людей отримання задоволення в сьогоденні, певну легковажність, слабку спрямованість до самостійної постановки життєвих завдань та невміння розраховувати лише на власні здібності та зусилля.

Тест-опитувальник «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглера констатує наявність у юнаків здатності відсунути при необхідності свої бажання, уявлення, почуття і наміри, щоб поглянути на себе та на ситуацію з певної дистанції; відчувати, переживати захопленість цінністю, емоційно відгукуватися; сприймати глибокі внутрішні відносини, екзистенціальну значущість подій; знаходити реально можливі дії, ціннісно їх ієрархізувати, приходячи до персонально обґрунтованих рішень; доводити до кінця рішення, прийняті на підставі особистих цінностей; відкритого сприйняття світу та себе самого; здатності рішуче та відповідально йти в світ, включатися в життя. Досить високі показники екзистенційної сповненості (50%) вказують на наявність певної ієрархії цінностей та сенсу життя у молодих людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження психологічних характеристик життєвої перспективи молоді виявлено наявність сенсу життя, чіткої ієрархії цінностей, високого творчого потенціалу при переважанні спрямованості на отримання задоволення у сьогоденні, відсутності особистісної відповідальності за реалізацію поставлених планів, наявність низької матеріальної мотивації, не достатню структурованість часу життя, постановку життєвих завдань лише на найближче майбутнє.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Напрямки подальшої роботи полягають у розширенні вікового діапазону досліджуваних, аналізі методів та розробці тренінгової програми щодо формування життєвої перспективи студентів.

Список використаних джерел

1. Бабатіна С.І. Аналіз наукових підходів дослідження категорій часу : філософсько-психологічний аспект / С.І. Бабатіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – Херсон, 2013. – Вип. 1. – С. 7-10.
2. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / А.Є. Левенець. – Київ, 2006. – 23 с.
3. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Пузыревич Н.Л. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглера как инструмент для измерения экзистенциальной исполненности жизни подростков / Н.Л. Пузыревич // Психологический журнал / Белорусский гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2007. – Вип. 3. – С. 24-37.
5. Рева М.М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці / М.М. Рева // Психологія і особистість / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Київ-Полтава, 2015. – Вип. 2 (8). – Ч. 1. – С. 126-139.
6. Сидоренко О.П. Філософія : підручник / О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філянін. – 2-е вид. – Київ : Знання, 2010. – 414 с.
7. Сырцова А.И. Возрастная динамика временных ориентаций личности: автореф. дис. на получ. наук. степеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.И. Сырцова. – Москва, 2008. – 20 с.
8. Титаренко Т.М. Як будувати власне майбутнє : життєві завдання особистості : моногр. / Т.М. Титаренко : Нац. акад. пед. наук України. – Київ, 2012. – 512 с.
9. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л.Д. Тодорів. – Київ, 2000. – 19 с.

References

1. Babatina S.I. Analiz naukovih pidhodiv doslidzhennja kategorij chasu : filosofsko-psihologichnij aspekt / S.I. Babatina // Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serija : Psihologichni nauki. – Herson, 2013. – Vip. 1. – S. 7-10.

2. Levenec' A.Je. Psychologichni osoblyvosti stanovlennja zhyttjevoi' perspektyvy v junac'komu vici : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna i vikova psihologija» / A.Je. Levenec'. – Kyi'v, 2006. – 23 s.
3. Leont'ev D.A. Test zhiznestojnosti / D.A. Leont'ev, E.I. Rasskazova. – Moskva : Smysl, 2006. – 63 s
4. Puzyrevich N.L. «Shkala jekzistencii» A. Ljengle, K. Orglera kak instrument dlja izmerenija jekzistencijal'noj ispolnennosti zhizni podrostkov / N.L. Puzyrevich // Psihologicheskij zhurnal / Belorusskij gos. ped. un-t im. M. Tanka. – Minsk, 2007. – Vip. 3. – S. 24-37.
5. Reva M.M. Osoblyvosti zhyttjevoi' perspektyvy v pidlitkovomu ta junac'komu vici / M.M. Reva // Psihologija i osobystist' / In-t psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, Poltav. nac. ped. un-t im. V.G. Korolenka. – Kyi'v-Poltava, 2015. – Vyp. 2 (8). – Ch. 1. – S. 126-139.
6. Sydorenko O.P. Filosofija : pidruchnyk / O.P. Sydorenko, S.S. Korljuk, M.S. Filjanin. – 2-e vyd. – Kyi'v : Znannja, 2010. – 414 s.
7. Syrcova A.I. Vozrastnaja dinamika vremennyh orientacij lichnosti: avtoref. dis. na poluch. nauk. stepenja kand. psihol. nauk. : spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / A.I. Syrcova. – Moskva, 2008. – 20 s.
8. Tytarenko T.M. Jak buduvaty vlasne majbutnje : zhyttjevi zavdannja osobystosti : monogr. / T.M. Tytarenko : Nac. akad. ped. nauk Ukrai'ny. – Kyi'v, 2012. – 512 s.
9. Todoriv L.D. Psychologichni umovy formuvannja zhyttjevyh perspektiv u rannij junosti (kognityvnyj aspekt) : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk. : spec. 19.00.07 «Pedagogichna i vikova psihologija» / L.D. Todoriv. – Kyi'v, 2000. – 19 s

Резюме. В статье проанализированы понятия жизненной перспективы юношей, её особенности, характеристики, структуру и условия развития; установлено место жизненной перспективы в структуре жизненного пути личности; определены смысловые ориентации, жизненные задачи и экзистенциальную исполненность у молодежи с различными типами организации жизненной перспективы, представлены результаты соответствующего исследования.

Ключевые слова: жизненная перспектива, временная перспектива, жизненный путь, жизненные планы, жизненные задачи, смысловые ориентации, экзистенциальная исполненность.

Summary. Economic, social and political instability of Ukraine causes the transformation of perception of yourself and the world among the adolescence. This requires the choice of optimal life direction, that would help to maintain the integrity of internal world and realization of own life potential.

Life perspective is an individual construction, image of desirable and conscious future life, in complex and contradictory interconnection of programmed and expected events which are formed under the influence of experience, motivation and values and reflect the result of taken decision. There are two dimensions within the structure of life perspective: temporal (life values, plans, programs) and semantic (values, semantic constructions and dispositions). During adolescence the own future has more importance, but youth life plans are not realistic enough, reflect high demands and maximalism in the choice of life values.

The research of psychological features of life perspective of youth was performed on the premises of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University using the following methodologies: questionnaire of temporal perspective F. Zimbardo, test of purpose of life orientation by D.Leontiev, questionnaire «Life tasks of personality» and test-questionnaire «Scale of existence» by A. Lengle and K. Orgler. The sample of participants included 63 students. According to the results we verified the existence of purpose of life, strict hierarchy of values and high creative potential of youth. However the direction to getting satisfaction in today and lack of personal responsibility for the realization of made plans are observed. There are also traced low material motivation, not enough structuring of time of life, placing life tasks only for nearest future.

Key words: life perspective, temporal perspective, life track, life plans, life tasks, perpose of life orientations.

УДК 159.923.2

Ю.Ю. БОЙКО-БУЗИЛЬ

ДО СУТНОСТІ КАТЕГОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на зміст поняття «професійне становлення особистості». Категоріальний статус даного поняття конкретизований через аналіз наявних дефініцій, розкриття психологічного змісту, основних відмітних ознак та специфічних особливостей. Уточнено визначення категорії «професійне становлення особистості» та визначено її аспекти.

Ключові слова: категорія, сутність, зміст, професійне, особистісне, становлення, професійне становлення особистості.

Постановка проблеми. Психологічне знання має величезний спектр феноменів та дефініцій без яких розвиток науки не можливий. Дослідницька традиція аналізу психологічних явищ виробила досить широке понятійне поле, ефективне функціонування якого детермінується питаннями науки та практики. Однак певні

поняття потребують подальшого їх уточнення та поглиблення, серед яких вирізняється категорія професійного становлення особистості, яка за своєю суттю є відображенням загальної проблеми співвідношення професії та особистості в цілому, визначає формуючу роль діяльності в розвитку психіки людини та має прикладне теоретико-прагматичне значення.

Проблема професійного становлення особистості досить ґрунтовно проаналізована в загальнотеоретичних та методологічних підходах й концепціях відомих дослідників, серед яких Г. Балл, В. Бодров, Н. Волянук, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Осьодло, Ю. Поваренков, О. Ростунов, Д. Сьюпер, О. Фонарьов, В. Шадріков та інші. Однак подальше розроблення обраного напрямку дослідження містить чимало аспектів дискусійності, що й обумовило **мету статті**, яка полягає у аналізі та визначенні специфічних психологічних особливостей категорії професійного становлення особистості.

Результати теоретичного дослідження. Можливість вивчення явища визначається розглядом його в системі категорій, за допомогою яких досягається дійсність. Категорія – це рамочні, найбільш загальні одиниці методологічного знання, які в сукупності необхідні та достатні для повноти осмислення сутності об'єкта, який вивчається [3]. Прагнення до вивчення явища вимагає аналізу категоріального апарату.

Особливої актуальності набувають дослідження спадщини філософської думки, основні положення якої сприяють досягненню предмету дослідження в свідомості та практиці. Зокрема, Гегель [1] поряд з категоріями «буття» та «нічим», які є єдністю протилежностей та заперечують одна одну, вводить третю категорію, яка синтезує обидві попередні та називає її «становлення». Філософ вказує, що «становлення» відображає нероздільність «буття» та «ніщо», тобто таку єдність, в якій є як «буття» так і «ніщо». «Становлення» являє собою з одного боку діалектичний процес виникнення, а з другого боку являє собою переломний стан, коли «речі» як цілості, яка склалася ще не має, але не вірно сказати, що її взагалі немає. Відтак «становлення» можна вважати єдністю «небуття» та «буття». «Становлення» є нестійким занепокоєнням, яке осідає та переходить в якийсь спокійний результат. Загалом, Гегель пропонує розглядати категорію «становлення» як іманентний синтез категорій чистого «буття» та «ніщо», від якого можливий перехід до якогось певного «буття». «Становлення» означає, що «ніщо» не залишається «нічим», а переходить в своє «інше», в «буття».

Таким чином, як філософська категорія «становлення» відображає об'єкт у його новій якості, яка утворилася або встановилася та може бути відносною або абсолютною; процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку (виникнення й зникнення) [5]; утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм.

У психологічному тлумачному словнику, поняття «становлення» – це процес розвитку, у якому індивід перебирає на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу [7]. «Становлення» виступає як безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних впливів і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самореалізацію. «Становлення» передбачає спрямованість, яка може змінюватися, і безперервність, яка може перериватися, зупинятися в розвитку. «Становлення» особистості має два взаємопов'язаних вимірювання. Одне, вертикальне, відображає зміну місця людини в соціумі (соціальний статус, ролі, досягнення, невдачі, втрати); друге, горизонтальне, являє собою часовий вимір як певну послідовність стадій особистісного розвитку з характерним для кожної стадії обмеженням можливих способів реалізації, здійснення себе [2]. Таким чином, «становлення» як психологічна категорія відображає процес діалектичного переходу особистості від одного ступеня розвитку до іншого.

В контексті загальної проблеми «становлення» особистості обов'язково розглядається «професійне становлення». Як окремі його аспекти вчені досліджували: розвиток особистості у процесі професійної діяльності, професійне самовизначення та деструкції, кризи професійного становлення, умови та ефективність професійної діяльності, адаптацію до професійної діяльності, самодіяльність професійного становлення [4]. Однак категорія «професійне становлення особистості» досі трактується не завжди однозначно.

Термін «професійне становлення особистості» широко використовується як вітчизняними (О. Асмолов, Г. Балл, О. Бодальов, Є. Борисова, Л. Ведміч, С. Вершловський, С. Вітвицька, Н. Волянук, Т. Демідова, О. Дубасенюк, Є. Гусинський, Е. Зеєр, Н. Іванець, Є. Клімов, О. Ковальчук, Т. Кудрявцев, Л. Кунц, Г. Лаврентьев, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Орлов, Н. Пилипенко, К. Платонов, Ю. Поваренков, С. Рубінштейн, Е. Салівон, Є. Сутович, А. Фонарев, Т. Чувакова і ін.), так і зарубіжними вченими (Д. Джордан, Е. Еріксон, Д. Крайт, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Д. Тідеман, К. Уоркер, Е. Шпангер). На увагу заслуговують наступні тлумачення професійного становлення особистості.

Орлов В. відзначає, що специфічне ґносеологічне значення поняття «професійне становлення» полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, у їх генетичному зв'язку із попередніми особистісними станами. В цьому ракурсі «професійне становлення» фахівців різних спеціальностей та кваліфікаційних рівнів визначається як виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які задовольняють суттєвим вимогам, що висуває професія; психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли професійні якості вже почали існувати, але професійна діяльність не набула завершеної форми; рух до розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками професійної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, вмінь і навичок у певній галузі, техніки виконання

професійних дій) і майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного «Я»: Я, коли оволодіваю професією та Я, як фахівець.

Васильков В. та Василькова О. вказують, що «професійне становлення» – це динамічний і безперервний процес прогресивного розвитку особистості в системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності. Соціальна ситуація, в якій проходить діяльність та індивідуальна активність особистості ініціюють формування позитивного ставлення до професії: стійких мотивів фахової діяльності; соціально значущих і професійно важливих якостей; готовності до постійного професійного зростання; знаходження оптимальних прийомів та способів якісного і творчого виконання фахової діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Войко Р. розуміє «професійне становлення» як відображення образу життя людини, при якому відбувається набуття особистістю свободи в умовах середовища, через набуття нових або розвитку в новій якості наявних професійних здібностей та збагачення образу життя людини шляхом формування нових способів події в середовищі професійного становлення. Автор, процес професійного становлення розуміє не лише як результат розвитку та формування, але і як процес появи нових способів буття людини, при яких відбувається розширення кордонів можливого. Холковська І. та Холковський Ю. підкреслюють, що «професійне становлення» передбачає інтелектуальну та емоційну гнучкість, сприйнятливості до нового та інтуїтивну готовність до нього. Це неможливо без значного запасу загальнотеоретичних (загальноосвітніх) та спеціальних знань, без широкого наукового світогляду, прилучення до загальнолюдських та національних духовних цінностей. За Мітіною Л., «професійне становлення» – це зростання, інтеграція та реалізація в праці професійно-важливих якостей особистості, здібностей і вмінь; якісне перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, яке призводить до принципово нового способу його життєдіяльності. Як зазначає Е. Зеєр, «професійне становлення» охоплює тривалий період життя людини. Упродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості [2]. Тому виникає необхідність диференціації цього процесу на періоди або стадії.

Серед зарубіжних концепцій «професійного становлення особистості» більш відомою є концепція Д. Сьюпера. На думку вченого, вибір людиною своєї майбутньої професії є довготривалим процесом, у результаті якого особистість збільшує та зміцнює зв'язок з життям. При цьому головна увага приділяється стилю змінювання людиною особистісної поведінки у процесі фахового розвитку. Автор виділяє п'ять стадій професійного становлення особистості: 1) стадія пробудження (до 14 років); 2) стадія дослідження (від 15 до 24 років); 3) стадія консолідації (25–44 роки); 4) стадія збереження (36–64 роки); 5) стадія спаду (з 65 років).

Кудрявцев Т. розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації їх в професійній діяльності. Центральною ланкою цього процесу є професійне самовизначення людини. У концепції Т. Кудрявцева професійне становлення особистості складається з чотирьох стадій: перша – стадія виникнення професійних намірів та вступ особистості до професійного навчального закладу; друга – стадія фахового навчання (оволодіння професією); третя – входження особистості у професію або «професійна адаптація»; четверта – стадія повної реалізації особистості в самостійній фаховій діяльності. Перехід до наступної стадії професійного становлення закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта діяльності ряду протиріч та навіть кризових ситуацій.

За Плякою Л. процес «професійного становлення» охоплює декілька етапів генезису особистості у просторі та часі, а саме: попередній (особистість отримує загальні уявлення про професію, визначає власні потреби та здібності, формує уявлення про майбутню професійну діяльність; обирає вищий навчальний заклад де буде здобувати професійні знання, розвивати свої здібності, професійні якості та набувати професійні уміння), підготовчий (визначення свого місця у світі професій, формування у майбутніх фахівців мотивації щодо професійного становлення), адаптаційний (входження в професію, адаптація до умов вузівського навчання, формування професійної спрямованості, прагнення до саморозвитку), професійний (формування професійної компетентності (знань, умінь та навичок), професійних якостей, професійної готовності, розвиток професійної рефлексії), самоактуалізація в професії (входження в професію, здобуття професійного досвіду, освоєння та самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності); етап професійного самоствердження (на цьому етапі особистість може реалізувати себе в професії й самоактуалізувати свій потенціал для досягнення вершин професіоналізму); наставництво (особистість стає авторитетним майстром своєї справи, що передає досвід молодим, має однодумців, послідовників). Кожний етап «професійного становлення» характеризується співвідношенням особистісних і професійних особливостей, що виявляються в процесі професійної діяльності фахівців. Перехід від одного етапу до іншого ініціюється психологічними новоутвореннями індивіда, змінами соціальної ситуації, перебудовою провідної діяльності особистості, що призводить до «професійного становлення». Успішність цього процесу залежить від активності особистості, наявності у неї відповідних мотивів (бажання, потреби реалізувати свій внутрішній потенціал, свої життєві цінності відповідно до цілей професійної діяльності).

Жигайло Н., Карпінська Р. виділяють такі ланки процесу «професійного становлення»: 1 ступінь: вибір професії – характеризується підготовкою до життя, до праці, підготовкою свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху; 2 ступінь: стадія адепта – це професійна підготовка; 3 ступінь: стадія адаптанта – це входження в професію після завершення професійного навчання, стадія триває від декількох місяців до 2–3 років; 4 ступінь: стадія інтернала – це входження в професію як повноцінний колега, здатний працювати на нормальному рівні як «свій серед своїх»; 5 ступінь: стадія майстра – коли про працівника можна

сказати, що він кращий серед звичайних і гарних, тобто працівник помітно виділяється на загальному тлі (має свій стиль і своє «лице»); 6 ступінь: стадія авторитету – означає, що працівник став кращим серед майстрів; 7 щабель: стадія наставника – вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Ця стадія цікава тим, що працівник стає не просто чудовим фахівцем у своїй області, але й учителем, здатним передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі. Таким чином, вищий рівень розвитку будь-якого фахівця – професіонал, який став наставником, учителем, консультантом.

Враховуючи вище зазначене, з впевненістю слід зауважити, що «професійне» та «особистісне» у людини знаходиться в постійній динаміці, то гармонійно зближуючись, то вступаючи в протиріччя, то розходяться за різними векторами розвитку. Відмічається, що «професійне» та «особисте» можуть знаходитися у людини у наступних співвідношеннях [6]: 1) існування поряд, без перетину, коли людина функціонує формально; 2) повне суміщення, коли людина втискує своє особисте в професійні рамки; 3) часткова ідентифікація особистості зі своєю професійною нормою; 4) повне включення професійних цінностей в особистий простір. Ми згодні з представленою позицією, однак зауважимо, що задоволеною людина відчуває себе лише за умови, коли її особисте перебуває у повній згоді з професійним, але в тому розумінні, яке вдовольняє безпосередньо дану особистість. Людині як соціальній істоті важливо відчувати успіх в особистому житті та професійній діяльності, оскільки в сучасному суспільстві саме ці дві сфери є провідними та такими, що визначають соціальний статус в суспільстві. Принагідно зазначити, що «професійне становлення особистості» є складною, динамічною, системною сукупністю взаємозалежних процесів виникнення, стабілізації та удосконалення «особистого» в «професійному».

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що у психології доволі детально досліджені різноманітні аспекти категорії «професійного становлення особистості», хоча трактується воно не завжди однозначно та не позбавлене аспектів дискусійності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в розробці комплексу методик психодіагностичного дослідження «професійного становлення особистості».

Список використаних джерел

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Перевод Н.Г. Дебольский. – М.: Издание профкома слушателей института красной профессуры, 1929. – 686 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
4. Крикля К.П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства / К.П. Крикля // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2012. – Вип. 2(1). – С. 409-417.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
6. Шайкова М.В. Профессиональное становление и развитие личности руководителя ОВД / М.В. Шайкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2004. – № 1(21). – С. 31-33.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів // В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.

References

1. Gegel' G.V.F. Nauka logiki / Perevod N.G. Debol'skij. – M.: Izdanie profkoma slushatelej instituta krasnoj professury, 1929. – 686 s.
2. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo razvitija / Je.F. Zeer. – M.: Akademija, 2009. – 240 s.
3. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaja prakseologija. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij / I.A. Kolesnikova, E.V. Titova. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 256 s.
4. Kriklja K.P. Psihologichni osoblivosti profesijnogo stanovlennja majbutn'ogo psihologa v umovah suchasnogo suspil'stva / K.P. Kriklja // Naukovij visnik L'vivs'kogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav. Serija psihologichna. – 2012. – Vip. 2(1). – S. 409-417
5. Filosofskij slovar' / Pod red. I.T. Frolova – 5-e izd. – M.: Politizdat, 1987. – 590 s.
6. Shajkova M.V. Professional'noe stanovlenie i razvitie lichnosti rukovoditelja OVD / M.V. Shajkova // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2004. – № 1(21). – S. 31-33.
7. Shapar V.B. Psihologichnij tlumachnij slovník najsuchasnishih terminiv // V.B. Shapar. – H.: Prapor, 2009. – 672 s.

Резюме. В статье рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных ученых на содержание понятия «профессиональное становление личности». Категориальный статус данного понятия конкретизирован через анализ имеющихся дефиниций, раскрытие психологического содержания, основных отличительных признаков и специфических особенностей. Уточнено определение категории «профессиональное становление личности» и определены ее аспекты.

Ключевые слова: категория, сущность, содержание, профессиональное, личностное, становление, профессиональное становление личности.

Summary. In the article the views of domestic and foreign scientists on the concept of «professional personality development» are examined. The categorical status of the concept concretized through analysis of existing definitions, the disclosure of psychological content, the main distinctive features and specific features. As a philosophical category, the development determines the variability, approach, continuous transition to the next, acquirement of the new features in development; as a psychological category determines the development process in which the individual assumes responsibility for the fullest realization of his potential. The category of the professional personality development is essentially a reflection of the correlation between the profession and the personality in general, determines formative role of the activity in the development of the human psyche and has applied theoretical and pragmatic meaning. Thus, it is clear that person can feel contented only on condition that his «personal» is in full harmony with «professional» and above all, in the sense that directly satisfies the given person.

Key words: category, essence, content, professional, personal, development, professional personality development.

УДК 159.9.072.4

А.М. БОЛЬШАКОВА

ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Вивчено взаємозв'язок між рівнем суб'єктивного переживання вичерпаності особистісного потенціалу та об'єктивними показниками тих складових особистісного потенціалу, що детермінують успішність подолання складних життєвих ситуацій. До потенціалу подолання складних життєвих ситуацій віднесено життєстійкість та толерантність до невизначеності. Показано, що низький рівень суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу пов'язаний з високим рівнем життєстійкості та толерантності до невизначеності.

Ключові слова: особистісний потенціал, суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу, особистісна реалізованість, життєстійкість, толерантність до невизначеності.

Постановка проблеми. Проблема потенційного як невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов задля забезпечення успішності людського функціонування, є однією з найбільш актуальних міждисциплінарних проблем, витоків вивчення якої сходять з праць Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Мясищева, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, Л. Божович, Б. Ломова. Актуальність вивчення загального особистісного потенціалу визначається необхідністю визначення внутрішньоособистісних та соціально-психологічних умов, механізмів та факторів розвитку особистісних якостей, установок, прагнень та цінностей, які зумовлюють здатність людини активно та успішно реалізовувати свої життєві проекти у різних сферах суспільного та особистого життя.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження феномену психічного потенціалу на сьогодні достатньо широко представлені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених.

Так, у роботах І. Манохи вивчається потенціал індивідуального буття людини, який дослідниця визначає як багаторівневе явище, що генералізує у собі здатність людини актуалізувати інтенції та потенції свого існування, вибудовуючи простір та час буттєвої активності [5].

У роботах А. Маклакова потенційні характеристики людини досліджено у зв'язку з процесами адаптації, що призвело до виникнення концепції адаптаційного потенціалу як інтегральної характеристики психічного розвитку, показники якої містять інформацію про відповідність / невідповідність психологічних характеристик особистості загальноприйнятим нормам, визначають ступінь витривалості до дії психоемоційних стресорів та надають можливість прогнозувати ефективність діяльності людини в екстремальних умовах [4].

В. Ключко та Е. Галажинський вивчали інноваційний потенціал як особистісні якості, компетенції та загальну вітальність, які є базальною основою ініціації інноваційної поведінки [2].

Розробку закономірностей функціонування потенційної сфери у процесі діяльності особистості здійснено також при вивченні творчого потенціалу (К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, О. Яковлева), інтелектуального потенціалу (В. Дружинін), комунікативного потенціалу (О. Бодалев, Ю. Ємельянов, В. Лабунська, Л. Петровська), професіоналізму (А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев, К. Платонов, Н. Пряхников, В. Шадріков) та ін.

Найбільш популярним та активно розроблюваним напрямком вивчення потенційного у психіці людини є дослідження особистісного потенціалу, яке активно розпочали російські дослідники під керівництвом Д. Леонтьєва. У роботах цих вчених особистісний потенціал розглядається як «інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що полягає в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність смислової регуляції та ефективність діяльності на тлі тиску та змінюваних зовнішніх умов» [3, с. 7]. До структури особистісного потенціалу віднесено: смисложиттєві орієнтації, каузальні орієнтації, життєстійкість, толерантність до невизначеності, особливості контролю за дією, особистісний динамізм, самоорганізацію діяльності, часові перспективи, оптимістичність мислення [3].

На сьогодні у вивченні особистісного потенціалу досягнуто суттєвих результатів [3]. У той же час, досі не вирішеним залишається питання вивчення взаємозв'язку об'єктивних показників особистісного потенціалу та особливостей суб'єктивного сприйняття його наявності / вичерпаності.

Метою дослідження було вивчення взаємозв'язку між рівнем суб'єктивного переживання вичерпаності особистісного потенціалу та об'єктивними показниками розвитку тих складових особистісного потенціалу, які детермінують успішність у подолання складних життєвих ситуацій.

Методика та процедура дослідження. В якості досліджуваних в роботі прийняло участь 106 осіб віком від 19 до 24 років (48 дівчат та 58 юнаків).

Суб'єктивне переживання вичерпаності особистісного потенціалу досліджено за допомогою авторської методики – «Опитувальника особистісної реалізованості» [1]. Теоретичним підґрунтям створення цієї методики є уявлення про те, що особистісна реалізованість, як суб'єктивне переживання вичерпаності особистісного потенціалу, це психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ пов'язаний із переживанням стагнації, самоздійснення, фрустрацією потреби в самореалізації на трьох етапах життя: в минулому, теперішньому та майбутньому. Опитувальник особистісної реалізованості, який дозволяє оцінювати загальний рівень суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу та три її окремі виміри за шкалами [1]:

- «ретроспектива» (вимір минулого) характеризує уявлення людини про низький рівень досягнення життєвого успіху, неповне використання особистісних ресурсів, неефективність життєвого планування у минулому;

- «поточний момент» (вимір теперішнього) характеризує уявлення про ненасиченість сьогодення важливими справами, характеризує низький ступінь активності, спрямованої на досягнення життєвих результатів, показує незадоволення повнотою використання особистісних ресурсів;

- «перспектива» (вимір майбутнього) оцінює негативні прогнози людини щодо реалізації важливих планів та мрій у майбутньому, переживання вичерпаності особистісного потенціалу, відсутність значущих задумів.

За допомогою відповідних методик було досліджено такі складові особистісного потенціалу подолання складних життєвих ситуацій:

- життєстійкість – система установок людини на залучення до життя, контроль за подіями та прийняття виклику і ризику, яка характеризує здатність особистості витримувати стресові ситуації (діагностовано за допомогою тесту життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва);

- толерантність до невизначеності – здатність приймати рішення та розмірковувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти та можливі наслідки, відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, багатозначних ситуаціях; витримувати напруження кризових, проблемних ситуацій (діагностовано за допомогою опитувальника С. Баднера в адаптації Г. Солдатової).

Аналіз результатів дослідження. Для оцінки взаємозв'язку показників «Опитувальника особистісної реалізованості» з результатами тесту життєстійкості здійснено кореляційний аналіз. Значущі коефіцієнти кореляції наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу з оцінками життєстійкості людини

Показники тесту життєстійкості	Показники опитувальника особистісної реалізованості			
	Ретроспектива	Поточний момент	Перспектива*	Загальна оцінка
Залученість	-0,699*	-0,764*	-0,786*	-0,853*
Контроль	-0,663*	-0,638*	-0,730*	-0,771*
Прийняття ризику	-0,576*	-0,458*	-0,564*	-0,609*
Життєстійкість	-0,751*	-0,747*	-0,818*	-0,879*

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

Результати за «Опитувальником особистісної реалізованості» утворюють тісний зворотний зв'язок з усіма показниками тесту життєстійкості (див. табл. 1). Отримані результати дозволяють дійти висновку, що досліджуваним із суб'єктивно незадовільними оцінками результатів, перебігу та перспектив самореалізації властивий низький загальний рівень життєстійкості. До того ж відчуття пасивності, песимістичні прогнози на майбутнє, незадоволеність життєвими успіхами призводять до виникнення відчуття відчуженості, відстороненості від життя (пряма кореляція зі шкалою «залученість» тесту життєстійкості), переживання безпорадності та неможливості впливати на результати діяльності (зворотна кореляція зі шкалою «контроль»), небажання діяти за умов невизначеності та відсутності гарантій успіху (зворотна кореляція зі шкалою «прийняття ризику»).

Низький рівень суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу, задоволення досягнутими результатами, розвинуті життєві перспективи, відчуття наявності особистісного потенціалу, навпаки, пов'язані з розвитком життєстійкості як особистісної риси, яка забезпечує успішність протистояння складним, стресовим ситуаціям в усіх сферах життєдіяльності. Такі досліджувані досить комфортно й упевнено почувають себе в ситуаціях невизначеності, можуть приймати рішення за умов відсутності гарантій успіху, позитивні і негативні результати розглядають як джерело розвитку.

Для оцінки взаємозв'язку вираженості суб'єктивного переживання вичерпаності особистісного потенціалу з показниками опитувальника толерантності до невизначеності здійснено кореляційний аналіз. Значущі коефіцієнти кореляції наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Взаємозв'язок суб'єктивної виснаженості особистісного потенціалу з інтолерантністю до невизначеності

Показники інтолерантності до невизначеності	Показники опитувальника особистісної реалізованості			
	Ретроспектива	Поточний момент	Перспектива	Загальна оцінка
Новизна	0,268*	0,230*	0,354*	0,258*
Складність		0,260*	0,373*	0,252*
Нерозв'язність		0,319*	0,264*	0,221*
Толерантність до невизначеності	0,229*	0,327*	0,334*	0,237*

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,01$.

Опитувальник толерантності до невизначеності С. Баднера, всупереч назві, визначає ступінь інтолерантності. Отже, дані табл. 2 свідчать, що в результаті кореляційного аналізу встановлена наявність статистично значущих прямих зв'язків між суб'єктивним переживанням виснаженості особистісного потенціалу досліджуваних та ступенем їх нетерпимості до непередбачуваних та неконтрольованих ситуацій, рівнем стресу в умовах інформаційного перевантаження або невизначеності та недостатності. Люди, незадоволені досягнутими життєвими успіхами та перспективами на майбутнє, є нездатними витримувати нову, незнайому інформацію, ефективно поводитися у незвичних ситуаціях, відчувати себе комфортно за умов неможливості прогнозувати розвиток подій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження дало змогу виявити особливості взаємозв'язку між рівнем суб'єктивної виснаженості особистісного потенціалу та об'єктивними показниками розвитку тих складових особистісного потенціалу, які детермінують успішність у подолання складних життєвих ситуацій. Отримані результати дозволяють сформулювати такі висновки:

- особистісний потенціал – характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що полягає в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність смислової регуляції та ефективність діяльності;

- суб'єктивна виснаженість особистісного потенціалу (особистісна реалізованість) – переживання завершеності (закінченості) особистісного потенціалу, психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ пов'язаний із переживанням стагнації самоздійснення, фрустрацією потреби в самореалізації в минулому, теперішньому та майбутньому;

- значна особистісна реалізованість (суб'єктивна виснаженість особистісного потенціалу) пов'язана з низьким рівнем загальної осмисленості життя, відсутністю в житті цілей на майбутнє, які б мали надавати життю насиченості, спрямованості та часової перспективи;

- низький рівень особистісної реалізованості (суб'єктивної виснаженості особистісного потенціалу) людини пов'язаний з якостями, що забезпечують здатність людини долати життєві труднощі: життєстійкістю, толерантністю до невизначеності.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні якісних особливостей взаємозв'язку між об'єктивними та суб'єктивними аспектами особистісного потенціалу, визначенні психологічних механізмів та факторів попередження та корекції суб'єктивної виснаженості особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Большакова А.М. Опитувальник особистісної реалізованості / А.М. Большакова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 28, ч. 1. – С. 14-24.
2. Ключко В.Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Вестник ТГУ. – Томск. – 2009. – № 325. – С. 146-151.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 675 с.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
5. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия / И.П. Маноха. – К.: Стимул, 1995. – 126 с.

References

1. Bol'shakova A.M. Opytuval'nyk osobystisnoyi realizovanosti [Personal realization questionnaire]. Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity: Pedahohika i psykholohiya. Yalta: RVV K-HU, (2010) – vol. 28, p. 1, pp. 14-24.
2. Klochko V.E. Innovacionnyj potencial lichnosti: sistemno-antropologicheskij kontekst / V.E. Klochko, Je.V. Galazhinskij // Vestnik TGU. – Tomsk. – 2009. – № 325. – S. 146-151.
3. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2011. – 675 s.
4. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah / A.G. Maklakov // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22. – № 1. – S. 16-24.
5. Manoha I.P. Chelovek i potencial ego bytija / I.P. Manoha. – K.: Stimul, 1995. – 126 s.

Резюме. Изучена взаимосвязь между уровнем субъективного переживания истощенности личностного потенциала и объективными показателями тех составляющих личностного потенциала, которые детерминируют успешность преодоления сложных жизненных ситуаций. К потенциалу преодоления сложных жизненных ситуаций отнесено жизнестойкость и толерантность к неопределенности. Показано, что низкий уровень субъективной истощенности личностного потенциала связан с высоким уровнем жизнестойкости и толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: личностный потенциал, субъективная истощенность личностного потенциала, личностная реализованность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности.

Summary. The correlations between subjective outspent of personality potential and objective indexes of personality potential are investigated. The correlations between subjective outspent of personality potential is defined as mental form of negative valuation of self-realization process. It is reasonable, that this mental form is correlated with stagnation of self-accomplishment process and frustration of life success need during three life stages: past, present and future. The «Personal realization questionnaire» was used for diagnostics of subjective outspent of personality potential. The factor structure of «Personal realization questionnaire» is suited for the study of three dimensions of subjective outspent of personality potential: The scale «Present situation» describes minor saturation of present situation by important task, down level of activity, self-realization dissatisfaction. The scale «Perspective» describes pessimistic life-plans realization prognosis, feeling of spent personal potential, low productiveness of life planning, minor need of personal development. The scale «Retrospective» describes low level life-achievement, noneffectiveness of the past life planning, low level of activity, process and results of self-realization dissatisfaction. It is reasonable, that hardiness and tolerance for ambiguity belong to the personality potential of difficult life situations overcoming. It is found out, that the low level of subjective outspent of personality potential is related to the hardiness and tolerance for ambiguity.

Key words: personality potential, subjective outspent of personality potential, personality realization, hardiness, tolerance for ambiguity.

УДК 159.9.072.4

А.О. БОРИСОВА

СОЦІАЛЬНІ АКСІОМИ У СТРУКТУРІ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Вивчено соціальні аксіоми у структурі картини світу студентів-іноземців. Досліджено змістові характеристики картини світу та визначено її факторну структуру. Доведено, що соціальні аксіоми змістовно входять до структури картини світу студентів-іноземців. Визначено, що чотири з п'яти соціальних аксіом, визначених М. Бондом та К. Леунгом, змістовно входять до трьох компонентів у структурі картини світу студентів-іноземців.

Ключові слова: картина світу, структура картини світу, зміст картини світу, соціальні аксіоми, студенти-іноземці.

Постановка проблеми. Невід'ємною особливістю життя людства на сучасному етапі його існування є інтенсифікація міграційних потоків населення. Значна кількість людей щорічно приїздить у нові для себе країни на досить значний термін задля вирішення різних життєвих завдань. Особливою категорією мігрантів є студенти, які приїждять в іншу країну для здобуття вищої освіти. Україна щорічно приймає досить значну кількість освітніх мігрантів, оскільки висока якість освіти, змістовний перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою, фінансова доступність та інші чинники вже роблять українські виші досить привабливими для іноземних студентів.

Для кожного з цих студентів процес соціально-психологічної адаптації у новому соціокультурному середовищі, навіть за сприятливих умов, супроводжується суттєвим нервово-психічним і фізичним навантаженням та призводить до значних психічних трансформацій. Найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця під час перебування в країні навчання, є категорія «картина світу». Саме це світоглядне утворення підлягає найбільшому тиску з боку етно-культурних особливостей нового суспільства та зазнає найсуттєвішої трансформації під час міжкультурної адаптації. З іншого боку, особливості первинно сформованої картини світу, самі є суттєвим фактором адаптації та зумовлюють успішність професійного становлення, особистісного розвитку та психічного благополуччя студента-іноземця у країні навчання. Отже, дослідження картини світу, її структури та змісту є досить важливим завданням сучасної вікової та педагогічної психології.

Аналіз досліджень та публікацій. Витоки досліджень проблеми картини світу у філософії виходять до робіт І. Канта, в яких вона досліджується як категорія свідомості, в якій структурується та впорядковується досвід людини як суб'єкта пізнання.

У науковий обіг психології категорія «картина (образ) світу» була залучена, в першу чергу, завдяки роботам О. Леонтьєва, який визначив, що цей психічний феномен є відображенням в психіці індивіда цілісного багатомірного предметного світу в усіх його взаємозв'язках і взаємозалежностях між явищами та предметами, до яких належить і сама людина [4].

Проблема картини світу отримала розвитку у працях як послідовників О. Леонтьєва, які на сьогодні вже

є класиками радянської та світової психології, так і сучасних дослідників. На сьогодні ця категорія визначається як «особистісно зумовлене, від початку невідрефлексоване, інтегративне ставлення суб'єкта до себе та оточуючого світу, що несе у собі ірраціональні установки, що є в суб'єкта» [1, с. 40]. Формування цього психічного утворення відбувається на основі інтеграції уявлень щодо оточуючого світу, узагальнення індивідуального соціокультурного досвіду. Значення ж картини світу визначається тим, що вона є орієнтовною основою поведінки людини, детермінує вибір поведінкових стереотипів, виявляється в особистісно зумовлених емоційних реакціях [1].

Дослідження картини світу має базуватися на виділенні її структурно-змістових складових, що відповідає принципу системності, прийнятому у сучасній психологічній науці, відповідно до якого, психічні явища слід вивчати через визначення їх внутрішньої структури та системоутворюючих факторів [2; 3]. У найбільш поширеній концепції Г. Берулави виділено чотири структурні складові картини світу: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя [1, с. 41]. Стосовно кожної з цих структурних характеристик людина формує когнітивно-емоційні уявлення, скрізь призму яких сприймаються життєві події та формується поведінка.

Феноменом, що репрезентує змістове наповнення картини світу особистості, є соціальні аксіоми, концепція яких запропонована М. Бондом та К. Леунгом (M. Bond, K. Leung). Цими вченими соціальні аксіоми визначаються як найбільш суттєві вірування людини щодо самої себе, інших людей, соціального оточення, фізичного та духовного світу, які формуються у процесі соціалізації незалежно від контексту релігійних вірувань. Вони є головними у системі переконань особистості та виконують роль забезпечення виживання особистості у фізичному та соціальному контексті [7]. За твердженням М. Бонда та К. Леунга, соціальні аксіоми є універсальними (надкультурними) через те, що вони допомагають людям вирішувати загальнолюдські життєві проблеми. Спільність цих проблем призводить до появи східних соціальних аксіом у представників різних культур, розбіжності стосуються лише ступеня вираженості цих вірувань, який визначається особливостями тієї чи іншої культури.

За визначенням української дослідниці Л. Спиридиної соціальні аксіоми «являють собою своєрідні складно організовані вербальні знаки, в яких маніфестується культура того чи іншого народу і семантичний зміст яких співвідноситься з семантичним змістом образу світу, оскільки включає вірування про фізичний, надприродний, соціальний світи і про внутрішній (духовний) світ людини» [5, с. 126].

Виділяють чотири головні функції соціальних аксіом: полегшення досягнення важливих цілей (інструментальна функція); допомога у захисті власної гідності (его-захисна функція); вираження власних цінностей особистості (функція самовираження); допомога людям у розумінні світу (функція пізнання) [7].

Результати численних крос-культурних досліджень у багатьох країнах світу дозволили М. Бонду та К. Леунгу визначити п'ять загальних типів соціальних аксіом:

1. Соціальний цинізм – негативні погляди на природу людини та соціальний світ взагалі, які репрезентуються у недовірі до соціальних установ та окремих людей, в уявленнях про світ як жорстоке місце, де вижити може тільки сильна людина. За умов вираженості цього переконання психологічними характеристиками особистості стають недовірливість, ворожість, замкненість, розчарованість, схильність до маніпуляцій, агресивність.

2. Нагорода за зусилля – переконання у справедливості світу, у тому, що цілеспрямовані зусилля щодо досягнення цілей та розв'язання життєвих проблем призводять до позитивних результатів.

3. Соціальна гнучкість – впевненість у наявності багатьох рішень проблем та невизначених ситуацій. Особам з високим рівнем вираженості цих переконань притаманна здатність відмовлятися від використання відомих та звичних моделей поведінки та виробляти нові стратегії, які більш відповідають зміненим обставинам.

3. Контроль долі – погляд на соціальні ситуації як такі, що контролювані долею, фатумом.

4. Релігійність (духовні наслідки) – переконання в існуванні нематеріальних, надприродних факторів, що впливають на всесвіт, людей, їх поведінку, досягнуті результати, особливості міжособистісних стосунків, здоров'я, добробуту та ін. [7].

На сьогодні найбільш активні розробки проблеми соціальних аксіом здійснено у галузі етнічної та крос-культурної психології, де їх вимірювання визнано найбільш ефективним культурно-універсальним підходом до вивчення культурних розбіжностей та схожості. У дослідженнях соціальних аксіом виявлено: можливість їх використання як інструменту вивчення образу світу у контексті культурних впливів; їх зв'язок із складовими соціального капіталу населення багатьох країн світу; особливості ціннісно-сміслових утворень у системі світосприйняття студентської молоді; особливості конструювання під час соціальних трансформацій; етнокультурні особливості населення різних регіонів України. Отже, в багатьох психологічних дослідженнях показано суттєве значення соціальних аксіом для повноцінного буття та психічного благополуччя людини. Втім не всі аспекти цієї важливої проблеми знайшли своє відображення у роботах сучасних дослідників. Зокрема, вивчення потребує місце соціальних аксіом у цілісній структурі картини світу, особливості їх взаємозв'язку з іншими компонентами цього світоглядного утворення.

Метою цієї роботи було вивчення соціальних аксіом як змістового компоненту цілісної структури картини світу студентів-іноземців. Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких завдань: діагностика соціальних аксіом та інших змістових особливостей картини світу студентів-іноземців, визначення факторної структури картини світу, виявлення приналежності соціальних аксіом як змістових характеристик

картини світу до її структурних компонентів.

Методика та процедура дослідження. Дослідження проводилося на базі вищих навчальних закладів IV рівня акредитації м. Харкова. У дослідженні прийняли участь 124 українських та 214 іноземних студентів віком 19-25 років, громадян Азербайджану, Грузії, Казахстану, Киргизстану, Китаю, Туркменістану, Узбекистану, країн Африки, арабських країн.

Для вивчення вираженості п'яти типів соціальних аксіом у студентів-іноземців було використано Опитувальник соціальних аксіом SAS-60 (адаптований варіант SAS – Social Axioms Survey М. Бонда та К. Леунга) [6].

Для діагностики інших змістових особливостей картини світу студентів-іноземців було обрано методики з відповідною діагностичною спрямованістю:

- метод діагностики міжособистісних ставлень Л. Собчик (модифікований варіант інтерперсональної діагностики «Interpersonal Diagnosis» Т. Ліпі), який дозволяє діагностувати уявлення обстежуваного щодо самого себе та інших людей за двома основними факторами: лідерство (домінування) та доброзичливість;

- методика особистісного диференціалу (адаптована у СПб НДПН ім. В.М. Бехтерева), яка дозволяє вивчити ставлення досліджуваних до самих себе та інших людей (уявлення щодо особистісної значущості, рівня домагань, вольової саморегуляції, розвитку комунікативних здібностей, активності, цілеспрямованості) за факторами класичного семантичного диференціалу;

- методика «Атрибутивні характеристики» Н. Іванової, яка дозволяє оцінити вираженість позитивних, негативних та нейтральних ауто- та гетеро- стереотипів у свідомості досліджуваного;

- тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва – адаптована версія тесту «Мета в житті» (Purpose-in-Life, Дж. Крамбо та Л. Махолік), яка дає змогу вивчити такий аспект картини світу, як уявлення людини про ступінь осмисленості власного життя, його насиченості значущими подіями та результатами – загальний рівень осмисленості життя людини та окремі його складові;

- шкала базисних переконань – адаптований варіант опитувальника WAS (World assumptions scale) Р. Янофф-Булман (R. Janoff-Bulman), яка дозволяє вивчати зміст картини світу, який виявляється у базисних переконаннях – імпліцитних, глобальних, стійких уявлень особистості щодо світу та самої себе, що впливають на її мислення, емоційні стани та поведінку.

Аналіз результатів дослідження. У процесі статистичної обробки результатів було застосовано факторний аналіз за методом головних компонент та обертанням факторних структур за принципом Varimax (за допомогою пакета SPSS 12.0 for Windows).

Отримані результати дозволили емпірично визначити структуру картини світу студентів-іноземців, представлену чотирма факторами, які пояснюють 58,096 % загальної дисперсії.

Фактор 1 (5,926; 18,52% загальної дисперсії) отримав назву «Образ-Я в картині світу» оскільки містить змінні, які свідчать про такі уявлення людини до самої себе як впевненість у наявності лідерських якостей та доброзичливості; самоповагу та самоприйняття, впевненість у собі, енергійність та активність; переконання в наявності значної кількості позитивних особистісних якостей; сприйняття себе сильною особистістю, яка має достатню свободу вибору та можливість будувати своє життя у відповідності до власних цілей та уявлень про його смисл; переконання в безперечній цінності власного «Я», здатності до самоконтролю та контролю над подіями, що відбуваються, високій мірі удачливості та везіння. Змістовно до цього фактору не увійшло жодного показника Опитувальника соціальних аксіом SAS-60.

Фактор 2 (5,055; 15,796% загальної дисперсії), який було названо «Образ інших у картині світу», містить такі уявлення та ставлення людини щодо оточуючих, як: впевненість у доброзичливості та товариськості оточуючих людей; сприйняття інших як позитивних, сильних та впевнених у собі людей, що заслуговують на повагу; переконання у наявності в оточуючих значної кількості позитивних особистісних якостей; загальний позитивний погляд на природу людини та міжособистісні стосунки взагалі; переконання у доброті людей. До змісту цього фактору увійшли показники Опитувальника соціальних аксіом SAS-60 за шкалою «Соціальний цинізм» з факторною вагою –0,86. Отже, позитивне забарвлення картини світу в аспекті ставлення до інших людей виявляється в іноземних студентів у низькому рівні недовіри до оточуючих та соціальних установ, небажанні сприймати світ як жорстоке місце.

Фактор 3 (4,045; 12,641% загальної дисперсії) з назвою «Образ світу в картині світу» репрезентує такі уявлення та ставлення людини щодо світу, в якому вона живе, як впевненість у можливості знаходження багатьох варіантів розв'язання проблем та невизначених ситуацій; - погляд на соціальні ситуації як на такі, що підлягають цілеспрямованому впливу та контролю; – переконання у прихильності та справедливості оточуючого світу, небажання покладатися на випадок у керуванні життєвими обставинами. До змісту цього фактору увійшли дві соціальні аксіоми за опитувальником SAS-60: «Соціальна гнучкість» (з факторною вагою 0,959) та «Контроль долі» (з факторною вагою –0,536). Такі дані свідчать про те, що позитивна картина світу в іноземних студентів виявляється у тому числі у здатності відмовлятися від використання відомих та звичних моделей поведінки та виробляти нові стратегії, які більш відповідають змінним обставинам. Сприймати соціальні ситуації як такі, що контрольовані долею іноземні студенти з позитивною картиною світу відмовляються.

Фактор 4 (3,564; 11,139% загальної дисперсії) з назвою «Образ життя в картині світу» містить такі уявлення людини щодо власного життя: переконання у наявності значущих життєвих цілей та вже досягнутих результатів; сприйняття життя як насиченого подіями, сповненого смыслом; впевненість у контрольованості

власної долі; високий рівень загальної осмисленості життя; переконання у тому, що цілеспрямована активність щодо досягнення цілей та розв'язання життєвих проблем майже завжди призводить до позитивних результатів. До змісту фактору увійшла соціальна аксіома «Нагорода за зусилля» з факторною вагою 0,469. Отже, позитивне сприйняття життя у картині світу пов'язане в іноземних студентів з переконанням у справедливості світу, у тому, що цілеспрямовані зусилля зазвичай призводять до очікуваних результатів.

Соціальна аксіома «релігійність», яка містить переконання в існуванні нематеріальних, надприродних факторів, що впливають на всесвіт, людей, їх поведінку, досягнуті результати та ін. не увійшла до складу жодного з визначених факторів у структурі картини світу.

Таким чином, отримані в результаті факторного аналізу дані свідчать про те, що чотири з п'яти соціальних аксіом, визначених М. Бондом та К. Леунгом, змістовно входять до трьох компонентів у структурі картини світу студентів-іноземців.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження дозволило визначити місце соціальних аксіом у структурі картини світу студентів-іноземців та сформулювати такі висновки:

- у структурі картини світу емпірично визначаються чотири компоненти (фактори): уявлення про себе, уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про власне життя;

- більшість соціальних аксіом (чотири з п'яти) змістовно входять до трьох з чотирьох визначених компонентів картини світу: до уявлень про інших людей, уявлень про навколишній світ, уявлень про власне життя;

- до уявлень про інших людей входить соціальна аксіома «Соціальний цинізм»; до уявлень про навколишній світ – соціальні аксіоми «Соціальна гнучкість» та «Контроль долі»; до уявлень про власне життя – соціальна аксіома «Нагорода за зусилля».

Перспективи подальших досліджень мають полягати у визначенні соціально-психологічних та внутрішньоособистісних чинників виникнення позитивних та корекції негативних соціальних аксіом як детермінанти оптимальної картини світу студентів-іноземців.

Список використаних джерел

1. Берулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251-261.
5. Спиридонова Л.К. Соціальні аксіоми як репрезентація образу світу / Л.К. Спиридонова // Вісник ОНУ. Сер. Психологія. – Т. 16. Вип. 2. – 2011. – С. 122-120.
6. Татарко А.Н. Методы этнической и кросскультурной психологии / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М. : НИУ ВШЭ, 2011. – 238 с.
7. Leung K. Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures / K. Leung, M. Bond [and other.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35: [Number 5, September]. – P. 548-576.

References

1. Berulava G.A. Obraz mira kak orientirovochnaja osnova individual'nyh patternov psihicheskoy aktivnosti / G.A. Berulava, M.M. Berulava // Rol' stereotipov v psihicheskoy aktivnosti lichnosti. – M. : Izd-vo «Gumanitarnaja nauka», 2010. – 157 s.
2. Vygotskij L.S. Psihologija / L.S. Vygotskij. – M.: JeKSMO-Press, 2000. – 1008 s.
3. Ganzen V.A. Sistemnye opisaniya v psihologii / V.A. Ganzen. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. – 176 s.
4. Leont'ev A.N. Obraz mira / A.N. Leont'ev // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 251-261.
5. Spyrydonova L.K. Social'ni aksiomy jak reprezentacija obrazu svitu / L.K. Spyrydonova // Visnyk ONU. Ser. Psihologija. – T. 16. Vyp. 2. – 2011. – S. 122-120.
6. Tatarko A.N. Metody jetnicheskoy i krosskul'turnoj psihologi / A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva. – M. : NIU VShJe, 2011. – 238 s.
7. Leung K. Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures / K. Leung, M. Bond [and other.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35: [Number 5, September]. – P. 548-576.

Резюме. Изучены социальные аксиомы в структуре картины мира студентов-иностранцев. Исследованы содержательные характеристики картины мира и определена ее факторная структура. Доказано, что социальные аксиомы содержательно входят в структуру картины мира студентов-иностранцев. Определено, что четыре из пяти социальных аксиом, выделенных М. Бондом и К. Леунгом, содержательно входят в три компонента в структуре картины мира студентов-иностранцев.

Ключевые слова: картина мира, структура картины мира, содержание картины мира, социальные аксиомы, студенты-иностранцы.

Summary. The author of the paper studied social axioms as a semantic component of integrated structure of foreign students' worldview. It is proved that the worldview research should be based on the allocation of structural and semantic components. It is determined that the worldview structure can be divided into four parts: image of the personality (image-I), the idea about the other people, the idea about the surrounding world, and the picture of one's own life. It is shown that the phenomenon representing semantic content of the worldview of an individual are social axioms as the most significant human beliefs of a human about himself, others, social environment, physical and spiritual world. Five general types of social axioms (by M. Bond and K. Leung): social cynicism, reward for the effort, social flexibility, destiny control, religiosity are characterized. SAS 60 – Social Axioms Survey by M. Bond, K. Leung and other diagnostic techniques are used to study semantic features of the worldview. Factor analysis of the results allowed us to determine the structure of foreign students' worldview and determine the place of social axioms in this structure. Four components (factors): image of the personality, the idea about the other people, the idea about the surrounding world, and the picture of own life are empirically determined in the structure of the worldview. It is found that most of social axioms (four out of five) are included into three of the four components of the worldview: the ideas about the other people, ideas about the world, and the ideas about their own lives. It is shown that the ideas about the others include social axiom "social cynicism"; ideas about the world around us – social axioms "social flexibility" and "destiny control"; ideas about one's own life – the axiom "award for the efforts."

Key words: worldview, the structure of the worldview, the content of worldview, social axioms, foreign students.

УДК 159.955.2:37.015.3

С.М. БУЖИНСЬКА, Л.В. КОНДРАЦЬКА

ВПЛИВ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Стаття містить теоретичне обґрунтування впливу позитивного мислення на психологічне здоров'я майбутніх педагогів. Охарактеризовано соціально-психологічні передумови формування позитивного мислення. Встановлено структурний склад позитивного мислення. Доведено вплив емоційно-оцінного компоненту на оптимістично-позитивну спрямованість особистості. Розкриті напрямки збереження психологічного здоров'я.

Ключові слова: позитивне мислення, психологічне здоров'я, студентська молодь, творче мислення, оптимістично-позитивна спрямованість.

Постановка проблеми. За роки незалежності в Україні зроблено значні кроки на шляху реформування освіти, створення умов для формування та збереження здоров'я молодого покоління. Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є винятково актуальною проблемою сьогодення, яка в останні десятиліття набуває глобального масштабу. Інтерес до питань здоров'я викликаний насамперед соціальним замовленням суспільства на особистість, здатну до здорового способу життя та соціальної активності.

У сучасних наукових дослідженнях проблема здоров'я розглядається як одна з найважливіших проблем цілого комплексу наук про людину. Однак, незважаючи на значні зусилля щодо формування психічно та соціально здорового молодого покоління, стан здоров'я молоді України сьогодні погіршується. Особливістю формування здоров'я сучасної молоді є використання ресурсів позитивного мислення. Таке мислення передбачає створення індивідом власної позитивної програми, орієнтованої на успіх, при врахуванні складної дійсності та адекватності її сприйняття [3,6].

Поняття психологічного здоров'я в розумінні сучасних науковців постає як комплексний феномен та досліджується в роботах таких науковців, як І.В. Дубровіна, А.В. Шувалов, Н.М. Колотій, К. Рифф. У сучасній українській психології позитивне мислення вбачається як таке, що сприяє фізичному і психічному здоров'ю індивіда (В.І. Бобрицька, Ф.В. Калошин, С.М. Симоненко) [2,3,4]. Також, існують дослідження, які підтверджують вплив позитивного мислення на психічне здоров'я (В.Ф. Калошин). Ряд дослідників розглядають позитивне мислення через позитивне ставлення індивіда до дійсності (В.І. Бобрицька, Т.О. Гордєєва, Р. Ентоні, Р.Р. Кашапов, Ф.В. Калошин, І.О. Кіріллов, М.В. Лапухіна, М.В. Личева, М.Я. Мольц, Н. Пезешкіан, Н.В. Піл, О.В. Ромаха та ін.) та в енергетичному аспекті (В.Е. Азаров, В.І. Бородин, А.В. Ігнатенко, Р. Каллахан, А. Менегетті, Н.В. Піл, Р.А. Рассел, Г.М. Ситін та ін.). Таким чином, аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що різні аспекти позитивного мислення та психологічного здоров'я перебувають в центрі уваги багатьох науковців.

Загальний висновок, якого можемо дійти спираючись на ці дані, полягає у тому, що специфіка позитивного мислення не вивчена фундаментально у студентській молоді, тоді як спроектованість у майбутнє, зростання інтелектуальних можливостей, формування самоставлення молодого покоління та позитивний вплив

на психосоціальне здоров'я молоді дає підстави для визначення даного вікового етапу як періоду життя, що є сенситивним для свідомого використання і зростання його потенціалу (Г.С. Абрамова, І.Д. Бех, І.С. Булах, Л.С. Виготський, Л.В. Долинська, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Н.І. Пов'якель, Е.О. Помиткін, Ю.О. Приходько, А.О. Реан, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, М.Л. Смольсон, Л.М. Фрідман та ін.) [1]. Саме тому, на наш погляд, важливо наголосити на необхідності продовження наукового пошуку в обраному напрямі. Адже на теоретичному рівні дана вікова категорія досліджувалась недостатньо.

Спираючись на вищесказане, можемо дійти висновку про **актуальність**, значущість та доцільність постановки проблеми впливу позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічних особливостей розвитку позитивного мислення та його впливу на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів.

Відповідно до мети статті були виділені такі **завдання**:

- теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до дослідження проблем психологічного здоров'я у студентської молоді;

- теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до дослідження позитивного мислення у майбутніх педагогів.

Результати теоретичного дослідження. Виходячи з аналізу наукових джерел щодо обраної проблематики, ми дійшли висновку, що евристично плідними для нашого дослідження можуть бути роботи присвячені дослідженню взаємозв'язку позитивного мислення із психологічним здоров'ям.

Так, наприклад, проблеми здоров'я та освіти висвітлені в роботах Р.І. Айзмана, Ю.К. Бабанського, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Н.К. Смирнова, С.Є. Чепурних та ін. Питання формування здорового способу життя дітей і молоді висвітлені у працях М.Я. Віленського, А.П. Внукова, В.Г. Воронцової, Г.К. Зайцева, В.З. Когана, Л.М. Митіної та ін [6,7].

М.Р. Бітянова та В.І. Гарбузов розглядають психічне здоров'я особистості як стан душевної рівноваги, що характеризується відсутністю хворобливих психічних виявів і забезпечує адекватну умовам діяльності регуляцію поведінки та діяльності. Вони виділили критерії оцінки психологічного здоров'я, до яких увійшли: відповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності та характеру реакцій – зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій; адекватний віку рівень зрілості особистісних емоційно-вольової і пізнавальної сфер; адаптивність у мікросоціальних взаєминах; здатність до самоуправління поведінкою, до розумного планування життєвих цілей і підтримки активності в їхньому досягненні [2, 3].

Л.М. Митіна стверджує, що професійне здоров'я вчителя – основа ефективної роботи сучасної школи та її стратегічна проблема. Основу професійного здоров'я становить психологічне здоров'я, як міра здатності вчителя виступати активним і автономним суб'єктом власної життєдіяльності в світі, що змінюється [7].

Вона вважає, що до погіршення психологічного здоров'я вчителя призводить саме специфіка його педагогічної діяльності. Тому, нею була зроблена спроба виділити динамічні характеристики-дихотомії, що впливають на психологічне здоров'я вчителя, а саме:

- 1) гнучкість – традиційність;
- 2) імпульсивність – обережність;
- 3) стійкість по відношенню до ситуації, що змінюється – нестійкість по відношенню до ситуації, що змінюється;
- 4) стабільне емоційно-позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення до учнів;
- 5) наявність особистісної тривожності – відсутність особистісної тривожності;
- 6) у несприятливій ситуації: спрямованість рефлексії на себе – спрямованість рефлексії на обставини – спрямованість рефлексії на інших.

Таким чином, ефективним у розв'язанні завдань покращення фізичного, духовного, психічного та соціального складників здоров'я є створення індивідом позитивної програми, яка направлена на вміння мислити самостійно, знаходити нестандартні рішення з певних проблем, створення у процесі навчання спеціальних умов для становлення творчої особистості, тобто використання ресурсів позитивного мислення.

Загалом, соціально-психологічними передумовами формування позитивного мислення є здатність до позитивного мислення, яке формується разом з формуванням «Я-концепції» особистості (К. Роджерс), її життєвим сценарієм (Е. Берн), з формуванням та розвитком критичного мислення (Е. Боно) та ціннісно-сисловою сферою особистості [4,5].

В.Ф. Калашин, стверджує, що позитивне мислення розглядається як основа життєтворчості особистості та обов'язково носить творчий характер. А М. Вертхеймер вважає, що позитивне мислення схоже з мисленням продуктивним, тобто передбачає переструктурування проблемної ситуації та її нове сприйняття.

У вивченні позитивного мислення ми виходимо з положень діяльнісної теорії про взаємозв'язок мислення з іншими психічними якостями особистості, зокрема емоційною та мотиваційною сферами, і розглядаємо його через векторність, а саме: оптимістично-позитивну спрямованість на себе та на знаходження оптимальних способів розв'язання проблем. Його основу становить вміння оцінювати негатив крізь призму оптимізму і конструктивності (О.В. Ромах, М.В. Лапухіна), тому основною функцією позитивного мислення вважаємо здатність до знаходження позитивної складової у будь-якій проблемі. Позитивність мислення сприяє

успішній діяльності індивіда, а позитивне ставлення до дійсності, оптимістичність світосприйняття полегшує процес урегульованості емоцій [4,5].

Як зазначає Л.М. Киричук, «теоретики позитивного мислення, вивчаючи способи самореалізації індивіда, ефективного спілкування, шляхи подолання стресових ситуацій та досягнення бажаної мети, акцентують увагу на можливості розвитку оптимістичного світогляду, схвального погляду на себе і своє оточення, вміння знаходити в будь-якій ситуації сприятливі моменти, зосереджувати на них увагу, вміщуючи їх в основу когнітивної моделі сприйняття ситуації» [5].

Позитивні емоції активізують прагнення людини до досягнень, а отже, оптимізують позитивне мислення, що забезпечує успішність подальшої діяльності. Особливої актуальності це набуває у студентському віці, коли з якісними змінами віку виникає необхідність перебудови усієї системи стосунків студентів з довкіллям, в наслідок чого досягається новий рівень самосвідомості. Отже, позитивне мислення сприяє побудові адекватної системи світогляду та цілісного уявлення про себе та свідомому вибору подальшого життєвого шляху.

Таким чином, можна розглядати позитивне мислення як різновид мислення, що розгортається як конструктивний спосіб інтерпретації життєвого досвіду, спрямований на розв'язання проблем внутрішнього характеру, що перебуває в тісному взаємозв'язку з афективною сферою особистості, сприятливо впливає на психологічне здоров'я особистості.

Розкрити сутність досліджуваного феномена і уточнити зміст допомагає встановлення зв'язків з близькими до нього поняттями. Понятійний апарат включає три основні сфери психіки: когнітивну, емоційну, поведінкову. Відповідно, для дефініції позитивного мислення визначаємо такі базові поняття як ставлення, позитивне сприйняття, оптимістичний світогляд, емоційні судження оцінки, емоції з позитивною модальністю, особистісна творча спрямованість, віра, впевненість, прогноз, рефлексія, мотивація досягнення успіху, установка до здійснення активних дій, які репрезентують категоріальний апарат досліджуваного явища і виступають його найхарактернішими ознаками [4,5].

Киричук вбачає в позитивному мисленні певну програму дій, когнітивний тип самоусвідомлення особистості, що передбачає мовленнєве проектування будь-якої ситуації на основі імпліцитної форми «Це-добре». Осмислюючи життєвий досвід за допомогою мови, людина вдається до оцінок об'єктивного світу, презентуючи життєві події як сприятливі чи несприятливі.

Аналіз психологічних джерел доводить, що найдослідженішим аспектом позитивного мислення є його зв'язок з емоційно-оцінним світосприйняттям індивіда. Воно переважно розглядається як позитивне ставлення до власного «Я», думок, інших людей та довкілля (В.І. Бобрицька, Т.О. Гордєєва, Р. Ентоні, Р.Р. Кашапов, Ф.В. Калюшин, М.Я. Мольц, Н.В. Піл та ін.). Тому визначальним для функціонування позитивного мислення є ставлення суб'єкта до реальності (Н. Пезешкіан, Т.Ф. Цигульська та ін.).

Позитивне мислення включається у будь-яку діяльність індивіда, виступаючи її внутрішнім механізмом, важелем для визначення необхідності здійснення тих чи інших вчинків, забезпечення суб'єктивного благополуччя людини. Через поведінковий аспект реалізуються й мотиваційні функції у мисленні. Важливою для характеристики поведінкового компонента позитивного мислення є констатація В.І. Бобрицькою особистісного зростання людини, її руху до успіху та соціального добробуту у випадку, коли успіхи підтверджуються, а невдачі виконують корегуючу функцію. І.Д. Бех звертає увагу на вчинкове мислення особистості (вчинки-думки). Поведінкова складова визначає здатність особистості протистояти тиску зовнішніх обставин, стимулюючи її активність, коли самостійно та відповідально через актуалізацію власних можливостей вирішуються проблемні ситуації [1].

Таким чином, критерії позитивного мислення можуть виявлятися як на рівні фундаментальних ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з тенденцією до життя чи смерті, творчості чи руйнування, так і на рівні мовного середовища з властивим для нього оціночним маркуванням: «добре-погане». Тобто, мислення, спрямоване на реалізацію загальнолюдських цінностей та смислів, що розгортається в дискурсі з використанням семантичних категорій, які на рівні мовного соціуму сприймаються як сприятливі та конструктивні, можна вважати позитивним.

Як показало вивчення досліджуваної проблеми, позитивне мислення спирається на ресурси емоційного, творчого, реалістичного, критичного мислення. Взаємозв'язки з творчим мисленням забезпечують творче розв'язання проблемних питань, продуктивність та гнучкість, з емоційним і реалістичним – суб'єктивність творчої спрямованості думки в опануванні проблемною ситуацією, з критичним – аналізування інформації з позицій нестандартної ситуації та прийняття незалежних, виважених рішень на основі різнобічних продуманих аргументів [4]. Найбільшою мірою наше бачення феномена наближене до концепцій саногенного мислення (Ю.М. Орлов, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка та ін.), емоційного інтелекту (Г. Гарднер, Дж. Майер, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікова та ін.), емоційного мислення (Г. Майер), а також раціонального (А. Елліс), адаптивного, зрілого (А. Бек), в яких розум і емоційна спрямованість взаємодіють з метою зміни помилкових уявлень для подолання емоційних і поведінкових проблем.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблематики дозволив нам зробити такі **висновки**:

1. Проаналізувавши літературу щодо даної проблематики ми дійшли до розуміння психологічного здоров'я як процесу гармонійного особистісного опрацювання життєвого досвіду в напрямку самоздійснення особистості. Тобто, поняття психологічного здоров'я багато в чому передбачає здатність до позитивного мислення. Натомість, формування позитивного мислення, сприяє психологічному здоров'ю.

2. Встановлено, що структурний склад позитивного мислення студентів включає когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти, які взаємодіють між собою. Основою для визначення оптимістично-позитивної спрямованості особистості на себе і світ є емоційно-оцінний компонент.

3. Пріоритетним напрямком у збереженні психологічного здоров'я майбутнього вчителя має стати актуалізація сприйняття педагогами свого професійного здоров'я як найважливішої особистісної цінності. Іншим важливим напрямком є забезпечення оптимістичності світосприйняття та мотивації досягнення успіху шляхом готовності до здійснення індивідом активних пізнавальних та соціальних дій.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні комплексу методів дослідження та апробації впливу позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я у майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова – М.: Совершенство, 2004. – 298 с.
3. Гончаренко М.С. Валеологічне розвантаження школярів у ході шкільного процесу / М.С. Гончаренко, Г.М. Іванова. – Харків: Основа, 1997. – 30 с.
4. Іваник Г.С. Шляхи розвитку позитивного мислення як цілісного утворення в системі функціонування загальноосвітніх закладів / Г.С. Іваник // Молодь, освіта, наука і нац. свідомість : зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т. 3. – С. 91-93
5. Киричук Л.М. Когнітивна структура дискурсу позитивного мислення / Л.М. Киричук // Філологічні студії. – 2004. – № 4. – С. 149-155.
6. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – К.: НМЦВО, 2001. – №6. – С. 34-38.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

References

1. Beh I.D. Vyhovannja osobystosti: u 2-h kn. Kn.1: Osobystisno orijentovanyj pidhid : teoretyko-tehnologichni zasady / I.D. Beh – K.: Lybid', 2003. – 280 s.
2. Bytjanova M.R. Organyzacija psyhologicheskoj raboty v shkole / M.R. Bytjanova– M.: Sovershenstvo, 2004. – 298 s.
3. Goncharenko M.S. Valeologichne rozvantazhuvannja shkoljariv u hodi shkil'nogo processu / M.S. Goncharenko, G.M. Ivanova. – Harkiv: Osnova, 1997. – 30 s.
4. Ivanyk G.S. Shljahy rozvytku pozytyvnogo myslennja jak cilisnogo utvorennja v systemi funkcionuvannja zagal'noosvitnih zakladiv / G.S. Ivanyk // Molod', osvita, nauka i nac. svidomist' : zb. materialiv IX Vseukr. nauk.-prakt. konf. – K.: Vyd-vo Jevrop. un-tu, 2006. – T. 3. – S. 91-93
5. Kyrychuk L.M. Kognityvna struktura dyskursu pozytyvnogo myslennja / L.M. Kyrychuk // Filologichni studii'. – 2004. – № 4. – S. 149-155.
6. Konceptija valeologichnoi' osvity pedagogichnyh pracivnykiv / Informacijnyj visnyk vyshhoi' osvity. – K.: NMCVO, 2001. – №6. – S. 34-38.
7. Mitina L.M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja / L.M. Mitina – M.: Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. – 200 s.

Резюме. Стаття содержит теоретическое обоснование влияния позитивного мышления на психологическое здоровье будущих педагогов. Охарактеризованы социально-психологические предпосылки формирования позитивного мышления. Установлен структурный состав позитивного мышления. Доказано влияние эмоционально-оценочного компонента на оптимистично-позитивную направленность личности. Раскрыты направления сохранения психологического здоровья.

Ключевые слова: позитивное мышление, психологическое здоровье, студенты, творческое мышление, оптимистично положительная направленность.

Summary. The article contains theoretical bases how positive thinking influences psychological health of the future teachers. Social and pedagogical prerequisites of the positive thinking formation are characterized. Structural composition of positive thinking is defined; it consists of the cognitive, emotional, appraising and behavior components in their interaction. The dependence of the optimistic and positive characteristics of a personality on the emotional and appraising component is proved. It is obvious that positive thinking can be considered as a variety of thinking which presence constructing interpretation image of the experience that is aimed at the solving problems of the inner character.

This image is in close interconnection with the affective sphere of a personality and positively influences it. Trends of psychological health keeping are determined. The prior thought is that future teachers should apprehend their professional health as the most important value of a personality.

Key words: positive thinking, psychological health, students, creative thought, optimistic and positive trend.

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СУВЕРЕННОСТІ

У статті проаналізовано актуальність проблеми суверенізації особистості. Охарактеризовано категорію «психологічна суверенність» як стійкий соціально-психологічний конструкт, який являє собою умову і результат продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації людини, визначає спосіб і стиль життя особистості. Психологічну суверенність проінтерпретовано як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється у здатності захищати, розвивати і розширювати свій психологічний простір.

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

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується наявністю складних протиріч, серед яких ті, що стосуються розвитку і формування особистості. Ці протиріччя впливають на наукові погляди та емпіричні дослідження у психологічній галузі. Динаміка змін у сучасному світі сприяє зміні світогляду, ритму життя, швидкості та інтенсивності проживання подій, а це, у свою чергу, приводить до змін динаміки внутрішнього світу життя особистості, її самотворення, особистісного розвитку та суверенізації.

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

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

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

Дж. Бюдженаль вважає змістовно близьким до саморозвитку поняття «автентичність». Він розуміє автентичність скоріше як сам процес проживання власного життя. У його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. Виділяючи умови прояву автентичності ряд дослідників (С. Мадді, Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін, Р. Пивоваров) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. А. Ленглі описує автентичність одночасно як спосіб життя і як певну іманентну характеристику, внутрішнє джерело трансценденції особистості, внутрішню силу, яка апріорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися. У С. Мадді автентичність подана як певна морально-етична інтегральна характеристика, яка проявляється у життєстійкості особистості. Автентичність, так само, як і здатність до саморозвитку визначає життєстійкість особистості, оскільки дозволяє людині проживати справжнє (своє) життя і при цьому зберегти динамічну рівновагу: розвивається життя, і розвивається особистість. Автентичність та суверенність можна розглядати як умову та підставу для саморозвитку особистості. Саме вони уможливають внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору і відповідальність за нього.

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

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

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

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

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

Проте, говорячи про особисту автономність, частіше мають на увазі незалежність, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку (сильний, сепаративний образ Я). Для нас цінним є те, що у визначенні суверенності, на відміну від автономності, більший акцент робиться на здатності особистості не тільки активно управляти своїм життям, а приймати його обставини. Ключовою ознакою при цьому є внутрішня згода. Таким чином, якщо в дослідженнях незалежності, не комфортності здійснюється зіставлення вчинку із заданими зовні нормами та зразками поведінки, то аналіз психологічної суверенності передбачає внутрішню емоційну згоду людини з обставинами її життя. Суверенність являє собою не просто ознаку гармонії з самим собою, як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до життєвих ситуацій, які подаються на мові середовища. Тому суверенність можна розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями.

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

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

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

Розвиток суверенності та уточнення меж відбувається протягом усього життя людини, однак, особливо інтенсивно ці процеси протікають в дошкільному і підлітковому віці. У підлітковому віці суверенність знаходить своє вираження в прагненні як до соціальної, так і територіальної автономії, недоторканності свого особистого простору.

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

Суверенність являє собою не просто ознаку гармонії з самим собою, як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до життєвих ситуацій, які подаються на мові середовища. Тому суверенність можна

розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями. У психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

Психологічна суверенність є важливим показником стану кордонів психологічного простору особистості, порушення яких веде до прояву агресії та самозахисту і в той же час є причиною різних форм психічних порушень. Наприклад, порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника. За наявними у літературі даними суверенні особистості мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях; орієнтовані на сьогодення, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчують нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; депривовані особистості орієнтовані лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) мають дискретне сприйняття свого життєвого шляху; мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних досягнень, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому; незалежні в своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками; вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу («зсередини спрямована» особистість); депривовані залежні, несамостійні («зовні спрямована» особистість), мають зовнішній локус контроль; здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування; прагнуть до домінування і відчують емоційну комфортність у будь-яких ситуаціях; цінують свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважають себе за них, приймають себе такими, які вони є.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, психологічну суверенність можна окреслити як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється у здатності захищати і розвивати свій психологічний простір. Вона являє собою форму суб'єктності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби, формуючи тим самим власний стиль життя. Суверенні особистості незалежні у своїх вчинках, орієнтовані на сьогодення і здатні спрямовувати свій життєвий шлях. Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у вивченні особливостей розвитку психологічної суверенності майбутніх психологів та становлення їх професійного образу.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Похилько А.Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение / А.Д. Похилько. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ «Актуальные проблемы современной науки». – 2006. – 248 с.
5. Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 219 с.
6. Сохань Л.В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации жизнедеятельности / Л.В. Сохань, М.В. Кириллова // Стиль жизни личности. Теоретические и методические проблемы. – К., 1992. – С. 223-255.
7. Швалб Ю.М. Психологічні критерії визначення стилю життя / Ю.М. Швалб // Соціальна психологія. – 2003. – № 2. – С. 14-20.

References

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

Резюме. В статті проаналізовано актуальність проблеми суверенізації личности, охарактеризовано категорію «психологічна суверенність» як стійкий соціально-психологічний конструкт, який представляє собою умову і результат продуктивної діяльності в різних сферах і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показателями життєвого успіху, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації личности. Психологічну суверенність проінтерпретовано як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється в здатності захищати, розвивати і розширювати своє психологічне простір.

Ключевые слова: особистісна суверенність, психологічне простір личности, особистісна автономність, кристалізація «Я», суверенізація особистісного стилю.

Summary. The article analyzes the relevance of the problem of the sovereignty of the individual. Presents the philosophical and psychological content of the problem as a significant component of existence that defines the strategy of a person's life. Defined theoretical platform and it is proved that the category of "personal sovereignty" requires psychological, physiological and socio-cultural clarification. Comparing the diversity of views about the content, nature and functions of personal sovereignty, which is defined first in psychology the concepts of "authenticity", "autonomy", and later "sovereignty". In most cases, the concept is viewed more as synonyms, and concepts that have their own volume and phenomenology. It is stated that the achievement of psychological sovereignty (personal autonomy) determines the perspective of the study of the individual psychological space and incorporating the complex physical, social and psychological phenomena with which a person identifies himself (territory, personal items, social attachment, installation). Therefore, sovereignty can be regarded in relation to the different dimensions of psychological space. Sovereignty is manifested in the experience of authenticity of our own existence, relevance in spatial-temporal and axiological circumstances of life that promotes the adoption and confidence of the people that it acts in accordance with their own desires and beliefs. It is regulated that the sovereignty of the psychological is sustainable and forms a socio-psychological construct that can be defined as the image and lifestyle of a person. Thus, the psychological sovereignty can be interpreted as a qualitative characteristic of the personal style of the person, which manifests itself in the ability to protect, develop and expand their psychological space.

Key words: personal sovereignty, psychological space of the person, autonomy of the individual, the crystallization of "I", independence of personal style.

УДК 159.841

О.О. ДЕМЧУК, А.М. ВОРОБІЙОВ

АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Останнім часом широкої популярності у психологічній науці набули дослідження етапів і чинників самореалізації та саморозвитку людини на шляху до набуття нею особистісної зрілості. За таких умов особливої актуальності набуває поняття автентичності як показник особистісної зрілості людини. Автентична людина усвідомлює, ким вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або професійне призначення.

Ключові слова: автентичність, майбутні психологи, самовизначення, самоактуалізація, індивідуальність, професійна діяльність.

Постановка проблеми. На даний час, актуальним в епоху соціальних змін та інтенсифікації суспільного життя стає вивчення розвитку дорослої людини, зокрема фахівців різних галузей у контексті аналізу їх життєвого шляху, особистісного розвитку, ідентичності та автентичності, оскільки від суб'єктивної картини життя (за Б. Ананьєвим) багато в чому залежить подальша побудова людиною свого життєвого шляху. У цьому контексті важливим є аналіз саме особливостей автентичності особистості як способу життя, що характеризується узгодженістю внутрішнього досвіду (думок, почуттів, фізіологічних станів), відкритістю у поведінці та міжособистісних стосунках з іншими людьми [4].

Проблема автентичної спрямованості особистості досліджується ученими в різних областях знань: біології, медицині, психофізіології, педагогіці, психології, в даний час залишається однією з актуальних в науці, чим визначається і своєчасність розгляду даної проблеми.

За довідниковими даними, автентичність у широкому розумінні тлумачиться як вірогідність, відповідність першоджерелам [6, с. 10]. Представники гуманістичного напрямку психології почали застосовувати це поняття щодо особистості, розглядаючи зокрема автентичність як справжність або природність, істинність людини (Д. Бюджендаль, А. Ленгле, С. Мадді, Р. Мей). У психології автентичності надано увагу й опис у межах проблеми самовизначення і життєтворчості особистості (А. Асмолов, Д. Леонтьєв, В. Слободчиков). Більшість досліджень присвячені вивченню проблеми досягнення автентичності особистістю психолога стверджують, що автентичність людини є фундаментальною основою її індивідуальності і смисловим підґрунтям життєвої та професійної самоактуалізації [2, с. 75].

Однак феномен автентичності особистості майбутнього психолога ще не потрапив у фокус наукового вивчення.

Формування автентичності відбувається на підґрунті біологічних факторів (задатки, тип ВНД), які згодом взаємодіють з психосоціальними (виховання, освіта, досвід). Так, у концепції життєвого шляху, С. Рубінштейн стверджував, що справжнє, автентичне життя можливе лише у знаходженні зв'язків між одиничним і суспільним. Однією з таких життєвих ситуацій вибору та налагодження зв'язків є свідомий вибір професії та подальше становлення професіонала.

За С. Рубінштейном, особистість людини – це її життєвий шлях, її діяльність на цьому життєвому шляху, яка, здатна змінити не тільки життя людини, але і світ навколо неї [5, с. 18]. У цьому контексті прагнення до автентичності можна вважати одним із найважливіших аспектів зрілої особистості. Фахівець, що володіє цією рисою, може здійснювати успішну самореалізацію у професійній діяльності.

Мета статті полягає у розкритті психологічних особливостей автентичної спрямованості майбутніх психологів.

Результати теоретичного дослідження. Стійкий інтерес до даної проблеми обумовлений тим, що в сьогоденній ситуації глобальних змін у світі, суспільстві, найбільш значущими виступають зміни самої людини. Важко сказати, що є первинним: світ стає менш стійким або відбувається нове розуміння природи людини, розуміння того, що людина може бути різною не тільки в плані різноманіття індивідуально-психологічних особливостей, а й в плані корінного розходження основних системоутворюючих принципів, на яких будується поведінка і особистість в цілому [1].

Продукуючи нові погляди на людину та відкриваючи нові можливості її розвитку в сучасних умовах, неklasична психологія створює основу для подальшого переосмислення проблематики людини і переносить акценти з досліджень людини як детермінованої істоти в стабільному світі на дослідження складної і, може бути, до кінця непізнаної істоти в невизначеному світі. Саме тому, ми вважаємо, що звернення до ідеї автентичної спрямованості, як ідеї збереження автономності, особистісної ідентичності і цілісності у відповідь на невизначеність та нестійкість світу, є проблемою сьогодення.

Для майбутнього психолога автентичність є професійно значущою характеристикою, як фахова майстерність представника психологічної науки, що базується першочергово на особистісних, а згодом на діяльнісних якостях. Оскільки автентичність уособлює гармонію внутрішніх індивідуальних характеристик та соціальної самопрезентації, то досягнення цієї риси майбутнім психологам можливе за умови правильного вибору професії, що розповсюджується на науковий, педагогічний та консультативний аспекти. Індикаторами високого рівня автентичності є власне автентичне існування, суверенність, високий самоконтроль, здатність протистояти впливу середовища, активні види копінгу: агресивна поведінка з використанням внутрішніх ресурсів та ресурсів соціального оточення. Автентичність, як ресурс особистісної самоорганізації, через свою унікальність і цілісність, може проявлятися як в ситуаційному аспекті, сприяючи специфічному (не завжди адекватній з точки зору стороннього спостерігача) взаємодії з соціумом, так і в екзистенціальному аспекті, в плані пізнання світу і себе в цьому світі.

Автентичність – це здатність людини у спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей, що дозволяє проявлятися справжнім, властивим тільки даній особистості думкам, почуттям, емоціям і поведінці. Індикаторами високого рівня автентичності є власне автентичне існування, суверенність, високий самоконтроль, здатність протистояти впливу середовища. У якості індикаторів низького рівня автентичності розглядаються: самовідчуження, депривованість, низький самоконтроль, схильність до впливу середовища, асоціальні копінг-стратегії. Активізація автентичності психологом реалізується через дві потужні функції – рефлексивну та комунікативну. Перша, внутрішнього характеру, сприяє усвідомленню своєї фахової Я-концепції, відповідності зовнішнього іміджу професії своєму глибинному особистісному потенціалу. Зовнішня, комунікативна функція реалізується через відповідність змісту професійної діяльності (викладання, консультування) життєвим прагненням і стратегіям. Гармонія цих функцій є вдалим знаряддям досягнення професіоналізму психолога-консультанта. Дослідник Є. Осін наголошує на позитивній кореляції автентичності зі щирістю, відкритістю, чесністю людини, причому не тільки і не стільки стосовно інших людей, скільки щодо себе самої [3, с. 98].

Накладаючи тези вищезгаданого психолога на обрану проблематику, зауважимо, що прояв автентичності майбутнього психолога може епізодично фігурувати у його фаховій діяльності у процесі свого життя. І навпаки, автентичність у фаховій діяльності веде психолога до більш особистісної автентичності, але водночас робить її менш вільною щодо суспільних запитів.

Євгеній Осін пропонує чотири умови для прояву автентичності особистості:

- усвідомлення або відкритість досвіду внутрішнього і зовнішнього, або чутливість до самого себе, здатність слухати себе;
- набуття довіри до себе або внутрішньої згоди зі своїми почуттями;
- набуття здатності до прийняття рішень, при цьому довіра до себе лежить в основі вільного вибору, будучи єдиним його «достовірним» критерієм;
- здатність діяти навіть у ситуації, коли «внутрішня очевидність» діяльності перестає бути людині явною [3].

Всі ці умови добре співвідносяться з особистістю та професійною діяльністю майбутнього психолога.

Автентичність людини є фундаментальною основою її індивідуальності та смисловим підґрунтям життєвої та професійної самоактуалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, автентичність особистості фахівця є складним психічним новоутворенням, яке забезпечує цілісність його Я-концепції і регламентує моральні норми у професійній діяльності. Більше того, автентичність завдяки акумуляції унікальності та цілісності професійної самосвідомості суб'єкта праці, проявляється як ситуативно (через взаємодію з фаховим середовищем), так і узагальнено – через формування сенсу та мотивації професійної діяльності.

Слід відмітити, що системоутворюючим фактором, що впливає на особливості функціональної структури автентичності, є перш за все установка особистості, як психологічна готовність задовольняти системні потреби і здійснювати цілі екзистенціального пізнання життя. Важливим вибором автентичної особистості є вибір соціальності як усвідомленої позиції, як екзистенціальне розуміння того, що самопізнання можливе лише через причетність до універсальних надситуативних змістів буття, які людина відкриває в світі у контексті свого індивідуального бачення. Потрібно звернути увагу та спрямувати всі свої сили на розвиток автентичної спрямованості, яка є невід'ємною складовою майбутнього фахового зростання, а це перш за все набуття певної стійкості внутрішньої позиції, з якою можна контактувати із зовнішнім світом.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л. Автентичність особистості: між принципом реальності та принципом віртуальності / В.Л. Зливков // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2010. – Серія 12. – Випуск 32 (56). – С. 68-74.
2. Зливков В.Л. Термінологічні аспекти використання поняття «автентичність» у сучасній психологічній науці / В.Л. Зливков // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – Випуск 2.13 (109). – С. 75-79.
3. Осин Е.Н. Аутентичность / Е.Н. Осин // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. – (5). – Вып. 2. – С. 88-93.
4. Осин Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие / Е.Н. Осин // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы конференции / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2007. – С. 97-100.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
6. Словник української мови: у 11 томах. – Т. 1. – К.: Просвіта, 1970. – С. 10.

References

1. Zlyvkv V.L. Avtentychnist' osobystosti: mizh pryncypom real'nosti ta pryncypom virtual'nosti / V.L. Zlyvkv // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. M.P. Dragomanova. – 2010. – Serija 12. – Vypusk 32 (56). – S. 68-74.
2. Zlyvkv V.L. Terminologichni aspekty vykorystannja ponjattja «avtentychnist'» u suchasnij psyhologichnij nauci / V.L. Zlyvkv // Zbirnyk naukovyh prac'. Psyhologichni nauky. – Vypusk 2.13 (109). – S. 75-79.
3. Osin E.N. Autentichnost' / E.N. Osin // Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. – 2004. – (5). – Vyp. 2. – S. 88-93.
4. Osin E.N. Otchuzhdenie kak psihologicheskoe ponjatje / E.N. Osin // Tret'ja Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija po jekzistencial'noj psihologii : materialy konferencii / Pod red. D.A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2007. – S. 97-100.
5. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – M.: Nauka, 1997. – 190 s.
6. Slovyk ukrai'ns'koi' movy: u 11 tomah. – T. 1. – K.: Prosvita, 1970. – S. 10.

Резюме. В последнее время широкую популярность в психологической науке получили исследования этапов и факторов самореализации и саморазвития человека на пути к обретению ею личностной зрелости. В таких условиях особую актуальность приобретает понятие аутентичности как показатель личностной зрелости человека. Аутентичный человек осознает, кем он является на самом деле, чего он хочет и в чем заключается его призвание, судьба или профессиональное назначение.

Ключевые слова: аутентичность, будущие психологи, самоопределение, самореализация, индивидуальность, профессиональная деятельность.

Summary. Recently, the popularity in psychological science research stages and factors of self-realization and self-development rights towards entry into personal maturity. Under such conditions becomes especially important concept of authenticity as a measure of personal maturity man. Authentic man realizes who she really is, what she wants and what is its mission, destiny or professional appointment. Authentic professional identity is a complex mental neoplasm, which ensures the integrity of his self-concept and regulating moral standards in their professional activities. Moreover, due to accumulation of unique authenticity and integrity of the professional identity of the subject of labor, manifested as situational (through interaction with the professional environment) and generalized – through the formation of meaning and motivation of professional activity. You need to pay attention and concentrate all their forces on the development of a genuine orientation, which is an integral part of the future professional growth, and is primarily the acquisition of certain internal resistance positions, which can communicate with the outside world. That is why, we believe that the appeal to the idea of authentic direction as the idea of preserving autonomy, personal identity and integrity in response to the uncertainty and instability of the world, a problem today.

Key words: authenticity, future psychologists, self-actualization, personality, professional activity.

УЯВЛЕННЯ ПРО СІМ'Ю ЯК КОМПОНЕНТ ОБРАЗУ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено теоретичне дослідження уявлення про сім'ю як компонент образу світу, що відображає психологічні особливості сприйняття сім'ї суб'єктом. Проаналізовані поняття, які використовуються для позначення його специфіки, а саме: образ сім'ї, сімейні міфи, когнітивний сімейний сценарій, внутрішня картина сім'ї, сімейна самосвідомість, карта сім'ї, ідентичність сім'ї.

Ключові слова: уявлення про сім'ю, образ світу, образ сім'ї, сімейні міфи, когнітивний сімейний сценарій, внутрішня картина сім'ї, сімейна самосвідомість, карта сім'ї, ідентичність сім'ї.

Постановка проблеми. Сім'я є першою групою приналежності суб'єкта, вона виступає тим оточенням, в якому починається соціалізація дитини. Оволодіння початковими формами взаємодії, засвоєння перших норм і цінностей, формування уявлень про різні соціальні ролі, набуття навичок спілкування, формування образу Я та самосвідомості починається саме в сім'ї [1]. Ми можемо з упевненістю сказати, що перші уявлення про світ закладаються насамперед у родині і перший образ світу дитини є в цьому сенсі «віддзеркаленням» образу світу тих дорослих, в оточенні яких вона знаходиться. Саме вони відбирають певну інформацію, повідомляють про те, що відбувається навколо, фіксують приналежність дитини до певної статі, надають світу визначеного емоційного забарвлення, яке передається дитині в спілкуванні з ними, відтак формують основи світосприйняття.

На думку С. Смирнова, «будь-який образ є не що інше як елемент образу світу, і його сутність не в ньому самому, а в тому місці, в тій функції, яку він виконує в цілісному відображенні реальності» [6, с. 144]. Ми вважаємо, що «місце», яке займає образ сім'ї (уявлення про сім'ю) в образі світу, – одне з центральних: дитина дивиться на світ із сім'ї, а підліток, юнак, дорослий спрямовують своє пізнання світу переважно згідно з тими орієнтирами, які були закладені в сімейному середовищі. Відтак не тільки уявлення про сім'ю потрібно досліджувати в контексті уявлень про світ, а й уявлення про світ в контексті переживання того мікрокосму, в якому вони беруть початок, тобто в сім'ї.

Досліджуючи формування картини світу у дітей, М. Осоріна наголошує на тому, що образ сім'ї – це найважливіший компонент образу світу: «Будь-яка людська культура обов'язково несе в собі модель світу, створену певною етнокультурною спільністю людей. Ця модель світу втілена у міфах, відображена в системі релігійних вірувань, відтворюється в обрядах і ритуалах, закріплена у мові... Кожне нове покоління отримує в спадок певну модель світобудови, яка є опорою для побудови індивідуальної картини світу кожної окремої людини і одночасно об'єднує цих людей як культурну спільність. Активними провідниками «дорослої» культури є насамперед батьки [4, с. 14]. Отже, діяльність індивіда буде визначатися тим образом світу, який обумовлений культурною спадщиною соціальної ситуації його розвитку.

Вікові особливості та етапи становлення індивідуальних уявлень про світ були предметом дослідження Ю. Аксенової, І. Бушай, Е. Еріксона, М. Зінов'євої, І. Кона, М. Лісіної, Д. Медведєва, І. Маякової, В. Мухіної, М. Осоріної, О. Сапогової та ін. Такі науковці як Т. Андрєєва, С. Ковальов, Н. Москвічева, С. Моцарь, О. Рижкова, Л. Шнейдер, розглядаючи різні аспекти уявлення про сім'ю, разом з тим, не дають чіткого визначення цього поняття, не розкривають його структуру.

Мета статті – здійснити аналіз наукових підходів щодо змісту поняття «уявлення про сім'ю» як компонента образу світу особистості, що відображає психологічні особливості сприйняття сім'ї суб'єктом.

Результати теоретичного дослідження. Формування образу світу в сім'ї має свою специфіку. Так О. Сапогова, характеризуючи культурні підстави первинної соціалізації особистості, вказує на те, що «сім'я виконує для дитини семіотичну функцію, а саме: функцію створення основ семіосфери – механізмів, правил і прецедентних одиниць, за допомогою яких дитина згодом сама буде відбирати в соціально-культурному макропросторі те, що вона вважатиме за потрібне, корисним і те, що належить безпосередньо до її особистості і життєвого шляху» [5, с. 177]. Ця точка зору автора підкреслює основну функцію образу світу – генерацію пізнавальних гіпотез.

Питання про взаємодію образу світу (і його компонентів) та способу життя автор розкриває так: «Людина не просто засвоює і відтворює наявні в суспільстві зразки і програми, а перетворює їх в насичені особистісними смислами цінності, установки, орієнтації (в образ світу), творчо трансформує їх самим плином власного життєвого шляху, що створює безліч індивідуальних варіантів культурного соціогенезу в загальній площині соціалізуючих впливів [5, с. 178].

Процес формування образу світу в сім'ї має свою специфіку, яка полягає в тому, що масовий історико-культурний досвід людей, які живуть в одному місці в один і той же час, переломлюється через індивідуальне буття декількох поколінь членів певної сім'ї, і це поступово створює «внутрішньосімейну версію буття (тобто образ світу)» [5, с. 85]. Відтак О. Сапогова вказує на можливість виділити і описати образ світу не окремого суб'єкта, а окремо взятої родини. Ця думка, безумовно, заслуговує на увагу.

Проаналізуємо підходи до розуміння того, що являє собою внутрішнє переживання сім'ї суб'єктом, для позначення якого в наукових психологічних дослідженнях використовуються такі поняття як: образ сім'ї, сімейні міфи, когнітивний сімейний сценарій, внутрішня картина сім'ї, сімейна самосвідомість, карта сім'ї, ідентичність сім'ї тощо.

Власне термін «образ сім'ї» (або образ «ми») вперше був запроваджений у понятійний апарат психології у дослідженнях Т. Мішиної з метою позначення сімейної самосвідомості як цілісного інтегрованого утворення. Автор наголошує на тому, що регуляція поведінки сім'ї та узгодження позицій окремих її членів є найбільш важливою функцією сімейної самосвідомості, відтак специфіка внутрішньосімейних стосунків і життя окремо взятої родини суттєво залежить від адекватності образу «ми». Зокрема, адекватний образ сім'ї формується в функціональних сім'ях і визначає окремі характеристики сімейного життя: подружні стосунки, виконання членами родини визначених обов'язків, характер і правила індивідуальної та групової поведінки. Неадекватний образ «ми» формується в дисфункціональних сім'ях на основі селективних уявлень про характер взаємин, що створюють для кожного члена родини і сім'ї в цілому публічний образ – сімейний міф.

Мета сімейного міфу – приховати або представити в іншому світлі незадоволені потреби членів сім'ї, конфлікти, що між ними відбуваються, невиправдані очікування і помилкові ілюзії, а також узгодити певні ідеалізовані уявлення один про одного. Сімейний міф у своїх різновидах діє як механізм психологічного захисту, перешкоджаючи усвідомленню того знання про сім'ю, що заперечується її членами. Для створення сімейних міфів родина використовує захисні механізми проєкції і витіснення [3]. Власне термін «сімейні міфи» був запропонований А. Феррейра для позначення захисних механізмів, робота яких спрямована на підтримку єдності і згуртованості сім'ї. А. Варга ж зазначає, що це «форма опису сімейної ідентичності, певна ідея або образ, або історія, які об'єднують усіх членів родини [2, с. 35].

У сучасних теоретичних та емпіричних дослідженнях сім'ї поняття «сімейний міф» часто використовується як синонімічне категорії «образ сім'ї», хоча Е. Ейдемільлер пропонує функціональний критерій розрізнення цих понять, наголошуючи, що сімейний міф народжується в дисфункціональній сім'ї та його завдання – згуртувати, об'єднати сім'ю, посилити емоційну близькість її членів. Тоді як образ «ми» формується у функціональній сім'ї, і його роль – узагальнити в собі основні характеристики злагодженої сімейної системи, уявити її цілісний образ [8].

Також для опису цілісного суб'єктивного сприйняття життя сім'ї її членами використовується поняття «когнітивний сімейний сценарій», функція якого є аналогічною функції сімейного міфу – підтримання єдності сім'ї. Це поняття широко використовується в когнітивній психології та когнітивно-поведінковій психотерапії і визначається як «зразок діяльності осіб в певному сімейному контексті, що існує тривалий час, є динамічним і стійким до зовнішніх впливів і який розвинувся завдяки диференціації та інтеграції вже наявних елементів (настанов, приписів і переконань, емоційно-поведінкових реакцій тощо)» [8, с. 232].

Виділяються наступні функції сімейних сценаріїв: 1) висування гіпотез про причини того, що відбувається; 2) забезпечення вибіркової уваги, сприйняття в певній ситуації життя сім'ї; 3) передбачення можливих наслідків розвитку ситуації та орієнтування в них [8]. Варто зазначити, що ці функції співпадають з деякими функціями образу світу.

Близьким за змістом поняттю «образ сім'ї» є поняття «внутрішня картина сім'ї» (Е. Ейдемільлер), яке визначається як суб'єктивне переживання того, що відбувається в родині, «бачення» сім'ї зсередини, образ сім'ї очима її членів. Поняття «сімейної агнозії» є антонімічним попередньому поняттю і характеризується як нездатність членів сім'ї адекватно сприймати певні сторони її життя. Зауважимо, що внутрішня картина сім'ї відображає уявлення суб'єкта саме про те, що відбувається наразі у його родині, тому вона дуже мінлива і нестійка. Порівнюючи внутрішні картини сім'ї у членів різних родин можна зазначити їх несхожість, унікальність, і саме в цьому виявляються ядерні складові образу світу.

Найбільш змістовне та глибоке розуміння того, як створюється, функціонує і розвивається образ сім'ї досягнуто при дослідженні сценаріїв, скриптів, «наївних психологічних уявлень» і процесів каузальної атрибуції. Основною функцією сценаріїв і скриптів є прогноз та інтерпретація будь-якої ситуації, прояснення ймовірних наслідків її розгортання. Процеси каузальної атрибуції визначають те, як людиною тлумачаться причини будь-яких подій. Дослідження в області каузальної атрибуції показали, що члени сім'ї, намагаючись розібратися в тому, що відбувається всередині родини та за її межами, неусвідомлено використовують низку прийомів і правил. Від того, наскільки доцільні ці правила і прийоми, залежить, як вдало членам сім'ї вдається розібратися у своїх сімейних проблемах, якою вони бачать свою родину і якими міркуваннями керуються, формуючи свої взаємини [8].

У контексті розмежування об'єктивної ситуації життя сім'ї та її картини в суб'єктивних переживаннях її членів О. Карабанова пропонує поняття «сімейна самосвідомість», маючи на увазі узгоджений образ сім'ї, уявлення про її цінності, статус, спосіб життя, ролі, норми і правила взаємодії, які розділяються всіма її членами. Сімейна самосвідомість формується у спільній діяльності і внутрішньосімейному спілкуванні, є складно організованою системою, найважливішими компонентами якої, на думку автора, є сімейна доля та сімейна історія [3].

Заслужують на увагу погляди О. Сапогової, яка характеризує сім'ю як носія макро- і мікросоціокультурних традицій, і в цьому контексті автор використовує поняття «сімейний наратив», яким позначає сімейну (мікрогрупову) самосвідомість, зафіксовану в «сімейній культурній концепції» як системі значень, якостей, атрибутів, відносин, поведінкових патернів. Сімейний наратив приписується сім'ї як цілому, створює її образ в культурі, організовує форми взаємодії всередині групи [5].

Представник структурного напрямку сімейної терапії С. Мінухін, аналізуючи особливості функціонування сім'ї, спирається на поняття «карта сім'ї». На його думку, звичні способи взаємодії між членами родини протягом життя поступово закріплюються в стереотипах і у своїй сукупності складають карту

сім'ї, яка визначає поведінковий репертуар, функції, ієрархію влади всередині сім'ї, що істотно полегшує взаємодію між членами сім'ї [2].

Аналіз змісту поняття «уявлення про сім'ю» не був би повним без аналізу категорії «ідентичність сім'ї», яка розроблена одним із засновників системного підходу Н. Аккерманом як зміст цінностей, прагнень, експектацій, тривог і проблем адаптації, що поділяються членами сім'ї або взаємодоповнюють їх в процесі виконання сімейних ролей. Уточнюючи зміст цього поняття і його зв'язок із самосвідомістю особистості, Л. Шнейдер дає наступне визначення: «сімейна ідентичність – це емоційне і когнітивне «Ми» окремої сім'ї, стабільність якої передбачає збереження ідентичності в часі, контроль над конфліктами і здатність сім'ї до зміни і подальшого розвитку» [7, с. 126]. Сімейна ідентичність, на думку автора, є важливим критерієм психологічного здоров'я сімейної системи. Ще один підхід щодо експлікації образу сім'ї запропонований в ряді досліджень, що базуються на проєктивних методах вивчення уявлень про сім'ю, мета яких – класифікувати асоціативні образи, що продукуються респондентами. Як приклад можна навести класифікацію типів уявлень про сім'ю, виділених Н. Москвичевою за результатами обстеження студентів. Отримані результати свідчать про те, що найбільш поширеними типами уявлень про сім'ю є такі: «сім'я як стабільний організм»; «сім'я як тепле коло спілкування»; «сім'я як захист»; «сім'я як взаємна відповідальність». Заслуговує на увагу думка автора на те, що рідко стає змістом уявлень про сім'ю у студентів, а саме: аспекти сімейних стосунків, пов'язані з прагненням до саморозвитку та самовдосконалення, задоволенням індивідуальних потреб у батьківстві, материнстві, самореалізації в дітях [1].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє переконатися в тому, що різноманіття наукових поглядів щодо питання про те, як представлена сім'я в суб'єктивному внутрішньому досвіді особистості, значне і чіткого однозначного визначення «уявлення про сім'ю» або «образ сім'ї» не існує. Понятійні категорії, проаналізовані у статті, відрізняються за сферою свого застосування, оціночним відтінком, закладеним у них, фоном очікуванням щодо сім'ї. Можемо зробити висновок про те, що уявлення про сім'ю – це цілісний образ різноманітних характеристик сімейної системи, що поєднує в собі уявлення людини про цінності сім'ї, спосіб життя, ролі, норми і правила взаємодії. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у можливості експериментального дослідження образу світу через вивчення змісту суб'єктивного уявлення про сім'ю, яке є онтогенетично першим етапом формування образу світу.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2011. – 190 с.
3. Минеева О.А. ИмPLICITные теории семьи в семейной психологии / О.А. Минеева, А.Г. Лидерс, А.П. Познанская // Вестник университета. Государственный университет управления, Москва, 2010. – № 25. – С. 68-71.
4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2008 – 304 с.
5. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: АспектПресс, 2005. – 460 с.
6. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

References

1. Andreeva T.V. Psihologija sovremennoj sem'i / T.V. Andreeva. – SPb.: Rech', 2005. – 436 s.
2. Varga A.Ja. Vvedenie v sistemnuju semejnuju psihoterapiju / A.Ja. Varga. – M.: Kogito-Centr, 2011. – 190 s.
3. Mineeva O.A. Implicitnye teorii sem'i v semejnoi psihologii / O.A. Mineeva, A.G. Liders, A.P. Poznanskaja // Vestnik universiteta. Gosudarstvennyj universitet upravlenija, Moskva, 2010. – № 25. – S. 68-71.
4. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh / M.V. Osorina. – SPb.: Piter, 2008 – 304 s.
5. Sapogova E.E. Psihologija razvitija cheloveka / E.E. Sapogova. – M.: AspektPress, 2005. – 460 s.
6. Smirnov S.D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazhenija / S.D. Smirnov. – M.: Izd-vo MGU, 1985. – 231 s.
7. Shnejder L.B. Semejnaja psihologija / L.B. Shnejder. – M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2006. – 768 s.
8. Jejdemiller Je.G. Psihologija i psihoterapija sem'i / Je.G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb.: Piter, 2008. – 672 s.

Резюме. В статье осуществлено теоретическое исследование представления о семье как компонента образа мира, отражены психологические особенности восприятия семьи субъектом. Проанализированы понятия, используемые для обозначения его специфики, такие как: образ семьи, семейные мифы, когнитивный семейный сценарий, внутренняя картина семьи, семейное самосознание, карта семьи, идентичность семьи.

Ключевые слова: представление о семье, образ мира, образ семьи, семейные мифы, когнитивный семейный сценарий, внутренняя картина семьи, семейное самосознание, карта семьи, идентичность семьи.

Summary. The family is the first group the subject belongs to. It represents environment in which human socialization begins. The first representations about the world is laid out in the family and the first child image of the world is a reflection of the world image of adults she is surrounded by. The central place in the image of the world is taken by the representations about a family. The child looks at the world as she has been taught in the family. A teenager, the youth or an adult show their knowledge of the world in accordance with the guidance laid out in the family. The article analyzes the scientific approaches to the meaning "representations about a family" as a component of the world image which depicts psychological constitution of the subject in his perception of the family. The specifics of such concepts as family image, family myths, cognitive family scenario, internal picture of the family, family card, family identity have been characterized. The peculiarities of formation of the world image in the family have been mentioned. It is concluded that the representations about the family is a complete image of the various characteristics of a family system which combines the human representations about the family values, lifestyle, roles, norms and rules of interaction. Thus, the study of the human image of the world can be realized through the study the content of its main components, including subjective understanding of the family which is the first stage of the world image formation.

Key words: representations about the family image of the world, the representations about a family, family myths, cognitive family scenario, internal picture of the family, family identity, family card, the identity of the family.

УДК 159.9:177.6–053.67

М.А. ДЕРГАЧ

СПІВЗАЛЕЖНІ ЛЮБОВНІ СТОСУНКИ В СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статті подано результати емпіричного дослідження, в якому експериментально виявлено і за допомогою методів математичної статистики обґрунтовано рівні співзалежності між юнаками і дівчатами, які перебувають у любовних стосунках, та охарактеризовано особливості поведінки у співзалежних любовних стосунках в старшому юнацькому віці.

Ключові слова: залежність, міжособистісна залежність, любовні стосунки, старший юнацький вік.

Постановка проблеми. Останніми роками зростає інтерес до досліджень різних форм залежності. За даними вчених (В.Д. Менделевич, Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, С.В. Ємельянова) нині нараховується більш ніж 150 різновидів залежності. До цієї категорії належать як традиційні хімічні форми залежності (наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління та ін.), так і зовсім нові – гемблінг, інтернет-адикції та ін. Серед них міжособистісна співзалежність за своєю поширеністю та наслідками частіше сприймається незначною, розглядається як специфіка гендерних відносин, особливість культури, проте вона має досить негативний вплив на розвиток особистості, побудову життєвого сценарію, вибір шлюбного партнера, призводить до деформації поведінки, руйнування здоров'я тощо.

Більшість сучасних психологічних досліджень присвячено вивченню міжособистісної залежності дорослих шлюбних пар. Тому вивчення генезису дебютних форм міжособистісної залежності, які мають достатню вираженість вже в підлітковому і, особливо, в юнацькому віці і спостерігаються в дошлюбних стосунках, видається надзвичайно актуальним.

Мета статті. Висвітлити результати аналізу статевих відмінностей прояву співзалежності та поведінки у співзалежних любовних стосунках в старшому юнацькому віці.

Результати дослідження. Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми дозволив виявити, що міжособистісна залежність є специфічним станом, підґрунтям якого є сильна потреба особистості в емоційній близькості, любові, схваленні з боку значущих інших людей, ригідне прагнення до отримання допомоги і підтримки на тлі постійного відчуття себе як безпорадної і слабкої, незалежно від конкретно ситуації [1,3,4,5].

Методологічну і теоретичну основу нашого дослідження становили принципи генетичної психології (С.Д. Максименко), теоретичні положення про формування і функціонування залежної особистості (В.Д. Менделевич) і адиктивної поведінки (Б. Уайнхолд, С. Даулінг, Н. Ю. Максимова), статево-рольовий (О.С. Кочарян) та гендерний (Т.В. Говорун) підходи у сучасній психології статі, загально-психологічні положення психології сім'ї (Е.Г. Ейдемільер, А. Варга).

Для діагностики міжособистісної залежності використовувався тест міжособистісної залежності Р. Гіршфільд (в адаптації О.П. Макушиної) тому, що він максимально релевантний меті, завданням та вибірці дослідження, добре психометрично обґрунтований та має загально-психологічний (неклінічний) характер [2]. Математична обробка результатів проводилась за допомогою методів математичної статистики (програмний пакет SPSS-17): методи описової статистики; методи перевірки достовірності відмінностей нез'язаних вибірок (критерій кутового перетворення Фішера, χ^2 (хі-квадрат) Пірсона, U-критерій Манна-Уїтні,).

У дослідженні співзалежних любовних стосунків у старшому юнацькому віці брали участь 40 різностатевих пар (80 юнаків і дівчат), спеціальності «Психологія». Середній вік досліджуваних – $20,7 \pm 2,5$ років, з них – 55% віком до 20 років включно, 45% – у віці 21 і більше років. У переважній більшості досліджувані були мешканцями міст – 86,3%, решта – 13,7 % з сільської місцевості. Рівневий розподіл

досліджуваних за тестом міжособистісної залежності (МЗ) Р. Гіршфільда (загалом) засвідчив, що найбільш поширеним є середній (67,5%) рівень МЗ, менш поширеним – високий (28,8%), а низький рівень – практично відсутній (3,8%). Рівневий розподіл досліджуваних за шкалами «Емоційна опора на інших» та «Невпевненість у собі» статистично однаковий. Обидва вказані розподіли значимо (за критерієм Фішера, $\phi^*_{\text{емп.}} = 3,97$; $p \leq 0,01$) відрізняються від розподілу за шкалою «Прагнення до автономії» лише тим, що за цією шкалою більше, ніж за іншими шкалами, досліджуваних із низьким рівнем виявлення МЗ.

Показники у досліджуваних парах, дозволили виявити, що найбільш розповсюдженим (у 50% пар) є таке співвідношення рівнів міжособистісної залежності – середній рівень МЗ у юнаків і середній рівень МЗ у дівчат. Найменш розповсюдженим (у 7,5% пар) є таке співвідношення рівнів міжособистісної залежності в досліджуваних парах – низький рівень МЗ у юнаків і середній рівень МЗ у дівчат. Інші типи співвідношення рівнів міжособистісної залежності у парах займають місце посеред названих крайніх типів і розповсюджені статистично однаково (12,5% – 17,5%). У 62,5% пар однакові рівневі характеристики МЗ, у 20% пар рівень МЗ у дівчат вище, ніж у юнаків, у 17,5% пар, навпаки, рівень МЗ у юнаків, вище, ніж у дівчат.

Отже, найбільш поширеним є середній рівень МЗ, менш поширеним – високий, низький рівень – практично відсутній. Найбільш розповсюдженим є таке співвідношення рівнів МЗ в досліджуваних парах: середній рівень МЗ у юнаків і середній рівень МЗ у дівчат. У більшості (майже двох третин) пар – однаковий рівень МЗ; пари в яких один із партнерів, юнак або дівчина, мають більш високий рівень МЗ – розповсюджені статистично однаково.

Між представниками чоловічої та жіночої статі не знайдено суттєвих відмінностей за розповсюдженістю рівнів МЗ (незначущі відмінності за критерієм χ^2 (хі-квадрат) Пірсона, $\chi^2=3,34$; $p=0,188$). Проте, серед досліджуваних дівчат більше (35% проти 20% у юнаків) таких, що мають високий рівень за шкалою «Невпевненість у собі» тесту МЗ Р. Гіршфільда ($\chi^2=4,80$; $p \leq 0,1$).

Серед молодших досліджуваних більше таких, що мають високий рівень міжособистісної залежності (тенденція до значущих відмінностей за критерієм χ^2 Пірсона, $\chi^2=4,91$; $p \leq 0,1$). Ця тенденція вирізнялась за рахунок високих показників шкали «Емоційна опора на інших» тесту міжособистісної залежності Р. Гіршфільда (значущі відмінності за критерієм χ^2 Пірсона, $\chi^2=8,79$; $p \leq 0,05$). Див. таблицю 1.

Таблиця 1.

Вік та рівневий розподіл досліджуваних за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда (загалом)

Вік	Рівні міжособистісної залежності (%)		
	Низький	Середній	Високий
16-20 років	2,3	59,1	38,6
21 і більше років	5,6	77,8	16,7
Всього	3,8	67,5	28,8

Між досліджуваними, що мешкають у місті або в селі відсутні відмінності за розповсюдженістю рівнів МЗ (незначущі відмінності за критерієм χ^2 Пірсона, $\chi^2=0,51$; $p=0,776$).

Перейдемо від дискретних (рівні виявлення) характеристик отриманих даних до континуальних (міри виявлення) характеристик.

В табл. 2 надано описово-статистичні показники вибірки досліджуваних за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда – міри центральної тенденції (групова медіана і середнє арифметичне) та розсіювання (стандартне відхилення). З огляду на те, що базовим для нас був порівняльний аналіз, практично скрізь використані відмінності за груповою медіаною ($Me_{\text{гр.}}$), оскільки цього вимагають правила роботи із методами непараметричної статистики. Але, із табл. 2 видно, що групова медіана і середнє арифметичне майже тотожні.

Таблиця 2.

Описово-статистичні показники вибірки досліджуваних за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда

Показники тесту міжособистісної залежності Р. Гіршфільда	Групова медіана ($Me_{\text{гр.}}$)	Середнє Арифм. (М)	Стандартне Відхилення
Міжособистісна залежність (загальний показник)	53,2	51,1	12,7
Шкала «Емоційна опора на інших»	46,6	46,6	7,5
Шкала «Невпевненість у собі»	33,3	33,8	5,7
Шкала «Прагнення до автономії»	29,6	29,4	5,6

Перейшовши до більш тонких (точніших) мір виявлення характеристик, ми встановили наявність статевікових відмінностей між досліджуваними за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда (використано критерій U Манна-Уїтні).

У жінок статистично значимо вищі, порівняно з чоловіками, показники міжособистісної залежності загалом ($p \leq 0,001$) і за шкалами «Емоційна опора на інших» ($p \leq 0,001$) та «Невпевненість у собі» ($p \leq 0,01$). За шкалою «Прагнення до автономії» статистично значимих відмінностей не виявлено. У молодших (16-20-річних) статистично значимо вищі, порівняно із старшими (21+ років), показники міжособистісної залежності загалом ($p \leq 0,001$) і за шкалою «Емоційна опора на інших» ($p \leq 0,001$). За шкалами «Невпевненість у собі» та «Прагнення до автономії» статистично значимих відмінностей не виявлено.

Між досліджуваними, що мешкають у місті або ж в селі відсутні статистично значимі відмінності у показниках міжособистісної залежності загалом і за всіма шкалами тесту: «Емоційна опора на інших», «Невпевненість у собі», «Прагнення до автономії». В ході аналізу отриманих даних виявлена тенденція до статистично значимих відмінностей ($p \leq 0,1$) у показнику міжособистісної залежності (загалом) між групами пар досліджуваних, що мають різні вікові показники пари. Якщо вік партнерів однаковий (в межах року) або юнак молодше, то показники міжособистісної залежності у жінок із таких пар вищі, порівняно із жінками з традиційно поширених пар, у яких юнак старше за дівчину (табл. 3). Для юнаків вказана тенденція не встановлена.

Таблиця 3.

Вік і показники вибірки досліджуваних за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда

Показники тесту МЗ Р. Гіршфільда	Вік (Me _{тр.})		Статистика U Манна-Уїтні	Z	Асимп. знч.
	16-20 років	21 рік і більше			
Міжособистісна залежність (загальний показник)	55,8	45,2	438,000	-3,426	0,001
Шкала «Емоційна опора на інших»	50,0	43,8	422,000	-3,587	0,000
Шкала «Невпевненість у собі»	34,2	32,1	631,500	-1,555	0,120
Шкала «Прагнення до автономії»	29,0	30,4	646,000	-1,415	0,157

Скористаємося окремими пунктами (твердженнями) тесту міжособистісної залежності (МЗ) Р. Гіршфільда для характеристики поведінкових відмінностей в співзалежних любовних стосунках. Для дівчат найбільш характерні такі прояви МЗ: «Я б відчувала себе нещасною, якби мене покинув хтось, кого я люблю», «Навіть якщо більшість людей відвернуться від мене, я б витримала, якщо хтось, кого я люблю, залишався би зі мною», «Думка про втрату близького друга жахає мене», «Несхвалення з боку того, про кого я дбаю, дуже болісно для мене», «У мене виникає жадливий страх, що я втрачу любов і підтримку людей, в яких я дуже потребу», «Я відчуваю себе краще, коли я знаю ще кого-небудь в команді», «Я виконую свою роботу на найвищому рівні, коли я знаю, що вона буде високо оцінена», «У мене повина бути одна людина, яка жила б спеціально для мене», «Мені потрібна одна людина, яка ставить мене вище за інших». Всі ці твердження – із шкали «Емоційна опора на інших» тесту міжособистісної залежності (МЗ) Р. Гіршфільда. Для юнаків найбільш характерні такі прояви МЗ: «Навіть якщо більшість людей відвернуться від мене, я б витримав, якщо хтось, кого я люблю, залишався зі мною», «Я виконую свою роботу на найвищому рівні, коли я знаю, що вона буде високо оцінена», «Я б відчував себе нещасним, якби мене покинув хтось, кого я люблю», «Несхвалення з боку того, про кого я дбаю, дуже болісно для мене», «Думка про втрату близького друга жахає мене». Ці прояви теж із шкали «Емоційна опора на інших» тесту міжособистісної залежності (МЗ) і вони, в основному, співпадають із найбільш характерними проявами МЗ у дівчат.

Водночас, до числа найбільш рейтингових (таких, що викликають найбільшу згоду) належать такі поведінкові прояви міжособистісної залежності, як «Я відчуваю себе краще, коли я знаю ще кого-небудь в команді» (шкала «Невпевненість у собі»), «Мені не треба багато чого від інших», «Я покладаюся тільки на себе» (шкала «Прагнення до автономії»). За усіма наведеними поведінковими проявами міжособистісної залежності, що належать до шкал «Емоційна опора на інших» і «Невпевненість у собі» показники молодших дівчат (16-20-річних) значимо вищі (за критерієм U Манна-Уїтні), ніж показники старших дівчат. За поведінковими проявами міжособистісної залежності, що належать до шкали «Прагнення до автономії», навпаки, показники молодших дівчат (16-20-річних) значимо нижчі, ніж показники старших дівчат.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

1. Розподіл досліджуваних за тестом міжособистісної залежності (МЗ) Р. Гіршфільда (загалом) свідчить, що найбільш поширеним є середній (67,5%) рівень міжособистісної залежності, менш поширеним – високий (28,8%), а низький рівень – практично відсутній (3,8%). Розподіл досліджуваних за шкалами тесту «Емоційна опора на інших» та «Невпевненість у собі» статистично однаковий. Обидва вказані розподіли значимо відрізняються від розподілу за шкалою «Прагнення до автономії» лише тим, що за цією шкалою більше, ніж за іншими шкалами, досліджуваних із низьким рівнем виявлення.

2. Найбільш розповсюдженим (у 50% пар) є таке співвідношення рівнів міжособистісної залежності в досліджуваних парах – середній рівень міжособистісної залежності у юнаків і середній рівень міжособистісної залежності у дівчат, найменш поширеним (у 7,5% пар) є таке співвідношення рівнів міжособистісної залежності в досліджуваних парах – низький рівень міжособистісної залежності у юнаків із середнім рівнем міжособистісної залежності у дівчат. Інші типи співвідношення рівнів міжособистісної залежності у парах займають місце посеред названих крайніх типів і розповсюджені статистично однаково (12,5% – 17,5%).

Узагальнена картина поширення співвідношень рівнів міжособистісної залежності (МЗ) в парах юнаків і дівчат наступна: у 62,5% пар однакові рівневі характеристики міжособистісної залежності, у 20% пар рівень міжособистісної залежності у дівчат вище, ніж у юнаків, у 17,5% пар, навпаки, рівень міжособистісної залежності у юнаків, вище, ніж у дівчат.

3. Між представниками чоловічої та жіночої статі не знайдено суттєвих відмінностей за розповсюдженістю рівнів міжособистісної залежності. Проте, серед досліджуваних дівчат більше (35% проти 20% у юнаків) таких, що мають високий рівень за шкалою «Невпевненість у собі» тесту міжособистісної залежності. Серед молодших досліджуваних (16-20-річних) більше таких, що мають високий рівень міжособистісної залежності. Ця тенденція вирізнялась за рахунок високих показників шкали «Емоційна опора на інших» тесту міжособистісної залежності міжособистісної залежності. Між досліджуваними, що мешкають у місті або ж в селі відсутні відмінності за розповсюдженістю рівнів міжособистісної залежності.

4. Встановлено статеві відмінності між досліджуваними за тестом міжособистісної залежності Р. Гіршфільда (критерій U Манна-Уїтні). У жінок статистично значимо вищі, порівняно з чоловіками, показники міжособистісної залежності загалом і за шкалами «Емоційна опора на інших» та «Невпевненість у собі» тесту міжособистісної залежності. За шкалою тесту міжособистісної залежності «Прагнення до автономії» статистично значимих відмінностей не виявлено. У молодших (16-20-річних) статистично значимо вищі, порівняно із старшими (21+ років), показники міжособистісної залежності загалом і за шкалою «Емоційна опора на інших». За шкалами «Невпевненість у собі» та «Прагнення до автономії» статистично значимих відмінностей не виявлено. Між досліджуваними, що мешкають у місті або ж в селі відсутні статистично значимі відмінності у показниках міжособистісної залежності загалом і за всіма шкалами тесту.

5. Виявлена тенденція до статистично значимих відмінностей у показнику міжособистісної залежності (загалом) між групами пар досліджуваних, що мають різні вікові показники пари. Якщо вік партнерів однаковий (в межах року) або юнак молодше, то показники міжособистісної залежності у жінок із таких пар вищі, порівняно із жінками з традиційно поширених пар, у яких юнак старше за дівчину. Для юнаків вказана тенденція не встановлена.

6. Рейтинги найбільш виявлених поведінкових проявів МЗ у дівчат та юнаків багато в чому співпадають (вони описують поведінку, головним чином, пов'язану із «емоційною опорою на інших»). Разом з тим, у юнаків до числа найбільш рейтингових (таких, що викликають найбільшу згоду) належать поведінкові прояви «прагнення до автономії» такі, наприклад, як «Я покладаюся тільки на себе». Найчисельнішими є статистично значимі поведінкові відмінності обумовлені статтю досліджуваних. Більшість з них, 45,8% – із шкали, що описує «Емоційну опору на інших», 37,5% статевих поведінкових відмінностей стосуються шкали «Невпевненість у собі», решта – 16,7% – шкали «Прагнення до автономії» тесту міжособистісної залежності. За усіма поведінковими проявами міжособистісної залежності, що належать до шкал «Емоційна опора на інших» і «Невпевненість у собі» показники дівчат значимо вище, ніж показники юнаків. У юнаків вищі, порівняно з дівчатами, показники за проявами, що належать до шкали «Прагнення до автономії», які, власне не відображають міжособистісної залежності, є її протилежністю, або, в гіршому випадку, контрзалежністю. Оскільки стаття виразно впливає на поведінкові прояви міжособистісної залежності, ми розглядали вікові особливості поведінкових проявів із урахуванням статі досліджуваних. За поведінковими проявами міжособистісної залежності, що належать до шкал «Емоційна опора на інших» і «Невпевненість у собі» показники молодших юнаків (16-20-річних) значимо вищі, ніж показники старших. За поведінковим проявом, що належить до шкали «Прагнення до автономії», навпаки, показник молодших юнаків (16-20-річних) значимо нижче, ніж показник старших юнаків. За усіма поведінковими проявами міжособистісної залежності, що належать до шкал «Емоційна опора на інших» і «Невпевненість у собі» показники молодших дівчат (16-20-річних) значимо вищі, ніж показники старших дівчат. За поведінковими проявами, що належать до шкали «Прагнення до автономії», навпаки, показники молодших дівчат (16-20-річних) значимо нижчі, ніж показники старших дівчат.

Отже, дуже ймовірно, що з віком міжособистісна залежність зменшується, а особистісна автономія – має тенденцію, хоча й слабку і не виразну, до збільшення (на рівні окремих поведінкових проявів). Подальше дослідження може бути спрямоване на виявлення особливостей співзалежної поведінки старших підлітків та юнаків різних соціальних груп.

Список використаних джерел

1. Макушина О.П. Психология зависимости: Учебное пособие для вузов / О.П. Макушина – Воронеж: Воронежский гос. ун-т., 2007. – 79 с.
2. Макушина О.П. Методы психологического изучения девиантного поведения: учебное пособие / О.П. Макушина – Воронеж: Воронежский гос. ун-т., 2006. – 187 с.
3. Пил А. Любовь и зависимость / А. Пил, С. Бродски – М.: Когито-Центр, 2005 – 269 с.
4. Уайнхолд Б. Освобождение от зависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 242 с.
5. Marshall T. Attachment Styles as Predictors of Facebook-Related Jealousy and Surveillance in Romantic Relationships [Електронний ресурс] Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/260384241_Attachment_Styles_as_Predictors_of_Facebook-related_Jealousy_and_Surveillance_in_Romantic_Relationships

References

1. Makushina O.P. Psihologija zavisimosti: Uchebnoe posobie dlja vuzov / O.P. Makushina – Voronezh: Voronezhskij gos. un-t., 2007. – 79 s.
2. Makushina O.P. Metody psikhologicheskogo izucheniya deviantnogo povedeniya: uchebnoe posobie / O. P. Makushina – Voronezh: Voronezhskiy gos. un-t., 2006. – 187 s.
3. Pil A. Lyubov' i zavisimost' / A. Pil, S. Brodski – M.: Kogito-Tsent, 2005. – 269 s.
4. Uaynkhold B. Osvobozhdenie ot zavisimosti / B. Uaynkhold, Dzh. Uaynkhold – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2003. – 242 s.
5. Marshall T. Attachment styles as predictors of Facebook-related jealousy and surveillance in romantic relationships. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/260384241_Attachment_Styles_as_Predictors_of_Facebook-related_Jealousy_and_Surveillance_in_Romantic_Relationships

Резюме. В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором экспериментально выявлены и, с помощью методов математической статистики, обоснованы уровни созависимости между юношами и девушками, которые находятся в любовных отношениях, и охарактеризованы особенности поведения в созависимых любовных отношениях в старшем юношеском возрасте.

Ключевые слова: зависимость, межличностная зависимость, любовные отношения, старший юношеский возраст.

Summary. The article represents the results of empirical research that was conducted with the students of psychological department, aged 18 to 22. Overall, forty couples who are in romantic affairs have been investigated. The Interpersonal Dependency Inventory by R. Hirschfeld has been used in the study. The data have been analyzed by the methods of mathematical statistics. It was found out that among the respondents there was an average level of interpersonal dependency, the low level was practically absent. In 62,5% of couples the males and females have the same level of interpersonal dependency, in 20% of couples the females' level of interpersonal dependency is higher than the males' one, in 17,5% of couples the males' level of dependency is higher than that of the females. The ratings of the most significant behavioral manifestations of codependency among females and males is mostly on the same level (they describe the behavior as «based on others»). At the same time, the top-rated behavioral manifestation among males is «the desire for autonomy». The findings suggest that as moving into adulthood the interpersonal dependency decreases, but personal autonomy on the level of individual behavioral manifestations tends to increase.

Key words: dependency, interpersonal dependency, romantic affairs, late adolescence.

УДК 159.922.7:316.624

Н.С. ДМИТРИЮК

ЕФЕКТ БАТЬКІВСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК НЕГАТИВНИЙ ЧИННИК ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті розкриваються питання виникнення депривації у дітей. Показано негативний вплив депривації на розвиток психічної сфери у дітей. Констатовано, що депривована дитина нерідко виростає у зразковій сім'ї, однак її розумовий та особливо емоційний розвиток може бути серйозно порушений. Представлено портрет особистості дитини в умовах батьківської депривації. Проаналізовано чинники подолання та компенсації негативних наслідків депривації у дітей.

Ключові слова: батьківська депривація, депривована дитина, материнська депривація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства економічна нестабільність, соціальна нерівність, прояви ворожого націоналізму, активізація злочинності, тероризму, технологічні катастрофи та соціальні потрясіння зумовлюють деприваційні впливи на становлення та розвиток дітей і молоді.

Порушення або неповнота різносторонніх зв'язків і відносин завжди або майже завжди призводять до підвищення вірогідності загрози безпеки життя і діяльності людини. Відсутність можливостей задоволення потреби у взаємодії негативно впливають на стан організму і детермінують розвиток психічної депривації.

Загальновідомо, що сім'я є складною системою взаємовідносин, у якій кожен її член займає відповідне місце, бере участь у виконанні відповідних функцій, своєю діяльністю задовольняє потреби інших, підтримує відповідний рівень міжособистісних взаємостосунків. У неблагополучних сім'ях порушення сімейних відносин призводить до невиконання цих функцій, відбувається їх зміщення та перекручення, що може призвести до будь-яких наслідків, у тому числі і втечі дитини з рідної домівки та бродяжництво.

У такому контексті виникає безліч проблем, які полягають у виявленні різних видів незадоволення індивіда у позитивних емоціях, батьківському спілкуванні, родинному затишку, соціальних благах, соціальному статусі, роботі. Такий стан сучасної соціально-психологічної ситуації у сфері навчання та виховання вимагає попередження пагубних деприваційних впливів.

Дослідження, проведені в різних країнах світу, свідчать про те, що позбавлення дітей батьківського піклування з наступною довготривалою психічною депривацією призводять до порушення фізичного,

психічного та соціального здоров'я. У сучасних умовах сімейного та суспільного виховання виникають психічні порушення, що загострюють цілу низку соціально-психологічних проблем, що супроводжуються деприваційними ситуаціями: в закладах, у сім'ї, як у здорової, так і у дефектної дитини.

Таким чином, дослідження феномена депривації є наразі дуже актуальним.

Отож, з метою пошуку сімейних форм піклування про дітей-сиріт пов'язано введення терміна у науковий обіг. Теорія депривації увібрала в себе численні традиції вітчизняної психології, педагогіки та філософії.

Поняття депривації характеризується як психічний стан, що виникає внаслідок таких життєвих ситуацій, в яких у суб'єкта відсутні можливості для задоволення його основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою впродовж тривалого часу. Вплив психічної депривації частіше асоціювали з невеликими групами населення: дітьми, які проживали в закладах інтернатного типу або довго знаходились без батьків у лікарні (так званий «госпіталізм»), людьми похилого віку, інвалідами, які також знаходились у державних закладах, та людей деяких професій, праця котрих пов'язана з ізоляцією та збідненим середовищем [1].

Вперше дослідниками проблеми депривації були представники класичного психоаналізу: З. Фройд, Р. Шпіц, А. Фрейд, Дж. Боулбі, Д. Робертсон, С. Фрейберг, М. Малер, Д. Віннікот. У своїх працях вони зводять психічну депривацію у дитячому віці до материнської депривації, до взаємовідносин «мати – дитина».

Сучасні дослідники проблеми депривації Я.О. Гошовський, І.В. Дубровіна, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухіна, Г.В. Сем'я, Є.О. Смірнова, Є.А. Стребелева, Т.Н. Щасная, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Т.І. Шульга, Л.М. Шипіцина, І.В. Ярославська у своїх наукових працях розглядають фактори, які обумовлюють появу різних видів депривації.

Провідну роль спілкування з дорослими у розвитку дітей, що виховуються в умовах психічної депривації, розглядали М.І. Лісіна, Л.Н. Галігузова, Т.В. Гуськова, І.А. Залісіна, Є.О. Смірнова.

Вивчення особливостей психічного розвитку дітей (І. Бех, В. Вінс, Я. Гошовський, Н. Карасьова, М. Кулеша, Л. Осьмак, А. Прихожан, Н. Толстих, Т. Юферева) вказують на те, що батьківська депривація є негативним чинником особистісного становлення дітей-вихованців інтернатних закладів.

Я.О. Гошовський підкреслює, що нехтування депривованою особистістю навколишнім мікросоціумом призводить до появи цілої низки психологічно дискомфортних станів, викривлених і роздроблених компонентів образу Я, що неминуче відбивається на всій структурі самосвідомості. Чітко простежується самозанурення, пригнічене самокопірвання, що реалізується в хисткому й хаотичному образі Я та в загальній особистісній дезадаптації [5, 6].

Особливу увагу дослідженню явища психічної депривації як наслідку негативного соціально-психологічного впливу, якого зазнають вихованці закладів інтернатного типу, приділяли Т.О. Басілова, В.І. Брутман, Л.С. Волинець, М.М. Малофеев, Є.А. Стребелева та ін.

Така неоднозначність досліджуваної проблематики зумовили **мету статті** – теоретичний аналіз особливостей психічного розвитку дітей, які зазнали впливу батьківської депривації в ранньому віці.

Результати теоретичного дослідження. Негативні впливи, які спостерігаються в звичних життєвих ситуаціях та супроводжуються негативними емоціями можуть стати пусковим механізмом психічної депривації та її небажаних наслідків. Я. Гошовський зазначає, що типологія психічної депривації залежить від того, яка психічна потреба обирається за базову. При цьому батьківська депривація, що полягає у нестачі батьківської любові, материнської турботи, у дослідженні цього вченого називається емоційною (афективна депривація), сімейною, материнською депривацією [5]. Варто зазначити, що усі ці назви відображають подібну природу та суть психічної депривації, в основі якої є відсутність (повна чи часткова) батьківської родини.

Сім'я покликана зберігати фізичне та психічне здоров'я дитини, розвивати її особистісний потенціал, задовольняти її життєво важливі потреби. Тому вкрай важливо, щоб переживання малюка мали різну забарвленість, щоб серед них переважали позитивні, щоб у душі підростаючої особистості посилювалася довіра до світу та людей.

Вперше ідея негативного впливу на розвиток дитини ранніх порушень у стосунках із матір'ю, деприваційних умов виховання була обґрунтована в теорії об'єктних відносин, авторами якої є вчені британської психоаналітичної школи Д.В. Віннікот, М. Малер [3, 8]. Центральне поняття цієї теорії – поняття об'єкту – включає в себе всі значущі елементи навколишнього середовища дитини, головним серед яких є мати або фігура, що її замінює. Д.В. Віннікот вважає, що довготривала розлука з матір'ю в період раннього дитинства (до 4-х років) безпосередньо впливає на розвиток особистісного розладу у дитини [3, с. 68-70].

Психологічні дослідження, проведені у другій половині ХХ ст. з усією очевидністю продемонстрували, що материнська депривація – це фактор, який накладає відбиток на весь подальший розвиток особистості. [5, 6].

Однією з основних причин виникнення депривації у дітей є розлука з матір'ю, з родиною, дефекти фізичного і психічного розвитку, неблагополучна обстановка у сім'ї (емоційна глухота, зайнятість батьків, байдужість, завищені і занижені вимоги до дитини), проживання у дитячому будинку. В результаті материнської депривації у дитини спостерігається невміння вступати у значимі стосунки з іншими людьми, невпевненість у собі, інтелектуальне відставання, млявість емоційних реакцій. Наслідки материнської депривації особливо яскраво проявляються у шкільні роки. Зокрема, у молодших школярів у спілкуванні виступають два ведучих «симптомокомплекси»: «тривожність і ворожість у ставленні до дорослих», які у підлітковому віці можуть посилюватися і призводити до порушень норм і правил поведінки [2, 4].

Дж. Боулбі, був першим дослідником, який встановив зв'язок між розвитком прихильності та адаптацією і виживанням дитини. Дж. Боулбі описав вплив розлуки з матір'ю на розвиток дитини і психопатологічних

відхиленнь, а також психологічні реакції дитини: протест, гострий жаль, відчай і відчуження, тривогу і неспокій, амбівалентність, депресію. Спираючись на свої спостереження і дані дослідників Спітца та Голдфарба, Дж. Боулбі дійшов висновку: дитина в ранньому віці має виховуватись в умовах емоційної теплоти і розвинути стійкий емоційний зв'язок з матір'ю, що є основою благополуччя та рівноваги дитини. Якщо такі умови порушено (зруйновано емоційні стосунки прихильності), виникають серйозні розлади в психічному здоров'ї незворотнього характеру.

В умовах тривалої батьківської депривації формується особистість низького рівня розвитку (примітивна) психопатичного характеру, який Дж. Боулбі називав «беземоційним». Такий характер спрямовує до неадекватної, а також до делінквентної поведінки у дітей та підлітків. Дж. Боулбі вважав, що розлука з матір'ю завжди призводить до порушень психічного розвитку, і чим триваліша розлука («умови емоційної депривації»), тим незворотнішими є її негативні наслідки.

В той же час увага дослідників до проблеми депривації сприяла виявленню надзвичайно цікавого феномена «невразливих» дітей. Було встановлено, що деякі діти, які не отримують належного догляду і батьківської уваги, все ж таки невразливі до несприятливих умов і розвиваються цілком гармонійно. Цей феномен вразив дослідників, однак у чому полягає психологічна природа такого протистояння негативним умовам, досі залишається таємницею.

Загалом, представлені дослідження підтверджують думки про те, що прихильність до батьків є важливою психологічною умовою розвитку особистості. Формування прихильності до матері є життєво необхідною для її розвитку, оскільки є потужним стимулом пізнання себе і навколишнього світу. Отож почуттєв зв'язок з матір'ю і дитини формують у дитини відчуття безпеки, зумовлюють розвиток психіки як визначальної і рушійної сили у становленні особистості, її соціалізації, усвідомленні власного «Я».

Французький психоаналітик Франсуаза Дольто, яка працювала з маленькими дітьми, що опинилися в умовах материнської депривації, вважала, що проблема виникає тоді, коли дитині не пояснили, що з нею відбувається. З дітьми не говорять про те, що для них важливо. «...Не було вироблено акту-слова, в якому б таким дітям були проговорені ті труднощі, через які пройшли їхні тіла, фізична оболонка, в той час як духовна мала нещастя впасти в оману, що мати їх відкинула. Справа і полягає в тому, щоб повернути цих дітей, розповісти їм, чому саме відбувся їх розрив з життям» [7].

Я.О. Гошовський також визначає умови виховання дітей в інтернатних закладах як деприваційні, відірвані від широких соціокультурних відносин у суспільстві. Депривація відмежовує дитину такого навчального закладу від соціальних зв'язків з навколишнім світом, ускладнює процес формування самої особистості як унікального і неповторного феномена, погіршує встановлення суспільно значущих стосунків через нестачу міжособистісних взаємин на рівні «батьки-діти». Вчений розглядає відсутність необхідного батьківського піклування про дитину як депривацію сімейної взаємодії, тобто відсутність у неї життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових настанов спілкування у родині, що зазвичай спричиняє появу особистісних розладів у процесі її подальшого розвитку, зумовлює порушення фізичного та психічного здоров'я [5].

Л. Виготський в своїх працях довів, що реабілітація депривованих дітей має бути акцентована не в бік зміни реакції дитини, а саме – на ліквідацію причин депривації. Вчений трактує затримки розвитку як результат депривації спілкування й контактів із зовнішнім світом, оточуючими [4].

В.М. М'ясищев визначає головною умовою гармонійного розвитку особистості – багатство стосунків із оточуючим світом і підкреслює необхідність дослідження ситуацій, які треба розглядати в якості найбільш значущих джерел депривації для конкретної особистості [9].

Узагальнений портрет психічного розвитку особистості, яка позбавлена батьківського піклування можна представити таким чином: інтелектуальне відставання, невміння вступати в значимі відносини з іншими людьми, млявість емоційних реакцій, агресивність, невпевненість у собі. На відміну від дитини, позбавленої материнської турботи з моменту народження, розвиток особистості дитини, яка мала матір, але втратила її, відповідає неврологічному типу [10].

Батьківська депривація є однією із найскладніших за наслідками. За А. Маслоу «депривація потреби у любові патогенна, може викликати психічні захворювання, а для малюків несе буквально загрозу для життя» [8, с. 234]. Багато дослідників описували випадки глибокої депресії у малюків у випадках за термінологією Д. Боулбі «відриву від матері» [2, с. 23].

Довіра є однією із форм ставлення особистості до світу, до інших людей і одночасно до самого себе. Основою для формування таких видів довіри є «базова довіра», описана Е. Еріксоном. Базальна (базова) довіра виникає на ранніх стадіях онтогенетичного розвитку особистості на основі досвіду спілкування з найближчим оточенням дитини та продовжує розвиватися і видозмінюватися впродовж життя людини і визначає таку властивість особистості, як довірливість.

На думку Е. Еріксона, від народження до року дитина відчуває конфлікт між довірою і недовірою. Якщо дитину годують тоді, коли вона голодна, якщо реагують на її плач своєчасно; якщо допомагають їй позбавитись від того, що їй заважає; якщо її люблять, з нею граються, розмовляють, то вона починає розуміти, що світ – це безпечне місце і вона може довіряти тим, хто про неї піклується. Е. Еріксон ввів поняття «базова довіра». Воно розуміється як фундаментальна установка людини, яка формується на першому році життя і зумовлює подальший психічний розвиток дитини та її взаємодію зі світом. Виникнення у дитини почуття довіри утворює

базисне почуття ідентичності, яке пізніше об'єднує в собі три почуття: по-перше, що у неї «все гаразд», по-друге, що вона є сама собою і, по-третє, що вона стає такою, якою хочуть бачити її інші [9].

У дитини, позбавленої материнської уваги, ласки, турботи і любові спостерігаються труднощі формування базової довіри, яка є необхідною умовою для подальшої соціалізації дитини.

Проблеми соціалізації дітей раннього віку в умовах батьківської депривації в будинках дитини, лікарнях, закритих центрах, були присвячені дослідження відомих вітчизняних вчених Н.М. Щелованова, Н.М. Аксаріної, М.І. Лісіної, Т.М. Землянхін, Ю.Ф. Полякової, Р.Ж. Мухамедрахімова та ін. До питань соціальної депривації дітей раннього віку зверталися у своїх працях видатні вітчизняні та зарубіжні психологи: Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, В.С. Мухіна, Ж. Піаже, Б. Інхельдер, Ш. Бюлер, Б. Тюдор-Гарт, Г. Гетцер, К. Коффка, Е. Еріксон та ін.

Материнська депривація у дітей в умовах дитячих установ призводить до різного роду змін у психічному розвитку. Вважається, що відхилення у психічному розвитку проявляються в різному віці по-різному, але всі вони мають потенційні наслідки для формування особистості дитини. На жаль, методи і способи роботи з дітьми, які позбавлені піклування батьків, не компенсують неблагополучних обставин їхнього життя, порушень в інтелектуальному, емоційно-вольовому і особистісному розвитку. Наслідки таких порушень позначаються і в дорослому житті. Намагаючись компенсувати недолік материнської уваги, і створити дитині умови, де їй буде комфортно, можна розраховувати на формування базової довіри у дитини та на її успішну подальшу соціалізацію. В сучасному суспільстві з'явилися верстви населення, які страждають від материнської депривації або батьківської (якщо відсутній батько). Це діти, батьки яких постійно зайняті на роботі (до речі, це можуть бути діти з дуже забезпечених сімей), діти з неповних сімей або діти з дистантних сімей (сім'ї, де батьки довгий час фізично відсутні і не впливають на виховання та соціалізацію). В процесі дорослішання дитині все більше потрібна увага не тільки матері, але й батька та інших близьких родичів. Поступово при подальшому незадоволенні головних психічних потреб дитини материнська депривація трансформується у сімейну депривацію.

Особливо небезпечна депривація виникає в ситуації, коли відсутність батьків дитина сприймає як відсутність їх любові. Однак, батьки, які раптово опиняються у незнайомому середовищі також страждають від наслідків психічної депривації. Сучасна сім'я будується на емоційних зв'язках, тому емоційна депривація руйнівна діє на кожного члена родини. І навпаки, у сім'ях з тісним емоційним зв'язком, підтримкою, взаємодією діти виростають впевненими у собі, самостійними особистостями, а батьки реалізуючи свій виховний потенціал отримують позитивні емоції, знаходяться в гармонії з собою та світом [2, с. 79].

У контексті досліджуваної нами проблематики засадничими є твердження чеських психологів Й. Лангмейєр і З. Матейчик про те, що надзвичайно важливим завданням є розробка заходів попередження та профілактики психічної депривації (нестача чогось, наприклад, зовнішніх стимулів або любові, веде до психічних відхилень у дітей). Така превентивна програма зводиться до виявлення важливих психологічних особливостей дитини, що спричиняють певні труднощі або відхилення в інтелектуальному чи особистісному розвитку. На думку вчених, програма повинна відповідати наступним вимогам. По-перше, необхідно забезпечити, щоб до дітей надходили стимули з зовнішнього життєвого середовища у належній кількості. Стимули повинні відповідати рівню розвитку дитини. По-друге, стимули повинні бути для дитини значимими, щоб вона змогла включити їх у систему переживань та пізнання. По-третє, необхідно створити умови для розвитку позитивних стійких взаємовідносин між дитиною та вихователями, у родині і, нарешті, більш широкою суспільною та предметною обстановкою. По-четверте, необхідно полегшити дитині включення у суспільство, щоб вона змогла засвоїти адекватні соціальні ролі.

Дослідження проблем депривації (Л.І. Божович, Д. Боулбі, Г.М. Бевз, Д. Віннікотта, Я.О. Гошовський, О.І. Захарова, Й. Лангмейєра, М.І. Лісіної, С.Д. Максименко, З. Матейчека, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Г. Фрейд, Р. Шпитца, Т.І. Юферової) виявили, що профілактика і подолання депривації важливо, оскільки її наслідки можуть бути незворотними. Успішність попереджувальних і педагогічних заходів може бути забезпечена шляхом створення умов для розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу кожної дитини. При проведенні попереджувальної роботи слід пам'ятати, що наслідки депривації не є незворотними, їх вдається запобігти при правильному кадровому оснащенні, при продуманому індивідуальному підході до особистості кожної дитини.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Причинами появи батьківської депривації виступають такі чинники, як відсутність спілкування з родичами (особливо з матір'ю); деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, ласки, уваги з боку значущого дорослого; обмеженість кола спілкування в інтернаті; жорстка регламентація розпорядку дня; формальне ставлення персоналу до формування особистості дитини; відсутність диференційованого підходу до кожної дитини у вихователів; відсутність свободи вибору та дій; брак довірливих відносин в колективі та ін.

Основними наслідками батьківської депривації є високий рівень тривожності, агресивності та фрустрації, специфічність страхів, неадекватність самосприйняття, невпевненість у собі, низький рівень самооцінки, невміння розпізнавати та диференціювати власні емоційні стани та стани оточуючих, низький рівень емпатії, відчуття ворожості до соціуму; закомплексованість та ін.

Таким чином, наслідки депривації проявляються в тому, що діти в результаті довготривалого незадоволення потреб не здатні пристосуватися до ситуацій, що звичайні й бажані для суспільства в цілому. Депривованим дітям притаманні емоційна холодність, відштовхування інших та несприйняття себе.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у проведенні діагностичних досліджень з метою виявлення та попередження емоційної депривації у дітей інтернатних закладів.

Список використаних джерел

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей /Д. Боулби – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Общ ред. В.Я. Пилиповского / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности / Д.В Винникот. – Екатеринбург: Литур., 2004. – 400 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1997 – 224 с.
5. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: [монографія] / Ярослав Гошовський. – Дрогобич: Коло, 2008. – 480 с.
6. Гошовський Я.О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків [Текст] / Я.О. Гошовський. – Дрогобич: [б. в.], 2008. – 480 с.
7. Франсуаза Дольто На стороне ребенка / Дольто Ф. – СПб., издательство «Петербург – XXI век» – 1997 – 289 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу.: Евразия, 1999. – 316 с.
9. Мясищев В.Н. Личность и неврозы /В.Н. Мясищев – Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 428 с.
10. Мухина В.С. Лишенные родительского попечительства / В.С.Мухина – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

References

1. Boulbi D. Sozdanie i razrushenie jemocional'nyh svjazej /D. Boulbi – М.: Akademicheskij Proekt, 2004. – 232 s.
2. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie: Obshh red. V.Ja. Pilipovskogo / R. Berns. – М.: Progress, 1986. – 422 s.
3. Vinnikott D.V. Sem'ja i razvitie lichnosti / D.V Vinnikot. – Ekaterinburg: Litur., 2004. – 400 s.
4. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii / L.S. Vygotskij– SPb.: SOJuZ, 1997 – 224 s.
5. Goshovs'kyj Ja.O. Resocializacija depriyovanoi' osobystosti: [monografija] / Jaroslav Goshovs'kyj. – Drogobych: Kolo, 2008. – 480 s.
6. Goshovs'kyj Ja.O. Psyhologo-pedagogichni osnovy resocializacii' depriyovanyh pidlitkiv [Tekst] / Ja.O. Goshovs'kyj. – Drogobych: [b. v.], 2008. – 480 s.
7. Fransuaza Dol'to Na storone rebenka / Dol'to F. – SPb., izdatel'stvo «Peterburg – XXI vek» – 1997 – 289 s.
8. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou.: Evrazija, 1999. – 316 s.
9. Mjasishhev V.N. Lichnost' i nevrozy / V.N. Mjasishhev – Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1960. – 428 s.
10. Muhina B.C. Lishennye roditel'skogo popechitel'stva / B.C. Muhina – М.: Prosveshhenie, 1991. – 223 s.

Резюме. В статье раскрываются вопросы возникновения депривации у детей. Показано негативное влияние депривации на развитие психической сферы у детей. Констатируется, что депривированный ребенок нередко вырастает в образцовый семье, однако его умственное и особенно эмоциональное развитие может быть серьезно нарушено. Представлен портрет личности ребенка в условиях родительской депривации. Проанализированы факторы преодоления и компенсации негативных последствий депривации у детей.

Ключевые слова: родительская депривация, депривированный ребенок, материнская депривация.

Summary. It was noted that the various negative influences that occur in ordinary life situations and are accompanied by negative emotions can become a trigger for mental deprivation and its undesirable consequences. It is determined that the deprivation child often grows into a model family, but especially her mental and emotional development can be seriously disrupted. Disclosed an important role of emotional bond of the child and his mother; gap or deficit this connection leads to a variety of mental health disorders. It was found that the lacks of parental care causes serious defects in the formation of self-identity and generate a permanent experience deep emotional discomfort. It has been shown that the effects of deprivation are manifested in the fact that children are as a result of long-term unmet needs are not able to adapt to situations, normal and desirable for society as a whole. Deprivative children are inherent emotional coldness, repulsion and rejection of the other themselves.

Key words: parental deprivation, deprivative child, maternal deprivation.

УДК 159.9:316.62

І.В. ДУРКАЛЕВИЧ

СПЕЦИФІКА ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У ЗАРОБІТЧАНСЬКИХ СІМ'ЯХ

У статті зосереджено увагу на проблемі спілкування за допомогою електронних засобів зв'язку на прикладі українських заробітчанських сімей. Опираючись на результати власних та зарубіжних досліджень, проаналізовано найтиповіші форми спілкування батьків-заробітчан з дітьми. Звернено увагу на наслідки, які

приховує у собі віртуальне спілкування, а також запропоновано рекомендації для батьків з метою профілактики загроз, які виникають за такої форми спілкування.

Ключові слова: спілкування, віртуальне спілкування, сім'я, заробітчанська сім'я, заробітчанська еміграція, молодь, ризики.

Постановка проблеми. Як зазначають дослідники міграційних процесів S.S. Chuang (С.С. Хуанг) і U.P. Gielen (У.П. Гілен) [4, с. 275]: „На початку XXI століття, міжнародна міграція стала головною силою у формуванні глобального суспільства. Ця міграція утворена силами, які як виштовхують, так і притягують особистість та сім'ї по всій земній кулі. Сім'ї мігрують з різних причин, включаючи бідність, загрозу та погані умови життя, прагнення політичної та особистої свободи, або ж вони хочуть проживати у країні, яка надає більші можливості для зростання дітей, підвищення рівня їхньої освіти та щасливого майбутнього». Подібної думки дотримуються С. Кестел і М.Дж. Міллер (S. Castels & M.J. Miller): «Масштаби нерегулярної міграції по всій земній кулі, ймовірно, ніколи не були більшими, ніж сьогодні» [3, с. 19]. На думку зарубіжних дослідників міграційної проблематики, зокрема Я. Іздебської (J. Izdebska) [14], еміграція, міграція та імміграція стає невід'ємною ознакою сучасної цивілізації.

Зростає зацікавлення зарубіжних науковців і до проблеми заробітчанської еміграції та її наслідків для функціонування сучасної сім'ї [3], [5], [7], [14]. Однак попри значний інтерес, науковці [6], [11] зазначають, що наслідки заробітчанської еміграції для життя сім'ї й надалі залишаються малодослідженими. Недослідженою ця проблематика залишається й в українському науковому дискурсі.

Явище заробітчанської еміграції не є новим і віддавна вписане в історію людства. Сьогоднішню ж заробітчанську еміграцію характеризує те, що вона дедалі рідше стосується цілих сімей. У науковій літературі підкреслюється, що на заробітчанську еміграцію відважується лише одна особа, частіше жінка [5], [11]. Аналіз соціологічних досліджень явища української заробітчанської еміграції дозволяє виокремити три її основні тенденції – масовість, жіноче обличчя та односпрямованість (див.: [10]).

Аналізуючи проблему наслідків заробітчанської еміграції батьків для функціонування сім'ї, В. Данілевіч (W. Danilewicz) [7] зазначає, що вона набуває двостороннього характеру. З одного боку, підкреслюються негативні наслідки міграційного батьківства та партнерства, а з іншого, – домінує помірковано оптимістичний підхід, який акцентує увагу на позитивних вимірах транснаціонального батьківства. Попит багатих країн на працю жінок у сфері обслуговування призвело до значущих змін у структурі сім'ї та сприяло появі нового терміна «**транснаціональне материнство**» (*transnational mothering*) [7], [17], тобто, просторово-часової відсутності матері з приводу заробітчанської еміграції, яка передбачає залишення сім'ї у країні походження. Як зазначає В. Данілевіч, якщо мати не покидає сім'ю, то така сім'я не повинна трактуватися як «неповна», хоча й при цьому зазначає, що: «Материнство на віддалі / транснаціональне материнство у випадку жінок, які довготривалий час розлучені із сім'єю, є важким, неодноразово травматичним досвідом, що інколи призводить до захворювань» [7, с. 142]. Що ж до сучасної української заробітчанської сім'ї, то складно назвати її транснаціональною. Адже, як зазначає дослідник проблеми транснаціоналізму, С. Вертовек (S. Vertovec) «транснаціональність», у сучасному розумінні цього слова, передбачає регулярний і тривалий соціальний зв'язок» [20, с. 18] і далі: «не всіх мігрантів можна назвати транснаціональними [...] якщо говорити про практику перетину кордону: скільки?, як «часто»? у який спосіб?» [20, с. 19].

Дедалі частіше науковцями [5] підкреслюються, що і довготривала, і короточасна (сезонна) заробітчанська розлука здійснює великий вплив на сім'ю, в тому числі негативний. Дослідниця Ц.Дж. Філіцов (C.J. Falicov) [11, с. 159] звертає увагу на те, що міграційні процеси у контексті глобалізації несуть у собі реляційні наслідки, які стосуються (1) нової дефініції життя сім'ї, (2) різноманітні форми стресу, які беруть свій початок ще з моменту приготування до міграції, (3) стрес, який впливає на особистість та взаємини з іншими по завершенні еміграції.

Метою статті є спроба привернути увагу до однієї з проблем, яка спостерігається у сучасних заробітчанських сім'ях – проблеми спілкування.

Завдання дослідження:

- 1) розкрити значення процесів спілкування для функціонування сім'ї;
- 2) на підставі теоретичних узагальнень та аналізу власних емпіричних досліджень висвітлити проблеми впливу довготривалої відсутності батьків з приводу заробітчанської еміграції на процес спілкування з дітьми;
- 3) вказати основні різновиди спілкування батьків-мігрантів із залишеними дітьми;
- 4) вказати рекомендації, щодо покращення процесу спілкування у сім'ях заробітчан.

Новизну дослідження вбачаємо у тому, що воно є спробою пізнання проблеми спілкування у заробітчанських сім'ях на прикладі власних та зарубіжних досліджень.

У контексті порушеної нами проблематики знаходиться проблема спілкування молоді із батьками-заробітчанами роз'єднаними внаслідок довготривалої заробітчанської еміграції батьків.

Відповідно до системного підходу до розуміння сім'ї, зміна структури сім'ї може призводити до негативних наслідків як для функціонування цілої сім'ї, так і кожного її члена зокрема. Відповідно до основних положень представників системного підходу розуміння сім'ї, зокрема М. Браун-Галковської (M. Braun-Galkowska), сім'ю слід розуміти як «структуру чи систему взаємних інтеракцій», де, «береться до уваги не лише взаємний вплив усіх членів сім'ї, але діяльність усієї системи, у якій кожна особа залежить від інших осіб

(напр. дитина залежить від матері, батька і брата) а також усіх взаємин» [2, с. 8]. Чимало науковців зазначають, що комунікативна функція сім'ї є однією із найважливіших. Так, Г. Ліберська, М. Матушевська (H. Liberska, M. Matuszewska) [16], репрезентуючи модель здорової сім'ї, стверджують, що комунікативна функція є одним із шести вимірів, який дає підставу закластифікувати сім'ю до здорової чи хворої. Модель здорової сім'ї, згідно Ліберської та Матушевської, включає:

- 1) Наявність сильного позитивного емоційного зв'язку (у діадах, тріадах і т. д.),
- 2) Наявність гармонійних, стабільних взірців діяльності та поведінки,
- 3) Спільна та еластична система цінностей,
- 4) Відносна психічна автономія,
- 5) Рівень пізнавальних процесів, який уможлиблює відображення дійсності належним чином,
- 6) Ефективне спілкування.

Тож, спілкування у сім'ї є одним із ключових факторів здорової сім'ї. Подібно висловлюється й Дж. Стюарт (J. Stewart), підкреслюючи, що «існує безпосередній зв'язок між якістю комунікації та якістю життя» [18, с. 27]. «Якщо наш досвід опиратиметься на спілкуванні на віддалі, об'єктивному та безособовому, можемо сформуватися цілком односторонньо, але якщо наше спілкування базується на близькості, як підтримуюче та міжособистісне, тоді маємо шанс розвинути потенціал людяності. Власне у такий спосіб якість нашої комунікації впливає на якість нашого життя» [18, с. 28].

Результати теоретичного дослідження. Незважаючи на зростання інформатизації суспільства, проблема спілкування у сім'ях заробітчан залишається актуальною, особливо це стосується маленьких містечок та сіл гірських районів, звідки й найчастіше емігрують українці за кордон у пошуках заробітку. Результати власних емпіричних досліджень щодо спілкування батьків-заробітчан із залишеними дітьми у країні походження, проведених на вибірці 61 підлітка (30 хлопців та 31 дівчина у віці 14-17 років) із західних теренів України (Львівська область) показали, що «домінуючим засобом зв'язку залишається телефонний (67, 2%). Натомість молодь, яка спілкувалася із батьками за допомогою інтернет-мережі сягала 13,1%, листування 1,6%. (...) Підсумовуючи, можна зазначити, що довготривала, часто нелегальна заробітчанська еміграція батьків ускладнює спілкування з дітьми у країні походження. Контакти ці є короткими, що не дозволяє на багатовимірні міжособистісні взаємини» [9, с. 246]. Відтак технологічний розвиток, який невинно змінює наше життя, не є гарантом успішного спілкування у сім'ях заробітчан. Завадою можуть бути: фінансовий аспект (рівень доходів; коштовність розмов); місце праці та проживання; різновид праці батьків.

На подібні результати натрапляємо у працях зарубіжних науковців, таких як: С. Лакома (S. Łakoma) [15], Я. Іздебська (J. Izdebska) [14], Е. Дубел (E. Dubiel) [8], К. Громадзька (K. Gromadzka) [12], А. Бласяк (A. Błasiak) [1]. У своїх працях дослідники підкреслюють значущу роль мобільних телефонів, а не інтернету, у житті емігрантів. Так, С. Лакома [15] звертає увагу на негативні наслідки телефонної комунікації у заробітчанських сім'ях, зазначаючи, що на початках еміграції між батьками-мігрантами та дітьми підтримуються контакти шляхом телефонних розмов, листів, посилок. Однак з часом ці контакти стають спорадичними та відбуваються розпад сім'ї. Подібно твердить дослідниця проблеми комунікації у заробітчанських сім'ях Я. Іздебська [15]. Провівши дослідження за участю 80 мігрантів віком від 22 до 60 років, які перебували за кордоном від 3 місяців до 4 років, вона прийшла до висновку, що всі досліджувані мігранти спілкувалися зі своїми сім'ями за допомогою мобільного зв'язку, розмовляючи та висилаючи смс-повідомлення. Інтернетом користувалися лише молоді люди віком до 35 років, що становило 50% мігрантів. Іздебська приходить до висновку, що «Нові медіа, зокрема інтернет, послаблюють взаємини між старшим та молодим поколінням, натомість зміцнюють взаємини з ровесниками» [14, с. 52].

Телефонна комунікація, будучи відірваною від невербального неорального різновиду переказу (див. таб.), позбавлена глибини змісту.

Різновиди переказу

Вербальні	Оральні	Неоральні
	Слова вимовлені	Слова написані
Невербальні	Тон голосу, зітхання, крик, вокальна якість, висота	Жести, рухи, вигляд, мімічна експресія, дотик і т.п.

Джерело: Stewart J., Logan C. (2014, с. 80)

Телефонна комунікація також позбавлена такого важливого різновиду переказу, як дотик. На значення дотику у спілкуванні звертає особливу увагу науковець Дж. Хардінсон (J. Hardison) [13], підкреслюючи важливість його внутрішнього виміру. Дж. Хардінсон проводить цікаву паралель між значенням дотику, який сприяє формуванню почуття довіри у дитинстві, та його значенням у дорослому віці. Так, дотик батьків, який у дитинстві забезпечував почуття безпеки та емоційного тепла неодмінно позначиться на пристосуванні у дорослому віці. Особливо це дається взнаки у кризових ситуаціях «значущі особи часто підтримують нас на дусі як вербально, так і через дотик» [13, с. 142]. (...) «Довіра ця зростає, якщо часто нас дотикають і контакт з ними (особами) заспокоює нас та наші потреби. Засадничо такими ж є наслідки дотику упродовж подальшого життя (...)» [13, с. 143]. Е. Дубел [8], у своїх дослідженнях доходить до висновку, що смс-повідомлення та телефонні розмови є найчастішими формами спілкування подружжя, яке роз'єдане заробітчанською

еміграцією одного із них. «Ситуація, у якій контакти зводяться до коротких інформаційних речень, є безумовно перешкодою у будівництві та підтримуванні близьких взаємин» [8, с. 72]. Дослідниця К. Громадзька на підставі результатів власних досліджень звертає увагу на те, що «Телефонний зв'язок не дає можливості однозначно окреслити, як є насправді, по телефону не обговорюємо складних проблем, не говориться й про тугу та взаємини, які мають місце» [12, с. 84]. Подібно твердить А. Бласяк, підкреслюючи, що: «Емейли, смси, чи інтернет-комунікатори зазвичай переказують суху інформацію, яка має характер та форму щоденних дублюючих схем, позбавляючи її емоційно-почуттєвої глибини» [1, с. 244].

Аналіз зарубіжної літератури дає підстави стверджувати, що сучасні засоби комунікації можуть не лише підтримувати та поглиблювати взаємини, але й погіршувати їх. Відсутність невербальних елементів у процесі спілкування часто може бути причиною конфліктів та непорозумінь.

Роблячи віднесення до напрацювань зарубіжних науковців, варто вказати на низку рекомендацій, а саме:

1) сталий ритм приїздів та повернень [8, с. 73];

2) підтримування безпосередніх контактів [8, с. 73];

3) постійний контакт з дитиною завдяки засобам телефонної комунікації. Згідно К. Громадзької: «Батьки повинні проявляти зацікавлення дитиною через постійний телефонний зв'язок», оскільки «спорадичні контакти ведуть до проходу у стосунках» [12, с. 84];

4) необхідно встановлювати та підтримувати контакти на всі можливі способи та бути ширим з рідними. Як слушно зауважує А. Бласяк, «Йдеться не лише про те, щоб переказати інформацію «що відбувається», але також щиро ділитися своїм досвідом, почуттями, переживаннями, рефлексіями та очікуваннями» [1, с. 245].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі аналізу праць зарубіжних науковців та власних результатів досліджень приходимо до висновку, що домінуючою формою віртуального спілкування у заробітчанських сім'ях залишається телефонне спілкування. Науковий аналіз цієї проблеми допоміг збагнути специфіку функціонування заробітчанських сімей та зрозуміти значення комунікативної функції для збереження здорової сім'ї. Довготривала просторова дистанція між членами сім'ї та спілкування, яке часто зводиться до використання засобів телефонної комунікації й смс-повідомлень може призвести до погіршення взаємин між членами сім'ї та спричинитися до появи конфліктів, що нерідко зумовлено нерозумінням контексту, відсутністю невербальної інформації, недостатністю часу. Подальші наукові пошуки варто спрямувати у річище, пов'язане із формулюванням рекомендацій та ефективних методів праці із заробітчанськими сім'ями з метою профілактики появи негативних явищ.

Список використаних джерел

1. Błasiak A. Funkcjonowanie rodziny, a czasowa emigracja zarobkowa rodziców // *Pedagog i pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności* / A. Błasiak, E. Dybowska, N. Piśula (red.). – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2012. – S. 236-246.
2. Braun-Gałkowska M. Psychologiczna analiza systemów rodzinnych zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa / M. Braun-Gałkowska – Lublin: TN KUL, 1992. – 198 s.
3. Castles S., Miller M.J. Migracje we współczesnym świecie. / S. Castles, M.J. Miller – Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2011. – 422 s.
4. Chuang S.S., Gielen U.P. Understanding Immigrant Families From Around The World: Introduction to the Special Issue / S.S. Chuang, U.P. Gielen // *Journal of Family Psychology*. – 2009. – №23(3). – P. 275-278.
5. Chuchra M., Sobieszek M. Małżeństwo i rodzina w sytuacji rozłąki z powodu migracji zarobkowej // *Wartości i dobro rodziny* / J. Jęczeń, M. Stepulak (red.). – Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011. – S. 247-263.
6. Clark R.L., Glick J.E., Bures R.M. Immigrant Families Over the Life Course: Research Directions and Needs // *Journal of Family Issues*. – 2009. – № 30 (6). – P. 852-872.
7. Danilewicz W. „Rodzicielstwo na odległość”, czyli między pedagogiczną normatywnością a rodzinną codziennością // *Rodzina w mediach. Media w rodzinie* / M. Sitarczyk (red.). – Warszawa: Difin, 2013. – S. 131-147.
8. Dubiel E. Praca rodziców za granicą jako czynnik ryzyka dezintegracji rodziny // *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców* / J. Brągiel, B. Górnicka (red.). – Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014. – S. 61-73.
9. Durkalevych I. Emocjonalna atmosfera rodziny w percepcji ukraińskiej młodzieży z rodzin emigrantów zarobkowych / I. Durkalevych // *Roczniki Nauk o Rodzinie*. – 2013. – Tom 5. – № 60. – S. 239-260.
10. Durkalevych I. Zarówno tu, jak i tam? Ku problemowi współczesnego macierzyństwa transnarodowego // *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia* / M. Boczkowska, E. Tymoszuć, P. Zielińska (red.). – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. – S. 115-129.
11. Falicov C.J. Working With Transnational Immigrants: Expanding Meanings of Family, Community, and Culture, *Family Process*. – 2007. – № 46 (2). – P. 157-171.
12. Gromadzka K. Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach rozłączonych // *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzypokoleniowej* / J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobieckiego (red.). – Białystok: Trans Humana, 2009. – S. 79-91.
13. Hardison J. Polepszanie związków interpersonalnych przez dotyk // *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* / J. Stewart (red.); (tłum. J. Suchecki). – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014. – S. 141-148.

14. Izdebska J. Postrzeganie przez migrantów wspólnotowości domu rodzinnego // Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej / J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.). – Białystok: Trans Humana, 2009. – S. 44-53.
15. Łakoma S. Rodzina dysfunkcyjna – przyczyny i ich charakterystyka, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2014. – № 7. – S. 20-28.
16. Liberska H., Matuszewska M. Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania // Psychologia rodziny / I. Janicka, H. Liberska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014. – S. 115-138.
17. Parreñas R.S. Transnational Mothering: A Source of Gender Conflicts in the Family // North Carolina Law Review. – 2010. – № 88. – P. 1825-1856.
18. Stewart J. Idea książki // Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej / J. Stewart (red.); (tłum. J. Suchecki). – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014. – S. 24-34.
19. Stewart J., Logan C. (2014), Komunikowanie się werbalne // Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej / J. Stewart (red.); (tłum. J. Suchecki). – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014. – S. 80-104.
20. Transnarodowość / S. Vertovec – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012. – 212 s.

References

1. Błasiak A. The functioning of the family, and the temporary emigration of parents // Educator and a social worker to the contemporary challenges / A. Błasiak, E. Dybowska, N. Piłkuła (ed.). – Krakow: WAM, 2012. – P. 236 -246.
2. Braun-Gałkowska M. Psychological analysis of family systems that are satisfied or dissatisfied with the marriage / M. Braun-Gałkowska – Lublin: TN KUL, 1992. – 198 p.
3. Castles S., Miller M.J. Migration in the modern world. / S. Castles, M.J. Miller – Warsaw: PWN Publishing House, 2011. – 422 p.
4. Chuang S.S., Gielen U.P. Understanding Immigrant Families From Around The World: Introduction to the Special Issue / S.S. Chuang, U.P. Gielen // Journal of Family Psychology. – 2009. – №23(3). – P. 275-278.
5. Chuchra M., Sobieszek M. Marriage and family in the event of migrant separation // Values and family well-being / J. Jęczeń, M. Stepulak (ed.). – Lublin: KUL Publisher, 2011. – P. 247-263.
6. Immigrant Families Over the Life Course: Research Directions and Needs / R.L. Clark, J.E. Glick, R.M. Bures // Journal of Family Issues. – 2009. – № 30 (6). – P. 852-872.
7. Danilewicz W. "Parenting from a distance", between the pedagogical normativity and everyday family leaving / W Danilewicz // Family in the media. Media in the family / Sitarczyk M. (ed.). – Warsaw: Difin, 2013. – P. 131-147.
8. Dubiel E. Parents' working abroad as a risk factor for the disintegration of the family // Parenting in situations of family disorganization and capabilities assist parents / J. Brągiel, B. Górnicka (ed.). – Opole: Opole University Press, 2014. – P. 61-73.
9. Durkalevych I. The emotional atmosphere of the family in the perception of Ukrainian youth from migrant workers families / I. Durkalevych // Annals of Family Studies. – 2013. – Volume 5. – № 60. – P. 239-260.
10. Durkalevych I. Both here and there? Towards the problem of modern transnational motherhood // Education. Prevention. Therapy. Opportunities and threats / M. Boczkowska, E. Tymoszuć, P. Zielinska (eds.). – Krakow: Publishing House "Pulse", 2012. – P. 115-129.
11. Falicov C.J. Working With Transnational Immigrants: Expanding Meanings of Family, Community, and Culture, Family Process. – 2007. – № 46 (2). – P. 157-171.
12. Gromadzka K. Situation of children living in divorce families // Community disconnected from the perspective of intergenerational education / J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (ed.). – Białystok: Trans Humana, 2009. – P. 79-91.
13. Hardison J. Improving interpersonal relationships through touch // Bridges Not Walls. Book about Interpersonal Communication / J. Stewart (Ed.); (Trans. J. Suchecki). – Warsaw: PWN SA, 2014. – P.141-148.
14. Izdebska J. Perception of communalism of family home by migrants // Community from the perspective of intercultural education / J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (ed.). – Białystok: Trans Humana, 2009. – P. 44-53.
15. Łakoma S. Dysfunctional family – causes and characteristics / S. Łakoma // Problems of Social and Educational. – 2014. – № 7. – P. 20-28.
16. Liberska H., M. Matuszewska Models of family functioning. Parenting styles // Psychology of the family / I. Janicka, H. Liberska H. (ed.). – Warsaw: PWN, 2014. – P. 115 – 138.
17. Parreñas R. S. Transnational Mothering: A Source of Gender Conflicts in the Family // North Carolina Law Review. – 2010. – № 88. – P. 1825-1856.
18. Stewart J. The idea of the book // Bridges Not Walls. Book about Interpersonal Communication / J. Stewart (ed.); (Trans. J. Suchecki). – Warsaw: PWN SA, 2014. – P. 24-34.
19. Stewart J., Logan C. Verbal communication // Bridges Not Walls. Book about Interpersonal Communication / J. Stewart (ed.); (Trans. J. Suchecki). – Warsaw: PWN SA, 2014. – P. 80-104.
20. Vertovec S. Transnationality. / S. Vertovec – Krakow: Jagiellonian University Press, 2012. – 212 p.

Резюме. В статье рассматривается проблема общения с помощью электронных средств связи на примере членов семей украинских трудовых эмигрантов. Опираясь на результаты собственных и зарубежных исследований, проанализированы типичные формы общения эмигрировавших родителей с детьми. Обращено внимание на последствия, которые таит в себе виртуальное общение, а также предложены рекомендации для родителей с целью профилактики угроз, возникающих при такой форме общения.

Ключевые слова: общение, виртуальное общение, семья, семья трудовых эмигрантов, трудовая эмиграция, молодежь, риски.

Summary. The article focuses on the problem of communication by electronic means of communication on the example of Ukrainian labour migrant families. There are references to the research results of modern foreign scholars who study the issue of communication via electronic media in the labour migrant families such as S. Łakoma, J. Izdebska, E. Dubiel. In the article, there are presented short results of our own empiric studies conducted on the 61 teenagers (31 girls and 30 boys) at the age of 14-17, who have been brought up in temporarily incomplete type of family (labour migrant parents), from western parts of Ukraine (Lviv region), the aim of which is to show the specifics of electronic communication between parents and their children. Based on the results of their own, as well as foreign studies, the most common form of communication between parents of children of migrant workers is analyzed. The analysis of my research allowed me to present that the main form of virtual interaction between parents of children of migrant workers is phone calls communication. Attention is paid to the consequences that hide themselves in virtual communication, and the recommendations for parents are provided, to prevent threats posed by this form of communication.

Key words: communication, virtual communication, family, labour migrant family, migrant emigration, youth, risk.

УДК 159.9:[331.54:81'25]

Е.Е. ІВАШКЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ФАХІВЦЕМ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ

В статті проаналізовано особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу. Окреслено теорії та підходи (в межах яких пропонується визначення значення та смислу), важливі для розуміння сутності перекладацької діяльності, зокрема: теорію значень і смислів Д.О. Леонтьєва, а також людиноцентричний підхід, описаний в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої будує свої дослідження Г.О. Балл. Зазначено, що наведені Д.О. Леонтьєвим можливі варіанти співвіднесення сенсу життя та усвідомленої активності суб'єкта діяльності (неусвідомлена задоволеність, неусвідомлена незадоволеність, усвідомлена незадоволеність, усвідомлена задоволеність, ситуація витіснення сенсу життя), на нашу думку, найбільшою мірою ампліфікуватимуть успішність (відповідність функціональному аналогу) здійснення фахівцем перекладацької діяльності.

Ключові слова: перекладацька діяльність, синхронний переклад, значення, смисли, сенс життя, витіснення сенсу життя.

Постановка проблеми. Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкти діяльності, яку виконує суб'єкт.

У нашому випадку мова йде про перекладацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу дозволяє розкрити та здійснити аналіз простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. Тим самим постає можливим розгляд різних складових образу світу: категорій, настановлень, смислової та мотиваційної сфер діяльності. Зокрема, М.М. Букарева [2] зазначає, що студенти приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до ряду об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами.

Однак для того, щоб зробити висновки щодо більш глибоких шарів образу світу, щодо його структури, яка створюється у перекладача в процесі виконання ним перекладацької діяльності, слід проаналізувати поняття, яке тою чи іншою мірою визначало б емоційно-потребнісний рівень ставлення фахівця до світу. Таким поняттям є поняття сенсу. Також слід взяти деякі досить важливі характеристики синхронного перекладу, який, зі свого боку, є одним з найбільш важких видів перекладацької діяльності, а, з іншого боку, саме в його процесі постають найбільшою мірою значущими такі феномени, як «образ світу фахівця», «ментальна модель світу», які фасилітуватимуть сам по собі процес перекладацької діяльності, визначатимуть його успішність тощо.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюють дві позиції щодо експериментального вивчення сенсу. Одна позиція представлена в роботах В.Ф. Петренко [7], за якою, якщо обрати спочатку особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, описати які неможливо не з огляду на денотативні, не з урахуванням

коннотативних ознак (особистісно значущих для суб'єкта), то побудовані в межах семантичного простору конструкти можуть більшою чи меншою мірою характеризувати особистісні смисли індивіда. Близькою для нас є позиція Д.О. Леонтьєва [6], який вважає, що здійснити дослідження смислів постає можливим лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічної плану аналізу й враховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих взаємостосунків респондентів. На цій підставі вчений намагається показати, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не є адекватним методом дослідження смислової сфери особистості. Тому Д.О. Леонтьєв [6] пропонує такі процедури, за допомогою яких можна було б зафіксувати місце даного об'єкта в системі життєвих взаємостосунків, і, тим самим, проаналізувати смислову реальність суб'єкта, яка великою мірою зумовлює плин процесу перекладацької діяльності.

В даній науковій статті проаналізуємо своєрідні особливості бачення перекладачем навколишнього світу як передумову здійснення фахівцем успішної перекладацької діяльності.

Отже, **метою** нашої статті є:

1. Проаналізувати особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу.
2. Окреслити теорії та підходи (в межах яких пропонується визначення значення та смислу), важливі для розуміння сутності перекладацької діяльності, зокрема: теорію значень і смислів Д.О. Леонтьєва, а також людиноцентричний підхід, описаний в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої будує свої дослідження Г.О. Балл.

3. Охарактеризувати своєрідність бачення перекладачем оточуючого світу на прикладі перекладу О. Логвиненком роману Д.Д. Селінджера «Над прірвою у житті» із використанням стратегії «знаходження функціонального аналога».

Результати теоретичного дослідження. Передусім, слід проаналізувати особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу. Синхронним перекладом є усний переклад, що здійснюється перекладачем одночасно зі слуховим сприйняттям вихідного тексту. В науковій літературі розрізняють три види синхронного перекладу:

- синхронний переклад на слух – найбільш розповсюджений вид синхронного перекладу, для здійснення якого необхідними є наступні технічні засоби: спеціальна кабіна, де знаходиться перекладач (під час конференції); мікрофон, через який учасник конференції прослуховує текст для перекладу, а також навушники, завдяки яким перекладач сприймає вихідний фрагмент мовлення оратора;

- синхронний переклад з паперових носіїв, який є граничним видом перекладу (якщо брати до уваги усний переклад мовлення оратора та усний переклад писемних матеріалів). У разі здійснення даного виду перекладу перекладач використовує вихідний текст у письмовому вигляді, який він отримав до виступу, а також орієнтується і на сприйняття усного мовлення оратора;

- синхронне читання наперед перекладеного тексту. Даний вид синхронного перекладу відрізняється від попереднього тим, що в цьому випадку перекладач має повністю перекладений текст, і він лише вносить корективи, якщо оратор дещо змінює під час виступу [3, 9].

Другим видом синхронного перекладу є переклад з паперових носіїв, а саме такий, що передбачає усне оформлення перекладу одночасно із зоровим сприйняттям первинного тексту. В свою чергу, послідовний переклад постає усним перекладом тексту після його прослуховування. Виокремлюють односторонній та двосторонній види послідовного перекладу, а також переклад із записом та без нього (абзацно-фразовий тощо) [3, 9].

Усний переклад характеризується: слуховим сприйняттям повідомлення, складним запам'ятовуванням, обмеженим в часі переключенням фахівця з однієї мови на іншу, усним та однократним оформленням перекладу, синхронним порядком операцій (аудіювання та оформлення перекладу для синхронного перекладу; читання та оформлення перекладу для перекладу з паперу; аудіювання і запис, оформлення перекладу і розшифровка записів для послідовного перекладу із записами) [3, 9].

Важливим є й те, що процес усного перекладу відбувається у досить складних умовах роботи мислення перекладача, в наближених до стресових ситуаціях, коли обсяг інформації, що поступає, є занадто великим, а час оформлення перекладу обмежений темпом мовлення оратора. В цьому сенсі, для порівняння, письмовий переклад здійснюється в більш спокійних умовах, хоча він потребує неабиякого творчого підходу та уміння зберегти та передати стиль автора. Таким чином, письмовий переклад характеризується такими ознаками: зоровим, багаторазовим сприйняттям, простим запам'ятовуванням, необмеженим в часі переключенням з однієї мови на іншу, багаторазовим письмовим оформленням перекладу, послідовним порядком операцій тощо [3, 9]. На ці характеристики також вказують І.О. Зимня та В.І. Єрмолович, які порівнюють письмовий переклад, усний послідовний переклад та синхронний переклад з точки зору ступеня злиття рецептивної та репродуктивної сторін процесу діяльності, ступеня продуктивності та, відповідно, – репродуктивності, а також, як наслідок цього, – ступеня участі пам'яті, мнемічної діяльності людини, фреймів та скриптів особистісно та професійно значущого досвіду тощо [5].

У цьому контексті доречно пригадати дослідження Г.В. Ейгера [4], адже важливим є, передусім, те, що вчена розрізняє два типи їх орієнтування людей дійсності. У першому випадку, наголошує вчена, має місце встановлення респондентами об'єктивних залежностей між предметами. При цьому значення фіксуються за допомогою умовних знаків. У другому випадку індивід виражає власне ставлення до об'єктів навколишньої дійсності, виявляє та позначає смисли цієї ситуації за допомогою певної форми. Ці типи орієнтування Г.О. Балл називає «пізнавальним» та «ціннісним» [1, с. 145].

Тому, говорячи про концепцію значень і смислів Д.О. Леонт'єва [6], слід брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значеннєвих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні паттерни. Також слід враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо.

Для перекладацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої буде свої дослідження Г.О. Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

1. Об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей.

2. Суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О. Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. При цьому, стосовно перекладацької діяльності, слід брати до уваги не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема, такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть).

3. Суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. В даному разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [1, с. 146].

Отже, проаналізуємо, як есплікується своєрідність бачення перекладачем оточуючого світу на прикладі перекладу О. Логвиненком роману Д.Д. Селінджера «Над прірвою у житті» із використанням стратегії «знаходження функціонального аналога». Дана стратегія передбачає використання перекладачем розмовного варіанту лексеми, або її перекладу як сленгу, вульгаризму, жаргонізму, лайливого слова, просторіччя, аргю тощо.

Наприклад, у реченні «He wrote this terrific book of short stories...» [10, с. 1] словосполучення «terrific book» перекладається як «екстракласна збірка оповідань» [8, с. 1] (в даному випадку «terrific» є розмовним словом). В цілому слово «terrific» має значення «страхотливий», «чудовий», «величезний», «неймовірний», «той, що створює неабияке враження». В розмовному мовленні прикметник «terrific» вживається у значенні «надзвичайний», «колосальний», «приголомшливий», «страхотливий», «жахливий», «чудовий», «відмінний», «незрівнянний», «неможливий» (наприклад, «do a terrific job» – «чудово виконати задачу»).

Досить багато речень в тексті зі словом «bastard». Наприклад, «Stradlater was a very sexy bastard» [10, с.14] перекладається як «Стредлейтер жакхливий розпусник» [8, с. 20]. Слово «bastard» означає «гібрид», «ублюдок», «сволота». Як сленг «bastard» перекладається як «сучий син», «людина, яку всі зневажають», «лжива людина», «егоїстична людина». Як розмовне слово «bastard» має значення «негідник» [11]. Словосполучення «sexy bastard» перекладається Олексом Логвиненком як розмовне «жахливий розпусник», адже друге слово має негативне значення, а Д.Д.Селінджер, вживаючи «sexy», хотів зробити емоційний наголос на різко негативному значенні «bastard», що було досить вдало відтворене перекладачем.

Речення «Pencey was full of crooks» [10, с. 2] перекладається як розмовне «У Пенсі злодюг – аж кишить» [8, с. 3]. Загальним значенням слова «crook» є «крюк», «крючок», «палиця з крючком». Австралійський сленг «crook» перекладається як «нечесна людина». В американській англійській мові «crook» має значення «аферюга», «злодій», «шахрай», «шарлатан», «злочинець». У сфері бізнесу також використовується сленг «crook» як «аферист». У розмовній мові «crook» має значення «шахрай», «пройдисвіт», «злодюга» [11]. Також слово «crook» перекладається як розмовне і в наступному реченні: «...but it was full of crooks anyway» [10, с. 2] – «а злодюг у школі аж кишить» [8, с. 3].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, смислова сфера відіграє ключову роль в організації образу світу. Саме завдяки відчуттю сенсу образ світу постає джерелом суб'єктивної визначеності суб'єкта в сприйнятті навколишнього світу. Під час підготовки майбутніх перекладачів у вищій школі слід взяти до уваги те, що у працях Д.О.Леонт'єва виокремлено можливі варіанти співвіднесення сенсу життя та усвідомленої активності суб'єкта діяльності, а саме [6, с. 33-42]:

1. Неусвідомлена задоволеність. Це – життя людини, що протікає без перешкод, складнощів, без відрефлексування діяльності, і приносить відчуття задоволення, не спонукаючи особистість до роздумів про сенс цього життя.

2. Неусвідомлена незадоволеність. Людина відчуває фрустрацію, порожнечу, незадоволеність, не усвідомлюючи причин цих станів.

3. Усвідомлена незадоволеність. Людина відчуває відсутність сенсу і активно, усвідомлено та цілеспрямовано цей сенс шукає.

4. Усвідомлена задоволеність. Людина розуміє сенс свого життя, і це цілком усвідомлене уявлення не має розходжень з реальною спрямованістю життя і, як правило, викликає позитивні емоції.

5. Ситуація витіснення сенсу життя, коли адекватне усвідомлення об'єктивної спрямованості життя вміщує в себе загрозу для самоповаги особистості.

Наведені Д.О. Леонт'євим можливі варіанти співвіднесення сенсу життя та усвідомленої активності суб'єкта діяльності, на нашу думку, найбільшою мірою ампліфікуватимуть успішність (відповідність функціональному аналогу) здійснення фахівцем перекладацької діяльності, що буде враховано нами на етапі

планування та проведення формувального експерименту, результати якого будуть описані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) [Текст] / Георгій Олексійович Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Букарева М.М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика (английский язык) [Текст] : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Марина Михайловна Букарева. – М., 1986. – 293 с.
3. Вайсбурд М.Л. Обучения пониманию иностранной речи на слух [Текст] / М.Л. Вайсбурд. – М., Просвещение, 1965. – 79 с.
4. Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.15 / Генрих Вильгельмович Ейгер. – Харьков, 1988. – 428 с.
5. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Учебное пособие “Психология перевода” (для Высших курсов переводчиков) [Текст] / Ирина Алексеевна Зимняя, Виктор Иванович Ермолович. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – 99 с.
6. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование [Текст] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33-42.
7. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания [Текст] / Виктор Фёдорович Петренко. – М., 1988. – 207 с.
8. Селінджер Дж.Д. Над прірвою у житі : [повіді, оповідання] / Джером Девід Селінджер // [в укр. перекладі Олексі Логвиненка]. – К. : Молодь, 1984. – 272 с.
9. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода [Текст] / А.Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
10. Salinger J.D. The Catcher in the Rye [Text] / Jerom David Salinger. – OCR & Spellcheck: Aeries, 2003. – 91 p.
11. <http://www.multitran.ru>

References

1. Ball G.O. Oriientyry suchasnogo humanizmu (v suspil'nij, osvutnij, psihologichnij sferah) [Tekst] / Georgij Oleksijovych Ball. – K. – Rivne : Vydavec' Oleg Zen', 2007. – 172 s.
2. Bukareva M.M. Intensifikaciya samostoyatel'noj vneauditornoj uchebnoj deyatel'nosti studentov s ispol'zovaniem TSO pri formirovanii professional'nyx umenij perevodchika (anglijskij yazyk) [Tekst] : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Marina Mixajlovna Bukareva. – M., 1986. – 293 s.
3. Vajsburd M.L. Obucheniya ponimaniyu inostrannoj rechi na slux [Tekst] / M.L. Vajsburd. – M., Prosveshhenie, 1965. – 79 s.
4. Ejger G.V. Mexanizm kontrolya yazykovoj pravil'nosti vyskazyvaniya : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.15 / Genrix Vil'gel'movich Ejger. – Xar'kov, 1988. – 428 s.
5. Zimnyaya I.A., Ermolovich V.I. Uchebnoe posobie “Psixologiya perevoda” (dlya Vysshix kursov perevodchikov) [Tekst] / Irina Alekseevna Zimnyaya, Viktor Ivanovich Ermolovich. – M. : Izd-vo.MGPIIYa im. M. Toreza, 1981. – 99 s.
6. Leont'ev D.A. Sub"ektivnaya semantika i smysloobrazovanie [Tekst] / Dmitrij Alekseevich Leont'ev // Seriya 14 : Psixologiya : vestn. Mosk. un-ta. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – № 3. – S. 33-42.
7. Petrenko V.F. Psixosemantika soznaniya [Tekst] / Viktor Fyodorovich Petrenko. – M., 1988. – 207s.
8. Selindžer Dž.D. Nad prirvoju u žyti : [povisti, opovidannia] / Džerom Devid Selindžer // [v ukr. perekladi Oleksy Lohvynenka]. – K. : Molod', 1984. – 272 s.
9. Shiryaev A.F. Sinxronnyj perevod. Deyatel'nost' sinxronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinxronnogo perevoda [Tekst] / A.F. Shiryaev. – M. : Voenizdat, 1979. – 183 s.
10. Salinger J.D. The Catcher in the Rye [Text] / Jerom David Salinger. – OCR & Spellcheck: Aeries, 2003. – 91 p.

Резюме. В статье проанализированы особенности осуществления специалистом синхронного перевода. Определены теории и подходы (в пределах которых предлагаются дефиниции значения и смысла), достаточно важные для понимания сущности переводческой деятельности. В частности, раскрыто содержание теории значений и смыслов Д.А. Леонтьева, а также обоснован человекоцентрический подход, описанный в парадигме радиогуманистической перспективы, на основе которой строит свои исследования Г.А. Балл. Отмечено, что приведенные Д.А. Леонтьевым возможные варианты соотношения смысла жизни и осознанной активности субъекта деятельности (неосознанная радость, неосознанная неудовлетворенность, осознанная неудовлетворенность, осознанная радость, ситуация вытеснения смысла жизни), по нашему мнению, в наибольшей степени амплифицируют успешность (соответствие функциональному аналогу) осуществления специалистом переводческой деятельности.

Ключевые слова: переводческая деятельность, синхронный перевод, значение, смыслы, смысл жизни, вытеснение смысла жизни.

Summary. The article deals with the problem of the analyses of specific features of simultaneous translation having been done by the interpreter. There were outlined theories and approaches (within which it was proposed to

determine the value and the meaning), which are important for understanding the nature of the translation, including: the theory of values and meanings by D.O. Leont'ev and man-centered approach described in the paradigm of rational psychological perspective, on the basis of which H.O. Ball builds his researches.

The author of the article characterized the peculiarities of vision outward by the interpreter O. Lohvynenko in his translation of the novel "The Catcher in the Rye" written by J.D. Salinger. In this research we proposed the example of the translation of the novel using the strategy of "finding a functional analogue". It was noted that the theory of values and meanings by D.O. Leont'ev was in its possible correlation from the side of the meaning of life and conscious activity of the subject (such as unconscious satisfaction, unconscious dissatisfaction, perceived dissatisfaction, perceived satisfaction, the situation of displacement of the meaning in life). In our opinion, these examples of correlation from the side of the meaning of life and conscious activity of the subject are in a connection of the most successful amplification (compliance of functional analog) when we tell about implementation the translation by the interpreter.

Key words: translation activity, simultaneous interpretation, value, meanings, the meaning of life, displacement of meaning in life.

УДК [316.61:159.925]:37.011.3–051

Е.З. ІВАШКЕВИЧ

АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

В статті проаналізовано сутність поняття «інтелект», окреслено його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Окреслено сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття «соціальний інтелект», а саме учіннєвого та інформаційного підходів. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивний, мнемічний та емпатійний аспекти. Зазначено, що, зокрема, когнітивний аспект соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях, деталізовано зміст цих рівнів.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, учіннєвий підхід, інформаційний підхід, когнітивний, мнемічний та емпатійний аспекти соціального інтелекту.

Постановка проблеми. В останні десятиліття формування та виховання особистості постає важливим суспільним завданням. У зв'язку з цим неабиякої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностей освіти, а також саморозвиток інтелекту педагога в майбутньому житті та професійній діяльності. У змінених умовах виявляється, нарешті, затребуваним інтелект і, особливо, – соціальний інтелект. Здатність педагога впливати на інших людей, фасилітувати розвиток духовних сил і здібностей (соціального потенціалу учня) не може реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

На наш погляд, вивчення проблеми соціального інтелекту особистості слід починати, насамперед, з визначення поняття «інтелект». Дослідженню соціального інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, Х. Айзенка, Дж. Брунера, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, К. Дункера, О.Р. Лурії, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейна, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, О.К. Тихомирова, В. Штерна та інших дослідників. Хоча деякі фундаментальні питання до сих пір залишаються невирішеними в науковій літературі. Це, зокрема, структура соціального інтелекту педагога, характеристика його підструктурних складових та функцій тощо.

Отже, **метою** нашої статті є:

1. Проаналізувати сутність поняття «інтелект», окреслити його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.

2. Окреслити сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття «соціальний інтелект», а саме учіннєвого та інформаційного підходів.

3. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Результати теоретичного дослідження. В психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. У психологічному словнику [1, с. 83] інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей. У ряді психологічних концепцій автори ототожнюють інтелект із системою розумових операцій, зі стилем діяльності і стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу щодо кожної конкретної ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем тощо.

В результаті аналізу експериментальних досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів можна виділити такі категоріальні підходи до поняття «інтелект»:

1) феноменологічний підхід (М. Вертгеймер, Р. Глезер, К. Дункер, В. Келер, Дж. Кемпін, Р. Мейлі та ін.);

2) вимірювальний підхід (Фр. Гальтон, А. Біне і Т. Сімон та ін.);

- 3) генетичний підхід (А. Біне, У.Р. Чарлсворз та ін.);
- 4) тестологічний підхід (Р. Амтхауер, А. Анастасі, Н. Бейлі, Е. Боринг, Р. Вайнер, Р. Кеттелл, Р. Мейлі, Г. Мелхорн, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. Торндайк та ін.);
- 5) факторний підхід (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Терстоун та ін.);
- 6) когнітивно-вербальний підхід (Дж. Вашингтон, Р.Е. Ригтіо);
- 7) поведінковий підхід (Х. Айзенк, П. Верной, В. Майкл, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейн, М. Салліван, М. Тисак, М. Форд, С. Чен, В. Штерн та ін.);
- 8) невербальний підхід (Д. Арчер, Р. Акерт, М. Варне, Р. Розенталь, П. Сміт, Р. Стернберг);
- 9) функціонально-рівневий підхід (Б.Г. Анан'єв, Б.М. Величковський, М.Д. Дворяшина, Н. Кентор, В.Н. Куніцина, Є.І. Степанова та ін.);
- 10) імпліцитний підхід (У. Нейссер, Р. Стернберг, М.А. Холодна);
- 11) процесуально-діяльнісний підхід (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна, О.К. Тихомиров та ін.);
- 12) регуляційний підхід (Ж. П'яже, Р. Стернберг, Л.Л. Терстоун та ін.);
- 13) соціо-культурний підхід (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, М. Коул, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, О.Р. Лурія та ін.);
- 14) учіннєвий підхід (Х. Гарднер, З.І. Калмикова, Н.А. Менчинська, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та ін.);
- 15) інформаційний підхід (Р. Стернберг, Е. Хант та ін.).

В даній статті проаналізуємо такі підходи до визначення соціального інтелекту, як учіннєвий та інформаційний підходи, адже саме вони дозволяють нам розробити структуру соціального інтелекту педагога. Зокрема, окреслимо особливості *учіннєвого підходу* (Г. Бернс, Х. Гарднер, З.І. Калмикова, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та ін.). Так, А. Стаатс розглядає інтелект як систему функціональних поведінкових навичок, які є результатом навчання [5, с. 237-301], формування інтелектуальних навичок тощо. Інтелект тлумачиться вченим як певний поведінковий репертуар, який реалізується в процесі здійснення учіннєвої діяльності.

Аналогічною за змістом є теорія навичок К. Фішера. Вчений зазначає, що інтелектуальний розвиток є системою навчальних операцій, які спеціально організуються дорослими з метою формування у суб'єкта специфічних навичок [4, с. 523]. Так, К. Фішер стверджує про існування трьох взаємопов'язаних «ярусів» (типів) навичок: сенсомоторних, репрезентативних і абстрактних, які й покладено в основу соціального інтелекту особистості. Всі ці навички, зазначає вчений, формуються лише у процесі чітко організованої навчальної діяльності, яка відповідатиме за їхню взаємодію та перетворення [4, с. 523].

Ще одним представником учіннєвого підходу до вивчення соціального інтелекту особистості є Р. Фейерштейн. Соціальний інтелект, в його розумінні, є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому базовим критерієм розвитку соціального інтелекту є мобільність (гнучкість, пластичність) поведінки суб'єкта. При цьому, зазначає вчений, джерелом мобільності постає так званий «опосередкований досвід навчання» [3, с. 72]. Якщо дитина розвивається в більш-менш сприятливих сімейних, соціокультурних умовах, то такий досвід накопичується у неї природним шляхом, в результаті чого дитина відносно швидко адаптується до оточуючого світу. Якщо ж дитина розвивається в умовах культурної депривації, то досвід соціальної взаємодії у неї блокується, в результаті чого погіршуються навчальні успіхи, виникають особистісні та соціально-психологічні конфлікти та ін.

Наступним підходом до визначення інтелекту особистості є *інформаційний* (Р. Стернберг, Е. Хант та ін.). Даний підхід також, як і психометричний, пов'язаний із прізвиськом Р. Стернберга. На думку Р. Стернберга, альтернативою психометричного підходу має стати вивчення базових інформаційних процесів, що покладені в основу розв'язання задач. При цьому, однак, зберігається уявлення про IQ як показник рівня розвитку інтелекту, а зусилля дослідника зосереджуються на аналізі тих когнітивних процесів, що дозволяють обґрунтувати індивідуальні відмінності в успішності виконання людиною традиційних інтелектуальних тестів [6, с. 93].

Отже, використовуючи інформаційні ресурси, людина може різними способами виконувати пізнавальну діяльність та актуалізувати, таким чином, універсальні компоненти інтелекту. Останніми є: *метакомпонент інтелекту* (процеси, що забезпечують планування, контроль та оцінку розв'язання проблем); *компоненти виконання діяльності* (процеси, що використовуються для актуалізації метакомпоненту) і *компоненти опанування знанням* (процеси, які використовуються для розв'язання проблем та задач). Всі ці компоненти є взаємозалежними та ефективними лише тоді, коли людина розв'язує певну проблему чи задачу. Разом з цим, проблеми та задачі вирізняються за ступенем новизни, що, на думку Р.Стернберга, залежить від ступеня автоматизації інформаційних процесів, що беруть участь в розв'язанні [6].

Так, в роботах Р. Стернберга зроблено спробу повернути інтелекту статус інформаційної реальності, адже, на його думку, природа інтелекту особистості є тотожною структурі когнітивних процесів індивіда [6, с. 31].

Емпіричні дослідження (Х. Азума, К. Кашивагі та ін.) також підтверджують позитивний кореляційний зв'язок соціального інтелекту із соціальною компетентністю (може прийняти точку зору іншого, співчуваючий, скромний, хороший слухач). Окрім фактора рецептивної соціальної компетентності в структурі соціального інтелекту було виділено ще чотири фактори: фактор позитивної соціальної компетентності, куди увійшли такі

характеристики, як: «хороший оратор», «соціабельність», «розповідає з гумором»; фактор ефективності, куди увійшли такі показники: «працює вміло», «не витрачає часу даремно», «швидко міркує», «планує наперед» і т.д.; фактор оригінальності; фактор здатності до учинневої діяльності, до якого увійшли такі показники, як «добре пише», «багато читає» [2, с. 17-26.].

Всі описані дослідження в даній статті підтверджують уявлення про те, що загальний інтелект особистості включає в себе два компоненти: когнітивний і соціальний. Крім того, більшість вчених, проводячи емпіричні дослідження, зазначають, що когнітивні якості, особливо здатність розв'язувати проблеми, є найбільш важливою частиною загального інтелекту особистості.

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

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

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

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

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

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

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори

приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

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

Список використаних джерел

1. Психологический словарь [Текст] / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др. / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
2. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : A Japanese study [Text] / H. Azuma, K. Kashiwagi // Japanese Psychological Research. – 1987. – V. 29. – P. 17-26.
3. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability [Text] / R. Feuerstein // In : Presseisen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles : Classroom interaction. – Washington, D.C. : Nat. Educat. Association, 1990. – P. 68-134.
4. Fischer K.W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills [Text] / K.W. Fischer. – Psychological Review, 1980. – V. 87 (6). – P. 477-531.
5. Staats A.W., Burns G.L. Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions : [monograph] [Text] / A.W. Staats, G.L. Burns // Genetic Psychol., 1981. – V. 104. – P. 237-301.
6. Sternberg R.J. The triarchic mind [Text] / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 155 p.

References

1. Psixologicheskij slovar' [Tekst] / A.T. Ajrapetyanc, Ya.A. Al'tman, P.Yu. Anoxin i dr. / [pod red. V.V. Davydova i dr.]. – M. : Pedagogika, 1983. – 447 s.
2. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : A Japanese study [Text] / H. Azuma, K. Kashiwagi // Japanese Psychological Research. – 1987. – V. 29. – P. 17-26.
3. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability [Text] / R. Feuerstein // In : Presseisen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles : Classroom interaction. – Washington, D.C. : Nat. Educat. Association, 1990. – P. 68-134.
4. Fischer K.W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills [Text] / K.W. Fischer. – Psychological Review, 1980. – V. 87 (6). – P. 477-531.
5. Staats A.W., Burns G.L. Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions : [monograph] [Text] / A.W. Staats, G.L. Burns // Genetic Psychol., 1981. – V. 104. – P. 237-301.
6. Sternberg R.J. The triarchic mind [Text] / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 155 p.

Резюме. В статье проанализировано понятие «интеллект». Интеллект определен как своеобразная система психических механизмов, которые фасилитируют возможность построения индивидом субъективной картины мира. Определены сущность и содержание образовательного и информационного подходов к определению понятия «социальный интеллект». Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивный, мнемический и эмпатийный аспекты. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивный аспект социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях, детализировано содержание этих уровней.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, образовательный подход, информационный подход, когнитивный, мнемический и эмпатийный аспекты социального интеллекта.

Summary. The article deals with the problem of concept of «intellect». It is outlined as a peculiar system of mental mechanisms which determine the possibility of constructing by the individual a subjective view of the world. We describe the content of educational and informational approaches as fundamental ones to determine the structure of social intellect of a teacher. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures. It was shown that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The content of these levels was detailed. We emphasized that mnemonic aspect of social intellect of the person described developed ability to interpret events, life events, behavior of other people and their own as the subject of these events. Mnemonic aspect is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex.

In this article the structure and peculiarities of emphatic aspect of social intellect were described. Emphatic aspect of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person. Emphatic aspect of social intellect is also dependent on what the person expects from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relation to the surround world it was formed inside the person, what possibilities the subject has when we tell about the usage of mechanisms of anticipation in solving various problems of professional and social life.

Key words: intellect, social intellect, educational approach, informational approach, cognitive, mnemonic and emphatic aspects of social intellect.

УДК 159.920.7:[965-12]

І.В. ІВАШКЕВИЧ

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА ТА СТРУКТУРА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури узагальнено основні характеристики юридичної діяльності. Виокремлено особливості професійної діяльності юриста. Запропоновано власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрито її структуру тощо. Наголошено, що професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільовий компонент; 2) когнітивний компонент; 3) соціальний компонент; 4) аксіологічний компонент; 5) аутопсихологічний компонент.

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

Постановка проблеми. Особливості та характеристики, специфіка професійної діяльності юристів тощо досліджені в роботах багатьох авторів (В.Л. Васильєв [1], А.В. Дулов [2], Н.В. Львова [4], В.В. Романов [5] та ін.). Аналіз публікацій дозволяє зробити висновки, що професійна діяльність юриста супроводжується виконанням різних дій, таких як: спілкування з громадянином, який звернувся за допомогою; юридичне консультування; профілактична бесіда; адміністративний аналіз правопорушення; в ході проведення розшукувальних операцій – опитування, допит, очна ставка та ін. В кожній із наведених дій відображені особливості професійної діяльності юриста. Так, володіння юристами психологічними прийомами, що приймають суто юридичний характер для працівника правоохоронних органів, є настільки ж необхідним, наскільки і вміння відповідно до процедури виконувати слідчі, оперативно-розшукові та інші нормативні дії. Тому проблема формування професійної компетентності майбутніх юристів є вельми актуальною проблемою сьогодення.

Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми **метою** нашої статті є: на основі теоретичного аналізу наукової літератури узагальнити основні характеристики юридичної діяльності; виокремити особливості професійної діяльності юриста; запропонувати власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрити її структуру тощо.

Результати теоретичного дослідження. Аналізуючи характер пізнавальних процесів, що мають місце в діяльності юристів, В.В. Романов виокремлює деякі характерні особливості: чітку законодавчу регламентацію процесу пізнання (як самої процедури пізнання, так й фіксацію її плину і результатів); ретроспективний характер процесу пізнання, об'єктом вивчення якого є не тільки реальні події, а й події минулого; негативний характер об'єктів пізнання у вигляді результатів злочинної діяльності; уявне моделювання подій минулого, послідовність процесу пізнання; доказово-засвідчувальний характер процесу пізнання з фіксацією результатів пізнання з урахуванням доказових фактів; дефіцит, непорядкованість, різноманітність отриманої інформації (дезінформації); протидія зацікавлених осіб процесу об'єктивного встановлення істини; примусовий характер методів пізнання, які застосовуються із використанням владних повноважень; емоційно-вольові характеристики ситуації, вплив стрес-факторів, які нерідко викликають надлишкове емоційно-психічне напруження, зокрема, суспільний резонанс щодо професійної діяльності працівників правоохоронних органів та її результатів [5, с. 312-313]. Наголошуючи на значенні комунікативного аспекту і специфічності професійного юридичного спілкування, В.Л. Васильєв зазначає, що комунікативний компонент в діяльності юристів є одним з домінуючих. Слідчий, в першу чергу, повинен мати неабиякі здібності до переконання співрозмовника, адже фахівець, як правило, проводить бесіду в особливо важких, нерідко – екстремальних умовах [1, с. 375]. Визначаючи комунікативну діяльність як одну з найважливіших сторін юридичної професії, В.Л. Васильєв виділяє в ній: разові або постійні, що здійснюються в межах правової процедури або довільно, індивідуальні чи колективні, безпосередні або опосередковані контакти юриста з іншими фізичними особами з метою здійснення своїх професійних обов'язків [1, с. 375-376]. Також однією з особливостей професійної діяльності юриста є широка представленість різних професій в юридичній сфері: слідчі, прокурори, судді, адвокати, юрисконсультанти, нотаріуси, а також їхні помічники та секретарі, які також мають юридичну освіту.

Проаналізувавши наукову літературу, узагальнимо основні характеристики юридичної діяльності. По-перше, юридичні професії відрізняються надзвичайним різноманіттям завдань, які розв'язуються, а найбільш

узагальнено можна окреслити їх як розпізнавання відхилень у соціальній поведінці людей і прийняття юристом відповідних рішень, які є істотними для долі індивіда. По-друге, юридична діяльність, що вирізняється складністю та різноманітністю, цілковито піддається правовому регулюванню. Плануючи власну діяльність, юрист подумки зіставляє майбутні дії з нормами законодавства, які регламентують ці дії. По-третє, діяльність фахівців багатьох юридичних професій припускає наявність у суб'єкта цієї діяльності особливих владних повноважень, прав та обов'язків застосовувати владу від імені закону.

У психологічних дослідженнях визначені особливості професійної діяльності юриста.

1. *Неабиякий рівень відповідальності юридичної діяльності* (у зовнішньому аспекті – перед кимось – і у внутрішньому – перед самим собою). Від порад і рішень юристів залежать долі людей, їх майнові і немайнові відносини, стабільність економіки, інтереси суб'єктів, і, нарешті, – порядок на вулиці і безпека громадян. Помилки юристів (незаконний арешт, неправильне рішення суду, бездіяльність у ситуації, що вимагає втручання, нерозумна поведінка) можуть негативно позначитися на стані законності і правопорядку, на благополуччі членів суспільства. Ця особливість значно впливає на технологію професійної діяльності юристів, їхні взаємовідносини, психологічний стан фахівців та ін.

2. *Потенційна конфліктність діяльності юристів*, що нерідко призводить до стану когнітивного дисонансу фахівця. Відомо, що юристи та їхня професійна діяльність постійно знаходяться під тиском різних суспільних сил та інтересів. Індивідуальна робота юриста, діяльність судової системи, правоохоронних відомств, функціонування національної спільноти юристів знаходяться в певному конфлікті із суспільним оточенням. В ідеалі суспільство прагне до правової держави та законності, але постійно в ньому виявляються і сили, які протидіють цьому. Громадяни бажають ефективної роботи юристів: повного розкриття злочинів, швидкого правосуддя, доступності юридичної допомоги, і, в той же час, прагнуть захистити свої реальні або уявні права, чим намагаються обмежувати повноваження юристів. Усе це породжує неабиякі протиріччя між соціальними, особистісними інтересами і особливостями професійної діяльності юристів, що вимагає компромісу. Правоохоронні органи (прокуратура, МВС), діючи на основі і в межах Конституції, як суб'єкти публічного права мають на меті захистити інтереси суспільства. Адвокатура, правові служби, відображуючи публічні інтереси, спрямовані на захист, передусім, приватних інтересів. Традиційна побудова кримінального та цивільного процесів також експлікують їхню суперечливість і, отже, – неабиякі протиріччя у юридичній діяльності.

3. *Престижність юридичної діяльності*. Ця особливість юридичної професії має дві сторони. Юристи, як правило, мають неабияке визнання в своєму соціальному оточенні. Про діяльність юристів говорять, зазвичай, з повагою. У той же час, як окремі громадяни, так і суспільство досить упереджено ставляться до юристів. Їхня праця не завжди оплачується відповідно витраченим нервовим і фізичним зусиллям. Поведінку юристів аналізують досить ретельно та щільно оцінюють. Помилки юристів, як правило, викликають сувору, іноді навіть несправедливу критику.

4. *Інтелектуальна привабливість роботи юристів*. Професійна діяльність нерідко викликає у юристів досить сильне самозадоволення. Вона мотивує фахівця шукати істину, досягати успіху, бути кращим, вміти розв'язати задачу, навіть у дуже складних соціальних умовах. Як і в будь-якій іншій професійній діяльності, одні фахівці готують себе до труднощів, стійко витримують повсякденні нервові стреси, страхи. Для інших юристів розв'язання складних інтелектуальних задач може виявитися доволі неприємною стороною професії. Але все ж таки у більшості випадків володіння професійними знаннями, вміння застосувати їх на практиці, знайти вихід із складної ситуації приносять юристу радість, дозволяють йому відчувати себе потрібним, корисним, справжнім професіоналом.

5. *Колективність професійної діяльності юристів*. На перший погляд діяльність юриста є індивідуальною. Юрист самостійно готує всі необхідні матеріали, особисто приймає рішення. У всякому разі, значну частину процесуальних документів, позовних заяв, клопотань, консультацій, висновків здійснює один юрист, навіть якщо він і не підписує документи особисто. Насправді ж юристи, яку б посаду вони не займали, залежать від інших фахівців. По-перше, вони працюють у правовій галузі, і результати їхньої діяльності забезпечуються діяльністю різних відомств. По-друге, рішення, зокрема, суду визначаються діяльністю адвокатів, юрисконсультів; вирок суду – слідчими, прокурорами. Тому непрофесійність чи неефективність однієї ланки системи або певної ділянки професійної діяльності юриста досить негативно впливатиме і на індивідуальну професійну діяльність фахівця, і на професійну сферу діяльності в цілому [1; 3; 4; 5].

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

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

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

До спеціальних знань, вмінь та навичок юриста відносимо:

- *юрист має знати*: види правопорушень та вимоги щодо юридичної відповідальності; поняття і склад адміністративного правопорушення, порядок залучення до адміністративної відповідальності та види адміністративних покарань; поняття і склад злочину, підстави притягнення до кримінальної відповідальності; порядок укладання цивільно-правових договорів, вимоги щодо їх змісту, види договорів, принципи виконання цивільно-правового договору; форми захисту прав громадян та юридичних осіб; види і порядок цивільного судочинства, основні етапи цивільного процесу; трудові права і обов'язки працівників і роботодавців, види трудових договорів, зміст трудової дисципліни, порядок розв'язання трудових спорів; виконавче виробництво; основні правила професійної етики та прийоми ділового спілкування в колективі; систему документального забезпечення управління; основи бізнес-планування;

- *юрист має вміти*: працювати з нормативно-правовими актами та іншими інформаційними джерелами; застосовувати їх в професійній діяльності; застосовувати на практиці норми різних галузей права; оперувати юридичними поняттями і категоріями; складати різні види цивільно-процесуальних та кримінально-процесуальних документів; аналізувати і готувати пропозиції щодо вдосконалення правової діяльності установ, підприємств, організацій; складати організаційно-розпорядчі документи; складати і оформляти претензійно-позовну документацію; здійснювати обробку вхідних, внутрішніх та вихідних документів, контроль за їхнім виконанням; оформляти документи для передачі в архів організації; реалізувати права і обов'язки юриста, слідчого, помічника прокурора, дізнавача, судового пристава і т.д. в конкретних умовах професійної діяльності; використовувати комп'ютерну техніку в режимі користувача.

Наступним компонентом професійної компетентності юриста є **соціальний**. До даного компоненту належать комунікативна компетентність, емоційно-експресивні особливості особистості та моторно-вольові якості фахівця. Виокремимо також компетенції, які входять до соціального компоненту професійної компетентності та характеризують працівника юридичної сфери діяльності. Такими компетенціями є: *соціально-особистісні компетенції* – громадянська позиція; розуміння необхідності здорового способу життя; здатність і готовність навчатися самостійно, професійно спілкуватися (в т.ч. – іноземними мовами); здатність приймати правильні рішення в ситуаціях когнітивного дисонансу; *організаційно-управлінські компетенції* – здатність та готовність оцінити результати своєї юридичної діяльності, застосовувати знання організаційно-правових основ, організовувати роботу колективу, приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях; *загальнонаукові компетенції* – здатність і готовність продемонструвати на практиці знання права, знання юридичної психології, вміння проведення юридичної консультації та організації експертизи законопроектів та інших нормативно-правових актів; *загальнопрофесійні компетенції* – здатність і готовність тлумачити і застосовувати закони й інші нормативні правові акти; забезпечувати дотримання законодавства в діяльності державних органів, фізичних і юридичних осіб, юридично правильно кваліфікувати факти й обставини, розробляти документи правового характеру, здійснювати правову експертизу нормативних актів, давати кваліфіковані юридичні висновки і консультації, приймати правові рішення і здійснювати інші юридичні дії відповідно до законів, розкривати і встановлювати факти правопорушень, визначати міри відповідальності і покарання винних, вживати необхідні заходи щодо поновлення порушених прав; *спеціальні компетенції* – здатність і готовність застосовувати навички професійної етики, загальної (грамотність і доброзичливість) правової та психологічної культури, виявляти глибоку повагу до закону і дбайливе ставлення до соціальних цінностей правової держави, розуміння сутності і соціальної значущості своєї професії; здатність співпрацювати з людьми, впорядкувати своє робоче місце та організувати діяльність юриста відповідно до профілю організації; чітко працювати з законодавством та інформаційно-довідковими системами, систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, вивчати законодавство і практику його застосування, опановувати спеціальною літературою.

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

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, проблема професійної компетентності в психології розглядається у поєднанні з проблемами становлення готовності особистості до виконання професійної діяльності, формування соціалізації фахівця, набуття спеціалістами базових та спеціальних компетенцій, особистісного та професійного зростання тощо. Професійна компетентність – це складне, системне явище, що включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків; це – підготовленість працівника до виконання професійних функцій, пов'язаних зі спеціалізацією. Професійна компетентність як складне системне явище складається з компонентів: мотиваційного, змістового, процесуально-операційного, діяльнісно-процесуального, функціонально-особистісного та інших.

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

Список використаних джерел

1. Васильев В.Л. Юридическая психология [Текст] / Владислав Леонидович Васильев. – М. : Юридическая литература, 1991. – 464 с.
2. Дулов А.В. Основы психологического анализа на предварительном следствии [Текст] / Андрей Васильевич Дулов. – М. : Юридическая литература, 1973. – 168 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Евгений Александрович Климов. – Казань : Изд-во Казш. ун-та, 1969. – 278 с.
4. Львова Н.В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста [Электронный ресурс] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталия Викторовна Львова. – Волгоград : РГБ, 2009. – 243 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
5. Романов В.В. Юридическая психология [Текст] / Владимир Владимирович Романов. – М. : Юрист, 2000. – 488 с.

References

1. Vasil'ev V.L. Yuridicheskaya psixologiya [Tekst] / Vladislav Leonidovich Vasil'ev. – M. : Yuridicheskaya literatura, 1991. – 464 s.
2. Dulov A.V. Osnovy psixologicheskogo analiza na predvaritel'nom sledstvii [Tekst] / Andrej Vasil'evich Dulov. – M. : Yuridicheskaya literatura, 1973. – 168 s.
3. Klimov E.A. Individual'nyj stil' deyatel'nosti [Tekst] / Evgenij Aleksandrovich Klimov. – Kazan' : Izd-vo Kazsh. un-ta, 1969. – 278 s.
4. L'vova N.V. Proizvodstvennaya praktika kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushhego yurista [E'lektronnyj resurs] : Dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Nataliya Viktorovna L'vova. – Volgograd : RGB, 2009. – 243 s. – (Iz fondov Rossijskoj Gosudarstvennoj Biblioteki).
5. Romanov V.V. Yuridicheskaya psixologiya [Tekst] / Vladimir Vladimirovich Romanov. – M. : Yurist, 2000. – 488 s.

Резюме. В статье на основе теоретического анализа научной литературы обобщены основные характеристики юридической деятельности. Выделены особенности профессиональной деятельности юриста. Предложено авторское определение профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности, раскрыто её структуру. Отмечено, что профессиональная компетентность юриста включает следующие компоненты: 1) мотивационно-целевой компонент; 2) когнитивный компонент; 3) социальный компонент; 4) аксиологический компонент; 5) аутопсихологический компонент.

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

Summary. The article deals with a theoretical analysis of scientific literature; the main characteristics of the legal activity were summarized. The peculiarities of the legal activity of the lawyer were determined. It was proposed the author's definition of a professional competence of a lawyer, the structure of his/her professional competence was determined. It was shown that the professional competence of a future lawyer is a personal individual quality that was consisted of structural components, which in turn contained components that, taken together, defined a psychological category that somehow determined the development of the professional competence of a lawyer. It was indicated that the lawyer's professional competence was consisted of the following components: 1) a motivational target component; 2) a cognitive component; 3) a social component; 4) axiological component; 5) auto-psychological component. The author of the article describes the structure of a motivational target component of the professional competence of a specialist of legal scope, which includes: a motivation to perform legal activities; a motivation to succeed; the ability to set goals and to achieve them; professional self-determination, which is the criterion for successful realization of the professional activity; professional orientation as a psychological orientation of students performing professional activities, including contextual and motivational sides, etc.

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

УДК 159. 922: [005. 73: 378] – 057. 875

О.В. ПЩУК

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА СУЧАСНИХ ПІДПРИЄМСТВАХ

Статтю присвячено дослідженню та аналізу особливостей імплементації ідей організаційної психології на сучасних українських підприємствах. Розглянуто актуальність покращення показників сучасних організацій

та доведено ефективність застосовування напрацювань організаційних психологів задля цього процесу. Висвітлено принципи побудови моделі інноваційної активності підприємства, особливості стимулювання організаційного розвитку та посилення мотивації персоналу до готовності інноваційного розвитку. Представлено статистичні дані готовності персоналу організації до впровадження змін, а також виокремлено основні причини опору організаційним змінам.

Ключові слова: готовність, інноваційний розвиток, імплементація, нововведення, опір, організаційна психологія, персонал, підприємство.

Постановка проблеми. Для України однією з актуальних задач сьогодення є економічне покращення та зростання добробуту як держави в цілому, так і окремого суб'єкта зокрема, що можливо за рахунок побудови та розвитку високоефективних національних підприємств. Наукове та обґрунтоване застосування нових знань складає базис інноваційних перетворень економіки і визначає темпи економічного зростання будь-якої країни, що підтверджують чисельні дослідження. Зрозуміло, що виробництво конкурентоспроможного товару чи послуги в сучасних умовах можливо лише на інноваційній основі, з залученням науково-практичного досвіду з організаційної психології.

Взагалі, розвиток організаційної психології як теоретичного та практичного напрямку діяльності призначений забезпечувати інноваційність та ефективність роботи організації. Інноваційна діяльність підприємства займає ключове місце, оскільки уособлює потенційні можливості організації щодо інноваційного впливу як на власну продуктивність, економічну успішність, так і на економіку країни в цілому.

Формування економічно успішного потенціалу підприємств, підвищення рівня ефективності відбувається завдяки вітчизняним і світовим науковим досягненням в галузі організаційної психології, що відповідають актуальним викликам сьогодення.

Проблематику впровадження ідей організаційної психології в організаціях розробляли такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як І. Ансофф, О. Віханський, М. Деванна, М. Елвессон, Д. Елдрідж, О. Ішук, К. Камерон, Р. Куїнн., Д. Єрохін, А. Зуб, Л. Карамушка, Дж. Коттер, А. Куликов, К. Левін, Ю. Лапигін, О. Можвіло, А. Наумов, Л. Орбан-Лембрик, У. Оучі, А. Пригожин, О. Радугіна, І. Савка, М. Семикіна, Ж. Серкіс, І. Сняданко, М. Станіславська, М. Ткалич, С. Фролов, Й. Хейнтце, Е. Шейн, Г. Широкова, Д. Щербакова та ін..

Велика кількість наукових робіт присвячено організаційній психології в цілому та не менша кількість грамотному впровадженню цінних ідей та напрацювань зокрема. Але, у будь-якому разі, керівництво чи топ-менеджмент стикається з проблемами на шляху імплементації ідей організаційної психології на підприємствах. Виходячи з цього, **метою статті** є аналіз та дослідження різного ставлення з боку персоналу до впровадження ідей організаційної психології в сучасних організаціях.

Результати дослідження. Тож, логічно, що керівник чи менеджер підприємства, що обирає для себе успішний, високоефективний шлях розвитку, на певному етапі звертається до втілення ідей організаційної психології. Зрозуміло, що для вищого керівництва та для персоналу це впровадження сприймається як інновація чи зміна звичного укладу професійного життя. А, будь-яка інновація, модель, схема чи концепція ґрунтуються на загальних принципах, що відіграють роль формотворення [2]:

- 1) цілісність (комплексність);
- 2) спадковості (взаємозв'язок, конвергенція, співіснування старого і нового);
- 3) синергічності;
- 4) емерджентності (побудова дерева цілей для системи в цілому та її компонент);
- 5) структурності;
- 6) адаптивності (мобільності);
- 7) альтернативності (взаємозамінні інноваційні ідеї, версії, варіанти);
- 8) системності;
- 9) неадитивності (синтез старого, сучасного і нового) (рис. 1.).



Рис. 1. Принципи побудови моделі інноваційної активності підприємства

Зрозумілим є те, що впровадження ідей організаційної психології спрямовано на стимулювання організаційного розвитку, якому притаманні наступні характеристики [3]:

- а) управління процесами змін;
- б) впровадження психологічних знань, зокрема, зі сфери поведінкової психології;

- в) внесення змін в організаційну культуру;
- г) розширення організаційних стратегій, структур і процесів для посилення організаційної ефективності і здоров'я працівників та їх цілісне впровадження;
- д) впровадження довготривалих нових форм активності, таких як самоуправління в діяльності працівників або автономна робота команд та ін., спрямованих на розвиток потенційних можливостей особистості та організації [4].

Впровадження методів, спрямованих на організаційний розвиток передбачає, посилення мотивації персоналу, аби усунути можливі перешкоди й зробити зміни зрозумілими та прийнятними. Але, аналіз діяльності організацій в Україні свідчить, що імплементація здобутків організаційної психології досить часто має стихійний характер, без чітко визначених підходів, без здійснення наукових досліджень, без урахування того, як персонал оцінює роль психологічних чинників у забезпеченні організаційного розвитку. Прагнучи запровадити науково обґрунтовані розробки організаційних психологів, керівництво або менеджмент, мають добре розуміти сутність нововведень та ймовірну реакцію персоналу до певних змін. Априорі можна сказати, що ефективним менеджмент може бути тільки тоді, коли він здійснюється на базі добре відомого об'єкта управління. Отже, перш ніж керувати, необхідно вивчити об'єкт, тобто те, на що спрямовано управління. Відсутність стимулів до спільної діяльності або недостатня увага до мотивації праці може зруйнувати найсучасніші і перспективні організаційні побудови.

Л.О. Данік запропонував модель підвищення інноваційної активності підприємств, що спрямована на мотивування персоналу до інновацій і яка дозволить багатьом організаціям досягнути нового рівня прогресу. Загальна концепція інноваційної моделі мотивування персоналу до впровадження інновацій, яку розробив Л.О. Данік, складається з п'ятих складових [1; 2]. Виглядають вони наступним чином:

1. Потреба індивідуума у прояві своїх особистих якостей. Ця потреба виникає у людини у зв'язку з соціально-психологічною необхідністю до самовираження.

2. Мотив. Багатофакторний аналіз умов, які стають мотивуючими, дозволив узагальнити усі мотиви у такі групи:

- а) внутрішня культура організації;
- б) застосування прогресивних методів управління;
- в) система навчання та підвищення кваліфікаційного рівня персоналу;
- г) створення інформаційно-технічної бази. До важливих мотивів відносяться створення на підприємстві сучасної інформаційної системи управління;
- д) фінансовий фактор. Наявність власних фінансових ресурсів, платоспроможність підприємства та інноваційна спрямованість інвестицій;

е) система винагород;

3. Доведення керівництвом цілей інноваційного розвитку підприємства.

4. Формулювання інноваційних ідей. Цей етап є вирішальним та залежить від творчого та наукового потенціалу самого персоналу, його винахідливості. У разі створення сприятливих умов та створення мотивів інноваційні ідеї, запропоновані персоналом зазвичай більш адаптивні для підприємства ніж інноваційні ідеї науково-технічних центрів розробки.

5. Зворотний зв'язок. На цьому етапі виявляється ступінь задоволення працівника або групи працівників інновацією.

Звичайно, краще та правильно провести аналіз готовності персоналу до майбутніх змін, але не завжди це є можливим в наших реаліях. Але, проводячи навіть первинну діагностику готовності, керівництво вже таким чином готує співробітників до майбутніх змін в організації. Але, навіть, без детальної діагностики, статистика свідчить, що лише 20% персоналу організації готові до впровадження змін, а 80% орієнтовані на збереження того, що вже є, що вже досягнуто. Серед тих 80%, хто не готовий до змін у власних організаціях, ми виокремили можливі причини опору нововведенням. Виявилось, що 9% взагалі не впевнені в необхідності змін; 6,5% зазначили, що нововведення відбуваються на несвідомому рівні; зміни насаджуються зверху, насильницькими методами – так сприймають 10,6% респондентів, співробітник в складі 24,2% не бажають докладати додаткових зусиль до роботи у зв'язку з інноваційними впровадженнями та 49,7% вказали, що вони не мають достатньої інформації стосовно нововведень.

Тож, на діаграмі представлено зведені результати опитування:



Рис. 2. Причини неготовності персоналу організацій до нововведень (у %).

Отже, ми дослідили можливі причини неготовності персоналу до нововведень на підприємствах і зараз пропонуємо поглянути як проявляється ця неготовність. Якщо особа не готова до змін, вона несвідомо (чи досить усвідомлено) чинить опір певним новим впровадженням в роботу. Тож, ознаки опору наступні [5]:

- відстрочка початку процесу змін;
- непередбачені відстрочки впровадження та інші ускладнення, що гальмують темп змін і збільшують витрати порівняно із запланованими;
- намагання саботувати зміни всередині організації або "втопити" їх у потоці інших першочергових справ.

Наслідки такого опору виокремлює Л.І. Скібіцька [6]:

- зміни повільно дають очікувані результати;
- існують спроби віднести отриманий ефект від змін на рахунок раніше здійснених процедур (заходів).

Звернемось до наукових літературних джерел [1; 3; 5], що виокремлюють та відносять до основних причин опору організаційним змінам такі фактори:

1. *Невизначеність*. Слід зазначити, що це одна з найважливіших причин опору змінам. Напередодні змін співробітники стають занепокоєними, знервованими, заклопотаними. Вони занепокоєні щодо можливого звільнення з роботи, щодо своїх можливостей і здібностей виконувати нову роботу тощо.

2. *Особисті інтереси окремих менеджерів або груп робітників*. Такі інтереси часто суперечать цілям організаційних змін.

3. *Різне сприйняття*. Працівники можуть опиратися змінам тому, що вони не погоджуються з такою оцінкою ситуації, яку запропонував менеджер, або просто сприймають її інакше.

4. *Відчуття втрати*. Організаційні зміни, як правило, порушують соціальні взаємозв'язки, що вже склалися в колективі, руйнують міжособистісні відносини в організації. З іншого боку, організаційні зміни загрожують втратою влади, зміною статусу працівників тощо.

Причини опору також можуть бути спровокованими особистими чи структурними бар'єрами [5]. Наведемо приклади особистих бар'єрів:

1. страх перед невідомим, коли перевага віддається звичному;
2. потреба в гарантіях, особливо коли під загрозою виявляється власне робоче місце;
3. відсутність внутрішньої переконаності в необхідності змін;
4. побоювання явних втрат (наприклад, збереження того ж рівня заробітної плати у разі збільшення витрат праці);
5. загроза існуючим соціальним відносинам.

До структурних (організаційних) бар'єрів можна віднести наступні:

1. нестача ресурсів і брак часу через оперативну роботу, що гальмує зміни, які не можуть бути реалізовані похвально;
2. інертність складних організаційних структур, складність переорієнтації мислення через існуючі соціальні норми;
3. взаємозалежність підсистем, яка призводить до того, що несинхронна зміна гальмує реалізацію всього проекту;
4. опір змінам при надання привілеїв іншим групам (колективам) і можлива зміна в балансі влади;
5. минулий негативний досвід, пов'язаний з введеннями змін до організації;
6. опір змінам, що є нав'язаним зовнішніми консультантами.

Проаналізувавши можливі причини та бар'єри при імплементації ідей організаційної психології на сучасних підприємствах, варто розглянути й стратегії подолання опору організаційним змінам:

- **стратегія залучення до участі співробітників**. Працівники, які беруть участь у плануванні та реалізації змін краще розуміють їх причини. Завдяки їх участі зменшується вплив особистих інтересів, згладжується розрив міжособистісних контактів, з'являється можливість запропонувати власні ідеї щодо змін та сприймати ідеї інших співробітників;
- **стратегія навчання**. Навчання співробітників під майбутні організаційні зміни зменшує ступінь невизначеності та збільшує впевненість щодо подальшої роботи в організації;
- **стратегія сприяння**. Завчасне повідомлення про організаційні зміни, ознайомлення та роз'яснення їх сутності, проведення лише необхідних змін. Все це створює умови для завчасного пристосування до нових умов;
- **стратегія переговорів**. Має на меті ухвалення "нововведень" шляхом залучення підтримки тих, хто чинить опір змінам, за допомогою, найчастіше, матеріальних стимулів;
- **стратегія кооптації**. Надання особі, яка чинить опір, певних повноважень щодо впровадження та здійснення організаційних змін (наприклад, включення до складу комісії з проведення організаційних змін);
- **стратегія примушування**. Застосування загрози санкцій за незгоду з проведенням організаційних змін. Різкий, але дієвий метод зменшення опору серед співробітників.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. З упевненістю можемо зазначити, що впроваджувати на сучасні українські підприємства кращі розробки науковців, теоретиків та практиків з організаційної психології вкрай потрібно. Важливо, аби керівництво обирало дієві стратегії імплементації

напрацювань організаційних психологів, бо найефективніші ідеї можна спалювати безталантим використанням. Отже, означена тема має широкі перспективи та потребує подальших досліджень на просторах українських організацій.

Список використаних джерел

1. Андрійчук О.Я. Інноваційна культура як ефективний механізм функціонування інноваційної системи підприємства [Текст] / О.Я. Андрійчук // Економіка: проблеми теорії та практики. – 2008. – Вип. 237, Том III. – С. 559-567.
2. Гринько Т.В. Особливості впровадження моделей інноваційної активності промислових підприємств [Електронний ресурс] / Т.В. Гринько // Електронне наукове фахове видання "Ефективна економіка". – № 2, 2010. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=139>
3. Захарчин Г.М. Інноваційна культура в інноваційній системі підприємства [Текст] / Г.М. Захарчин // Культура народів Причорномор'я. – 2008. – №125. – С. 19-21.
4. Карамушка Л.М. Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с.
5. Корнеева Е.Н. Оценка отношения персонала к инновациям как основа выработки мер по управлению изменениями на промышленных предприятиях [Електронний ресурс] / Е.Н. Корнеева // Российское предпринимательство. – 2008. – № 2-2 (106). – с. 15-19. – Режим доступу: <http://bgscience.ru/lib/2980/>
6. Скібіцька Л.І. Офісний менеджмент [текст : навч. посіб. / Л.І. Скібіцька, В.І. Щелкунов, Т.В. Сівашенко, Ю.М. Чичкан-Хліпівка. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 616 с.

References

1. Andriychuk O.Ya. Innovatsiyna kul'tura yak efektyvnyy mekhanizm funktsionuvannya innovatsiynoyi systemy pidpryyemstva [Tekst] / O.Ya. Andriychuk // Ekonomika: problemy teorii ta praktyky. – 2008. – Vyp. 237, Tom III. – S. 559-567.
2. Hryn'ko T.V. Osoblyvosti vprovadzhennya modeley innovatsiynoyi aktyvnosti promyslovykh pidpryyemstv [Elektronnyy resurs] / T.V. Hryn'ko // Elektronne naukovе fakhove vydannya "Efektivna ekonomika". – № 2, 2010. – Rezhym dostupu: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=139>
3. Zakharchyn H.M. Innovatsiyna kul'tura v innovatsiyniy systemi pidpryyemstva [Tekst] / H.M. Zakharchyn // Kul'tura narodov Prychernomor'ya. – 2008. – №125. – S. 19-21.
4. Karamushka L.M. Psyhologichni zasady organizacijnogo rozvytku : monografija / Za nauk. red. L.M. Karamushky. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 206 s.
5. Korneeva E.N. Ocenka otnoshenija personala k innovacijam kak osnova vyrabotki mer po upravleniju izmenenijami na promyshlennyh predpriyatijah [Elektronnyj resurs] / E.N. Korneeva // Rossijskoe predprinimatel'stvo. – 2008. – № 2-2 (106). – s. 15-19.
6. Skibic'ka L.I. Ofisnij menedzhment [tekst : navch. posib. / L.I. Skibic'ka, V.I. Shhelkunov, T.V. Sivashenko, Ju.M. Chichkan-Hlipovka. – K. : «Centr uchbovoi literaturi», 2014. – 616 s.

Резюме. Стаття посвящена дослідженню і аналізу особливостей імплементації ідей організаційної психології на сучасних українських підприємствах. Розглянуто актуальність удосконалення показателів сучасних організацій і доведено ефективність застосування напрацювань організаційних психологів для цього процесу. Описані принципи побудови моделі інноваційної активності підприємства, особливості стимулювання організаційного розвитку і підвищення мотивації персоналу к інноваційному розвитку. Представлені статистичні дані готовності персоналу організацій к впровадженню змін, а також виділені основні причини опору організаційним змінам.

Ключевые слова: готовность, инновационное развитие, имплементация, нововведения, сопротивление, организационная психология, персонал, предприятие.

Summary. The article devoted to investigation and analysis of features of the implementation of the ideas of organizational psychology in modern Ukrainian enterprises. Had considered actual state of improvement of indicators of modern organizations, and proved the effectiveness of the organizational psychologists' findings for this process. Article described the main principles of the model building of innovative activity companies, especially to foster organizational development and increase motivation to innovative development. Statistical data readiness of organizations' staff for the introduction of changes, and identified the main causes of resistance to organizational change. The author emphasized that the causes of resistance can also be triggered by personal or structural barriers. Analyzed the possible reasons and obstacles in the implementation effective ideas of organizational psychology at modern enterprises, reviewed strategies to overcome resistance to organizational changes. The author confidently noted that implementation findings in modern Ukrainian enterprise of best scientists, theoreticians and practitioners of organizational psychology is extremely necessary.

Key words: readiness, innovative development, implementation, innovation, resistance, organizational psychology, staff, enterprise.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті узагальнено напрацювання вчених з дослідження підходів до визначення поняття «готовність», готовність до застосування сучасних педагогічних технологій. Показано, що професійна готовність є метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Встановлено, що професійна готовність випускника педвузу до педагогічної діяльності є багатоплановим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені один з одним. Розглядається «готовність до інноваційної професійної діяльності» як інтегративна якість особистості вчителя, що проявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; поняття – «готовність» майбутнього вчителя початкових класів до застосування педагогічних технологій навчання може бути визначене як один із аспектів спеціальної професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, готовність, готовність до професійної діяльності, технології, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Демократичне освітнє середовище вимагає підготовки вчителя, спроможного відходити від традиційних форм і методів роботи з учнями і водночас сприймати й використовувати новий педагогічний досвід, нові технології, форми і методи роботи у своїй професійній діяльності. Серед основних інновацій у галузі освіти провідне місце належить педагогічним технологіям навчання. Однак, як засвідчує практика, учителі початкових класів використовують їх у навчально-виховному процесі початкової школи фрагментарно. Це актуалізує необхідність включення у предметно-методичну підготовку майбутніх учителів початкових класів відповідного змісту. При цьому вчитель початкової школи повинен не тільки володіти знаннями щодо педагогічних технологій навчання, але й уміти застосовувати їх на практиці у процесі професійно-педагогічної діяльності в початкових класах [3, с. 69]. Необхідно підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою особистісних, професійних якостей, необхідних знань, умінь і навичок, що сприятимуть формуванню його готовності до застосування усіх педагогічних технологій у роботі з молодшими школярами [4, с. 157]. Тобто, йдеться про готовність студентів до застосування інноваційних технологій як результату їхньої підготовки та як складову до професійно-педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі сутності проблеми готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування сучасних педагогічних технологій.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття готовності є предметом досліджень як психологів, так і педагогів.

Проблему підготовки вчителя до професійної діяльності висвітлено в працях К. Дурай-Новакової, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Моляко, О. Пехоти, М. Савіної, В. Сластьоніна та інших. Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені в науковому доробку В. Беспалька, Л. Буркової, Г. Селевка, О. Пехоти, О. Пометуна, Т. Ремеха та інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Найбільш послідовно і глибоко розкрита проблема готовності до педагогічної діяльності майбутнього учителя в дослідженнях В. Сластьоніна, О. Мороза, Т. Садчиної, А. Линенко, Н. Кічук, Л. Кондрашова, О.М. Пехоти, Г. Троцько, В. Бондаря, А. Капської, О. Ярошенко, О. Кучерявого, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех та інших. Одним із пріоритетних напрямків у підготовці педагогічних кадрів, на думку А. Линенко, є удосконалення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [5, с. 350], компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л. Хоружа) та ін.

Шляхи, засоби, методи формування готовності до різних видів педагогічної діяльності виділяли у своїх працях Л. Арчажникова, Т. Садчикова, А. Немировська та ін. Учені розглядають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий психічний стан (О. Ухтомський, М. Левітов), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість, властивість особистості (В. Бондар, К. Платонов), складне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, А. Линенко). При цьому єдиного підходу щодо визначення поняття й компонентів готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності немає.

Підготовка майбутніх учителів до професійної роботи – складний і тривалий процес, у результаті якого формується певна «модель готовності». Система формування професійної готовності складається з наступних структурних компонентів: мета і завдання формування професійної готовності; принципи, форми і методи формування готовності; планування системи формування готовності; пізнання результатів процесу формування професійної готовності до педагогічної діяльності (рівні, причини, фактори, умови) [3, с. 56].

Професійна готовність є метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Тлумачний словник трактує поняття “готовність” як стан людини, що приготувалась, збиралась в усьому, пристосовувалась до чогось, може і бажає щось виконати [1, с. 387].

Філософи визначають готовність особистості до діяльності як певний стан її свідомості – “будь-яка діяльність програмується і спрямовується свідомістю, яка виступає в якості причини людських дій” [9, с. 64].

Досліджуючи місце і роль педагогічної рефлексії в формуванні готовності студентів до професійної діяльності як форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх вчинків і дій, педагоги, психологи визначають такі основні критерії педагогічної самосвідомості: розуміння соціального значення професії учителя; усвідомлення вимог до особи вчителя; знання вимог до професійно-педагогічної діяльності; адекватна самооцінка можливостей для досконалої педагогічної діяльності; стала рефлексивна позиція, спрямована на самооцінку і самоаналіз своїх педагогічних дій. Критеріальний підхід до виявлення та формування якісних показників і критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності дає можливість мати достовірні дані про сам процес професіоналізму. Це певна діагностична карта рівня сформованості педагогічної свідомості студента, зміст його педагогічної рефлексії. У психолого-педагогічних дослідженнях розроблені основні критерії готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя. Це – педагогічна свідомість; самостійність емоційного позитивного ставлення до педагогічної діяльності; швидкість адаптації особистості в різних педагогічних ситуаціях; доцільність педагогічних дій; рівень сформованості педагогічних здібностей; володіння педагогічною технікою і технікою міжособистісного спілкування.

А. Линенко пропонує структуру готовності до педагогічної діяльності, яка складається з особистісних і діяльнісних (процесуальних) факторів. Автор зараховує до цієї моделі такі компоненти: педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості майбутнього педагога [5, с. 58].

У дослідженнях А. Войченко готовність до педагогічної діяльності трактується як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного вищого навчального закладу. Учений вважає, що «за своєю структурою професійна готовність випускника педвузу до педагогічної діяльності є багатшаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього учителя хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста» [2, 25].

У дослідженнях О.М. Ковальчука виокремлено наступні компоненти готовності до інноваційної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, творчо-рефлексивний. [7, 45]

Мотиваційно-ціннісний компонент за своїм змістом включає: усвідомлення значущості педагогічної професійної інноваційної діяльності; потребу в творчій діяльності; спрямованість на створення умов для саморозвитку, самоудосконалення, самореалізацію своєї індивідуальності, на оволодіння інформаційною та науково-дослідницькою культурою; усвідомлення значущості інновацій у системі освіти та впровадження їх у навчально-виховний процес.

Когнітивно-діяльнісний компонент передбачає знання психологічних та індивідуальних особливостей студентів, законів, закономірностей, принципів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; основ психології творчої діяльності; сутності та специфіки інноваційної професійної діяльності; сучасних моделей освіти; передового досвіду, запровадження інноваційних та особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання; функцій, видів і методів контролю і самоконтролю у традиційній та інноваційній системах навчання. Також оволодіння магістрами гностичними, конструктивними, проєктивними, організаторськими, комунікативними, дидактичними та творчими вміннями.

Аналітико-рефлексивний компонент передбачає наявність здатності особистості до аналітичної діяльності та інтелектуального мислення; самоуправління (планування, постановку цілей); самореалізації, самоконтролю, самооцінки; всебічного аналізу та оцінки педагогічних інноваційних процесів; аналізу особистості вихованця, його вчинків і поведінки; аналізу та оцінки різних педагогічних концепцій, технологій, форм, методів навчання; самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності та індивідуальності; аналізу та оцінки інноваційного педагогічного досвіду.

«Готовність до професійного саморозвитку» О. Пехота визначає як складно-структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя. І. Гаврик у своїх дослідженнях розглядає «готовність до інноваційної професійної діяльності» як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [10, с. 46]. О. Бартків вважає, що «готовність до інноваційної педагогічної діяльності особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії» [10, с. 118]. К. Макагон розуміє «готовність до інноваційної діяльності» як інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності та в підготовленості до її здійснення на професійному рівні. Г. Троцько досліджуючи «готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності» визначає її як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися. На думку С. Литвиненко, «готовність до соціально-педагогічної діяльності» – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [10, с. 120]. К. Дурай-Новікова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності – «як цілісне вираження всіх підструктур

особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю».

Таким чином, поняття – «готовність» майбутнього вчителя початкових класів до застосування педагогічних технологій навчання може бути визначене як один із аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформувавши відповідний вид готовності означає сформувати цілі, мотиви, потреби в застосуванні педагогічних технологій навчання майбутніми вчителями початкових класів, сформувати і розвинути педагогічні здібності, необхідні для використання даних технологій навчання в освітньому процесі початкової школи. Підготовка майбутніх учителів до професійної роботи – це досить складний і тривалий процес, в результаті якого формується певна «модель готовності». Аналізуючи сучасний стан організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, ми припускаємо, що традиційне навчання у ВНЗ, з його стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями не у повному обсязі сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування нових педагогічних технологій навчання. Необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки, збагатити їхні програми за допомогою тематики, яка розкриває поняття :

- педагогічні технології навчання,
- технології кооперативного навчання,
- технології колективно-групового навчання,
- технології ситуативного моделювання,
- технології опрацювання дискусійних питань та ін.

Збагатити майбутніх учителів знаннями про їхні ознаки, види, особливості організації роботи, особливості побудови уроку, специфіки організації діяльності учнів та вчителя на уроці, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання .

Висновки. Питання підготовки сучасного вчителя та його професійне вдосконалення постійно перебуває в центрі уваги педагогів. Саме тому актуальними нині є пошуки нових форм організації навчального процесу у ВНЗ, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної, творчої діяльності студентів, готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, до застосування сучасних педагогічних технологій, вчителя, який би відповідав потребам сучасного суспільства та сучасної школи.

Отже, для формування готовності майбутнього спеціаліста до педагогічної діяльності, важливо у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів освіти використовувати новітні педагогічні технології навчання, які дають змогу створити ситуації, включаючись у які, студенти оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим. Досвід переконує, що саме така організація навчально-методичної підготовки майбутнього фахівця сприяє його кращому формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – Ірпінь : Перун, 2001. – 1140 с.
2. Войченко А.П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания пед. дисциплин и пед. практики в нац. группах фак. рус. яз. литературы): автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Войченко. – Фрунзе, 1980. – 25 с.
3. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів / О. Гаврилюк // Рідна шк. – 2008. – № 6. – С. 68-71.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
6. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
7. Структура готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності / О.М. Ковальчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 15. – С. 45-49.
8. Линенко А.Ф. Педагогическая деятельность и готовность к ней: монография ОКФА /А.Ф. Линенко. – 1995. – 80 с.
9. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпченко. – К. : Либідь, 1997. – 168 с.
10. Пометун О.І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженок; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. –192 с.

11. Философско-психологические проблемы развития образования / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

References

1. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy. – K. – Irpin' : Perun, 2001. – 1140 s.
2. Vojchenko A.P. Organizacija uchebno-vospitatel'nogo processa v pedvuze kak sredstvo formirovanija professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj dejatel'nosti (na materiale prepodavanija ped. disciplin i ped. praktiki v nac. gruppah fak. rus. jaz. literatury): avtoreferat dis. kand. ped. nauk: 13.00.01 / A.P. Vojchenko. – Frunze, 1980. – 25 s.
3. Gavryljuk O. Novi tehnologii' navchannja – efektyvnyj shljah zabezpechennja vysokoi' kvalifikacii' specialistiv / O. Gavryljuk // Ridna shk. – 2008. – № 6. – S. 68-71.
4. Dychkivs'ka I. Innovacijni pedagogichni tehnologii' : navchal'nyj posibnyk / I. Dychkivs'ka. – K., 2004. – 352 s.
5. Innovacii' u vyshhij osviti: problemy, dosvid, perspektyvy : monografija / za red. P.Ju. Sauha. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, 2011. – 444 s.
6. Koval' L.V. Profesijna pidgotovka majbutnih uchyteliv pochatkovoi' shkoly: tehnologichna skladova : monografija / L.V. Koval'. – Donec'k : – Donec'k : Jugo-Vostok, 2009. – 375 s.
7. Struktura gotovnosti magistriv humanitarnyh special'nostej do innovacijnoi' profesijnoi' dijal'nosti / O.M. Koval'chuk // Pedagogichna osvita: teorija i praktyka. – 2013. – Vyp. 15. – S. 45-49
8. Lynenko A.F. Pedagogichna dijal'nist' i gotovnist' do nei': monografija OKFA /A.F. Lynenko. – 1995. – 80 s
9. Moroz O.G. Pidgotovka majbut'ogo vchytelja: zmist ta organizacija : navch. posib. / O.G. Moroz, V.O. Slast'onin, N.I. Filipchenko. – K. : Lybid', 1997. – 168 s.
10. Pometun O.I. Suchasnyj urok: Interaktyvni tehnologii' navchannja : nauk.-metod. posib. / O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko; [za red. O. I. Pometun]. – K. : A.S.K., 2004. – 192 s.
11. Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitija obrazovanija / [pod red. V.V. Davydova]. – M. : Pedagogika, 1981. – 176 s.

Резюме. В статье обобщены наработки ученых по исследованию подходов к определению понятия «готовность», готовность к применению современных педагогических технологий. Показано, что профессиональная готовность является целью и закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Установлено, что профессиональная готовность выпускника педвуза к педагогической деятельности является многослойным, интегрированным образованием, компоненты которого тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены друг с другом. Рассматривается «готовность к инновационной профессиональной деятельности» как интегративное качество личности учителя, которое проявляется в диалектическом единстве всех структурных компонентов, свойств, связей и отношений; понятие – «готовность» будущего учителя начальных классов к применению педагогических технологий обучения может быть определено как один из аспектов специальной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, готовность, готовность к профессиональной деятельности, технологии, педагогические технологии.

Summary. This article summarizes the achievements of scientists from research approaches to the definition of "readiness" willingness to use modern teaching technologies shows that professional readiness is the goal and the logical result of special training, self-education and self-education, education and self-education, recognized that professional readiness Technicalities for graduate teaching activities is multilayered, integrated entity whose components are closely interconnected and interdependent with each other; considered "innovative readiness to professional activity 'as an integrative quality of the teacher's personality, manifested in the dialectical unity of structural components, properties, connections and relationships; concept – the "readiness" of the future elementary school teachers to use educational technology training can be defined as one of the special aspects of training.

Key words: primary school teachers, willingness, readiness to professional activity, technology, educational technology.

УДК 159. 96

М.С. КОМПАНОВИЧ

ПСИХОСОМАТИЧНИЙ ПІДХІД У ТРАКТУВАННІ СЕРЦЕВО-СУДИННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Описано психосоматичний підхід у трактуванні серцево-судинних захворювань у підлітковому віці, проаналізовано соціально-психологічні детермінанти, досліджено взаємозв'язок особистісних властивостей підлітків із соматичними проявами, основну увагу звернено на особливості емоційної сфери підлітків.

Ключові слова: психосоматичний підхід, серцево-судинні захворювання, підлітковий вік, особистісні властивості, емоційна сфера.

Постановка проблеми. У підлітковому віці психологічні та соматичні співвідношення надзвичайно динамічні та мінливі. У сучасній діагностиці підліткових захворювань все частіше спостерігається тенденція до збільшення органічних дисфункцій, в основі яких лежить психоемоційна дисгармонія. Психогенез соматичних розладів у підлітків ускладнений надмірною вразливістю пубертатного періоду. У відповідь на психотравмуючі обставини у підлітків з'являються різноманітні психосоматичні симптоми і синдроми, які є придикаторами психосоматичних захворювань. Віковий чинник як фактор патогенезу за В.В. Ковальовим значною мірою обумовлює не лише характер психічних симптомів, але і клінічну форму багатьох психосоматичних захворювань.

Мета статті. Теоретично дослідити та емпірично проілюструвати психосоматичний підхід у трактуванні серцево-судинних захворювань у підлітковому віці, а також проаналізувати чинники, що сприяють загостренню преморбідних рис особистості підлітків у наслідок захворювання.

Результати теоретичного дослідження. Теоретико-методичну основу роботи становлять праці вітчизняних та закордонних дослідників, що присвячені психосоматичному підходу у трактуванні серцево-судинним захворюванням в підлітковому віці. Результати досліджень мають важливу науково-практичну складову.

Методика та процедура дослідження. В дослідженні застосовується методи аналізу та синтезу, спостереження, клінічне інтерв'ювання та психодіагностика (за методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, малюнок людини, малюнок сім'ї та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга) підлітків із серцево-судинними захворюваннями та контрольної групи досліджуваних, а також статистичне опрацювання результатів дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У більшості досліджень наголошується на тісному зв'язку соматичних і психічних розладів при вторинності останніх (Р.А. Калюжна, С.Б. Шварков, А.Б. Бідолаг, В.Н. Ільїна, Л.В. Щеглова), проте лише часткове наукове висвітлення має вплив, власне психологічних проблем, особистісних властивостей та соціального середовища на виникнення серцево-судинних захворювань у підлітковому віці (Т.К. Набухотський, А.С. Султанова).

Виклад основного матеріалу дослідження. Психосоматика є напрямом сучасної медицини та психології, що вивчає вплив психічних, передусім особистісних чинників, на виникнення соматичних захворювань, психічні механізми перебігу хвороби, зв'язок між характером психічного стресора та ураженням певних органів та систем [4, с. 95]. Психосоматичний компонент у підлітковому віці характерний для таких захворювань серцево-судинної системи, як гіпертонія та гіпотонія, ішемічна хвороба серця, порушення серцевого ритму, серцевий невроз страху [1, с. 38]. Психосоматичні розлади – група хворобливих станів, що виявляється соматичною патологією, формуванням загальних симптомокомплексів, які виникають при взаємодії соматичних і психічних факторів – соматизованих психічних порушень, психічних розладів, які виявляють реакцію на соматичне захворювання. Розлади, що належать до психосоматичних, включають не лише психосоматичні захворювання в традиційному, вузькому розумінні цього терміну, а значно ширше коло порушень: психосоматичні розлади, патологічні психогенні реакції на соматичне захворювання. У межах психосоматичних розладів виокремлюють відносно ізольовані, функціональні порушення окремих органів («функціональні синдроми») – неврози окремих органів. Розрізняють кардіо і ангіоневрози, ахалазію (кардіоспазм). Так при кардіоневрозі поряд з кардіагіями, порушеннями серцевого ритму і явищами гіпервентиляції виступають кардіофобії (страх зупинки серця, інфаркту міокарда), а також більш генералізовані тривожні прояви, що супроводжуються панічними атаками і страхом смерті [5, с. 6].

У підлітковому віці виявляється переважно емоційно-ідеаторний рівень реагування. Основна риса, властива психічним розладам цього спектру, виникнення на їхній основі надцінних утворень. До психопатологічних проявів цього рівня належить значна частина станів із групи «патологічних реакцій пубертатного періоду» за Г.Ю. Сухаревою, включаючи психогенні патохарактерологічні реакції зокрема протесту та емансипації. Перевага психічних розладів, властивих онтогенетично більш раннім рівням у дітей старшого віку та підлітків, свідчить про загальну або парціальну затримку психічного розвитку. Численні дослідження підтверджують, що спільним виявленням для психосоматичних і невротичних розладів є наявність психотравм і конфліктів. Психосоматичні прояви пов'язані з впливом переживань і психологічних протиріч на мозкові утворення, що забезпечують діяльність органів і систем. Первинно конфлікти при психосоматичних захворюваннях виникають у дитячому віці в період переходу від діадного зв'язку «мама – дитина» до тріадного – «мама – тато – дитина». При цьому П.Н. Павлюк виокремлює два типи конфліктів: залежність – незалежність, близькості – дистанціювання. Схильність до базисних конфліктів детермінують чотири психодинамічними факторами, що спричиняють психосоматичний розлад: емоційна некомпетентність, нарцисична дизорганізованість, фрустраційна агресія та депресія. У патогенезі психосоматичних захворювань провідне місце посідає феномен алекситимії.

Алекситимія – це соціально-особистісний конфлікт, в основі якого лежить нездатність до усвідомлення емоцій та вербалізації почуттів. Підлітки із проявами алекситимії мають проблему із уявою та будівництвом стосунків, у них домінують ліві півкуля. Великі можливості реалізації своїх бажань поєднуються найчастіше з високим рівнем заклопотаності, зайнятості. При цьому виникає пріоритетність можливостей над бажаннями. Це така ситуація, коли, незважаючи на початок виконання будь-яких бажань, вони не реалізуються залишаючись у пам'яті у зоні внутрішнього конфлікту. Для підлітків з алекситимією характерне: ускладнення у відтворенні психологічного дискомфорту; значні труднощі в описі своїх переживань; складність і

суперечливість внутрішнього конфлікту. В емоційній сфері виявляються недиференційованість емоційного стану, надмірний прагматизм, дефіцит творчого взаємозв'язку із життям, труднощі і конфлікти міжособистісних стосунків, схильність до виникнення афективних зривів. У когнітивній сфері – дефіцитність, що виявляється в домінуванні наочно-об'єктивного мислення над абстрактно-логічним, уповільненими процесами символізації і категоризації, ригідності мислення, примітивності життєвої спрямованості з інфантильністю особистісного профілю. У літературі феномен соціально-особистісного конфлікту – алекситимії – характеризується, бідністю мови в самохарактеристиці і спілкуванні; слабкою уявою на минулі події; неможливістю прогнозувати власну діяльність; обмеженою ініціативністю та активністю в пошуку засобів; залежністю від близької людини при спільному виконанні завдань; нестійкістю і недиференційованістю самооцінки; невизначеністю або повною відсутністю перспективи майбутнього; зв'язком феномена алекситимії з особливостями психологічної саморегуляції, стійкими соматичними змінами в організмі. Відбувається трансформація психосоматичних розладів у соматопсихічні. Результати нашого дослідження підлітків із серцево-судинними захворюваннями та їхніх здорових однолітків засвідчують, що більшість підлітки із серцево-судинними розладами окрім алекситимії, властива тривожність, негативізм, інтровертованість та інші риси які є предикатами депресивного спектру. Див. рис. 1.

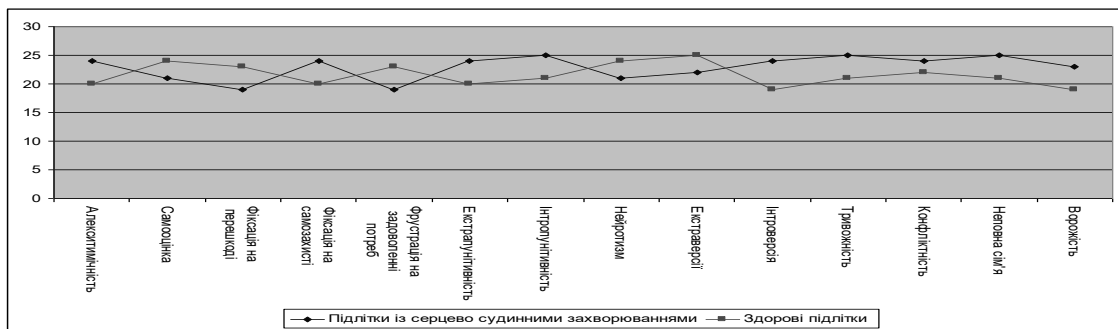


Рис. 1. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків у яких відсутні серцево-судинні захворювання за методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, малюнок сім'ї та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга

Гострі хронічні соматичні захворювання глибоко переживаються підлітками, виступаючи причиною загострення преморбідних рис. Щодо походження психосоматичних розладів у підлітків Д. Н. Ісасв виокремлює ряд факторів, що формують підвищену сенситивність дитини до емоційних стресів, ускладнюють психологічний і біологічний захист, полегшують виникнення й обтяження перебігу соматичних розладів. Серед них, неспецифічна спадковість і вроджена обтяженість соматичними порушеннями і дефектами; спадкова схильність до психосоматичних розладів; нейродинамічні зрушення (порушення діяльності ЦНС); особистісні особливості; психічний і фізичний стани під час дії психотравмуючих обставин; несприятлива сімейних та інших соціальних факторів; суб'єктивні особливості психотравмуючих подій.

В контексті вегетологічної думки А.М. Вейн вважає, що надзвичайно важко знайти виразні психологічні кореляти соматичним розладам, але невірно було б цілком заперечувати значимість психологічного конфлікту. Тому, А.М. Вейн підкреслює вагомість неспецифічного психологічного конфлікту, емоційного стресу в конкретній формі розгортання певного захворювання. Таким чином, виокремлена роль таких факторів, як спадкова схильність; значення раннього онтогенезу нотального періоду, ранніх умов виховання, умов фізіологічного і рівномірного дозрівання мозкових функціональних систем; попередні дані, що стосуються хворого органу, ураження його інфекцією, температурними впливами, що підготували його до вибіркової реактивності у відповідь на неспецифічний емоційний стрес; зв'язок з вихідним функціональним станом системи, що уражається, вплив біоритмічних коливань; конституційні особливості реактивності вегетативної нервової системи.

Р. Роземан та М. Фрідман вперше описали певні типи загрозливої поведінки для виникнення ішемічних захворювань серця, поведінку типу А, якою ця група хворих на основі своїх особистісних характеристик реагує на різні ситуативні вимоги, що призводять до коронарних захворювань. Вони протиставили цим реакціям поведінку типу Б, яка займає протилежний полюс на шкалі відреагувань. Пізніші дослідження показали, що ознаки типу А і Б є об'єктивно спостережуваними елементами поведінки, але швидше являють собою загальні чинники ризику психосоматичних захворювань і не дають можливості каузального пояснення серцевих розладів [3].

Оскільки в більшості випадків чітко датувати початок захворювання зазвичай є неможливим, важко визначити й причини які його спричинили. Однак в якості наслідкових ситуацій описані внутрішні конфлікти [4]. Серцево-судинні розлади часто маніфестують тоді, коли особистість перебуває в ситуації хронічного напруженого очікування. Провокуючими чинниками часто бувають тривалі стани страху, брак часу і нагнітання напруження. Крім того, описуються ситуації, в яких є можливість розрядки ворожості і агресивності, але цього не відбувається в силу гальмування або педантичності. Численні дослідження демонструють, що при страхові,

гніві й озлобленості підвищується артеріальний тиск і що хронічне емоційне перенапруження може призводити до стійких функціональних змін [6]. У хворих серцево-судинними розладами спостерігається невротична структура особистості з переважанням нав'язливих станів, в результаті чого часто виникають внутрішні і зовнішні конфлікти, що ускладнює емоційне розслаблення [5]. З огляду на психосоматичний підхід особистості із серцево-судинними розладами характеризуються, як працьовиті товариські, з почуттям гіпервідповідальності. У зв'язку з чим у них виникають внутрішні і зовнішні конфлікти, від яких вони не можуть емоційно відсторонитися. Сором'язливість, хронічна пригніченість, агресивність складають маніфестні властивості особистості, які є ключовими у формуванні характерних реакцій витіснення потреб, що сприймаються як небезпечні. Маніфестні особливості сприйняття навколишнього світу і поведінки у багатьох хворих серцево-судинними розладами являє собою форму захисту від власних агресивних спонукань [1, 4].

З точки зору позитивної психотерапії, поряд з загальними, неспецифічними стресорами існують специфічні, що викликають перенапружуючі ситуації. Вони залежать від засвоєних в процесі виховання психосоціальних норм, які в якості установок, очікувань і стилю поведінки тісно пов'язані з емоційним життям. Такі специфічні стресори слід розглядати як істотні екстракардіальні причини захворювань. В контексті психоаналітичного вчення невротична поведінка ідеологічно виправдовується прагненням до активності і допомоги оточуючим. Маніфестними рисами особистості із серцево-судинними захворюваннями є їх працьовитість і впорядкована поведінка, контактність, акуратність і сумлінність, що імponує оточуючим. Проте вторинною стороною цих якостей у хворих серцево-судинними захворюваннями у більшості випадків є не вербалізована агресія, честолюбство і прагнення до суперництва, що залишаються латентними. Підлітки хворі на серцево-судинні розлади, як правило проявляють дратівливість стикаючись з проблемами. Зазвичай їм притаманна сумлінність у виконанні завдань, що виявляється у крайнощах поведінки з почуттям гіпервідповідальності посилюється почуття гніву, ворожості та агресивності, з часом потребується все більших зусиль для їх стримування. Так розвивається замкнуте коло, яке призводить до хронічного стану напруги. Характерна ситуація, провокує захворювання, є життєві конфлікти, які мобілізують ворожість та прагнення до самоствердження і одночасно створюють неможливість задоволення цієї потреби.

У формуванні серцево-судинних захворювань у підлітків значну роль відіграє спосіб взаємодії в сім'ї, сім'я часто спостерігається як клінічна єдність, виходячи з системного бачення симптомів [4]. Як правило, батьки досліджуваних підлітків відзначаються патологічними проявами характеру на рівні акцентуації, часто тривожністю, вразливістю та підвищенням афективної збудженості. А також, до менш значущих психосоматичних факторів відносять: присутність інших сиблінгів в сім'ї, психоемоційне перевантаження, неповна сім'я, важкі захворювання та конфлікти в сім'ї. [3, с.17]. У кожній сім'ї між батьками і дітьми формуються правила, за якими регулюються конфлікти. Можлива і зворотна ситуація, коли витіснена зі свідомості установка на дію призводить до заміни напруги в системі кровообігу. Серце символічно пов'язується з любов'ю. Деякі кардіологи припускають, що іноді серце перетворюється на уособлення близької людини і на нього переносяться ті почуття, які з якихось причини не можуть бути відреаговані відкрито. Підлітки із серцево-судинними захворюваннями бояться показати іншим своє невдоволення, тому ключову роль в патогенезі серцево-судинних захворювань посідає пригнічена ворожість [5]. Хворі підлітки схильні до того, щоб наполегливо захищати свій емоційний світ. І водночас вони уникають протистояння, боротьби, суперечок і схильні до раціоналізації. Провокуючими напад для них є ситуації «спокуси», які близькі до емоційної самовіддачі, або до прихованої агресії, яка при загрозі вияву розряджається у вигляді нападу. Кардіофобія і функціональні порушення серцевого ритму – здатність реагувати на тривоги і конфлікти приймаючи все близько до серця (прагнення до близькості і захищеності). Існує зв'язок між серцевим ритмом і відчуттям страху. За допомогою вегетативної нервової системи серце прямо пов'язане з почуттями. Гормональним шляхом, через посилене виділення адреналіну, хвилювання і конфлікти також можуть призводити до підвищення артеріального тиску, частоти серцевих скорочень і, таким чином, до різноманітних неприємних відчуттів в ділянці серця. При відчутті сильних емоцій серце не залишається осторонь: як при любові і радості, так і при гніві, злості і страху. Страх може викликати пришвидшене серцебиття і біль, і, навпаки, біль зміна серцевого ритму можуть викликати страх. Обидва процеси підсилюють один одного і безконтрольно переходять в напад. Хворим сприймаються тільки фізіологічні кореляти страху, тобто соматичні симптоми і концентруючись на них страх, лежать в основі емоції, конфліктів і бажань. Зазвичай при серцево-судинних психосоматичних розладах обстежувані скаржаться на короткочасний біль у серці, інколи з відчуттями стискання, «завмирання» серця, зміни частоти серцебиття (частіше пришвидшення аніж уповільнення), коливання артеріального тиску, ці симптоми, як правило, свідчать про полісистемність психосоматичних розладів. В наслідок клінічного інтерв'ювання підлітків із серцево-судинними захворюваннями можемо дійти висновку, що їм властиві окрім фіксованого діагнозу скарги на такі соматичні прояви: монотонний біль у серці, гострий серцевий спазм, головний біль, різке запаморочення, постійний дискомфорт у грудній клітці, відчуття тремору та затерпання у руках, тремор у всьому тілі.

Часто в основі функціональних серцево-судинних захворювань у підлітків лежать депресивні порушення, що беруть участь у формуванні клінічної картини психопатологічного стану. Вегетативно дистонічні серцево-судинні розлади виникають відносно пізно, з дорослішанням кардіоваскулярної системи, зазвичай на тлі пубертатної перебудови організму поєднуючись в переважній більшості випадків з іншими, що виникли раніше психосоматичними дисфункціями, відрізняються короткочасністю, виступають як психосоматичні реакції, у край рідко, як стани. Динаміка серцево-судинної функціональної патології характеризується поступовим

наростанням і ускладненням симптоматики, що акцентується паралельно з фіксацією патологічних форм реагування центральної нервової системи у вигляді активних розладів і формуванням депресивного настрою. Для підлітків із серцево-судинними захворюваннями характерними є такі прояви депресій, як астенична, тривожна та астено-тривожна [4, с. 12]. Астенична депресія характеризувався різною мірою вираження гіпотимії, низькою активністю хворих підлітків вже з ранку. А також частою невтриманість фізичного і психічного напруження (гучних або специфічних звуків, яскравого освітленні, прохолоди або спеки) як наслідок виникнення чи посилення головного болю, слабкості, пришвидшеним серцебиттям і відчуттям поколювання в серці. Їм властивий пильний моніторинг свого стану, ці підлітки недовірливі і часто скарги на втому і слабкість трактують як наслідок серцевої патології. Тривожна депресія включає в себе апатію з відчуття занепокоєння, тривоги, інколи страху за своє життя і життя близьких – спостерігалась частіше в другій половині дня з тенденційним наростання до вечора. У цих підлітків настрій коливався через дрібниці, і нерідко на фоні негативних емоцій спостерігалась окремі прояви серцево-судинних розладів, частіше за кардіологію, коливання артеріального тиску, головні болі. Інколи тривога і страхи мають нав'язливий характер і супроводжувалися скаргами на нудьгу, смуток і розлади серцевої діяльності з вираженою пересторогою, що може відбутись подальше погіршення самопочуття [2, 3]. У підлітків із серцево-судинними захворюваннями виражені фобічні стани спостерігаються при засинанні і, як правило є причиною уповільненого засинання. Сон при тривожній депресії порушений в наслідок частих пробуджень. Тому, депресія простежується в редукованому вигляді, при цьому гіпотимія виявлялася в скаргах на смуток, тужливість. Зазвичай погані настрій ними не пов'язувалися з серцевими розладами. Астено-тревожна депресія більшою мірою характеризується гіпотимією з астеничними проявами – втомливістю, виснажливістю, млявістю, сенситивністю до різних подразників, навіть незначних. При пізньому засинанні сон у хворих підлітків є поверхневим, без достатнього відпочинку тому вони швидко стомлюються після прокидання [1, 2].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Тож, можемо дійти висновку, діяльність органів та систем безпосередньо пов'язана з діяльністю психіки людини. Тому, патологічний процес, призводячи до зміни функціонування внутрішніх органів, обов'язково спричиняє зміну психічної діяльності і навпаки. Результати численних досліджень свідчать, що між соматичними та психічними захворюваннями є чіткий і закономірний взаємозв'язок. Подальші дослідження можуть бути скеровані на діагностику ставлення до хвороби підлітків із серцево-судинними захворюваннями через призму психосоматичного підходу.

Список використаних джерел

1. Вітенко І.С. Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І.С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – №1 – С. 48-50.
2. Внутрішня картина здоров'я дітей і підлітків як психологічний феномен / Г.В. Кукуруза, О.Е. Беляєва, О.О. Кирилова, С.М. Целюрик // Наук. зап. Ін-ту психології АПН України. – 2007. – Вип. 32. – С. 148-157.
3. Рольник Г.И. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г.И. Рольник // Мед. аспекти здоров'я. – 2011. – № 8. – С. 70-74.
4. Щеглова Л.В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л.В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – с. 58-61.
5. Хомич Г.О. Невротичні зрушення у дітей як наслідок переживання тривалої соціально-психологічної депривації / Г.О. Хомич // Гуманітарний вісник. – Переяслав-Хмельницький ДПІ імені Г.С. Сковороди. – Вип. 2. – С. 139-146.
6. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serca, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL: Warszawa, 1988. – 452-459 с.

References

1. Vitenko I.S. Zminy psyhiky pry somatychnyh rozladah aktual'na problema medychnoi' psyhologii' / I.S. Vitenko // Medychna osvita. – 1999. – №1 – S. 48-50.
2. Vnutrishnja kartyna zdorov'ja ditej i pidlitkiv jak psyhologichnyj fenomen / G.V. Kukuruza, O.E. Bjelajajeva, O.O. Kyrylova, S.M. Celjuriy // Nauk. zap. In-tu psyhologii' APN Ukraïny. – 2007. – Vyp. 32. – S. 148 - 157.
3. Rol'nyk G.Y. Rol' psyhologichnogo nalashtuvannja u rozvytku sercevo-sudynnyh zahvorjuvan' / G.Y. Rol'nyk // Med. aspekty zdor. – 2011. – № 8. – S. 70-74.
4. Shheglola L.V. O funkcional'nih zabolevanijah serca u lic molodogo vozrasta / L.V. Shheglola // Sov. medicina. – 1989. – № 11. – s. 58 - 61.
5. Homych G.O. Nevrotychni zrushennja u ditej jak naslidok perezhyvannja tryvaloï social'no-psyhologichnoi' depryvacii' / G. O. Homych // Gumanitarnyj visnyk. – Perejaslav-Hmel'nyc'kij DPI imeni G.S. Skovorody. – Vyp. 2. – S. 139-146.
6. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serca, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL: Warszawa, 1988. – 452-459 с.

Резюме. Описаны психосоматический подход в трактовке сердечно-сосудистых заболеваний в подростковом возрасте, проанализированы социально-психологические детерминанты, исследована взаимосвязь личностных свойств подростков с соматическими проявлениями, основное внимание обращено на особенности эмоциональной сферы подростков.

Ключевые слова: психосоматический подход, сердечно-сосудистые заболевания, подростковый возраст, личностные свойства, эмоциональная сфера.

Summary. The activity of organs and systems directly linked to the activity of the human psyche. Therefore, the pathological process leading to changes in the functioning of internal organs, necessarily entails a change of mental activity and vice versa. Numerous studies show that between somatic and mental illness is a clear and logical relationship. In adolescence, psychological and physical relationship is extremely dynamic and volatile. In modern teenage diagnosis of diseases increasingly tends to increase organic dysfunctions, which are based on psycho-emotional disharmony. Psychogenesis somatic disorders in adolescents is complicated by excessive vulnerability puberty. In response to stressful circumstances in adolescents appear various psychosomatic symptoms and syndromes, which are prydikatoramy psychosomatic diseases. This article describes psychosomatic approach in the treatment of cardiovascular disease in adolescence, analyzed the social and psychological determinants investigated the relationship of personality characteristics of adolescents with somatic manifestations, attention is drawn to the features of the emotional sphere of adolescents.

Key words: psychosomatic approach, cardiovascular disease, adolescence, personality characteristics, emotional sphere.

УДК 159.922.6 : 316.612

Н.В. КОРЧАКОВА

РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНОЇ МОРАЛІ В УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ

Обговорюються результати емпіричного дослідження розвитку ціннісних основ просоціальної поведінки у період підлітковості. Увага спрямована на аналіз унікальної лінії морального розвитку – «моралі турботи» як предиктора соціально-ціннісних форм поведінки. На основі вивчення суджень 457 підлітків 5-ти вікових підгруп робляться висновки про співіснування різних стадій емпатійної моралі у системі ціннісних орієнтацій підлітків. Виконується аналіз вікових змін у системі ціннісних орієнтацій протягом вікового періоду. Обговорюється питання взаємозв'язку стадій нормативного і емпатійного морального розвитку.

Ключові слова: мораль турботи, просоціальні цінності, емпатійна мораль, стадії, підлітки, диспозиційні основи, просоціальна поведінка.

Постановка проблеми. Важлива роль у розвитку особистості належить моральним та просоціальним цінностям. Саме вони визначають програми самореалізації та міжособистісної взаємодії, виступають важливими показниками успішності процесів соціалізації. Засвоєння просоціальних цінностей проходить тривалий шлях становлення: від набуття первинних уявлень про норми справедливості і гуманізму до включення ідей просоціальної групи у структуру Я-образу та індивідуальні поведінкові програми. Важливим етапом у розвитку ціннісних основ просоціальної поведінки є підлітковий вік. Саме з цього періоду відбувається послаблення впливу соціальних приписів на поведінку особистості за рахунок розгортання диспозиційної складової. Це перший період онтогенезу, у якому реалізація просоціальних форм поведінки починає здійснюватися не лише на основі уявлень про норми, але й на основі власних переконань. Просоціальні цінності інтеріоризуються та набувають особистісного сенсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку ціннісної складової просоціальної поведінки у психологічній науці переважно аналізується у контексті морального розвитку особистості. При вивченні рівнів морального становлення та шляхів їх формування (Орбан Л.Е., 1992; Мазур Ю.О., 2008; Мангутова І.В., 2007; Стецько І.І., 2011), аналізі структури моральної свідомості (Хвостов А.А., 2000 [12], Насіновська О.Є., 2002 [8], пошуку основ моральності та морального самовизначення (Бех І.Д., 2013 [1]; Johnston M., Krettenauer T., 2011 [13]; Купрейченко А.Б., Воробйова А.Є., 2013 [3]), простеженні характеру ставлень до оточуючих (Б.С. Братусь), вчені торкаються питань просоціального розвитку особистості. Так у концепції Б.С. Братуся зазначається, що лише починаючи з третього просоціального рівня розвитку особистості можна говорити про її моральність. На цьому гуманістичному рівні з'являється прагнення особистості до забезпечення блага інших, чого не було на егоцентричному чи групоцентричному рівнях. Інтенсивне вивчення питань морального розвитку забезпечило виокремлення ідей, унікальних за своєю значущістю. Зокрема, для нашого дослідження, досить продуктивною є ідея розведення двох світоглядних моральних культур: моралі справедливості та моралі турботи, у основі яких лежать різні принципи морального вибору. Саме емпатійна орієнтація на потреби, почуття і переживання іншого є, на думку Керол Гіллган, стійкою особистісною установкою, що докорінно відрізняється від нормативної орієнтації на справедливість (Gilligan, 1982). Згідно емпатійної теорії цей тип орієнтації проходить три етапи становлення: етап самостурбованості, самопожертви та самоповаги. Кожний із них відрізняється характером прийняття проблем іншого та їх узгодженістю із реалізацією власних життєвих програм. Не зважаючи на те, що ідеї Гіллган К. стосувалися жіночих ціннісних установок, у подальшому вони почали широко застосовуватися для аналізу проблем розвитку просоціальності особистості (Айзенберг Н.; Молчанов С. В. [7]).

У країнах ближнього зарубіжжя питання розвитку просоціальної поведінки підлітків переважно аналізуються у контексті альтруїстичних та ціннісно-сміслових тенденцій (Подольський Д.А., 2006 [9],

Светлова Н.В., 2003 [11, с.7], Буреломова А.С., 2013 [2], Молчанов С.В. [7]). Зокрема, у роботі Подольського Д.А. обговорюються типи альтруїстичних позицій підлітків, зазначається, що маніпуляційна, нестійка і власне альтруїстична позиції різняться рівнями моральної свідомості та емоційного реагування [9, с. 5]. Аналіз вікових аспектів засвідчує наявність позитивної динаміки у розвитку власне альтруїстичної позиції у період від молодшого до старшого підліткового віку, присутність гендерних переваг на користь дівчат [9, с. 26]. Обговорюючи питання розвитку просоціальних тенденцій у підлітковому віці, варто зупинитися на результатах дослідження Молчанова С.В. Автор вказує на виникнення у період підліткового віку двох важливих тенденцій: актуалізації у світосприйнятті школярів питань про норми і правила співжиття та формування відносно стійкої, незалежної від випадкових впливів системи моральних поглядів, суджень та оцінок. При цьому, аналізуючи внутрішню логіку розвитку моральної свідомості на основі вирішення моральних дилем, вказується що вони досягли рівнів конвенційної моралі та моралі самопожертви [7]. У той же час у роботі Светлової Н.В. при аналізі вікових аспектів розвитку змістово-смыслових характеристик моральної самосвідомості і ціннісних орієнтацій у підлітковому віці вказується на існування певних суперечливих тенденцій [11]. Зазначається, що сформована у молодшому підлітковому віці альтруїстична, колективістська спрямованість у середньому і старшому підлітковому віці (13-17 р.) змінюється на індивідуалістично-прагматичну, пов'язану із зниженням соціальної активності та раціоналізмом. Переструктурування, які відбуваються у морально-ціннісній сфері, ведуть до певної депривації цінності доброти, зниження її значущості. Автор пов'язує ці процеси як із віковими особливостями розвитку ціннісної сфери, так і особливостями реалій сучасного життя. Відносно новим напрямком аналізу є кроскультурні дослідження морально-ціннісної сфери підлітків (Подольський А.І., Карабанова О.О., Молчанов С.В., 2007, Кухтова Н.В., 2010 [10], Ковальова Ю.В., 2016). У процесі наукових розробок проводиться зіставлення моральних установок підлітків різних країн (РФ, США, Казахстану, Білорусі, Азербайджану) та простежується їх трансформування в умовах сьогодення. Існування цих тенденцій вказує на доречність виконання досліджень, спрямованих на аналіз морального розвитку українських підлітків, соціальної динаміки їх цінностей, особливостей їх орієнтаційних установок. У вітчизняній психолого-педагогічній науці питання моральної орієнтації та її виховання у підлітковому віці є предметом детального аналізу (Бех І.Д. [1], Драченко В.В., 2008 Сінкевич Н.К., 2000). Зокрема, обговорюючи особливий механізм зростання особистості – самовипробування, І. Д. Бех відносить просоціальні цінності (пклування, щедрість, справедливість) до категорії духовних підструктур, «благородних цінностей» які і забезпечують процес духовного зростання особистості. Саме вони, на думку вченого, складають основу вчинків-думок і вчинків-почуттів, які є не менш значимими ніж вчинки-дії [1, с.7]. Визнаючи присутність належної уваги до проблем ціннісно-смыслового розвитку особистості, все ж необхідно підкреслити, що реалії сьогодення вказують на доречність виокремлення просоціальної проблематики із загального контексту морального становлення особистості у самостійний предмет аналізу, що дозволить поглянути на більш широкий спектр соціально-психологічних проблем та більш глибоко простежити їх вікову динаміку та детермінацію.

Мета статті полягає у презентації результатів емпіричного дослідження сформованості установок підлітків на цінності просоціальної групи. Дослідження проводилося на базі двох Рівненських загальноосвітніх шкіл (ЗОШ № 23, РУГ). У обстеженні взяли участь підлітки 5-ти вікових підгруп (від 12-ти до 16-ти років). Загальний обсяг вибірки 457 учнів середньої ланки школи. Вивчення існуючих тенденцій здійснювалося за методикою «Справедливість – турбота» (авт. С. В. Молчанов) [6, 41-44]. Цей діагностичний інструментарій дозволяє простежити рівневі характеристики морального розвитку підлітків у логіці двох концептуальних підходів: нормативного (за Л. Колбергом) та емпатійного (за К. Гілліган). Наше дослідження спрямовувалося на вивчення диспозиційних основ просоціальної поведінки, готовності діяти на користь іншої людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отримані результати засвідчують, що на усіх етапах підліткового періоду спостерігається перевага орієнтації підлітків на стратегію турботи. Зіставлення кількісних показників визнання цінностей особистісно-нормативної і емпатійної моралі у індивідуальних позиціях показує, що у більшості підлітків (від 84,5 до 90,4 відсотка) шкала емпатійної моралі, набрала більшу кількість балів, що вказує на її домінування у системі ціннісних орієнтацій (див рис 1).

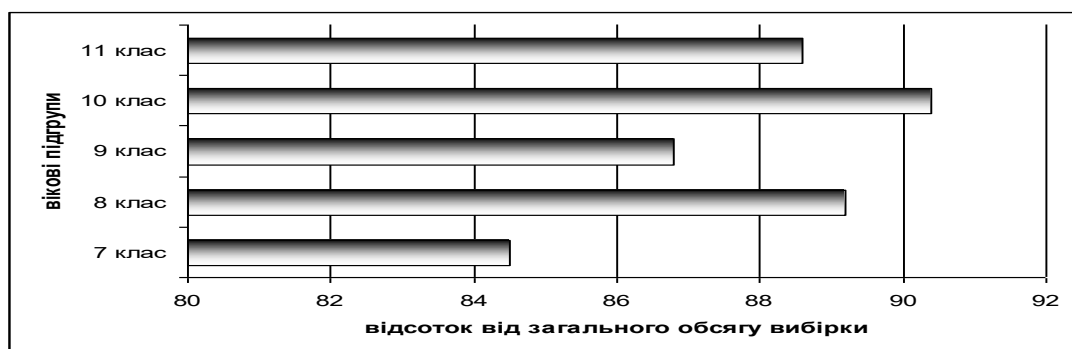


Рис.1. Домінування показників шкали «турбота» у індивідуальних позиціях школярів

Аналіз питання ступеневих характеристик сформованості моралі турботи засвідчує присутність усіх трьох рівнів емпатійної орієнтації у кожній із вікових підгруп. Стадії «самопожертви», «самостурбованості» і «самоповаги» були діагностовані у кожній із цих вибірок. Це узгоджується із ідеями Н. Айзенберг та Дж. Реста про співіснування різних рівнів морального розвитку у межах одного вікового періоду. Зокрема, як зазначається у роботі Дж. Реста, процеси морального розвитку не можуть бути описані лише у логіці стадіального підходу. Моральний вибір варіює у залежності від конкретної сфери (домену) і не може бути жорстко прив'язаний до певної стадії (цит. за С.В. Молчанов [6]).

Аналіз середніх показників кожної із шести діагностованих стадій емпатійної і нормативної шкали також підтверджує більш високий рівень визнання ціннісних ідей турботи про іншу людину. На це вказує і зіставлення індивідуальних показників за узагальнюючими питаннями шкал «турботи» і «справедливості». У більшості опитуваних простежується перевага першої шкали. Із 10 можливих балів вона набрала від 5,9 до 7,0 (див. табл. 1). Ця тенденція зберігається протягом усього вікового періоду.

Таблиця 1.

**Середні значення вибору цінностей по кожному із рівнів морального розвитку
(у логіці особистісно-нормативного та емпатійного підходів)**

Основні підгрупи	Вік (Мс)	Середні показники вибору цінностей кожної із стадій морального розвитку (у балах)						
		емпатійні стадії			особистісно-нормативні стадії			орієнтація на турботу
		самостурбованість	самопожертва	самоповага	доконвенційний	конвенційний	постконвенційний	
7 клас	12,2	19,5	22,2	19,6	15,6	18,7	22,6	6,1
8 клас	13,0	19,2	22,7	20,1	16,5	18,2	22,8	5,9
9 клас	14,2	19,6	23,1	20,3	17,1	19,5	23,9	7,0
10 клас	15,1	18,6	21,4	20,2	16,0	17,8	22,3	6,2
11 клас	16,1	18,6	20,9	20,2	16,1	18,0	22,6	6,6

Кожна із стадій моралі турботи має різний змістовий і ціннісний компонент. Тому ми спробували поглянути на співвідносну представленість кожної із груп цінностей у індивідуальних позиціях підлітків. З цією метою ми скористалися прийомом зіставлення кількісних показників, набраних за кожним рівнем та визначення позиції домінування між трьома стадіями. Використання цього підходу дозволило не лише поглянути на відносний рівень визнання кожної категорії цінностей, але й зробити певні висновки щодо напрямку вікової динаміки. Зокрема аналіз представленості кожної із стадій показує, що протягом підліткового віку у всіх вікових підгрупах найвищий рівень визнання отримали цінності стадії «самопожертви» (у межах 45,7 - 60,4 відсотків) Див. табл. 2.

Таблиця 2.

Домінування кожної із стадій «моралі турботи» у індивідуальних позиціях підлітків

Вікові підгрупи	Кількісні показники підгруп кожного рівня емпатійної орієнтації(у %)			
	самостурбованість	самопожертва	самоповага	перехідний
7 клас	18,1	53,4	14,7	13,8
8 клас	17,1	60,4	16,2	6,3
9 клас	18,4	55,3	15,8	10,5
10 клас	14,5	47,0	22,9	15,6
11 клас	12,3	45,7	32,8	9,2
Середні показники	16,0	52,4	20,5	11,1

Основою цієї стадії є розвиток рефлексивної емпатійної орієнтації особистості та врахування нею інтеріоризованих цінностей захисту інтересів іншого у процесі прийняття морального рішення. Це середній рівень емпатійного морального розвитку. Найвищі показники визнання, у межах цього рівня, набрали ідеї власної активної позиції при спогляданні утруднень іншого (83,5 відсотки опитуваних, питання 15), готовності зрозуміти почуття іншого та посипчувати йому, навіть за умови неприйняття його позицій (78,6 відсотки, питання 11); віднесення характеристики «готовність надавати допомогу» до найважливіших якостей людини (81,6 питання 2). При цьому найяскравіша вікова динаміка простежується відносно ідей схильності надавати підтримку навіть за умов депривації власних інтересів (із 42,2 відсотків у наймолодшій підгрупі до 94,3 відсотків опитуваних у найстаршій, питання 19) $\phi^*=8,2(p<0,001)$ чи невизнання позицій другого (із 44,0 до 87,1 відсотки, питання 11); визнання унікальної цінності просоціальної особистості (із 43,1 до 90,0 відсотків, питання 2); готовності прийти на допомогу (із 46,6- 91,4 відсотки, питання 15) $\phi^*=6,9(p<0,001)$.

Найменш представленим у вибірці (за ознакою співвідносного домінування) виявився найнижчий рівень моралі турботи – «самостурбованість» (16,0 відсотки). Аналізуючи запропоновані ідеї, підлітки рідше робили вибір на користь визнання власних інтересів чи спроб викликати приємне враження у оточуючих як мотивів просоціальної поведінки. При цьому навіть зміна статусу реципієнта допомоги викликала видозміну егоїстичних позицій дітей, схилиючи їх на користь вибору просоціальної стратегії. Зокрема, якщо ідея

пріоритетного піклування про себе була визнана третиною учасників (39,4 відсотків, питання 34), то вказівка про те, що у будь-якій ситуації у першу чергу необхідно забезпечувати добробут для себе і своїх близьких (питання 32) різко змінює позиції школярів. Ця ідея було визнано більшістю учасників (73,9 відсотки). Протягом вікового періоду найяскравішу позитивну динаміку ми простежили відносно орієнтації на схвалення. Ідея надбання поваги і визнання за рахунок дотримання загальноприйнятих у суспільстві норм і правил з віком отримує усе вищі рівні визнання (із 45,7 відсотків у наймолодшій групі до 78,6 відсотків у старшій, питання 9) $\phi^*=3,5(p<0,001)$. Найчіткіше ця тенденція простежувалася у вибірці восьмикласників. З віком посилюється також віра у те, що добрі справи отримують не лише схвалення, але й підтримку у відповідь (із 46,5 до 94,3 відсотків, питання 24) $\phi^*=7,7(p<0,001)$. В цілому лінія змін у показниках визнання цінностей стадії самостурбованості характеризується низхідною тенденцією.

Найвища стадія емпатійної орієнтації – стадія «самоповаги» також була діагностована у підлітковій вибірці (20,5 відсотків) (див. табл. 2). Лінія розвитку тенденції протягом періоду висхідна (із 14,7 до 32,8 відсотка). $\phi^*=2,9(p<0,001)$. (Зазначимо, що мова, у цьому випадку, йде не про абсолютний показник представленості кожної із стадій, а саме про принцип *співвідносного* домінування).

Достатньо високі показники визнання просоціальних цінностей на рівні стадії самоповаги вказують на те, що у період підліткового віку започатковується рух морального усвідомлення у напрямку розуміння і сприйняття більш складних категорій та їх рефлексивного переосмислення. Відповідно це викликає певне послаблення позицій, зорієнтованих на его-цінності. Поглянемо, на кількісні показники співвідносного визнання ідей, що засвідчують рух індивідуальних позицій у напрямку найвищої стадії моралі турботи – стадії «самоповаги». Аналіз позицій, які були схвалені підлітками цієї групи, дозволяє говорити про наявність усвідомлення і інтеріоризації просоціальних цінностей та їх використання при моделюванні власних позицій. Для підлітків, віднесених до цього рівня, характерною є узгодженість позицій вибору між справедливістю і турботою. Вони визнають не лише пріоритетність інтересів іншого, але й універсальність норми милосердя. Простежується високий рівень визнання ідеї впливу просоціальних дій на розвиток власного Я-концепції. Зокрема ідея: «Якщо людина не поважає інших, то вона не поважає і себе» була повністю чи частково схвалена більшістю учасників опитування (72,4 відсотків) (див табл.3, питання № 14). При цьому чітко визнається право людини вільно вибирати власну позицію на континуумі «егоїзм-альтруїзм» (76,3 відсотка респондентів, питання № 17). Необхідно зазначити, що саме ці ідеї не лише отримали високе визнання, але відносно них простежується найяскравіша позитивна вікова динаміка. Відповідно по першій позиції від 40,5 відсотків у молодшій підгрупі до 84,3 відсотків у старшій $\phi^*=6,3(p<0,001)$; по другій – від 39,7 до 88,6 відсотки $\phi^*=7,2(p<0,001)$ (див табл. 3).

Таблиця 3.

Зміна кількісних показників визнання цінностей шкали «мораль турботи» протягом вікового періоду (за результат методики С.В. Молчанова, А.І. Подольського)

Рівні морального розвитку	№ питань	Частота визнання просоціальних цінностей у межах кожної із стадій (у %)					Середні значення
		7 клас	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас	
самостурбованість	13	37,9	38,7	47,3	51,8	48,6	44,9
	32	50,0	84,7	82,9	73,5	78,6	73,9
	34	32,8	40,5	40,8	38,6	44,3	39,4
	9	45,7	90,1	77,6	73,5	78,6	73,1
	24	46,6	89,2	82,9	77,1	94,3	78,0
	36	42,2	64,9	68,4	72,3	64,3	62,4
самопожертва	11	44,0	89,2	93,4	79,5	87,1	78,6
	15	46,5	93,7	92,1	94,0	91,4	83,6
	22	45,7	64,0	61,8	61,5	55,7	57,7
	2	43,1	96,4	89,5	89,2	90,0	81,6
	19	42,2	92,8	85,5	88,0	94,3	80,6
	26	49,1	88,3	80,3	75,9	77,1	74,2
самоповага	8	41,4	53,2	52,6	60,2	67,1	54,9
	14	40,5	89,2	69,7	78,3	84,3	72,4
	17	39,7	74,8	88,2	90,4	88,6	76,3
	28	40,5	63,1	59,2	57,8	52,9	54,7
	30	46,6	82,0	71,1	68,7	87,1	71,1
	38	49,1	87,4	78,9	74,7	75,7	73,2

Яскраву вікову динаміку та високий рівень визнання отримала і ідея пріоритетності благополуччя окремої людини над гармонією світу (від 46,6 відсотків у наймолодшій підгрупі до 87,1 у старшій, питання №30) $\phi^*=6(p<0,001)$. Менш суттєві зміни протягом вікового періоду простежуються у ставленні дітей до імперативу милосердя. Якщо у першій віковій підгрупі неможливість відмовити людині у допомозі і милосерді, навіть при порушенні нею закону, визнає майже половина учасників (40,5 відсотків) то до кінця періоду вікова

динаміка склала 11,6 відсотка і ця ідея була визнана тільки половиною учасників (52,9 відсотка $\phi^* = 1,6(p \geq 0,05)$) питання 28).

Ми зупинилися на аналізі ознак співвідносного домінування між різними стадіями емпатійного морального розвитку. Поглянемо на рівневі характеристики у середині кожної із стадій. До високого рівня сформованості певної стадії відносили тих респондентів, хто із можливих 30 балів за кожною із шкал набирив більше 20 балів, до середнього – тих, чий кількісний показник знаходився у діапазоні 10-20 балів. Аналіз отриманих даних засвідчує, що у переважній більшості дітей усіх вікових підгруп діагностовано середні рівні сформованості найнижчої і найвищої стадій морального розвитку (65,0 відсотків вибірки за шкалою «само стурбованості» та 55,1 відсотків – за шкалою «самоповаги») (див табл. 4).

Таблиця 4.

Рівні сформованості кожної із стадій моралі турботи

Вікові підгрупи	Показники представленості кожного із рівнів моралі турботи (у%)								
	само стурбованість			самопожертва			самоповага		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький
7 клас	42,2	56,9	0,8	69,8	29,3	0,9	40,5	56,0	3,4
8 клас	31,5	68,5	-	74,8	25,2	-	41,4	56,8	1,8
9 клас	38,2	61,8	-	80,3	52,6	-	50,0	48,7	1,3
10 клас	25,3	74,7	-	57,8	41,0	1,2	44,6	55,4	-
11 клас	34,3	62,9	-	52,9	47,1	-	41,4	58,4	-
Середні по віку	34,3	65,0	0,2	67,1	39,04	0,4	43,6	55,1	1,3

У всіх вікових групах низький рівень було діагностовано лише у окремих дітей. Найвищий рівень сформованості стратегії найбільш чітко представлений за шкалою «самопожертва». Більше половини учасників дослідження (67,1 відсотків) віднесені нами до цього рівня. Тому в цілому можна робити припущення, що саме друга стадія емпатійної моралі є найбільш представленою у період середнього та старшого підліткового віку. У той час як представленість першої стадії поступово послаблюється. Отримані результати узгоджуються з концепцією Н. Айзенберг, яка, виокремлюючи стадії просоціального розвитку, відносить можливості підлітків до 3 та 4 рівнів. При третьому рівні підлітки, як і молодші школярі, продовжують у ситуації морального вибору орієнтуватися на стереотип «правильно-неправильно». Четвертий рівень розвитку просоціальної стратегії на початковому етапі спирається на рефлексивно-емпатійну орієнтацію, що поступово змінюється орієнтацією на інтеріоризовані норми, хоча цей процес ще не завжди повністю усвідомлюється. Ідея віднесення позицій підлітків до рівня стадії «самопожертва» визнається також у роботах Молчанова В. [7].

У той же час зазначимо, що наші дані не зовсім узгоджуються із висновками деяких інших досліджень. Зокрема, аналізуючи різновиди моральних типів особистості у період підліткового та юнацького віку, російський вчений А. Хвостов відносить до другої стадії лише представниць студентської вибірки. Щодо респондентів підліткової віку висловлює припущення про їх приналежність до перехідної стадії [12]. На нашу думку, ці розбіжності зумовлені відмінністю як діагностичних завдань, так і інструментарію.

Мораль турботи входить у загальну структуру морального становлення особистості, тому закономірно, що одним із важливих питань є характер зв'язку і узгодження цих процесів. Проведене дослідження вказує на наявність кореляційних зв'язків між стадіями емпатійного і нормативного морального розвитку. Зокрема стадія «само стурбованості» у всі вікові періоди підліткового віку пов'язана із доконвенційним етапом морального становлення (від 0,331 у 7 класі до 0,533 у 11 класі). В загальному по періоду показник кореляції за Пірсоном становить $r = 0,411 (p < 0,001)$. Див. табл. 5.

Таблиця 5

Показники кореляційного зв'язку стадій розвитку моралі справедливості та моралі турботи

	Стадії моралі справедливості			Стадії моралі турботи		
	Доконвенційний	Конвенційний	Пост конвенційний	Само стурбованість	Самопожертва	Самоповага
Доконвенційний	1					
Конвенційний	0,365***	1				
Постконвенційний	0,121**	0,195***	1			
Само стурбованість	0,411***	0,390***	0,220***	1		
Самопожертва	0,053	0,226***	0,412***	0,232***	1	
Самоповага	0,099*	0,188***	0,292***	0,262***	0,454***	1

* при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$; *** при $p < 0,001$

Наявність помірного позитивного кореляційного зв'язку простежується також між стадією «само стурбованості» та конвенційним рівнем морального розвитку ($r = 0,390 (p < 0,001)$).

Між стадією «самопожертви» та доконвенційним і конвенційним рівнем особистісно-нормативного розвитку кореляційних зв'язків ми не простежили. У той же час зазначимо, що, як більш зрілий рівень

морального становлення, ця стадія узгоджується із постконвенційним рівнем. (Показник кореляції у різних вікових підгрупах знаходиться у межах 0,316 – 0,458). В загальному по періоду показник кореляції становить $r = 0,412$ ($p < 0,001$). В той же час, нами не виявлено особливого зв'язку між стадією «самоповаги» та постконвенційним рівнем розвитку моралі справедливості ($r = 0,292$ ($p < 0,001$)). Що підтверджує думку про їх функціонування як незалежних конструктів.

У цілому, не зважаючи на відмінність у механізмах і детермінації нормативного і емпатійного морального розвитку, можна говорити про узгодженість цих процесів протягом середнього і старшого підліткового віку. Це важлива вікова тенденція, яка позитивно вплине на розвиток просоціальної поведінки. У попередніх дослідженнях неодноразово підкреслювалося, що розвиток морального Я, усвідомлення важливості моральних якостей для власного Я образу є важливий предиктором просоціальної поведінки у підлітковому віці [13, 240].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє робити висновок про те, що цінності просоціальної групи чітко представлені у системі особистісних орієнтацій підлітків. Вони займають домінуюче положення у порівнянні з ідеями моралі справедливості, що вказує на схильність підлітків діяти у логіці моралі турботи, реалізації принципу гуманізму і доброти. Протягом середнього і старшого підліткового віку ці тенденції посилюються. Відбувається переорієнтація із визнання соціальних нормативів до формування диспозиційних основ просоціальної поведінки, інтенсифікується процес ідентифікації з етичними цінностями, їх свідоме включення у систему Я-образу як ідентифікаційно-емпатійних основ взаємодії з оточуючими. Для підліткового періоду характерне співіснування різних рівнів сформованості моралі турботи у межах індивідуальної системи цінностей. Високі рівні, протягом усього вікового періоду, найчіткіше представлені у лоні середньої стадії моралі турботи – стадії «самопожертви». Визнання цінностей у логіці стадії «самостворюваності» протягом вікового періоду послаблюється, натомість простежується підвищення орієнтація на цінності найвищої групи, віднесених до стадії «самоповага». Ці тенденції вказують про зміну співвідношення стадій протягом вікового періоду. Зіставлення показників сформованості цінностей особистісно-нормативної групи і емпатійної моралі вказує на наявність узгодженості у цих процесах.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Дієприписи у вихованні та розвитку особистості [Текст] / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17 (1). – С. 6-14.
2. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.С. Буреломова. – Москва, 2013. – 195 с
3. Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение молодежи [Текст]/А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – 480 с.
4. Кухтова Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография [Текст] / Н.В. Кухтова. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – 206 с
5. Кухтова Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики [Текст] / Н.В. Кухтова, Н.В. Домарацкая. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 49 с.
6. Молчанов, С. В. Структура морального поведения в концепции Дж.Реста: проблемы и методы исследования [Текст] / С.В. Молчанов // Психология и школа. – 2005. – № 1.– С. 111-133.
7. Молчанов С.В. Развитие морально-ценностной ориентации личности как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте [Текст]: автореф канд. ...психол наук / С.В. Молчанов. – Москва, 2005. – 24 с.
8. Насиновская Е.Е. Альтруистический императив [Текст] / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – С. 152-171.
9. Подольский Д.А. Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте [Текст] / Д.А. Подольский: автореф канд. ...психол наук. – Москва, 2006. – 27 с.
10. Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия: монография [Текст] / Н.В. Кухтова, В.В. Гриценко, Н.В. Молчанова, Ю.В. Ковалева / под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 160 с.
11. Светлова Н.В. Особенности ценностных ориентаций и нравственного самосознания учащихся средней школы [Текст] / Н. В. Светлова, : автореф канд. ...психол наук. – Москва, 2003. – 18 с.
12. Хвостов А.А. Онтогенез морального сознания: от подростков до студенческой молодежи [Текст] / А.А. Хвостов // Развитие личности. – 2000. – № 3-4. – С. 75-100.
13. Johnston, M.(2011) Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation / M. Johnston, T. Krettenauer European Journal of Developmental Psychology, 8 (2), 228-243.

References

1. Bex I.D. Diyepry`py`sy` u vy`xovanni ta rozvy`tku osoby`stosti [Tekst] / I.D. Bex // Teorety`ko-metody`chni problemy` vy`xovannya ditej ta uchnivsk`yoyi molodi. – 2013. – Vy`p. 17 (1). – S. 6-14.
2. Burelomova A.S. Social'no-psihologicheskie osobennosti cennostej sovremennyh podrostkov [Tekst]: dis. ... kand. psihol. nauk / A.S. Burelomova. – Moskva, 2013. – 195 s

3. Kuprejchenko A.B. Nравstvennoe samoopredelenie molodezhi [Tekst] / A.B. Kuprejchenko, A.E. Vorob'eva – M.: Izd-vo Institut psihologii RAN, 2013. – 480 s.
4. Kuhtova N.V. Soderzhatel'nye i dinamicheskie harakteristiki lichnosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta s prosocial'noj napravlenno'styu: monografiya [Tekst] / N.V. Kuhtova. – Vitebsk: Izd-vo UO «VGU im. P.M. Masherova», 2010. – 206 s.
5. Kuhtova N.V. Prosocial'noe povedenie specialistov, orientirovannyh na okazanie pomoshchi: teoreticheskie osnovy i metodiki [Tekst] / N.V. Kuhtova, N.V. Domarackaya. – Vitebsk: Izd-vo UO «VGU im. P.M. Masherova», 2011. – 49 s.
6. Molchanov S.V. Struktura moral'nogo povedeniya v koncepcii Dzh. Resta: problemy i metody issledovaniya [Tekst] / S.V. Molchanov // Psihologiya i shkola. – 2005. – № 1. – S. 111-133.
7. Molchanov S.V. Razvitie moral'no-cennostnoj orientacii lichnosti kak funkciya social'noj situacii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Tekst]: avtoref kand. ...psihol nauk / S.V. Molchanov. – Moskva, 2005. – 24 s.
8. Nasinovskaya E.E. Al'truisticheskij imperativ [Tekst] / E. E. Nasinovskaya // Sovremennaya psihologiya motivacii / pod red. D.A. Leont'eva. – Moskva: Smysl, 2002. – S. 152-171.
9. Podol'skij D.A. Osobennosti al'truisticheskoy pozicii v podrostkovom vozraste [Tekst] / D.A. Podol'skij: avtoref kand. ...psihol nauk. – Moskva, 2006. – 27 s.
10. Prosocial'noe povedenie migrantov i primayushchego naseleniya v usloviyah mezhekul'turnogo vzaimodejstviya: monografiya [Tekst] / N.V. Kuhtova, V.V. Gricenko, N.V. Molchanova, YU.V. Kovaleva / pod red. N.V. Kuhtovoj. – Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova, 2014. – 160 s.
11. Svetlova N.V. Osobennosti cennostnyh orientacij i нравstvennogo samosoznaniya uchashchihsya srednej shkoly [Tekst] / N.V. Svetlova, : avtoref kand. ...psihol nauk. – Moskva, 2003. – 18 s.
12. Hvostov A.A. Ontogenez moral'nogo soznaniya: ot podrostkov do studencheskoj molodezhi [Tekst] / A.A. Hvostov // Razvitie lichnosti. – 2000. – № 3-4. – S. 75-100
13. Johnston M.(2011) Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation / M. Johnston, T. Krettenauer European Journal of Developmental Psychology, 8 (2), 228-243.

Резюме. Обсуждаются результаты эмпирического исследования развития ценностных основ просоциального поведения в подростковом возрасте. Внимание направлено на анализ уникальной линии нравственного развития – «морали заботы» как предиктора социально-ценностных форм поведения. На основе изучения суждений 457 подростков 5-ти возрастных подгрупп делаются выводы о сосуществовании различных стадий эмпатийной морали в системе ценностных ориентаций подростков. Выполняется анализ возрастных изменений в системе ценностных ориентаций в течение возрастного периода. Обсуждается вопрос взаимосвязи стадий личностно-нормативного и эмпатийного нравственного развития.

Ключевые слова: мораль заботы, просоциальные ценности, эмпатическая мораль, подростки, диспозиционные основания.

Summary. The article discusses the results of empirical research of value base development of prosocial behaviour in adolescence. Attention is directed to the analysis of a unique line of moral development – "morality of care" as a predictor of socially-valuable forms of behaviour. Conclusions concerning the coexistence of different empathic morality stages in the system of value orientations of adolescents have been made on the basis of study of judgments expressed by 457 children who belong to 5 age groups. As obtained results show, there are some age-related changes in the system of children's value-based empathic orientations, and the most represented one, in adolescents' judgments, belongs to the "self-sacrifice" stage of morality of care. Besides that, the author discusses the relationship between the stages of the personal-normative empathic and moral development. It is noted that adolescents choose the strategy of care as the dominant motivation. The next issues, discussed in the paper, are the nature of acceptance of different groups of values and their correspondence to the three main stages of empathic moral development, and the age-related dynamics of the selective attitude of adolescents to prosocial values. The findings suggest that there is a domination of prosocial values in the structure of the personal orientation of adolescents. It is emphasized that a process of dispositional bases formation of prosocial behaviour is very intensive within the period of adolescence.

Key words: moral of care, prosocial values, empathic morality, stages, adolescent's, dispositional principles, prosocial behaviour.

УДК 159.922.8:004.738:615.015.6-057.87

М.О. КОЦЬ, І.В. ОНОПЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЙ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано психологічні особливості осіб, схильних до інтернет-адикції серед студентського середовища та здійснено їх емпіричне дослідження. Визначено основні акцентуації характеру

осіб, схильних до інтернет-залежності, їх тип темпераменту, рівень тривожності та схильність до депресивних проявів.

Ключові слова: студент, інтернет-залежність, адикція, темперамент, тривожність, акцентуація, депресія.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день відбувається значне розповсюдження інтернет-технологій, котрі проникають у кожен сферу буття сучасної людини та прямо чи опосередковано впливають на спосіб її життя. Із збільшенням доступності можливості вільного виходу в інтернет мережу, зростає кількість осіб, у яких формується залежність від перебування в цифровому просторі. Ця тенденція викликає соціальні проблеми сьогоденних реалій суспільства. Дослідження осіб, схильних до інтернет адикції, чи безпосередньо інтернет залежних дають можливість зрозуміти, які аспекти психіки людини є критеріями схильності до виникнення залежності від інтернету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема вивчення впливу мережі інтернет на психіку людини серед психологічних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців актуалізувалася через двадцять років після зародження мережі Інтернет 1969 року [1, 3]. На ранніх етапах ці дослідження мали неструктурований та хаотичний характер, й стосувалися в основному отримання емпіричних даних, ігноруючи при цьому розвиток методології [3]. Проблему інтернет-залежності презентована у працях таких науковців як А. Войскунський, К. Янг, А. Антоненко, В. Малигін, В. Менделевич, Д. Ханс, Б. Витмер, К. Мюррей, К. Світ, Дж. Семпсі та ін. Дослідники розглядають психологічні особливості перебування у всесвітній мережі, вивчають поведінку користувачів в інформаційному просторі, проводять дослідження емоційної та поведінкової сфери інтернет-залежних осіб, аналізують динаміку розвитку інтернет адикції, приводять шляхи подолання залежності, тощо. Дослідження психохарактериологічних особливостей інтернет адиктів є актуальним напрямком для подальшої роботи, тому що він дозволяє зрозуміти, які внутрішні характеристики особистості є чинниками до схильності та виникнення залежностей, та якими типологічними показниками інтернет-залежні особи відрізняються від тих, у кого відсутня ця адикція.

Початок досліджень інтернет-залежності розпочався із робіт американських психологів К. Янг та І. Голдберга, що першими розробили діагностичні критерії для визначення інтернет адикції. Починаючи із 1997 року створювалися консультативні, дослідницькі та терапевтичні веб-служби, присвячені тематиці залежності від інтернету. У 1999 році було опубліковано перші монографії на цю тему (К. Янг, Д. Гринфілд) [2]. На сьогоднішній інтернет-залежність є загальновизнаною проблемою суспільного характеру.

Мета статті – виокремити типологічні особливості інтернет-адиктів та осіб, що мають високу схильність до інтернет залежності.

Методика та процедура дослідження До емпіричного дослідження було залучено студентів, що навчаються на 1-4 курсах Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Вибірка досліджуваних становила 38 осіб.

У ході дослідження використовувалися наступні методики: «Тест на Інтернет залежність», розроблений К. Янг й адаптований В. Лоскутовою [5, 6] та характерологічний опитувальник К. Леонгарда. Дослідження проводилося в онлайн-режимі.

«Тест на Інтернет залежність» дозволив діагностувати патологічну схильність до інтернету серед студентського середовища, та встановити рівень впливу всесвітньої мережі на життя осіб для подальшої кореляції їх типологічних особливостей. Ця методика була взята за основу діагностики схильності до інтернет адикції серед досліджуваних.

За допомогою характерологічного опитувальника К. Леонгарда ми мали змогу визначити тип акцентуації характеру особистості досліджуваних: гіпертимний, збудливий, емотивний, педантичний, тривожний, циклотимний, демонстративний, неврівноважений, дистимний, екзальтований. Вибір даного опитувальника був продиктований його значущістю у діагностиці психохарактериологічних особливостей особистості.

Аналіз результатів дослідження. На основі результатів, одержаних за допомогою «Тесту на Інтернет залежність» було встановлено, що 34% досліджуваних мають яскраво виражену інтернет залежність, 61% схильні до інтернет-адикції та лише 5% не мають схильності до залежності (рис. 1).

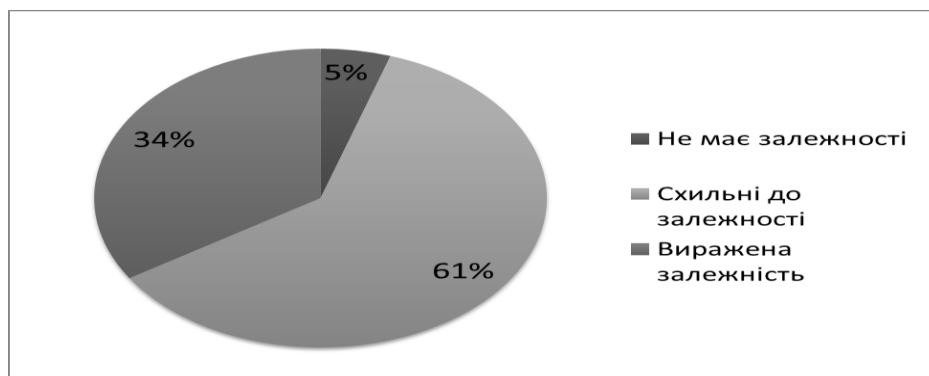


Рис. 1. Відсоткове співвідношення результатів методики «Тест на Інтернет залежність» К. Янг

Отримані результати вказують на існування у студентському середовищі тенденцій до інтернет-залежності. На сьогодні особи юнацького та підліткового віку є основними користувачами інтернету, що пов'язано із тим, що саме із їх періодом життя пов'язане виникнення та популяризація всесвітньої мережі. Особам віку старшої дорослості, а також особам старечого віку складніше адаптуватися до модернізації світу та новітніх технологій. Такий високий показник схильності до інтернет-залежності серед студентів також пов'язаний із доступністю виходу в інтернет та мобільністю пристроїв, які дають змогу користуватися мережею. За допомогою інтернету в реаліях сьогодишнього світу студенти задовільняють не тільки потреби у спілкуванні чи розвагах, а й здійснюють навчальні завдання, пошук необхідної інформації, дистанційне навчання, переносять вирішення питань, пов'язаних із навчанням, у сферу онлайн (створюючи в соціальних мережах бесіди своєї навчальної групи, публічні сторінки для обміну інформацією із однокурсниками, тощо). Також, інтернет захоплює сферу чутток. Отже, якщо розглядати ситуацію через призму навчального процесу, серед студентського середовища є популярними публічні сторінки типу анонімних відгуків про свій навчальний заклад, його викладачів та студентів. Подібні речі викликають емоційний відгук та, часто, захоплення серед студентів, що також може бути одним із багатьох факторів формування емоційної залежності від користування інтернетом.

Практично всі респонденти проводять у віртуальному просторі значну частину свого часу, й за критеріями «Тесту на Інтернет залежність» мають схильність до адикції. Лише у дуже незначного відсотка опитуваних не простежуються подібні тенденції, що, однак, тільки підкріплює той факт, що інтернет у житті сучасної людини починає займати все значущіше місце.

За результатами характерологічного опитувальника К. Леонгарда ми мали змогу встановити типологічні особливості інтернет залежних осіб та осіб, схильних до інтернет-залежності, на основі їх акцентуацій характеру (рис. 2). Серед осіб, що мають схильність до інтернет-залежності, найбільш вираженими були наступні акцентуації: гіпертимний тип – 69% опитуваних осіб, емотивний – 69%, демонстративний – 69% та збудливий – 65%. Особи із дистимним типом акцентуації особистості займають найменший простір серед досліджуваних (13%).

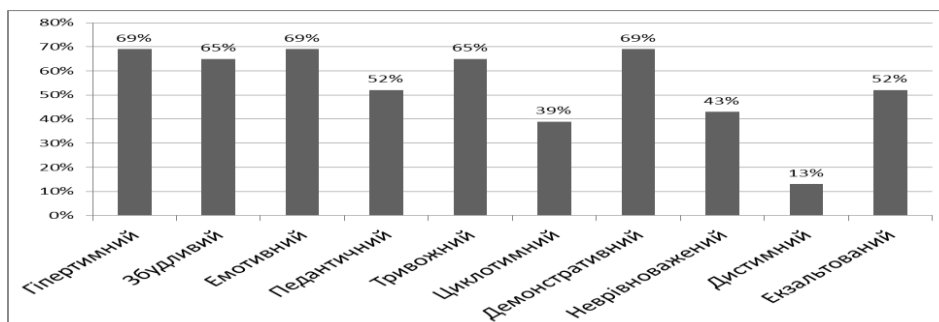


Рис. 2. Відсоткове вираження серед досліджуваних, схильних до інтернет адикції, типів акцентуацій характеру за характерологічним опитувальником К. Леонгарда

Особи із гіпертимним типом акцентуації характеру особистості погано переносять примусову самотність. Інтернет може вдовольнити їх потребу в афіліції, коли відсутня можливість реальних соціальних контактів.

Особам із емотивним типом акцентуації характеру властиве прагнення до емоційної близькості, чутливості, глибоким міжособистісним переживанням. Якщо цей потяг є невдоволеним у реальному світі, людина може розпочати пошуки близькості в інтернеті. Як показують ще ранні дослідження, в умовах анонімності людям набагато легше розкритися перед співрозмовником, довірити йому свої таємниці, переживання, тощо. Спрацьовує так званий ефект попутника, й емоційний контакт встановлюється набагато простіше, ніж в умовах реальної присутності та безпосереднього спілкування через те, що особа відчуває, що вона контролює ситуацію та може у будь який момент припинити спілкування, якщо воно перестане її задовільняти чи розпочне викликати негативні емоції. Особи, у яких яскраво виражена демонстративна акцентуація характеру, можуть вдовольняти в інтернеті своє прагнення до прикрашання себе, інтриг та брехні, які вони не можуть задовольнити у реальному світі. Інтернет надає своїм відвідувачам можливості повної анонімності, що набагато спрощує життя тим, хто не бажає демонструвати свої справжні «Я». Особи із демонстративним типом особистості можуть створювати в соціальних мережах певні образи та притримуватися їх, тим самим задовольняючи свої соціальні потреби, приховуючи комплекси, тощо.

За високими даними переважання збудливого типу акцентуації особистості можна зробити висновок щодо того, що особи цього типу не спроможні контролювати час, котрий вони проводять онлайн через слабкий самоконтроль. Люди із цим типом особистості можуть поводити себе як інтернет «тролі», щоб реалізувати свої бажання до конфліктогенної поведінки, контролю та влади над слабшими. Ці особи можуть виплескувати власні негативні емоції, нетерпимість та гнівливість в цифрове середовище, тому що це є безпечним способом їхнього самовираження. За даними серед осіб із вираженою інтернет адикцією переважають демонстративна (61%), емотивна (61%) та екзальтована (61%) акцентуації характеру. Найменш вираженим типом серед інтернет залежних є дистимний тип (15%) (рис. 3).

Як уже зазначалося вище, на формування залежності від перебування в інтернеті, в осіб із вираженими демонстративними, емотивними та екзальтованими типами акцентуації характеру впливає факт задоволення в онлайн певних потреб, які у реальному світі не можуть бути вдоволені через соціальні, психологічні чи особистісні фактори. Як можна спостерігати на рис. 3, серед адиктів менше осіб із яскраво вираженими гіпертимним рисами, однак значно збільшується кількість респондентів екзальтованого типу особистості. Для осіб із вираженою екзальтованою акцентуацією характеру інтернет може легко стати предметом захоплення через нескінченну кількість контенту, що викликає емоційні реакції, бажання яких є основною характеристикою цього типу особистості. Ці люди схильні до глибоких переживань емоцій та прив'язаностей до речей та людей, що ці емоції у них викликають, й інтернет може виступати для них у ролі предмету їх емоційного захоплення. Як наслідок, переживаючи приємні емоції при перебуванні в режимі онлайн, особи із цим типом характеру схильні до бажання повертатися у середовище, що викликало у них ці переживання, що є однією із рушійних сил формування залежності.

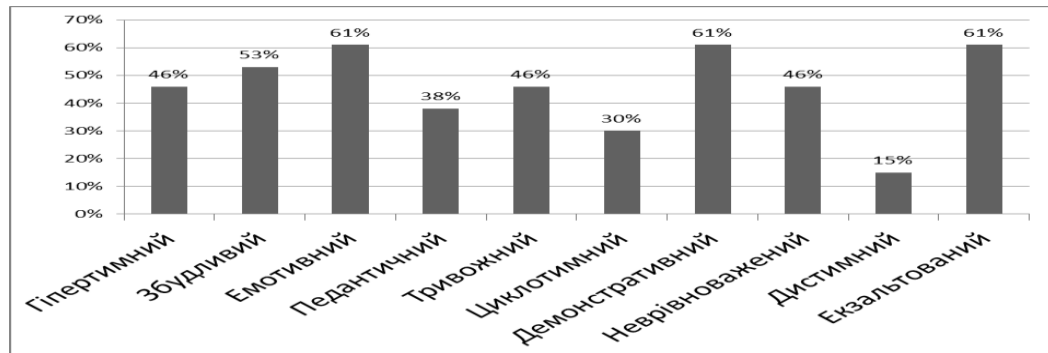


Рис. 3. Відсоткове вираження серед досліджуваних, схильних до інтернет адикції, типів акцентуацій характеру за характерологічним опитувальником К. Леонгарда

Емотивні особистості здатні глибоко переживати соціальні контакти із своїми співрозмовниками в соціальних мережах, й часто, за несприятливих зовнішніх умов (відсутності сумісних осіб у своєму середовищі, нестачі часу для реального спілкування, нерозуміння з боку оточуючих, тощо) можуть впасти в залежність від цього спілкування, ставлячи його понад усе. Для емотивних осіб, як і для екзальтованих, важливим є емоційний компонент їх діяльності, й у випадках, коли інтернет тими чи іншими способами зачіпає їх емоційну сферу, викликає нові переживання, збуджує позитивні емоції, буде формуватися залежність від постійного перебування в мережі із метою знову отримати свою «дозу» емоцій.

Щодо осіб із вираженою демонстративною акцентуацією характеру, важливим є свобода самовираження. В інтернеті ці люди, можливо, проігноровані або недооцінені в реальності, можуть легко знайти собі аудиторію із тих, хто буде ними захоплюватися та вірити створеним ними образам. Ці люди можуть легко плести інтриги, розповсюджувати плітки та усілякими іншими способами привертати увагу до своєї особистості, й в мережі завжди знайдуться ті, кому це буде цікавим. Можливість подібної самореалізації, котра через певні чинники є неможливою в реальності (як, наприклад, анонімність при перебуванні у мережі, якої неможливо досягнути в реальному світі), й викликає захоплення особами із вираженими демонстративними рисами всієї мережею та, як наслідок, викликає залежність цих осіб від перебування в онлайні.

Як правило, у людей виражено декілька акцентуацій характеру, одна із яких є переважаючою. Виходячи із цього, необхідно розглядати людину через призму комплексу тих акцентуацій, які у неї є найбільш вираженими.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Було визначено типи акцентуацій особистості, які складають групу ризику для формування інтернет адикції, пояснено причини формування залежності в осіб із встановленими акцентуаціями.

Мережа Інтернет пропонує адитивним особам безпечне та швидке задоволення тих потреб, які значно складніше задовольнити у реальному світі, що дає їм альтернативу реальному життю, котра підходить цим людям в зв'язку із їх психохарактеристичними особливостями.

Перспективами для подальших досліджень вважаємо створення нових методик для діагностики інтернет адикції, поліпшення теоретичної бази знань щодо цього питання на сучасному етапі розвитку інтернет мережі та розширення емпіричних досліджень адиктів.

Список використаних джерел

1. Интернету – 40 лет. Как всё начиналось... [интернет джерело], Link : http://www.3dnews.Ru/news/internetu_40 лет_kak_vssh_nachinalos/ 30.10.2009.
2. Войсунский А.Е. Актуальные проблемы психологической зависимости от интернета / А.Е. Войсунский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 90-100.
3. Войсунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в интернете / А.Е. Войсунский // Медицинская психологи в России. – № 4 (33). – 2015. – С. 21-30.

4. Каррыев Б. Интернет, краткая история и влияние на общество / Б. Каррыев. – М. : Lambert Academic Publishing, 2015. – 368 с.
5. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

References

1. Internetu – 40 let. Kak vsjo nachinalos'... [internet dzherelo], Link : [http : // www. 3dnews. Ru / news / internetu_40 let_kak_vssh_nachinalos/](http://www.3dnews.ru/news/internetu_40 лет_kak_vssh_nachinalos/) 30.10.2009.
2. Vojskunsij A.E. Aktual'nye problemy psihologicheskoy zavisimosti ot interneta / A.E. Vojskunsij // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 90-100.
3. Vojskunsij A.E. Konceptii zavisimosti i prisutstvija primenitel'no k povedeniju v internete / A.E. Vojskunsij // Medicinskaja psihologija v Rossii. – № 4 (33). – 2015. – С. 21-30.
4. Karryev B. Internet, kratkaja istorija i vlijanie na obshhestvo / B. Karryev. – М. : Lambert Academic Publishing, 2015. – 368 s.
5. Jang K.S. Diagnost – internet-zavisimost' / K.S. Jang // Mir Internet. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

Резюме. В статье проанализированы психологические особенности лиц, склонных к интернет-аддикции в студенческой среде и произведено их эмпирическое исследование. Установлены основные акцентуации характера таких лиц, уровень склонности к интернет-зависимости, тип темперамента, уровень тревожности и склонность к депрессивным проявлениям.

Ключевые слова: студент, интернет-зависимость, аддикция, темперамент, тревожность, акцентуация, депрессия.

Summary. The psychological characteristics of people who are prone to Internet addiction among the student community are analyzed and their empirical research is made in the article. The main character accentuations, temperament, level of anxiety and susceptibility to depressive symptoms of persons who prone to Internet addiction are determined. It is proved that the Internet offers to additive individuals a safe and rapid satisfaction of needs that much more difficult to content in the real world, giving them an alternative to real life and who fit these people due to their psychological features. There were studied types of personality accentuations that constitute a risk group for the formation of Internet addiction, and the reasons for the formation of dependence in patients with established accentuation were explained.

We believe the creation of new methods for the diagnosis of Internet addiction, an improving of the theoretical knowledge base on this issue at the present stage of the Internet network development and the expansion of empirical research addicts are the prospects for further research.

Key words: student, Internet addiction, addiction, temperament, anxiety, accentuation, depression.

УДК 159.922.63-057.75

З.Ю. КРИЖАНОВСЬКА, О.О. СИЧАК

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ ВИХОДУ НА ПЕНСІЮ, ЯК СПОСІБ ЇЇ САМОВИПОВНЕННЯ

В статті здійснено аналіз феномену самореалізації. Розкривається його особливість в різних психологічних підходах, особливо, в гуманістичній школі. На основі теоретичних пошуків зроблені спроби узагальнення існуючих теорій самореалізації та виокремлено її основні характеристики. Констатовано, що основною сферою самореалізації є професійна діяльність особистості.

Емпірична частина роботи орієнтована на вивчення особливостей самореалізації в осіб після виходу на пенсію.

Ключові слова: самореалізація, гуманістична школа, професійна діяльність, внутрішня потреба саморозвитку, сфери самореалізації.

Постановка проблеми. Вивчення соціально-психологічних проблем людей похилого віку, з урахуванням їх особистісних змін, які призводять до різної міри порушення їх взаємодії з соціальним середовищем, є однією з домінуючих проблем сучасного суспільства. Знання особливостей протікання процесу старіння, рівня адаптації та пристосування, активне включення літніх людей в суспільні взаємини є умовами успішного функціонування цих людей в суспільстві. Пенсіонери вже прожили більшу частину свого життя, основна ціннісна характеристика якого пов'язана з прагненням особистості до самовираження, самореалізації.

Багатогранність феномену самореалізації особистості почала всебічно вивчатися психологією з розвитком екзистенційно-гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та ін.). Для більшості сучасних досліджень цього спрямування властивим є вивчення цілісного процесу життєвизначення людини (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Богоявленська, Л. Мова, Т. Титаренко та ін.), виокремлення складових, механізмів, зв'язків особистісної самореалізації із віковою і гендерною динамікою змін (С. Вахромов, В. Гупаловська, Л. Долинська, Н. Ісаєва, С. Кудінов, М. Мушкевич та ін.), а також вивчення

мотивів, які забезпечують ефективну професійну самореалізацію особистості (З. Карпенко, Я. Коломінський, Н. Кузьміна, М. Муртазаєва, М. Чобітько, Т. Щербан та ін.).

Водночас, сьогодення України засвідчує, що проблема самореалізації стала актуальною майже для всього дорослого населення. Розробка теоретичних підходів до вивчення самореалізації особистості пенсіонерів і отримання результатів, які можуть бути використані для поліпшення життя пенсіонерів, а також для вдосконалення політики щодо молодого покоління, незаперечно **актуальні**.

Мета статті: здійснене теоретико-емпіричне дослідження має на меті виокремити особливості самореалізації людей після завершення трудової діяльності.

Результати теоретичного дослідження. Прообрази деяких ідей, котрі лежать в основі проблеми самоактуалізації людини можна зустріти вже в античній філософії і релігійних вченнях Давнього світу. У ренесансних мислителів світ особи наближається до Бога, проте не збігається із божественним першопочатком (Л. Альберті, Ф. Петрарка). Під впливом ідей Нового часу, його раціональних підходів, у працях мислителів (Ф. Бекон, Б. Спіноза) акцентується увага на способі реалізації своєї сутності. Західноєвропейські філософи (Г. Гегель, І. Кант та ін.) підкреслюють неповторність людини, яка повинна не лише пізнати, а й створити себе, критично переосмисливши свою сутність. Науковий підхід до проблеми самоактуалізації починається із спроб філософів та психологів другої половини XIX ст. поставити в центр філософського вчення життя людини (А. Бергсон, В. Виндельбанд, В. Дільтей, С. К'єркегор, Г. Риккерт, А. Шопенгауер, Е. Шпрангер, С. Франк та ін.).

Ці погляди знайшли своє продовження у філософії екзистенціалізму, для якого характерна орієнтація на людину, її індивідуальне буття, а в центрі уваги опиняються проблеми життя і смерті, тривоги і турботи, пограничного стану і життєвого вибору, індивідуальної свободи, відповідальності, смислу життя, особистісного росту (А. Анг'ял, Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, С.К. Гаард, Р. Мей, Ф. Ніцше, Ж.П. Сартр, Е. Фром та ін.).

З середини XX століття феномен самоактуалізації став предметом пристального дослідження в гуманістичній психології (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Е. Шостром та ін.). В їх роботах самоактуалізація виступала, по-суті синонімом самореалізації, як вроджена потенція, що проявляється в часі.

Поняття „самоактуалізація” в науковий обіг вперше ввів К. Гольдштейн, розуміючи її, як активізацію деяких внутрішніх ресурсів організму, результатом діяльності яких є його здатність до реорганізації, відновлення властивостей особистості після перенесеної травми. Психолог-гуманіст пояснював самоактуалізацію в своїх працях як головну потребу, яка властива людині. Пізніше, в праці „The Organism” вчений по-філософськи осмислює самоактуалізацію як універсальний принцип життя і вводить поняття „найвища самоактуалізація”, як основний мотив людського життя [3]. Іntenція самоактуалізовуватись властива кожному, як природна особливість, але здатність самоактуалізовуватись реально набувається лише тією особистістю, яка успішно пройшла шлях індивідуалізації, або набула зрілості.

Метою самоактуалізації за К. Роджерсом, є бажання людини стати „самій собою”, досягти конгруентності, причому це прагнення закладається в кожній людині від народження і в кожного є сили, необхідні для розвитку своїх здібностей. Практично всі актуальні потреби людини підкорені потребі розвивати всі свої здібності, щоб зберегти та розвивати свою особистість. При цьому, сприяє самореалізації самовдосконалення розбіжності в уявленні особистості між „Я-ідеальним” і „Я-реальним”. Але, значні розбіжності, на думку К. Роджерса, можуть слугувати перепорою до самореалізації [3].

Найбільшого аналізу проблема самоактуалізації отримала в працях А. Маслоу, який визначав її як безперервну реалізацію „потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії чи призначення, як більш повне пізнання і прийняття своєї власної первинної природи, як невтомне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості” [3]. Кидаючи виклик психології того часу, яка вивчала в основному патологію, А. Маслоу стверджував, що гуманістична психологія повинна прагнути до вивчення здорових людей суспільства і запропонував набір поведінкових характеристик, описуючих як самоактуалізацію так і самотрансценденцію. Серед них: прийняття іншого, автономія, спонтанність, чутливість до прекрасного, почуття гумору, схильність до творчості. При цьому науковець не розглядав „індивідуалізацію” як завершення розвитку „Я”, а вважав її проміжною ціллю, кроком на шляху до трансценденції індивіда [3]. В основі психічного здоров'я у всіх своїх роботах А. Маслоу стверджував головним чином про дві складові. Це, по-перше, прагнення людей бути „всім чим вони можуть бути”, розвивати весь свій потенціал через самоактуалізацію. І, по-друге, прагнення до гуманістичних цінностей. А. Маслоу писав: „Я вважаю самоактуалізовану людину не звичайною людиною, до якої щось додано, а скоріше людину, яка нічого не втратила” [3]. Окрім того, в своїй концепції А. Маслоу говорить про потребу трансценденції, яка займає вищу позицію в ієрархії потреб, ніж потреба в самоактуалізації. [3].

Завдяки сформульованим положенням феномен самореалізації став предметом вивчення психології. Важливим досягненням психологів екзистенційно-гуманістичного напрямку слід визнати достатньо чітке виділення значимих характеристик „самоактуалізованої”, „психологічно здорової”, „зрілої особистості”, які багато в чому подібні у різних авторів. Серед них: здатність у всій повноті чути себе: свої почуття, переживання і думки (А. Маслоу, К. Роджерс „відкритість переживанням”; Р. Мей „індивідуальність”; Е. Шостром „чесність”; Р. Олпорт „емоційна нестурбованість і самоприйняття”); тенденція жити повно і насичено в кожному моменті існування (К. Роджерс „екзистенційний образ життя”; Дж. Бьюдженталь „повне усвідомлення теперішньої миті”; Е. Шостром „довіра”); здатність робити вільний і відповідальний вибір (К. Роджерс

„емпірична свобода”; Дж. Бьюдженталь „здатність до здійснення вибору способу життя та прийняття відповідальності”; Р. Мей, Е. Шостром „свобода”).

Вивчення багатьох наукових праць дало можливість встановити, що проблема самореалізації особистості була актуалізована під впливом філософії екзистенціалізму (А. Анг'ял, Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, С. Гаард, Р. Мей, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, Е. Фром та ін.).

Теорія самоактуалізації є ключовим системотворчим елементом гуманістичної школи в психології та акмеології. Основною для гуманістичного спрямування є ідея про те, що усвідомлене прагнення до максимально можливого розкриття свого потенціалу, самості, ества і його реалізації в практичній життєдіяльності на благо суспільства шляхом самоактуалізації.

У сучасному вигляді концепція самоактуалізації багато ідей інтегрувала із розробленою К. Юнгом аналітичної психології, в якій вважається, що центральне місце в „управлінні психічним життям” займає архетип „самості”, який є „вищою владою” в долі індивіда. Отож, реалізація людиною власної „самості”, згідно поглядів Г. Юнга, можлива тільки в результаті здійснення процесу індивідуації, суть якого складається з об'єднання протилежно спрямованих і взаємо компенсаторних установок свідомого і несвідомого [4].

Підсумовуючи сказане вище можна сформулювати наступне положення. Самореалізація – це безперервний розвиток, здійснення якого передбачає наявність у людини „самості” (людського потенціалу), яка потребує „самоактуалізації” (розкриття, здійснення) шляхом цілеспрямованої свідомої роботи над собою і реалізацією життєвого плану і смислоттєвих установок.

На підставі теоретичного аналізу наукових доробок (Ж. Вірна, В. Гупаловська, А. Крупнов, С. Кудінов, С. Максименко та ін.) констатуємо, що основним атрибутом самореалізації особистості є професійний шлях. Водночас, специфіка самореалізації особистості у кожній професії зумовлена особливостями цієї професії, вимогами, які вона висуває до людини та їх поєднанням з індивідуальними властивостями особистості. Серед основних вимог до особистості педагога-професіонала вчені виділяють: професійно-педагогічні знання, уміння і навички; розвинену емпатію та високий ступінь емоційної стійкості й самоконтролю; відповідальність та творчий підхід до діяльності; розвинену професійну самосвідомість; майстерність слова; мотиваційно-ціннісне ставлення до праці та педагогічну спрямованість (Л. Вершиловський, Н. Губа, В. Пантелєєва, В. Сластьонін, Т. Щербан та ін.).

Найважливішим атрибутом успішного професійного функціонування і розвитку педагога є розвинена професійна мотивація. Аналіз наукової літератури дає змогу зробити узагальнення про те, що для актуалізації та реалізації вищих потенцій особистості необхідні як внутрішні, так і зовнішні мотиваційні спонукання, проте більшу стимулюючу силу має внутрішня потреба особистості в самореалізації.

Аналіз основних результатів емпіричного дослідження. Теоретичне обґрунтування проблеми дало змогу розробити програму фіксації, аналізу й оцінки особливостей самореалізації людей після завершення їх професійного шляху. Серед методичного забезпечення дослідження були вибрані наступні методи: опитувальник ROI Е. Шострома; авторська анкета-опитувальник;

методика дослідження системи життєвих смислів (Д.О. Леонтьєв); шкала задоволеності життям (Е. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen і S. Griffin; авторська проєктивна методика.

Експериментальною базою для проведення дослідження став університет третього віку (м. Львів) та матеріали дослідження людей пенсійного віку. Дослідження проводилось протягом лютого – березня 2016 року. Загальна кількість дослідження склала 67 осіб, з яких 65 жінок та 2 чоловіка, вік яких знаходиться в межах 61 – 73-ьох років.

Отримані результати емпіричного дослідження особливостей самореалізації людей після виходу на пенсію дозволяють стверджувати, що серед пріоритетних сфер самореалізації визначена сфера сімейно-побутових взаємин, спілкування, виховання онуків, саморозвитку і самовдосконалення. Серед вагомих характеристик досліджуваних виявлені: високий рівень розуміння себе, своїх почуттів, адекватна оцінка власних успіхів та помилок, високе прагнення до комунікативної взаємодії, яке і визначає бажання контактувати з оточуючими людьми (друзями, сусідами, родиною, цікавитись різноманітними новинами). Визначаючи сам термін “самореалізація” опитувані акцентують на сімейних взаєминах, розумінні з дітьми та онуками. Меншою мірою досліджували, визначаючи цей термін, досліджувані звернули увагу і на можливість продовжити їх професійний шлях, га потребу в міжособистісних контактах в їх трудових колективах.

Дослідження хобі наших респондентів засвідчило, що вони надають перевагу вишиванню і колекціонування книг. Вишиванню надавали перевагу, як правило, особи які давно завершили свою трудову діяльність, а колекціонування книг обирали працівники закладів освіти, бухгалтера та працівники театру.

Досліджувані старшого пенсійного віку, продемонстрували невпевненість у собі з елементами тривожності, вказуючи на те що час їхньої самореалізації давно минув, і на сьогоднішній день вони просто насолоджуються спілкуванням з сім'єю. Виявлено, що досліджуваним незначною мірою характерна незадоволеність своїм життям. Пенсіонери, у більшості випадків, вказують на незадоволення своїми домашніми умовами життя.

Виявлені кореляційні зв'язки між мотивацією досягнення, орієнтаціями сенсу життя, гнучкістю поведінки, комунікативними цінностями, самоповагою та самоприйняттям. Так, самореалізація літньої людини пов'язана з соціальною владою, це дозволяє стверджувати, що соціальне оточення і надання діям соціальної важливості, допомагає людям похилого віку бути задоволеними життям. Вони, зазвичай, мають орієнтацію на позитивне минуле і отримують задоволення від сучасного; дотримуються уникнення невдач, тим самим

зберігаючи внутрішню рівновагу; вважають себе відповідальними за своє життя, оптимістично налаштовані до себе.

Здійснені теоретико-емпіричні пошуки можуть слугувати основою для наступних узагальнень.

Висновки. Теоретичний аналіз психологічних досліджень з питань самореалізації особистості засвідчує, що цей психологічний феномен виявляється в збалансованому й гармонійному розвитку різних аспектів особистості в її соціальній діяльності. Осмислення проблеми професійної самореалізації в науковій думці дало змогу уточнити визначення професійної самореалізації педагога дошкільного закладу як усвідомлюваний, цілеспрямований процес об'єктивації професійно-особистісних якостей, які сприяють релевантному самовираженню в професійній діяльності через формування власної системи мотивів та визначення способів їх досягнення. В процесі емпіричного дослідження вдалося з'ясувати, що найбільш поширеною сферою самореалізації людей після виходу на пенсію і сім'я, а серед способів самореалізації вдалося виокремити спілкування.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи / Г.О. Балл // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : Нора-друк, 2003. – С. 124-136.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / Б. Ливехуд – Калуга, 1994. – 231с.
3. Маслоу А.Г. По направлению к психологии бытия = Toward a psychology of being religious, values and peak-experiences : Религии, ценности и пик-переживания / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. Е. Рачковой. М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 270 [1] с.
4. Соціально-психологічні чинники самореалізації творчої індивідуальності у полікультурному світі: монографія / за наук. редакцією І.М. Зварича. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 456 с.

References

1. Ball G.O. Do analizu sutnissnogo zmistu vnutrishn'oi' svobody / G.O. Ball // Aktual'ni problemy suchasnoi' ukrai'ns'koi' psyhologii' : naukovi zapysky In-tu psyhologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka. – K. : Nora-druk, 2003. – S. 124-136.
2. Livehud B. Krizisy zhizni – shansy zhizni. Razvitie cheloveka mezhdv detstvom i starost'ju / B. Livehud – Kaluga, 1994. – 231 s.
3. Maslou A. G. Po napravleniju k psihologii bytija = Toward a psychology of being religious, values and peak-experiences : Religii, cennosti i pik-perezvivaniija / A. Maslou ; per. s angl. E. Rachkovej. M. : Jeksmo-Press, 2002. – 270 [1] s
4. Social'no-psyhologichni chynnyky samorealizacii' tvorchoi' indyvidual'nosti u polikul'turnomu sviti: monografija / za nauk. redakciyeju I.M. Zvarycha. – Chernivci: Chernivec'kyj nac. un-t, 2011. – 456 s.

Резюме. В статті здійснений аналіз феномена самореалізації. Раскрывается его особенности в различных психологических подходах, особенно, в гуманистической школе. На основе теоретических изысканий предприняты попытки обобщения существующих теорий самореализации и выделены ее основные характеристики. Констатировано, что основной сферой самореализации является профессиональная деятельность личности. Среди доминирующих активизирующих факторов этого процесса является внутренняя потребность личности в самораскрытии. Эмпирическая часть работы ориентирована на изучение особенностей самореализации у лиц после выхода на пенсию. Обозначенная батарея методов исследования представила ряд результатов, демонстрирующей специфику самореализации личности после выхода на пенсию.

Ключевые слова: самореализация, гуманистическая школа, профессиональная деятельность, внутренняя потребность саморазвития, сферы самореализации.

Summary. The article analyzes the phenomenon of self-realization. It expands its beatune in different psychological approaches, especially in humanistic school based on theoretical research attenfyed synthesis of existing theosies of self-realization and isolated its main charactenistics. It was started that the main area of activity is a profesional self identity. Among the dominad activiting factors of this process is the intennal needs of the individual in self disclosurt. A number of results is presented. Demonstrating the specificity of self-realization after retirement.

The results of empirical research features self-realization of people in retirement suggesting that among the priority areas defined self-realization area family and domestic relationships, communication, upbringing grandchildren and self-development, self-improvement. Among the important characteristics studied were found: a high level of understanding yourself, your feelings, adequate assessment of successes and mistakes, the highest aspiration for communicative interaction, which determines the desire to communicate with others (friends, neighbors, family, interested in various news). Defining the term "self-realization" respondents survey emphasizes family relationships, understanding of children and grandchildren. Investigated a lesser extent, defining the term under study drew attention to the opportunity to continue their professional path on the need for interpersonal contacts in their working team.

Key words: self-actualization, self-realization, humanistic school, professional activities, inner need of self, the scope of self-realization.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА ПРОЦЕСІВ АДАПТАЦІЇ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається проблема впливу та особливості взаємозв'язку емоційних чинників та процесів адаптації у першокласників до ситуації навчання; виявлено рівень шкільної мотивації першокласників під час адаптації; аналізуються сторони адаптаційного процесу при позитивному (негативному) розвитку емоційної сфери першокласників.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, емоційна сфера, мотивація, адаптаційний процес.

Постановка проблеми. Актуальність пізнання процесу виникнення та впливу емоцій на життєдіяльність дитини та її адаптацію в різних сферах життя зумовлена їхньою інтегративністю та взаємозв'язком із рівнями функціональної психіки. Проблема впливу емоційного чинника на процес адаптації молодшого школяра до ситуації навчання в тих чи інших аспектах постає в працях різних науковців, але ще недостатньо вивчена. Під час вивчення літературних джерел і практики роботи ми спостерігаємо, що процес адаптації у першокласників характеризується наступними змінами:

- функціональні системи організму намагаються підлаштуватися до нового розпорядку і навчального навантаження;
- формуються та засвоюються способи і прийоми нового виду діяльності – навчання;
- емоційна сфера регулює поведінку та діяльність, оцінюючи зміни у новій реальності як суб'єктивно комфортні/дискомфортні.

Вивчення періоду адаптації кожної дитини необхідно для комплексного дослідження загальних адаптаційних можливостей першокласників, прогнозування виховного процесу впродовж усього шкільного життя дитини, створення необхідних умов для перебігу успішної адаптації першокласника до школи.

З метою вивчення особливостей адаптації дитини до школи доцільно використовувати методи, які, в основному, спрямовані на з'ясування емоційного благополуччя дитини, наявності позитивних чи негативних тенденцій у ставленні до школи, вчителя, інших дітей [1]. В основі дослідження лежить особистісний підхід щодо розуміння процесів адаптації першокласників.

Мета статті: вивчити особливості взаємозв'язку емоційної сфери та адаптаційних можливостей першокласника щодо шкільного навчання.

Аналіз сучасних досліджень. Слід зазначити, що розробка проблеми психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей довгий час була прерогативою психології і навіть дитячої психопатології. Саме в рамках цих наук здійснено методологічне обґрунтування корекції порушень емоційного розвитку дітей, сформульовані принципи корекційної роботи, представлені умови та засоби її вирішення на практиці навчання, виховання і лікування (Г.М. Бреслав, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, А.І. Захаров, В.П. Кашенко, В.В. Лебединський, С.Л. Рубінштейн, А.С. Співаковська, Л.С. Славина, Ю.С. Шевченко та ін.). Основні принципи, методи і можливі форми організації корекційної допомоги дітям, що зазнають емоційне неблагополуччя, виділені в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як С.А. Беличева, Г.В. Бурменской, І.П. Воропаєва, І.В. Дубровіна, О.А. Карабанова, І.Ю. Левченко, А.К. Маркова, Є.А. Медведева, О.С. Нікольська, Г.І. Репринцева, Г.А. Лендрет, К. Роджерс, К. Рудестам, В. Сатир, К. Фопель, Г. Еберлейн та ін. Проте, характер перебігу адаптаційних процесів в учнів є мало вивченим в умовах навчання за новими технологіями та у період впровадження нових експериментальних програм. Оцінка їх ефективності здійснюється лише за педагогічними критеріями, які є досить відносними. Формування емоцій, профілактика і корекція недоліків емоційної сфери залишається актуальною проблемою, яка повинна по праву розглядатися як найбільш важливою у процесі виховання.

Методика та процедура дослідження. Вибірка для дослідження складалася з учнів 6-7 річного віку, які навчалися в перших класах шкіл м. Харкова. Обсяг вибірки нараховував 74 дитини контрольної групи та 26 дітей експериментальної групи.

В якості експериментальної групи було обрано експериментальний 1-Б клас, який навчався за окремою експериментальною програмою «Інтелект України», запропонованою в 2006 році командою провідних вчених Харкова на чолі з доктором педагогічних наук Гавриш І.В. Дана програма спрямована на виявлення, виховання й навчання обдарованих дітей. Програма розроблялася таким чином, щоб врахувати вікові особливості учнів та не лише зберегти, а й збільшити їх інтерес щодо навчання. Завдяки міжпредметним зв'язкам, засобам наочності та відео матеріалам, об'єкт вивчення стає більш зрозумілим та цікавим.

Для дослідження адаптивних особливостей учнів 1-х класів були використана методика Н.Г. Лусканової «Що мені подобається в школі», яка дала змогу виявити рівень шкільної мотивації першокласників в адаптації, та методика «Дерево» Л.П. Пономаренко, для виявлення рівня адаптації до школи.

Перевірка рівня шкільної мотивації проводилась за анкетною Н.Г. Лусканової, яка складалася з 10 запитань, що відображали відношення дітей до школи і навчального процесу та емоційну реакцію на ситуацію в школі. Для того, щоб першокласникам було цікавіше виконувати дану методику, було запропоновано в якості відповідей використовувати малюнок: негативна відповідь – діти малювали смайлик з похмурою посмішкою, позитивна – веселий смайлик, нейтральна відповідь – серйозний смайлик. Першокласникам було

запропоновано 10 запитань. Учні, які набрали 25-30 балів, характеризуються високим рівнем шкільної адаптації, 20-24 бали були характерні для середньої норми, 15-19 балів вказують на зовнішню мотивацію, 10-14 балів свідчать про низьку шкільну мотивацію та нижче 10 балів – про негативне ставлення до школи та шкільну дезадаптацію (таблиця 1).

Таблиця 1

Рівень шкільної мотивації учнів 1-х класів		
Рівень мотивації	У % (контрольна група)	У % (експериментальна група)
Високий рівень	17,0	<u>37,5</u>
Достатній рівень	<u>31,5</u>	25,0
Середній рівень	26,0	25,0
Низький рівень	22,0	12,5
Шкільна дезадаптація	3,50	–

Отже, згідно результатів дослідження, високий рівень навчальної мотивації та активності в контрольній групі мають 17 % учнів, а в експериментальній групі – 37,5 % учнів (найвищий показник). Діти з високим рівнем шкільної мотивації відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати вимоги, які висуває школа та вчителі. Вони дуже чітко сліdkують всім вказівкам вчителя, відповідальні та добросовісні, сильно тривожаться, якщо отримують незадовільні оцінки та зауваження учителя. Такий показник класу є досить високим та свідчить про успішну співпрацю вчителя і дітей.

Хороший рівень шкільної мотивації демонструють 31,5 % учнів контрольної групи (найбільша кількість дітей) та 25 % учнів експериментальної групи. У цілому такі діти є успішними в навчальній діяльності.

Окрім того, 26 % учнів контрольної групи та 25 % першокласників експериментальної групи показують середній рівень шкільної мотивації. Це діти, які мають позитивне ставлення щодо школи, але школа приваблює не навчальними складовими, а можливістю спілкування, розвагами тощо. Такі діти достатньо добре почувають себе в школі, однак частіше ходять до школи заради спілкування із однокласниками. Їм подобається почувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані в меншій мірі, а навчальний процес їх мало приваблює. Низький рівень шкільної мотивації мають 22 % учнів контрольної групи та 12,5 % – експериментальної. Даний рівень мотивації свідчить про нестійку адаптацію до школи. Саме такі учні відвідують школу неохоче, на уроках часто займаються іншими справами, іграми та мають труднощі в навчальній діяльності. З такими дітьми існує необхідність проведення додаткових занять щодо посилення мотивації до навчання у школі конкретних учнів з боку вчителя, психолога та батьків (найменший відсоток дітей з експериментальної групи). Проте найбільшу увагу слід звернути на учнів, які негативно ставляться до школи і, як наслідок, є дезадаптованими. Так, в контрольній групі таких учнів 3,5 %.

Наступним кроком щодо дослідження рівня адаптації першокласників була методика «Дерево» Л.П. Пономаренко. Учні пропонувались листки із зображенням сюжету: дерево і розташовані на ньому фігурки людей. Кожен учень отримував листок з таким зображенням (але без нумерації фігурок). Завдання звучало так: «Роздивіться дане дерево. Ви бачите на ньому і поряд з ним багато фігурок. У кожній з них – різний настрій і вони займають різне положення. Візьміть червоний олівець і обведіть ту фігурку, яка нагадує вам себе, схожа на вас, ваш настрій в школі, ваше положення. Ми перевіримо наскільки ви уважні. Зверніть увагу, що кожна гілка дерева прирівнюється вашим успіхам та досягненням. Тепер візьміть зелений олівець і обведіть ту фігурку, якою б ви хотіли бути і на чиему місці ви хотіли б знаходитись».

Інтерпретація результатів проєктивної методики «Дерево» проводилась, виходячи з вибраних позицій учнів, позицій кожної фігурки на малюнку, які ототожнювали реальне та ідеальне розташування на дереві, а також аналіз різниці між ними (таблиця 2).

Таблиця 2

Особливості розподілу учнів за рівнем адаптації		
Рівень адаптації	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий рівень	21	<u>53</u>
Достатній рівень	<u>42</u>	32
Середній рівень	27	10
Низький рівень	10	5,0

Отже, за результатами дослідження, 53 % учнів експериментальної групи та лише 21 % контрольної групи має високий рівень адаптації. Ці діти відносно швидко адаптуються у колективі та школі, знаходять нових друзів в класі, у них майже завжди гарний настрій, вони доброзичливі, сумлінно і без видимої напруги виконують всі вимоги вчителя. Іноді в них відмічаються складності або в контактах з дітьми, або у стосунках з учителем, оскільки їм ще важко виконувати всі вимоги правил поведінки. Проте під час навчання відбувається засвоєння і нового статусу, і нових вимог, і нових умов. Ці якості дозволяють їм з перших днів відчути свої успіхи, що ще більше підвищує навчальну мотивацію.

Необхідно звернути увагу на першокласників, які показали низький рівень адаптації (10 % – контрольна група, 5 % – експериментальна група). Це проявляється в порушенні дисципліни, пониженню інтересу до

навчальних занять, в наявності труднощів регулювання поведінкою, уваги та навчальної діяльності, в невмінні пристосовуватись до темпу шкільного життя. Це діти, в яких соціально-психологічна адаптація пов'язана із значними труднощами. Вони не засвоюють навчальну програму, у них проявляються негативні форми поведінки, різкий прояв негативних емоцій. Саме на таких дітей найчастіше скаржаться вчителі, батьки. Низька успішність в навчанні, відсутність контакту з вчителем створюють відчуження і негативне відношення однолітків. Серед цих дітей можуть бути ті, хто потребує лікування – учні з порушеннями психоневрологічної сфери, проте можуть бути і учні, не готові до навчання в школі (т.з. «група ризику»).

Інші діти мають середній та достатній рівень адаптації, період невідповідності їхньої поведінки вимогам школи затуляється: діти не можуть прийняти ситуацію навчання, спілкування з учителем, дітьми. Як правило, ці діти зазнають труднощі в засвоєнні навчальної програми. Завдяки доброзичливому і тактовному відношенню вчителя до кінця першого півріччя реакції цих дітей стають адекватними шкільним вимогам.

Гарна успішність, засвоєння шкільних норм поведінки, відсутність проблем у спілкуванні, емоційне благополуччя вважаються критеріями ефективної адаптації до шкільного навчання. Під впливом певних чинників можуть розвиватися дезадаптаційні процеси. У цілому дезадаптація характеризується негативним емоційним відношенням до школи, високим рівнем тривожності, підвищеною емоційною лабільністю, низькою працездатністю, руховим розгальмуванням, труднощами спілкування із вчителями та однолітками.

Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, які зовні не проявляються, але дитини досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладам сну), тобто в неї спостерігають реакції як активного, так і пасивного процесу. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, плаксивості без причин тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Емоційна сфера має свої особливості в процесі адаптації першокласника до шкільного навчання. Діти з високим рівнем шкільної мотивації є успішними в навчальній діяльності та мають позитивні емоції, які допомагають бути успішними. Низький рівень шкільної мотивації свідчить про нестійку адаптацію до школи та переважання негативних емоцій, які заважають досягти успіхів у навчанні. Важливо звертати особливу увагу на першокласників, які показали низький рівень адаптації за проведеними методиками, проводити необхідну корекційну роботу щодо посилення мотивації учнів до шкільного навчання, та спрямовану на підтримку даних учнів. Окрім того, необхідно проводити роботу з школярами на покращення мікроклімату у шкільному колективі. У цілому адаптаційні процеси будуть відбуватися швидше та ефективніше при позитивному розвитку емоційної сфери першокласників.

Список використаних джерел

1. Архипова И.А. Диагностика психического развития ребенка. 250 тестов, заданий и упражнений для адаптации ребенка к школе / И.А. Архипова – СПб.: Наука и Техника, 2008. – 256 с.
2. Динаміка розвитку дитячого співавторства на початковому етапі навчання (система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова) [Текст]: збірник / О.М. Кондратюк, І.М. Толмачова, З.І. Шилкунова // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ОВС, 2002. – Вип. 22. – С. 35-39
3. Єльчанінова Т.М. Вивчення особливостей адаптації першокласників асоціативним методом [Електронний Ресурс] / Т.М. Єльчанінова. – режим доступу: [http : // www. nbuv. gov. ua / portal / Soc_ Gum / VKhnpu_psykhol/2010_35/04.html](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2010_35/04.html)
4. Марінушкіна О. Диагностика шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку / О. Марінушкіна // Діагностичний інструментарій психолога. / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шкільний світ, 2008.
5. Толмачова І.М. Динаміка розвитку дитячого співавторства на початковому етапі навчання (система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова) / О.М. Кондратюк, І.М. Толмачова, З.І. Шилкунова // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Х.: Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди, 2002. – Вип. 22. – С. 35-39.
6. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. Книга для учителей дифференцированных классов / Авторы: В.П. Гапонов, В.А. Георгиевская, Ю.З. Гильбух, С.А. Гончаренко, А.И. Пенькова; Под ред. Ю.З. Гильбуха. – М.: Фирма «ВИПОЛ», 1993. – 96 с.
7. Юрченко И.С. Социальная адаптация детей к школе. Проблемы психологической адаптации личности в разных видах жизнедеятельности: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции молодых научных сотрудников. 13 апреля 2009 года / И.С. Юрченко – Одесса: СМІЛ, 2009. – 274 с.

References

1. Arhipova I.A. Diagnostika psichicheskogo razvitija rebenka. 250 testov, zadaniy i uprazhnenij dlja adaptacii rebenka k shkole / I.A. Arhipova – SPb.: Nauka i Tehnika, 2008. – 256 s.
2. Dynamika rozvytku dytjachogo spivavtorstva na pochatkovomu etapi navchannja (systema rozvyval'nogo navchannja D.B. El'konina – V.V. Davydova) [Tekst]: sbornyk / O.M. Kondratjuk, I.M. Tolmachova, Z.I. Shylkunova // Pedagogika ta psyhologija: Zbirnyk naukovyh prac' / M-vo osvity i nauky Ukraïny, Harkivs'kyj derzh. ped. un-t im. G.S. Skovorody. – Harkiv: OVS, 2002. – Vyp. 22. – S. 35-39

3. Jel'chaninova T.M. Vyvchennja osoblyvostej adaptacii' pershoklasnykiv asociatyvnym metodom [Elektronnyj Resurs] / T.M. Jel'chaninova. – rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2010_35/04.html
4. Marinushkina O. Diagnostyka shkil'noi' dezadaptacii' ditej molodshogo shkil'nogo viku / O. Marinushkina // Diagnostychnyj instrumentarij psykologa. / Uporjad. T. Goncharenko. – K.: Shkil'nyj svit, 2008.
5. Tolmachova I.M. Dynamika rozvytku dytjachogo spivavtorstva na pochatkovomu etapi navchannja (systema rozvyval'nogo navchannja D.B. El'konina – V.V. Davydova) / O.M. Kondratjuk, I.M. Tolmachova, Z.I. Shylkunova // Pedagogika ta psykologija: Zb. nauk. pr. – H.: Hark. nac. ped. un-t imeni G.S. Skovorody, 2002. – Vyp. 22. – S. 35-39.
6. Uchebnaja dejatel'nost' mladshogo shkol'nika: diagnostika i korekcijska neblagopoluchija. Kniga dlja uchitelej differencirovannyh klassov / Avtory: V.P. Gaponov, V.A. Georgievskaja, Ju.Z. Gil'buha, S.A. Goncharenko, A.I. Pen'kova; Pod red. Ju.Z. Gil'buha. – M.: Firma «VIPOL», 1993. – 96 s.
7. Jurchenko I.S. Social'naja adaptacija detej k shkole. Problemy psihologicheskogo adaptacii lichnosti v raznyh vidah zhiznedejatel'nosti: Materialy Vseukrainskoj nauchno-prakticheskogoj konferencii molodyh nauchnyh sotrudnikov. 13 aprelja 2009 goda / I.S. Jurchenko – Odessa: SMIL, 2009. – 274 s.

Резюме. В статье рассматривается проблема влияния и особенности взаимосвязи эмоциональных факторов и процессов адаптации у первоклассников к ситуации обучения; определен уровень школьной мотивации первоклассников к адаптации; сделан анализ сторон адаптационного процесса при положительном (отрицательном) развитии эмоциональной сферы первоклассников.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, эмоциональная сфера, мотивация, адаптационный процесс.

Summary. In this article it is told about the problem of influence and correlation of emotional factors and adaptation of first-graders to the process of studying. This problem is very popular nowadays as it not learned enough yet. So we need to learn it in order to help the first-graders with the adaptation to the school life. Analyzing of every step of adaptation will help us in the complex methods of researching the adaptive possibilities of the first-graders and in creating necessary conditions for the successful adaptation the first-grader to school life. Also the level of motivation of the school first-graders to the process of adaption is determined in this work. It was made an analysis of the sides of the adaptation process with a positive (negative) development of emotional sphere of the first-graders. Having aim to learn this process of adaption and all its sides, it is better to use the methods which are for researching the level of emotional wellness of the kid, his positive or negative attitude to school, teacher or other children. Emotional sphere has its peculiarities in the process of adaption to the school life. Children with the high level of school motivation succeed in studies and have positive emotions. They (emotions) help the schoolchildren to have the success. We also should pay special attention to the pupils with low level of adaptation. And it was proved here that for those children who had a low level of adaptation, it would be better to use the necessary correction work in order to support such pupils.

Key words: adaptation, exclusion, emotional sphere, motivation, adaptation process.

УДК [159.922.8:331.54]:159.952.13

Р.С. КУЛАКОВ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті висвітлюються вітчизняні та зарубіжні підходи розуміння сутності інтересу та професійних інтересів, їх функціональної природи та динаміки розвитку у ранньому юнацькому віці. Проблема формування та розвитку професійних інтересів старшокласників аналізується з позицій психолого-педагогічної науки, що відображають певний рівень розвитку мотивів, схильностей та здібностей учнів до певного виду професійної діяльності.

Ключові слова: інтерес, професійні інтереси, старшокласники, активність особистості, спрямованість особистості, вибір професії, трудова діяльність, професійне самовизначення.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбулися в українському суспільстві, а також новітні досягнення психолого-педагогічної науки потребують перегляду та переосмислення підходів до вирішення проблеми професійного самовизначення школярів, зокрема – пошуку форм та методів активізації цього процесу. У реаліях сьогодення, загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких, що базуються на засадах особистісно-орієнтованої моделі виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоді людиною майбутньої професії. Активізація процесу підготовки учнів старших класів загальноосвітньої школи до професійного самовизначення та аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати необхідність розв'язання проблеми формування та розвитку професійних інтересів старшокласників у контексті їх особистісного та професійного самовизначення.

Метою статті є теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми становлення, розвитку професійних інтересів та професійної спрямованості старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз робіт з проблеми інтересу дозволяє зробити висновок про те, що інтерес є системним утворенням, що визначається сукупністю різних параметрів, які відрізняються за змістом, характером, видом, рівнями та характеризуються якісними етапами свого розвитку.

У дослідженнях психологів (Б. Ананьєва, М. Беляєва, Л.І. Божович, Л. Виготського, Л. Гордона, Г. Костюка, М. Левітова, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, Б. Теплова) та педагогів (О. Архіпова, В. Іванова, Т. Панкратова, Г. Фортунатова, Г. Щукіної, Ю. Шарова) розвиток інтересу до певного виду трудової діяльності розглядається як динамічний багатоплановий процес, що впливає на різноманітність підходів до визначення його сутності.

Психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено праці П. Атутова, С. Батишева, Ю. Гільбуха, О. Голомштока, Є. Клімова, М. Захарова, В. Мадзігона, В. Моляко, Є. Павлютенкова, К. Платонова, В. Симоненка, В. Синявського, С. Чистякової, Б. Федоришина тощо. Для теоретичного аналізу та узагальнення згаданої проблеми значний інтерес являють зарубіжні дослідження в галузі професійного самовизначення, професійної орієнтації та психології праці (А. Маслоу, С. Фукуяма, Д. Голанд та інші). Певні підходи до розв'язання проблеми активізації профорієнтаційної роботи можна знайти в роботах Г. Левченка, І. Михайлова, М. Пряжнікова, В. Синявського та інших дослідників, але проблема визначення педагогічних умов активізації професійного самовизначення школярів у психолого-педагогічній літературі належного вирішення не одержала.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір професії – це не одномірний акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов, індивідуальних особливостей інтересів суб'єкта вибору професії. Тому особлива роль відводиться загальноосвітнім навчальним закладам у підготовці особистості до професійного самовизначення, формування в учнів старших класів інтересу до конкретного виду професійної діяльності.

У сукупності своїх визначальних рис інтерес розглядається як вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для людини. Таким чином, інтерес займає проміжне місце у системі потребнісних ставлень людини до навколишньої дійсності. Виникаючи на основі бажання, потягу до певного виду діяльності, інтерес у процесі свого розвитку може перерости у стійку особистісну потребу, в активне, діяльне ставлення до неї, і навіть у схильність до визначеної діяльності.

У роботах В.М. М'ясищева, В.Г. Іванова, О.Г. Ковальова виділено такі риси інтересу як прагнення та переживання; у роботах С.Л. Рубінштейна – ставлення та увага; у роботах А.А. Фортунатова розкрито пізнавальний аспект потреб. Інтерес як спрямованість особистості розглядали Л.І. Божович та Н.Г. Морозова; як загальну спрямованість особистості – М.Ф. Беляєв; як дослідницьку мотивацію – А.В. Петровський; як вторинну потребу – Б.І. Додонов.

Інтереси людини не є природженими якостями, вони являють собою результат формування особистості, і разом з тим забезпечують процес розвитку особистості. Процес формування професійного інтересу старшокласника залежить від багатьох факторів: соціального оточення, діяльності людей, що його оточують (близьких і знайомих, учителів, однолітків), можливостей для власної діяльності, умов навчання і т. ін. Значний інтерес у школярів виникає в першу чергу до тих професій, які найбільше цінуються в суспільстві, мають більш високу цінність на ринку праці.

Згідно поглядів психологів інтерес має подвійну природу, оскільки він являє собою стан, який рефлектується у свідомості, і водночас є свідомістю, яка трансформується у дію. Іншими словами інтерес є єдністю вираження внутрішньої сутності суб'єкта і відображення об'єктивних предметів і явищ оточуючої дійсності. Аналіз розвитку інтересів учнів як лонгітюдного процесу дозволяє стверджувати, що інтерес до певного виду діяльності відображає певний рівень розвитку схильностей учнів. Це повинно враховуватися у процесі формування у старшокласників інтересу до визначеного виду професійної діяльності. Для того, щоб інтереси детермінували певну діяльність, пов'язану з предметом інтересу, крім схильностей потрібна наявність відчутних стимулів і мотивів діяльності. Зацікавленість людини має місце, коли під впливом стимулів і мотивів відбувається реалізація її інтересів [6].

Характеризуючи активність особистості як показник сформованості інтересу, та диференціюючи його на інтереси слабкої і високої активності, дослідники підкреслюють той факт, що власне інтерес має переважно споглядальний характер, а ступінь його високої активності характеризується спонуканням до дії. Ряд дослідників (Т.Л. Бухаріна, М.О. Збарський, В.Г. Іванов та ін.), аналізуючи взаємозв'язок інтересу з іншими психічними процесами, вказують на те, що його вплив на схильності і здібності людини як правило є позитивним. Це надає їм підстави стверджувати, що інтерес служить джерелом активізації, провідним мотивом діяльності. Активізація діяльності є першою та найближчою формою впливу інтересу на особистість. Тому інтереси можуть бути активним і достатньо дієвим інструментом успішної діяльності, у тому числі і професійної [1].

Аналізуючи проблему виникнення та еволюції інтересів можна виділити чотири основні етапи його розвитку. Перший етап – зацікавленість, найелементарніший інтерес, що виникає за певних обставин, але при зміні ситуації може швидко зникнути. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета який не має особливого значення в даний час для певної особистості. Наступний етап – допитливість, являє собою стан,

який характеризується прагненням проникнути за межі побаченого і спонукає людину розширити свої знання про даний предмет чи явище. Цей етап розвитку інтересу характеризується такими емоціями як здивування, почуттям радощів відкриття нового. Пізнавальний етап розвитку інтересу пов'язаний з намаганням людини самостійно розв'язати проблемну ситуацію, проникнути в сутність предмета чи явища, встановити закономірності його розвитку. Останнім етапом розвитку інтересу є конструктивна творчість, що характеризується спрямованістю особистості не лише на глибоке засвоєння знань, опанування теоретичними основами проблеми, але й прагненням застосувати здобуті знання у практичній діяльності [6].

Інтерес є одним із структурних компонентів загальнолюдської культури, яка за Л.С. Виготським визначається як продукт соціального життя та суспільної діяльності людини, і тому сама постановка проблеми культурного розвитку поведінки вже вводить нас в соціальний план розвитку. Мова йде про те, що інтерес не може бути обмежений якоюсь однією рисою характеру індивіда. Інтереси безпосередньо пов'язані з психологією, звичаями, культурним рівнем і свідомістю людей тощо. Тому інтерес ми розглядаємо у тісному зв'язку з іншими якостями особистості, в першу чергу – з її схильностями і здібностями. Спонукаючи особистість до відповідної діяльності, інтерес породжує схильність і стає одним з елементів її структури. Наявність інтересу до певної діяльності стимулює розвиток здібностей, які є однією з необхідних умов успішної роботи в обраному виді діяльності [2].

В старших класах для більшості учнів проблема вибору майбутньої професії вже набуває актуальності та соціальної значущості: наближається закінчення навчання, постає питання про визначення свого місця в суспільстві, зокрема в трудовій діяльності. При цьому, такі дослідники як С.П. Крягжде, Є.М. Павлютенков, Д.О. Тхоржевський, Є.О. Фарапонова, П.А. Шавіра та інші вважають, що вибір старшокласниками майбутньої професії в багатому визначається особливостями розвитку їх професійних інтересів. Охоплюючи всі сторони діяльності особистості професійні інтереси можуть бути дуже різноманітними. Перш за все вони відрізняються за своїм змістом, оскільки належать до різних галузей пізнання та діяльності: інтерес до математики, хімії історії і таке інше; інтереси наукові, спортивні, музичні тощо. Крім того інтереси розрізняють за якісними психологічними характеристиками: дієві – не дієві, стійкі – не стійкі, глибокі – поверхневі, активні – пасивні, безпосередні – опосередковані, сильні – слабкі [8].

Професійний інтерес, як специфічна форма спрямованості особистості на об'єкт, має свій прояв у емоційному переживанні старшокласником, привабливості та значимості визначеної сфери діяльності, а також у його активному сприйнятті об'єктів, пов'язаних із цією діяльністю. С.П. Крягжде розробив інструментальну концепцію професійних інтересів. Проаналізувавши основні підходи до поняття „інтерес”, він зокрема виявив їх спільну основу, а саме – стимуляцію вибіркової активності; вказав на вплив вроджених передумов здібностей на розвиток адекватного їм інтересу. Таким чином, на думку С.П. Крягжде, для виникнення інтересів суттєве значення має перший його етап – виникнення ситуативного інтересу. В подальшому, вже в процесі діяльності інтерес підтримується як наявністю передумов здібностей, так і зовнішнім стимулюванням. Дослідник обґрунтував та експериментально перевіряв ряд психолого-педагогічних умов, реалізація яких сприяє посиленню інтересу: емоційного підкріплення, оскільки переживання задоволення є основною внутрішньою стимулюючою силою; надання істотної, особисто важкодоступної індивіду інформації про об'єкт інтересу; перевірки наявності передумов здібностей до діяльності, що є об'єктом інтересу; формування свідомого ставлення до суспільної й особистої значимості переходу на вищий рівень інтересу, цілком достатній для обґрунтованого професійного самовизначення [5].

Слід зазначити, що аналізуючи концепцію С.П. Крягжде, ми не можемо погодитися з тим її положенням, що професійний інтерес ототожнюється автором з «професійною спрямованістю». Цей термін бере свій початок від психологічного поняття "спрямованість особистості", під якою слід розуміти її внутрішню позицію, котра створює визначеність в поведінці та відношення до впливу навколишнього середовища.

Якщо загальна спрямованість особистості характеризує сферу її потреб і прагнень, систему її відношень до дійсності, інших людей і до самої себе, то професійна спрямованість характеризує сферу потреб і інтересів настільки, наскільки вона пов'язана з поведінкою людини по відношенню до професійної праці. В певній мірі можна вести мову про професійну спрямованість і в тих випадках, коли людина тільки має намір обрати професію. Професійна спрямованість в такому випадку буде знаходити прояв у тому, що особистість має намір обрати професію, в мотивах її вибору.

Формування професійної спрямованості передбачає наявність глибоких і різнобічних знань про особливості вибору професії. В цьому розумінні вибір професії слід охарактеризувати як вибір із знанням справи. В загальному плані основа знань для свідомого вибору професії відома. Сюди входить знання про світ професій, про самого себе і про кадрові потреби держави. Свідомий вибір професії передбачає необхідність порівнювати знання про неї із знаннями про самого себе. Основні відомості про будь-яку професію можна дізнатись з її професіограми, яка являє собою науково обґрунтований опис цієї професії. Об'єктивна оцінка школярями власних психофізіологічних властивостей і якостей є дуже складною проблемою. Вони зовсім не уявляють, як різні психофізіологічні особливості можуть вплинути на успішність професійної діяльності, і тим більше їм важко вирішити це питання по відношенню до себе. Є відомості, що школярі досить часто переоцінюють чи, навпаки, недооцінюють свої можливості виконувати ті чи інші види робіт, а отже і претендувати на навчання тій чи іншій професії [7].

В роботах А.П. Сейтешева, А.П. Шавіра та інших дослідників проблем професійної спрямованості, інтерес розглядається в якості однієї з провідних складових професійної спрямованості. У професійному

самовизначенні інтерес до конкретної діяльності – важлива умова, а то навіть і провідний мотив вибору професії. Професійний інтерес може виражатись і як прояв зацікавленості до змісту професійної праці, до можливих перспектив професійного зростання, і як усвідомлення соціальної значимості результатів конкретної професійної діяльності.

Діяльність людей дуже різноманітна, тому виникає необхідність розрізняти інтереси за їх дієвістю (активні, пасивні), за обсягом (широкі, вузькі), за глибиною (глибокі, поверхневі). Важливою характеристикою інтересів слід вважати їх стійкість, яка допомагає людині успішно оволодівати обраною професією і досягти в ній значних результатів. Доречно зазначити, що професійні інтереси, які сформовані при активному ознайомленні із змістом певного виду діяльності, більш стійкі, ніж інтереси, які виникли на основі лише сприйняття професійної інформації. Серед старшокласників з'являються інтереси вже більш вузьких галузей професійної діяльності – молоді цікавяться конкретними галузями техніки і виробництва, мовами, літературою, історією, музикою, живописом, різними видами прикладного мистецтва, підприємництвом тощо. Про розвиток професійних інтересів у старшокласників свідчить активна пізнавальна діяльність, що спрямована на певну професію. Таким чином, пізнавальний інтерес слід вважати одночасно і показником готовності особистості до вибору професії, і важливим стимулом досягнення цього [1].

Необхідність подальшого розширення досліджень проблем пізнавального інтересу у професійному виборі пояснюється тим, що в сучасних умовах для більшості школярів характерним є неусвідомлення і нестійкість інтересів, схильність до репродуктивної діяльності, відсутня ініціативність та прагнення до особистих досягнень. Це негативно позначається на особистих досягненнях у навчанні та самовизначенні, у тому числі професійному. Низький рівень пізнавальних інтересів учнів можна пояснити одночасною дією багатьох інтересів.

У своїх дослідженнях Є.О. Клімов, розглядаючи проблему виховання в учнів інтересу, виходить з позиції цілісності особистості. Він підкреслює, що інтерес не відноситься до певної окремої сфери особистості, а є синтетичним утворенням, тобто включає в себе розумову діяльність, почуття, волю тощо [4]. Слід зазначити, що не завжди інтереси відіграють вирішальну роль у виборі професії школярем. Юнак, що відвідує гурток автосправи, не обов'язково стане шофером. Так само не обов'язково вважати дівчину майбутньою актрисою тільки через те, що вона займається в драматичному гуртку. Досить типовим може бути й таке, що в середніх класах учні намагаються відвідувати якнайбільше гуртків, факультативних занять, різноманітних студій тощо. Звісно, що в значній широті інтересів дитини немає нічого поганого – адже таким чином вона знайомиться з різними видами діяльності, пробує свої сили, шукає власне поле діяльності. Але пов'язувати недовготривале захоплення учня з його майбутньою професією ще рано. Робити висновки можна тільки тоді, коли є впевненість у стійких, глибоких і серйозних інтересах юнака чи дівчини. Інтерес може стати показником професійної визначеності старшокласника тільки тоді, коли він переходить в нахили і пов'язаний з відповідними здібностями.

В процесі підготовки старшокласників до свідомого професійного самовизначення формується їх інтерес і позитивне ставлення до всіх видів трудової професійної діяльності. Ці умови мають розглядатися з позиції специфічних завдань системи трудового виховання і професійної інформації. Але розвиток професійних інтересів також необхідно пов'язувати з професійною консультацією, бо професійні інтереси мають розвиватися разом з самопізнанням та об'єктивною самооцінкою власних особливостей і можливостей.

Загалом, професійний інтерес як зацікавленість конкретною професією визначається вченими як у певній мірі усвідомлений мотив; як спрямованість особистості на визначений вид діяльності; як власне інтерес до бажаного виду діяльності; як ставлення особистості до професії; як ставлення особистості до конкретного виду чи роду діяльності. Значно ширше визначення професійного інтересу дає Мельник О.В., який розглядає професійний інтерес як одну із властивостей особистості, яка характеризує не лише позитивне ставлення людини до певного виду трудової діяльності, але й її спрямованість на певну діяльність [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що інтерес має складну психологічну структуру, чим обумовлено значення його впливу на розвиток особистості людини, в першу чергу – на її активність. Його не можна віднести до окремих психічних процесів. Інтерес можна визначити, насамперед, як емоційно забарвлене ставлення особистості до предметів і явищ навколишньої дійсності, як спрямованість людини на певний об'єкт чи певний вид діяльності (у тому числі професійної), обумовлену позитивним ставленням до такого об'єкту чи виду діяльності.

Процес вибору професії старшокласниками пов'язаний з формуванням ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів та інших властивостей та установок особистості, які характеризують їх відношення до тих чи інших видів діяльності, професій. Всі згадані властивості та установки визначають особливості їхньої професійної спрямованості. Своєчасне виявлення професійних схильностей та формування професійних інтересів у ранньому юнацькому віці є важливим прогностичним чинником задоволення професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір по інтересах, так і внутрішні психологічні чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей.

Удосконалення профорієнтаційної системи зі старшокласниками повинно відбуватись на основі виявлення інтересів, схильностей, здібностей особистості старшокласника з врахуванням попиту ринку праці в кваліфікованих кадрах. Тому надзвичайно актуальною є розробка і удосконалення психологічних методів

діагностики тих властивостей, особливостей, якостей особистості, її психологічних функцій, які відіграють суттєву роль в формуванні професійних інтересів старшокласників.

Список використаних джерел

1. Варнавська К.М. Проблема професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень. / К.М. Варнавська // Педагогіка і психологія. – Вісник АПН. – 2002. – № 4. – С. 109-116.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1996. – 536 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. / С.П. Крягжде. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів [монографія] / В.І. Лозова. – 2-ге вид., доп. – Харків, 2000. – 164 с.
7. Михалевська Н., Тригук О. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. / Н. Михалевська, О. Тригук // Психолог. – 2004. – № 45. – С. 18-22.
8. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для пед. працівників] / За ред. О. В. Мельника. – К.: “Четверта хвиля”, 2009. – 223 с.

References

1. Varnavs'ka K.M. Problema profesijnogo samovyznachennja molodi na suchasnomu etapi rynkovykh peretvoren'. / K.M. Varnavs'ka // Pedagogika i psihologija. – Visnyk APN. – 2002. – № 4. – S. 109-116.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. / L.S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1996. – 536 s.
3. Zeer Je.F. Psihologija professij / Je.F. Zeer – 2-e izd., pererab., dop. – M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003. – 336 s.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. / E.A. Klimov. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. – 512 s.
5. Krjagzhde S.P. Psihologija formirovanija professional'nyh interesov. / S.P. Krjagdzhe. – Vil'njus: Mokslas, 1981. – 196 s.
6. Lozova V.I. Cilisnyj pidhid do formuvannja piznaval'noi' aktyvnosti shkoljariv [monografija] / V.I. Lozova. – 2-ge vyd., dop. – Harkiv, 2000. – 164 s.
7. Myhalevs'ka N., Tryguk O. Vybir profesii, abo zadacha z bagat'ma nevidomymy. / N. Myhalevs'ka, O. Tryguk // Psyholog. – 2004. – № 45. – S. 18-22.
8. Profesijna orijentacija starshoklasnykiv: teorija i praktyka: naukovu-metodychnyj posibnyk [dlja ped. pracivnykiv] / Za red. O. V. Mel'nyka. – K.: “Chetverta hvylja”, 2009. – 223 s.

Резюме. В статье раскрываются отечественные и зарубежные подходы понимания сущности интереса и профессиональных интересов, их функциональной природы и динамики развития в раннем юношеском возрасте. Проблема формирования и развития профессиональных интересов старшекласников анализируется с позиций психолого-педагогической науки, которые отражают определенный уровень развития мотивов, склонностей и способностей учащихся к определенному виду профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интерес, профессиональные интересы, старшекласники, активность личности, направленность личности, выбор профессии, трудовая деятельность, профессиональное самоопределение.

Summary. The article deals with the specifics of interest as a component of orientation of the personality. The main approaches to the concept of "interest" are analyzed, their common basis, the interconnection of cognitive and professional interests are found out, the influence of innate prerequisites of abilities for the development of interest in a certain type of professional activity is traced. The conducted analysis of psychological and educational literature on the study allowed to claim that the interest is of a complex psychological structure, causing a significant impact on personal development and selective activity causes a certain type of professional activity. Professional interest as the interest of a particular profession is defined by scientists as a conscious motive to certain extent; as a personality focus on certain activity; as a proper interest in the desired activity; as the attitude of the personality to the profession; as the attitude of the personality to a particular kind or type of activity. It was established that the basis of the professional interests of high school students are the needs, motivations, capabilities which, when properly organized educational process taking into account the impact of social surroundings allow to develop student personality fully, create preconditions for his mastering complex of knowledge and skills needed to master future profession.

Key words: interest, professional interests, high school students, activity of personality, personality orientation, career choices, employment activity, professional self-determination.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізуються основні психолого-педагогічні аспекти дослідження особливостей розвитку самосвідомості молодших школярів в умовах шкільного навчання. Характеризуються механізми та чинники становлення самосвідомості особистості. Визначено зв'язок рівня академічної успішності молодших школярів із формуванням самосвідомості особистості. Проаналізовано особливості становлення когнітивної, афективної і поведінкової підструктур самосвідомості молодшого школяра. Встановлено основні закономірності формування «Я-Образу» дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: особистість, самосвідомість, молодший школяр, молодший шкільний вік, «Образ Я», само ідентифікація, академічна успішність.

Постановка проблеми. Індивід відчуває себе особистістю, коли усвідомлює власну гідність. Разом з тим особистість знаходить особистісний смисл у діяльності. Тобто усвідомлення того, хто ми є відбувається через взаємозв'язок з іншими, через стосунки з оточуючими в межах певних етнічних груп, культур. Саме у сучасному соціальному просторі самосвідомість виступає на рівні захисту власного «Я», відповідності «образу Я» його життєвому еквіваленту, розкривається як статус індивіда у певній надіндивідуальній цілісності, що охоплює суб'єктивний час, особистісну діяльність, культуру.

Мета статті полягає у визначенні основних психолого-педагогічних аспектів дослідження особливостей розвитку самосвідомості молодших школярів в умовах шкільного навчання.

Аналіз сучасних досліджень. Проблема самосвідомості, її структури й генези, визначення психологічних основ її розуміння є досить актуальною. На цьому акцентують увагу ряд учених, серед яких, зокрема, Г. Андреева, Т. Буякас, П. Гуревич, А. Тофлер. Психолого-педагогічне розуміння структури й умов становлення свідомості має теоретичне й практичне значення як у контексті досягнення самоідентичності, особистісного зростання, самопізнання й духовності, так і в ракурсі реалізації евристичних цілей наукового пошуку у царині моральності, почуття гідності особистості, особливо в зв'язку із глибокою кризою суспільних цінностей.

Виявлення механізмів, чинників становлення самосвідомості особистості були предметом дослідження багатьох науковців (Ю. Кулюткін, Р. Павелків, Г. Сухобська, В. Шадриков та інші). Водночас сам термін «самосвідомість» порівняно недавно поширено у психолого-педагогічній науці. Зазначимо, що самосвідомість розглядається поряд із поняттями: «гідність», «чеснота», «ідентичність» (В. Буткевич, А. Маркова, О. Овсяник, Р. Павелків, О. Соложін та ін.), «компетентність» (М. Карпетова, Н. Костильова, І. Кривчанський, Ю. Кузнецов, О. Толмачев), «становлення особистості» (А. Фонарьов, Е. Зеєр), «особистісне самовизначення» (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев), «здібності особистості» (В. Кузнецов, М. Паламарчук, С. Ступницька).

Результати теоретичного дослідження. Традиційне уявлення самосвідомості як специфічного феномена людської психіки, що зумовлює саморегуляцію особистістю власних дій у будь-якій сфері завдяки усвідомленню вимог, власних можливостей й емоційного ставлення до себе як до суб'єкта діяльності, досить ґрунтовно висвітлене у наукових доробках С. Васьковської. Окрім цього, значне поширення останнім часом в наукових колах набуло визначення, запропоноване А. Марковою. Вчена трактує самосвідомість як своєрідний комплекс уявлень людини про себе як особистість, створення цілісного «образу Я» та отождення з ним.

Слід зазначити, що самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення особистості. Особистісна ідентифікація пов'язується з усвідомленням своїх життєвих цілей, планів, що увиразнюються із самореалізацією в певній сфері, із намірами особистості, її якостей, можливостей, здібностей, вимогами, що висувуються до діяльності, а також цінностями й нормами, що існують у соціальній групі [7]. Разом з тим варто підкреслити, що самосвідомість змінюється із зростанням рівня почуття гідності, набуттям особистісної культури. Вона зростає завдяки виявленню нових ознак чесноти, внаслідок змінювання критеріїв оцінювання себе як особистості гідної поваги. Зростання самосвідомості розкривається у збільшенні кількості ознак самоповаги, що відображаються у свідомості, у подоланні стереотипів «Образу-Я», усвідомлення себе цілісно у контексті життєдіяльності. Не зважаючи на той факт, що самосвідомість вимагає серйозної праці від індивіда, частіше вона оформлюється стихійно [6]. Однак, усвідомлення необхідності підвищення ефективності цього процесу в умовах навчання значно підвищить успішність оволодіння учнів початкової школи особистісною культурою.

У процесі дослідження академічної успішності виявлено, що учням із високим рівнем академічної успішності притаманне самопізнання з поєднанням досвіду, пізнанням інших людей й власне себе, тобто можна говорити про аутопсихологічну компетентність [8]. Окрім цього відмічається адекватна самооцінка, чутливість щодо своєї гідності, недоліків як особистості, так і діяльності, уміння розкрити причини власних успіхів та невдач, аналізувати й узагальнювати результати своєї діяльності у порівнянні з іншими. Високопродуктивні школярі, завдяки аналізу власних дій у рішенні завдань, досягають високого рівня, й не тільки моделюють систему інтелектуальних умінь, але й ціннісні орієнтації та якості особистості.

У ході теоретичного аналізу структури самосвідомості учнів початкової школи з'ясовано, що вона становить собою поєднання трьох підструктур – когнітивної, афективної і поведінкової [3]. Когнітивна

підструктура уособлюється в усвідомленні учнями себе в системі життєдіяльності, міжособистісних взаємин, особистісного розвитку. Поступово, у процесі створення власного уявлення про себе в різних життєвих ситуаціях, відгуках та думках педагогів, однолітків складається стійка «Я-концепція» учня, що надає йому почуття власної гідності впевненості у собі або навпаки. Проте, афективно-оцінююче ставлення батьків, учителів вирізняє оцінку учнем власних здібностей (актуальна самооцінка), попередніх умінь (ретроспективна самооцінка) й майбутніх досягнень (потенційна самооцінка), а також оцінку іншими учнями своїх дій (рефлексивна самооцінка). Ми вважаємо, що, якщо актуальна оцінка перевищує ретроспективну, а потенційна – актуальну, тоді можна говорити про зростання самосвідомості. Адже формування позитивної «Я-концепції» є досить важливим для особистісного зростання. Якщо учень позитивно сприймає себе, то в нього підвищується впевненість у собі, задоволеність власною навчальною діяльністю. Це в свою чергу зумовлює ефективність академічної успішності та створює відчуття життєвого успіху, самореалізації. Більше того, учень, котрий має позитивну «Я-концепцію», сприятливо впливає на своїх однолітків, зацікавлений у взаємодії з іншими, що в цілому сприяє творчості, продуктивності та позитивному настрою усіх членів учнівського колективу. Поведінковий компонент самосвідомості молодшого школяра виявляє здатність діяти на основі знань про себе й ставлення до себе. Виявлення чинників, механізмів, динаміки, складових самосвідомості дозволить, з одного боку, враховувати їх у навчальній діяльності школярів, з іншого боку, запобігати негативним впливам й наслідкам викривлених цінностей на свідомість й психіку людини й екологію в цілому, формувати ціннісне ставлення людини як суб'єкта господарської діяльності до сфери свого існування, до людства й людини. Звісно, уявлення дитини про себе формується в процесі спілкування й діяльності, коли вона оцінює власні здібності у порівнянні із іншими, відповідність власних цінностей, ідеалів суспільним, усвідомлює власні можливості, співвідносить їх із реальними умовами. На основі аналізу теоретичних джерел чітко виявляються основні проблеми самовизначення [7, 8]. Саме специфіка їх визначається особливістю явищ, які відбуваються на рівні макро- й мікросистеми соціуму, що знаходить своє відображення у самосвідомості індивідууму. Очевидно, що процес самовизначення включає розвиток почуття власної гідності, ціннісні орієнтації особистості, уявлення про власне майбутнє, оформлення суб'єктивних візій щодо «Образу-Я». Самовизначення особистості відбувається у межах процесу співвідношення власних і суспільно закріплених норм поведінки, діяльності. Сучасна особистість як структурований комплекс вроджених й набутих завдяки суспільним відношенням якостей, що розвиваються й виявляються у взаємодії з іншими, з точки зору макросоціології (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс та ін.) є продуктом суспільства. Тому й соціальна орієнтація особистості визначає її почуття власної гідності, самосвідомість, самовизначення і життєвий вибір.

Окрім цього, специфічними моментами самосвідомості є формування «Я – концепції», яка включає «Образ-Я». Адекватність «Образу-Я» в багатьох випадках уможлиблюється завдяки успішному поєднанню ідеального і реального «Образу – Я» і нормативного образу [1]. «Образ-Я» складається у відповідності із емоційно-оцінковими й когнітивними компонентами ідеалу. Окрім цього найважливішою умовою становлення особистості є відповідність вимогам з боку утвореного образу можливостям, здібностям людини. Інакше самосвідомість особистості накопичує негативний досвід, який унеможлиблює вирішення як особистісних так і діяльнісних проблем, негативно впливає на формування почуття власної гідності. З цього приводу слід звернутись до особистісного смислу ідеалу, який зумовлюється соціальною позицією людини, суттєвими змістовними характеристиками якого є смислоутворюючі мотиви, ціннісні орієнтації, смислові установки [2]. У цілому життєвий вибір пов'язується із життєвими цінностями особистості. Цінності здійснюють певну мотивацію. Також цінності пов'язані із когнітивними і емоційними змістовними самосвідомості через внутрішню мотивацію. «Образ-Я» формується як когнітивно-емоційне утворення, зумовлююче оцінку діяльності людини, її дій взагалі. Також за результатом оцінки відбувається постановка життєвих цілей. Тобто самооцінка є мотивом діяльності, а також дозволяє співвіднести узагальнений досвід та знання і майбутню мету у теперішній момент [7].

Таким чином, самооцінка виступає своєрідним поштовхом і тією мірою, що дозволяє порівнювати себе із іншими, або «Я-ідеальне», «Я-можливе», «Я-реальне». У цілому «Образ Я» за нормами самооцінки формується як позитивний чи негативний. Параметри такої оцінки себе, інших, прийняття одних критеріїв оцінки «інших мене» та моєї діяльності – все це пов'язано із смислоутворюючими мотивами у самовизначенні. Визначальним також є мотив самоповаги, який виявляється у самосвідомості у ступеня досягнення ідеального «Образу-Я». Спонукальна дія цього мотиву пов'язується із постановкою цілі стосовно вибору цінностей (мотив зберегти або змінити власне «ідеальне Я»). Очікування позитивних або негативних наслідків вибору цінностей, які підвищують, або навпаки, знижують самоповагу, підштовхує до здійснення цього вибору чи до відмови від нього. Наступним досить важливим мотивом є досягнення успіху чи запобігання невдачі. Якщо мотив досягнення виступає як спонукальне самооцінювання, очевидно, при наявності розвинутої когнітивної складової самооцінки підвищується ймовірність мотивації на успіх, водночас емоційна складова самооцінки у більшості випадків пов'язана із мотивацією запобігання невдачі.

Таким чином, виокремлюються найважливіші соціально-психологічні аспекти розвитку самосвідомості «Образу-Я», які пов'язуються із чинниками, що зумовлюють суспільну самосвідомість. До цих чинників слід віднести зміну суспільних ціннісних орієнтацій, моральних установок. Окрім цього, слід зазначити, що різниця в індивідуальних засобах створення «Образу-Я» визначає формування смислоутворюючих мотивів і установок у самовизначенні особистості та напрямок розвитку самосвідомості індивіда.

Як зазначають більшість вчених, під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників «Образ-Я» набуває чіткі, яскраві форми і поступово стає одним з головних компонентів психіки, згідно з яким індивід не тільки координує усю власну поведінку, а й через нього репрезентує свою самосвідомість, у тому числі й професійну [5]. Тобто «Образ-Я» є ключовим. Однак не є правомірним абсолютизувати «Образ-Я». У якості сутнісних ознак зрілої особистості і відповідної поведінки виявляється здатність людини керуватись власними, свідомо спрямованими, сформованими цілями [3]. Традиційно до феномена самосвідомості відносять виявлення людиною власної соціальної цінності, унікальності і смислу свого буття, формування і змінювання уявлень про своє майбутнє, теперішнє, минуле, ціннісно-особистісний вимір [8]. На рівні поведінки самосвідомість розглядається як результат процесу вирішення життєво значущих проблем, при цьому кожне прийняте рішення стосовно себе і власного життя (самовизначення) відносно взаємодії і взаємовідносин з іншими людьми (персоналізація) шляхом створення певної форми (самоорганізація) «Образу-Я» створює умови задля формування самосвідомості в цілому. Розкриття сутності самосвідомості невід'ємно пов'язане із ідентифікацією та відчуженням. Так, ідентифікація досить часто розглядається як об'єктивна та суб'єктивна єдність із групою, певною діяльністю, що зумовлює наступність характеристик (норм, ролей, статусів) особистості. Це в свою чергу викликає зворотній процес, пов'язаний із об'єктивним та суб'єктивним відкиданням цієї єдності і уособленням характеристик особистості, є відчуженням від ролі. Як висхідний критерій можливо виокремити прийняття індивідом відповідальності за пошук смислів і реалізацію цінностей. Ідентифікація і відчуження без прийняття відповідальності є вимушеним, а при прийнятті відповідальності – довільною. Ідентифікація і відчуження як виконавчий механізм персоналізації, самовизначення, самоорганізації суб'єкта здійснюється через навчальну реальність. Загальні типи реальності – це досвід і спілкування, які реалізуються у ситуаціях (справа) і відношеннях (спільнота), а репрезентується через «Образ Я». Відчуження без прийняття відповідальності негативно впливає на оцінку власної діяльності індивідом. Людина починає її демонстративно уникати, використовуючи різні засоби у одязі, мовленні, манерах. Тобто вимушене відчуження це той самий функціональний вакуум, де відчуженням є майбутнє. Особистість намагається відсторонитися від сприйняття інформації (знань), від необхідності здійснювати вибір, від навчально-обумовлених переживань, від компонентів навчальної діяльності. Навчальне відчуження на базі прийняття відповідальності передбачає вільне володіння роллю, уміння відходити від особистого і концентруватись на навчальній ситуації, уміння свідомо й адекватно реалізувати власний навчальний досвід у особистому житті. Це та ситуація, коли особистість оволодіває роллю, використовує її у різних ситуаціях [2]. Вимушене навчальне відчуження має місце у запобіганні приєднання себе до низько оцінюваної академічної групи, виявляється у різних формах, у тому числі й у формі агресивної ворожості. Навчальне відчуження можливе при прийнятті відповідальності в ситуації свідомого відходу від академічної групи, діяльності, окремої людини. Свідоме, довільне відчуження обумовлює звільнення від вимушеного спілкування, необхідності постійно знаходитись у формальному контакті, грати з іншими у соціальні ігри, від зовнішніх умов і умовностей життя, від очікувань і оцінок іншими людьми, які не співпадають із власними уявленнями про себе, від маніпулювань, спроб занурення у особистий простір, і, насамкінець, від пригнічення владних структур. Потреба свідомого навчального відчуження від інших досить характерна для людей талановитих, творчих. Вимушене навчальне самовідчуження при неприйнятті відповідальності є наслідком неуспішної шкільної ідентифікації. Індивід обирає вимушене навчальне відчуження, коли переконаний, що вільний, обдарований він не потрібний іншим. Навчальна ідентифікація без прийняття відповідальності включає артикульовану «цілісність» із власним ділом. Поза діяльністю людина використовує навчальний лексикон, особливу термінологію, часто апелює до своїх навчальних прикладів. Власне навчальна ідентифікація уможливорюється при умові усвідомленої інтеграції у навчальну спільноту на основі єдності цілей, цінностей, спільної діяльності, творчості. Навчальна ідентифікація на основі прийняття відповідальності включає особисто значущі навчальні традиції, цінності, смисли творчої діяльності, співробітництво і співчуття у колективній діяльності. Відтак визначальними виступають творчі цілі навчальної діяльності [6]. Навчальна самоідентифікація спричинює мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї діяльності і стійкого «Образу-Я», впливає на формування позитивної «Я-концепції» особистості. А вимушена самоідентифікація при неприйнятті відповідальності призводить до обмеження спонтанності, до створення негативної «Я-концепції». Суттєвим чинником реалізації самосвідомості є механізм її реалізації через навчальні ситуації, спільноту, «Образ-Я». Найважливішими компонентами самосвідомості є: парадигмальне самовизначення у теоретико-методичних засадах навчальної діяльності; інструментальне самовизначення, що зумовлює вільне володіння засобами; ситуативне самовизначення, яке відображає перевагу в роботі із певним типом завдань, проблем. У категоріальному плані навчальну ситуацію можливо визначити через: реальність – навчальна діяльність школяра (прийняття в академічній групі); ментальність – особливості мислення, уявлення про проблемну ситуацію, засоби її вирішення (основа її когнітивна); мовлення – використання мовленнєвих засобів для роботи з інформацією, у міжособистісних відносинах, взаємодії з однолітками (засіб виявлення власних думок і почуттів).

На наш погляд, проблема навчання може розглядатись у чотирьох взаємопов'язаних аспектах становлення особистості школяра: 1) створення теоретичної моделі учня початкової школи, що включає і розробку стандартів вимог до особистості й діяльності учня; 2) первинна діагностика шкільної зрілості; 3) розробка змісту навчання й розвитку школяра; 4) вирішення проблеми самосвідомості, ідентифікації, власного самовизначення школяра. У межах нашого дослідження ми переважно зосередимось на останньому аспекті. Академічна успішність особистості залежить від розвитку важливих якостей особистості. Такі якості

суттєво впливають на результативність діяльності: індивідуально-типологічні, сенсорні, перцептивні, психомоторні, мнемічні, мисленнєві, вольові. Серед індивідуально-типологічних значущими є основні характеристики нервової системи (сила збудження і гальмування, їх врівноваженість, рухомість, лабільність, динамічність). А також показники уваги – концентрація уваги, стійкість, швидкість переключення, розподілення. Варто відзначити сенсомоторні реакції, мнемічні якості, уява також є важливими якостями для академічної успішності. Суттєву роль серед зазначених якостей відіграють мисленнєві властивості, особливо креативність. Також суттєве значення мають вольові процеси, зокрема такі, як цілеспрямованість, рішучість, самостійність, витривалість, самовладання, самостійність тощо та сформованість емоційно-вольової регуляції діяльності, умінь самоорганізації діяльності. Окрім того, серед ключових умінь інформаційного середовища слід виокремити соціально-інформаційні. Досить часто в системі академічно значимих якостей виокремлюють особистісні або ділові якості: організованість, відповідальність, дисциплінованість, ініціативність, уважливність. Фундаментальною складовою академічної успішності особистості є рефлексивна культура як система засобів організації рефлексії, сформована на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, сутність і динаміка самосвідомості реконструюється у просторі самовизначення, самоорганізації і персоналізації, природа самосвідомості експлікується у перспективі «Школа» (діяльність), «Особистість» («Образ-Я»), «Інші» (шкільна спільнота). Ця сукупність і складає самосвідомість школяра. За структурними компонентами у самосвідомості чітко викарбовуються смисли здійснюваної діяльності, індивідуальні цінності людини, образи, просторово-часові характеристики діяльності. Становлення самосвідомості школяра відбувається за умов співвідношення процесуальної і цільової активності, відповідного рівня особистісного розвитку, характеру екзистенційного і функціонального «Я», мотиваційної готовності до реалізації себе на обраному просторі, входження до шкільної спільноти, наявності образу «Я – успішний школяр», спрямованості до самоактуалізації.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебное пособие. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 288 с.
2. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства. / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж «МОДЭК», 1996. – 687 с.
3. Божович Л. И. Особистість і її формування в дитячому віці. / Л.И. Божович. – М., 1986. – 265 с.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
5. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 15-34.
6. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1986. – 187 с.
7. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Роман Володимирович Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
8. Яцюк Н.О. Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Олександрівна Яцюк. – К., 2008. – 207 с.

References

1. Andreeva G.M. Psychology of social cognition: a textbook. / G.M. Andreeva. – M.: Aspekt-Press, 2004. – 288 s.
2. Asmolov A.G. Unfinished path: from the culture of usefulness to the culture of dignity. / A.G. Asmolov // Cultural-historical psychology and construction of worlds. – M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh «MODJeK», 1996. – 687 s.
3. Bozhovych L. I. Personality and its formation in childhood. / L.I. Bozhovych. – M., 1986. – 265 s.
4. Bratus' B.S. Moral consciousness of a person. Psychological research / B.S. Bratus'. – M.: Znanie, 1985. – 64 s.
5. Kon I.S. Category «Ja» in psychology / I.S. Kon // Self-awareness and defense mechanisms of personality. Hrestomatija. – Samara: «Bahrah-M», 2000. – S. 15-34.
6. Markova A.K. Formation of interest in learning in school children / A.K. Markova. – M.: Pedagogika, 1986. – 187 s.
7. Pavelkiv R.V. Development of moral and self-awareness in early school age: diss. ... doctor of psychol. sciences: 19.00.07 / Roman Volodymyrovych Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
8. Jacjuk N.O. Features of moral reflection in early school age: diss... kand. psychol. sciences: 19.00.07 / Natalija Oleksandrivna Jacjuk. – K., 2008. – 207 s.

Резюме. В статті аналізуються основні психолого-педагогічні аспекти дослідження особливостей розвитку самосознання молодших школярів в умовах шкільного навчання. Характеризуються механізми і фактори становлення самосознання особистості. Визначено зв'язок рівня академічної успішності молодших школярів з формуванням самосознання особистості. Проаналізовані особливості

становлення когнитивної, афективної і поведенчеської підструктур самосознання младшого школьника. Установлены основные закономерности формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: личность, самосознание, младший школьник, младший школьный возраст, «Образ Я», самоидентификация, академическая успеваемость.

Summary. The article analyzes the basic psychological and pedagogical aspects of research of development of elementary school students self-awareness study in terms of school environment. Self-awareness is considered in the context of achieving self-identity, personal growth, self-knowledge and spirituality, and in the light of the implementation of heuristic purposes of scientific research in the field of morality, a sense of dignity, particularly because of the deep crisis of social values. The mechanisms and factors of personality self-awareness arising, and the mechanisms and factors of his self-identity forming are characterized. The patterns of self-esteem forming as a major factor in shaping the identity of a child of elementary school age are found out. The main aspects of the impact of exclusion, alienation and acceptance of responsibility in the forming the child personality are analyzed. The connection of academic performance of elementary school children and the formation of personality self-identity is defined. The factor of self-awareness implementation of child of elementary school age through educational situations, community, "Image-I" was established. The features of cognitive, emotional and behavioral substructures of self-awareness of elementary school student are analyzed. The basic laws of formation of "I-image" of child of elementary school age are established.

Key words: personality, self-awareness, elementary school child, elementary school age, "Image I", self-identity, academic performance.

УДК 796.011.3

С.В. КУРЯЧИЙ

ДИНАМІКА РІВНЯ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ

В статті представленні данні досліджувань рівня психофізичної підготовленості студентів Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого на протязі усього періоду навчання. Встановлено, що найбільше розвиненими є силові показники. Низькі результати були показані при тестуванні серцево-судинної системи і працездатності.

Ключові слова: психофізична підготовленість, здоров'я, студент, юрист, слідчий.

Постановка проблеми. Фізична культура є важливим засобом в системі підготовки майбутніх слідчих, формуванні у них необхідних знань, вмінь та якостей, зберігання високого рівня здоров'я та працездатності. Рівень фізичної підготовленості, грає велику роль в роботі слідчих і входить до складу такого поняття, як професійна придатність. Недостатній рівень розвитку їх психічних якостей, а також низький рівень фізичного стану ускладнює успішне оволодіння професійними навичками, знижує працездатність та може стати причиною звільнення. Відомо, що у студентів, особливо у перші роки навчання, перехід до нових умов життєдіяльності, викликає активну мобілізацію психічних та фізичних резервів, що в результаті може стати причиною виснаження організму і зниження, як фізичної, так і розумової працездатності [4, с. 29].

Однією з вирішальних умов, забезпечуючи результативність і продуктивність праці людини будь-якої професії є наявність міцного здоров'я та високої загальної працездатності, ґрунтуючись на необхідній фізичній підготовленості і нормальному фізичному розвитку [3, с. 12]. Фізична підготовленість співробітників правоохоронних органів, вважається у світовій практиці одним з головних критеріїв їх професійної придатності і важливішою складовою професіограми [2, 5, 7]. Головною метою предмета «Фізичне виховання» у ВНЗ є професійно-прикладна фізична підготовка. ППФП повинна базуватися на достатній загально-фізичній підготовленості, результат якої (у великій мірі) в свою чергу, залежить від рівня фізичного здоров'я студента [6, с. 17]. У зв'язку з тим, питання рівня індивідуального фізичного здоров'я студентів першого курсу, які вступили до Національного юридичного університету ім. Я.Мудрого, є актуальним для вирішення завдань подальшого удосконалення процесу професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх слідчих МВС.

Робота виконана у відповідності до плану НДР Національного юридичного університету ім. Я. Мудрого.

Метою роботи є дослідження рівня та порівняльна характеристика психофізичної підготовленості студентів першого курсу Інституту підготовки слідчих кадрів для МВС України на протязі навчання в Університеті

Методика та процедура дослідження. Для оцінки психофізичної підготовленості студентів використовувався метод тестування основних фізичних та фізіологічних якостей та рівня соматичного здоров'я (розрахунки по сьомі індексах). Оцінка індексів здійснювалась на підставі граничних значень (Круцевич Т.Ю. Апанасенко Г.Л., 1999). Кожен показник має п'ять ступенів (рівнів): низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

По загальній сумі балів (за кожний показник) оцінювався рівень соматичного здоров'я кожного студента [1, 4].

Студенти тестувались та обстежувались по наступним напрямкам:

- Вага. Зваження проводилось на медичних весах, у спортивному одязі.

- Зріст. Вимірювання проводилось без взуття на колиброваній лінійці.
- Сила (кисті сильнішої руки). Тестування проводилось за допомогою кистьового динамометра.
- Артеріальний тиск (сistolічний). Визначався за допомогою електронного манометра.
- Життєва ємкість легень визначалась портативним сухим спірометром.
- Стрибок у довжину з місця проводився у спортивній залі; результат вимірювався рулеткою.
- Біг на 60 та 1000 метрів проводився на стадіоні. Результати фіксувались ручним електронним секундоміром

Індекси розраховувались за наступними формулами:

- Життєвий індекс визначався відношенням життєвої ємкості легень до маси тіла.
- Силовий індекс - відношення сили більш сильнішої руки до маси тіла.
- Оцінка рівня стану серцево-судинної системи визначалась за формулою: ЧСС зв 1хв. помножити на систолічний артеріальний тиск та поділити на 100 (тест Робінсона).
- Фізична працездатність визначалась за допомогою проби Руф'є.
- Швидкісний індекс є відношенням часу подолання 60м до маси тіла.
- Швидкісно-силовий індекс є відношення сили сильнішої руки до маси тіла, помноженого на 100.
- Індекс витривалості – відношення часу подолання бігом дистанції 1000 метрів помноженого на зріст до маси тіла.

Також було проведено дослідження рівня особистої тривожності та самопочуття за методикою Спілберга. Дані, отримані при дослідженні, були оброблені методами математичної статистики.

Індекси розраховувались за наступними формулами:

- Життєвий індекс визначався відношенням життєвої ємкості легень до маси тіла.
- Силовий індекс – відношення сили більш сильнішої руки до маси тіла.
- Оцінка рівня стану серцево-судинної системи визначалась за формулою: ЧСС зв 1хв. помножити на систолічний артеріальний тиск та поділити на 100 (тест Робінсона).
- Фізична працездатність визначалась за допомогою проби Руф'є.
- Швидкісний індекс є відношенням часу подолання 60м до маси тіла.
- Швидкісно-силовий індекс є відношення сили сильнішої руки до маси тіла, помноженого на 100.
- Індекс витривалості – відношення часу подолання бігом дистанції 1000 метрів помноженого на зріст до маси тіла

Дані, отримані при дослідженні, були оброблені методами математичної статистики.

Аналіз результатів дослідження. У дослідженні взяли участь 64 студентів першого, 57 студентів третього та 49 студента п'ятого курсів Інституту підготовки слідчих кадрів для органів МВС України.

Дані фізичних та фізіологічних показників досліджених приведені таблиці 1. Результати дослідження тривожності свідчать про те, що на всіх курсах рівень тривожності студентів – середній (від 36,45 до 41,26 балів). А рівень самопочуття вище у студентів третього курсу.

Таблиця 1

Усереднені дані фізичних та фізіологічних показників студентів

Показники	M±t		
	1 курс	3 курс	5 курс
Артеріальний тиск (мм р.ст.)	126±6,65	122±5,42	123±5,48
Життєва ємкість легень (л)	4,0±0,36	4,1±0,41	4,2±0,54
Вага (кг)	76±4,78	75 ±7,64	78±5,24
Сила (кг)	44±4,35	49±7,19	50±6,27
Стрибок у довжину з місця (см)	231±12	228±12,36	225±10,51
Зріст (см)	182±4,13	184±6,45	185±4,68
Біг на 60 м (сек)	8,4±0,35	8,2±0,38	8,5±0,32
Біг на 1000 м (хв.,сек)	3,49±0,23	3,32±0,14	3,24±0,26

Як видно, студентів третього курсу мають перевагу по всім показникам, окрім зросту: ЖЄЛ на 9,5%, у вазі на 6%, у силі на 12%, в бігу на 1000 м на 4,8%. Результати розрахунків індексів наведені у таблиці 2.

Можна побачити, що: показники життєвого і силового індексів у більшості студентів третього курсу мають рівень високий та вище середнього (у студентів першого курсу – середній); показники стану серцево-судинної системи на середньому рівні; швидкісний та швидкісно-силовий індекс на високому та вище середнього рівнях. Індекс витривалості у студентів першого курсу має значення середні та нижче середнього, студентів третього курсу – високі та вище середнього.

Загальний підрахунок за всіма індексами не виявив серед досліджених осіб з низьким та нижче середнього рівнів здоров'я.

Таблиця 2

Дані індексів за результатами тестувань (%)

Показник	Ниже середнього			Середній			Вище середнього		
	1	3	5	1	3	5	1	3	5
Курс									
Життєвий індекс	18	4	29	65	75	59	17	21	12
Силовий індекс	21	18	20	46	49	55	33	33	25
Індекс Робінсона	40	29	36	45	35	44	15	35	21
Проба Руф'є	-	8	18	86	62	68	14	30	14
Швидкісний індекс	-	-	21	33	13	39	67	87	40
Швидкісно-силовий індекс	-	-	7	2	2	29	98	98	64

Більшість студентів першого курсу мають середній та вище середнього рівні здоров'я. Так 68 % студентів першого курсу і 57 % студентів другого курсу мають середній рівень індивідуального соматичного здоров'я; 21 % та 30 % – вище середнього і тільки 11 % студентів першого курсу – високий (у третього курсу – 13 %).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведені дослідження показали достатньо непоганий рівень психофізичної підготовленості студентів першого курсу та студентів третього курсу – майбутніх слідчих МВС. Найбільш розвитими є силові показники, а найнижчі результати були показані при тестуванні серцево-судинної системи та працездатності.

Студентів третього курсу мають краще індивідуальне соматичне здоров'я (у зрівнянні з першим та п'ятим курсами). Це дає можливість успішно формувати професійно-прикладні навички у студентів, які вступили до Університету (в особливості студентів третього курсу), не витрачаючи багато часу на ЗФП.

Наступні дослідження будуть спрямовані на подальше вивчення психофізичного стану студентів та пошуків його покращення засобами фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. / Г.Л. Апанасенко – К.: Здоров'я, 1985. – 80 с.
2. Бойко В.Ф. Методические материалы для подготовки слушателей к зачетам и экзаменам по курсу физподготовки. / В.Ф. Бойко – К.: КВШ МВД СССР, 1990. –92 с.
3. Грачев О.К. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред. доцента Е.В. Харламова. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 464 с.
4. Methods of investigation of individual health of children and adolescents in physical education / T.Yu. Krutsevich – K.: Olympic literature, 1999. –230 p.
5. Luschak R. Role of special physical preparation in the educational-training process for police / R. Luschak // Young sports science of Ukraine: 36. Sciences. Art. – Lviv, 2000. – Issue 4. – p. 190-193.
6. Ortis M. La defense perdonal policial y Buquei. / M.Ortis – FALMA, Granada, Espana, 2009 –124p.
7. Physical education of student: Textbook / Ed. V.I. Ilyinich. M.: Gardariki, 2005 – 448p.

References

1. Apanasenko G.L. Fizicheskoe razvitie detej i podrostkov. / G.L. Apanasenko – K.: Zdorov'ja, 1985. – 80 s.
2. Bojko V.F. Metodicheskie materialy dlja podgotovki slushatelej k zachetam i jekzamenam po kursu fizpodgotovki. / V.F. Bojko – K.: KVSh MVD SSSR, 1990. –92 s.
3. Grachev O.K. Fizicheskaja kul'tura: Uchebnoe posobie / Pod red. docenta E.V. Harlamova. – M.: IKC «Mart»; Rostov n/D: Izdatel'skij centr «Mart», 2005. – 464 s.
4. Methods of investigation of individual health of children and adolescents in physical education / T.Yu. Krutsevich – K.: Olympic literature, 1999. –230 p.
5. Luschak R. Role of special physical preparation in the educational-training process for police / R. Luschak // Young sports science of Ukraine: 36. Sciences. Art. – Lviv, 2000. – Issue 4. – p. 190-193.
6. Ortis M. La defense perdonal policial y Buquei. / M.Ortis – FALMA, Granada, Espana, 2009 –124p.
7. Physical education of student: Textbook / Ed. V.I. Ilyinich. M.: Gardariki, 2005 – 448p.

Резюме. В статье представлены данные исследования уровня психофизической подготовленности студентов Национального юридического университета имени Я. Мудрого на протяжении всего периода обучения. Установлено, что наиболее развитыми являются силовые показатели. Низкие результаты были показаны при тестировании сердечно-сосудистой системы и работоспособности.

Ключевые слова: физическая подготовленность, здоровье, студент, юрист, следователь.

Summary. The article presents dynamic of the psychophysical preparedness students at the deferent stage of education. In work the data of investigation the estimation of personal somatic students health of the police investigating department of the Y.Mudry National law university at the deferent stage of education. For the estimation of

psychophysical preparedness of students used the method of testing the basic physical and physiological qualities and the level of somatic health (calculations on the seven indices). You can see that: indicators of life and power indices in most second year students have a level high and above average (in first year students-middle); indicators of the state of the cardiovascular system at the average level; speed and speed-power index high and above average levels. Index of endurance in first-year students is average and below average students second year-high and above average. It is established that the most advanced are power parameters. Low results have been shown at testing cardiovascular system and serviceability. It enables to form successfully professional – applied skills of students, not spending a lot of time for the general physical preparation.

Key words: psychophysical preparedness, health, student, lower, investigator.

УДК 159.9

Г.В. ЛОСИК

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

В статье анализируются различные подходы к изучению информационных технологий, а также рассматривается влияние информационных технологий на психологическое здоровье человека. Показана ошибочность позиции психологов считать информационные технологии плодом технической революции. Предлагается концепция: информационные технологии есть плод техногенного витка дальнейшего развития психики человека в онтогенезе.

Ключевые слова: информационные технологии, сознание, кибернетика, носитель информации, данные, смысл, психологическое здоровье

Постановка проблемы. Появление информационных технологий застало психологическую науку врасплох. В психологии ни одной теорией не предсказывались те феномены информационных технологий, которые в срочном порядке стали изучаться психологами сегодня. Ни одно новшество, происшедшее на планете за последние 500 лет, так не поменяло радикально психику человека, как информационные технологии. Пост-индустриальный период развития человеческой цивилизации – пустое название периода. Человек просто окунулся в еще одну индустрию, захлестнувшую предыдущую. Наступил техногенный виток развития психики, развития ее вне мозга. Информационные технологии стали самой сильной «входной переменной», изменившей психику человека, нарушившей «культурно-исторические» законы ее развития.

В том числе появление информационных технологий застало врасплох исследователей психологического здоровья. Психологи не предсказывали такого всплеска его изменений. «Психопатологические последствия» информационных технологий (ИТ) стали рассматриваться в качестве «выходной переменной» [1]. Теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина не предполагала этапа освоения ребенком компьютера и интернета, теория социального научения Бандуры не предполагала, что социализация подростков будет проходить через Интернет в виде общения «в контакте», теория деятельности А.Н. Леонтьева ничего не говорит о том новом четвертом виде деятельности человека, о котором мы пишем ниже. В теории развития речи не предсказывались изменения онтогенеза речи ребенка, не расстающегося с игровым компьютером 12 часов в день, появления специфической компьютерных геймеров. Автор «радикального когнитивизма» В.М. Аллахвердов [1] не дает ответа, почему психологи не обнаруживали «радикальный когнитивизм» в психике человека лет 200-300 назад. И только работы Станислава Лема, В.Н. Пушкина, О.К. Тихомирова, А.В. Брушлинского уже 60-50 лет назад предвещали возможность появления вычислительных машин в качестве инструмента мышления человека [2].

Цель статьи. В этой статье мы показываем ошибочность позиции отечественных психологов, занимающихся психологическим здоровьем, считать ИТ плодом технической революции. В альтернативу этой позиции предлагается концепция *техногенного витка* дальнейшего развития психики человека. Согласно ей компьютер в итоге техногенеза стал вынесенной вовне частью психики субъекта, где сугубо символичные данные, обрабатываемые мозгом, на некоторое время размещаются на компьютерном носителе, а не в мозге на носителях-нейронах. Словесно-логическое мышление, оперирующее символическими данными, получило при этом внешнюю память для данных в текстовом виде и поиск в базе по *ключевому слову*. Образное и предметно-действенное мышление, оперирующее конкретными образами, получило внешнюю память в виде систем *виртуальной реальности*.

Концепция содержит гипотезу существования в Природе как материи, так и нематериального субстрата – информации, компонент «смысл» которой рождается сугубо сознанием. Предлагаемая концепция показывает бесперспективность рассматривать нарушения психологического здоровья от воздействия ИТ [1], призывов психологов к гуманизации ИТ, критике достоверности данных в интернете [3].

Результаты теоретического анализа.

Психологическое здоровье и развитие психики.

Известны теории о закономерностях развития психики у человека в онтогенезе и филогенезе. Согласно Л.Н. Толстому на Психологическое здоровье отрицательно влияет технический прогресс, развитие индустрии. Согласно культурно-исторической теории развитие психики осуществляется благодаря ходу времени,

культурной среде. Эта теория не предсказывала появления ИТ. Согласно А.Ш. Тхостову ИТ сегодня породили «необратимые последствия», ряд непредсказуемых специфических феноменов. Однако автор уходит от вопроса, почему именно таких феноменов, а не иных из них.

О компоненте «смысл» в информации.

Тезис о двух компонентах информации, о компоненте «смысл» предложен А.Я. Фридландом [4]. Суть тезиса в том, что в информации имеются две составляющие: *данные и смысл*, из которых вторая объявляется новой, не классической. Первая компонента, «данные», количественно измерима, является естественнонаучной, она кодируется и декодируется, обрабатывается алгоритмически в компьютере или мозге, обязательно имеет материальный носитель. «Данные» как компонент в свою очередь являются носителем второго компонента информации – смысла. Этот компонент измерим только качественно (по шкале наименований [2]), он не имеет естественнонаучной природы, а имеет психологическую природу.

Смысл сообщению придает сознание человека-индивида. Сознание является генератором смысла собственного сообщения и детектором смысла получаемого сообщения. Смысл информационного сообщения как компонент – субъективен, «данные» – объективны. В отличие от компонента «данные» компонент «смысл» может кодировать и декодировать только человек, его сознание.

Итак, предлагается психологическая концепция, в которой информационные технологии рассматриваются как новый, техногенный виток дальнейшего не биогенного развития психики человека. Согласно концепции информационные технологии выступают вариантом дальнейшего развития психики субъекта, т. е. являются, наоборот, следствием, а не причиной, как принято считать, появления у субъекта всевозможных специфических феноменов, патологии психики. Концепция рассматривает появление компьютерных систем текстовой обработки информации как техногенный виток развития вербально-логического мышления субъекта, а компьютерных систем виртуальной реальности – как техногенный виток развития его образного мышления. Соответственно, нарушения психики могут быть как в вербально-логическом мышлении, так и в образном.

В зарубежной и отечественной литературе описываются как положительные, так и отрицательные психологические последствия компьютерного прогресса. Положительных сторон психологи находят больше. Например, развитие интеллекта взрослого и школьника, их кругозора знаний, упрощение и убыстрение поиска нужной информации, создание новых каналов коммуникации людей. В среде отечественных психологов позитивные стороны компьютеризации и Интернета уже многие годы изучаются А.Е. Войскунским, О.В. Митиной, Н.А. Бабаевой и их соавторами [3]. Негативным сторонам компьютерного прогресса также посвящено много психологических исследований [5, 14], особенно проблемам компьютерной зависимости в разных ее формах. Заслуживает внимания подход, выбранный А.Ш. Тхостовым и его соавторами [4]. В нем подвергается анализу широкий спектр нарушений психического здоровья человека. С позиции патофизиологии в этом подходе ставится вопрос о необратимости изменений в психике человека от компьютерных технологий. В указанной работе на основе анализа большого числа психологических феноменов показан глубокий и массовый характер трансформаций психики людей самых разных возрастов, порождаемых компьютерными технологиями, трансформаций, которые из разряда патологичных переходят в привычные.

Можно отложить рассмотрение предлагаемой концепции. Но тогда, развивая далее уже известные подходы, но оставаясь внутри только своей науки, психологи могут и далее до бесконечности «толочь воду в ступе». Ибо в психологических подходах оказывается неучтенной точка зрения на это явление кибернетики, породившей информационные технологии, выпустившей этого «джина из бутылки». На стыке нескольких наук рождались ответы на вопросы, которые специалистам одной науки решить не удавалось. Сегодня в психологии статьями В.В. Аллахвердова [1] очерчена критическая ситуация в дальнейшем изучении психологии сознания и бессознательного, ставится вопрос причины возникновения сознания в филогенезе, роли его как когнитивного и адаптационного инструмента в жизни человека. Работы А.Ш. Тхостова говорят о том, что психологическая наука не предвидела появления тех психопатологических феноменов. В связи с этим предлагаемая концепция о развитии психики сформирована на стыке двух наук: она изменяет ошибочные представления о «психопатологических последствиях развития информационных технологий».

Согласно рассматриваемой концепции появление компьютера есть новый виток генезиса коры головного мозга человека, и не более, а возникновение науки кибернетики, обеспечившей появление компьютера, есть новый шаг антропогенеза мозга, но не в виде биогенеза, а техногенеза. Подтверждением данной концепции, которая была высказана ранее нами на уровне кибернетики [6; 8], теперь выступает на психологическом уровне содержание статьи А.Ш. Тхостова и соавторов [7]. Она подтверждает концепцию изложенными в ней многочисленными фактами и их обобщениями. Рассмотрим положения предлагаемой концепции подробнее.

Виртуальная реальность как новый виток в филогенезе образного мышления.

Известны теории поэтапного развития умственных действий (П.Я. Гальперин [4; 6]) и культурно-исторического развития психики человека (Л.С. Выготский [4]). Согласно им в филогенезе и онтогенезе психики экстерииоризация предметов и действий с ними сменяется интериоризацией. Благодаря интериоризации в онтогенезе после появления образов затем совершается кодирование образа предмета и действий с ним символами-словами. Слово помогает отфильтровывать в образе обобщенные признаки и переходить в кодировании к понятиям. Так, в развитии психики человека и, особенно, его мышления на определенном этапе появилась вторая форма мышления, а именно: мышление образами (как первая форма) дополнилось мышлением знаками и символами. Это улучшило «эргономику» мыслительного процесса человека, ускорило

ход мысли, помогло абстракции, упростило коммуникацию людей. Вместе с тем филогенез психики на сегодняшнем этапе у человека дальше стал невозможен из-за ограничений черепной коробки: ее габариты мешают росту коры головного мозга. То есть, по биологическим причинам прогресс развития памяти, речи, мышления человека стал далее невозможен. Поэтому, согласно концепции, эволюция психики человека пошла путем технического наращивания возможностей мозга, компьютерным расширением функций памяти и мышления. Особенно быстро сегодня прогрессируют технически компьютерные системы виртуальной реальности, шлемы и перчатки, комнаты виртуальной реальности. Система виртуальной реальности представляет собой технические средства, которые воссоздают в психике образ материального мира, передаваемый человеку через зрительные, звуковые и тактильные ощущения. В итоге за счет добавления образов через шлем виртуальной реальности человек получает возможность дополнительно мыслить компьютерными образами, формировать виртуально предметно-действенные навыки, переживать образные эмоции. В этом случае уже не вторая, речевая, а начальная, первая форма мышления человека – образная – получает возможность нового витка развития. Эта возможность появилась благодаря достижениям компьютерных технологий не сразу, а только с появлением систем трехмерной стереоскопической виртуальной реальности, большой скорости работы компьютера, появлением систем трекинга движений головы, глаз, туловища, руки [6]. Это не значит, что мышление компьютерными образами тождественно образному естественному мышлению. Оно имеет заведомо патологическую форму. Образы в системах виртуальной реальности, в отличие от мышления человека – это всего лишь конкретные образы, а точнее, представления. Они отличаются и тем, что красочные и яркие, не причиняют человеку боли, увечья, зловонью, шума. Поэтому предметы из систем виртуальной реальности способны в большой степени править человеком. Пребывание человека в среде таких красочных образов сопровождается патологическим «феноменом потока» [8].

Еще до появления систем виртуальной реальности компьютер взял на себя функцию обработки, анализа и хранения текстовой информации, которую выполняет мозг, так как на компьютере эти операции совершаются более прогрессивными методами. Компьютерные системы оптимально компенсируют «слабые» стороны работы мозга по хранению текста, поиску по ключевому слову, реферированию статей, верификации автора, статистическому анализу корпусов текстов, составлению тезаурусов и словарей. Однако мозг превосходит компьютерные методы в смысловой обработке информации.

Таким образом, в соответствии с концепцией, появление компьютера и, в частности, ноутбука, планшета, следует интерпретировать не как появление нового прогрессивного «инструмента» в деятельности человека, а как возникновение нового «отдела» мозга в дополнение к уже существующим отделам. Компьютерный прогресс по сути не является ветвью технического прогресса; это не прогресс развития материи, а прогресс кодирования информации, в котором материя выступает сугубо ее носителем, но не более. В случае появления компьютеров мы имеем дело не с техническим прогрессом, не с адаптацией техники к человеку или человека к технике, а с филогенетическим процессом: появлением нового витка в развитии психики отдельного человека. Как свидетельство этому, ноутбук и планшет используется преимущественно персонально. В мозге его владельца формируется образ папок, файлов, рабочего стола ноутбука.

Трансформации психического здоровья, возникшие в связи с техногенным витком развития психики человека.

Рассмотрим те виды трансформаций психики, которые выделяются в работе как главные «последствия» технического прогресса, перечислим их и дополним. Ее авторы кроме характеристики самих трансформаций, что ценно, называют симптоматику выраженности трансформаций, диагностические критерии их распознавания.

Первая трансформация психики – возникновение компьютерной и Интернет-зависимости в разных ее формах у подростков: школьников и дошкольников. Среди различных симптомов компьютерной зависимости самым простым и показательным является симптом *агрессии*, если у человека уже сформировалась эта трансформация психики. Агрессия незамедлительно проявляется у человека, если его лишить привычных компьютерных средств.

Вторая трансформация – смещение спектра *интересов, мотивов*, направленности подростка в область приобретения новых компьютерных средств и их изучения.

Третья трансформация – возникновение *иллюзии соучастия* в реальных социальных мероприятиях, управлении другими людьми, иллюзия реального соучастия, не выходя из сеанса Интернета.

Четвертая трансформация – значительное снижение *суверенности*, неприкосновенности личности, приватности жизни человека, пребывающего много в Интернет-сети.

Пятая трансформация, вскрытая этой группой исследователей – размывание границ *телесности* человека, много использующего сетевое виртуальное, а не реальное предметное взаимодействие с окружающим миром.

Данные трансформации являются наиболее яркими проявлениями «последствий» компьютерного прогресса. В работе [6; 7; 8] они описаны детально, дано руководство к тому, какими методиками можно оценивать степень их выраженности у конкретного субъекта. Назовем еще ряд уже признанных психологических феноменов, которые, с нашей точки зрения, хорошо согласуются с предложенной концепцией о техногенезе психики.

- Появление *четвертого* вида деятельности в жизни человека: в дополнение к игре, учению и труду. Это деятельность взрослых в виде *компьютерных развлечений*, времяпровождения, релаксации и азартных игр. Это

сфера деятельности граждан, официально не курируемая государственными, религиозными органами, так как она не связана ни с какой государственной пользой. Она не направлена ни на какое, ни духовное, ни эстетическое, ни нравственное, ни религиозное развитие граждан. Она не порождает никаких ни материальных, ни культурных ценностей. Государство и церковь не вмешивается в этот новый вид деятельности человека, хотя он превратился благодаря информационным игровым технологиям в обширную сферу жизни людей. Государство, не развивая, «терпит» эту деятельность граждан и негосударственных частных фирм как невинную деятельность. Этот новый вид деятельности нельзя по классическим определениям отнести ни к одному из прежних трех видов деятельности человека.

- Потеря при компьютерной форме экзаменации сведений у учителя о «направлении» ошибки ученика. Поясним сказанное. В случае, если ответ ученика правильный, то проблемы с «направлением» нет. Но в случае, если ответ ученика ошибочный, то компьютерное тестирование лишает ученика и учителя дидактической информации о том, в какую сторону от эталона по смыслу совершена ошибка. В то же время, без этой информации коррекция ошибки у ученика невозможна.

- Падение авторитета учителя в школе перед учениками, информированными Интернетом и телевизором, в научных знаниях той дисциплины, которую он преподаёт.

- Падение авторитета отца и матери в семье перед подростком, информированным Интернетом и телевизором, авторитета в знаниях политических, культурных, мировых событий, современных и исторических, падение авторитета отца и матери как носителей в прошлом семейной морали.

- Поиск по ключевому слову нужной информации в базе с помощью компьютера, бесспорно, ускоряет и упрощает поиск нужной информации для ученика в школе. Но эта услуга одновременно лишает ученика формирования «образа окружения» того предмета, который ищется. Для учебных целей остается важным создание контекста тех иных предметов, слов, понятий, которые «соседствуют» с изучаемым предметом. Образ окружения, образ фиксированного «места» одного предмета в окружении соседствующих является важным параметром структурности и целостности восприятия. Исследования И.А. Ермоленко [6] показали, что образ окружения предмета не формируется, если школьники ведут его поиск с помощью компьютерного «ключевого слова», методом прыжка на место. И наоборот, образ окружения формируется, если на компьютере ученик ведет поиск, путешествуя по базе данных в интерактивной форме.

- В своем обиходе взрослый человек экономит свои память и зрение и поэтому сохраняет неистинность взаимоотношения «любимых» вещей своего обихода. В итоге у него «каждая вещь имеет свое место». После пользования ею человек кладет ее на место. В то же время в виртуальном пространстве ИТ вещь не постоянна по адресу, по соседствованию с другими вещами. Это возникает потому, что в ИТ работают поисковики по «ключевому слову» и необходимости выдерживать константным его место нет. Нагрузка на память и на зрительное запоминание «образа окружения» предмета ослабляется. Однако для слепых людей постоянство местонахождения предмета среди соседствующих предметов принципиально важно. Поэтому слепые люди, работая с компьютером, со смартфоном и с их «рабочими столами» испытывают большие трудности из-за надуманно излишней частой смене местоположения ярлыков информационных объектов на поле рабочего стола компьютера.

- Пользователь ИТ постепенно разучивается терпению ждать ответа от системы. Он становится нетерпеливым, требующим мгновенного ответа. В противном случае, если система или собеседник медлит с ответом, пользователь тут же прекращает диалог, переходит к новой попытке запроса ответа.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования.

Предполагаемые возможные изменения онтогенеза ребенка.

Если данная концепция подтверждается, из нее вытекает, что в онтогенезе человека также, аналогично филогенезу, должны произойти изменения и их можно предсказывать. У ребенка закономерно должен появиться этап освоения образной формы мышления с помощью средств виртуальной реальности и Интернета. Как и при натуральном образном мышлении и образных играх ребенка, при работе с виртуальной реальностью и Интернетом у пользователя возникают аналогичные феномены. Возникают феномен азарта и феномен «потока» при организации внимания. Когда сеанс виртуальной реальности затягивается во времени, он уподобляется сну, в котором мотивация и контроль сознания блокированы. Возникают феномены монотонии в работе, «подсказки не вовремя», известные в инженерной психологии, феномены аутизма и подмены как в ролевых играх возраста, пола, расы. Исследовательская потребность пользователя в сеансе общения с компьютером, устойчивость внимания длится до тех пор, пока зависящие от действий пользователя изменения в зрительной сцене не становятся для него предсказуемыми.

В онтогенезе у детей, чего не могло быть раньше, может нарушаться формирование навыка пользоваться реальными предметом, если виртуальный навык не переносим в реальную жизнь. Раннее освоение ребенком разных форм взаимодействия с виртуальной реальностью будет способствовать атрофии оборонительного рефлекса. Этот рефлекс формируется как рефлекс избегания раздражителей, доставляющих человеку боль. И его поддержание происходит только в практической деятельности человека, а воссоздание боли невозможно в виртуальной реальности сегодняшними средствами. У ребенка, подростка закономерно будет атрофироваться и притупляться рефлекс на новизну. Это следует из того обстоятельства, что виртуальные музеи, экскурсии, энциклопедии легко насыщают любопытство пользователя Интернета. Поэтому удивить, увлечь новой информацией человека будет со временем все труднее. Наоборот, рефлекс ориентировочный, познавательный,

половой станут формироваться у ребенка более рано и лучше благодаря легкодоступности через виртуальную реальность соответствующих положительных эмоций.

У человека-пользователя информационных технологий постепенно будет сокращаться вербальная форма мышления с индуктивными и дедуктивными формами рассуждения, и увеличится интуитивная форма принятия решения на основе образной информации. Сократится вербальное устное общение между людьми в натуре, диалоги станут краткими, устная речь потеряет связность. Речевой контакт человека с человеком не через компьютер станет коротким, непреднамеренным. Авторитет живого собеседника перед виртуальным снизится. Сначала редуцируются очные формы вузовского обучения. Они будут заменяться дистанционными формами обучения. Появится новое техническое решение телеконференции как виртуальной лекции и виртуального диалога, собеседования. Компьютерные средства смогут в сеансе телеконференции передавать собеседнику не только вид говорящего, но и в нужный момент вид сцены, куда обращается его взор-указка. Далее, вслед за реформацией вузовских очных форм образования будут реформироваться школьные формы образования. В школе появится компьютер с тактильной обратной связью. Он обеспечит виртуальный способ восприятия объектов с мягкой формой, позволит дистанционно, без учителя овладевать образами труднодоступных предметов. Практика использования руки для натурального изучения объектов с мягкой формой у школьника уменьшится.

У подростка будут атрофироваться моторика руки и пальцев плавно писать, моторика глаза воспринимать глубину пространства, навыки совершать перцептивные действия ощупывания рукой мягкого, гибкого, упругого, пластичного предмета. Поэтому станут распространенными курсы тренинга этих атрофирующихся навыков, хотя в целом «компьютерной зависимости», «Интернет-зависимости» подростков уже нельзя будет противостоять психотерапией. Те феномены, которые называются в [3; 8], нельзя считать психопатологическими явлениями, их неправильно рассматривать как девиантное поведение подростка. Ибо, согласно концепции, они есть отражение уже необратимого нового витка эволюции психики человека, филогенеза форм его мышления. Это еще один виток ухода человека от материальной реальности, подобно витку ухода от нее, когда человек стал говорить, мыслить словами, абстрактными символами, знаками.

С учетом данной концепции возможно предсказание новых патологичных явлений: дисгармонии и противоборства образной и вербальной сферы психики, ухода подростка от материального бытия в идеальные мечты, на этот раз виртуальные. В целом можно ожидать, что практика человека утратит важное ее значение в проверке истинности мыслительных суждений, логических посылок, гипотез, теорий. Поэтому у человека увеличится доля схоластических процессов, рассуждений, теорий. Как отмечалось, вещь приобретет несколько большую силу править человеком по сравнению со словом, чем это имеет место сегодня.

С приходом в жизнь человека систем виртуальной реальности не станет столь много, как сейчас, практики и инструментальных реальных действий человека, разнообразия движений руки, многообразия действий по удовлетворению бытовых, производственных, спортивных нужд и целей. Вместо инструментальных, производственных действий системы виртуальной реальности будут «специализировать» человека преимущественно на развитии перцептивных действий, образных мыслительных действий. Следовательно, они в большей степени будут расширять практику применения именно перцептивных, а не инструментальных действий в жизни человека. Из этого следует, что «законы» и правила реализации перцептивных действий, которые нами изучаются многие годы [6; 8], становятся сегодня востребованными. Так, А.В. Севериным [6; 8] исследованы перцептивные действия геймеров. Выявлено, что продолжительная работа с клавиатурой, мышкой атрофирует навык восприятия мягкости, гибкости, вариативности формы предмета. Люди, много пользующиеся клавиатурой, разучиваются плавности движений пальцев и руки, разучиваются зрительному слежению за изменением формы предмета в момент воздействия на него рукой [3; 5; 6].

Системы виртуальной реальности не только реализуют новый виток образного мышления человека, но и дают способ формировать сенсорные и моторные навыки с помощью компьютерных тренажеров. Они эффективны не только для развития мышления человека, но и восприятия, памяти, внимания.

Данная работа дополняет список феноменов, ярко характеризующих изменения в психике современного человека-пользователя информационных технологий, список, намеченный другими исследователями [8] как «законченный». Дополняя этот список, мы предлагаем концепцию о причине появления данных феноменов. Согласно концепции, которая носит кибернетическое содержание, мозг как носитель информации, кодирующая и декодирующая информационная система, исчерпал свой ресурс помещать на имеющемся у него объеме нейронной материи ту информацию, которая им перерабатывается. В психологии эти процессы переработки и хранения называются обобщенно психическими. В кибернетике различают в этих процессах два разных метода кодирования: аналоговый и дискретный.

Оставаясь внутри психологической науки, нам кажется, невозможно, не привлекая теорию кодирования кибернетики, объяснить, что движет столь бурным прогрессом в информационных технологиях [2; 5; 6]. Сегодня нет иной сферы деятельности человека, которая бы так заполонила умы всех, от мала до велика, как развитие информационных технологий. Даже автомобилестроение, космические, градостроительные, транспортные технологии уступают в темпах развития информационным. Рассмотренная лемма позволяет увидеть в этом прогрессе очередной виток развития психики человека, генезиса его мозга, на этот раз в виде техногенеза психики. В рамках предлагаемой концепции психические феномены «последствий развития

інформаційних технологій стаються легко поясними, понятні, передбачувані, а результати психології зможуть стати достоянням і других, смежних з нею гуманітарних і естественних наук.

Список использованных источников

1. Allakhverdov V. Does Consciousness? – In What Sense? / V.M. Allakhverdov, V.A. Gershkovich. Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. P. 340-347.
2. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. 2-е изд. / Н. Винер – М. Советское радио, 1968. – 328 с.
3. Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Психология применения систем виртуальной реальности / А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова // Интернет и современное общество. Труды IX Всероссийской объединенной конференции (14-16 ноября, Санкт-Петербург). СПб.: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2006, с. 52-54.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский – М., 1931, 331 с.
5. Емелин В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов. Национальный психологический журнал. №1(7), 2012. С. 81-87.
6. Лосик Г.В. Виртуальная реальность как новый виток по Л.С. Выготскому в филогенезе человеческого мышления образами / Г.В. Лосик. // Материалы IV Международной научной конференции Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире Гомель, 28-29 октября 2010. С. 320-326.
7. Трахтенгерц Э.А. Информационные технологии формирования управленческих решений в процессе манипулирования общественным мнением / Э.А. Трахтенгерц // Информационные технологии. Приложение к журналу. № 5 2011, С. 2-32.
8. Losik G. Virtual Reality, Computer Helmet: a New Coil in Development of Human Image Thinking / Proceedings of the 14 International Congress of Psychology. July 22-24, 2008. Berlin, Germany.

References

1. Allakhverdov V. Does Consciousness? – In What Sense? / V.M. Allakhverdov, V.A. Gershkovich. Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. P. 340-347.
2. Viner N. Kibernetika ili upravlenie i svjaz' v zhivotnom i mashine. 2-e izd. / N. Viner – M. Sovetskoe radio, 1968. – 328 s.
3. Vojskunsij A.E., Smyslova O.V. Psihologija primenenija sistem virtual'noj real'nosti / A.E. Vojskunsij, O.V. Smyslova // Internet i sovremennoe obshhestvo. Trudy IX Vserossijskoj ob'edinennoj konferencii (14-16 nojabrja, Sankt-Petereburg). SPb.: Izd-vo Filologicheskogo fakul'teta SPbGU, 2006, s. 52-54.
4. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij / L.S. Vygotskij – M., 1931, 331 s.
5. Emelin V.A. Psihologicheskie posledstvija razvitija informacionnyh tehnologij / V.A. Emelin, E.I. Rasskazova, A.Sh. Thostov. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. №1(7), 2012. S. 81-87.
6. Losik G.V. Virtual'naja real'nost' kak novyj vitok po L.S. Vygotskomu v filogeneze chelovecheskogo myshlenija obrazami / G.V. Losik. // Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii L.S. Vygotskij i sovremennaja kul'turno-istoricheskaja psihologija: problemy razvitija lichnosti v izmenchivom mire Gomeľ, 28-29 oktjabrja 2010. S. 320-326.
7. Trahtengerc Je.A. Informacionnye tehnologii formirovanija upravlencheskih reshenij v processe manipulirovanija obshhestvennym mneniem / Je.A. Trahtengerc // Informacionnye tehnologii. Prilozhenie k zhurnalu. № 5 2011, S. 2-32.
8. Losik G. Virtual Reality, Computer Helmet: a New Coil in Development of Human Image Thinking / Proceedings of the 14 International Congress of Psychology. July 22-24, 2008. Berlin, Germany.

Резюме. У статті аналізуються різні підходи до вивчення інформаційних технологій, а також розглядається вплив інформаційних технологій на психологічне здоров'я людини. Показана хибність позиції психологів вважати інформаційні технології плодом технічної революції. Пропонується концепція: інформаційні технології є плід техногенного витка подальшого розвитку психіки людини в онтогенезі.

Ключові слова: інформаційні технології, свідомість, кібернетика, носій інформації, дані, зміст, психологічне здоров'я.

Summary. The article analyzes the different approaches to the study of information technology and examines the impact of information technology on the psychological health of the person. The author presents a comparative analysis of the concepts: the meaning, information, psychological health. It describes the transformation that may occur as a result of the technological development of society (the fall of the authority of teachers and knowledge fall authority of parents to children, increased aggression and impatience user of information technology, instant retrieval of information).

It demonstrated the usefulness and the negative impact of virtual reality systems to life and human activities. A lemma is suggested according to which informational technologies are considered to be a qualified circuit of further human conscience development. The lemma regards the appearing of text analysis computer systems as a qualified circuit of a person's verbal-logical thinking while virtual reality systems are regarded as a qualified circuit of his image-

based thinking. Considered lemma enables us to see progress in this next stage of development of the human psyche, the genesis of his brain, this time in the form of technogenesis psyche. In view of this concept possible prediction of new pathological phenomena disharmony and antagonism figurative and verbal sphere of the psyche, leaving the teenager from the material being in the perfect dream, this time virtual.

Key words: human conscience development, verbal-logical thinking, image-based thinking, informational technologies, text analysis computer systems, virtual reality systems, psychological health

УДК 159.922.86-056.49:[378.147:159.9-051]

Г.О. ЛУЦИК

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

У статті проаналізовано основні підходи до визначення девіантної поведінки та її проявів у підлітковому віці, розкрито актуальність взаємодії майбутніх психологів з девіантами. Доведено, що якість навчання у вузі впливає на успішність виконання професійних функцій майбутніми психологами у роботі з підлітками девіантної поведінки.

Ключові слова: девіація, девіантна поведінка підлітків, підготовка майбутніх психологів.

Постановка проблеми. Суспільно-економічні та політичні процеси, що проходять в Україні, відобразилися на всіх сферах суспільного життя, суттєво змінили свідомість та світогляд українців. Непроста ситуація у країні стала підґрунтям руйнування стереотипів та цінностей, зокрема спостерігається тенденція до зниження рівня вихованості молодого покоління, поширення негативних явищ, занепад моралі, відчуження від соціальних інститутів, які займаються вихованням молоді, зростанням злочинності, особливо серед підлітків.

Важливим постає питання вивчення деструктивних форм поведінки підлітків, які призводять до деградації особистості, здійснюють шкідливий вплив на здоров'я дітей, стають перешкодою у процесі соціалізації та здійсненні навчально-виховного процесу в закладах освіти. Означені тенденції визначають потребу у розробці та застосуванні нових напрямків та методів соціально-педагогічної роботи, з метою профілактики та подолання девіантної поведінки підлітків, враховуючи вимоги сьогодення, можливість переходу від жорстких методів перевиховання до особистісно-орієнтованої співпраці з дітьми.

Проблема вивчення девіантної поведінки та шляхів її попередження є актуальною, оскільки така поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню та формуванню, розвитку громадянської самосвідомості. Девіантні форми поведінки стрімко поширюються та набувають особливих рис, тому інтерес до їх вивчення зростає як з боку фахівців, так і суспільства загалом.

Однією з важливих умов модернізації освітньої галузі в Україні є підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення. Разом з тим, слід відзначити відсутність у вищих навчальних закладах системи підготовки майбутніх психологів до роботи в інтернатних закладах, фахівців для роботи з підлітками девіантної поведінки у притулках, кімнатах тимчасового перебування, центрах соціальної, психологічної реабілітації.

Розвиток і самовдосконалення студента та формування готовності до виконання професійних функцій є одним з ключових завдань у системі підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Саме під час навчання у вузі відбувається освоєння обраної професії, ознайомлення з основними напрямками діяльності психолога. Від якості освіти значною мірою залежить ефективність подальшої трудової діяльності молодого працівника.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних підходів до визначення девіантної поведінки підлітків в контексті підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

Стан дослідження проблеми. Сутність девіантної поведінки можна розглядати під певних кутом, залежно від галузі знань, яка висвітлює вказану проблему. Феномен девіантної поведінки як багатоаспектне явище є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, психології, педагогіки та медицини. Кожна галузь наукового знання вузькоспеціалізовано, різновекторно та, навіть, іноді суперечливо підходить до тлумачення девіантної поведінки та чинників, які її викликають.

Проблема підготовки майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками, її різні аспекти привертала увагу багатьох дослідників: психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С.А. Белічева, В.В. Ковальов), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І.В. Козубовська, Т.Є. Колесіна, І.І. Парфенович, Г.О. Пономаренко). Проблеми практичної підготовки до педагогічної діяльності, зокрема до роботи з важковиховуваними, присвячені роботи О.О. Абдуліної, Л.В.-В. Венланде, Г.А. Магомедова, М.О. Малькової, А.Ю. Мальцева, В.М. Оржеховської, В.О. Сластьоніна, М.Н. Фіцули.

Результати теоретичного дослідження. З метою якісного виконання професійних обов'язків майбутнім фахівцям-психологам потрібно володіти теоретичними знаннями та практичними навичками взаємодії з девіантами, вмінням ефективно використовувати інноваційні методи та форми роботи з девіантними підлітками з метою цілеспрямованого впливу на процес їх ресоціалізації.

У структурі готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними ми виділяємо мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, емоційно-регулятивний, поведінковий, рефлексивний компоненти.

Інтелектуальний компонент включає засвоєння когнітивного досвіду на рівні обізнаності із проблемою, розуміння сутності та специфіки питання, наявність конкретних знань, які визначають основні напрямки роботи майбутнього психолога. Тому актуальним постає питання ознайомлення з теоретичними підходами до сутності девіантної поведінки.

На сьогоднішній день не існує єдиної теорії девіантної поведінки, проте накопичені глибокі знання з цього питання у різних наукових дисциплінах. В рамках філософських поглядів на сутність девіантної поведінки вона розглядається як системне соціальне явище, яке детерміноване історичним розвитком суспільства.

У «Філософському енциклопедичному словнику» поведінкою визначається процес зміни станів певної речі або істоти, що відповідає їхній внутрішній природі як цілому. Важливим чинником детермінації поведінки людини є її усвідомлення, яке корелює зі складною системою цілей, мотивів, настанов, внутрішніх смислів, свідомих та неусвідомлюваних прагнень та понять. Поведінка людини визначається не лише свідомою регуляцією суб'єкта, але і взаємодією із зовнішніми чинниками, які в сукупності формують неповторну цілісність поведінкових дій. Значний вплив на характер поведінки людини мають моральні норми, цінності та інтенції самого суб'єкта [6, с. 490-491]. Тому, ми можемо припустити, що з цієї позиції девіантною поведінка буде визначатися у тому випадку, коли волевиявлення активності суб'єкта не буде узгоджуватися із цінностями та моральними критеріями суспільного розвитку на конкретному історичному етапі.

Згідно біологічних теорій вчинення девіантних дій зумовлене наявними медико-біологічними проблемами індивіда. Зокрема, представники цього підходу пояснюють відхилення від загальноприйнятих способів поведінки індивіда своєрідною анатомічною будовою організму, зайвими хромосомами в організмі людини, психічними чи поведінковими розладами, які за медичними критеріями можна класифікувати як хвороби (Ч. Ломброзо, У. Шелдон, К. Лоренц, У. Пірс та інші).

На соціальному рівні девіантна поведінка трактується як одна з форм відносин між суспільством та особистістю. Тому, цілком логічним є припущення, що позбутися девіантної поведінки у суспільстві практично неможливо. В цьому ракурсі девіантна поведінка розглядається як цілком нормальна і корисна для останнього, оскільки стимулює прогресивні зміни соціальних норм та життєдіяльності людини.

Соціологи розкривають сутність девіантної поведінки через поняття аномії, розрив між цілями суспільства та схвалюваними засобами їх досягнення, конфлікту між субкультурою та панівними культурами суспільства (Е. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Селлін, М. Міллер, Е. Сатерленд та ін.).

Однією з умов життєдіяльності певної соціальної системи є її здатність підтримувати стан рівноваги. Основним механізмом, який може підтримувати такий стан є норми суспільства, що визначають порядок його функціонування та взаємовідносин між членами. Соціальні норми є багатогранні та регламентують різні сторони життя певної спільноти. Вони окреслюють бажане поле дій, які прийняті в тому чи іншому суспільстві в певний період історичного розвитку.

Соціальні норми можна визначити як явище групової свідомості, оскільки, таким чином, група схвалює або засуджує конкретний тип поведінки, оптимальні умови буття для кожного її члена, формуючи саме суспільство за визначеним зразком. Прийняті норми суспільства обмежують індивідуальність окремих його членів, розвиваючи конформізм. Внаслідок такого стану окремі особистості часто висловлюють свою незгоду, протест проти соціальних норм.

Отже, можна припустити, що у суспільстві виникає поведінка, яка суперечить прийнятим нормам та критеріям, тобто виникає стан порушення рівноваги. Якщо порушення носить прогресивний характер, спрямоване на зміну застарілих норм поведінки, то суспільство змінюється в плані просування до більш вигідних умов існування. Проте, якщо в основі недотримання соціальних норм лежить конфлікт цінностей, інтересів, розходження потреб, деформації способів їх задоволення, помилки у вихованні або ж життєві негаразди тоді виникає так звана девіантна поведінка особистості.

Подібний підхід до сутності девіантної поведінки є дещо проблематичним, оскільки не дає вичерпної відповіді на запитання про те, які норми є прийнятними для більшості, якою частиною суспільства вони підтримуються та яким чином визначаються обов'язковими, ким прийняті і звідки походять. З огляду на це, можна стверджувати, що частина норм з певних моральних чи етичних позицій сприймається більшою частиною суспільства. Проте, не потрібно ідеалізувати правила поведінки як обов'язкові норми. Адже одне і те ж правило взаємодії із соціумом можна кваліфікувати як позитивне в окремих випадках та негативне у інших.

Проблема девіантної поведінки досліджується також у різних галузях психологічної науки. Психологи розглядають вказану проблему з погляду наявного конфлікту між індивідом та суспільством, неможливістю самоактуалізації, наявністю комплексів чи незадоволених потреб, неадекватними реакціями на стимули довкілля або ж як наслідок набутих подібних форм поведінки (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Адлер, К. Хорні, А. Бандура, Б. Скіннер, О. Змановська, Н. Максимова та інші).

Девіантна поведінка як наслідок конфлікту між свідомим та підсвідомим, тобто між зовнішнім та внутрішнім простежується у концепції З.Фрейда, який вважав, що у психічних процесах вирішальну роль завжди відіграє підсвідоме «воно». Підсвідоме пов'язане із зовнішнім світом і не підкорюється ніяким закономірностям, воно постійно перебуває у конфліктних стосунках із «Я», яке змінилося під впливом зовнішнього світу. Слідуючи міркуванням З. Фрейда девіантна поведінка виникає тоді, коли конфлікт між свідомим та підсвідомим досягає апогею, що породжує протест та деструктивні форми взаємодії із соціальним оточенням [7].

Трактування сутності девіантної поведінки ми знаходимо і у працях К. Роджерса, який пояснював сутність досліджуваного феномену викривленими уявленнями особистості про себе, тобто внутрішнім конфліктом між потребою у самореалізації та зовнішніми оцінками інших [4].

Е. Фромм розглядав проблему девіантної спрямованості особистості як наслідок гіпертрофованої свободи від соціальних детермінант, що спричинила ігнорування особистістю факту суспільної відповідальності та неминуче відчуження від соціуму. Таким чином, він пояснював свободу особистості як джерело девіантної поведінки, як умову прояву індивідуальності, що суперечить прийнятим правилам поведінки у суспільстві. Другою причиною формування егоїстичної, деструктивної, тобто девіантної особистості Е. Фромм називав незадоволення ряду екзистенційних потреб [8].

Цікавими є ідеї Г. Олпорта щодо сутності девіантної поведінки, який розглядав її як типовий приклад поведінки індивіда з недорозвиненими рисами, такими як самоаналіз, самоконтроль, гармонійні соціальні відносини. Взаємодія такої особистості з суспільством характеризується тривожністю, ірраціональністю, відсутністю почуття гумору [3].

Сучасний психолог Н.Ю. Максимова пов'язує виникнення девіантної поведінки з тривалим незадоволенням життєво важливих потреб особистості, які призводять до активізації психологічних механізмів захисту та утворення особистісних характеристик, що утворюють викривлене відображення реальності. Наслідком таких новоутворень стає поведінка особистості, яка з одного боку задовольняє потреби індивіда, а з другого суперечить вимогам суспільства [2].

Педагогічна наука основний акцент у дослідженні девіантної поведінки робить на вивченні середовища навчання та виховання дитини, методів та форм виховання та перевиховання, намагаючись пояснити її основні детермінанти (І. Бех, Ю. Клейберг, В. Оржеховська, Т. Федорченко та інші).

Ю. Клейберг досліджуючи сутність девіантної поведінки аналізує її у культурно – дозвілєвій діяльності. Аналізуючи основні підходи до сутності досліджуваного феномена він називає його як специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань за допомогою демонстрації особистістю ціннісного ставлення до них. Для зміни соціальних норм використовуються прийоми самовираження такі як сленг, символіка, мода, манера, вчинки [1].

Т.Є. Федорченко робить висновок про те, що девіантна поведінка є наслідком духовних проблем, які пов'язані із внутрішньоособистісними конфліктами та неадекватними психічними захистами або ж шкідливими звичками [5].

Узагальнюючи підходи до розкриття змісту феномену «девіантна поведінка» можемо зробити наступні висновки:

- 1) девіантна поведінка являє собою систему дій та вчинків, які періодично повторюються і стають способом життя індивіда;
- 2) такі дії та вчинки відрізняються від загальноприйнятих норм та правил, а тому порушують усталений спосіб життя в суспільстві;
- 3) девіантна поведінка є наслідком дезадаптації особистості до вимог соціального середовища;
- 4) порушуючи стан рівноваги девіантні вчинки дестабілізують суспільні процеси;
- 5) характер девіантних вчинків обумовлений особистісними характеристиками індивіда, які мають підґрунтям як біологічні, так і соціальні детермінанти;
- 6) девіантні дії та вчинки є одним із способів прояву індивідуальності;
- 7) сутність девіантних дій та вчинків визначається культурними та історичними факторами розвитку суспільства;
- 8) ступінь прояву девіантної поведінки обумовлений низкою соціальних, психологічних та педагогічних факторів;
- 9) девіантна поведінка проявляється у незбалансованих процесах соціалізації індивіда, нездатності до контролю над власною поведінкою.

На наш погляд, девіантна поведінка є комплексним явищем, тому його слід аналізувати враховуючи різні сторони описаного феномену. Таким чином, підводячи підсумок теоретичного дослідження сутності девіантної поведінки ми визначаємо, що це система дій та вчинків, які періодично повторюються індивідом та суперечать загальновизнаним соціальним правилам та зразкам, обумовлені комплексом взаємопов'язаних соціальних, психологічних та педагогічних чинників і призводять до порушення внутрішньої рівноваги людини.

Отже, ми можемо припустити, що девіантна поведінка завдає шкоди не лише суспільству, але й порушує узгодженість бажань, потреб та можливостей індивіда, призводить до його деградації та десоціалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В процесі підготовки майбутніх фахівців – психологів актуальними постають дві змістовні лінії навчання: теоретична підготовка та практична спеціалізація в межах обраної професії. Теоретична підготовка майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками сприяє обізнаності студентів з проблемами девіантів та шляхів її розв'язання.

Проте, як засвідчив аналіз навчальних планів ВНЗ, які готують майбутніх психологів, відсутні спеціальні предмети, які повною мірою дають уявлення студентам про досліджувану проблему, недостатньою є кількість навчальних годин, відведених на спеціальну підготовку фахівців з питань девіантної поведінки, неузгодженість методичних рекомендацій щодо організації навчально-виховної та профілактичної роботи з девіантами.

Способи усунення вказаних недоліків ми вбачаємо у розробці інтерактивних лекцій, тренінгових програм, роботі проблемних груп, які б дозволили майбутнім психологам розширити уявлення про сутність і

особливості девіантної поведінки підлітків та методи роботи з ними. Окреслені позиції становлять перспективу подальших досліджень вказаної проблеми.

Список використаних джерел

1. Клейберг Ю.А. Девиантология: Хрестоматия [Текст] / Ю.А. Клейберг – СПб.: Речь, 2007. – 411 с.
2. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки [Текст]: навч. посібник / Н.Ю. Максимова. – К.: Либідь, 2011. – 520 с.
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. [Текст] / Г. Олпорт – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 233 с.
5. Федорченко Т.С. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія [Текст] / Т.С. Федорченко. – 2009. – 487 с.
6. Філософський енциклопедичний словник. [Текст] – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. – Азбука-Классика. Non-Fiction, 2015. – 480 с.
8. Фромм Э. Гуманистический психоанализ [Текст] / Сост. и общая редакция В.М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2002 – 544 с.

References

1. Kleyberh Yu.A. Devyantolohyya: Khrestomatyya [Tekst] / Yu.A. Kleyberh – SPb.: Rech', 2007. – 411 s.
2. Maksymova N.Ju. Psyhologija deviantnoi' povedinky [Tekst]: navch. posibnyk / N.Ju. Maksymova. – K.: Lybid', 2011. – 520 s.
3. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannyye trudy. [Tekst] / G. Olport – M.: Smysl, 2002. – 462 s.
4. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka. [Tekst] / K. Rodzhers. – M.: Progress, 1994. – 233 s.
5. Fedorchenko T.Je. Profilaktyka deviantnoi' povedinky shkoljariv v umovah sociokul'turnogo seredovyshha: social'no-pedagogichnyj aspekt: monografija [Tekst] / T.Je. Fedorchenko. – 2009. – 487 s.
6. Filosofs'kyj encyklopedychnyj slovnyk. [Tekst] – K.: Abrys, 2002. – 742 s.
7. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz [Tekst] / Z. Frejd. – Azbuka-Klassika. Non-Fiction, 2015. – 480 s.
8. Fromm Je. Gumanisticheskij psihoanaliz [Tekst] / Sost. i obshhaja redakcija V.M. Lejbina. – SPb.: Piter, 2002 – 544 s.

Резюме. В статье проанализированы основные подходы к определению девиантного поведения и его проявлений в подростковом возрасте, раскрыты актуальность взаимодействия будущих психологов с девиантами. Доказано, что качество обучения в вузе влияет на успешность выполнения профессиональных функций будущих психологов в работе с подростками девиантного поведения.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение подростков, подготовка будущих психологов.

Summary. The problem of studying deviant behaviour and ways of its prevention is significant and important today due to the fact that such behaviour prevents the socialization of personality, its formation and development of civic consciousness. The development and self-improvement of a student and forming the willingness to perform professional functions is one of the key tasks in a system of training of future specialists in the university, because it is during studying in the university the acquisition of the chosen profession happens, so as acquaintance with the basic directions of the psychologist's practice. The efficiency of the following professional experience of the young specialist depends on the quality of education. A phenomenon of deviant behaviour as a multi-aspect one gets in scope of the research of various studies, such as philosophy, sociology, psychology, pedagogy and medicine. Every subject of the scientific knowledge comes to defining deviant behaviour and the factors responsible for it in highly specialized, multidirectional and sometimes contradictable way.

In the scope of the philosophic views on the entity of deviant behaviour it is considered to be a social phenomenon, determined by the historical development of the society. According to the biological theories the commission of the deviant actions is caused by the medical-biological problems of the individual. On the social level deviant behaviour is interpreted as one of the forms of relations between society and an individual. Psychologists examine the issue of the deviant behaviour from the point of view of present conflict between an individual and society, impossibility of self-actualization, present complexes or unfulfilled needs, inadequate reactions on environmental stimuli or as consequences of learning the similar forms of behaviour. Studying the deviant behaviour pedagogy makes the main emphasis on examining the environment of education and upbringing of the child, methods and forms of education and re-education in an attempt to explain its main determinants. As can be seen from the above, the theoretical education of the future psychologists for working with deviant teenagers cultivates the competency of students towards the problems of the deviants and the ways of their solution.

Key words: deviation, deviant behaviour of the teenagers, education of the future psychologists

ЮНАЦЬКИЙ ВІК ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядається проблема вивчення емоційного інтелекту в ранньому юнацькому віці. Розглянуто особливості емоційного інтелекту в закордонній і вітчизняній психології. Зосереджено увагу на значенні емоційного інтелекту в юнацькому віці. Проведено порівняльний аналіз існуючих досліджень з проблеми емоційного інтелекту юнаків та юнок. Робиться акцент на гендерних детермінантах емоційної сфери юнаків. Встановлено відмінності в емоційній спрямованості інтелекту: у юнаків вищий внутрішньоособистісний інтелект, у юнок вищий є міжособистісний інтелект. Відповідно за загальним рівнем емоційного інтелекту відмінностей не виявлено. Також встановлено, що в студентів в основному виражений середній рівень емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, особистість, молодь, міжособистісні відносини, управління емоціями.

Постановка проблеми. Період юності як фаза переходу від залежного дитинства до самостійної дорослості, є одним із найважливіших вікових етапів формування і становлення особистості. Юнацький вік по-своєму особливий, важливий та певною мірою вирішальний період у житті людини. Завдання, що стоять перед молоддю у цей час, пов'язані з розвитком особистісної рефлексії й самосвідомості, професійним становленням, з гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках (дружні, любовні взаємини). Тому, розвиток та становлення особистості в юнацькому віці великою мірою визначаються успішністю у сфері міжособистісного спілкування. Одним з чинників, що сприяє встановленню та підтримці глибоких та довірливих стосунків є емоційний інтелект.

Останнім часом проблематика емоційного інтелекту стала досить поширеною серед досліджень українських та зарубіжних науковців. Проте, не зважаючи на це, багато поставлених питань залишаються відкритими. Зокрема, це стосується особливостей емоційного інтелекту в юнацькому віці.

Мета статті полягає в теоретичному та експериментальному дослідженні особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку.

Результати теоретичного дослідження. Термін «емоційний інтелект» з'явився з припущення про те, що окрім когнітивного інтелекту існують інші фактори, що позначаються на успішності особистості, досягненні поставлених цілей. Американський психолог Е. Торндайк був одним із перших, хто виокремив емоційний інтелект, коли досліджував соціальний інтелект. Авторами терміну «емоційний інтелект» є Д. Майер та П. Саловей [8].

Сьогодні попри певні розбіжності у розумінні феномену емоційного інтелекту, вчені зійшлися на думці, що це – перш за все, здатність до пізнання, розуміння та управління емоціями, як власними, так і інших людей [7]. Перше детальне обґрунтування важливості емоційного інтелекту у житті людини виклав у своїй праці «Емоційний інтелект: чому він значить більше ніж IQ» Д. Гоулман [3]. Пізніше з'явилась велика кількість досліджень, що підтверджують значущість емоційного інтелекту, зокрема, і в юнацькому віці. Науковцями доведено, що високі показники емоційного інтелекту позитивно позначаються на фізичному та психічному благополуччі людини (С. Андерсон, Р.М. Ворнер, Дж. Сіаррочі, О. Філатова, І. Філіппова та ін.); успішності життєдіяльності особистості (Д. Гоулман, Х. Вейзингер, А. Саваф); процесі міжособистісної взаємодії та соціалізації в цілому (І.Ф. Аршава, С.А. Богомаз, Е. Власова, Д. Люсін); пов'язані з лідерськими, управлінськими якостями (Дж. Барлінг, Т. П. Березовська, О.В. Белоконов, Д.Д. Гастелло) і т.д.

Так, Л.Н. Вахрушева у результаті проведеного дослідження дійшла висновків, що [2]:

- 1) чим більш успішно та гнучко молода людина може управляти своїми емоціями, тим позитивніше вона сприймається іншими;
- 2) розвиток параметрів емоційного інтелекту є важливим фактором успішності юнаків у сфері міжособистісного спілкування;
- 3) незбалансованість здібностей емоційного інтелекту негативно взаємопов'язана з популярністю у колективі.

Також дослідницею встановлено, що чим краще людина розуміє свої власні емоції, тим в більшій мірі їй властиве позитивне ставлення до людей, чуйність, сумлінність, відповідальність і тим більше вона орієнтована на співпрацю; тим вона більш допитлива і здатна вчитися [2]. Д. Майер та П. Саловей описують дослідження, де студенти з вищим емоційним інтелектом мали більший успіх у стосунках з протилежною статтю [3].

Серед українських дослідників темі емоційного інтелекту представників юнацького віку свої роботи присвятили С.П. Дерев'янка, Т.В. Зайчикова, О.В. Милославська, А.В. Подорожня, Г.М. Свідерська та інші. Українськими вченими встановлено прямий взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та успішністю студентів, визначено емоційний інтелект як складову комунікативної компетентності студентів тощо.

Проявляється емоційний інтелект в міжособистісних стосунках і впливає на професійний та особистий успіх [1]. Д. Гоулмен у своїх дослідженнях емоційного інтелекту показав, що «життєвий успіх людини визначається не стільки загальним рівнем розумового розвитку, скільки тими особливостями її розуму, які

визначають здатність до самопізнання та емоційної саморегуляції, вміння висловлювати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на стан інших людей». Д. Гоулмен виходить з положення про те, що будь-яка проблема, з якою людина стикається в житті, має безліч рішень, і якби людина аналізувала їх шляхом послідовного перебору або тільки логічного аналізу, то вона би не змогла швидко приймати рішення і діяти. «Людський мозок приписує кожному з варіантів своєрідну «емоційну вагомість», що значно обмежує поле вибору найбільш сильними позитивними емоціями. Зробивши помилку, люди зазвичай відчують неприємні почуття, правильне ж оптимальне рішення пов'язується з позитивними емоціями».

Емоційний інтелект – пізнання через почуття та емоції. Розглядаючи поняття емоційного інтелекту, Ірина Кінтас пише, що «через почуття людина пізнає набагато більше, ніж через інтелект, щоб зрозуміти суть пізнаваного, необхідно емоційно прийняти те, що ми пізнаємо, що в свою чергу не виключає присутності розуму» [4]. Взаємозв'язок інтелекту та емоцій підкреслював Т. Рібо. Він вказував на первинність емоційних станів, і ввів поняття «свідоме відчуття».

На думку А.В. Брушлинського, «емоції сприяють мисленню (у разі позитивної кореляції) або ж перешкоджають йому (у разі негативної)». Найбільш відомою і популярною моделлю емоційного інтелекту є модель, розроблена П. Саловеем і Д. Майером, які пропонують виділити чотири компоненти емоційного інтелекту [8, с. 217]:

1. Ідентифікація емоцій (сприйняття);
2. Використання емоцій (допомога мисленню) для підвищення ефективності мислення і діяльності;
3. Розуміння емоцій;
4. Управління емоціями.

У вітчизняній психології найбільш відома модель емоційного інтелекту Д.В. Люсіна. Він являє подає інтелект як конструкт, що має подвійну природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Модель емоційного інтелекту, запропонована Д.В. Люсіним, включає три елементи: когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації); уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації про себе самого і про інших людей тощо); особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість і т.п.) [6].

Що стосується загальних гендерних відмінностей у рівні емоційного інтелекту, то за даними деяких дослідників, незважаючи на відсутність відмінностей між чоловіками і жінками за загальним рівнем емоційного інтелекту, жінки показують вищий рівень міжособистісних показників емоційного інтелекту (емоційності, міжособистісних відносин, соціальної відповідальності). У чоловіків домінують внутрішньоособистісні показники (самоствердження, здатність відстоювати свої права), здатність до управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсивності) і адаптованість (визначення правдоподібності, вирішення проблем). Інакше кажучи, жінки більш інформовані про емоції, демонструють велику емоційність; у жінок формуються сприятливіші міжособистісні стосунки, і вони функціонують з більшою соціальною відповідальністю, ніж представники чоловічої статі. Чоловіки, в свою чергу, показують більшу самоповагу, вони більш незалежні від сформованої ситуації або людей, краще справляються зі стресом, краще вирішують проблеми, більш оптимістично дивляться на світ, аніж жінки. У підлітковому і юнацькому віці відмінності в різних показниках емоційного інтелекту виражені найбільшим чином. За результатами дослідження Александрової А.О. у підлітків 12-13 років низький рівень емоційного інтелекту і високий рівень емпатії. Це може свідчити про нездатність більшості підлітків 12-13 років висловлювати свої почуття, пов'язувати невербальні або жестові символи з почуттями. Причому, у дівчаток більш виражена здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, відчувати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з іншими. Більша різноманітність способів прояву емоцій у дівчаток, можливо, пояснюється тим, що у них здатність до вербалізації емоцій розвивається раніше і формується швидше, ніж у хлопців [5, с. 18].

У дослідженнях Давидової Ю.В. загальний показник емоційного інтелекту у дівчаток вищий, ніж у хлопців, і це розходження зберігається впродовж усього підліткового періоду. Більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту у дівчаток визначається тим, що практично всі складові компоненти емоційного інтелекту, що визначають фактор «розуміння емоцій» (емоційна обізнаність, емпатія і розпізнавання емоцій інших людей), у дівчаток також вищий, ніж у хлопців протягом усього пубертатного періоду [2, с. 31]. Що стосується юнацького віку, то тут є свої особливості. У дослідженні Кулганова В.О., Самуйлова М.М. з вивчення емоційного інтелекту у старшокласників, було виявлено, що дівчата намагаються взяти під контроль свої власні прояви агресії і почуття провини, що не характерно для юнаків. Це доводить те, що дівчата особливо намагаються вберегти себе від агресивних проявів, а в той же час юнаки не прагнуть справлятися з агресією чи переживаннями, пов'язаними з почуттям провини. Фактор статевої приналежності чинить потужний вплив на переживання провини: у чоловіків воно проявляється слабше, і вони значно рідше згадують про це почуття, ніж жінки [2]. Доведено, що юнаки, які здатні добре керувати почуттями, готові приймати інших людей такими, як вони є, з їхніми плюсами і мінусами. Можливо, сама по собі установка на прийняття інших людей допомагає їм у емоційній саморегуляції. У дівчат такого взаємозв'язку не виявлено. Для них важливіше така особистісна риса, як самостійність. Самостійні дівчата найбільш плідно управляють своїми почуттями. У свою чергу, можливість управління своїми почуттями та емоціями робить дівчат більш незалежними і вільними. У чоловічій вибірці більш істотний параметр – контроль зовнішньої експресії емоцій. Беручи під контроль свою експресію, молоді люди найбільш продуктивно керують своєю поведінкою, «легше справляються з тривожністю, гнівом і роздратуванням; є більш тактовними і гнучкими в ситуаціях міжособистісної взаємодії».

Слід також звернути увагу на почуття задоволення, яке вони відчувають від успішного контролювання зовнішніх проявів своєї експресії». На це вказують переживання почуття радості, що супроводжують цей процес [6].

У дослідженні В.О. Кулганова, М.М. Самуйлова було виявлено також, що контролюючи зовнішню експресію, дівчата не контролюють тривогу і не покращують свої комунікативні здібності, а тільки лише стримують гнів, злість і роздратування. «Відомо, що у жінок існує заборона на вираження гніву. Ймовірно, для того щоб демонструвати соціально прийнятну поведінку, дівчатам достатньо контролювати зовнішні прояви своїх негативних емоцій».

Ми провели дослідження, використавши методику Н. Холла, у якому прийняли участь студенти Вінницького соціально-економічного інституту та Вінницького економічного університету у кількості 225 осіб.

Нами було визначено показники емоційного інтелекту осіб юнацького віку (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Показники емоційного інтелекту	Середнє значення (у балах)
Емоційна обізнаність	8,23
Управління своїми емоціями	1,07
Самомотивація	7,14
Емпатія	8,25
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	7,16
Загальний показник	35

Як випливає з таблиці, загальний показник емоційного інтелекту осіб юнацького віку складає в середньому 35 балів, тобто є доволі низьким. Щодо окремих показників, дещо вищими є прояви емпатії (8,25) та емоційної обізнаності (8,23 бали), але й вони наближаються до нижньої границі середнього рівня. Особливу тривогу викликає дуже низький показник «управління своїми емоціями» (1,07 балів), що свідчить про значні труднощі досліджуваних осіб юнацького віку в доволіному керуванні власними емоціями. Кількісних та більш розгорнутим є вираження показників емоційного інтелекту осіб юнацького віку представленого в таблиці 2.

Таблиця 2

Особливості рівнів емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Показники емоційного інтелекту	Кількісні показники представленості рівнів (у %)		
	Низький	Середній	Високий
Емоційна обізнаність	43	47	10
Управління своїми емоціями	85	12	3
Самомотивація	55	38	7
Емпатія	37	52	11
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	51	40	9
Загальний показник	59	38	3

Як бачимо з даних, наведених у табл. 2, переважна кількість респондентів характеризується низькими загальним і парціальними рівнями показників емоційного інтелекту. Так, лише у 3% респондентів є високий рівень емоційного інтелекту. А це означає, що дуже невелика кількість досліджуваних здатна використовувати емоції для сприяння мисленню, розуміти емоції й регулювати їх з метою особистісного зростання, свого психічного здоров'я, душевної гармонії та високої якості особистого життя. Високий рівень емоційної обізнаності мають лише 10% наших юнаків та юнок. Саме вони є компетентні у питанні усвідомлення власних емоцій та їх наслідків, та розуміють глибину почуттів інших людей, на противагу 43% і 47% досліджуваним, які за цим показником мають низький і середній рівні відповідно. Показник управління своїми емоціями високого рівня виявлений лише у 3% респондентів, які є емоційно гнучкими, відповідно низький і середній рівні мають 85% і 12% юнаків та юнок. Високий рівень самомотивації, тобто свідомого спонукання себе до певних дій, продемонстрували лише 7% молодих людей, іншим досліджуваним це виявилось не під силу. Лише у 11% досліджуваних виявлено високий рівень за показником «емпатія», а отже, ці люди розуміють емоційний стан інших, уміють співпереживати. Низький і середній рівні за цим показником мають 37% і 52% юнаків відповідно. Здатність до розпізнавання емоцій інших людей на високому рівні виявлено у 9% досліджуваних. У них сформована здатність до розуміння іншої людини при використанні різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакцій. Отже, отримані результати демонструють, що більшість осіб юнацького віку не вміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, емоційно не гнучкі, погано уявляють, що відчувають оточуючі їх люди і як з цим усім можна взаємодіяти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. рівень розвитку емоційного інтелекту більшості представників старшого юнацького віку перебуває у межах середнього. Проте, досить значною є частка молоді, яка демонструє досить низькі здібності в розумінні та управлінні емоціями. Особливі складності викликають вміння ідентифікувати емоції та використовувати знання про емоції у соціальній взаємодії.

Подальші дослідження емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці можуть стосуватися як перевірки та підтвердження отриманих результатів, так і розробки заходів з розвитку вмінь розуміти емоції та керувати ними.

Список використаних джерел

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2008. – С. 20-23.
2. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Вахрушева Людмила Николаевна – Москва, 2011. – 202 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
4. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов [Текст] / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1 (9). – С. 92-95.
5. Егоров И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций : автореферат дис. на соискание степ. канд. психол. наук : 19.00.05 / И.А. Егоров – Гос. ун-т упр. Москва, 2006. – 24 с.
6. Зайчикова Т.В. Особливості прояву емоційного інтелекту у студентів / Т.В. Зайчикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50), Ч. 1: – С. 240-244.
7. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Носенко // Психологія і суспільство : український науково-економічний та соціально-психологічний часопис. – Тернопіль: Інститут експериментальних систем освіти, 2004. – № 4 – С. 95-109.
8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / University of Texas Medical Branch Psicothema, 2006. – № 18, supl. – pp. 13-25.

References

1. Berezjuk G. Emocijnyj intelekt jak determinanta vnutrishn'oi' svobody osobystosti / G. Berezjuk // Psychologichni studii' L'vivs'kogo un-tu. – 2008. – S. 20-23.
2. Vahrusheva L.N. Vyrazhennost' strukturnyh i kachestvennyh harakteristik jemocional'nogo intellekta na jetape junosti i rannej vzroslosti: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.03 / Vahrusheva Ljudmila Nikolaevna – Moskva, 2011. – 202 s.
3. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt / D. Goulman; per. s angl. A.P. Isaevoy. – M.: ACT MOSKVA; Vladimir: VKT, 2009. – 478 s.
4. Derevjanko S.P. Rol' jemocional'nogo intellekta v processe social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov [Tekst] / S.P. Derevjanko // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. – 2007. – № 1 (9). – S. 92-95.
5. Egorov I.A. Vlijanie urovnja jemocional'nogo intellekta rukovoditelej organizacii na vypolnenie upravlencheskih funkcij : avtoreferat dis. na soiskanie step. kand. psihol. nauk : 19.00.05 / I.A. Egorov – Gos. un-t upr. Moskva, 2006. – 24 s.
6. Zajchykova T.V. Osoblyvosti projavu emocijnogo intelektu u studentiv / T.V. Zajchykova // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova. Serija 12, Psychologichni nauky. – K. : NPU, 2009. – Vyp. 26 (50), Ch. 1: – S. 240-244.
7. Nosenko E. Emocijnyj intelekt jak social'no znachushha integral'na vlastyvist' osobystosti / E. Nosenko // Psychologija i suspil'stvo : ukrai'ns'kyj nauково-ekonomichnyj ta social'no-psyho-logichnyj chasopys. – Ternopil': Instytut eksperymental'nyh system osvity, 2004. – № 4 – S. 95-109.
8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / University of Texas Medical Branch Psicothema, 2006. – № 18, supl. – pp. 13-25.

Резюме. В статье рассматривается проблема изучения эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте. Рассмотрены особенности эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии. Сосредоточено внимание на значении эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Проведен сравнительный анализ существующих исследований по проблеме эмоционального интеллекта юношей и девушек. Делается акцент на гендерных детерминантах эмоциональной сферы юношей. Установлены различия в эмоциональной направленности интеллекта: у юношей выше внутриличностный интеллект, в девушек выше межличностный интеллект. Соответственно по общему урону эмоционального интеллекта различий не выявлено. Также установлено, что у студентов в основном выраженный средний уровень эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личность юношеского возраста, межличностные отношения, управление эмоциями, самоконтроль.

Summary. The article discusses the problem of studying emotional intelligence in the early adolescence. The features of emotional intelligence in the foreign and home psychology are examined. It is emphasized that high

emotional intelligence has a positive impact on the physical and mental well-being of adolescents personality. In addition, it analyzes the theoretical model of emotional intelligence. Focusing on the importance of emotional intelligence in adolescence, which manifests itself in emotional intelligence and interpersonal relationships and affects the professional and personal success. A comparative analysis of the existing research on the emotional intelligence of boys and girls is carried out. The emphasis is placed on gender determinants of emotional sphere of youth. It is also stated that the scientists obtained different results on the study of gender differences in young people. The differences in emotional intelligence are installed: the young men have higher the inner personal intelligence, the girls – interpersonal intelligence. Accordingly, the general level of emotional intelligence did not reveal differences. It is also found that the students generally express the average level of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, personality, youth, interpersonal relationships, managing emotions.

УДК: 159.923.2

Т.М. МАЛАНЬІНА

СПІВВІДНОШЕННЯ КОГНІТИВНОГО ІНСАЙТУ ТА Я-ВІДМЕЖУВАННЯ

У статті розглянуто проблему когнітивного інсайту. Виявлено, що серед психічно здорових осіб когнітивний інсайт (схильність переглядати власні думки під впливом інших) позитивно пов'язаний із дисфункціональними параметрами, а саме з деструктивним зовнішнім та дефіцитарним внутрішнім Я-відмежуванням. З підвищенням самовпевненості (критичності щодо думок інших) покращуються показники конструктивних форм Я-зовнішнього та Я-внутрішнього відмежування. Роль саморефлексивності (критичність щодо власних думок) виявилася неоднозначною – її підвищення може як сприяти конструктивним формам взаємодії з собою та світом, так і мати деструктивні наслідки.

Ключові слова: інсайт, когнітивний інсайт, саморефлексія, самокритичність, самовпевненість, Я-відмежування.

Постановка проблеми. Проблема саморегуляції особистості – одна з актуальних проблем сучасної психології. Серед рефлексивних здібностей особливої уваги заслуговує питання критичності щодо власного досвіду, яке отримало назву когнітивного інсайту. На основі концепції когнітивного інсайту А. Бек розробив метод вивчення здатності критичного сприйняття реальності, який застосовували насамперед у діагностиці осіб, хворих на психоз. При цьому дослідження здорових осіб показали неоднозначність функцій когнітивного інсайту. Пошук адекватного інструментарію дослідження критичності щодо власного досвіду є однією з нагальних психологічних проблем. А поглиблення розуміння місця когнітивного інсайту у системі регуляторних процесів здорових осіб є одним із кроків вирішення даного питання.

Мета статті: представити результати дослідження співвідношення когнітивного інсайту із зовнішнім і внутрішнім Я-відмежуванням.

Результати теоретичного дослідження. Інсайт визначають як миттєве нове розуміння причинно-наслідкових зв'язків, що відкриває нове бачення себе, ситуацій, вирішення проблем. У виникненні інсайту більша вага надається когнітивним процесам. Щодо цього наголошується, що знання дійсно стають інсайтом тоді, коли супроводжуються значними змінами у психічній діяльності та способах організації досвіду людини [1]. Одними з перших на здатність до інсайту звернули увагу психоаналітики. Спостерігаючи за здібностями дітей до інсайту у процесі психотерапії, вони означили останній як фактор нормального розвитку. Ці здібності розвиваються від випадкових ситуацій усвідомлення дитиною різних станів до свідомого об'єктивного самоспостереження дорослого [1].

Вирізняють два компоненти інсайту: інтелектуальний та емоційний. Безпосередньо інтелектуальне усвідомлення не гарантує зміни у системі переконань і ставлень. Саме емоційна складова спонукає до здійснення змін у поведінці. Важливим аспектом проблеми інсайту є диференціація клінічного інсайту від загальнопсихологічного. У психіатрії термін «клінічний інсайт» застосовується для визначення усвідомлення пацієнтом власного психічного нездоров'я. Тут інсайт як усвідомлення своєї психічної хвороби не є миттєвим осяянням, а віддзеркалює загальні, стійкі погляди хворого. У когнітивній теорії А. Бека під когнітивним інсайтом розуміють можливість оцінки та корекції неадаптивних суджень [4]. Йдеться про здатність переглядати свої судження під впливом думки чи переконань інших. У відповідності до моделі А. Бека ключовою особливістю когнітивного інсайту є критичне ставлення до думки інших (самовпевненість) та здатність співставляти свою думку з думкою оточення (саморефлексивність). Для вивчення у пацієнтів означених параметрів і була розроблена відповідна методика. Такий підхід до вивчення когнітивних процесів визначався як додатковий у контексті проблеми клінічного інсайту. А. Беком та ін. було доведено, що рівень когнітивного інсайту у тих, хто страждає на психотичне захворювання, нижчий, ніж у хворих із невротичними розладами [4]. В результаті вивчення особливостей когнітивного інсайту у людей із різними типами психічних захворювань було засвідчено важливість ролі когнітивного інсайту у клінічній практиці, у спостереженні за динамікою змін у процесі психотерапії. Однак якщо при психотичних порушеннях когнітивний інсайт видається важливою здатністю, що впливає на усвідомлення хвороби і має прогностичне значення в перебігу хвороби та психотерапевтичного лікування, то для здорових осіб вплив інсайту на їхню діяльність і благополуччя є досить неоднозначним [2]. Так, наприклад, дослідження здорових осіб показали, що рівень

когнітивного інсайту позитивно корелює з персевераторними помилками при нейропсихологічному обстеженні [5]. Автори роблять висновок, що високий рівень самовпевненості та низький рівень саморефлексивності, що є дисфункційними особливостями при психічних захворюваннях, можуть сприяти успішній адаптації в нормі.

Дослідження психологічних корелятів когнітивного інсайту у осіб без психічних захворювань показали, що високий рівень когнітивного інсайту у здорових людей може відображати не тільки рефлексивні процеси, але й невпевненість та тривогу з відповідним зниженням психологічного благополуччя й ефективності діяльності [2]. І. Рассказовою та І. Плужніковим встановлено, що рівень когнітивного інсайту позитивно пов'язаний із рівнем тривоги, певною психопатологічною симптоматикою та слабо негативно – з рівнем суб'єктивного благополуччя [2]. Також доведено, що когнітивний інсайт негативно корелює з показниками життєстійкості та позитивно – з такими стратегіями подолання складних ситуацій, як пошук соціальної підтримки та концентрація на емоціях. Автори роблять висновок, що критичність до власних думок та переживань пов'язана із сумнівами у власних силах та можливостях. При цьому зазначається, що, незважаючи на методологічні та емпіричні труднощі, поняття когнітивного інсайту є на сьогодні однією з найбільш розроблених спроб інтегративної оцінки рефлексивних процесів та критичності до власного досвіду [2].

Одним із напрямів розуміння місця когнітивного інсайту у структурі регуляторних процесів є вивчення його співвідношення з різними властивостями та функціями особистості. Виділяють декілька функцій Я, наприклад захисну, регуляторну, інтегративну тощо, пов'язаних із вирішенням окремих завдань. Так, під регуляторною функцією розуміють визначення дій та завдань діяльності, здатність керувати переживаннями, що спричинені внутрішніми чи зовнішніми подразниками тощо. Захисна функція покликана убезпечити Я від негативних імпульсів, здатних викликати тривогу. Розробник гуманструктуральної теорії особистості Г. Аммон виділяє наступні Я-функції: первинні, вторинні та центральні [3]. Первинні органічні функції забезпечують біологічні та нейрофізіологічні процеси. Вторинні визначають зміст здібностей та навичок людини, зміст психічної активності та характеризують життєвий стиль особистості. Центральні функції (агресія, страх, сексуальність, нарцисизм, відмежування тощо) є мало усвідомленими та покликані забезпечувати індивідуальну психологічну адаптацію особистості. Мають конструктивний або, навпаки, дисфункціональний характер. Позаяк сфера сосунків із собою та іншими є важливою в житті людини, нам вдалось доцільним вивчити співвідношення когнітивного інсайту як відображення самокритичності з регуляцією дистанції стосовно себе (внутрішня дистанція) та інших людей (зовнішня дистанція). Ці функції дозволяють особистості переживати й усвідомлювати власну ідентичність шляхом відмежування не тільки від зовнішнього світу, але й забезпечуючи гнучкі межі стосовно внутрішнього психічного простору [3].

Методика дослідження та аналіз результатів. Для вивчення когнітивного інсайту застосовувалась шкала когнітивного інсайту (BCIS) А. Бека, що включає два параметри: саморефлексивності та самовпевненості. Індекс когнітивного інсайту вираховувався як різниця між кількістю балів, отриманих за шкалою «саморефлексивність», та кількістю балів, нарахованих за шкалою «самовпевненість». Методика включає 15 тверджень, які вимагалося оцінити за ступенем згоди: від 1 балу (повністю не згоден) до 4 балів (повністю згоден).

Для вивчення особливостей самодистанціювання особистості були обрані шкали зовнішнього Я-відмежування та внутрішнього Я-відмежування Я-структурного тесту Г. Аммона [3]. Кожна зі шкал мала підшкали: конструктивну, деструктивну та дефіцитарну. Таким чином вивчалось 6 показників. Конструктивні форми Я-зовнішнього та Я-внутрішнього відмежування характеризують належні адаптивні можливості особистості, гнучкість. Деструктивні свідчать про встановлення жорстких зовнішніх або внутрішніх меж. Дефіцитарні – навпаки, характеризують проникність меж, підпадання під зовнішній чи внутрішній тиск переживань та думок, відповідно, інших людей або власних.

У дослідженні брали участь 42 студенти – представники соціогуманітарних професій. Для математичної обробки даних застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Аналіз результатів вивчення співвідношення когнітивного інсайту та шкал зовнішнього та внутрішнього Я-відмежування представлено в табл. 1

Таблиця 1

Співвідношення когнітивного інсайту та Я-відмежування

	Конструктивне зовнішнє Я- відмежування	Деструктивне зовнішнє Я-відмежування	Конструктивне внутрішнє Я-відмежування	Дефіцитарне внутрішнє Я-відмежування
Саморефлексія	0,325*	0,424**	0,508***	0,354*
Самовпевненість	0,305*		0,503***	
Індекс когнітивного інсайту		0,529***		0,366*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Як видно з результатів, представлених у табл. 1, саморефлексивність (критичність щодо власних думок), як і безпосередньо індекс когнітивного інсайту (здатність змінювати думки під впливом інших людей), позитивно корелюють із такими дисфункціональними шкалами, як деструктивне зовнішнє Я-відмежування та дефіцитарне внутрішнє Я-відмежування. Тобто з ростом зазначених показників підвищується рівень ригідної закритості особистості від почуттів та думок інших людей, зменшується здатність до компромісів, підвищується рівень затопленості різними власними думками та переживаннями. Припускаємо, що збільшення

рівня самокритичності може відігравати дисфункціональну роль у психічно здорових осіб та бути пов'язаним із невротичними проявами.

Також виявлено, що самовпевненість (критичність щодо думки інших) та саморефлексивність (критичність щодо власної думки) позитивно корелюють із конструктивними формами Я-відмежування. Конструктивність проявляється в тому, що людина є більш гнучкою у стосунках, краще розуміється на почуттях, як своїх, так і інших людей, більш реалістично сприймає себе і світ.

Отримані результати свідчать, що якщо індекс когнітивного інсайту та самовпевненість більш однозначно пов'язані з дисфункціональними (когнітивний інсайт) та конструктивними (самовпевненість) параметрами Я-відмежування, то роль саморефлексивності у цих зв'язках виявилася неоднозначною. З одного боку, з підвищенням саморефлексивності підвищуються дефіцитарні та деструктивні прояви Я-відмежування, а з іншого – наявність критичності щодо власної думки позитивним чином відбивається на конструктивних формах взаємодії з собою та іншими. Загалом виявлені тенденції показують, що надмірна самокритичність у психічно здорових осіб не впливає позитивно на функціонування внутрішніх процесів Я-відмежування. Однак і низький рівень саморефлексивності не сприяє конструктивним формам самодистанціювання, як і низький рівень самовпевненості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Під когнітивним інсайтом розуміють можливість оцінки та корекції помилкових суджень, здатність переглядати свої судження під впливом думки інших. Індекс когнітивного інсайту (А. Бек) – показник співвідношення між саморефлексивністю (здатність співставляти свої думки з думкою оточення) та самовпевненістю (критичне ставлення до думки інших). При психічних захворюваннях когнітивний інсайт впливає на усвідомлення хвороби (клінічний інсайт) і перебіг психотерапевтичного лікування. Однак для здорових осіб вплив когнітивного інсайту є неоднозначним.

Емпірично виявлено позитивний взаємозв'язок саморефлексивності та індексу когнітивного інсайту з дисфункціональними параметрами Я-відмежування: зовнішнього деструктивного та внутрішнього дефіцитарного. Чим вища критичність людини щодо себе і власних суджень, нестійкість до сторонньої коректуючої інформації, тим більше вона відзначається схильністю до вибудовування жорстких меж між собою та іншими. Крім того, надмірна самокритичність характеризує осіб із слабкими проникливими внутрішніми кордонами, охоплених власними переживаннями, думками та фантазіями. Разом з тим саморефлексивність виявилася позитивно пов'язаною з конструктивними формами Я-відмежування, як і самовпевненість. Найбільш виражені ці зв'язки стосовно внутрішнього конструктивного Я-відмежування. Отримані результати дослідження підтверджують тезу, що високий рівень самовпевненості (критичність щодо думок інших), яка є дисфункційною особливістю при психічних захворюваннях, може сприяти успішній адаптації здорових осіб. Поза тим роль саморефлексивності (критичність щодо власних думок) виявилася неоднозначною – її підвищення може як сприяти конструктивним формам взаємодії з собою та світом, так і мати деструктивні наслідки. Що ж до когнітивного інсайту (схильність переглядати власні думки під впливом інших), то він виявився більшою мірою пов'язаним із дисфункціональними параметрами Я-відмежування.

Метою подальших досліджень може бути аналіз та уточнення функцій когнітивного інсайту для осіб без психічних захворювань; пошук нормативних показників когнітивного інсайту з метою встановлення належного місця когнітивного інсайту в структурі регуляторних функцій особистості.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб: Питер, 2008. – 496 с.
2. Рассказова Е.И., Плужников И.В. Психодиагностика уровня когнитивного инсайта: результаты апробации русскоязычной версии шкалы когнитивного инсайта А. Бека [электронный ресурс] // Е.И. Рассказова, И.В. Плужников. – Психологические исследования. 2013. – Т. 6. – № 28. – С. 6. Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
3. Я-структурный тест Аммона : пособие для психологов и врачей / [Тупицин Ю.Я., Бочаров В.В., Бурбиль И. и др.]. – СПб. : НИПИ им. В.М. Бехтерева, 1998. – 30 с.
4. Beck A.T., Baruch E., Balter J., Steer, M.A., Warman, D.M. A new instrument for measuring insight: The Beck Cognitive Insight Scale. Schizophrenia Research, 2004. – 68(2) – p. 319-329.
5. Orfei M.D., Caltagerone C., Cassiari C., Assogna S., Spalletta G. The neuropsychological correlates of cognitive insight in healthy participants. Applied Cognitive Psychology, 2011. – 25(6) – p. 927-932.

References

1. Burlachuk L.F. Psikhoterapiya / L. F. Burlachuk, A.S. Kocharyan, M. Ye. Zhidko. – SPb: Piter, 2008. – 496 s.
2. Rasskazova Ye.I., Pluzhnikov I.V. Psikhodiagnostika urovnya kognitivnogo insayta: rezultaty aprobsatii russkoyazychnoy versii shkaly kognitivnogo insayta A. Beka [elektronnyy resurs] // Ye.I. Rasskazova, I.V. Pluzhnikov. – Psikhologicheskie issledovaniya. 2013. – T. 6. – № 28. – S. 6. Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru>.
3. Ya-strukturnyy test Ammona : posobie dlya psikhologov i vrachey / [Tupitsin Yu.Ya., Bocharov V.V., Burbil I. i dr.]. – SPb. : NIPi im. V. M. Bekhtereva, 1998. – 30 s.
4. Beck A.T., Baruch E., Balter J., Steer, M.A., Warman, D.M. A new instrument for measuring insight: The Beck Cognitive Insight Scale. Schizophrenia Research, 2004. – 68(2) – p. 319-329.

5. Orfei M.D., Caltagerone C., Cassiari C., Assogna S., Spalletta G. The neuropsychological correlates of cognitive insight in healthy participants. *Applied Cognitive Psychology*, 2011. – 25(6) – p. 927-932.

Резюме. В статье рассмотрена проблема когнитивного инсайта. Установлено, что среди психически здоровых лиц когнитивный инсайт (способность пересматривать собственные мысли под влиянием других людей) позитивно связан с дисфункциональными параметрами, а именно деструктивным внешним и дефицитарным внутренним Я-отграничением. С повышением самоуверенности (критичности по отношению к суждениям других) улучшаются показатели конструктивных форм Я-внешнего и Я-внутреннего отграничения. Роль саморефлексивности (критичности относительно собственных мыслей) оказалась неопределенной – ее повышение может как способствовать конструктивным формам взаимодействия с собой и миром, так и иметь деструктивные последствия.

Ключевые слова: инсайт, когнитивный инсайт, саморефлексия, самокритичность, самоуверенность, Я-отграничение.

Summary. The article deals with the problem of cognitive insight as a regulatory mechanism. The cognitive insight is defined as a capacity to assess and correct anomalous beliefs, the ability to change thoughts under the influence of others. Cognitive Insight Index (A. Beck) is the ratio between Self-Reflectiveness (the ability to correlate own views with the opinion of others) and arrogance (critical attitude to the opinions of others). The cognitive insight describes the capacity of patients with psychosis to distance themselves from their disease (clinical insight). Cognitive insight has predicted positive gains in psychotherapy of psychosis. However, impact of cognitive insight is ambiguous on healthy individuals.

Regarding the individuals without mental disorders the close relationship between Self-Reflectiveness, Cognitive Insight Index and destructive external and internal Ego Demarcation is elucidated. Also found a positive correlation between Self-Reflectiveness, Self-Confidence and constructive forms of external and internal Ego Demarcation.

Obtained results confirm the assumption that the high level of confidence (critical thoughts about the others) can lead to successful adaptation for healthy individuals. Conversely, the high level of confidence is a dysfunctional feature in mental disease. Additionally, Self-Reflectiveness (criticality about own thoughts) is ambiguous. The increase of it can contribute to constructive forms of interaction with themselves and the world, meanwhile, can lead to the destructive effects. Cognitive Insight Index is more related to dysfunctional parameters of Ego Demarcation.

Key words: insight, cognitive insight, self-reflectiveness, self-criticism, self-confidence, ego demarcation.

УДК: 371.21

Н.В. МАЛІНОВСЬКА

НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті розглядаються особливості формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано поняття "мотив" і "мотивація", а також фактори, які впливають на формування мотивації. Представлено діагностику сформованості основних мотивів та мотивації навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників.

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

Постановка проблеми. Формування мотиваційно-спонукального механізму є важливою умовою організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. „Діяльності без мотиву не буває: „невмотивована діяльність” – це діяльність з суб'єктивно схованим мотивом” [5, с. 102]. Все, що ми говоримо, ми говоримо для чогось, для когось, чомусь, тобто ми керуємося певною метою і мотивом. Будь-яка мовленнєва задача чи вправа, що пропонується дитині, повинна бути мотивована, треба чітко визначити мотив говоріння. У зв'язку з цим дослідження психолого-лінгвістичних аспектів виникнення, розвитку та формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку завжди залишається актуальним.

Метою нашої статті є аналіз мотиваційного компоненту навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Результати теоретичного дослідження. На думку Д. Ельконіна, дошкільники є дуже чутливими до будь-якого впливу на процес їх особистісного розвитку, зокрема мотиваційного. Останній зумовлений дією низки як позитивних, так і негативних чинників: віковими особливостями, зокрема, зниженням пізнавальних інтересів, виникненням нових потреб та психологічних новоутворень (почуттям дорослості, прагненням до самостійності та незалежності тощо). Знання основних закономірностей виникнення та утвердження мотивів навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу створити оптимальну систему психолого-педагогічних дій, що сприятимуть формуванню адекватних даній діяльності мотивів.

Проблеми мотивації розглядаються в наукових працях Д. Богоявленського, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, Г. Щукіної та ін. Сучасні вчені розглядають поняття мотивації як сукупність потреб, інтересів, мотивів, які спонукають особистість до активності та визначають її спрямованість.

За своїми проявами і функціями в регуляції поведінки мотивуючі чинники можуть бути поділені на відносно самостійні класи (А. Петровський [9]). Перший клас – це аналіз прояву потреб та інстинктів як джерела активності. Другий клас – це прояв мотивів, як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки. Третій клас – це прояв емоцій, суб'єктивних хвилювань (прагнень, бажань і т.п.) і настанов у поведінці суб'єкта (Р. Немов [6]). Будь-яка форма поведінки може бути обґрунтована як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. При внутрішній мотивації в якості висхідного та кінцевого пунктів пояснення її виступають психологічні властивості суб'єкта поведінки, при зовнішній – зовнішні умови та обставини його діяльності [6].

У першому випадку мова йде про мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси і т. ін., у другому – про стимули, що виходять із ситуації, яка склалася. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. З цього приводу С. Рубінштейн писав: "Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплітається в контекст дійсності" [8, с. 29].

Характер мотивації може бути безпосереднім (інтерес до нового, активність, допитливість, вияв творчих сил і здібностей тощо) та опосередкованим (використання інформації для вирішення практичних завдань, самоствердження, визнання тощо).

Л. Виготський [2] трактує мотив як дієве афективно-вольове підґрунтя мовленнєво-розумової діяльності. На думку А. Маркової [4], мотив – це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини, прямо пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Як складова частина мотивації, мотив, за визначенням О. Леонтьєва [3], – це об'єкт, що відповідає тій чи тій потребі і який спонукає та спрямовує діяльність людини. Мотиви виконують подвійну функцію: перша полягає в тому, що вони спонукають і спрямовують діяльність, а друга – в тому, що вони надають діяльності суб'єктивного змісту.

У роботі "Розвиток мотивів навчальної діяльності дитини" О. Леонтьєв обґрунтовує відмінність між окремими видами мотивів, між характерними рисами, що визначають сутність та роль мотивів у навчальній діяльності дітей. На думку О. Леонтьєва, необхідно враховувати те, з якими мотивами ми стикаємося, "зрозумілими" чи "реально дієвими". Дитина часто добре розуміє, для чого потрібно вчитися ("зрозумілий мотив"), але ця обставина ще не спонукає її займатися цим видом діяльності. А коли знання стає спонукою, маємо справу вже з діючим мотивом. Тільки зрозумілі мотиви при певних умовах стають мотивами дієвими. О. Леонтьєв з цього приводу висловлює таку думку: "Чи не полягає взагалі мистецтво виховання у створенні правильного поєднання "зрозумілих" і "реально діючих" мотивів, а водночас в умінні своєчасно надавати більшого значення успішному результату діяльності, щоб цим забезпечити перехід до більш високого типу реальних мотивів, що керують життям особистості?" [3, с. 522].

На думку П. Гальперіна [1], необхідно виділити поняття "мотиваційна активність", під яким автор розуміє потреби, почуття та інтереси дитини. Мотиваційна активність виявляється в позитивному або негативному ставленні дитини до предмета навчання або навчання взагалі і вимірюється інтенсивністю пошуку, а також ступенем їхньої залежності від безпосереднього зовнішнього спонукання. На формування мотивації навчання впливає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов належать характеристики діяльності педагога, зміст та методи навчання, матеріально-технічне обладнання, психологічний клімат в колективі тощо. Внутрішніми умовами становлення мотивації є сформованість дитини як суб'єкта різних видів діяльності, різних форм взаємодії й спілкування з оточуючим, активна позиція дитини в різних видах діяльності й спілкування, спрямованість особистості дитини. У процесі вікового розвитку дитини мотиви її діяльності змінюються. У дошкільному віці домінують значення набувають ігрові мотиви, пізніше, в період шкільного дитинства, вони відтісняються ш. задній план іншими, зокрема навчальними мотивами. У зв'язку з цим на різних вікових ступенях найбільш сприятливі умови для формування вмінь і навичок утворюються при різній мотивації діяльності дітей.

Сенситивність дошкільного періоду дитинства для розвитку мотивації учіння детермінована соціальною ситуацією розвитку – становленням нового рівня самосвідомості, розвитком особистісної ідентичності зміною Я-концепції (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, М. Савчин). Найважливішими мотиваційними новоутвореннями старшого дошкільного віку є свідоме підпорядкування мотивів, виникнення їх ієрархії, поява нових за будовою опосередкованих мотивів (О. Леонтьєв, Л. Божович). Побудова навчання у формах, які спонукають дитину зайняти умовно-динамічну позицію, призводить до появи цих новоутворень раніше зазначеного терміну. Все це дає нам змогу припустити, що в старшому дошкільному віці можливе формування мотивації до різних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, опис, переказ тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя, слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). На думку Т. Левченко, домінуючими в ієрархії мотивів навчальної діяльності дітей повинні бути внутрішні мотиви, передусім потреба в інформації, тобто природна допитливість дитини дошкільного віку. Доведено (Л. Божович, А. Маркова), що ступінь ефективності взаємозв'язку між мотивацією та навичками залежить від місця, яке посідає навчальна діяльність у мотиваційній сфері того, хто навчається.

Методика та процедура дослідження. Дослідження проходило у два етапи, перший з яких передбачав виявлення основних мотивів та рівня сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Виявлення основних мотивів та рівня сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності, оцінка мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку на заняттях з розвитку

мовлення та в час. вільний від занять, здійснювалися нами шляхом експерименту та власних спостережень в експериментальному дошкільному закладі.

Ми зауважили, що загалом вихователі у своїй практиці використовують мотивацію навчально-мовленнєвої діяльності дітей у різних частинах заняття. Однак мотив (те, задля чого мовиться) часто подається надто прямолінійно як мета для дітей: "Уважно слухайте все, що я говоритиму, і вчіться складати розповідь (або переказувати)"; "Найкращу розповідь запишемо на магнітофон (або в альбом для батьків)": "У кого вийде найкраще, той розповідатиме малюкам" тощо. Подібна мотивація більше активізує вольові зусилля дитини, тоді як завдання педагога – викликати в неї потребу пошуку, відкриття істини. Оскільки гра є основним видом діяльності дітей дошкільного віку, то слухним, на нашу думку, буде збагачення мотивів мовленнєвих висловлювань дітей на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю дітей. З цієї метою слід застосовувати ігрові мовленнєві ситуації. Наприклад, Незнайко неправильно складає загадку-опис, а діти виправляють помилку, показують, навчають і т.п.; на гостини до дітей прийшов зайчик, і діти будуть йому розповідати казку; Буратіно телефонує до магазину (або просить когось піти туди), щоб довідатися, чи є там потрібна йому річ (називає форму, колір тощо).

Емоційна насиченість заняття забезпечується використанням сюрпризних моментів, різних ігор (дидактичних, народних, рухливих з текстом, театралізованих тощо). віршів, малих фольклорних жанрів.

Методика виявлення мотивів навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку ґрунтувалася на дослідженнях Л. Божович та М. Матюхіної [7]. Основа її – принцип персоніфікації мотивів. Мотивами в цьому випадку ми називаємо все, що спонукає старшого дошкільника до різних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, переказ, опис тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя, слухання казки, оповідання, розповіді, магнітофонного запису). Були виділені умовні назви мотивів, що могли посісти певне місце у мотиваційній сфері старших дошкільників:

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

Дошкільнику пропонували невелику розповідь, у якій кожен з мотивів, що досліджувався, виступав як особиста позиція одного з персонажів. Експеримент проводився індивідуально з кожною дитиною. Після зачитування кожного варіанту розповіді дошкільнику показували відповідно до змісту малюнок, що слугували зовнішньою опорою для пам'ятовування. Дитина пов'язувала малюнок з тим, що прослухала, і у своїх відповідях орієнтувалась саме на зміст.

Після закінчення розповіді ставилося запитання: "Як, по-твоєму, хто з них вчиняє більш правильно? Чому? З ким із дітей ти хотів би бути разом? З ким хотів би спілкуватися?". Після трьох виборів дитина вказувала на малюнок, пояснюючи його змістом відповідного абзацу. У тому випадку, якщо зміст відповіді дитини недостатньо зрозумілий, їй нагадували зміст розповіді, показували відповідні малюнки. Для чистоти експерименту потрібна була впевненість у тому, що дитина зробила свій вибір, виходячи саме зі змісту розповіді, а не випадково вказувала на одну з шести карток.

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

На основі аналізу експериментальних даних були визначені рівні сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, високий.

До *низького рівня* віднесемо дітей, у мотиваційній сфері яких відсутні навчальний, пізнавальний мотиви, що відрізняються недостатньою мовленнєвою активністю, не можуть пояснити, навіщо потрібно вчитися розповідати, переказувати, описувати тощо. За необхідності та з ініціативи співрозмовника спілкуються з однолітками і дорослими. Такі діти при зовнішній мотивації (впливі педагога) мають інтерес до ігрових мовленнєвих завдань, ігрових ситуацій спілкування. При цьому в дитини виникає емоційно-пізнавальне ставлення до діяльності чи інформації, що повідомлялась, однак вона протікає у вигляді епізодичного хвилювання. Якщо надалі не створювати умов, які сприяли б стимулюванню мовленнєвих висловлювань старших дошкільників, то інтерес не розвиватиметься і може згаснути.

Початковий рівень розвитку інтересу до навчально-мовленнєвої діяльності можна закласти, враховуючи зацікавленість дітей змістом та формою проведення занять, цікавим навчальним матеріалом.

Середній рівень сформованості мотивації передбачає наявність навчального, ігрового, соціально-оцінювального, внутрішнього, зовнішнього мотивів. Достатня мовленнєва активність. Діти спілкуються з дорослими і однолітками, але не виявляють ініціативи у спілкуванні.

Високий рівень сформованості мотивації характеризується високою мовленнєвою активністю дітей у дошкільному закладі та в родині; діти відкриті до спілкування, невимушено вступають у спілкування з однолітками і дорослими; наявні різні види мотивів (ігровий, пізнавальний, навчальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний).

Другий етап констатувального експерименту був спрямований на визначення впливу рівня виявленої мотивації на мовленнєву активність дітей.

Мовленнєва активність – це наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи вищі за вимоги); сформованість уміння зосереджувати свою увагу на пропонованому матеріалі і діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв'язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатися із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки [2, с 141-142].

Активність висока: дитина постійно прагне відповідати, брати участь у спілкуванні, у пошуку відповіді на поставлене запитання; готовність доповнити відповідь товариша, вказати на помилки, які він допустив у мовленні, виправити їх.

Активність недостатня: дитина не виявляє бажання відповідати, зовнішньо пасивна. Натомість на пропозицію вихователя відповідає охоче, хоч і не завжди правильно та повно; соромиться, нервує, виявляє невпевненість. Дитина часто відволікається від заняття, тому її активність нестійка. У моменті зосередження дитина досить активна, коли ж відволікається, не завжди спроможна дати відповідь на запитання, безпосередньо звернене до неї.

Активність незадовільна: дитина пасивна. Бажання відповідати відсутнє. Не виявляє інтересу до змісту мовленнєвої діяльності.

Аналіз результатів дослідження. Ми дійшли висновку, що показники рівня мовленнєвої активності дітей знаходяться у прямій залежності від рівня сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Діти, яких ми віднесли до високого рівня сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності, характеризувалися високою мовленнєвою активністю. Вони були завжди готові й охочі вступити в діалог, успішно показували себе в переказуванні, розповіданні, бесіді. Проявляли ініціативність у спілкуванні з дорослими та дітьми. Недостатня мовленнєва активність було характерною для дітей з середнім рівнем сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Дошкільники не виявляли бажання відповідати, були зовнішньо пасивними. Натомість на пропозицію вихователя відповідали охоче, хоч і не завжди правильно та повно, соромилися, нервували, виявляли невпевненість. Діти спілкувалися з дорослими та дітьми, однак були у спілкуванні безініціативними. Незадовільна мовленнєва активність дітей зафіксована в дітей з низьким рівнем мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Дошкільники не виявили інтересу до змісту мовленнєвої діяльності, були пасивними. З однолітками та дорослими спілкувалися за необхідності та з ініціативи співрозмовника. Таким чином, мотивація навчально-мовленнєвої діяльності оптимізує мовленнєву активність дошкільників і є важливим фактором формування їхньої мовленнєвої особистості.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту ми дійшли висновку, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають низький та середній рівень сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Методи та прийоми, що практикуються у дошкільному навчальному закладі, не забезпечують мотиваційної готовності дітей до навчально-мовленнєвої діяльності, якісного засвоєння навчального матеріалу. Виявлені мотиви навчально-мовленнєвої діяльності (умовно названі нами як навчальний, ігровий, пізнавальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний) мають місце в мотиваційній сфері старших дошкільників. Спостерігається висока мотивуюча сила ігрових мотивів. Чільне місце посідають соціально-оцінювальний, зовнішні та внутрішні мотиви, наявність яких підтверджується психологічними новоутвореннями дітей старшого дошкільного віку. Рідше простежувалися навчальний та пізнавальний мотиви, що свідчить про меншу їх актуальність для старших дошкільників та необхідність їх формування.

Висновки. Отже, мотивація є одним із фундаментальних чинників навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Перехід до якісно нового рівня мотиваційно-спонукального механізму значною мірою залежить від цілеспрямованих впливів дорослих. У подальших наукових пошуках доцільно розробити методику формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 288 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. /А.М. Богуш, Н.В. Гавриш / за ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім слово, 2011. – 704 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ. 1981. – 583 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 235 с.
5. Матюхина И.В. Мотивация учения младших школьников / И.В. Матюхина. – М.: 1984. – 197 с.
6. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – В 3-я книгах. – Т. 1. – М.: Просвещение. ВладОС, 1995. – 246 с.
7. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА, 1998. – 526 с.
8. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии / С.Я. Рубинштейн. – М.: 1976. – 604 с.

References

1. Aseev V.G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti / V.G. Aseev. – М.: Mysl', 1976. – 288.s.

2. Bogush A.M. Doshkil'na lingvodydaktyka. Teorija i metodyka navchannja ditej ridnoi' movy v doshkil'nyh navchal'nyh zakladah. Pidruchnyk. /A.M. Bogush, N.V. Gavrysh / za red. A.M. Bogush. Druge vydannja, dopovnene. – K.: Vydavnychj Dim slovo, 2011. – 704 s.
3. Leont'ev A.N. Problemy razvitija psihiki /A.N. Leont'ev. – M.: MGU. 1981. – 583 s.
4. Markova A.K. Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste / A.K. Markova. – M.: Prosveshhenie, 1983. – 235 s.
5. Matjuhina I.V. Motivacija uchenija mladshih shkol'nikov / I.V. Matjuhina. – M.: 1984. – 197 s.
6. Nemov R.S. Psihologija / R.S. Nemov. – V 3-ja knigah. – T. 1. – M.: Prosveshhenie. VladOS, 1995. – 246 s.
7. Petrovskij A.V. Osnovi teoreticheskoy psihologii / A.V. Petrovskij, M.G. Jaroshevskij. – M.: INFRA, 1998. – 526 s.
8. Rubinshtejn S.Ja. Osnovy obshhej psihologii / S.Ja. Rubinshtejn. – M.. 1976. – 604 s.

Резюме. В статье рассматриваются особенности формирования мотивации учебно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Проанализировано понятие "мотив" и "мотивация", а также факторы, влияющие на формирование мотивации. Представлена диагностика сформированности основных мотивов и мотивации учебно-речевой деятельности старших дошкольников.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебно-речевая деятельность, мотивационно-побудительный механизм, речевая активность.

Summary. Educational speech activity plays a very important role in the process of identity formation and is carried out in almost during all years of a child's life. In this regard, according to the Author's opinion, studying of psycho-linguistic aspects of the incipience, development and formation of motivation for training of speech activity of senior preschool children are relevant. The Article reveals the conceptions of "motive" and "motivation", examines the factors affecting the formation of motivation. Diagnostics of formation of the main motives and motivations of the educational speech activity of senior preschool children are presented. The results of studying have been analysed. The Author of the Article focuses on the fact that knowledge of main regularities of the incipience and adoption of motives for educational speech activity of preschool children gives the opportunity to build the optimum system of psychological and pedagogical actions which will contribute to adequate motives for such activity. The necessity of motivation formation as one of the fundamental factors of educational speech activity of senior preschool children has been substantiated.

Key words: motive, motivation, training and speech activity, motivational and incentive mechanism, speech activity.

УДК 925 : 159.923

N.O. MYKHALCHUK, E.E. IVASHKEVYCH

PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF VISUAL NARRATIVE DISCOURSE

The authors of this article underline that studying narrative discourse in the English literature and its psycholinguistic aspects it's very useful to admit at once that such kind of discourse plays a great role in all kinds of genre of art literature. In a case we have a deal with graphic novels it's more suitable to show and to underline psycholinguistic peculiarities or aspects of narrative discourse.

It was underlined that the important part of comic book narration was also the point of view: who was watching and what was the object of this gaze; if a character was looking at something and in the next panel we were shown this object of this gaze, the reader was positioned as this character. This type of positioning is essential in comic book narration, as it has the possibility of affecting the meanings linked with the reading of the comic. Analyzing "Watchmen", the author of this article proposed such psycholinguistic aspects of narrative discourse, as: visual emphasis; focalization of information; metanarrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential.

Key words: narrative discourse, visual emphasis, focalization of information, metanarrative presentation of the text, contrasting visual linkings, actualization of narrative potential.

Introduction. Studying narrative discourse in the English literature and its psycholinguistic characteristics we have to admit at once that such kind of discourse plays a great role in all kinds of genre of art literature. But in a case we have a deal with graphic novels it's more suitable to show and to underline psycholinguistic peculiarities or aspects of narrative discourse. It's because apart from this significant contribution to the superhero discourse, the comic book is also striking in its multiplicity of narrative levels; often the text and the pictures tell completely separate stories, and still neither can definitely be read as being more dominant than the other. The unique form of the graphic novel that combines the textual and the visual narratives in a longer narrative piece poses interesting challenges when it comes to narratological study, for even the simplest questions of narration and focalization become complicated in the sense that the imagery always narrates "more" than what the traditional view of the focalizer is capable of. Thus the layers of narration are significantly more complex, and the question of how to study these becomes crucial.

Therefore, a narratological method suitable for the study of comics must take into account the both forms that define comics: both the content and the artwork contained in the panels. In addition to this, textual elements contained within the comic book need to be taken into account, as a part of a carefully constructed interplay between words and images. So, the material for our research will be twelve-part graphic novel "Watchmen" (1986) by Alan Moore and Dave Gibbons.

Thus, **the objectives** of this article are:

1. To analyze the textual narration in comics which can be presented in various forms, also to describe these forms.
2. To show the peculiarities of visual narrative discourse using as the example of graphic novel "Watchmen" by Alan Moore and Dave Gibbons.
3. Propose psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse.

The main material of the research. The textual narration in comics can take place in various forms: it can appear in speech balloons, on separate captions on the edge of a panel, or even completely outside the panel. However, the text can be also read as image, when lettering is treated "graphically", thus providing effects like mood or implication of sound. One typical example of this in "Watchmen" is the bolding of certain words in order to increase their impact, indicating both stress in speech as well as underlining the importance of the words in the narrative. This type of graphic text clearly demonstrates how fragile and unsustainable the division between textual and visual narration is when discussing graphic novels. As "Watchmen" includes a significant amount of clearly textual material in the form of the appendices, it serves a purpose to devote a separate section to the analysis of textual narration, even though the visual aspects of the analysis cannot be completely dismissed. The comic book-narration also occasionally tips the balance between visual and verbal narration by privileging one over the other, as happens for example in Chapter VIII, as pages 1-2 depict a telephone conversation between Hollis Mason and Sally Jupiter. The distribution of knowledge happens prominently through the dialogue, and the characters speaking are not fully shown even once, only parts of them, thus heightening the importance of the dialogue. The reader is shown glimpses of both parties and their homes as they speak, thus acquiring more information than either of the characters since Hollis and Sally cannot see each other. Still, even if the dialogue is more prominent than the visual narrative during this scene, the images nevertheless produce a narrative of their own, conveying information more subtly to the reader that would otherwise require writing out descriptive details. Hollis is watching the news on the Afghanistan invasion while Sally's television shows a generic soap opera; Hollis's table holds a beer can and cigarettes while Sally's is filled with various vitamin products. All of these little visual clues subtly contain information that would require several pages of written narrative, whereas images produce these meanings almost instantly.

As mentioned above, one of the most common types of textual narration in traditional literature is that of internal written monologue. In "Watchmen", this internal monologue is often expressed by some written medium, as for example in the form of a diary, "a close relative and an important ancestor – of the autonomous monologue". As we've discovered in the course of my writing activity, diarists write, like monologists speak, only for themselves, which means that they have no need for overt exposition, as the fiction of privacy is destroyed the moment a diarist begins to explain his/her existential circumstances in the manner of an autobiographer addressing possible readers. This is also why a diarist's past usually emerges in the order it presents to his memory, fragmented and allusive rather than continuous and explicit. In a graphic novel, however, the diarist's inner monologue is complimented by a visual narrative, which reveals details the diarist does not tell, or illustrates at length things he/she only briefly mentions without destroying the illusion of privacy. In a purely written narrative form of a diary, the diarist has to tell his inner and outer condition anew every time he picks up his pen, whereas a combination of visual and textual narrative erases some of the need for explicit description of outer conditions. This takes place, too, in Dr. Malcolm Long's notes in Chapter VI: the caption "Dinner didn't go very well" is the only thing he writes about dinner, but the consecutive panels depict the dinner scene, showing what happened to make Dr. Long write that in his diary. The main diary in "Watchmen" is still that of Rorschach, captions of which begin the graphic novel and which as a concrete object plays a crucial role later in the narration. The narrative focus of the textual narration may shift from one character's speech or writing to another's during chapters, but the narrator is always easily distinguished by different visual looks and varying uses of language. Rorschach's mode of expression is one of short sentence, periodically omitting personal pronoun "I", and incorrect grammar ("tireded"), giving clues and hints about his character and background:

Rorschach's journal. October 21st, 1985: Woken at eleven by shouting outside. Disturbed to find I had fallen asleep without removing the skin from my head. Tireded than I thought. Should be more careful [2 (Ch. V), p. 11]. These entries are reminiscent of pieces of paper torn from somewhere, and the font used imitates handwriting to some extent. Rorschach's diary-narration comprises precisely of these short sentences ("Tireded than I thought. Should be more careful"), his film-noir detective-style observations about the world around him, often combined with visual focalization where the reader sees the world from his perspective or him writing in the journal. Rorschach's writing has none of the bolded words to indicate stress that mark the other character's speech and writing, and even after he loses his "face", his speech remains completely stress-free, creating the effect of a monotonous voice completely void of any emotions. As all the other characters' voices have these stresses, it becomes clear that the difference is intended precisely for this effect. The aspect that most clearly sets "Watchmen" apart from other graphic novels are the written non-fictional appendices after eleven chapters (the final chapter is without one). These fictitious articles, interviews, psychological reports and other textual evidence bring new depths into the narration in ways that may not immediately be clear to the reader and are by no means essential to the understanding of the story and enjoyment of the basic narrative.

To create the illusion that they have been collected as in the form of a scrap book, almost all appendices have a drawn note attached, complete with a drawn paperclip, explaining their origin: "We present here excerpts from Hollis Mason's autobiography, *Under The Hood* – Reprinted with permission of the author" [2 (Ch. I), p. 27]. One appendix depicting an unfinished draft of a newspaper cover goes as far as to show a pencil "forgotten" at the edge of the page [2 (Ch. VIII), p. 32]. In order to comprehend these fragmental paratexts the reader has to actively construct various turning points in several different spaces in time in the fictitious universe of *Watchmen*. These paratexts seem to act as textual evidence of the reality of the universe in which the *Watchmen* exist, and are a vital part in the narrative schema of the reader and of the previous information the reader possesses. The texts acting as appendices occasionally appear also in the comic book narrative, as we are shown for example Hollis Mason's bookshelf with his autobiography or the newspaper draft being constructed on the tenth page of the Chapter VIII. The concept of the narrative schema functions to complete the narration, it works as a model of the combination of texts, images and iconic signs so that the result is a continuous, flexible movement both in time, space and narration. The main narrative of the graphic novel interacts with the appendices, and the information contained in them completes and denies each other in the dynamic process which creates the narrative.

The first three appendices consist of excerpts from *Under the Hood*, an autobiography of the supporting character of Hollis Mason, the second superhero to make himself known in the US under the alias Nite Owl during the 1940s. Here the narration style is one of familiar retrospective first-person narrative, and it provides a context for the alternative US of *Watchmen*, where Mason describes the first impulses he had to follow his "vocation" during the late 1930s [2 (Ch. I), p. 32]. This narrative provides the reader with the exact point where the world of the reader and the world of the comic book were torn apart, and the universe of real-life superheroes became the reality. Mason's narrative also reveals that the superheroes are far from being the heroes of their communities – in fact they are faced with constant distrust, speculation and ridicule in a society where homosexuality is seen as more acceptable than dressing up in a mask and tights, which comes through well in Mason's somewhat self-ironic writing: I've heard all the psychologists' theories, and I've heard all the jokes and the rumors and the innuendo, but what it comes down to for me is that I dressed up as like an owl and fought crime because it was fun and because it needed doing and because I goddamn felt like it. Okay. There it is. I've said it. I dressed up. As an owl. And fought crime [2 (Ch. I), p. 31]. Mason's expression is clearly one of justifying to the public what he did ("because I goddamn felt like it"), almost as if he was "coming out of the closet" by repeating his words, relieved to have had the courage to say it out loud. A parallel is drawn between being gay and being a superhero by the use of similar terminology concerning the true nature of people. It also becomes clear from Mason's text that the reason superhero comics never became successful in the world of *Watchmen* was precisely the appearance of these "real" crime-fighters [2 (Ch. I), p. 32]. The following two appendices continue to give the reader excerpts from *Under The Hood*, and these pieces narrate us in detail of the history of the first superheroes, called the "Minutemen" and what became of them: all this additional information brings new events and existents that deepen the narration and explain some of the actions and motives of the characters in the main story – in short, they become a part of the narrative schema the reader constructs. These appendices even at one point manage to pastiche the original comic book conventions of our universe: Adrian Veidt, the superhero Ozymandias, advertises what he calls "Veidt Method": a self-improvement course, which includes: [S]eries of physical and intellectual exercise systems which, if followed correctly, can turn YOU into a superhuman, fully in charge of your own destiny. All that is required is the desire for perfection and the will to achieve it [2 (Ch. X), p. 32]. This advertisement is a direct pastiche of the Charles Atlas' advertisements that ran in the comic books in the 1950s, urging "90 pound weaklings" that got picked on at the beach by the bigger boys to send money to Atlas for a subscription to his life changing self-improvement course. Other appendices include a scientific article on the only truly superhuman superhero Dr. Manhattan, declaring that "God exists and he's American" [IV; p. 31], as well as an outtake on the scrap book of Sally Jupiter (formerly known as Silk Spectre), complete with personal letters and an interview, revealing the unglamorous business side of the superhero profession. All these additions increase the reader's understanding of the universe in which the comic book is located. Seymour Chatman [1, p. 53-54] has developed a hierarchical division between story events: kernels and satellites.

Conclusions. So, analyzing "Watchmen" we can propose such **psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse**:

- visual emphasis;
- focalization of information;
- metanarrative presentation of the text;
- contrasting visual linkings;
- actualization of narrative potential.

Also "Watchmen" as the socio-cultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there have been no psycho-linguistic study on the novel. In other our articles we'll decide to focus mostly on the culturelogical aspects of the novel, and the results of these researches will be discussed and completely described.

The list of literature

1. Chatman S. *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film* / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 126 p.
2. Moore A. & Gibbons D. *Watchmen* / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 164 p.

References

1. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 126 p.
2. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 164 p.

Резюме. В статті наголошується, що вивчення наративного дискурсу на прикладі англійської літератури, визначення психолінгвістичних аспектів такого дискурсу є вельми актуальною проблемою сучасності, адже такого роду дискурс відіграє неабияку роль у всіх жанрах художньої літератури. У даній статті наративний дискурс було проаналізовано на прикладі графічних романів, на основі аналізу яких буде визначено психолінгвістичні особливості наративного дискурсу. В статті наголошено, що вивчення наративного дискурсу англійської літератури та його психолінгвістичних характеристик є вельми актуальною проблемою, адже дискурс такого плану відіграє неабияку роль в усіх жанрах художньої літератури. Але у випадках, коли ми маємо справу з графічними романами, слід акцентувати увагу саме на психолінгвістичних особливостях, характеристиках або аспектах наративного дискурсу. В графічних романах останній створюється візуальною формою, які розповідають абсолютно різні історії, проте жодна картинка, безумовно, не може бути прочитана як більшою чи меншою мірою домінувальна, ніж інша. Унікальна форма графічного роману, який поєднує в собі текстові та візуальні наративи, в наративній частині створює цікаві проблеми, які ми називаємо наратологічними фреймами, коли навіть найпростіші питання оповідання постають як найбільш складні в тому сенсі, що образи завжди оповідають більше, ніж традиційне мовлення, традиційний дискурс тощо. В статті було підкреслено, що важливим для окреслення особливостей наративного дискурсу є аналіз матеріалів, представлених у вигляді коміксів, адже людина, яка спостерігає, є лише об'єктом візуалізації, а не її суб'єктом. У випадку, якщо персонаж спостерігає за чимось, то читач буде позиціонуватися як саме цей персонаж. При цьому певний тип позиціонування має важливе значення для оповідання текстового матеріалу, презентованого у формі коміксів, адже саме цей тип позиціонування великою мірою впливає на значення, які створюються читачем твору. Аналізуючи твір "Нічні охоронці" Алана Мура та Дейва Гіббонса, авторами цієї статті було запропоновано такі психолінгвістичні аспекти наративного дискурсу, а саме: візуальна акцентуація, актуалізація інформації, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

Ключові слова: наративний дискурс, візуальна акцентуація, актуалізація інформації, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

Резюме. В данной статье подчёркивается, что изучение нарративного дискурса на примере английской литературы, определение психолингвистических аспектов такого дискурса является весьма актуальной проблемой современности, ведь такого рода дискурс играет немаловажную роль для всех жанров художественной литературы. В данной статье нарративный дискурс проанализировано на примере графических романов, на основе осмысления которых и будут определены психолингвистические особенности повествовательного дискурса. В статье было подчёркнуто, что достаточно важным для определения особенностей повествовательного дискурса является анализ материалов, представленных в виде комиксов, ведь человек, который наблюдает, является только объектом визуализации, а не её субъектом. В случае, если персонаж наблюдает за чем-то, то читатель будет позиционироваться как этот персонаж. При этом определённый тип позиционирования имеет важное значение для повествования текстового материала, представленного в форме комиксов, ведь именно этот тип позиционирования во многом влияет на значения, которые создаются читателем произведения. Анализируя произведение "Ночные охранники" Алана Мура и Дэйва Гиббонса, авторами этой статьи были предложены следующие психолингвистических аспекты нарративного дискурса, а именно: визуальная акцентуация, актуализация информации, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.

Ключевые слова: нарративный дискурс, визуальная акцентуация, актуализация информации, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.

УДК 159.923.5:821.16

О.В. НЕСТЕРУК-ВОЛОДИМИРЕЦЬ

РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО ТА ТВОРЧОГО КОМПОНЕНТІВ ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНОГО ШАРУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКА

В статті відображено результати констатуючого етапу дослідження та зроблено наступні висновки: комунікативна культура особистості, її рівень розвитку знаходиться у тісному взаємозв'язку із рівнем розвитку комунікативних здібностей та компетенцій особистості старшокласника. Особливості формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури залежать від їхнього

особистісного профілю, індивідуального стилю мислення, діяльності та спілкування, мотивації та творчих здібностей, гендерних особливостей.

Ключові слова: комунікативна культура, особистість, мотиваційні компоненти, творчі компоненти, художня література.

Постановка проблеми формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури зумовлена вимогами суспільства щодо соціальної зрілості юнаків та юнок. Для досягнення цієї мети, передусім, слід вивчити феномен комунікативної культури, насамперед, – в аспекті становлення підростаючої особистості і впливу на цей процес такого важливого носія культурної традиції, як художня література. У зв'язку з цим приділяється увага, зокрема, важливим з цього погляду характеристикам процесу читання літературних художніх творів, формування у старшокласників прийомів діалогічної взаємодії з текстом. Оскільки особистість кожного старшокласника є неповторною індивідуальністю, існують чіткі відмінності в процесі сприйняття культурних літературних кодів відповідно до цих відмінностей.

Методологію, інструментарій, навіть цілу науку щодо читання створили і продовжують створювати такі закордонні та вітчизняні науковці, дослідники і мислителі як: М. Адлер, А.А. Андрієвська, А.В. Антонова, В.Ф. Асмус, Р. Барт, М.М. Бахтін, А. Біне, В.В. Блудова, А.А. Брудной, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, Г.Г. Граник, Л.П. Добраєва, Т.М. Дрідзе, Л.Г. Жабицький, М.І. Жинкіна, В.В. Знакова, І.А. Ільїн, Дж. Келлі, В.В. Клименко, А.Б. Коваленко, Т.М. Косма, Г.С. Костюк, Є.П. Крупник, М.Н. Куфаєва, Д.О. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, Ю.М. Лотман, В.О. Моляко, С.І. Поварин, Є.І. Пасова, В.Н. Потапова, М.О. Рубакіна, М.М. Рубінштейн, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сатінова, Н.М. Сікорський, Р.Ю. Таращанська, Л.М. Толстой, Н.В. Чепелева, Т.Д. Щербан та інші.

Теоретико-методологічні засади змісту, функцій, механізмів і стратегій спілкування і проблема становлення особистості та її розвитку як суб'єкта спілкування, його культури, а також питання комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини розробляли такі вітчизняні вчені, як Б.Ф. Баєв, Г.С. Костюк, О.О. Раєвський, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, в наш час – Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, О.В. Киричук, О.М. Корніяка, С.Д. Максименко, Т.О. Піроженко, В.В. Рибалка, Т.А. Російчук, Г.Л. Чайка, Н.В. Чепелева, Т.К. Чмут, Т.Д. Щербан та ін. Глибокий шар що стосується проблем специфіки формування комунікативної культури особистості та її складових: комунікативного потенціалу, комунікативних здібностей та компетенцій відображено в роботах А.В. Білоножко, В.П. Барковський, О.О. Гаврилюк, Т.І. Гончар, О.М. Корніяка, Д.В. Мусієнко, Г.В. М'ясоїд, Л. Е. Орбан-Лембрик, В.В. Садова, С.О. Сарновська, І.О. Татаріна, І.І. Тимченко, Є.Й. Юнусова та ін.

Мета статті полягає в:

- обґрунтуванні та описі авторської моделі комунікативної культури особистості;
- психодіагностичній апробації мотиваційного компоненту внутрішньо-особистісного шару нормативної моделі комунікативної культури старшокласників.

Результати теоретичного дослідження Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати той факт, що дослідження, присвячені проблемі формування комунікативної культури особистості, ведуться в різних освітніх галузях, свідченням чого є експериментальні роботи таких сучасних вітчизняних вчених, як А.В. Аносової, А.В. Білоножко, В.П. Барковського, Т.І. Гончар, О.М. Корніяки, Д.В. Мусієнко, Г.В. М'ясоїда, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.В. Садової, С.О. Сарновської, І.О. Татаріної, І.І. Тимченко, Є.Й. Юнусової, Н.В. Юрченко та ін. Проте, цілісне бачення досліджуваної проблеми та система практичних заходів з метою формування комунікативної культури у старшому шкільному віці є недостатньо розробленими, а ґрунтовні дослідження становлення і розвитку комунікативної культури старшокласника у всьому комплексі її складових (особистісної мотивації, морально-вольових якостей та комунікативної компетентності) є пріоритетними для профільної системи освіти України. Процес формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури в психолого-педагогічних наукових джерелах вивчений недостатньо. Це вимагає теоретико-експериментального дослідження особливостей розвитку та цілеспрямованого формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку із використанням формувального діалогічного потенціалу світової художньої літератури.

Поняття комунікативної культури на сучасному етапі розвитку наукової думки можна умовно розглядати в декількох аспектах. З одного боку, комунікативна культура – це певний рівень розвитку суспільства, все те, що формує особистість людини і, відповідно, сприяє її соціальній інтеграції та соціально-комунікативній активності. Так, О.М. Корніяка вкладає в характерні риси комунікативної культури наступне змістове наповнення:

1) комунікативна культура є результатом соціально-комунікативного розвитку суспільства і, водночас, – витвором конкретної людини, що забезпечує її зв'язок із соціумом. Вона є одним із найважливіших соціалізованих засобів спілкування. Її вияв означає, за своєю суттю, виконання суб'єктом спілкування певного соціального замовлення. Це – психологічне знаряддя суб'єкта діяльності спілкування, зумовлене його особистісною мотивацією;

2) комунікативна культура – це якісна характеристика процесу спілкування, комунікативної діяльності особистості;

3) комунікативна культура як продукт комунікативної діяльності її суб'єкта, який виникає в процесі інтеракції, функціонує і розвивається в міжособистісній взаємодії, це – акт творчості людини, присутній хоча б

якоюсь мірою майже у кожній ситуації спілкування;

4) комунікативна культура є втіленням внутрішнього, комунікативного за своїм змістом, ставлення суб'єкта до процесу спілкування та його учасників (О.М. Леонтьєв, І.А. Джидар'ян та ін.). Комунікативна культура – регулятивний чинник діяльності суб'єкта: це – засіб контролю і саморегулювання поведінки, засіб досягнення рівноваги в міжособистісних стосунках, що виникають у процесі спілкування;

5) комунікативна культура є складним психологічним утворенням особистості, результатом її психічної, комунікативної діяльності [2, 9]. Таке складне утворення особистості являє собою поєднання двох рівнів: а) особистісний рівень складають особистісно-мотиваційні утворення суб'єкта спілкування, а також його емоційно-вольові особливості; б) рівень комунікативної компетентності утворюють операційно-технічні засоби – комунікативні знання, навички та вміння, досвід суб'єкта спілкування.

За всієї різнобічності поглядів на людину, її особистість, саме багатовимірність постає, згідно поглядів О.Г. Асмолова, її сутнісною характеристикою [1, с. 13]. На нашу думку, ця характеристика є також сутнісною характеристикою такого складного особистісного утворення, як комунікативна культура особистості, що представляє собою поєднання двох рівнів вияву: а) особистісний рівень, який вміщує особистісно-мотиваційні утворення суб'єкта спілкування, а також його емоційно-вольові особливості; б) рівень комунікативної компетентності, утворений операційно-технічними засобами: комунікативні знання, навички та вміння, досвід суб'єкта спілкування.

В даній статті нами буде проаналізовано особливості мотиваційного і творчого компонентів внутрішньо-особистісного шару комунікативної культури особистості старшокласників.

Методика та процедура дослідження. Для розв'язання поставлених в дослідженні завдань використано комплекс теоретичних та експериментальних методів: теоретичні методи (вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми, узагальнення, систематизація, теоретичне моделювання), емпіричні методи (психолого-педагогічний експеримент, бесіда, спостереження, анкетування, тестування, контент-аналіз тощо), статистичні методи (кореляційний, дисперсійний, факторний аналіз).

В статті описано констатувальний етап дослідження, який проводився в період з 2010 р. по 2013 р. У цей етап дослідження було включено 210 старшокласників. За критерієм сформованості комунікативної компетентності поєднано з читацькою мотивацією було розподілено вибірку старшокласників на контрольну (з високим рівнем читацької активності) та експериментальну (з низьким рівнем читацької активності). В даній статті розглядаються особливості розвитку та сформованості її мотиваційного компоненту внутрішньо-особистісного шару згідно авторської нормативної моделі, а саме – мотиваційного та творчого компонентів внутрішньо-особистісного шару комунікативної культури старшокласників з контрольної групи (К). Під час побудови моделі були враховані критерії розвитку комунікативної культури, її компонентів та їхні характеристики-індикатори запропоновані О.М. Корніякою і наведені в табл. 1, представлений нижче [3, с. 18]:

Таблиця 1

Критерії розвитку комунікативної культури особистості школяра (за О.М. Корніякою)

Компоненти	Критерії	Характеристики-індикатори
Мотиваційний компонент	1. Сформованість особистісних потреб. 2. Сформованість пізнавального інтересу і творчої активності. 3. Сформованість комунікативного мотиву. 4. Сформованість особистісних цінностей (добра, істини, краси тощо). 5. Сформованість морально-комунікативних настановлень, етичного ставлення до процесу спілкування та його учасників. 6. Самоусвідомлення (рефлексія). 7. Сформованість моральної сфери особистості. 8. Моральність комунікативних дій і поведінки в цілому.	1. Потребово-мотиваційні утворення: потреба в пізнанні, потреба у спілкуванні, потреба в самопізнанні й оцінці самого себе, потреба в пізнанні й оцінці інших людей, потреба в самоствердженні у спілкуванні, потреба в самовдосконаленні, потреба в самовираженні у спілкуванні тощо. 2. Морально-комунікативні якості: ввічливість, вихованість, етичність, тактовність, повага до інших людей, почуття власної гідності, доброзичливість, емпатійність, правдивість та ін. 3. Моральні (духовні) уявлення. 4. Спрямованість особистості (на своє "Я", на спілкування і на справу).

Згідно нормативної моделі комунікативної культури та визначених Корніякою О.М. характеристик-індикаторів нами було проаналізовано особливості мотиваційного компоненту комунікативної культури старшокласників з контрольної групи. Оскільки в своєму дослідженні ми аналізували особливості формування комунікативної культури старшокласника засобами художньої літератури, то в якості критерію сформованості мотиваційного компоненту нами було прийнято рівень сформованості мотивації читання. Згідно цього критерію було виділено контрольну групу 87 старшокласників (К1), з яких – 24 хлопці та 63 дівчини. Такий склад контрольної групи дозволив нам також дослідити гендерні особливості розвитку комунікативної культури, а саме її мотиваційного та творчого компонентів.

Констатувальне дослідження складалося з двох етапів. На першому етапі ми досліджували рівень сформованості читацької мотивації із використанням авторської анкети, яка мала на меті визначити читацькі інтереси, уподобання, обізнаність та ставлення старшокласників до художньої літератури, а також визначити яких саме – українських, україномовних або закордонних авторів обирають старшокласники для читання у вільний час [4,5]. Якщо старшокласники визначали пріоритетне місце художньої літератури у своєму житті, то це умовно позначалося найвищим балом «3», а у випадку, якщо старшокласник зазначав, що взагалі не читає для задоволення власних пізнавальних потреб, то призначався «1» бал. У проміжній ситуації, коли художній літературі не надавалося пріоритетного місця, але й зберігався деякий інтерес до неї, то такий відповіді надавалося «2» бали.

На другому етапі були виділені контрольна та експериментальні групи та проведено дослідження комунікативних рис особистості і мотивів комунікації старшокласників. Для цього був використаний тест комунікативно-соціальної компетентності (КСК) [6, С.138-149].

Згідно результатів цього тесту у старшокласників діагностується розвинена мотивація спілкування, за умови досягнення старшокласником максимального рівня в 16-20 балів, а також інші вияви ступеню сформованості комунікативних мотивів (13-15 балів – переважаючий рівень, 8-12 балів – середній рівень, а 5-7 балів – низький рівень). Крім того, результати тесту КСК були доповнені загальними стильовими характеристиками особистості старшокласників, визначеними за допомогою тесту Дж. Лі-Теллієра, який побудований згідно особистісної моделі Грегора [2, С. 360-361, 7]. Рівень розвитку стилів мислення в цьому тесті визначається відповідно до кількості балів: (4-16: низький; 20-32 – середній; 36-48 – високий рівень).

Аналіз результатів дослідження. Отримані нами результати свідчать в цілому про недостатній рівень розвитку комунікативної культури практично всіх груп (контрольної (К), контрольної 1 (хлопці)). Учні, які виявляли високий рівень розвитку мотивації читання, спілкування і творчості тощо було не більше 41% від всієї вибірки старшокласників (210), при цьому дівчат серед старшокласників із розвинутою читацькою мотивацією було в 2,5 разів більше. Разом з цим серед меншою мірою читаючих старшокласників дівчат було більше лише в 1,5 рази, а відповідно, – хлопці захоплено читають значно в меншій мірі. Таким чином можна припустити, що ефективність використання художньої літератури з метою розвитку і формування комунікативної культури в старшому шкільному віці буде більш ефективною серед старшокласниць, у порівнянні із їхніми однолітками чоловічої статі. Існує прямий кореляційний зв'язок між самооцінкою та емоційною стійкістю, зрілістю особистості, сформованістю особистісних потреб (0,6) старшокласників. Сформованість комунікативної мотивації вище середнього виявляється у 67% старшокласників із сформованою читацькою мотивацією. Сформованість особистісних цінностей, повага до суспільно прийнятих соціальних норм, моральних та естетичних цінностей виявляється у 54% старшокласників із розвинутою читацькою мотивацією, при чому для дівчат цей показник вище на 17%.

Узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження дало можливість сформулювати **висновки:**

1. На основі аналізу й узагальнення наявного в психологічній літературі матеріалу із досліджуваної проблематики визначено загальні теоретико-методологічні основи становлення комунікативної культури старшокласників із використанням засобів художньої літератури.
2. Запропоновано та обгрунтовано авторську нормативну модель комунікативної культури старшокласників.
3. Досліджено гендерні особливості сформованості креативного та мотиваційного компонентів внутрішньоособистісного шару нормативної моделі комунікативної культури старшокласників.
4. Розвиток у старшокласників комунікативної культури залежить від своєчасного і цілеспрямованого формування мотиваційного підґрунтя комунікативних якостей і вмінь, через які вона виявляється.
5. Опанування культурного спілкування визначається також організаційно-дидактичним підходом до навчання спілкування і мірою комунікативної активності самого старшого школяра. Особливості формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури залежать від їхнього особистісного профілю, індивідуального стилю мислення, діяльності та спілкування, гендерних особливостей.
6. Існує взаємозв'язок між сформованістю особистісно-мотиваційних утворень суб'єкта спілкування і розвитком його комунікативної культури – передусім її операційних (поведінкових) характеристик.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
2. Гордон Драйден Революція в навчанні [Текст] / Гордон Драйден, Джанет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
3. Корніяк О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості [Текст] / Ольга Миколаївна Корніяк // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. – К. – 2007. – 43 с.
4. Кочубей О.С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів літератури [текст] / Ольга Святославівна Кочубей // автореф. на здобуття наук. ст. канд. психолог. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Рівненський державний гуманітарний університет – Рівне, 2016. – 22 с.

5. Михальчук Н.О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками : [монографія] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : ТОВ «Принт Хауз», 2012. – 368 с.
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М., 2002. – 370 с.
7. Barbara Prashnig. Diversity Is Our Strength: The Learning Revolution In Action [Text] / Barbara Prashnig. – Profile Books, 1996. – 242 с.

References

1. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti : kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka [Tekst] / Aleksandr Grigor'evich Asmolov. – M.: Smysl, 2007. – 528 s.
2. Gordon Drajden. Revoljucija v navchanni [Tekst] / Gordon Drajden, Dzhanet Vos. – L'viv: Litopys, 2005. – 542 s.
3. Kornijaka O.M. Suchasni pidhody do vyvchennja komunikatyvnoi' kompetentnosti osobystosti [Tekst] / Ol'ga Mykolai'vna Kornijaka // Avtoreferat dysertacii' na zdobuttja naukovoogo stupenja doktora psihologichnyh nauk. – K. – 2007. – 43 s.
4. Kochubej O.S. Psihologichni chynnyky stanovlennja perekladac'koi' kompetentnosti majbutnih filologiv literatury [tekst] / Ol'ga Svjatoslavivna Kochubej // avtoref. na zdobuttja nauk. st. kand. psiholog. nauk. : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Rivnens'kyj derzhavnyj humanitarnyj universytet – rivne, 2016. – 22 s.
5. Myhal'chuk N.O. Psihologija chytannja ta rozuminnja literaturnyh tvoriv starshoklasnykamy : [monografija] / Natalija Oleksandrivna Myhal'chuk. – K. : TOV «Prynt Hauz», 2012. – 368 s.
6. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Tekst] / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. – M., 2002. – 370 s.
7. Barbara Prashnig. Diversity Is Our Strength: The Learning Revolution In Action [Text] / Barbara Prashnig. – Profile Books, 1996. – 242 с.

Резюме. В статье отображены результаты констатирующего этапа исследования и сделаны следующие выводы: коммуникативная культура личности, её уровень развития находится в тесной взаимосвязи с уровнем развития коммуникативных способностей и компетенций личности старшеклассника. Особенности формирования коммуникативной культуры старшеклассника средствами художественной литературы зависят от их личностного профиля, индивидуального стиля мышления, деятельности и общения, мотивации и творческих способностей, гендерных особенностей.

Ключевые слова: коммуникативная культура, личность, мотивационные компоненты, творческие компоненты, художественная литература.

Summary. The results of the established research level have been represented in this article and the following conclusions have been made; the communicative culture of personality, its development level is tightly connected with the development level of communicative skills and competences of senior pupils' personality. The peculiarities of senior pupils' communicative culture formation by means of fiction depend on their personal profile, individual thinking style, activity and communication, gender features. There is a connection between personal motive formations of the subject of communication and their communicative culture development – first and foremost its operational (behavioral) characteristics. The development of senior pupils' communicative culture depends on timely purposeful motive basis formation of communicative skills and features, through which it reveals itself. The mastering of communication culture is determined by well organized-didactic approach to communication teaching and by senior pupils' measure of communicative activity, as well.

Key words: communicative culture, the personality, motivational components, creative components, fiction.

УДК 159.923:022.1-057.875

Л.О. НОВІК

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Статтю присвячено проблемі становлення професійного іміджу психолога. Підкреслено, що багато в чому ефективність цього процесу залежить від готовності особистості до створення такого образу. Наголошено на доцільності формування такої готовності ще на етапі вузівського навчання. Провідну роль у процесі формування професійного іміджу відведено мотивації. За допомогою опитування визначено домінуючі мотиви студентів. Встановлено, що головними мотивами іміджетворчої діяльності майбутніх фахівців виступають мотиви самовираження та комунікативні мотиви.

Ключові слова: психолог, професійний імідж, студенти, мотивація, мотиви самовираження, комунікативні мотиви.

Постановка проблеми. В умовах змін та перебудови усіх сфер українського суспільства суттєві зміни відбуваються і у системі вищої освіти, покликаної створювати всі умови для підготовки компетентного фахівця,

орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень продуктивності його діяльності, конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці. Проблема підготовки фахівців у сфері психології набула сьогодні особливого значення у зв'язку з великим соціальним запитом на них. Наявна система підготовки професіоналів у цій галузі орієнтується в основному на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань та формування спеціальних умінь і навичок. Однак специфіка професії психолога ставить високі вимоги не лише до знань діагностичних тестів і методик, тренінгових та психокорекційних вправ, але і до його власної особистості, системи цінностей, картини світу та образу себе. Всі ці критерії є складовими професійного іміджу фахівця, який вважається одним з основних ресурсів, що забезпечує високий соціальний престиж як окремої особистості, так і певної організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми іміджу особистості свідчить про її актуальність. На початку XX століття процес формування іміджу розглядався виключно у категоріальному руслі психології та соціології (З. Фрейд, К. Юнг, Г. Лебон, Дж.Б. Уотсон, Б.Е. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б.Ф. Скіннер, Дж. Роттер, А. Бандура, Г. Тард, Дж.Г. Мід, Т. Парсонс, Е. Фром, М. Вебер, А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.).

Сьогодні поняття «імідж» широко використовується у найрізноманітніших областях знання: філософії, соціології, психології, педагогіці, політології, антропології, культурології. За складом, структурою, обсягом і змістом воно стало міждисциплінарним. Дане поняття сформувалося у категоріальному полі багатьох наук і інтерпретувалося відповідно до особливостей, цілей, завдань та функцій професіонала. При цьому у суспільній свідомості та ментальності сучасної людини поняття іміджу існує як уявлення про певну цінність, від якості якої залежать життєвий успіх і успішність суб'єкта діяльності. У психології проблема іміджу сьогодні займає особливе місце. Категорія іміджу акумулює і консолідує в собі елементи онтології, тобто відображення змісту об'єкта; гносеології – процес його пізнання; активної дії – управління процесами становлення і розвитку іміджу. Ряд авторів відзначають, що проблема іміджу – це ключова гносеологічна проблема, від вирішення якої залежить вирішення багатьох інших (О. Каложний, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Петрова, Г. Почепцов, В. Шепель та ін.) [2, 5-6, 8]. Такий підхід дозволяє нам розглядати імідж, у тому числі і професійний, як складний соціально-психологічний феномен, який важко оцінювати по якості за певними об'єктивними критеріями, хоча реальна потреба у цьому достатньо висока. Професійний імідж ми можемо визначити як якісну характеристику особистості, яка сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвої компетентності, фахових знань і професіоналізму через зовнішні прояви – зовнішній вигляд, поведінку, особливості спілкування, організацію простору, які справляють важливий вплив на ефективність міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій у тій чи іншій галузі діяльності.

Відмінність іміджу фахівця у галузі психології від іміджу фахівців інших професій полягає у необхідності організації ефективного навчання, яке полягає не лише в інтеграції та реалізації професійної діяльності, але і в активному перетворенні внутрішнього світу. Результатом таких перетворень стане формування власного професійного іміджу. Позитивний професійний імідж виступає показником якісної реалізації фахівця у певній галузі діяльності, який залежить від його готовності до створення такого образу. Це вказує на необхідність формувати таку готовність ще на етапі вузівського навчання.

Мета статті полягає у визначенні домінуючих установок і мотивів студентів щодо формування іміджу як умови майбутньої успішної професійної діяльності.

Аналіз результатів дослідження. З метою з'ясування рівня готовності студентів до формування іміджу майбутнього фахівця у галузі психології було проведене опитування, у якому брало участь 130 студентів першого та четвертого курсу у Рівненському державному гуманітарному університеті. На запитання «Чи залежить успіх справи від іміджу людини», 85 % усіх респондентів дали позитивну відповідь, що вказує на необхідність формування іміджу майбутнього професіонала уже у студентському середовищі.

В основі діяльності по створенню будь-якого іміджу лежить потреба людини у поданні себе оточуючим і регулюванні цього образу за допомогою процесу взаємодії. Зусилля, спрямовані людиною на формування іміджу, перебувають у прямій залежності від її зацікавленості у самопрезентації і значущості думки інших людей про неї. У результаті опитування було виявлено високий рівень значимості сприймання себе іншими. Більшість респондентів, не залежно від курсу навчання, постійно турбуються про те, як їх сприймають оточуючі, тобто про свій імідж: 67 % опитаних студентів завжди зацікавлені у представленні власного образу, 27 % опитаних меншою мірою зацікавлені у власному представленні, для 6 % студентів те, як їх сприймають, не має жодного значення. Для виявлення залежності потреб студентів у створенні власного іміджу від їх установок ми запропонували респондентам обрати один із 3-х типів установок. 13 % і 7 % опитаних студентів відповідно I та IV курсів обрали перший тип установки: «Не потрібно створювати ніякого іміджу, який (яка) є, нехай таким (такою) і сприймають мене. У житті є багато важливіших справ», що свідчить про мінімізацію цільової раціональної діяльності студентів щодо створення власного образу. 50 % і 26 % опитаних відповідно до курсів обрали другий тип установки: «Думати над своїм іміджем потрібно, але не варто докладати великих зусиль для його постійної підтримки. Нехай цим займаються ті, кому це потрібніше (актори, політики)», що вказує на необхідність регуляції іміджетворчої діяльності лише у суб'єктно-значимих сферах. 37 % і 67 % респондентів обрали третій тип установки: «Кожній людині потрібно формувати власний імідж і використовувати для цього всі можливості», що свідчить про усвідомлення більшістю студентів необхідності виявлення індивідуальної активності щодо формування та моделювання свого іміджу. Провідна роль у створенні власного іміджу відводиться мотивам, які можна розглядати як найважливіші внутрішні умови його формування, оскільки мотив – це завжди спонукання до дії, динамічний процес, який керує поведінкою людини

і визначаючий її активність. Деякі психологічні теорії особистості саме мотиву відводять основне місце у структурі особистості, а саму особистість розглядають, як систему мотивів [4, с. 13-20, 23-28]. Так чи інакше, мотив – це джерело дії, її внутрішня енергія у діяльності, пов'язана зі стихійним формуванням або цілеспрямованим створенням іміджу. Під впливом того чи іншого мотиву людина більш-менш усвідомлено формує власний імідж, ставить певні цілі діяльності по створенню іміджу, досягає їх, використовуючи способи, прийоми, послідовність дій і засобів. Потрібно зауважити, що різні люди, керуючись одними і тими самими мотивами можуть отримувати протилежний за знаком (позитивний чи негативний) результат, що підтверджує важливість правильного вибору засобів і послідовності дій. За природою мотиви формування іміджу можна розділити на зовнішні, коли ініціюючі і регулюючі фактори знаходяться у зовнішньому середовищі, і внутрішні, коли фактори ініціації і регуляції знаходяться всередині особистості. Перший вид мотивації (зовнішня мотивація) найбільш повно пояснюється у біхевіористичній теорії, головна ідея якої – це визнання того, що основним ініціатором і регулятором поведінки є зовнішнє по відношенню до неї підкріплення (зовнішня стимуляція, санкції позитивного і негативного характеру), що також ініціює і направляє відповідну діяльність. Найбільш яскравим прикладом зовнішньої мотивації є слідування правилам і нормам, які в принципі, не є бажаними для людини, але відносяться до норм, яких необхідно дотримуватися. [3, с. 233-251].

Ще одне пояснення зовнішньої мотивації дає теорія очікувань К. Левіна, згідно якої ініціація, інтенсивність і спрямованість діяльності перебуває у прямій залежності від привабливості наслідків, або зв'язку між поведінкою і цими наслідками [1, с. 52]. Так чи інакше, зовнішня мотивація створення іміджу заснована на різних видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану поведінку, діяльність, пов'язану, зокрема, з вибором і використанням засобів зовнішньої виразності, або навпаки, гальмують небажані дії і т.д. Створення іміджу, в основі якого лежить зовнішня мотивація, засноване не на вимогах, свідомих чи несвідомих очікуваннях групи (аудиторії іміджу), а залежить від характеру взаємодії і спілкування з групою. Внутрішня мотивація пов'язана з орієнтацією на самовідчуття, самооцінку. Створення іміджу, спрямованого на зміну Я-концепції з вектором напрямку до Я – ідеального, пов'язана з необхідністю зміни самооцінки, потребами у саморозвитку і самовдосконаленні, які стають самоціллю – первинним продуктом діяльності. Однією з актуальних проблем сьогодні є формування у студентів потреби у створенні іміджу, орієнтованого на самовідчуття, саморозвиток, самовдосконалення. У теорії мотивації поведінки розрізняють біологічні та соціальні мотиви поведінки, які пов'язані з відповідними потребами. Основною ідеєю теорії потреб А.°Маслоу є думка про те, що спрямованість і стійкість поведінки визначається наявністю відповідної потреби. Базові фізіологічні потреби мають відношення до наявності деякого дефіциту, а потреби більш високого порядку – до особистісного зростання. Всі потреби людини, на думку Г.°Мюррея, взаємопов'язані між собою, доповнюють одна одну і є основою для задоволення вищих потреб. До числа соціальних мотивів відносяться потреби в досягненні, повазі, спілкуванні, порядку, в презентації та інші, а також потреби в приналежності, любові, повазі і самоповазі, самоактуалізації [7, с. 48-52]. Сучасні класифікації мотивів дозволяють виділити соціальні мотиви, які пов'язані з усвідомленням соціальної необхідності створення позитивного іміджу (у широкому розумінні – стосовно професії, групи, сім'ї і т.д.). Проявом таких мотивів стають вчинки і дії, що свідчать про розуміння загальної значущості позитивного іміджу, про готовність підкоритися вимогам групи навіть зі шкодою для особистих інтересів, смаків і бажань. Існують також мотиви, пов'язані зі створенням іміджу, які можуть бути класифіковані, як соціальні мотиви суперництва (позиціонування, влади) і як мотиви соціального співробітництва (кооперації). Перші полягають у прагненні зайняти у процесі суперництва і конкуренції певну позицію, місце в ієрархії, отримати схвалення, визнання досягнень, мати авторитет, перевагу, домінувати і т.д. Мотиви соціальної співпраці (афіліації) не виключають прагнення розраховувати на певний статус, але пов'язані з процесом взаємодії і співпраці з іншими людьми, розвитком способів і форм взаємин і спілкування.

Виходячи з того, що визначення іміджу пов'язані, як правило, з такими поняттями як «соціум», «аудиторія», можна стверджувати, що імідж, як публічний образ формується для використання у практичній соціальній, професійній сфері з метою задоволення цілого ряду потреб. У міру розширення досліджень кількість передбачуваних потреб, пов'язаних зі створенням іміджу, постійно збільшується. Ми запропонували нашим респондентам відповісти на наступне запитання: «Що найчастіше спонукає Вас змінювати власний образ?» Необхідно було обрати 3 варіанти із 9 запропонованих. Мотиви розподілилися наступним чином (табл. 1):

Таблиця 1

Розподіл виборів мотивів щодо формування іміджу студентами I та IV курсів

Мотиви	I курс	IV курс
Ставлення людей до суб'єкту формування іміджу	36,67	38,09
Прагнення змінити взаємодію	22,22	30,15
Бажання справити враження	34,44	31,74
Внутрішній психологічний комфорт	48,89	50,79
Потреба в самореалізації	37,78	47,61
Бажання показати себе	31,11	27,46
Поведінка інших людей, прийнята в певній групі	22,22	12,71
Стереотипи поведінки в будь якій ситуації	28,89	22,22
Норми, традиції групи	25,56	30,15

Представлені результати показують, що в цілому у мотивації створення власного іміджу домінують мотиви самовираження (внутрішній психологічний комфорт, потреба самореалізації, бажання показати себе) і достатньо близькі до них за рівнем показників комунікативні мотиви (ставлення оточуючих до суб'єкту формування іміджу, прагнення поліпшити взаємодію, бажання справити враження). У групах студентів I та IV курсів суттєвих розбіжностей у виборі мотивів щодо створення іміджу не виявлено. Відповіді на запитання «Наскільки розвиток іміджу необхідний для особистісного росту?» та «Наскільки розвиток іміджу необхідний для професійного зростання?» розподілилися наступним чином – 58 % респондентів з числа студентів I курсу визначили необхідність розвитку іміджу для особистісного зростання. 61 % респондентів з числа студентів 4 курсу зазначили необхідність розвитку іміджу для професійного зростання. Порівняльний аналіз відповідей на ці запитання засвідчив, що для студентів першого курсу імідж пов'язаний з суб'єктивно значимістю у цілях особистісного зростання. В умовах адаптації до нових умов яскраво виражена потреба заявити про себе, самореалізуватися. Для студентів четвертого курсу імідж пов'язаний з соціальною значущістю і необхідний для професійного зростання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблема формування іміджу у студентському середовищі є актуальною, оскільки основи професійного іміджу формуються саме в процесі взаємин індивіда і суспільної свідомості, опосередковуються умовами навчання і ступенем включення індивіда у спільну діяльність, проявляються в структурі та змісті мотивації діяльнісних сфер особистості. Зусилля, спрямовані людиною на формування іміджу, знаходяться в прямій залежності від її потреби, зацікавленості у визнанні, задоволенні потреби відчувати і демонструвати свою унікальність, індивідуальність, професійність тощо. Як свідчать представлені результати опитування, провідна роль у мотивації студентів щодо створення майбутнього професійного іміджу належить мотивам самовираження (внутрішній психологічний комфорт, потреба самореалізації, бажання показати себе) і досить близьким до них за рівнем показників комунікативним мотивам (ставлення оточуючих до суб'єкту формування іміджу, прагнення поліпшити взаємодію, бажання справити враження).

Перспективи подальших досліджень проблеми ми вбачаємо у створенні психологічної моделі іміджу психолога та розробці програмо по формуванню готовності майбутніх психологів до побудови та розвитку їх позитивного професійного іміджу ще в умовах вузівського навчання.

Список використаних джерел

1. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина / Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1981. – 118 с.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
3. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн – [5-е междунар. изд., испр. и доп.]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев – М. Изд-во Московского ун-та, 1971. – 40 с.
5. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: Стратегия, психотехники, психотехнологии / А.Ю. Панасюк. – М.: Омега-Л, 2007. – 266 с.
6. Почепцов Г.Г. Имиджелогия / Г.Г. Почепцов. – Изд-во: Рефи-бук; Веклер, 2000. – 766 с.
7. Столяренко О.Б. Психология личности. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
8. Шепель В.М. Как нравятся людям / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

References

1. Zeigarnik B.V. Teorija lichnosti K. Levina / B.V. Zeigarnik. – M.: MGU, 1981. – 118 s.
2. Kaljuzhnyj A.A. Psihologija formirovanija imidzha uchitelja / A.A. Kaljuzhnyj. – M. : VLADOS, 2004. – 222 s.
3. Krejn U. Teorii razvitija. Sekrety formirovanija lichnosti / U. Krejn – [5-e mezhhdunar. izd., ispr. i dop.]. – SPb.: prajm-EVROZNAK, 2002. – 512s.
4. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i jemocii / A.N. Leont'ev – M. Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1971. – 40 s.
5. Panasyuk A.Ju. Formirovanie imidzha: Strategija, psihotekhniki, psihotekhnologii / A.Ju. Panasyuk. – M.: Omega-L, 2007. – 266 s.
6. Pohepcov G.G. Imidzhelogija / G.G. Pohepcov. – Izd-vo: Refi-buk; Vekler, 2000. – 766 s.
7. Stoljarenko O.B. Psihologija osobystosti. Navch. posib. – K.: Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 280 s.
8. Shepel' V.M. Kak нравит'sja ljudjam / V.M. Shepel'. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 576 s.

Резюме. Стаття посвящена проблеме становления профессионального имиджа психолога. Подчеркивается, что эффективность этого процесс зависит от готовности личности к созданию такого образа. Акцентируется внимание на целесообразности формирования такой готовности еще этапе обучения в высшей школе. Ведущая роль в процессах создания имиджа отводится мотивации. С помощью опроса определены доминирующие мотивы имиджесозидательной деятельности студентов. Первенство отдано мотивам самовыражения и коммуникативным мотивам.

Ключевые слова: психолог, профессиональный имидж, студенты, мотивация, мотивы самовыражения, коммуникативные мотивы.

Summary. In this article professional image is considered as a quality characteristic of personality which promotes his/her inner concepts, personal qualities, life competency, professional knowledge and professionalism manifestation through such outer expression as appearance, behavior, communication features, ability to organize life space. It is noted that positive professional psychologist's image acts as an indicator of qualitative specialist's realization. It is accented that it depends first of all on personality readiness for creating such an image. Advisability of forming that kind of readiness at the stage of studying in higher educational establishment is emphasized. It is denoted that difference of psychologist's image in the area of psychology from specialist's image of other occupations consists in necessity of efficient teaching organizing which will consist not only of integration and realization of professional activity but also of active transformation of inner world of prospective psychologist. The most important features of positive psychologist's image were refined on the basis of conducted research. Motivation plays a key role in this. The dominant motifs of students on image formation were excreted with the help of survey. Preference students to create the future of professional image motives were given expression and communicative motives.

Key words: psychologist, image, professional image, students, motivation, self expression motives, communicative motives.

УДК [159.922.7:159.923.32]:159.953.5

О.П. ОСИПЧУК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ МОРАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті вивчається проблема морального виховання молодших школярів та розглядається її сутність. Обґрунтовано методи, форми і прийоми морального виховання молодших школярів у навчально-виховній діяльності. Зазначено, що основою морального виховання є культурні норми і цінності суспільства, багато з яких є універсальними людськими цінностями. Вивчено особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій, а також можливості учнів початкових класів до засвоєння моральних понять на різних вікових етапах. Обґрунтовано значення морального виховання у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: мораль, загальнолюдські цінності, етичні знання, навчальна діяльність, молодші школяри, виховання.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем, що стоять перед сучасною педагогічною наукою, одна із найважливіших – належить розробці ефективних форм і методів виховання культури поведінки молодших школярів, підготовці їх до повноцінного життя у суспільстві. З огляду на це, школі потрібен педагогічно інструментований процес особистісно орієнтованого виховання, побудований на тісному зв'язку знань, почуттів, поведінки. У модель виховання культури поведінки входять концепції морального виховання, особистісно орієнтованого підходу до виховання, системного підходу до виховання та розвитку молодшого школяра у діяльності. Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди і у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше можна зустріти жорстокість і насильство, проблема морального виховання стає все більш актуальною. Недоліки і прорахунки морального виховання обумовлені актуальними життєвими протиріччями. Частина школярів вражена соціальним інфантилізмом, скептицизмом, небажанням брати активну участь в громадських справах, відвертими утриманськими настроями. Хто як не вчитель, який має можливість впливу на виховання дитини повинен приділити цій проблемі найважливішу роль в своїй діяльності. Саме тому школа, а зокрема вчитель, вирішуючи завдання виховання, повинен спертися на розумне, і моральне в людині, допомогти кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності.

Наше суспільство потребує підготовки широко освічених, високо моральних людей, що володіють не тільки знаннями, а й прекрасними рисами особистості. У сучасному світі маленька людина живе і розвивається, оточена безліччю різноманітних джерел сильного впливу на неї як позитивного, так і негативного характеру, які щодня обрушуються на незміцнілий інтелект і почуття дитини, на ще тільки формуючу сферу моральності [3]. Само по собі освіта не гарантує високого рівня моральної вихованості, бо вихованість – це якість особистості, що б в повсякденній поведінці людини її ставлення до інших людей на основі поваги і доброзичливості до кожної людини.

Аналіз сучасних досліджень. Досліджувана нами проблема знайшла відображення у фундаментальних роботах А.М. Архангельського, Н.М. Болдирєва, Н.К. Крупської, А.С. Макаренка, І.Ф. Харламова та ін., в яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання, вказуються способи подальшого розвитку принципів, змісту, форм, методів морального виховання.

Важливими характеристиками морального розвитку особистості є: моральні мотиви, настанови і стосунки, які проявляються у вчинках та поведінці особистості (М.Й. Боришевський, Є.В. Суботський, І.С. Мар'єнко, Т.Н. Овчиннікова та ін.), вольові якості особистості (К.М. Вентцель, В.К. Демиденко, І.С. Мар'єнко та ін.), адекватність власних дій і вчинків (І.Д. Бех, Л.А. Висотіна, Б.Д. Прийман та ін.), адекватна оцінка моральних дій оточуючих людей, моральних ідеалів (О.І. Пенькова, В.О. Сухомлинський, С.Г. Якобсон та ін.), етичні знання і способи їх реалізації у соціальній поведінці (М.І. Болдирєв, Г.Є. Залеський,

Н.А. Побірченко та ін.), почуття та емоції учнів (В.Г. Лавренко, Г.І. Морєва, Л.С. Сапожнікова та ін.), самооцінка вихованця (Г.А. Горська, С.Г. Якобсон та ін.).

Мета статті. Вивчити особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій у навчально-виховному процесі.

Результати теоретичного дослідження. В історії розвитку людського суспільства змінювався підхід до розгляду моральних цінностей. Кожен історичний період характеризується новим етапом у розвитку моралі. Школа є основною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. На кожному етапі навчання дитини домінує своя сторона виховання. У вихованні молодших школярів, вважає Ю.К. Бабанський такою стороною буде моральне виховання: діти опановують простими нормами моральності, навчаються дотримуватися їх в різних ситуаціях. Навчальний процес тісно пов'язаний з моральним вихованням. В умовах сучасної школи, коли зміст освіти збільшився в обсязі й ускладнився за своєю внутрішньою структурою, в моральному вихованні зростає роль навчального процесу. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні отримують, вивчаючи навчальні предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів [5].

Н.І. Болдирев відзначає, що специфічною особливістю морального виховання є те, що його не можна відокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування моральності відбувається в процесі все багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), в тих різноманітних відносинах, в які вони вступають в різних ситуаціях зі своїми однолітками та дорослими. Проте, моральне виховання є цілеспрямованим процесом, який передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій. У формуванні особистості молодшого школяра, з точки зору С.Л. Рубінштейна, особливе місце займає питання розвитку моральних якостей, що складають основу поведінки. У цьому віці дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій, а й вчиться оцінювати їх знання у вчинках і діях навколишніх, власних вчинках. Процес виховання в школі будеться на принципі єдності свідомості і діяльності, виходячи з якого формування та розвиток стійких властивостей особистості можливо при її активній участі в діяльності. Навчальна діяльність, будучи в молодшому шкільному віці провідною, забезпечує засвоєння знань у певній системі, створює можливості для оволодіння учнями прийомами, способами вирішення різних розумових і моральних завдань [1]. Вчителю належить пріоритетна роль у вихованні і навчанні школярів, в підготовці їх до життя і суспільної праці. Вчитель завжди є для учнів прикладом моральності і відданого ставлення до праці. Проблеми моральності школярів на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства особливо актуальні. Специфічною особливістю процесу морального виховання слід вважати те, що він тривалий і безперервний, а результати його відстрочені в часі.

На моральне формування особистості впливають багато соціальних умов і біологічних факторів, але вирішальну роль в цьому процесі відіграють педагогічні, як найбільш керовані, створені задля вироблення певного роду відносин. Одне із завдань виховання – правильно організувати діяльність дитини. У діяльності формуються моральні якості, а виникаючі відносини можуть впливати на зміну цілей і мотивів діяльності, що в свою чергу впливає на засвоєння моральних норм і цінностей. Діяльність людини виступає і як критерій її морального розвитку. Розвиток моральної свідомості дитини відбувається через сприйняття і усвідомлення змісту впливів, які надходять і від батьків і педагогів, оточуючих людей через переробку цих у зв'язку з моральним досвідом індивіда, його поглядами і ціннісними орієнтаціями. У свідомості дитини зовнішній вплив набуває індивідуальне значення, таким чином, формує суб'єктивне ставлення до нього. У зв'язку з цим, формуються мотиви поведінки, прийняття рішення і моральний вибір дитиною власних вчинків. Спрямованість шкільного виховання і реальні вчинки дітей можуть бути неадекватними, але сенс виховання полягає в тому, щоб досягти відповідності між вимогами належної поведінки і внутрішньої готовності до цього. Необхідна ланка в процесі морального виховання – моральне просвітництво, мета якого – повідомити дитині сукупність знань про моральні принципи і норми суспільства, якими він повинен оволодіти. Усвідомлення і переживання моральних принципів і норм прямо пов'язане з усвідомленням зразків моральної поведінки і сприяє формуванню моральних оцінок і вчинків. Велика частина дітей приходить в перший клас з дитячого садка, де отримують достатній запас моральних уявлень і звичок. Діти мають широке коло уявлень про хороші і погані вчинки, навички ввічливого ставлення до оточуючих. Прагнення дітей стати школярами є хорошим стимулом для морального виховання. З приходом дітей у школу коло їх спілкування і обов'язків розширюється. Головним для дітей, як уже було сказано, стає навчання. Крім того в школі вони повинні навчитися будувати моральні відносини з товаришами по класу і з вчителем. Усвідомлення важливості, потрібності нових обов'язків і справ зумовлює готовність дитини виконувати нові вимоги дорослих: сумлінно готувати шкільні завдання, старанно оволодівати знаннями, активно брати участь в житті класу [6].

Вчені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Працюючи над проблемами моральної вихованості молодших школярів, треба враховувати їх вікові та психологічні особливості:

1) Схильність до гри. В умовах ігрових відносин дитина добровільно освоює нормативну поведінку. В іграх, більш ніж де-небудь, потрібно вимагати від дитини вміння дотримуватися правил. Якщо дитина не підкориться думці більшості, то їй доведеться вислухати багато неприємних слів, а може, і вийти з гри. Так дитина вчиться зважати на інших, отримує уроки справедливості, чесності, правдивості. Гра вимагає від її учасників вміння діяти за правилами. “Яка дитина в грі, такою багато в чому вона буде і в роботі, коли виросте” – говорив А.С. Макаренко.

2) Неможливість довго займатися монотонною діяльністю. Як стверджують психологи, діти 6-7-річного віку не можуть утримувати свою увагу на одному якомусь предметі більш 7-10 хвилин. Далі діти починають відволікатися, перемикають свою увагу на інші предмети, тому необхідно часто змінювати види діяльності під час занять.

3) Недостатня чіткість моральних уявлень в зв'язку з не великим досвідом.

4) Чи може існувати протиріччя між знанням, як потрібно, і практичним застосуванням (це стосується етикету, правил хорошого тону, спілкування). Не завжди знання моральних норм і правил поведінки відповідає реальним діям дитини. Особливо часто це трапляється в ситуаціях, де відбувається розбіжність етичних норм і особистих бажань дитини.

5) Нерівномірність застосування чемного спілкування з дорослими і однолітками (в побуті і вдома, в школі і на вулиці).

Психологи встановили, що молодший шкільний вік характеризується також підвищеною сприйнятливостю до засвоєння моральних правил і норм. Стрижнем виховання, визначальним моральний розвиток особистості в молодшому шкільному віці, є формування гуманістичного ставлення і взаємини дітей, опора на почуття, емоційну чуйність [2]. Ж. Піаже встановлено, що в період 5-12 років уявлення дитини про моральності змінюються від морального реалізму до морального релятивізму. Моральний реалізм, в розумінні Піаже, – це тверде, непохитне і однозначне розуміння добра і зла, що розділяє все існуюче тільки на дві категорії – добре і зло. Моральний релятивізм, що виявляється у дітей приблизно з 11 років, заснований на переконанні, що кожна людина має право на справедливе і шанобливе ставлення до себе. У період морального реалізму діти судять про дії людей по їх наслідках, а не по намірам. Для них будь-який вчинок, який призвів до негативного результату, є поганим незалежно від того, здійснений він випадково або має намір, з поганих або хороших спонукань. Однак при явних негативних наслідках вчинків вони здатні певною мірою брати до уваги наміри людини, даючи моральну оцінку їх діям.

Важливу роль в моральному розвитку дитини відіграє емпатія – здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншого. Емпатія як властивість особистості виступає мотивом різних форм поведінки. Співчуття – стійка властивість, вона спонукає людину до альтруїстичної поведінки, так як в її основі лежить моральна потреба в благополуччі інших людей, на її основі формується уявлення про цінності іншого [5]. З віком здатність дитини переживати за іншого розвивається і переключається з реакції на фізичний збиток людини на реакцію на її почуття і далі – на реакцію на життєву ситуацію в цілому. У молодшому шкільному віці поряд з розвиваючим почуттям «Я» у дитини складається уявлення про «Я» інших людей, відмінному від власного. У цей період важливо навчити дитину враховувати інтереси інших, їх потреби, представлені у переживаннях. Для розвитку емпатії дуже важливо враховувати, що в цьому віці дитина особливо сприйнятлива до впливів дорослого. Але для цього потрібно, щоб сам вчитель був емоційно чуйний на переживання дитини, вмів вчасно прийти їй на допомогу. Через емпатію при перевихованні дитини можливе формування мимовільної моральної мотивації. Якщо дитина робить моральний вчинок з потреби в самоствердженні, то її все одно необхідно похвалити. Бачачи радість людини, якій допомогла, вона переживає задоволення. В результаті повторення таких ситуацій станеться зсув мотиву: дитина буде прагнути задовольнити потреби інших людей заради їх благополуччя [7].

Моральний розвиток молодших школярів відрізняється помітною своєрідністю. В їх моральній свідомості переважають імперативні (наказові) елементи, що обумовлюються вказівками, порадами і вимогами вчителя. Воно фактично функціонує у формі цих вимог, причому при оцінці поведінки діти виходять, головним чином, з того, що не треба робити. Саме тому вони помічають найменші відхилення від встановлених норм поведінки і негайно прагнуть доповісти про них вчителю. З цим же пов'язана і інша риса. Гостро реагуючи на недоліки в поведінці своїх товаришів, діти часто не помічають власних недоліків і некритично ставляться до себе. Самосвідомість і самоаналіз у молодших школярів знаходяться на низькому рівні, і їх розвиток вимагає від вчителів уваги та спеціальної педагогічної роботи. Вчинки дітей найчастіше носять наслідувальний характер або викликаються імпульсивними виникаючими внутрішніми мотивами. Це потрібно враховувати в процесі виховання. Дуже важливо, зокрема, розвивати моральну свідомість дітей і збагачувати їх яскравими моральними уявленнями з різних питань поведінки.

У моральному вихованні молодших школярів слід враховувати, що діти починають активно, самостійно розбиратися в різних життєвих ситуаціях, але при цьому їх оцінка подій, вчинків часто носить ситуативний характер. Прагнення самим у всьому розібратися підтримується вчителем, він допомагає дітям у виборі правильної моральної оцінки [6]. Основою виховання, що визначає моральний розвиток, є формування гуманістичних відносин дітей, не залежно від змісту, методів, форм виховної роботи. Процес виховання, спрямований на розвиток всіх дітей, повинен бути побудований так, щоб забезпечити оптимальний розвиток кожної дитини, виходячи з її індивідуальності. Знання моральних норм є передумовою моральної поведінки, але одних знань мало. Критерієм морального виховання можуть бути тільки реальні вчинки дітей, їх спонукальні мотиви. Бажання, готовність і здатність свідомо дотримуватися норм моралі можуть бути виховані тільки в моральних вчинках. Безпосередній вплив на придбання моральних цінностей лежить на вчителі. Результат цього процесу залежить від того, як педагог підносить його дитині.

Моральне виховання є основою всіх основ, в залежності від того, що вклав педагог в душу дитини в цьому віці, буде залежати, що зведе він сам в подальшому, як буде будувати свої відносини з оточуючими. Включаючись в навчальну діяльність, молодші школярі вчать діяти цілеспрямовано і при виконанні

навчальних завдань, і при визначенні способів своєї поведінки. Їх дії набувають усвідомлений характер [5]. У молодших класах часто використовують розповіді на етичну тему. Це яскравий емоційний виклад конкретних фактів і подій, що мають моральний зміст. Впливаючи на почуття, розповідь допомагає вихованцям зрозуміти і засвоїти зміст моральних оцінок і норм поведінки.

У розповідях на етичну тему є кілька функцій:

1. служити джерелом знань,
2. збагачувати моральний досвід особистості досвідом інших людей,
3. служити способом використання позитивного прикладу у вихованні.

Розповідь повинна відповідати соціальному досвіду школярів. У молодших класах він короткий, емоційний, доступний, відповідає переживанням дітей. Розповідь супроводжується ілюстраціями, якими можуть стати твори живопису, художні фотографії, вироби народних умільців. Підсилює його сприйняття добре підібране музичне супроводження. Обстановка має велике значення для сприйняття етичної розповіді. Емоційний вплив навколишнього оточення має відповідати задуму і змісту розповіді. Розповідь обов'язково повина переживатися слухачами. Потрібно подбати, щоб враження від неї зберігалися як можна довше [1].

Роз'яснення – метод емоційно-словесного впливу на вихованців. Важлива риса, яка відрізняє роз'яснення від пояснення і розповіді, – орієнтованість впливу на дану групу або окрему особистість. Для молодших школярів застосовуються елементарні прийоми і засоби роз'яснення: “Вступати потрібно так”, “Всі так роблять” і т.п.

У роботі з учнями різних вікових груп широко застосовується етична бесіда. У педагогічній літературі вона розглядається і як метод залучення учнів для обговорення, аналізу вчинків і вироблення моральних оцінок, і як форма роз'яснення школярам принципів моральності і їх осмислення, і як засіб формування системи моральних уявлень і понять, які в свою чергу виступають в якості основи для формування моральних поглядів і переконань. Не можна допускати, щоб етична бесіда розвивалася по заздалегідь складеному сценарію з заучування готових або підказаних дорослими відповідей. Потрібно вчити дітей з повагою ставитися до думок інших, терпляче й аргументовано виробляти правильну точку зору. Не можна допускати також, щоб бесіда перетворювалася в лекцію. Матеріал для бесіди повинен бути близький емоційному досвіду вихованців. В ході бесіди важливо виявити і зіставити всі точки зору. Правильне керівництво етичною бесідою полягає в тому, щоб допомогти вихованцям самостійно прийти до правильного висновку.

У початковій школі етична бесіда має просту структуру. Тут кращий індуктивний шлях: від аналізу конкретних фактів, їх оцінки до узагальнення і самостійного виведення. Молодші школярі наслідують тим, хто надає на них найбільш сильне враження. Згідно з даними психологів, незмінну симпатію молодших школярів викликають люди сміливі, вольові, спритні, що володіють великою фізичною силою, стрункою фігурою, приємною манерою спілкуватися, правильними рисами обличчя. При виборі моральних прикладів, враховуючи ці закономірності сприйняття особистості, слід домагатися того, щоб носії добрих початків були приємні і симпатичні, а носії пороків викликали неприязнь.

Висновки. Моральне виховання – безперервний процес, він починається з народження людини і продовжується все життя, і спрямований на оволодіння людьми правилами і нормами поведінки. На перший погляд може здатися, що не можна позначити якісь періоди в цьому єдиному безупинному процесі. І, тим не менш, це можливо і доцільно. Педагогіка зафіксувала, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Дитина, підліток і юнак, наприклад, по різному ставляться до різних засобів виховання. Знання обліку досягнутого людиною в той чи інший період життя допомагає проектувати у вихованні його подальше зростання. Моральний розвиток дитини посідає чільне місце у формуванні всебічно розвинутої особистості, має великий вплив і на розумовий розвиток, і на трудову підготовку, і на фізичний розвиток і виховання естетичних почуттів і інтересів. Моральне виховання молодших школярів має стати одним з обов'язкових компонентів освітнього процесу. Школа для дитини – це адаптивне середовище, моральна атмосфера якої зумовить його ціннісні орієнтації. Тому важливо, щоб моральна виховна система взаємодіяла з усіма компонентами шкільного життя: уроком, зміною, позаурочною діяльністю, пронизувала все життя дитини моральним змістом. Саме тому школа, вирішуючи завдання виховання, повинна взяти за основу розумне і моральне в людині, допомогти кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності, знайти почуття відповідальності за збереження моральних основ суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. / Н.М. Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
3. Гумницький Г.Н. Нравственный поступок и его оценка / Г.Н. Гумницкий – М., 1998. – 64 с.
4. Кравченко Н. Розвиток моральних рис дітей / Н. Кравченко // Психолог – 2009. – №22-23. – С. 18-26.
5. Нісімчук К. Технології виховання: морально-етичний аспект: Монографія / К. Нісімчук, А. Нісімчук // Інститут педагогічних технологій. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 180 с.
6. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Монографія / Р.В. Павелків – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.

7. Савчин М.В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти / М.В. Савчин – 2005. № 4. – С. 115-131

References

1. Beh I.D. Vyhovannja osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-orijentovnyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady / I.D. Beh – K.: Lybid', 2003. – 280 s.
2. Voznjuk N.M. Etyko-pedagogichni osnovy formuvannja osobystosti: navch. posib. / N.M. Voznjuk. – K.: Centr navchal'noi' literatury, 2005. – 196 s.
3. Gumnickij G.N. Nravstvennyj postupok i ego ocnka / G.N. Gumnickij – M., 1998. – 64 s.
4. Kravchenko N. Rozvytok moral'nyh rys ditej / N. Kravchenko // Psycholog – 2009. – №22-23. – S. 18-26.
5. Nisimchuk K. Tehnologii' vyhovannja: moral'no-etychnyj aspekt: Monografija / K. Nisimchuk, A. Nisimchuk // Instytut pedagogichnyh tehnologij. – Luc'k : Tverdnyja, 2009. – 180 s.
6. Pavelkiv R.V. Rozvytok moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti u dytjachomu vici. Monografija / R.V. Pavelkiv – Rivne: Volyn'ski oberegy, 2004. – 248 s.
7. Savchyn M.V. Psychologichnyj analiz problemy moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti osobystosti. Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity / M.V. Savchyn – 2005. № 4. – S. 115-131

Резюме. В статье изучается проблема нравственного воспитания младших школьников и рассматривается ее сущность. Обоснованы методы, формы и приемы нравственного воспитания младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. Указано, что основой нравственного воспитания является культурные нормы и ценности общества, многие из которых являются универсальными человеческими ценностями. Изучены особенности понимания младшими школьниками нравственных категорий, а также возможности учащихся начальных классов к усвоению нравственных понятий на разных возрастных этапах. Обосновано значение нравственного воспитания в становлении личности ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: мораль, общечеловеческие ценности, этические знания, учебная деятельность, младшие школьники, воспитани.

Summary. The article deals with the problem of elementary school students moral education and its essence. The methods, forms and approaches to elementary school students moral education in educational activity are grounded. It is noted that the basis of moral education is cultural norms and values of society, many of which are universal human values. The features of elementary school students understanding of moral categories are studied, as well as possibilities of elementary school students to assimilate moral concepts at different age stages. The importance of moral education in the development of the elementary school age child is established. The result of moral education is the emergence and confirmation of particular personality set of moral qualities. And the stronger these qualities are being formed, the higher is the evaluation of his morality by others.

Moral education of elementary school students is one of the essential components of the educational process. School for a child is an adaptive environment, the moral atmosphere of which will determine his value orientations. Therefore, it is important that moral educational system interacts with all components of school life such as lesson, break, extracurricular activities and that it pierces through the child's life with moral content.

Key words: ethics, human values, ethical knowledge, educational activities, elementary school students, education.

УДК 378+372.2+37.013.2

О.В. ПЕРЕПЕЛИЦЯ

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТАН

Стаття присвячена проблемі формування індивідуального стилю професійної діяльності педагогічних працівників гуманітарних дисциплін; у статті конкретизовано сутність і структуру індивідуального стилю професійної діяльності, виокремлено підходи що до трактування поняття індивідуального стилю.

Ключові слова: стиль, індивідуальний стиль, професійна діяльність, структура індивідуального стилю, сутність.

Постановка проблеми. Важливою складовою освітньої системи України є художньо-естетична освіта. Саме вона сприяє відтворенню кадрового потенціалу культури України, забезпечує високу якість підготовки фахівців гуманітарного складу відповідно до сучасних вимог, робить свій внесок у розвиток культурної спадщини держави суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти. Основне завдання щодо навчання і виховання фахівців гуманітарного циклу виконують викладачі вищих навчальних закладів. Саме від них і, зокрема, від стилю їх педагогічної діяльності, залежить підвищення професіоналізму та компетентності фахівців. Стиль педагогічної діяльності викладача безпосередньо впливає на якість підготовки педагогічних працівників, а тому дослідження його формування у процесі становлення викладача на посаді є важливим педагогічним завданням.

Зважаючи на аналіз психолого-педагогічної літератури, слід зазначити, що проблема формування індивідуального стилю професійної діяльності містить декілька підходів щодо розуміння сутності, структури і функцій стилю діяльності людини в цілому. Теоретичне положення щодо дослідження стилю педагогічної діяльності вивчали Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Є.А. Клімов, В.С. Мерлін, Н.В. Кузьміна та ін. Слід зазначити, що особливості індивідуального стилю педагогічної діяльності є багатоаспектовими, а саме: формування стилю, його корекція, виокремлення рівнів розвитку (Є.А. Клімов, А.К. Маркова, В.С. Мерлін, О.П. Саннікова та ін.); різні типи стилів та характеристики когнітивних стилів (Є.А. Голубєва, Є.П. Ільїн); стилі спілкування та управління (В.А. Кан-Калік, А.А. Реан); особливості стилю педагогічного спілкування (В.М. Галузяк, В.В. Гаркуша, А.А. Коротаєв); співвідношення «внутрішнього» та «зовнішнього» у стилі (К.А. Абульханова-Славська, А.К. Маркова), стилі виховання, навчання, педагогічного керівництва (О.О. Бодальов, Н.В. Бордовська, А.К. Маркова, А.Я. Ніконова, Л.М. Фрідман та ін.). Індивідуальний стиль психолога та педагога досліджують також у різних видах діяльності, зокрема трудовій та професійній (Є.А. Клімов, В.А. Сластьонін), навчальній (О.А. Конопкін, Н.Ю. Посталюк), педагогічній (В.І. Загвязінський, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова) [1, 2, 5, 8].

Мета статті. Слід вказати, орієнтуючись на аналіз наукової літератури, що проблему формування стилю педагогічної діяльності педагогічних працівників досліджено недостатньо. Проблема формування індивідуального стилю педагогічної діяльності педагогічного працівника як складової характеристики його праці, що зумовлена педагогічно важливими якостями особистості та вимогами до освітнього процесу, на сьогодні ще не стала предметом спеціального дослідження.

Результати теоретичного дослідження. Ураховуючи практичний досвід педагогічної діяльності, необхідно зазначити, що в процесі становлення викладача, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності є процесом досить складним і суперечливим. Суперечність полягає між: стилем діяльності викладача та стилем педагогічної діяльності. На думку дослідника Ж.В. Ковалів педагогічна діяльність – «специфічна сфера, зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями її суб'єктів. Тут учитель здійснює власні рольові та функціональні обов'язки щодо керівництва процесом навчання і виховання» [6, с.1].

Слід звернути увагу на те, що за таких умов ефективність навчання й виховання, особливості розвитку й формування міжособистісних відносин і педагогічної взаємодії учасників навчального процесу залежить від стильових особливостей цієї діяльності та керівного складу ВНЗ, факультетів і кафедр і т.д. Це потребує наукового дослідження, обґрунтування шляхів і умов формування стилю діяльності педагогічних працівників у період його становлення.

Отже, актуальність і необхідність удосконалення підготовки педагогічних кадрів, теоретична і практична значимість проблеми, недостатність теоретичних напрацювань щодо її розв'язання та наявні суперечності визначили вибір теми дослідження. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень індивідуальних стилів педагогічної діяльності, з'ясовано, що в психолого-педагогічних дослідженнях це питання по-різному досліджувалось як у вітчизняних, так і в зарубіжних роботах. На відміну від інших галузей науки дослідження з індивідуального стилю діяльності інтенсивніше проводились у психологічній сфері. Засновник індивідуальної психології А. Адлер (1927, 1929) першим використав психології поняття «стиль». Учений позначив «стиль» як сукупність особливостей поведінки, індивідуальних рис, життєвих цілей особистості, які сприяють завуальованню індивідуальних дефектів та подоланню комплексу неповноцінності. Слід зазначити, що проблему стилю було порушено у наукових дослідженнях Г. Олпорта, Д. Ройса та Е. Поула [1].

Базуючись на ґрунтовному аналізі наукових досліджень можна виокремити три групи підходів трактування поняття індивідуального стилю:

- *індивідуально-своєрідна система особистості* (Б.М. Теплов, Е.А. Голубєва, С.А. Гільманов, В.Д. Небиліцин) як спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини;
- *діяльність* (В.С. Мерлін, Є.А. Клімов,) як система зумовлених засобів і прийомів діяльності.
- *структуралізація інструментарію стилів різних видів діяльності* ((К.А. Абульханова-Славська, А.К. Маркова, Н.Я. Ніконова, О.П. Саннікова, М. Р. Щукін).) як сукупність різних індивідуальних якостей і системи способів діяльності [4].

На думку Б. М. Теплова, стиль – це спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини. Стосовно індивідуального стилю діяльності слушною є думка науковців Е.А. Голубєва, С.А. Гільманова, В. Д. Небиліцина, які акцентують увагу на тому, що індивідуальний стиль може мати пристосувальне значення у процесі оволодіння професійними навичками. В.С. Мерлін і Є.А. Клімов зазначають, що стиль не слід розглядати як окремі властивості або особливості активності індивідуальності, а як систему типологічних зумовлених прийомів і засобів діяльності, у яких ознакою сформованості стилю є успішна діяльність, а ознакою стихійно сформованого та типологічно неадекватного стилю є неуспішність. Саме Клімов Є.А. ввів поняття «індивідуального стилю діяльності». Під індивідуальним стилем діяльності Клімов розумів «індивідуальну систему прийомів і способів дії, яка характерна для даної людини і забезпечує досягнення успішних результатів діяльності» [5, 7, 8]. Зважаючи на особливості підходів третьої групи, слід вказати, що особливу увагу приділено переосмисленню класичних теорій щодо поняття індивідуального стилю. Так, акцентуючи увагу на своєрідності визначення стилю у дослідженнях А.К. Маркова і Н.Я. Ніконова, необхідно вказати, що у наукових розвідках авторів індивідуальний стиль діяльності є поєднанням змістових і формально-динамічних характеристик особистості, який дає можливість акцентувати увагу на їх взаємовпливові у педагогічній роботі вчителя. До змістової характеристики належить орієнтація

учителя переважно на процес або результат своєї праці. Динамічна характеристика включає орієнтацію вчителя переважно на гнучкість, стійкість, переключення, а до результативності – рівень знань, інтерес учнів до предмета [6].

На думку І.П. Підласого, О.П. Саннікова визначає, що професійна діяльність, зокрема педагогічна, досягається у створенні індивідуального стилю діяльності.

Зважаючи на думку І.А. Зязюна, слід розглядати стиль як усталену систему способів і прийомів, які використовує вчитель у педагогічній взаємодії, що залежить від особистісних якостей педагога і параметрів педагогічної ситуації.

У дослідженнях зарубіжних фахівців термін «стиль діяльності» використовується для аналізу і вивчення більшості видів професійної діяльності, ураховуючи залежність природи стилю діяльності від зовнішніх факторів та соціального середовища.

У сучасній теорії існує два підходи до проблеми індивідуального стилю:

- *стиль діяльності* (О. Бодаєв, К. Волков, Є. Клімов, Т. Мальковська), *орієнтований на результативність учнів* (педагог прагне до формування у них міцних глибоких знань, умінь і навичок);
- *індивідуально-особистісні характеристики* (Е. Чернікіна) – стиль, орієнтований на розвиток учнів (розкриття і вдосконалення їх потенціалу, формування у них позитивних особистісних якостей) [4].

Отже, проблема ефективності стилів професійно-педагогічної діяльності не має однозначного вирішення. Одні дослідники визнають один конкретний стиль педагогічної. Інші схилиються до пошуку продуктивних і непродуктивних стилів: універсального, ефективного взагалі, в усіх умовах. Педагогічна діяльність учителя (викладача) характеризується визначеним стилем. Стиль діяльності (наприклад, педагогічної) у широкому розумінні – це стійка система способів, прийомів, що виявляється в різних умовах її існування. Він обумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта [2, 3].

Зважаючи на ґрунтовні наукові дослідження Ж.В. Ковалів щодо індивідуального стилю професійної діяльності, слід розуміти його як своєрідний самопрояв особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризують не стереотипність поведінки, оригінальність та креативність форм організації навчально-виховного процесу, є регуляторними властивостями, що впливають на механізми міжособистісної взаємодії. А.І. Войтович обґрунтовуючи індивідуальний стиль педагогічної діяльності, зазначає сукупністю індивідуальних особливостей педагогічної праці, що впливають на способи досягнення мети освітнього процесу і проявляються у процесі педагогічної взаємодії зі студентами [4]. Аналіз наукової літератури дозволив виділити сім функцій педагогічної діяльності: адаптаційну, корегувальну, розвиваючу, формуючу, комунікаційну, організаційну і перцептивну. На думку А.І. Войтовича, суть адаптаційної функції полягає в тому, що стиль усуває чи мінімізує невідповідність між умовами педагогічної діяльності та особистісними установками, рівнем знань, навичок і умінь викладача. Зважаючи на вищезазначене, слід вказати, що корегувальна функція передбачає удосконалення системи відносин викладача під впливом ситуаційних факторів. Розвиваюча функція забезпечує постійне удосконалення діяльності та особистості педагога, на основі чого розвивається його стиль. Формування звичок поведінки, особливостей сприйняття та оцінки інформації під час взаємодії педагога і курсантів обумовлені реалізацією формуючої функції. У процесі педагогічного спілкування між суб'єктами освітнього процесу проявляється комунікативна функція. Перцептивну функцію можна простежити в процесі сприйняття суб'єктами педагогічної взаємодії один одного та умов діяльності [4].

На думку Ж.В. Ковалів, можна виділити три компоненти індивідуального стилю професійної діяльності: мотиваційний, комунікативний і творчий. Дослідниця акцентує увагу на тому, що мотиваційний компонент передбачає бажання вчителя працювати в обраній сфері, виявляти інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Зміст означеного компонента складає: визначена професійна позиція, мотиваційна спрямованість та самопізнання вчителя. Комунікативний компонент включає певні здібності вчителя гуманітарних дисциплін, що характеризують його як гарного оратора, грамотного словесника, культурну людину. Роль комунікативного компонента полягає у розвитку таких властивостей особистості вчителя, як комунікабельність, контактність та емоційна культура, що сприятимуть ефективному впливу на аудиторію. Творчий компонент забезпечується такими характеристиками творчої діяльності, як творче мислення, ініціативність, багата уява, спостережливість, прагнення та вміння доводити творчі задуми до кінця, пошук нових способів діяльності тощо. Творчий компонент полягає в розвитку здібностей учителів до інноваційної діяльності, що розкриє багатство їхньої індивідуальності [6].

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що процес формування індивідуального стилю педагогічної діяльності нерозривно пов'язаний з професійним становленням педагогічних працівників. Вплив індивідуального стилю професійної діяльності як особистісно-професійного утворення, спрямований на формування його своєрідної системи способів і прийомів діяльності, що завдяки індивідуально-психологічним якостям сприяє ефективній організації педагогічної діяльності. Визначено, що у процесі формування індивідуального стилю педагогічної діяльності важливим є досягнення таких цілей: забезпечення і досягнення педагогічних працівників високого рівня педагогічної майстерності; підвищення психологічної стійкості у процесі педагогічної діяльності; мінімізація негативних впливів зовнішнього середовища на особистість і діяльність викладача; розвиток цілісної і адекватної самооцінки та власної педагогічної діяльності, прагнення до творчості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Формування індивідуального стилю діяльності педагогічного працівника – це багатофакторний і суперечливий педагогічний процес розвитку особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, звичок поведінки, мотиваційної сфери особистості, які найбільш адекватно забезпечують поєднання індивідуальності педагога та умов педагогічної діяльності у навчальних закладах.

Таким чином, успішність становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності педагогів забезпечується у процесі активного освоєння її змістовної й процесуальної характеристик, при обов'язковому виборі й розвитку суб'єктом у своїй діяльності такої системи засобів і форм взаємодії із професійним середовищем, які найбільшою мірою відповідають його особистісно-орієнтованим характеристикам.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології / Пров. з нього, вступ. ст. А.М. Боковикова / А. Адлер – М.: Фонд «За економічну грамотність», 1995. – 291 с. – (Б-ка зарубіжної психології).
2. Бодалев А.А. Психологические условия педагогического общения / А.А. Бодалев // Психология педагогического общения. – Сб. научных трудов. – Кировоград : КГПИ, 1991. – Т.1. – С. 4–14.
3. Веригина Н.А. Владение индивидуальным стилем педагогической деятельности как условие успешной социальной работы будущего педагога с детьми. // Вестник Бурятского университета. Сер.15: Социальная работа. – Вып.2. – Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2006. – С. 243–250.
4. Войтович А.И. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшего военного учебного заведения: рукопись: диссертация на соискание научной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 – «Теория и методика профессионального образования». – Национальная академия Государственной пограничной службы Украины им. Богдана Хмельницкого, г. Хмельницкий, 2007, ст. 21 – 453 с.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань : 1969. – 345 с.
6. Ковалив Ж.В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей гуманитарных дисциплин: рукопись: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности – 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Южно-Украинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Одесса), Одесса, 2005. ст. 23. – 350 с.
7. Мерлин В.С. «Очерк интегрального исследования индивидуальности» / В.С. Мерлин – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
8. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование ИСД в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А.Климов // Советская педагогика 1967. № 4. – С. 110-118.
9. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия формирования: Автореф. дис. докт. психол. наук., / М.Р. Щукин – Новосибирск: 1994, – 80 с.

References

1. Adler A. Praktyka i teoriya indyvidual'noi' psyhologii' / Prov. z n'omu., vstup. st. A. M. Bokovykova / A. Adler – M.: Fond «Za ekonomichnu gramotnist'», 1995. – 291 s. – (B-ka zarubizhnoi' psyhologii').
2. Bodalev A.A. Psihologicheskie uslovija pedagogicheskogo obshhenija / A.A. Bodalev // Psihologija pedagogicheskogo obshhenija. – Sb. nauchnyh trudov. – Kirovograd : KGPI, 1991. – T.1. – S. 4–14.
3. Verigina N.A. Vladenie indyvidual'nym stilem pedagogicheskoy dejatel'nosti kak uslovie uspeshnoj social'noj raboty budushhego pedagoga s det'mi. // Vestnik Burjatskogo universiteta. Ser.15: Social'naja rabota. – Vyp.2. – Ulan-Udje : Izd-vo BGU, 2006. – S. 243–250.
4. Vojtovich A.I. Formirovanie indyvidual'nogo stilja pedagogicheskoy dejatel'nosti prepodavatelja vysshego voennogo uchebnogo zavedenija: rukopis': dissertacija na soiskanie nauchnoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk po special'nosti 13.00.04 – «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya». – Nacional'naja akademija Gosudarstvennoj pogrannichnoj sluzhby Ukrainy im. Bogdana Hmel'nickogo, g. Hmel'nickij, 2007, st. 21 – 453 s.
5. Klimov E.A. Indyyidual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy / E.A. Klimov. – Kazan' : 1969. – 345 s.
6. Kovaliv Zh.V. Formirovanie indyvidual'nogo stilja professional'noj dejatel'nosti budushhih uchitelej gumanitarnykh disciplin: rukopis': dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk po special'nosti – 13.00.04 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. – Juzhno-Ukrainskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni K. D. Ushinskogo (g. Odessa), Odessa, 2005. st. 23. – 350 s.
7. Merlin V.S. «Ocherk integral'nogo issledovaniya indyvidual'nosti» / V.S. Merlin – M. : Pedagogika, 1986. – 254 s.
8. Merlin V.S., Klimov E.A. Formirovanie ISD v processe obuchenija / V.S. Merlin, E.A. Klimov // Sovetskaja pedagogika 1967. № 4. – S. 110-118.
9. Shhukin M.R. Struktura indyvidual'nogo stilja dejatel'nosti i uslovija formirovaniya: Avtoref. dis. dokt. psihol. nauk., / M.R. Shhukin – Novosibirsk: 1994, – 80 s.

Резюме. Стаття посвящена проблеме формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности педагогических работников гуманитарных дисциплин; в статье конкретизированы сущность и структуру индивидуального стиля профессиональной деятельности, выделены подходы к трактовке понятия индивидуального стиля.

Ключевые слова: стиль, индивидуальный стиль, профессиональная деятельность, структура индивидуального стиля, сущность.

Summary. The article focuses on the problem of humanitarian disciplines teachers' individual style formation of professional activity. The essence and structure of individual style teachers' professional activity are outlined. The analysis of literary sources shows that the question of individual style teachers' formation of pedagogical activity has not been studied completely. The problem of individual style teachers' formation of pedagogical activity as a part of educational process which considered by pedagogically important person's individual qualities and requirements for today has not yet become the subject of a special study. So, the theoretical analysis of scientific literature allowed to find out that the process of creating teachers' individual style of pedagogical activity is inseparably connected with the professional teacher's formation entirely. The impact of individual style of professional activity directed on formation of a peculiar system of methods and techniques through which individually-psychological qualities contribute to an effective teaching. The formation of individual teacher's style of professional activity is a multifactorial and controversial pedagogical process of person's individual qualities development, value orientations, behavioral patterns, motivational sphere which providing the most adequate combination of the individuality of the teacher and the conditions of pedagogical activity in educational institutions.

Key words: style, individual style of professional activity, the structure of individual style of professional activity.

УДК 378.4: 159.9 (091)

О.Б. ПЕТРЕНКО

ДІЯЛЬНІСТЬ ДЕРЖАВНОГО ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО ІНСТИТУТУ (1923-1925) У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ І ПСИХОАНАЛІЗУ

У пропонованій статті проаналізовано діяльність Державного психоаналітичного інституту (1923-1925). Схарактеризовано таку особливість розвитку психології і психоаналізу в радянській Росії, як триєдинство (організація – Російське психоаналітичне товариство, навчальний заклад – Державний психоаналітичний інститут, підтримуваний державою, і дослідницька лабораторія – дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність»). Проаналізовано особливість структури Державного психоаналітичного інституту, два варіанти плану його роботи, основні напрями роботи: організаційний, практичний, ідейний, педагогічний, науковий. Схарактеризовано дослідницьку, терапевтичну й просвітницьку діяльність колективу інституту.

Ключові слова: Державний психоаналітичний інститут, Російське психоаналітичне товариство, Дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність», педологія, психоаналіз.

Постановка проблеми. В історії вітчизняної психології і психоаналізу діяльність Державного психоаналітичного інституту, на жаль, дотепер не виокремлена, його роль у розвитку педології, психоаналізу, психоаналітичної педагогіки не оцінений. Цьому можуть бути різні причини, зокрема й те, що діяльність закладів, орієнтованих на психоаналіз, довгий час вітчизняною історією психології ігнорувався. Але в міру відновлення гуманістичних традицій вітчизняної психологічної науки через вивчення досвіду унікальних установ, в міру наявності запиту на вивчення унікального й особистісного в історії, в міру вивчення архівних документів, стає зрозумілим, яким багатограним й цінним був цей досвід.

Таке усвідомлення потребує вивчення діяльності одного закладу, яка традиційно «губиться» в історії. Адже саме такий аналіз припускає вивчення окремих явищ, які відбувалися в минулому, з метою виявлення панівних уявлень і тенденцій у суспільстві в цілому.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Найбільш ґрунтовно розвиток педології в Україні було проаналізовано О.В. Сухомлинською («Нариси історії українського шкільництва», 1996) [8]. Досить інформативним є дослідження німецького педагога Г. Хілліга «Прометей Макаренко и «главбоги» педолимба: Соколянський, Залужный, Попов: Opuscula Makarenkiana» (1997), у якому автор дослідив життєвий шлях і діяльність відомих українських педологів [15].

Діяльність Державного психоаналітичного інституту побіжно розглядалась у працях, присвячених психоаналізу (Ф.А. Фрадкін (1991) [14], О. М. Еткінд (1993) [17], В.І. Овчаренко (2000) [9], С.С. Степанов (2002) [13], А.Р. Батиршина (2003) [2] та ін.).

Дослідження, присвячені директору інституту І. Д. Єрмакову здійснили М. І. Давидова (1989, 2010) [4], П.Т. Петрюк, Л. І. Бондаренко та А.П. Петрюк [10], В.І. Рождественський та С.Ф. Сироткін [12].

Діяльність Державного психоаналітичного інституту практично не висвітлений, хоча, вважаємо, розкриття особливостей роботи інституту, дасть змогу сформулювати більш чітку картину історії психології й психоаналізу в СРСР.

Відтак, завдання цієї статті полягає в аналізі діяльності Державного психоаналітичного інституту у контексті розвитку психології й психоаналізу у радянській Росії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державний психоаналітичний інститут був створений у 1923 р. на базі відділу психології Московського Державного психоневрологічного інституту й Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Два роки його діяльності припали на період, який прийнято вважати «золотою ерою» психоаналізу в Росії. І хоча ця ера була короткою, все ж вона виявилась досить продуктивною й відзначена величезною активністю професора І. Д. Єрмакова.

Іван Дмитрович Єрмаков (1875-1942) (псевдонім Іверм – скорочено Іван Єрмаков) – російський і радянський психіатр, психолог, художник і літературознавець, один з лідерів психоаналізу в Радянській Росії. З 1902 р. працював штатним ординатором нервової клініки Московського університету. Через рік був переведений асистентом психіатричної клініки цього ж університету. Саме у цей час почав займатись науково-дослідною роботою. У 1904-1905 рр. був призваний до армії і працював старшим ординатором, асистентом, зав. відділенням психотерапії психіатричного госпіталю в м. Харбін. Після демобілізації працював в психіатричній клініці Московського університету (1907-1921). З 1906 р. – дійсний член Товариства невропатологів і психіатрів, з 1913 р. – член Паризького товариства невропатологів і психіатрів [6].

У вересні 1913 р. в університетській клініці виголосив доповідь про учення З. Фрейда і з тих пір активно виступав як пропагандист психоаналізу і фрейдизму. Захоплювався поезією і живописом, був дійсним членом Державної Академії художніх наук. З 1919 р. був членом Ради Психоневрологічного музею-лабораторії і бібліотеки Ф.Є. Рибакіна, незабаром перетвореного в Державний (Московський) психоневрологічний інститут. З 1920 р. – професор цього інституту, в якому за підтримки М.О. Бернштейна створив відділ психології і керував ним. При цьому відділі організував Дитячий будинок-лабораторію «Міжнародна солідарність», де проводилися психоаналітичні дослідження. У 1921 р. організував у Державному психоневрологічному інституті науковий гурток з вивчення «психології художньої творчості психоаналітичним методом» і був головою цього гуртка. У 1922 (спільно з М.В. Вульф, О.Ю. Шмідтом й ін.) організував випуск серії книг «Психологічна і психоаналітична бібліотека», в якій у 1922-1925 рр. були видані основні роботи З. Фрейда і окремі праці його послідовників. Був редактором цієї серії і автором багатьох передмов. Опублікував в цій серії і свої книги: «Етюди з психології творчості О.С. Пушкіна» (1923) і «Нариси з аналізу творчості М. В. Гоголя» (1924). У 1923 р., крім Державного психоаналітичного інституту спільно з М. В. Вульф, Ю. В. Каннабіхом та О.Ю. Шмідтом організував Російське психоаналітичне товариство, ставши його головою і керівником секції психології мистецтва і літератури. Після ліквідації Державного психоаналітичного інституту (1925) працював консультантом у Московських психіатричних клініках, займався приватною практикою (лікував неврози, заїкання і алкоголізм). З 1926 по 1930 рр. постійно відряджався до Криму, де вивчав мистецтво кримських татар. (Саме у ці роки й Україна, і прилеглі тоді до неї території були чимось ніби внутрішньої еміграції чи заслання для багатьох психоаналітиків. Не став винятком й Іван Єрмаков.). У 1934-1941 рр. працював професором психоневрології в поліклініці з лікування розладів слуху і мови. У 1941 р. працював психотерапевтом і невропатологом у Центральній поліклініці Першого Московського медичного інституту. У серпні 1941 р. заарештований органами НКВС СРСР за політичним звинуваченням у приналежності до контрреволюційної організації і антирадянській агітації. Помер у в'язниці м. Саратова у липні 1942 р. Карна справа припинена ухвалою прокуратури РРФСР у 1959 р. Реабілітований у квітні 1995 р. Автор більше 30-ти праць з різних проблем психоаналізу, психіатрії і художньої творчості [7].

Вагомим внеском І.Д. Єрмакова у розвиток психоаналізу в радянській Росії було саме створення Державного психоаналітичного інституту, діяльність якого, як вже зазначалося, висвітлена дуже мало. Як директор інституту І.Д. Єрмаков у 1923-1925-х роках займався організацією дослідницької, терапевтичної й просвітницької роботи. Читав у інституті курс психоаналізу (для лікарів, педагогів і соціологів) – 2 год. на тиждень і курс психотерапії також 2 год. на тиждень; вів семінар з вивчення творчості, семінар (гурток) з гіпнології (для лікарів і студентів-медиків) і гурток з вивчення художньої творчості; брав активну участь в амбулаторному прийомі пацієнтів [1].

У «Положенні» про інститут були визначені його головні завдання: 1) організація науково-теоретичних досліджень в галузі психоаналізу дорослих і дітей; 2) наукове вивчення питань, зумовлених державними потребами; 3) підготовка науковців вишів в галузі психоаналізу [10].

В архіві Івана Єрмакова, який спеціальною серією «Архів проф. І.Д. Єрмакова» частково з 2009 р. видає видавництво «Ergo», віднайдені два варіанти плану роботи інституту, які схарактеризуємо докладніше. У першому варіанті психоаналітичний інститут позиціонувався як резиденція Психоаналітичного товариства, місце його зборів «як організаційних, так і пропагандистських» [1]. «Ідейне керівництво залишається за Товариством». В інституті передбачалося організувати 5 підрозділів: Дитячий будинок-лабораторію, амбулаторію, клініку, психологічну лабораторію й бібліотеку. І.Д. Єрмаков і М.Ф. Вульф разом збиралися читати курс загального психоаналізу; крім того, І.Д. Єрмаков планував особливий курс з додатку психоаналізу до педагогіки.

З одинадцяти семінарів, що планувалися Інститутом, десять повинні були мати художньо-педагогічну спрямованість. У керівництві ними були по декілька разів задіяні одні й ті ж особи, але зустрічаємо й нові імена: так, передбачалося, що семінар «Музика у дітей» буде вести Н.Я. Брюсова. Начальник Головного управління соціального виховання Наркомосу Г.П. Вейсберг – семінар з організації дитячого колективу. Виключенням, поставленим у списку на перше місце, є лише семінар М.Ф. Вульфа щодо психотерапевтичного

застосування психоаналізу. Крім семінарів, в Інституті проводилися засідання Педагогічної секції Товариства разом з Дитячою дослідною станцією С.Т. Шацького й засідання літературної секції за участю О.К. Воронського [1].

В іншому, більш короткому варіанті плану зустрічаємо дещо інші прізвища лекторів. Першою тут названа Сабіна Шпільрейн: консультації й психоаналіз дитячого віку, науковий аналіз (амбулаторія, консультація, курс лекцій). Далі йдуть М.В. Вульф, І.Д. Єрмаков, О.О. Лурія, за яким були закріплені науково-літературні функції («психологічна система психоаналізу – літературні огляди; психологічна лабораторія») і два менш відомі співробітники – лікарі з Казані Б.Д. Фрідман і Р.А. Авербух. В кінці – майже незнайоме сьогодні прізвище асистента Московської психіатричної клініки В.А. Белоусова, поруч із яким записано: «медичний психоаналіз» [1].

У рукописній чернетці докладного звіту І.Д. Єрмакова під назвою «Психоаналітичний інститут-лабораторія «Міжнародна солідарність» з викладом історії його створення, джерел фінансування, «особливостей педагогічного підходу» і планів наукової роботи», текст якого не датований, знаходимо також цікавий фактологічний матеріал щодо діяльності інституту. Так, Державний психоаналітичний інститут знаходився в особняку на Малій Нікітській на другому поверсі, де перебував і Дитячий будинок-лабораторія із серпня 1921 року. Організаційно його місце в заплутаній структурі Наркомосу із самого початку було проблемою. Згідно зі звітом І.Д. Єрмакова, спочатку він був відкритий при Академічному центрі, якому, поряд із Головнаукою, були підпорядковані наукові інститути, потім був переданий Головному управлінню соціального виховання (Головсоцвих), якому підпорядковувались дитячі будинки, «і нарешті, на особливому засіданні Наркомос ухвалив зберегти Інститут при Академічному центрі, де він знаходиться в цей час» [1]. Таким чином, він фактично розглядався як науково-дослідний інститут. У формальному плані, а скоріше за все й по суті справи, Державний психоаналітичний інститут і Дитячий будинок-лабораторія були однією й тією ж організацією, яку І.Д. Єрмаков інколи називав навіть Психоаналітичним інститутом-лабораторією.

Але від Академічного центру Інститут грошей не одержував. Його фінансували, як свідчать звіти І.Д. Єрмакова, «частково» як «шефи», три радянські організації: Головсоцвих, Наркомат продовольства й Держвидав, причому останній відраховував Інституту деякий відсоток прибутків від видання «Психологічної й психоаналітичної бібліотеки». Інститут переживав постійні фінансові й продовольчі труднощі. У березні 1922 року його відвідав представник Союзу Німецьких працівників розуму й рук «Уніон» товариш Вітт. «Зацікавившись ідейно роботою інституту» і провівши переговори із представниками Комінтерну, Державної ученої ради й Союзу російських гірників, він «взяв як уповноважений союзу «Уніон» шефство над дитячим будинком» [17]. Після цього психоаналітична установа й одержала назву «Міжнародна солідарність».

Персонал інституту складався зі штатного директора, 8 керівників з педагогічним стажем і «працівників, які не змогли увійти в штат внаслідок попередніх скорочень». До останніх відносився, зокрема, М. В. Вульф.

В «ідейній» частині звіту І. Д. Єрмаков акцентував увагу на «успіхах нового напрямку психології, що порвав усякий зв'язок з попередніми ідеалістичними течіями», і поставив наукове завдання «методичних спостережень у спеціальній установі для дітей», які не велися «ніде, ні на Заході, ні в нас» [11].

Метою Інституту визначалось вироблення науково обґрунтованої психоаналітичної педагогіки. Основою мали стати матеріали спостережень за 12 дітьми у віці від двох до чотирьох років, які перебували у дитячому будинку-лабораторії, зокрема, спостереження за дитячими іграми, за дитячою мовою й за проявами сексуального життя дітей.

Практичний зміст цієї наукової діяльності полягав у розробці методів профілактики хворобливих проявів розвитку психіки. При цьому психоаналіз характеризувався як «могутній метод звільнення ушкодженої людини від її соціальної обмеженості». Відразу ставилось завдання «виховання соціально-цінної особистості в колективі» [6].

Описуючи контингент своїх вихованців, І. Д. Єрмаков зробив зауваження, яке зовсім по іншому, не так, як було прийнято в радянській офіційній науці, характеризувало вихованців очолюваної ним установи: «Діти: більшість з них діти партійних працівників, що віддають увесь свій час відповідальній партійній роботі й не можуть виховувати дітей» [1]. Очевидно, психоаналітичний дитячий будинок-лабораторія являв собою елітарний заклад, куди партійні функціонери, «не здатні» або не бажаючи виховувати своїх дітей, здавали їх у «гарні руки». Звичайно, при будь-яких обставинах, за допомогою навіть і Німецького союзу працівників розуму й рук, вони забезпечували цей заклад усім необхідним. Психоаналіз, наукові спостереження, керівництво з боку Академічного центру та ін. були частково гарним прикриттям для привілеїв, частково модною справою, проти якої до пори до часу не було підстав заперечувати, вважає О.М. Еткінд [17].

Проте принципи педагогічного підходу у викладі І.Д. Єрмакова звучать досить переконливо. Зокрема, в теоретичному плані професор дійсно вибудовував психоаналітичну роботу. Найбільш важливим для подальшого розвитку й найменш вивченим, зазначав він, є вік до 4-х років. Величезне значення мають ерогенні зони й інстинктивні потяги. Те, що є негативним, непристойним для дорослого, не є таким для дитини. Кожний прояв дитини цінний, тому що дає змогу глибше й краще познайомитися з її внутрішнім світом. Але для того, щоб дитина могла вільно виявити себе, повинна бути створена атмосфера повної довіри й поваги як з боку дорослого до дитини, так і навпаки. І останній принцип, який збігається з головним пафосом теоретичних робіт І.Д. Єрмакова: «Ріст дитини відбувається шляхом обмеження значення для неї «принципу задоволення» над «принципом реальності». Однак таке обмеження повинне проводитися самою дитиною й вести її не до почуття

слабості, а до почуття оволодіння, свідомого досягнення» [17]. І.Д. Єрмаков переконував персонал Інституту-лабораторії: вивчати дитину можна лише тоді, коли з нею встановлений контакт, рапорт.

На закритому засіданні Російського психоаналітичного товариства сьомого лютого 1924 р. проф. І.Д. Єрмаков виступив з доповіддю «Про роботу дитбудинку-лабораторії Державного психоаналітичного інституту», в якій роз'яснив ряд організаційних питань, пов'язаних з дитячим будинком. І у звіті Товариства за 1924 р. також знаходимо інформацію, що свідчить про активну роль І. Д. Єрмакова в організації діяльності Інституту [16].

До сьогодні зберігся «План робіт» інституту на останній сезон його функціонування, з вересня 1924 по липень 1925 року. Щодня в Інституті читалися лекційні курси, 2 рази на місяць проходили засідання Російського психоаналітичного товариства й ще 2 рази на місяць – засідання його Педагогічної секції. І.Д. Єрмаков поєднував свої клінічні заняття з лекціями по психоаналізу літературної творчості й ще з дослідженнями гіпнозу, яким він у цей час багато займався. Крім того, разом з В.Ф. Шмідт він збирався відвідуватися за роботу закритого вже до цього часу Дитячого будинку. Р. А. Авербух продовжувала свої почати ще в Казані досліди із психоаналізом творчості Василя Розанова; Б.Д. Фрідман – роботу із психоаналізу ідеалізму (на прикладі тургенєвського Рудіна). Новою особою був тільки політичний емігрант з Німеччини Вільгельм Рор, який читав на німецькій мові лекції з «Психоаналізу колективного мислення» [1].

У січні 1925 року Президія Наркомосу під головуванням А. В. Луначарського ухвалила рішення: «Проти вивозу Інституту з вивчення природи посушливих пустельних областей у Ленінград і Психоаналітичного інституту за межі Москви – не заперечувати» [17].

24 лютого 1925 р. член Державної ученої ради – керівник підсекції з педагогічної освіти А. П. Пінкевич наклав резолюцію: Дитячий будинок остаточно відокремити від Психоаналітичного інституту й перевести в Головоцвих; сам же інститут може бути залишений у Москві «тільки у випадку його приєднання куди-небудь (наприклад, до Психологічного інституту)» [архів]. Пізніше виникла ідея перевести Інститут у Ленінград. На думку О.М. Еткінда, рикошетом відгукнулася ідея «здійснити синтез фрейдизму й марксизму за допомогою вчення про умовні рефлексії» (адже у той час І. Павлов був у Ленінграді) [17].

І.Д. Єрмаков писав доповідні записки, що Психоаналітичний інститут схожий із Психологічним тільки за назвою; що Психоаналітичний інститут єдиний у своєму роді не тільки в СРСР, але й у Європі, і тому повинен обов'язково бути в столиці; і що всі співробітники його живуть у Москві й тому переселення його в Ленінград буде рівносильний його закриттю. Однак всі заперечення були даремні.

І логічно, що 14 серпня 1925 року Наркомос під головуванням Наркома охорони здоров'я М.А. Семашка після доповіді А.П. Пінкевича ухвалив наступну резолюцію: «Психоаналітичний інститут і лабораторію «Міжнародна солідарність» – ліквідувати» [17].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, унікальність ситуації, у якій І.Д. Єрмаков створював Державний психоаналітичний інститут, полягала в тому, що психоаналіз у російських умовах розвивався в триєдинстві: через діяльність Російського психоаналітичного товариства, через діяльність Державного психоаналітичного інституту й діяльність Дитячого будинку «Міжнародна солідарність», які перебували під безпосереднім керівництвом І. Д. Єрмакова. Це єдність професійної громадської організації, навчального закладу, підтримуваного державою, і дослідницької лабораторії: ряд співробітників Товариства вели навчальні семінари в межах Державного психоаналітичного інституту; В. Ф. Шмідт здійснювала педагогічне керівництво дитячим будинком; безпосередньо з дітьми працювали вихователі, які пройшли психоаналітичну підготовку у межах Товариства та Державного психоаналітичного інституту.

Таким чином, Державний психоаналітичний інститут був особливим феноменом у розвитку психології і психоаналізу в радянській Росії. Вважаємо, що вивчення діяльності психологів – працівників Державного психоаналітичного інституту дасть змогу здійснити ще багато відкриттів стосовно його ролі у психологічному і психоаналітичному контексті епохи. Перспективи такого дослідження вбачаємо у вивченні архівних документів задля створення цілісного образу тогочасної системи освіти і психологічної науки.

Список використаних джерел

1. Архив Ивана Дмитриевича Ермакова / Режим доступа: <http://www.ivanermakov.ru/arc/full.pdf>
2. Батыршина А.Р. Из истории психоанализа в России (20-30-е годы XX века) / А.Р. Батыршина // Успехи современного естествознания. – 2003. – № 12 – С. 116-117.
3. Верменич Я.В. Мікроісторія як проблемне поле соціогуманітарних досліджень / Я.В. Верменич // Український історичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 156-169.
4. Давыдова М.И. Дмитрий Иванович Ермаков (1846-1916) – фотограф, ориенталист, этнограф / М.И. Давыдова // Ермаков-альманах: исследования, комментарии, публикации / Ассоциация развития психоаналитических исследований; под ред. С.Ф. Сироткина. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 181-188. – (Научные труды Института И.Д. Ермакова; вып. 1).
5. Давыдова М.И. Иван Дмитриевич Ермаков / М.И. Давыдова // Психологический журнал. – 1989. – № 10. – С. 156-159.
6. Ермаков И. Д. Опыт органического познания ребенка / И.Д. Ермаков; [Ассос. развития психоаналит. исслед., Ин-т И.Д. Ермакова]. – Ижевск: Ergo, 2009. – 281 с.

7. Ермаков Иван Дмитриевич / Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2_%D0%98%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87
8. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навч. посіб. / О.В. Сухомлинська [та ін.] ; за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
9. Овчаренко В.И. Российские психоаналитики / В.И. Овчаренко. – М. : Академический Проект, 2000. – 432 с.
10. Петрюк П.Т. Вклад профессора Ивана Дмитриевича Ермакова в развитие психиатрии и психоанализа (к 130-летию со дня рождения) / П.Т. Петрюк, Л.И. Бондаренко, А.П. Петрюк. // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – 2005. – № 2. – С. 143-147.
11. Психологическая и психоаналитическая библиотека под ред. проф. И.Д. Ермакова, 1922-1925 г. : библиографический указатель / [Ассоц. развития психоаналит. исслед., Ин-т И.Д. Ермакова]. – Ижевск : Ergo, 2010. – 87 с.
12. Рождественский В.И. Иван Дмитриевич Ермаков: контуры биографии и творчества. [Электронный ресурс] / В.И. Рождественский, С.Ф. Сироткин. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2. / Режим доступа: URL: <http://medpsy.ru>
13. Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы / С.С. Степанов. – М. : Эксмо, 2002. – 592 с.
14. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность / Ф.А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
15. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов: Opuscula Makarenkiana / Гетц Хиллиг. – Марбург, 1997. – 154 с.
16. Хроники Русского психоаналитического общества (РПСАО), 1923–1930 / Режим доступа: <http://psyhistorik.livejournal.com/35949.html>
17. Эрос невозможного. История психоанализа в России / А.М. Эткинд. – СПб. : Медуза, 1993 – 464 с.

References

1. Arhiv Ivana Dmitrievicha Ermakova / Rezhim dostupu: <http://www.ivanermakov.ru/arc/full.pdf>
2. Batyrshina A.R. Iz istorii psihoanaliza v Rossii (20-30-e gody HH veka) / A.R. Batyrshina // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. – 2003. – № 12 – S. 116-117.
3. Vermenich Ja.V. Mikroistorija jak problemne pole sociogumanitarnih doslidzhen' / Ja.V. Vermenich // Ukraïns'kij istorichnij zhurnal. – 2010. – № 4. – С. 156-169.
4. Davydova M.I. Dmitrij Ivanovich Ermakov (1846-1916) – fotograf, orientalist, jetnograf / M.I. Davydova // Ermakov-al'manah: issledovanija, kommentarii, publikacii / Asociacija razvitija psihoanaliticheskikh issledovanij; pod red. S.F. Sirotkina. – Izhevsk: ERGO, 2010. – S. 181-188. – (Nauchnye trudy Instituta I.D. Ermakova; vyp. 1).
5. Davydova M.I. Ivan Dmitrievich Ermakov / M.I. Davydova // Psihologicheskij zhurnal. – 1989. – № 10. – S. 156-159.
6. Ermakov I. D. Opyt organicheskogo poznaniya rebenka / I.D. Ermakov; [Assoc. razvitija psihoanalit. issled., In-t I.D. Ermakova]. – Izhevsk: Ergo, 2009. – 281 s.
7. Ermakov Ivan Dmitrievich / Rezhim dostupu: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2_%D0%98%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87
8. Narysy istorii' ukrai'ns'kogo shkil'nyctva. 1905–1933: navch. posib. / O.V. Suhomlyns'ka [ta in.] ; za red. O.V. Suhomlyns'koi'. – K. : Zapovit, 1996. – 304 s.
9. Ovcharenko V.I. Rossijskie psihoanalitiki / V.I. Ovcharenko. – M. : Akademicheskij Proekt, 2000. – 432 s.
10. Petrjuk P.T. Vklad professora Ivana Dmitrievicha Ermakova v razvitie psihiatrii i psihoanaliza (k 130-letiju so dnja rozhdenija) / P.T. Petrjuk, L.I. Bondarenko, A.P. Petrjuk. // Visnik psihiatrii ta psihofarmakoterapii. – 2005. – № 2. – S. 143-147.
11. Psihologicheskaja i psihoanaliticheskaja biblioteka pod red. prof. I.D. Ermakova, 1922-1925 g. : bibliograficheskij ukazatel' / [Assoc. razvitija psihoanalit. issled., In-t I.D. Ermakova]. – Izhevsk : Ergo, 2010. – 87 s.
12. Rozhdestvenskij V.I. Ivan Dmitrievich Ermakov: kontury biografii i tvorchestva. [Jelektronnyj resurs] / V.I. Rozhdestvenskij, S.F. Sirotkin. // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 2. / Rezhim dostupu: URL: <http://medpsy.ru>
13. Stepanov S.S. Vek psihologii: imena i sud'by / S.S. Stepanov. – M. : Jeksmo, 2002. – 592 s.
14. Fradkin F.A. Pedologija: mify i dejstvitel'nost' / F.A. Fradkin. – M. : Znanie, 1991. – 80 s.
15. Hillig G. Prometej Makarenko i «glavbogi» pedolimp: Sokoljanskij, Zaluzhnyj, Popov: Opuscula Makarenkiana / Getc Hillig. – Marburg, 1997. – 154 s.
16. Hroniki Russkogo psihoanaliticheskogo obshhestva (RPSAO), 1923–1930 / Rezhim dostupu: <http://psyhistorik.livejournal.com/35949.html>
17. Jeros nevozmozhnogo. Istorija psihoanaliza v Rossii / A.M. Jetkind. – SPb. : Meduza, 1993 – 464 s.

Резюме. В предлагаемой статье проанализирована деятельность Государственного психоаналитического института (1923-1925). Охарактеризована такая особенность развития психологии и психоанализа в советской России, как триединство (организация – Российское психоаналитическое общество, учебное заведение – Государственный психоаналитический институт, поддерживаемый государством, и исследовательская лаборатория – детский дом – лаборатория «Международная солидарность»). Проанализирована особенность структуры Государственного психоаналитического института, два варианта плана его работы, основные направления работы: организационный, практический, идейный, педагогический, научный. Охарактеризовано исследовательскую, терапевтическую и просветительскую деятельность коллектива института.

Ключевые слова: Государственный психоаналитический институт, Российское психоаналитическое общество, Детский дом-лаборатория «Международная солидарность», педология, психоанализ.

Summary. The author analyzes the activities of the State Psychoanalytic Institute (1923-1925). In article he characterized by such a feature of the development of psychology and psychoanalysis in Soviet Russia, as trident (organization Russian psychoanalytical society, an educational institution – the State Psychoanalytic Institute, supported by the government, and research lab – children's home-laboratory «international solidarity»). The features of the structure of the State Psychoanalytic Institute, two versions of the plan of his work, the main areas of work: organizational, practical, ideological, pedagogical, scientific. The characteristic of research, therapeutic and educational activities of the Institute.

Key words: State Psychoanalytic Institute, Russian psychoanalytic society, Children's home and laboratory «International solidarity», pedology, psychoanalysis.

УДК 159. 923. 2

Д.В. ШОНТКОВСЬКА

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито результати теоретичного вивчення питання психологічних умов розвитку національної ідентичності студентської молоді в ціннісному вимірі. Проаналізовано сучасні наукові роботи зарубіжних і вітчизняних психологів, педагогів і філософів, які присвячено дослідженню різних аспектів проблеми розвитку національної ідентичності студентської молоді. Висвітлено психологічну сутність і структуру феноменів «національна ідентичність», «особистісні цінності», «національні цінності». Доведено, що важливою психологічною умовою становлення національної ідентичності особистості студентського віку є розвиток її національних цінностей.

Ключові слова: національні цінності, національна ідентичність, розвиток, особистість, студентська молодь.

Постановка проблеми. В умовах інтегрування держави до європейського соціокультурного простору особливої актуальності набуває проблема розвитку національної ідентичності молодих українців. У державній Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді зафіксовано, що розвиток високого рівня національної ідентичності студентської молоді є одним із провідних завдань навчально-виховного процесу вищої школи. В зв'язку з цим, проблема психологічних умов розвитку національної ідентичності у студентів є нагальною для вітчизняної психологічної науки і педагогічної практики.

Мета статті полягає в доведенні положення про те, що в студентському віці важливою психологічною умовою становлення національної ідентичності особистості є розвиток її національних цінностей.

Результати теоретичного дослідження. Здійснений теоретичний аналіз останніх робіт вітчизняних науковців, проведених у галузі педагогічної та вікової психології дозволив установити, що предметом дослідження були такі аспекти проблеми національної ідентичності студентської молоді, як: психологічні чинники генезису національної самосвідомості (А.М. Березін); психологічні особливості розвитку національної самосвідомості в студентів засобами української літератури (В.Ф. Соколова); психологічні засади розвитку національної самосвідомості особистості в юнацькому віці (Л.М. Співак); специфіка становлення «Я-образу» особистості періоду дорослішання у процесі національної ідентифікації (О.В. Шевченко). Розглянемо основні положення та результати згаданих досліджень більш ґрунтовніше.

Так, А.М. Березін в результаті проведеного теоретико-практичного дослідження виявив основні психологічні чинники генезису національної самосвідомості. На погляд науковця, до цих чинників належать: психофізіологічна реальність; життєве психічне настановлення, що реалізується як інтегральний прояв ментальності, етнопсихогенези, міфологічно-фольклорної системи, історичної пам'яті й типу традиційності – форми, способу етнокультурного буття. Останній він вважає підсвідомим, архетипічним чинником. Важливою видається думка психолога про те, що високий рівень розвитку національної самосвідомості, утвердження самоцінності історичної пам'яті й прагнення особистості до ідентифікації з певною нацією є значущими умовами її повноцінної самореалізації в національних взаємодіях.

У контексті досліджуваного в цій публікації питання заслуговують на увагу й результати емпіричного вивчення психологом специфіки усвідомлення старшокласниками та студентами етнонаціональних цінностей у

межах загальних життєвих орієнтацій. Емпірично встановлено, що питома вага етнонаціональних цінностей у системі загальножиттєвих цінностей учнів 11-х класів сільських шкіл на 44 % більша, порівняно з їх ровесниками з міських шкіл. Водночас з'ясовано, що рівень національної самосвідомості школярів є нижчим, на противагу студентам. За позицією А.М. Березіна, чинником цих відмінностей є «синдром нав'язаної етнічності», який сформований у студентів засобами психологічних настанов на «правильні, належні відповіді». Визначено й те, що не менш важливими чинниками генезису етнонаціональної самосвідомості старшокласників і студентів є такі, як: психофізіологічна реальність, життєве психічне настановлення, вік і місце проживання (село чи місто) [1].

В дослідженні Л.М. Співак емпірично встановлено, що психологічними закономірностями генези національної самосвідомості особистості 17-22 рр. є інтенсивні коливання в розвитку одних (сприймання своєї національної належності, національно-психологічний самоаналіз, національна афіліація, національне самовизначення) та помірні – в розвитку інших (оцінювання і ціннісне ставлення особистості до себе як суб'єкта нації, національне самоствердження, національна самореалізація) конструктів цього процесу.

Окрім цього, психолог з'ясувала, що в юності психологічні особливості розвитку національної самосвідомості особистості виявляються в підвищенні з віком рівня національно-психологічного самоаналізу, що покращує її здатність до національного самоусвідомлення; загостренні в неї потреби в поглибленні рефлексії щодо власної національної належності та визнанні зрілості як суб'єкта конкретної нації з боку значущих представників цієї нації; інтенсифікації ідентифікаційних процесів, які пов'язані із суспільними національними цінностями, що сприяє становленню світогляду, власної позиції як суб'єкта нації та особистої системи національних цінностей [8].

Заслуговує на увагу й висновок про соціальні (суспільно-політичні трансформації, взаємодії зі значущими представниками своєї нації (батьками, родичами, ровесниками, викладачами), активна участь у націєтворчих процесах, навчання, національне виховання) та психологічні (здатність до національної саморефлексії; позитивне ціннісне ставлення до значущих представників своєї нації; позитивна національна ідентичність, прагнення належати до конкретної нації, прагнення до національного самоствердження, позитивне ціннісне ставлення до себе як суб'єкта своєї нації; здатність до національно-психологічної саморегуляції) чинники розвитку національної самосвідомості особистості в юнацькому віці.

Предметом наукового вивчення В.Ф. Соколової були особливості розвитку національної самосвідомості студентів у процесі засвоєння ними творів української літератури і дисциплін українознавчого циклу. Психолог емпірично довела, що найбільші кількісні показники почуття єдності з представниками своєї нації, прагнення збереження її культури та захисту інтереси притаманні студентам, які протягом тривалого проміжку часу поглиблено вивчають українську мову та літературу (51 %), середні – студентам, які вивчають ці предмети недовго (45 %) і найменші – студентам, які взагалі їх не вивчають (30 %). За її переконаннями, в студентському віці розвиток національної самосвідомості найтісніше пов'язаний із духовними цінностями і громадянськими якостями особистості. Натомість стрижневим чинником розвитку національної самосвідомості в цьому віці визначено українську літературу, що є формою культивування мови, ідеалів, характеру, традиційних норм поведінки і світосприйняття представників нації [7].

Результати вивчення ролі національної ідентифікації в процесі становлення «Я-образу» особистості 14-20 рр. презентовано у дослідженні О.В. Шевченко. Науковець емпірично виявила регіональні відмінності у впливі національної ідентифікації респондентів на процес становлення їх «Я-образу». Зокрема вона встановила, що молодь із Західної України вирізняється вищим рівнем розвитку національної ідентифікації, на противагу своїм ровесникам, які живуть у південних і північно-східних областях нашої країни. Основними чинниками встановлених відмінностей є характерологічні та світоглядні відмінності юнацтва з різних регіонів України. Відзначимо, що центральні та східні регіони держави залишилися за межами наукового інтересу дослідниці. Емпірично з'ясовано, що більша кількість підлітків і юнаків вирізняються індіферентною, натомість менша – позитивною і негативною національною ідентичністю, що підтвердило змістове наповнення їх «Я-образу», автостереотипів і гетеростереотипів, а також ступінь складності та диференційованості останніх. Позитивну національну ідентичність досліджуваних засвідчили такі показники: позитивний «Я-образ», національна афіліація, високий ступінь національної ідентифікації, спрямованість на цінності своєї нації, поважне ставлення до її ознак. Натомість протилежні показники виступили свідченням негативної ідентичності респондентів [9].

Проведений теоретичний аналіз досліджень, які присвячено проблемі національних цінностей, дозволив резюмувати, що вони переважно виконані в межах філософської (О.М. Корнієнко, О.М. Пономарьов) і педагогічної (Ю.Ю. Белова, І.В. Лебідь, О.В. Оксенюк) наук.

Соціально-філософський аспект проблеми національних цінностей розкрито в роботі О.М. Пономарьова. За переконаннями філософа, визначальними характеристиками системи цінностей нації як суб'єкта є складність, багаторівневність, синхронна та діахронна динамічність. Основною детермінантою виникнення такої системи є взаємне накладання історії розвитку нації, її соціально-політичної організації в теперішньому часі та цілісності, що забезпечується комунікаціями представників нації.

На його думку, основними підсистемами системи цінностей і одночасно рівнями свідомості нації є:

1-й – етнічна підсистема, що містить базовий (етноутворюючі чинники – територія (Батьківщина), мова (рідна мова), стійкі форми свідомості групи (етнічний менталітет, етнічні стереотипи)) і конкретно-історичний (історію етносу – конкретні прояви етноконсолідуючих і етнодиференціюючих процесів, історії та культури етносу (релігії, літератури і т. ін.)) рівні;

2-й – соціально-організаційна підсистема, до якої належать соціальні зв'язки між людьми, між людиною і групою, тип господарювання (зокрема ставлення до ландшафту, що опосередковано рядом технологій), що зумовлює розвиток інтересів соціальних суб'єктів; а також політичний простір (публічна влада (держава) і способи її реалізації), в межах якого інтереси соціальних суб'єктів підпорядковуються абстрактно-загальним (формальним) правилам і перетворюються у всезагальні, відбиваючи сьогодення нації;

3-й – ідея нації, зокрема цінність, що є засобом ідентифікації суб'єктів, і оператора у політичному просторі, який легітимізує індивідуальний інтерес як всезагальний. Цей рівень презентує майбутнє нації, а саме – ідеологію.

З огляду на окреслене, філософ охарактеризував механізм формування національної цінності як таку трансформовану форму свідомості, що об'єктивує суттєві характеристики соціального суб'єкта (нації) у процесі відтворення групової ідентичності. Так, конкретна національна цінність є актуалізованим наявними інтересами соціального суб'єкта етнічним минулим, що легітимізує доступ до владних ресурсів і контролю над ними з метою реалізації проекту бажаного майбутнього, який зумовлено інтересами цього суб'єкта [6].

Вітчизняний філософ О.М. Корнієнко розглянув особливості розвитку національних цінностей у контексті процесу становлення загальнолюдських цінностей особистості. На думку дослідника, між національними та загальнолюдськими цінностями існує тісна неперервна взаємодія. Так, тісно пов'язаними є цінності людського життя і його сенсу, моральний вибір вчинку та поведінки, а також індивідуальні цінності, що мають соціальний зміст. Загалом окреслена взаємодія цінностей призводить до становлення досить стійкої позиції особистості як громадянина. Слушним є зауваження філософа про те, що до індивідуальної системи цінностей людина зараховує лише такі із суспільних цінностей, які є найбільш значущими особисто для неї, незважаючи на зовнішній вплив із боку суспільства. У зв'язку з цим, він відзначив, що національне походження людини не може автоматично перенести на неї специфіку конкретної етнічної чи національної групи. Адже кожна людина має власні переживання, особливості мислення, сприймання тощо [3].

В галузі педагогічної науки питання особливостей розвитку національних цінностей у майбутніх учителів трудового навчання стало предметом наукового вивчення Ю.Ю. Белової. З огляду на наукові положення О.Г. Спіркіна та І.І. Чеснокової, педагог резюмувала, що національні цінності доцільно трактувати як вищу форму самосвідомості особистості. Натомість виникнення самосвідомості детерміновано соціальною організацією умов життєдіяльності людини та використанням нею знарядь праці. З огляду на зазначене, у системі національних цінностей українців вона виокремила такі морально-духовні якості, що віддзеркалюють низку як загальнолюдських цінностей (зокрема доброту, чесність, працьовитість, вірність, скромність, стриманість, мужність, сміливість, благородність, гуманізм, милосердя, національну гідність і т. ін.), так і їх специфічних якостей, а саме – емоційність, чуйність, родинність, обрядовість, дотримання звичаїв, схильність до гумору, артистизм, гостинність, естетизм, благородність, пошану до людської гідності, ліризм, духовність, релігійність, терпимість, високоморальність, охайність, чемність, лицарську мужність, любов і повагу до рідної землі, працелюбність, працездатність, волелюбність. Водночас основним засобом розвитку перелічених цінностей у майбутніх учителів трудового навчання визначено не лише їх знання, а й активну участь у народній побутовій культурі та мистецтві [2].

Подібним до презентованого вище чином трактують «національні цінності» й інші вітчизняні дослідниці в галузі педагогічної науки – І.В. Лебідь та О.В. Оксенюк. За їх розумінням, національними цінностями є система найбільш значущих для групи та особистості утворень, які найвиразніше виявляються в суб'єктно-об'єктних взаємодіях, підтверджуючи важливість конкретних знаків, явищ і т. ін.

Досліджуючи розвиток національних цінностей учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи, І.В. Лебідь спробувала визначити систему таких цінностей. За переконаннями педагога, до цієї системи належать такі цінності, як: мова; українська національна ідея; національна самосвідомість; національна гідність; національний характер; історична пам'ять; патріотизм; Конституція України; державні й національні символи, державний Гімн; національна культура (звичаї, традиції, звичаї, релігія, побут, фольклор, мистецтво, етикет, окремі історичні постаті як національні символи); здоров'я українців [4]. На нашу думку, запропонована система цінностей є досить широкою, адже, окрім національних, дослідницею в ній згадано й етнічні, суспільні та громадянські цінності.

Дотримуючись схожого з І.В. Лебідь погляду про сутність і види національних цінностей, О.В. Онисюк наголосила, що у процесі вивчення історії школярами 8-х і 9-х класів найбільш інтенсивно розвиваються такі національні цінності, як: державні та національні символи, історична пам'ять, національна гідність, патріотизм і політична воля [5].

За результатами проведеного теоретичного аналізу масиву наукових робіт зарубіжних і вітчизняних психологів, класичних та сучасних (І.Д. Бежа, І.С. Булах, М.Й. Боришевського, Л.І. Божович, П.І. Гнатенка, Е. Еріксона, І.С. Кона, Г. Крайг, Н.М. Лебедевої, Д. Левінсона, В.С. Мухіної, Р.В. Павелківа, В.М. Павленко, Л.С. Просандєвої, Е.Д. Сміда, Л.А. Снігур, Л.М. Співак, О.М. Татарка, В.Ю. Хотинець, Дж. Фінні та ін.) резюмуємо, що з одного боку, студентський вік є вирішальним у становленні національної ідентичності та системи цінностей загалом і національних зокрема; натомість, із іншого – процес національної ідентифікації особистості (спільна пам'ять про історичне минуле, мова, культура та т. ін.) і його результат, національна ідентичність характеризуються аксіологічним смислом і вимірами.

За нашим розумінням, національна ідентичність виступає як когнітивне та емоційне усвідомлення людиною власної належності до певної нації, що має свою назву, власну історичну територію, спільні міфи,

історичну пам'ять, спільну масову громадську культуру, свою мову, спільну економіку, однакові для всіх юридичні права та обов'язки. Національна ідентичність існує лише в усвідомленому вигляді. До структури національної ідентичності особистості належить два компоненти: 1) когнітивний; 2) афективний. Змістове наповнення когнітивного конструкта складають усвідомлені уявлення людини про власну належність до певної нації, що з'являються на основі знань про ознаки своєї та інших націй, а також про їх представників. В афективному конструкті важливо виокремити такі почуття, як: гордість (сором), самоповагу (зневагу).

Відзначимо, що ми підтримуємо наукові позиції І.Д. Беха, Б.С. Братуся, І.С. Булах, Г.Л. Будінайте, Т.В. Корнілової, Д.О. Леонтьєва, Н.І. Непомнящої, Р.В. Павелківа, Л.М. Співак, які стосуються вживання поняття «особистісні цінності», а не цінності особистості. Це пов'язано з тим, що особистісні цінності вирізняє їх висока усвідомленість суб'єктом, тобто особистістю. Саме особистісні цінності засвоюються людиною у процесі інтеріоризації з низки соціальних, усвідомлюються і приймаються нею як визначальні цілі та принципи її життєдіяльності. У свідомості особистості вони існують як її форми ціннісної орієнтації (прагнення, внутрішні спонуки, мотиви поведінки). Особистісні цінності вирізняють людину, яка самовизначилася, забезпечуючи функцію усвідомленої ціннісно-нормативної регуляції поведінки у соціумі, нації тощо. Без сумніву, важливе місце з-поміж особистісних займають і такі національні цінності, що є інтеріоризованими, усвідомленими та інтегрованими людиною до індивідуальної системи цінностей. Підкреслимо, що зазначене вочевидь стосується і розвитку системи особистісних цінностей загалом і національних зокрема й у студентської молоді.

Підсумовуючи усе зазначене, висловлюємо думку про те, що розвиток позитивної національної ідентичності особистості, стимулювання самостійності у побудові нею індивідуальної ієрархічної системи цінностей, із-поміж яких перше місце належатиме цінностям найвищого, духовного рівня загалом і національним зокрема, виступає одним із стрижневих завдань програми розвитку національної ідентичності в студентської молоді.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, у студентському віці розвиток національних цінностей є основною психологічною умовою становлення національної ідентичності особистості. Значний науковий інтерес становитиме такий перспективний напрям досліджуваної проблеми, як визначення інших важливих психологічних умов становлення національної ідентичності студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Березін. – К., 2002. – 208 с.
2. Белова Ю.Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх учителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / Ю.Ю. Белова. – К., 2004. – 20 с.
3. Корнієнко О.М. Національні цінності особистості: сутність та особливості формування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О.М. Корнієнко. – К., 1998. – 18 с.
4. Лебідь І.В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.В. Лебідь. – К., 2002. – 18 с.
5. Оксенюк О.В. Формування національних цінностей у учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл у процесі вивчення історії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О.В. Оксенюк. – К., 2010. – 20 с.
6. Пономарев А.М. Национальные ценности как предмет социально-философского исследования: дисс. на соискание научн. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Алексей Михайлович Пономарев. – Ижевск, 1999. – 20 с.
7. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Ф. Соколова. – К., 2009. – 203 с.
8. Співак Л.М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності: монографія / Л.М. Співак. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2015. – 300 с.
9. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 213 с.

References

1. Berezin A.M. Psychologichni chynnyky genezy nacional'noi' samosvidomosti osobystosti: dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / A.M. Berezin. – K., 2002. – 208 s.
2. Bjelova Ju.Ju. Formuvannja nacional'nyh cinnostej u studentiv – majbutnih uchyteliv trudovogo navchannja v procesi hudozhn'o-trudovoi' dijal'nosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.02 «Teorija i metodyka trudovogo navchannja» / Ju.Ju. Bjelova. – K., 2004. – 20 s.
3. Kornijenko O.M. Nacional'ni cinnosti osobystosti: sutnist' ta osoblyvosti formuvannja: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. filos. nauk: spec. 09.00.03 «Social'na filosofija ta filosofija istorii» / O.M. Kornijenko. – K., 1998. – 18 s.

4. Lebid' I.V. Nacional'ni cinnosti u vyhovnomu procesi zagal'noosvitn'oi' shkoly (teoretyko-metodologichnyj aspekt): avtoref. dys. na здобuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky» / I.V. Lebid'. – K., 2002. – 18 s.
5. Oksenjuk O.V. Formuvannja nacional'nyh cinnostej v uchniv 8-9 klasiv zagal'noosvitnih shkil u procesi vyvchennja istorii': avtoref. dys. na здобuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.07 «Teorija ta metodyka vyhovannja» / O.V. Oksenjuk. – K., 2010. – 20 s.
6. Ponomarev A.M. Nacional'nye cennosti kak predmet social'no-filosofskogo issledovanija: diss. na soiskanie nauchn. stepeni kand. filos. nauk: spec. 09.00.11 «Social'naja filosofija» / Aleksej Mihajlovich Ponomarev. – Izhevsk, 1999. – 20 s.
7. Sokolova V.F. Psihologichni osoblyvosti rozvytku nacional'noi' samosvidomosti students'koi' molodi zasobamy ukrai'ns'koi' literatury: dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / V.F. Sokolova. – K., 2009. – 203 s.
8. Spivak L.M. Psihologija rozvytku nacional'noi' samosvidomosti osobystosti v junosti: monografija / L.M. Spivak. – Kam'janec'-Podil's'kyj: TOV «Drukarnja Ruta», 2015. – 300 s.
9. Shevchenko O.V. Nacional'na identyfikacija u stanovlenni Ja-obrazu osobystosti: dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / O.V. Shevchenko. – K., 2005. – 213 s.

Резюме. В статье представлены результаты теоретического изучения вопроса психологических условий развития национальной идентичности студенческой молодежи в ценностном измерении. Проанализированы современные научные работы зарубежных и отечественных психологов, педагогов и философов, которые посвящены исследованию различных аспектов проблемы развития национальной идентичности студенческой молодежи. Раскрыта психологическая сущность и структура феноменов «национальная идентичность», «личностные ценности», «национальные ценности». Доказано, что важным психологическим условием становления национальной идентичности личности студенческого возраста является развитие ее национальных ценностей.

Ключевые слова: национальные ценности, национальная идентичность, развитие, личность, студенческая молодежь.

Summary. In this article presented the results of a theoretical study of the problem of national identity of students in axiological dimension. It was analyzed of modern psychological researches which are sacred to this problem are considered; formulated nature of the concept's «national identity» and «national values» of students.

Thus, we define the concept of «national identity» as person's cognitive and emotional understanding of his/her belonging to a certain nation with its own name, historic territory, common beliefs and historical memories, public culture, language, economy and legal rights and obligations which are binding for everybody. Within the concepts of national identity we distinguish between cognitive and affective components. The cognitive component of national identity is formed by the knowledge of national group, territory, symbols and traditions, etc. The affective component of national identity consists of such feelings as pride or shame, self-esteem or contempt. It is proved that the basic psychological condition of development of students' national identity is to establish a system of nationally values.

Key words: nationally values, national identity, development, personality, students.

УДК 159.922.6

В.Ю. ПОМИЛУЙКО

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У РІЗНИХ СТАДІЯХ ДОРОСЛОСТІ

У статті проаналізовано сучасні періодизації психічного розвитку особистості, визначено межі вікових стадій дорослості. Автором подано характеристику і виокремлено особливості розвитку ключових компетентностей особистості на різних стадіях періоду дорослості. Доведено, що сенситивним періодом для розвитку ключових компетентностей особистості є рання дорослість.

Ключові слова: вікові кризи, дорослість, особистість, періодизація психічного розвитку, розвиток ключових компетентностей.

Постановка проблеми. Найбільш тривалим періодом у житті людини є дорослість. У сучасній психології дуже поширеною є думка науковців щодо неоднозначності визначення меж стадій розвитку дорослості, бо головною його особливістю у цей період є мінімальна залежність від хронологічного віку. Так, автори книги «Психологія людини від народження до смерті» за редакцією А. Реана, зауважують, що точно вказати межі стадій розвитку дорослих людей доволі складно, якщо це взагалі можливо [4, с. 92]. Аналогічної думки притримуються Г. Крайг і Д. Бокум, які доводять, що «відбулося «розмивання традиційних життєвих періодів», яке призвело до більшої гнучкості вікових годин в наш час у порівнянні з минулим. «Нетрадиційні» студенти повертаються до навчання у віці 35-45 років, або пізніше; багато пар відкладають народження першої дитини до середини або кінця третього десятижиття; шлюби, розлучення і повторні їх реєстрації зустрічаються протягом усього життя, а не тільки в період ранньої дорослості [2, с. 563]». Для основних позицій нашого дослідження важлива думка цих авторів про те, що хоча у дорослих людей не існує чітких етапів фізичного розвитку, і відсутні детерміновані когнітивні стадії, у них наявні, обумовлені культурою, соціальні

характеристики, такі як ролі і взаємини, що є частиною сімейного та професійного циклів. Соціальний та емоційний розвиток, на думку науковців, поєднується з поступовими фізичними змінами, що відбуваються впродовж дорослого віку, а також із зростанням обсягу знань, умінь і досвіду [2, с. 561]. Отже, у дорослому віці накопичуються не лише знання, уміння і навички, але і досвід, що є основою розвитку ключових компетентностей людини. Цими компетентностями повинна володіти кожна особистість, оскільки вони є універсальними і можуть використовуватися в різних ситуаціях повсякденного життя, незалежно від їхніх виробничих або соціальних функцій. У дорослому віці особистість досягає такого рівня розвитку, коли стає спроможною приймати відповідальні життєві вибори, керувати власним життям, досягати вершин професійного зростання, займатися саморозвитком та самовдосконаленням.

Мета статті полягає у виділенні стадій дорослості з урахуванням сучасних періодизацій їх психічного розвитку; визначенні ключових компетентностей, що притаманні кожному етапу в процесі розвитку особистості в дорослому віці.

Результати теоретичного дослідження. Періодизації психічного та особистісного розвитку поділяються на часткові (*охоплюють окремі частини життя*) і повні (*охоплюють все життя людини*). Розглянемо відомі повні періодизації розвитку людини. Питання періодизації стадій дорослості висвітлюються в працях таких дослідників як Б. Ананьєв [1], Г. Крайг і Д. Бокум [2], В. Моргун [3], А. Реан [4], І. Слободчиков [5], О. Солдатова [6; 7], Е. Еріксон [8] та ін.

Так, Е. Еріксон створив епігенетичну концепцію розвитку особистості. В основі його періодизації покладено три процеси розвитку: соматичний, соціальний і розвиток свідомого «Я». Автор виокремив вісім фаз розвитку: перша – грудна фаза (до 1 року), друга – повзункова (до 3-х років); третя – дошкільна (до 6 років); четверта – передпубертатна (до 12 років); п'ята – юність (до 20 років). Стадії розвитку дорослої особистості за Е. Еріксоном включають: *ранню дорослість* (від 20 до 40-45 років – шоста фаза), *середню дорослість* (від 40-45 до 60 років – сьома фаза) і *пізню дорослість* (понад 60 років – восьма фаза) [8]. Отже, перші п'ять фаз розвитку у Е. Еріксона відповідають біологічно зумовленим стадіям психічного розвитку З. Фрейда (оральна, анальна, едипова, латентна та геніальна), які науковець доповнив аналізом їх соціальної складової. Стадії дорослості – рання, середня і пізня – є тим новим, що запропонував Е. Еріксон у аспекті вивчення розвитку людини у порівнянні з попередниками.

Моменти переходу від однієї стадії розвитку до іншої Е. Еріксон називав кризами. Він розглядав два протилежних новоутворення, що надавала криза особистості в разі успішного або неуспішного її проходження, та визначав основні дихотомії (*протилежності*), притаманні для різних стадій психосоціального розвитку особистості. Що стосується дорослого віку, то позитив і негатив у ранній зрілості вчений вбачав в інтимності – самотності; у зрілості – творчій активності – зосередженості на собі; у пізній зрілості – відчуття від повноти життя – відчаю. Здобуття цілісності особистості, на думку Е. Еріксона, відбувається в результаті синтезу всіх новоутворень попередньої стадії як формування внутрішньої ідентичності [8].

Російський психолог Б. Ананьєв наполягав на ґрунтовному вивченні вікової психології зрілості або дорослості. Він доводив, що психологічні характеристики дорослих людей виконують функції еталонів по відношенню до різних станів зростання, дозрівання і формування особистості в періоди дитинства, отрочства та юності. На ці еталони орієнтовані оцінки зрушень у розвитку людини від дозрівання до зрілості, вимір цього руху і визначення критеріїв зрілості – загальносоматичної, статевої, інтелектуальної, громадянської тощо [1, с. 230]. На думку вченого, індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу після ранньої юності і проходить стадії молодості (рання дорослість), дорослості (середня дорослість), зрілості (пізня дорослість) та старості. Б. Ананьєв порівнював метричні характеристики нижніх і верхніх меж дорослості у різних періодизаціях (Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Д. Векслер, В. Гінзбург, Г. Гримм та ін.) [1, с. 235-236]. Науковцем зроблено висновок, що всі вікові періоди в межах зрілості округлюються і вимірюються 15-25 роками, за винятком ранньої дорослості, що триває, за Д. Бромлеем всього 4 роки (від 21 до 25 років), а за Д. Бірреном – 8 років (від 17 до 25 років). Середня дорослість, за Д. Бромлеем, відноситься до 25-40 років, а за Д. Бірреном – до 25-50 років життя. Пізня дорослість, або зрілість датується В. Бунаком і В. Гінзбургом – 24-55 роками, Д. Бромлеем – 40-55 роками, а Д. Бірреном – 50-75 роками [1, с. 236]. Б. Ананьєв також відмічав, що немає серйозних емпіричних підстав для тієї або іншої періодизації [1, с. 237]. Дослідником, на жаль, не встановлено відповідних чітких вікових меж періодизації розвитку людини.

На розмитість меж вікової періодизації в дорослому віці вказує також А. Реан. Автор здійснює порівняльний аналіз періодизацій різних стадій дорослості відомих авторів. Так, учений доводить, що рання дорослість розглядається як вік: від 21 року до 25 років (D. Bromley, 1966); 17-25 років (Birren, 1964); від 20 до 25 років (E. Erikson, 1963); від 20 до 40 років (Г. Крайг, 2000).

Середня дорослість визначається як вік: від 25 до 50 років (Birren, 1964); від 25 до 60 років (E. Erikson, 1963); від 35 до 60 років (Д. Фельдштейн, 1999); від 40 до 60 років (Г. Крайг, 2000); від 40 до 65 років (В. Квінн, 2000).

Пізня дорослість (*похилий вік*) розглядається як вік: від 50 до 75 років (Birren, 1964); від 40 до 55 років, а з урахуванням перехідної стадії – до 65 років (D. Bromley, 1966); від 65 років (E. Erikson, 1963); від 60 років (Г. Крайг, 2000); від 60 до 75 років (Д. Фельдштейн, 1999); від 65 років (В. Квінн, 2000) [4, с. 92]. Отже, Б. Ананьєв і А. Реан апелюють до відомих періодизацій дорослого віку таких науковців як Д. Біррен (Birren, 1964), Д. Бромлей (D. Bromley, 1966), В. Бунак (1965), Е. Еріксон (E. Erikson, 1963).

Із сучасних вітчизняних періодизацій розвитку людини виділяється моністична концепція багатовимірного розвитку особистості В. Моргуна та схема періодизації, яка базується на п'яти інваріантах структури особистості: 1) *просторово-часова орієнтація* (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) *потребо-вольові естетичні емоційні переживання* (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) *змістовна спрямованість діяльності особистості* (на предмет – засіб – продукт: праця, на інших людей, спілкування; на процес: гра, на самого суб'єкта, самодіяльність); 4) *рівні опанування діяльності особистістю* (навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість); 5) *форми реалізації діяльності* (моторна, перцептивна, мовленнєва, розумова) [3, с. 206]. Усе життя людини науковець розподіляє на три основні періоди: у першому – переважає ділова спрямованість особистості на предметно-знарядчево-продуктивне пізнання та перетворення довкілля; у другому – спілкування (у підлітковому віці – у вигляді товаришування і дружби, в юності – у формі емоційно забарвленого кохання, а в молодості – створення сім'ї та народження і виховання дітей); третій – пов'язується із самодіяльністю, що виявляється в самореалізації, самоактуалізації зрілої особистості. У межах трьох основних періодів В. Моргун виділяє дев'ять вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості впродовж життя, що мають властиву для них просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість, складаються із трьох стадій – навчання, відтворення, творчості, кожна з яких має такі фази: моторна, перцептивна і мовленнєво-розумова. Переходи між періодами та фазами відзначаються кризами розвитку особистості, серед яких найвідповідальнішими, на думку автора, є – криза новонародженості, криза дитинства, що пов'язана з переходом до шкільництва, і криза молодості, що визначає перехід до самостійного дорослого життя [3, с. 209].

Етап онтогенезу дорослої людини В. Моргун поділяє на чотири періоди: молодість (19-28 років); дорослість (29-45 років); зрілість (46-60 років) та старість (61 рік і довгожителство). Автор відзначає, що кожен новий період вікового розвитку змінюється нормативними кризами дорослої особистості: криза молодості «сім'я, покликання» (27-33 роки); криза дорослості «визнання» (39-45 років); криза зрілості «наставництво» (55-65 років); криза сенсу життя «мудрість і спокій» [3, с. 210].

Інтегральна періодизація загального психічного розвитку особистості в онтогенезі розроблена В. Слободчиковим. Науковець відмічає однотипність існуючих класифікацій розвитку, незначні відмінності у часових межах, особливо у другій половині індивідуального життя людини. Вчений наполягає, що в сучасній психології ототожнюється процес загального психічного розвитку з його періодизацією. В. Слободчиков доводить, що членування і впорядкування часу повного життєвого циклу залежить від способу періодизації, який визначається загальною теорією розвитку живих систем в історичних процесах за схемою: від загальної теорії розвитку до способу упорядкування часу існування системи, що визначає межі та специфіку тимчасових інтервалів життя. Перші два моменти, на думку науковця, складають концепцію періодизації, третій момент – набір і послідовність того, що може бути інтерпретовано як віковий інтервал. Учений приходить до висновку, що поняття віку є похідним із теорії розвитку і принципу періодизації [5, с. 40-41]. У схемі його періодизації в онтогенезі наявні такі рівні розвитку суб'єктності: 1) пожвавлення; 2) одухотворення; 3) персоналізація; 4) індивідуалізація; 5) універсальність. Кожен ступінь є відносно завершеним циклом розвитку, що вбудований в логіку процесу як горизонтальна послідовність періодів (становлення і реалізації) і стадій (критичних і стабільних).

Етапи розвитку дорослих припадають, на думку В. Слободчикова, на період індивідуалізації (молодість – 19-28 років та дорослість – 32-42 роки) та універсальності (зрілість – 44-60 років та старість – 62 та більше років) та обумовлюються кризою молодості (27-33 роки), кризою дорослості (39-45 років), кризою зрілості (55-65 років) та кризами індивідуального життя [5].

Для нашого дослідження вагомими є дослідження О. Солдатової, яка розробила теоретичну концепцію нормативних криз особистості в період дорослого розвитку. Як методологічні підходи автором обрані культурно-історична концепція і концепція еґо-ідентичності. Зміни, що відбуваються в нормативних кризах, описані в термінах системи відносин особистості. Науковець доводить, що рання дорослість, або молодість, знаходиться в межах 20-21 року до 30 років, потім, до 40 років триває стадія дорослості, період до 55-60 років відноситься до стадії зрілості [6, с. 23].

Завдання ранньої дорослості автор пов'язує з професіоналізацією (*ухвалою свого професійного, кар'єрного шляху, вступом в професію*), створенням власної сім'ї. Соціальна ситуація розвитку на цьому етапі, на переконання науковця, включає систему відносин у професійній сфері та сім'ї, соціумом і культурою. Нормативна криза переходу до дорослості (19-21 років) детермінована, за твердженнями О. Солдатової, досягненням ідентичності, тотожності себе в якості сім'янина, чоловіка (дружини), батьків, фахівця, громадянина [6, с.25-26]. Чоловікам, за результатами дослідження науковця, притаманна орієнтація на професійну активність, а жінкам – на створення сім'ї і народження дітей поряд з професійним становленням і засвоєнням знань [7, с. 39].

Завдання середньої дорослості (30-40 років), як зазначає автор, і для чоловіків і для жінок пов'язані з інтенсивною роботою, наявністю нових ідей і продуктивністю в професійній сфері, а також із вихованням дітей. При цьому, для жінок на перших позиціях – діти та родина, а для чоловіків – професійна активність. Завдання чоловіків і жінок віку зрілості поряд із професійною активністю включають такі категорії як: стабільність, зберігання і передача досвіду, впевненість у собі (у жінок) і вимога бути зразком для наслідування (у чоловіків) [7, с. 39]. Криза середини життя, або 40 років, на думку О. Солдатової, пов'язана зі зверненням до свого Я, з усвідомленням системи основних життєвих цінностей, із переглядом та визначенням нових цілей [6, с. 26].

Погоджуємося з думкою О. Солдатової, що новоутворенням нормативних криз розвитку особистості дорослої людини є досягнута его-ідентичність. Кожній кризі відповідає певна структура его-ідентичності, що пов'язана з завданнями розвитку особистості. Новоутворенням і критерієм закінчення кризи переходу до дорослості є досягнення емоційної зрілості; перехід до середньої дорослості – прийняття себе справжнього, усвідомлення цінності «бути собою» і гнучкість у виборі напрямів саморозвитку; переходу до зрілості – самодостатність або сила *его*, яка визначає незалежність особистості в реалізації життєвих цілей, лінії життя, в сфері відносин [7, с. 39].

Отже, деякі науковці виокремлюють у дорослому віці дві стадії (В. Бунак, Ш. Бюллер Г. Гінзберг Ж. Годфруа М. Савчин, Л. Василенко В. Ямницький), однак, більшість учених наполягають на існуванні трьох стадій розвитку дорослих (*ранньої, середньої та пізньої*). З урахуванням тематики нашого дослідження – розвитку ключових компетентностей особистості, охарактеризуємо вікові стадії в період дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей.

Рання дорослість – настає після юності і кризи входження у дорослість (приблизно охоплює вік від 20 до 40 років), характеризується як вік стабільності в психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку, реалізацією особистісного потенціалу, досягненням громадянської зрілості та формуванням ключових компетентностей. Оптимізм, із яким молода людина дивиться у майбутнє, сприяє розвитку таких ключових компетентностей як здатність до організації і планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, креативність, ініціативність. Здобуття професії формують здатність особистості працювати в команді, засвоювати основні базові знання, оволодівати діловим спілкуванням, віднаходити й аналізувати інформацію з різних джерел. Основною ознакою ранньої дорослості є влаштування людьми власного сімейного життя, бо вони стають статевно дозрілими, що призводить до розвитку таких загальних компетентностей як уміння пристосовуватися до нових умов, співробітництво. Рання дорослість має дві фази.

Перша фаза ранньої дорослості закінчується кризою молодості (приблизно 27-33 роки). У цей період людина досягає вершини власного фізичного розвитку, є креативною, енергійною, витривалою. Активно збагачується її психологічний і професійний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями, що сприяє розвитку цілеспрямованості, автономності, здатності використовувати знання в процесі професійної діяльності.

Друга фаза ранньої дорослості триває до кризи середини життя (39–40 років). Особливості розвитку людини в цей період залежать від ступеня і продуктивності її роботи, досягнутого статусу, тому основними стають міжособистісні уміння і навички та системні ключові компетентності: результативність, ініціативність. Новий статус дорослого забезпечується його правами й обов'язками в різних сферах життя і діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей, отже, передбачає розвиток клієнтоорієнтованості та співробітництва.

Середня дорослість є періодом усвідомлення власного «Я» та прагнення до саморозвитку, що настає після кризи середини життя (приблизно охоплює вік від 40 до 60 років). Змістом Я-концепції зрілої особистості стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами та певними етичними зобов'язаннями перед родиною та колегами по роботі. У середній дорослості, як вершини творчих і професійних досягнень особистості, яскраво проявляються лідерські якості особистості та враховується результативність її праці. Основною властивістю зрілості стає усвідомлення людиною відповідальності і прагнення до неї. Доросла людина, що досягла середнього віку, відчуває власну «вікову» відокремленість, що проявляється як автономність у процесі прийняття рішень. У міру спадання життєвих сил та послаблення здоров'я людини відбувається зниження фізичної активності шляхом переорієнтації на розумову діяльність, що передбачає розвиток дослідницьких умінь, навичок та здатностей до аналізу і синтезу. Зрілий досвід надає можливість розвивати здатність до критики і самокритики. Розвиток ключових компетентностей у цьому віці досягає апогею.

Пізня дорослість – настає після кризи зрілості (приблизно охоплює вік від 60 років до віку довгожителів), характеризується, здебільшого, закінченням професійної кар'єри, прагненням до переусвідомлення життя, перегляду підсумків своєї діяльності, що передбачає розвиток здатностей до аналізу і синтезу. Із зміною стилю життя і видів діяльності у пізній дорослості базовою компетенцією виступає комунікація особистості з друзями-однолітками та молоддю. У зв'язку з адаптацією до прогресуючого старіння найбільш важливими ключовими компетентностями цього віку, окрім комунікативних, можна вважати здоров'язбережувальні.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Детальне вивчення різних підходів до вікової періодизації людини доводять, що існують розбіжності у поглядах науковців на визначення меж періоду дорослості. Таку неузгодженість поглядів можна обґрунтувати не лише різними підходами до побудови класифікацій вікових періодів (*фізіологічними, психологічними, антропологічними, демографічними, соціальними*), але і нерівномірністю і гетерохронністю процесу розвитку людини. Причина відмінностей у вікових періодизаціях полягає в тому, що науковці працювали в різні історичні часи в різних країнах, визначали та характеризували вікові етапи відповідно до конкретних критеріїв, або під кутом зору розвитку окремих психічних функцій. Однак, не зважаючи на неоднозначні підходи до побудови вікової періодизації, відмічається стадіальність у розвитку дорослої людини впродовж життя: *рання, середня і пізня дорослість*. Ці етапи характеризуються різними можливостями щодо розвитку ключових компетентностей дорослих: *рання*

дорослість – здатність до організації і планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, ініціативність, здатність працювати в команді, засвоювати основні базові знання, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел; *середня дорослість* – автономність у процесі прийняття рішень, самоактуалізація, розвиток дослідницьких умінь, навичок, здатність до критики і самокритики; *пізня дорослість* – здатність до аналізу і синтезу; розвиток комунікативних та здоров'язбережувальних компетентностей. Ранню дорослість можна вважати сенситивним періодом для розвитку ключових компетентностей особистості.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей на різних стадіях дорослості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум; под.ред. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.
3. Моргун В. Ф. Превентивно-профілактичний психологічний супровід професійної орієнтації на основі багатовимірної теорії особистості / В. Ф. Моргун // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 205-216.
4. Психология человека от рождения до смерти / под. общей ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия: «Психологическая энциклопедия»).
5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37-50.
6. Солдатова Е.Л. Динамика его-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости / Е.Л. Солдатова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С.16-30.
7. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. на соиск. науч. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история» / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
8. Эриксон Э.Х. Восемь возрастов человека / Детство и Общество. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное, пер. Алексеева А.А. / Э.Х. Эриксон. – СПб.: «Речь». – 2002. – С. 235-259.

References

1. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija / Boris Gerasimovich Anan'ev. – 2-e izd. dop. i pererab. – SPb.: Piter, 2001. – 272 s.
2. Krajg G. Psihologija razvitija / G. Krajg, D. Bokum; pod.red. T.V. Prohorenko. – 9-e izd. – SPb.: Piter, 2006. – 940 s.
3. Morgun V.F. Preventyvno-profilaktychnyj psihologichnyj suprovid profesijnoi' orijentacii' na osnovi bagatovymirnoi' teorii' osobystosti / V.F. Morgun // Psihologichni perspektivy. – 2010. – Vyp. 16. – S. 205-216.
4. Psihologija cheloveka ot rozhdenija do smerti / pod. obshhej red. A.A. Reana. – SPb.: PRAJM-EVROZNAK, 2002. – 656 s. – (Serija: «Psihologicheskaja jenciklopedija»).
5. Slobodchikov V.I. Kategorija vozrasta v psihologii i pedagogike razvitija / V.I. Slobodchikov // Voprosy psihologii. – 1991. – № 2. – S. 37-50.
6. Soldatova E.L. Dinamika ego-identichnosti i predstavlenij o budushhem v normativnih krizisah vzroslosti / E.L. Soldatova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2006. – № 2. – S.16-30.
7. Soldatova E.L. Normativnye krizisy razvitija lichnosti vzroslogo cheloveka: avtoref. dis. na soisk. nauch. stupenja d-ra psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija» / E.L. Soldatova. – Ekaterinburg, 2007. – 43 s.
8. Jerikson Je.H. Vosem' vozzrastov cheloveka / Detstvo i Obshhestvo. – Izd. 2-e, pererabotannoe i dopolnennoe, per. Alekseeva A.A. / Je. H. Jerikson. – SPb.: «Rech'». – 2002. – S. 235-259.

Резюме. В статье проанализированы современные периодизации психического развития личности, определены границы возрастных стадий взрослости. Автором подано характеристика и выделены особенности развития ключевых компетентностей на разных стадиях периода взрослости. Доказано, что сенситивным периодом для развития ключевых компетентностей личности есть ранняя взрослость.

Ключевые слова: возрастные кризисы, взрослость, личность, периодизация психического развития, развитие ключевых компетентностей.

Summary. In this article were analyzed the modern periodizations of mental development, were determined the boundaries of age stages of adulthood, was described the specifics of key competencies development during every stage. The author proved that there are differences in the views of scientists at identifying boundaries of adulthood period. This inconsistency is due not only different approaches to building age classifications periods (physiological, psychological, anthropological, demographic, social), but also uneven process of human development. The reason for the differences in age periodization explained by the fact that researchers have been working in different historical times

in different countries, have defined and characterized age stages according to specific criteria, or from the perspective of individual mental functions. The author determined that, despite the different approaches to building age periods, were observed similar stages in the development of adult during life: early, middle and late adulthood. These stages are characterized by different possibilities for the development of key competencies of adults: early adulthood – the ability to organize and plan their own activities, make independent decisions, the capacity for the generation of new ideas, initiative, ability to work in teams, to acquire key basic knowledge, master the business communication, find and analyze information from different sources; Average maturity – autonomy in decision-making, self-actualization, development of research skills, the capacity for criticism and self-criticism; late adulthood – the ability to analysis and synthesis; development of communicative competences and maintaining health.

Key words: age crisis, maturity, personality, periodization of mental development, the development of key competencies.

УДК 159.922.76-044.332

В.А. РИБАК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

З урахуванням сучасних наукових досліджень. Розглянуто проблеми пов'язані з процесами адаптації студентів першого курсу з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу. Проаналізовано базові фактори процесів адаптації. Акцентовано увагу на теоретичних аспектах проблеми. Визначено можливі практичні заходи з адаптації першокурсників.

Ключові слова: адаптація, особистість, соціально-психологічна адаптація, дезадаптація, інтелект, емоційний комфорт.

Постановка наукової проблеми. Адаптація – це процес інтеграції індивіда в суспільство, процес активного пристосування індивіда до умов середовища, а також результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, що визначає характер поведінки, залежить від цілей й орієнтації ціннісних індивіда й від можливостей їхнього досягнення в середовищі соціальної. У результаті досягається формування самосвідомості й поведінки рольового, здатності самоконтролю й самообслуговування, здатності адекватних зв'язків з навколишніми. Хоча соціальна адаптація йде безупинно, це поняття звичайно зв'язується з періодами кардинальних змін діяльності індивіда і його оточень.

Період навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молоді людини один з найважливіших, оскільки саме у цей час відбувається її особистісне зростання та становлення, і він характеризується одночасним перебігом цілого ряду специфічних процесів, обумовлених особливостями діяльності, соціального оточення. На цьому етапі суттєвим є ставлення до обраної спеціальності та професійна спрямованість, особистісне самовизначення, яке включає в себе формування системи особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, адаптацію до умов навчання і соціального середовища, засвоєння соціальних норм, цінностей та ін.

Аналіз останніх досліджень. К. Левін, дослідження якого ґрунтувалися на розумінні поведінки як функції особистості й ситуації, на підставі аналізу індивідуальних особливостей стратегій адаптації до зміни ситуації, визнав важливість соціального контексту як потужного стимулятора або засобу обмеження поведінки. Проведені В. Мішел у 60-х роках дослідження взаємозв'язків особистісних рис із певними поведінковими показниками виявили відсутність статистично значущих кореляцій і крос-ситуативну неузгодженість [4]. Для розуміння й прогнозування специфічних особливостей реакцій, стверджує В. Мішел, необхідно розглядати поведінку не крізь призму особистісних рис, а шляхом аналізу когнітивної компетентності, стратегій опрацювання інформації, цілей, суб'єктивних очікувань та поведінкових стратегій, сформованих у процесі соціального навчання. Принцип суб'єктивної інтерпретації (Ж. Піаже, Е. Аронсон, К. Левін, Л. Росс, Р. Нісбетт, Р. Лазарус, С. Гобфол) стверджує важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації та необхідних зусиль і способів адаптації. Водночас, ефективність адаптації залежить від кількості можливих варіантів адаптивних стратегій, навичок їхнього застосування, креативності в процесі зіставлення доцільності тих чи інших поведінкових програм, гнучкості в разі потреби змін.

Мета статті. Адаптація студентів до навчальної діяльності включає в себе вплив як суб'єктивних (які залежать в основному від них самих), так і об'єктивних (здебільшого залежних від зовнішніх обставин) факторів, до яких можна віднести також зміст, організацію навчального процесу у ВНЗ. Особлива увага в цьому процесі надається студентам першокурсникам, оскільки звичне для них навчання в школі суттєво відрізняється від навчання у вищому навчальному закладі. Адже між діяльністю осіб, які навчаються в умовах ВНЗ і середньої школи, є суттєві якісні і кількісні відмінності. В умовах вищого навчального закладу значно вища інтенсивність розумової праці, більший обсяг знань, які необхідно засвоїти, різко виражена нерівномірність навантажень, які значно зростають у період сесії. Навчальний процес характеризується суттєвими змінами щодо кількості предметів, які вивчаються, появою профільюючих предметів, з якими студент пов'язує свою майбутню професійну діяльність. Студенту-першокурснику при вступі у ВНЗ доводиться пристосовуватися одночасно до нових вимог, які ставить перед ним вища школа, особливо до нових умов навчання (самостійне опрацювання матеріалу, відсутність підручників, які б повністю відповідали програмі, велика кількість

матеріалу, який необхідно опрацювати самостійно, більш вимогливе оцінювання знань, яке базується на різних підходах, взаєминах викладача та студента та ін.) та побуту (відсутність звичного соціального оточення, матеріальні труднощі, особливості проживання в гуртожитку та ін.). Для навчального процесу першокурсників характерні, особливо під час сесії, висока емоційна напруга та тривожність, що регламентується змістом їхньої діяльності. Період навчання у Вищому навчальному закладі є, можливо, найбільш важливим для людини, оскільки відбувається її особистісне зростання, дорослішання і характеризується одночасним протіканням ряду специфічних процесів, зумовлених як особливостями діяльності, так і соціального середовища.

Процес адаптації першокурсників широко обговорюється в системі вищої освіти, і не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток майбутнього спеціаліста. Адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища як фізичного, так і соціального. Розрізняють декілька форм адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі:

- - формальна, яка торкається пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків.

- -соціально-психологічна (суспільна) адаптація відображає процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) групи студентів-першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому. Основною функцією адаптації є прийняття індивідом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм учбової діяльності.

Прийнято розрізняти активну і пасивну форми адаптації, а також дезадаптацію, які відображають певну особистісну позицію першокурсників стосовно навчання у вузі. Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Індивід не тільки приймає норми і цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їх основі. Коло спілкування та інтересів у людини з активною адаптацією ширше. Пасивна адаптація притаманна індивіду, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я – як усі», і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності, проте коло спілкування і вирішуваних проблем ширше порівняно з рівнем дезадаптації. Дезадаптація характеризується недиференційованістю цілей і видів діяльності людини, звуженням кола її спілкування і вирішуваних проблем, і, що особливо важливо, – неприйняттям норм і цінностей нового соціального середовища, а в окремих випадках і протидією цим нормам і цінностям. Тут у більшій мірі виявляються особистісні характеристики та індивідуально-типологічні особливості.

Соціально-психологічна адаптація є процесом активного пристосування до вимог середовища. З позицій системного підходу це явище треба розглядати як безперервний процес взаємозумовлювального впливу людини та її соціального оточення, успішність і адекватність якого залежить як від індивідуально-психологічних особливостей, так і від чинників середовища. Адаптація відбувається шляхом поєднання неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики з метою досягнення бажаного результату. На формулювання бажаної мети та способів її досягнення впливають зовнішні та внутрішні соціальні регулятори. Зовнішніми соціальними регуляторами є норми поведінки, правила, вимоги та побажання й очікування щодо поведінки. Внутрішніми соціальними регуляторами є інтереси, потреби, ціннісні та сенсожиттєві орієнтації, які разом визначають життєві соціальної адаптації. Психологічними чинниками, які визначають особливості соціальної адаптації, є психологічні властивості особистості, індивідуальні когнітивні стилі опрацювання інформації, копінг-стратегії та способи й тенденції емоційно-поведінкового реагування залежно від ступеня соціальної адаптації.

Процес соціальної адаптації є певною послідовністю психологічних реакцій на об'єктивну ситуацію, які виявляються в поведінці, спрямованій на розв'язання специфічного завдання [3]. Надзвичайно складним завданням є визначення критеріїв успішності соціальної адаптації, оскільки адаптованість виявляється не лише в об'єктивно діагностованій ситуації рівноваги, суб'єктивному відчутті задоволеності соціальною ситуацією, а й передбачає відсутність негативних емоційно-поведінково-особистісних наслідків у майбутньому та особистісний розвиток. Невивченим є й механізм соціальної адаптації, оскільки загальний процес є складною системою інтегрально пов'язаних реципрокними зв'язками підсистем, будь-яка зміна в кожній з яких виявляється реакціями кожної зі складових, що може мати позитивний, негативний або нейтральний вплив на особливості й ефективність адаптації. Загальними критеріями успішності соціальної адаптації є суб'єктивне самооцінювання ступеня адаптації, позитивний емоційний стан, наявність можливостей для подальшого розвитку, позитивне ретроспективне оцінювання через певний час. Вивчення закономірностей соціальної адаптації спрямоване на пізнання взаємних реляцій людини й ситуації та можливих способів поліпшення індивідуальних можливостей успішної адаптації. Важливими особистісними чинниками соціальної адаптації є інтелект (особливо соціальний), еґоїдентичність, самоефективність, самоактуалізація. Ці індивідуально-психологічні властивості визначають потенційну адаптивність людини як здатність незалежно від об'єктивної важкості ситуації та суб'єктивного оцінювання її значущості мобілізувати власні ресурси, адекватно моделювати оптимальні поведінкові стратегії і гнучко реагувати на можливі зміни ситуації. Адаптивність як індивідуальна властивість і характеристика є тією буферною зоною, що сприятиме успішності соціальної адаптації, самореалізації та саморозвитку.

Соціальну адаптацію забезпечує регуляція взаємин із зовнішнім світом; механізмом адаптації, регуляції та саморегуляції є індивідуальний досвід, який полягає в накопичених індивідом знаннях, уміннях і навичках,

можливостях інтерпретувати події минулого та сучасного і самого себе в контексті цих подій, взаємодії з навколишнім світом [5]. Опосередковує взаємодію людини і світу когнітивна репрезентація як суб'єктивне сприйняття, яке є пусковим елементом початку адаптації і триває як акцептор результату дії протягом цілого процесу адаптації. Суб'єктивне оцінювання здійснюється на підставі критеріїв особистісного інтерпретаційного комплексу як полімодальної сукупності суджень, самооцінок, оцінок, стереотипів, що сформувалися шляхом суб'єктивних узагальнень, та раціоналізації в умовах індивідуального розвитку. Оцінка ефективності та адекватності адаптації може ґрунтуватися на критеріях самооцінювання або експертного оцінювання; відповідність індивідуальної системи оцінювань соціально прийнятним критеріям не завжди відображає успішність адаптації. Критерії ефективності адаптації як результату пристосування до середовища можуть стосуватися різних сфер: 1) афективної – особливості емоційних реакцій, переживань та почуттів, ступінь емоційного комфорту; 2) поведінкової – особливості копію, адекватність докладених зусиль, соціальна прийнятність поведінки, гнучкість та швидкість реагування; 3) когнітивної – самооцінювання відповідності результату запланованому; 4) особистісної – самооцінювання результату адаптації, способу її досягнення відповідно до власних ціннісних орієнтацій та самооцінювання; 5) соціально-психологічного контексту – відповідність усталеним соціальним нормам, соціальним цілям.

Будь-яка адаптація є інтегративним виявом взаємодії значної кількості чинників, що одночасно існують в умовах системи, яка перебуває в ситуації нестійкої рівноваги. Крім того, розуміння адаптації як напруженої системи (К. Левін) потребує докладнішої уваги до окремих психологічних властивостей особистості, які впливають на соціальну адаптацію. Ці психологічні властивості є різною мірою стабільні, гнучкі чи ригідні, і саме ці властивості визначають конструктивність стратегій адаптації. Головною передумовою ефективною соціальною адаптації є психологічне здоров'я. Психологічне здоров'я – це психологічний стан, який відображає рівень здатності людини до реалізації та розвитку власного потенціалу. До сфери психологічного здоров'я належать потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, почуття, ментальність, ідентичність, сенсожиттєві орієнтації, відчуття когерентності, самоактуалізація, Я-концепція. Психологічне здоров'я визначає потенціал і ресурсність соціальної адаптації. Стрижневим елементом психологічного здоров'я є ідентичність, яка виявляється системою переконань щодо власної особи, світу та сенсу життя. Істотними особливостями, що якісно відрізняють соціально-психологічну адаптацію від біологічної, є такі: соціально-психологічна адаптація відбувається, переважно, по типу адаптації до постійно змінного середовища, що визначає необхідність зсуву акценту досліджень із стану адаптованості на властивість адаптивності особистості; процес соціально-психологічної адаптації не має чітких границь і розгортається протягом усієї лінії онтогенетичного розвитку людини; для соціально-психологічної адаптації характерна надзвичайна індивідуалізованість і унікальність способів адаптації; істотною особливістю соціально-психологічної адаптації є високий ступінь реалізації активної перетворюючої функції, як особистості, так і середовища; процес соціально-психологічної адаптації у більшій мірі є взаємодією рівноправних сторін, ніж пристосування особистості до середовища; основною метою соціально-психологічної адаптації є не пристосування, а самореалізація особистості; соціально-психологічна адаптація передбачає набагато більші можливості контролю і цілеспрямованої організації процесу з боку особистості [1].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Соціально-психологічна адаптація студентів першокурсників з особливими потребами до навчально-виховного процесу – це їх інтеграція в навчальне середовище, під час якої продовжується формування навичок навчальної діяльності, відбувається прилучення до професії, набання професійних знань, умінь і навичок, участь у громадському студентському житті, зміна умов існування у бажаному напрямі, пристосування до соціального середовища ВНЗ, прийняття його норм і цінностей, збереження й формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і умовами навчання з перспективою у майбутньому використовувати набуті навички. Успішність адаптації залежить не стільки від особливостей та об'єктивних властивостей ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування: здатність до адаптації є водночас інстинктом власне життя та набутими навичками.

Список використаних джерел

1. Асиркіна Г.П. Організаційно-педагогічна структура соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти / Г.П. Асиркіна // Проблеми освіти. – № 44. – 2006. – С. 55-59.
2. Даниш Л.В. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі / Л.В. Даниш // <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-167/lang-1/referatpart-6/index.html>
3. Задорожна О.Є. Психологічні умови успішної адаптації першокурсника до навчання у вищому навчальному закладі / О.Є. Задорожна // <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-106/index.html>
4. Іваненко І. Адаптація студентів-першокурсників / І. Іваненко // Психолог. – № 40. – 2008. – С. 25-27.
5. Каземіренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Каземіренко // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2004. – С. 76-78.

References

1. Asyrkina G.P. Organizacijno-pedagogichna struktura social'noi' adaptacii' studentiv-pershokursnykiv do umov navchannja u vyshhyh zakladah osvity / G.P. Asyrkina // Problemy osvity. – № 44. – 2006. – S. 55-59.

2. Danysh L.V. Psyhologichni aspekty adaptacii' pershokursnykiv do umov navchannja u vyshhomu navchal'nomu zakladi / L.V. Danysh // psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-167/lang-1/referatpart-6/index.html
3. Zadorozhna O.Je. Psyhologichni umovy uspishnoi' adaptacii' pershokursnyka do navchannja u vyshhomu navchal'nomu zakladi / O.Je. Zadorozhna // <http://psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-106/index.html>
4. Ivanenko I. Adaptacija studentiv-pershokursnykiv / I. Ivanenko // *Psycholog.* – № 40. – 2008. – S. 25-27.
5. Kazemirenko V.P. Programa doslidzhennja psyhosocial'nyh chynnykiv adaptacii' molodoi' ljudyny do navchannja u VNZ ta majbutn'oi' profesii' / V.P. Kazemirenko // *Praktychna psihologija ta social'na robota.* – №6. – 2004. – S. 76-78.

Резюме. В статье рассматриваются подходы к анализу особенностей процесса социально-психологической адаптации студентов с особыми потребностями первого курса. Проанализировано базовые факторы процесса адаптации.

Ключевые слова: адаптация, личность, социально-психологическая адаптация, интеллект, эмоциональный комфорт.

Summary. Problems related to adaptation processes of first year students with special needs in terms of higher education. Analyzed the basic factors of adaptation. The attention is focused on the theoretical aspects of the problem. Possible practical measures to adapt pershokursnykiv. A also identified factors and conditions sotsvalno psychological adaptation. Important personal factors of social adaptation is intelligence (especially social) ehoidentychnist, samoeфекtyvnist, self-actualization. These individual psychological properties determine potential human adaptability as the ability regardless of the objective gravity of the situation and the subjective evaluation of the importance of mobilizing their own resources to adequately simulate optimal behavioral strategies and respond flexibly to possible change. Adaptability as individual properties and characteristics are that buffer zone to facilitate successful social adaptation, self-realization and self-development. The main purpose of social and psychological adaptation are not accessories, and personal fulfillment; social and psychological adaptation provides much more control of the process and targeted by identity

Key words: adaptation, personality, social and psychological adaptation, exclusion, intelligence, emotional comfort.

УДК 159.923:613

В.Л. РОМАНЮК, Ю.І. ПИЛИПАКА

РЕАКТИВНІСТЬ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Здоров'я особистості як біо-психо-соціальний та морфо-функціональний феномен суттєво залежить від реактивності організму: біологічної (видової), групової (конституційної), індивідуальної (фізіологічної і патологічної), специфічної, неспецифічної реактивності. Стрес як загальний адаптаційний синдром (неспецифічна реактивність), а також особливості конституції (соматотипу), типу нервової системи і темпераменту вагомо впливають на складові психічного здоров'я та можуть сприяти афективним, психогенним (невротичним), психосоматичним розладам особистості у відповідних екологічних і соціальних умовах існування.

Ключові слова: реактивність, особистість, психічне здоров'я, стрес, конституція (соматотип), тип нервової системи, темперамент, розлади психіки і поведінки.

Постановка проблеми. Здоров'я особистості як системний біо-психо-соціальний феномен має вікові і статеві особливості та суттєво залежить від його морфо-функціональних особливостей, у т.ч. конституції (соматотипу), типу нервової системи, темпераменту, активності симпатичного і парасимпатичного відділу автономної (вегетативної) нервової системи, ендокринної системи тощо. Окремої уваги заслуговують дослідження щодо морфо-функціональних зв'язків реактивності організму та психічного здоров'я особистості, що і було основною метою статті.

Результати теоретичного дослідження. Вітчизняні фахівці визначають психічне здоров'я як «стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності». Розкриваючи зміст поняття «психічне здоров'я», ВООЗ виокремлює сім його компонентів: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного «Я»; 2) постійність та однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе та своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища існування; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та її реалізація; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від життєвих обставин [6].

Реактивність організму – це його динамічна властивість певним чином реагувати на зміну умов середовища існування (природного і соціального). Реактивність організму тісно пов'язана з його резистентністю – стійкістю щодо дії патогенних чинників. В основі реактивності лежать процеси захисно-приспосувального характеру, які дають змогу організму протидіяти різним несприятливим впливам з метою

збереження гомеостазу. Однак при реалізації механізмів реактивності в організмі у межах однієї якоїсь системи одночасно може виникати декомпенсація іншої системи. Конкретні механізми реактивності можуть здійснюватись переважно на будь-якому рівні організації живого – молекулярному, клітинному, тканинному, а також на рівні органа, системи, організму, популяції, виду [1, 11].

Щодо людини виділяють наступні форми реактивності: біологічна або видова (первинна) реактивність; групова або конституційна реактивність; індивідуальна (фізіологічна і патологічна) реактивність; специфічна реактивність; неспецифічна реактивність.

Загальною формою реактивності є біологічна, або видова – біологічна властивість організму відповідати змінюваності життєдіяльності захисно-приспосовального характеру на впливи середовища існування, які спрямовані на збереження виду та окремих особин. Біологічна реактивність властива усім організмам певного виду, тісно пов'язана з екологією та є динамічним поняттям. Одним із найяскравіших прикладів біологічної реактивності є видовий імунітет щодо певних інфекційних захворювань [1, 11].

На основі видової сформувалась групова реактивність. Дуже важливою формою групової реактивності є конституційна, згідно з якою виділяються групи, що мають особливу форму реактивності – конституційні типи за Гіпократом, Галеном, Е. Кречмером, У. Шелдоном, І. Павловим, М. Чорноручким, О. Богомольцем та іншими.

За сучасними уявленнями, конституція (соматотип) – це сукупність морфологічних та функціональних (у т.ч. психічних і поведінкових) особливостей організму, яка склалася на базі спадкової програми під впливом модифікуючих чинників середовища існування та формує його реактивність (конституція: генотип – фенотип – реактивність). Окрім того, конституція визначає адаптаційні особливості організму, своєрідність перебігу фізіологічних і патологічних процесів, а також схильність до певних хвороб, у т.ч. психічної і поведінкової патології [1, 9, 11].

Поняття про типи будови тіла, про конституційні особливості людини зародилось у надрах медицини. Так, великий діяч Стародавньої Греції Гіпократ (460-377 р. до н. е.) виділяв різні типи конституції (сильну, щільну, суху, вологу, жирову) та відмічав, що люди різних типів схильні до різних хвороб. При цьому Гіпократ рекомендував спеціалізоване харчування при лікуванні хвороб у залежності від будови тіла. Подальший розвиток проблема конституції отримала у вченні римського лікаря К. Галена (130-201 р. н. е.). Так, Гален виділив чотири відомих темпераменти, пов'язуючи їх з нерівномірним змішуванням «соків» організму (sanguis – кров, phlegma – холодний слиз, chole – жовч, melan chole – чорна жовч). Перевага якого-небудь соку приводить, як думав Гален, до становлення певного темпераменту – веселого і рухливого сангвініка; повільного і стриманого флегматика; «жовчного», вразливого холерика або меланхоліка. Кожний тип має можливість при порушенні виниклої рівноваги соків перейти межі, тобто перерости у хворобу [1, 9, 11].

Зрозуміло, що ці уявлення сьогодні мають тільки історичне значення, проте вищевикладена термінологія, яка згодом наповнилась іншим змістом, збереглась і на сьогодні. Так, І. Павлов використовував ці терміни для позначення типів вищої нервової діяльності, класифікуючи їх за силою збуджувального і гальмівного процесу та рухливості. У цілому, розвиток вчення про конституцію проходив складним шляхом, переживаючи періоди інтенсивної розробки, заперечення і забуття. Так, у 20-30-х роках ХХ ст. розповсюдилась класифікація німецького лікаря-психіатра Е. Кречмера (праця «Будова тіла і характер»), який виділив три морфологічних типи: астенічний, пікнічний, атлетичний.

У цілому проблема співвідношення психологічних характеристик і особливостей статури найбільш детально розроблена Е. Кречмером і У. Шелдоном. Розуміючи під характером суму можливих реакцій людини, у т.ч. прояв волі, афекту, а також включаючи в нього інтелект (з огляду на два типи темпераменту – циклотимічний і шизотимічний), Е. Кречмер поставив у відповідність особливості пікнічної конституції з циклотимією, а особливості астенічної конституції – із шизотимією. У здорової людини пікнічної статури виявляються риси хворого маніакально-депресивним психозом (циклотимія). Навпаки, у здорової людини астенічної статури шизотимічний характер, що виражається в стриманості, потаємності, неконтактності, інтровертованості, та відповідає рисам хворого шизофренією. При цьому, на думку Е. Кречмера, зв'язки особливостей конституції з психікою в крайньому ступені виявляються лише в хворих, у здорових індивідів цей зв'язок прихований.

Більш вагомий матеріал з даної проблеми, оброблений методами статистичного аналізу, надав У. Шелдон. Так, У. Шелдон урахував особливості темпераменту, обумовлені спадковими чинниками, та визначив залежність між ознаками будови тіла й ознаками темпераменту, а також зв'язок між типами темпераменту і соматотипами. Ним були виявлені позитивні зв'язки між ендоморфією та висцеротонією (такими ознаками темпераменту, як любов до комфорту, бажання похвали, легкість у спілкуванні з людьми, товариськість і м'якість, прагнення бути з людьми у важку хвилину); між мезоморфією та соматотонією (набором таких ознак, як любов до пригод, емоційна черствість, агресивність і наполегливість у стані сп'яніння, тяга до дії у важку хвилину); між екторморфією та церебротонією (набором таких ознак, як нетовариськість, потаємність, емоційна стриманість, стійкість щодо дії алкоголю, тяга до самотності у важку хвилину) [3, 9].

Питання про взаємозв'язок між конституцією і темпераментом отримало широкий резонанс та викликало багато суперечок як у вітчизняних, так і зарубіжних наукових напрямках (школах). Так, І. Павлов піддав критиці уявлення Е. Кречмера, який, вивчаючи у основному психічно хворих людей, зробив висновки про фатальність психічних задатків, про переростання норми у патологію тощо. Більшість людей не відносяться до виділених Е. Кречмером крайніх типів. Разом з тим, критично аналізуючи роботи Е. Кречмера, І. Павлов та видатні

вітчизняні антропологі позитивно оцінювали саму постановку питання щодо взаємозв'язку типу конституції з особливостями вищої нервової діяльності (поведінки).

Класифікація за морфологічними ознаками відрізняється певною однобічністю, оскільки враховує тільки тип будови тіла. Вітчизняний фізіолог М. Чорноручський (1927) запропонував наступну класифікацію трьох типів будови тіла у поєднанні морфології та фізіології: астенічний, нормостенічний і гіперстенічний. Принципово новим у роботі М. Чорноручського було те, що він крім морфологічних критеріїв описав функціональні особливості цих типів, а також їх зв'язки з певними хворобами.

Наведені дані показують, що у першій половині ХХ ст. проводились вагомими дослідницькі роботи щодо розробки вчення про конституцію. Загалом конституція людини, визначаючи певною мірою особливості перебігу фізіологічних і біохімічних процесів, впливає на схильність організму до тих чи інших соматичних хвороб, а також психічної і поведінкової патології.

Так, у численних дослідженнях показано, що особистості з астенічним типом конституції відрізняються від інших підвищеною збудливістю нервової системи; схильністю до опущення (птозу) внутрішніх органів, неврозів, артеріальній гіпотензії, виразкової хвороби, туберкульозу та в меншій мірі до розвитку атеросклерозу, ожиріння і цукрового діабету. Особистості нормостенічного (атлетичного) типу енергійні, упевнені в своїх силах та більш схильні до хвороб верхніх дихальних шляхів, рухового апарату, невралгії, атеросклерозу вінцевих артерій, у них частіше розвивається інфаркт міокарда. Особистості гіперстенічного (пикнічного) типу товариські, комунікабельні, практичні та мають вищий рівень артеріального тиску, їх відрізняє переважання анаболічних процесів над катаболічними. При цьому функція статевих і наднирникових залоз підвищена. Окрім того, особистості такої статури схильні до ожиріння, артеріальної гіпертензії, цукрового діабету, атеросклерозу, дисфункції жовчного міхура і жовчнокам'яної хвороби [4].

Таким чином, на сьогодні у поняття конституції включаються не тільки морфологічні, а й фізіологічні та психологічні і поведінкові особливості організму, його реактивність, опірність щодо хвороботворних чинників, особливості процесів обміну, які пов'язані у цілому з відповідною активністю нервової та ендокринної систем. При цьому актуальною є думка І. Павлова, основоположника фізіології і патології ВНД (поведінки), що «темперамент входить важливою частиною у конституцію». Отже, тип нервової системи (тип ВНД) як нейро-морфологічна і нейро-фізіологічна основа темпераменту є в цілому важливою складовою конституції (соматотипу) людини.

Реактивність залежить від расової та національної належності людини, зумовлена спадковими чинниками та регіональними особливостями екології людини. Також є залежність реактивності від статі особистості. Наприклад, переважну більшість хворих на гіпертиреоз становлять особи жіночої статі, а на подагру і атеросклероз – чоловічої статі. Окрім того, реактивність характеризується певною віковою динамікою. Так, організм новонародженого стійкіший проти гіпоксії, ніж організм дорослого, але менш стійкий проти дії температурних чинників [1, 11].

Окремо звертаємо увагу на екологічні складові реактивності організму на території Рівненщини та Західної України в цілому. Так, геохімічна ситуація Західної України характеризується нестачею у ґрунтах і воді рухомих форм таких мікроелементів як йод, цинк, кобальт, мідь, селен, марганець, що обумовлює зменшення їх вмісту в рослинах та спричиняє розвиток відповідних мікроелементозів у людини і тварин, у т.ч. йодна недостатність (ендемичний зоб, мікседема), цинкова недостатність (паракератоз), кобальтова недостатність (гіпокобальтоз), мідна недостатність (гіпокупроз), селенова недостатність (білом'язева хвороба), марганцева недостатність.

На території Рівненщини та Західної України в цілому особливу увагу привертає захворювання людини на йододефіцити, які в останні роки мають тенденцію до загострення. Основні форми патології щитоподібної залози пов'язані з її гіпофункцією (гіпотиреоз) або гіперфункцією (гіпертиреоз). Патологічними змінами щитоподібної залози є базедова хвороба (гіпертиреоз), мікседема (гіпотиреоз), ендемічний і природжений зоб (як гіпотиреоз, так і гіпертиреоз). Крайнім проявом дефіциту йоду у людини є кретинізм (гіпотиреоз), розвиток якого характеризується розумовою і фізичною відсталістю. Окрім того, симптоми гіпотиреозу або гіпертиреозу супроводжують розлади психіки і поведінки людини, у т.ч. афективні, психогенні, психосоматичні розлади. Слід відмітити, що гіпофункція або гіперфункція щитоподібної залози суттєво впливає на фізичні та розумові здібності людини, її когнітивну та емоційну сферу, а також творчість.

Таким чином, складні геохімічні умови Рівненщини та Західної України в цілому із дефіцитом у природному середовищі та харчових ланцюгах біогенних мікроелементів, у т.ч. йоду може бути додатковим екологічним стрес-чинником щодо здоров'я та суттєво впливати на стрес-стійкість і стрес-уразливість та, відповідно, етіологію і патогенез соматичних хвороб та психічних і поведінкових розладів особистості.

Прояви видової і групової реактивності характеризуються індивідуальними коливаннями. Індивідуальна реактивність – це властивість організму відповідати захисно-приспосувальною зміною життєдіяльності на фізіологічні і патологічні подразнення та залежить від генотипу, конституції, віку, статі, а також інших чинників середовища існування. Індивідуальна різноманітність реактивності наростає в процесі онтогенезу особистості. Розрізняють фізіологічну та патологічну індивідуальну реактивність [1, 11].

Фізіологічна реактивність – це реактивність здорового організму, що виникає під впливом дії на нього фізіологічних чинників навколишнього середовища та характеризується нормальним пристосуванням до його умов. Патологічна реактивність – це реактивність хворого організму, що виникає під впливом дії на нього

патологічних чинників зовнішнього середовища та характеризується зниженням його пристосовності, життєдіяльності і працездатності (для людини).

У цілому реактивність можна розглядати як швидкість реагування цілого організму, а також його систем, органів, тканин, клітин на різноманітні зовнішні впливи для забезпечення ефективних адаптаційних процесів та збереження гомеостазу [12]. При цьому основний принцип реактивності формулюється наступним чином: характер відповідної реакції організму на дію подразників визначається як якісно-кількісною характеристикою чинників середовища існування, так і функціональним станом реагуючого субстрату (клітин, тканин, органів, систем). Таким чином, реактивність є властивістю адаптивності живих систем та мірою їх пристосувальних можливостей. При цьому особливості реактивності визначають, насамперед, нейро-ендокринні механізми регуляції функцій, а також наступні функціональні системи: 1) гіпоталамус – гіпофіз – ендокринні залози (наднирники, щитоподібна залоза); 2) гіпоталамус – автономна (вегетативна) нервова система – внутрішні органи (система органів дихання, органи серцево-судинної системи) [8].

Окрім того, на реактивність організму в цілому впливають різні внутрішні та зовнішні чинники, серед яких важливе місце посідають вік і стать. Так, для раннього дитячого віку характерна низька реактивність, зумовлена недосконалістю і недостатньою сформованістю сполучної тканини, імунної, ендокринної, нервової та інших фізіологічних і функціональних систем. З часом реактивність організму поступово зростає, стає максимальною у дорослих, а в літньому віці починає зменшуватися, стаючи однією з кардинальних ознак старіння. У свою чергу, вплив статі на реактивність пов'язаний головним чином зі статевими гормонами, які по-різному можуть брати участь у реагуванні організму на дію зовнішніх чинників у жінок і чоловіків [1, 11].

У психології реактивність – це особливості реакції особистості на подразники, що виявляються в темпі, силі та формі відповіді, а найяскравіше – в емоційній вразливості, та відображаються на ставленні особистості щодо навколишньої дійсності, а також до самої себе. Бурхливі реакції при успіхах або невдачах у будь-якій діяльності позначаються на різних особливостях темпераменту [5, 6]. Реактивність як особливість темпераменту виразно виявляється при психічних травмах – у реактивній депресії (пригніченість, рухова та мовна загальмованість), в афективно-шокових реакціях (реакції на катастрофи, аварії, паніка), для яких характерна або безладна рухова активність, або повна загальмованість, ступор. При цьому резистентність – це міра здатності опиратися негативним або несприятливим обставинам. Досить яскраво ця особливість виявляється у стресових ситуаціях, при значному напруженні при різних формах діяльності, у т.ч. під час навчання у середній і вищій школі. Одні особистості здатні опиратися найскладнішим умовам діяльності або обставинам, що несподівано склалися (аварії, конфлікти, асоціальна бrawада), а інші розгублюються, легко здають позиції, стають нездатними продовжувати роботу, хоча за звичайних умов з ними цього не трапляється, незважаючи на втому, важкі умови праці тощо [5, 7].

Окремої уваги заслуговує реактивність щодо етіології та патогенезу розладів психіки і поведінки особистості, у т.ч. реактивних психозів. Так, реактивні психози (реактивні стани, психогенні психози) – це тимчасові розлади психічної діяльності, що виникають унаслідок психічної травми. Від невротичних розладів (неврозів) реактивні психози відрізняються гостротою і тяжкістю психічних травм, що спричиняють виникнення глибоких психічних розладів психотичного рівня. Крім того, у хворих з реактивними психозами відсутнє критичне ставлення до наявності продуктивних симптомів. Термін «реактивні психози» застосовують переважно у вітчизняній психіатричній літературі, у зарубіжній – зустрічаються назви «аномальні реакції», «психогенні реакції» тощо [11]. За МКХ-10 (Клас 5. Розлади психіки і поведінки) реактивні психози, в основному, представлені в рубриці F40-F48 «Невротичні, пов'язані зі стресом та соматоформні розлади».

На основі узагальнення результатів попередніх досліджень К. Jaspers (1923) було сформульовано основні принципи діагностики реактивного психозу (тріада Ясперса): 1) реактивні стани виникають унаслідок психічних травм; 2) зміст психічної травми відображений у симптоматиці хвороби; 3) після дезактуалізації психічної травми реактивні стани редукуються.

У виникненні реактивних психозів вирішальне значення має поєднання характеру психічної травми (інтенсивність, тривалість і характер дії) та конституційних особливостей особистості (насамперед, наявність сенситивного або істероїдного радикалу), а також функціонального стану центральної нервової системи на даний момент. Окрім того, до чинників, що визначають схильність до реактивних психозів, належать наслідки черепно-мозкової травми, хронічні інфекції, інтоксикації, атеросклероз, вікові кризи тощо.

Вплив психотравматичних чинників може бути гострим і пролонгованим. Незважаючи на різноманітність цих чинників, спричинені ними психогенні розлади значною мірою визначаються системою цінностей даної особистості. Окрім того, тривалість психотравматичної ситуації має певне значення, але більш значущими є особливості ставлення особистості до цієї ситуації, тобто адаптація чи сенсibilізація. Не менш важливою є спрямованість змісту психотравматичних обставин в ієрархії особистісних цінностей людини.

У розвитку гострих (афективно-шокових) реактивних психозів преморбідні якості особистості не є визначальними, головне значення мають тяжкість і значущість психічної травми. Підгострі (істеричні) психози виникають за механізмом навіювання і самонавіювання для захисту особистості від нестерпної для неї ситуації. У суб'єктивно значущих ситуаціях із розвитком затяжного психозу значну роль відіграють преморбідні якості особистості та рівень її психічної зрілості [10].

Окремо слід відмітити роль нервової та ендокринної системи у реактивності (праці І. Сеченова, І. Павлова, М. Введенського, О. Ухтомського, Л. Орбелі). Оскільки реактивність є проявом конституційних властивостей організму, то сила, рухливість і врівноваженість основних нервових процесів (збудження і

гальмування) безпосередньо зумовлює характер і силу реактивності у кожному конкретному випадку. При цьому стан окремих відділів головного та спинного мозку інколи є визначальним у проявах реактивності. Так, ушкодження лімбічної системи призводить до зниження умовно-рефлекторної діяльності та порушення реактивності [5].

Значний вплив на реактивність організму чинить стан ендокринної системи. Так, у працях У. Кеннона («Мудрість тіла») показана визначальна роль, яку відіграє у реактивності адреналін, названий «аварійним гормоном» або «гормоном страху». У той самий час Г. Сельє вважав, що важливу роль у виникненні стресового стану відіграють також гормони передньої частки гіпофіза та кіркового шару надниркових залоз. Таким чином, гормональна діяльність гіпофіза, надниркових, щитоподібної та підшлункової залоз суттєво впливає на стан реактивності, змінюючи відповідним чином обмін речовин. У свою чергу, характер вуглеводного, ліпідного, білкового обміну, інтенсивність окисно-відновних процесів є складовими механізмами реактивності та значною мірою впливають на особливості її прояву [1, 11].

У цілому властивість організму чинити опір впливу навколишнього середовища, або реактивність, тісно пов'язана з функціонуванням механізмів специфічного та неспецифічного захисту.

У більшості неспецифічна реактивність організму реалізується через стрес як загальний адаптаційний синдром. За визначенням Г. Сельє (1936), стрес – це загальна неспецифічна реакція організму у відповідь на дію будь-яких сильних подразників (стрес-чинників) середовища існування. Внаслідок дії різноманітних стрес-чинників в організмі виникають однотипні фізіологічні та біохімічні зміни, спрямовані на їх нейтралізацію. Сукупність таких змін Г. Сельє назвав загальним адаптаційним синдромом (синдромом біологічного стресу), або клінічним виявом стресу, який супроводжується трьома стадіями: 1) стадія тривоги з відповідною фазою шоку (зниження захисних механізмів) і фазою протишоку (посилення захисних механізмів); домінують процеси катаболізму (дисиміляції); 2) стадія опору (резистентності, стійкості) – стадія ефективної адаптації до нових умов існування; домінують процеси анаболізму (асиміляції); 3) стадія виснаження – неефективність адаптаційно-компенсаторних механізмів, дезадаптація та суттєве порушення гомеостазу; домінують процеси катаболізму (дисиміляції). Таким чином, перша стадія стресу із суттєвою зміною основних показників гомеостазу характеризує у цілому стрес-уразливість організму людини. Друга стадія стресу, в основному, забезпечує механізми оптимальної стрес-стійкості організму людини через повернення до умовної норми основних показників гомеостазу. В свою чергу, третя стадія стресу свідчить про малу ефективність адаптаційно-компенсаторних механізмів та, відповідно, про суттєву стрес-уразливість людини. Кожна з цих стадій стресу характеризується посиленням функції певних регуляторних систем організму, насамперед, функціональної системи гіпоталамус (релізінг-чинники – кортиколиберин) – гіпофіз (АКТГ – адренокортикотропний гормон) – наднирники (катехоламіни – адреналін і норадреналін та кортикостероїди – глюкокортикоїди і мінералокортикоїди). У цілому біологічна (еволюційна) функція стресу – ефективна адаптація з відповідними компенсаторними механізмами [1, 2].

Динаміка стресу з відповідними стадіями тривоги, резистентності, виснаження супроводжується на рівні організму суттєвими морфологічними, фізіологічними, біохімічними, імунологічними, когнітивними і емоційними змінами та може сприяти розвитку соматичної патології (інфекційній і неінфекційній), а також психічної і поведінкової патології. Окремої уваги заслуговує стрес як функціональна (психофізіологічна) модель розладів психіки і поведінки особистості, у т.ч. афективних, психогенних (невротичних), психосоматичних розладів.

Таким чином, міждисциплінарні дослідження системних зв'язків психічного здоров'я особистості та реактивності можуть включати наступні функціональні схеми: психічне здоров'я – реактивність – конституція – тип нервової системи (тип ВНД) – темперамент – активність автономної (вегетативної) нервової системи – фізіологічний і психологічний стрес.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Здоров'я особистості як системний біо-психо-соціальний та морфо-функціональний феномен суттєво залежить від реактивності організму – властивістю певним чином реагувати на зміну умов середовища існування (природного і соціального). Реактивність, у т.ч. стрес як загальний адаптаційний синдром (неспецифічна реактивність), а також особливості конституції (соматотипу), типу нервової системи (типу ВНД) і темпераменту вагомो впливає на складові психічного здоров'я та може сприяти відповідним розладам психіки і поведінки особистості – афективним, психогенним (невротичним), психосоматичним розладам.

Окремої уваги заслуговують еколого-географічні складові реактивності та психічного здоров'я особистості, у т.ч. місце народження, навчання, роботи тощо. Розробка та впровадження ефективних профілактичних заходів щодо збереження здоров'я особистості обов'язково повинна враховувати природні умови існування та їх соціальні складові, а також статеві і вікові особливості.

Список використаних джерел

1. Атаман О.В. Патофізіологія: В 2-х томах. Том 1. Загальна патологія / О.В. Атаман. – Вінниця: Нова Книга, 2012. – С. 192-194.
2. Сельє Ганс Стресс без дистресса / Г. Сельє // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 126 с.
3. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення / Типи нервової системи і темпераменту / В.С. Лозниця – К.: ЕксОб, 2003. – С. 78-101.

4. Мазуркевич А.Й., Тарасевич В.Л., Клугі Дж. Патолофізіологія тварин / Загальна патофізіологія / А.Й. Мазуркевич, В.Л. Тарасевич, Дж. Клугі – К.: Вища школа, 2000. – С. 65-76.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія / Темперамент / С.Д. Максименко – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – С. 235-246.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
7. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / За ред. М.С. Корольчука. – К.: Інкос, 2002. – 272 с.
8. Словарь физиологических терминов / Отв. ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1987. – 448 с.
9. Слюсарев А.О., Жукова С.В. Биология / Переклад з рос. В.О. Мотузного. – К.: Вища школа, 1992. – С. 249-260.
10. Сонник Г.Т. Психіатрія / Г.Т. Сонник, О.К. Напрєєнко, А.М. Скрипніков. – К.: Здоров'я, 2006. – 432 с.
11. Філімонов В.І. Клінічна фізіологія / В.І. Філімонов – К.: Медицина, 2013. – С. 186-199.
12. Человек: анатомия, физиология, психология / Энциклопедический иллюстрированный словарь // Под. ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. – СПб.: Питер, 2007. – С. 471.

References

1. Ataman O.V. Patofiziologija: V 2-h tomah. Tom 1. Zagal'na patologija / O.V. Ataman. – Vinnycja: Nova Knyga, 2012. – S. 192-194.
2. Sel'e Gans Stress bez distressa / G. Sel'e // Per. s angl. – M.: Progress, 1982. – 126 s.
3. Loznychja V.S. Psihologija i pedagogika: osnovni polozhennja / Typy nervovoi' systemy i temperamentu / V.S. Loznychja – K.: EksOb, 2003. – S. 78-101.
4. Mazurkevych A.J., Tarasevych V.L., Klugi Dzh. Patofiziologija tvaryn / Zagal'na patofiziologija / A.J. Mazurkevych, V.L. Tarasevych, Dzh. Klugi – K.: Vyshha shkola, 2000. – S. 65-76.
5. Maksymenko S.D. Zagal'na psihologija / Temperament / S.D. Maksymenko – K.: Centr navchal'noi' literatury, 2004. – S. 235-246.
6. Psihologichna encyklopedija / Avtor-uporjadnyk O.M. Stepanov. – K.: Akademvydav, 2006. – 424 s. (Encyklopedija erudyta).
7. Psihologichne zabezpechennja psichichnogo i fizychnogo zdorov'ja / Za red. M.S. Korol'chuka. – K.: Inkos, 2002. – 272 s.
8. Slovar' fiziologicheskikh terminov / Otv. red. O.G. Gazenko. – M.: Nauka, 1987. – 448 s.
9. Sljusarev A.O., Zhukova S.V. Biologija / Pereklad z ros. V.O. Motuznogo. – K.: Vishha shkola, 1992. – S. 249-260.
10. Sonnyk G.T. Psihiatrija / G.T. Sonnyk, O.K. Naprjejenko, A.M. Skrypnykov. – K.: Zdorov'ja, 2006. – 432 s.
11. Filimonov V.I. Klinichna fiziologija / V.I. Filimonov – K.: Medycyna, 2013. – S. 186-199.
12. Chelovek: anatomija, fiziologija, psihologija / Jenciklopedicheskij illjustrirovannyj slovar' // Pod. red. A.S. Batueva, E.P. Il'ina, L.V. Sokolovoj. – SPb.: Piter, 2007. – S. 471.

Резюме. Здоровья личности как био-психо-социальный и морфо-функциональный феномен существенно зависит от реактивности организма: биологической (видовой), групповой (конституционной), индивидуальной (физиологической и патологической), специфической, неспецифической реактивности. Стресс как общий адаптационный синдром (неспецифическая реактивность), а также особенности конституции (соматотипа), типа нервной системы и темперамента значительно влияют на составляющие психического здоровья и могут способствовать аффективным, психогенным (невротическим), психосоматическим расстройствам личности у соответствующих экологических и социальных условиях существования.

Ключевые слова: реактивность, личность, психическое здоровье, стресс, конституция (соматотип), тип нервной системы, темперамент, расстройства психики и поведения.

Summary. The health of a personality as biopsychosocial and morphofunctional phenomenon significantly depends on the responsiveness of an organism: biological (trivial), collective (constitutional), individual (physiological and pathological), specific and non-specific responsiveness. Stress as a general adaptation syndrome and non-specific responsiveness with corresponding stages of anxiety, resistance, exhaustion, as well as peculiarities of constitution (somatotype), a type of nervous system and temperament essentially influence constituents of mental health and are able to cause affective, psychogenic (neurotic), and psychosomatic disorders of a personality. In the territory of Rivne region and Western Ukraine as a whole, ecological constituents of an organism's responsiveness deserve separate attention since they are characterized by a deficit in a natural surrounding and food chains of biogenic microelements, including iodine, which may be a supplementary ecological stress-factor in relation to health and significantly influence stress-endurance and stress-vulnerability, and, correspondingly, etiology and pathogenesis of somatic diseases as well as mental and behavioral personality disorders. In general, interdisciplinary investigations of systemic connections of mental health and responsiveness may include the following functional schemes: mental health – responsiveness – constitution – type of nervous system – temperament – activity of autonomous (vegetative) nervous system – physiological and psychological stress, as well as consider age and sex peculiarities of the responsiveness of a personality in certain ecological and social surroundings.

Key words: responsiveness, personality, mental health, stress, constitution (somatotype), type of nervous system, temperament, ecology, mental and behavioral disorders.

УДК 159.992.1

Г.В. РУДЬ

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕФЛЕКСІЇ ТІЛЕСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема дослідження образу фізичного Я в нині існуючому стандарті успішної особистості набуває особливої наукової й практичної актуальності. Період юності та ранньої дорослості – це момент переходу до повноправного дорослого стану. Позитивна оцінка свого зовнішнього виду в свідомості людини, а також в думках оточуючих може істотно вплинути на позитивність її Я-концепції в цілому. І навпаки, негативна оцінка передбачає істотне зниження загальної самооцінки. Саме юнацький вік є сприятливим для утворення і позитивних і негативних самоустановок як стійкого елемента життєвої перспективи. Образ тіла завжди передбачає оціночне відношення до нього, відповідає оцінці його фізичного «Я». Виявлено, що студенти з високим рівнем сформованості образу фізичного Я мають низькі показники «перешкод» у встановленні емоційних контактів, а низький рівень сформованості тілесного образу опитаних провокує складнощі у встановленні зв'язків на емоційній основі. Також досліджувані з низьким рівнем самоставлення характеризуються розмитими сенсожиттєвими орієнтирами ставляться нейтрально або незадоволені окремими частинами свого тіла.

Ключові слова: юнацький вік, образ фізичного Я, тілесне сприйняття, самоставлення, сенсожиттєві орієнтації.

Постановка проблеми. Сучасний стан формування нових економічних та політичних відносин у нашій державі характеризується нестабільністю, що впливає на соціальний розвиток сучасної молоді, адже фізичне Я суб'єкта складається на основі різних джерел. По-перше, це індивідуальний досвід, який отримав суб'єкт в результаті функціонування свого тіла як фізичного об'єкта, по-друге, це оцінки соціального оточення, що сприймаються ним в процесі спілкування, і, по-третє, це культурні норми, стереотипи та еталони фізичного розвитку, засвоєні в системі відносин суб'єкта й соціуму. Протягом життя людська істота набуває певних специфічних ознак, які дають їй можливість пристосуватися до співжиття із собі подібними, впливати на навколишній світ, змінювати його відповідно до своїх потреб. Ці можливості зумовлені становленням людини як особистості. В процесі розвитку вона оволодіває системою соціальних якостей, котрих не мала в момент народження, під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих факторів.

На сьогоднішній день проблема образу фізичного Я в сучасному світі постає надзвичайно актуально. Причиною є те, що людина, перш за все, – тілесна істота, вона сприймає світ через тіло, робить його своїм через тілесне сприйняття. Динаміка відчуття границь тіла стає однією із фундаментальних характеристик людського існування. Образи та моделі тіла – це репрезентанти особистості. У такому ракурсі тілесна ідентичність виступає як первісна й необхідна умова для розвитку особистості, значущість якої не обмежується лише одним етапом, а відіграє важливу роль в усьому процесі становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Тіло, кожна його частина, психіка та всі її структури виконують різні функції, але вони єдині. Ми частіше відчуваємо своє тіло об'єктом, а не своїм «Я», так як наше сприйняття, мислення, емоції, наші переконання та інтуїція, наша поведінка піддаються сильному впливу зі сторони соціуму та культурних традицій. З практичної точки зору висока ступінь актуальності дослідження образу фізичного Я обумовлена тим, що в нині існуючому стандарті успішної особистості тілесна краса займає одне з лідируючих місць. А сучасне суспільство і культура диктують свої норми правильного і красивого вигляду людини, наполягаючи на тому, що ви будете успішні в кожній з областей своїх життєвих інтересів, якщо будете зовні привабливі. На свідомість багатьох чоловіків і жінок впливають стереотипні уявлення про фізично розвинене, красиве тіло, що має певні пропорції і форми. Таким чином для більшості людей штучно завищується значимість зовнішності, незалежно від соціальної ролі і статусу носія.

Грунтовні дослідження стосовно розвитку образу фізичного Я припадають на середину минулого століття. Накопичено матеріал про зміст образу Я та його структуру (Р. Берн, Л. Венгер, У. Джемс, І. Кон, Є. Клімов, Ч. Кулі, Дж. Мід, А. Наладжан, С. Пантисев, М. Розенберг, О.Т. Соколова, І. Чеснокова, Т. Шибутані, та ін.). [2, 4, 5, 7, 8]. Так, І.І. Чеснокова визначила залежність розвитку самооцінки особистості від сприйняття нею власної зовнішності. О.Т. Соколова сформулювала поняття образу фізичного Я, визначила ряд порушень схеми тіла та їх негативний вплив на самопочуття особистості [2,8]. Багато праць розкривають вікові особливості уявлень про зміст свого Я (Л. Божович, Г. Залеський, Г. Крайг) [3, 5]. Предметом спеціального психологічного дослідження були і питання про рівні розвитку образу Я (І. Кон, В. Мейлі, Р. Мерлін, М. Розенберг та ін) [2, 3, 7], досягнення яких на різних вікових етапах може означати не лише знання свого Я, а й готовність його реалізувати у власній поведінці. Р. Бернс розглядає фізичне Я як один з аспектів установки особистості на саму себе.

Досліджуючи деформації схеми тіла та зовнішності, Р.В. Моляко ставить акцент на визначенні соціальних факторів впливу (ставлення родини, однолітків та вплив моди, ЗМІ) на становлення образу власного тіла дівчат юнацького віку[5]. Г.Крайг доводить значущість привабливої зовнішності у міжособистісних

взаємостосунках та визначає її вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості [8]. О.Ю. Рождественський визначив тілесні границі та функції тіла, підкресливши при цьому вагомість впливу самосприйняття зовнішності на всю життєдіяльність людини [2]. Але, попри значну кількість теоретичних розробок, на сьогодні вивчення образу фізичного Я є недостатнім, адже поза увагою науковців залишаються такі важливі питання як генеза образу фізичного Я, його складові, віковий діапазон, в якому активізується процес становлення фізичного Я, особливості саморефлексії тілесного потенціалу у юнацькому віці.

Методики та аналіз результатів дослідження. Дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету з молодими людьми віком 20-23 роки, **метою** якого було вивчення особливостей саморефлексії образу фізичного Я у юнацькому віці. Враховуючи його специфіку, визначено найбільш оптимальний тип психодіагностичної ситуації – добровільна участь в експерименті.

Для вивчення образу фізичного Я застосовано тест САРТ (аббревіатура від англійської назви тесту – «The Color-A-Person body dissatisfaction Test, САРТ» - «Кольоровий вказівник незадоволеності власним тілом»), який виявляє рівень незадоволеності своїм тілом і його окремими зонами.[7] О. Вуля та С. Ролла, а також методики: тест-опитувальник «Визначення самоставлення особистості» (В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва, тест-опитувальник «Вивчення "перешкод" у встановленні емоційних контактів» С.Р. Пантілєєва. [6]. Дослідження з проблеми формування образу фізичного Я у юнацькому віці передбачає застосування методик адекватних меті і завданням дослідження в поєднанні кількісного і якісного аналізу.

Таким чином, результати дослідження, яке проведено за методикою «Кольоровий вказівник незадоволеності власним тілом» показали наступні закономірності: 6% опитаних мають дуже високий рівень задоволеності власним тілом. Для них притаманний «культ власного тіла». Вони вважають свою зовнішність досконалою і витрачають багато часу на догляд за нею. Для них головним є те, як вони виглядають в очах оточуючих. Також 50% досліджуваних в цілому задоволені власним фізичним Я, мають високий рівень сформованості Я-образу. Такі респонденти вважають себе досить привабливими, чудово знають свої сильні та слабкі сторони. Загалом 41% опитаних ставляться до свого тіла нейтрально (середній рівень), їм байдуже як вони виглядають. Для таких студентів складно диференціювати частини свого тіла, найчастіше на малюнку людини вони зображали повністю в чорному кольорі. І зрештою, 3% респондентів зовсім не задоволені фізичним образом свого Я і прагнули б його змінити. Рівень сформованості Я образу низький. Щодо особливостей дискримінативності частин тіла, то жінки найчастіше виділяють такі зони як стегна, таз, сідниці, груди, ноги та живіт. У 90 % жінок вони зафарбовані червоним кольором, що свідчить про незадоволеність їх виглядом чи розмірами. Особливого значення вони також надають волоссю, часто домальовуючи його довжину. Чоловіки в основному звертали увагу на зону плечей, грудної клітки та статевих органів. Розфарбовували вони їх червоним чи чорним кольорами. У більшості опитуваних (70%) також спостерігалось незадоволення саме цими частинами тіла.

Дослідження самоставлення опитуваних за допомогою методики «Визначення самоставлення особистості» виявило наступні результати: високі показники за шкалою «Відвертість» мають 24% опитаних, що свідчить про їх закритість, нездатність або небажання усвідомлювати та відкривати значиму інформацію про себе. За шкалою «Самовпевненість» 9% досліджуваних посіли високі значення, що вказує на їх достатньо високу думку про себе, вони впевнені, не відчувають внутрішньої напруженості.

Високі показники також мають 24% досліджуваних за шкалою «Самокерівництво». Вони достатньо чітко усвідомлюють власне «Я» як внутрішній стержень, що інтегрує їх особистість і життєдіяльність, вважають, що їх доля знаходиться в їхніх власних руках. Особи (3% опитаних), які в цілому нездатні протистояти долі, мають погану саморегуляцію, розмитий локус «Я», відсутність тенденції шукати причини вчинків та результатів у собі самому отримали низькі бали за цією шкалою. За шкалою «Дзеркальне Я» 20% досліджуваних мають високі показники, що відповідають уявленню суб'єкта, що його особистість, характер та діяльність здатні викликати у інших повагу, симпатію, схвалення та розуміння, а 9% мають низькі значення, які свідчать про очікування негативної оцінки оточуючих. Зацікавленість у власному «Я», любов до себе, почуття цінності власної особистості та одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших мають високі результати за шкалою «Самоцінність» 38% респондентів.

За шкалою «Самоприйняття» 20% респондентів мають високі результати. Їм притаманне позитивне ставлення до себе, згода з самим собою, схвалення своїх планів та бажань, емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є, нехай навіть з деякими недоліками; 12% мають низькі значення, для них характерна відсутність зазначених якостей, що може проявлятися симптомом дезадаптації. Бажання щось у собі змінити відповідно з ідеальним уявленням про себе, незадоволеність собою виявили 45% опитаних (низькі значення за шкалою «Самоприв'язаність»).

Високі показники за шкалою «Конфліктність» є у 6% опитаних, що свідчить про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, тривожно-депресивних станів, які супроводжуються переживанням почуття провини. Помірне підвищення за шкалою свідчить про зростання рефлексії, розуміння себе, усвідомлення своїх труднощів, формування адекватного образу «Я». За шкалою «Самозвинувачення» 15% опитаних мають високі показники, що говорять про їх тенденцію до самозвинувачення, готовність поставити собі у провину свої промахи та невдачі, власні недоліки. Також встановлено, що тільки у 3% опитаних є високий рівень самоповаги, 94% мають середній рівень, і 3% мають низький; у 6% досліджуваних є високі

показники аутосимпатії, у 82% середні і 12% отримали низькі показники. Значна кількість (12% досліджуваних) мають високі показники самоприниження, 24% - низькі і 64% опитаних належать до середнього рівня.

Дослідження за методикою «Тест смисложиттєвих орієнтацій» встановило, що 20 % досліджуваних мають високі бали за шкалою «Мета» це характеризує їх як впевнених в собі особистостей, що мають ясні цілі в житті, і прагнуть їх реалізувати. Але можуть потрапляти в цю статистику і прожектери (3 % опитаних), плани яких не мають реальної опори в теперішньому часі і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію. 12 % мають низькі бали за цією шкалою властиві людям, що живуть сьогодишнім або вчорашнім днем. За шкалою «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя» 29 % досліджуваних отримали високі бали, вони сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений смислу; 6% опитаних мають низькі бали за цією шкалою, вони часто не бачать сенсу в своєму існуванні. Тільки 17% досліджуваних мають високі показники за шкалою «Результативність життя або задоволеність самореалізацією», За шкалою «Локус контролю-Я (Я – господар життя)» 35% респондентів мають високі бали, що відповідають їх уявленню про себе як про сильну особу, достатньою свободою вибору, аби побудувати своє життя відповідно зі своїми цілями і розумінням смислу, але разом з тим, 15% студентів посіли низькі бали, що свідчить про їх невіру в свої сили та нездатність контролювати події власного життя. За шкалою «Локус контролю-життя або керованість життям» 32% опитаних мають високі бали, їм притаманне переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. 3 % мають низькі бали, що свідчать про фаталізм, переконаність в тому, що життя людини невіддільне від свідомого контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Отже встановлено, що загалом 15% респондентів мають середній показник сенсожиттєвих орієнтацій, 10% низький і 75% високий.

Проведення методики «Вивчення «перешкод» у встановленні емоційних контактів» виявило наступні закономірності: 9% респондентів набрали дуже низькі бали (до 5 балів) тобто емоції зазвичай не заважають їм спілкуватися, вони впевнено почуваються у нових умовах і ситуаціях, легко ідуть на контакт; 23% мають низькі бали (6-8), для них властиві проблеми у повсякденному спілкуванні; 44 % студентів отримали середні бали, «емоції на кожен день» певною мірою ускладнюють їм спілкування з оточуючими; досить високий показник (24%) мають особи, емоції яких заважають їм встановлювати контакти з людьми, вони не прагнуть спілкуватись, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці, обмежують знайомства, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Результати дослідження саморефлексії тілесного потенціалу виявили відмінності у студентів з різним показниками сенсожиттєвих орієнтацій, самоставлення та «перешкод» у встановленні емоційних контактів.

Досліджувані, яким притаманний високий рівень самоповаги, у 90 % випадків мають високий або середній рівень задоволеності фізичним Я-образом. Їм характерне почуття особистої гідності, розуміння того, що вони чогось варті у житті, наявність чітких цілей у майбутньому, саморефлексія, прагнення до самовдосконалення. Також опитані з високим або середнім рівнем аутосимпатії у 80 % мають, середній або високий рівень задоволеності образом тіла. Вони вважають свою зовнішність досконалою або майже досконалою, і витрачають багато часу на догляд за нею. Такі особи відчують себе досить привабливими, чудово знають свої сильні та слабкі сторони. Досліджуваним з середнім та низьким рівнем самоприниження (56%) характерним є дуже високий або високий рівень задоволеності власним образом тіла. Тоді як для опитуваних з високим рівнем самоприниження притаманним є середній та низький рівень сформованості образу фізичного Я. Для таких осіб складно диференціювати частини свого тіла, вони доволі поверхові в оцінці власного тілесного образу.

Таблиця 1

Порівняльні результати рівня самоставлення та задоволення фізичним Я-образом

Фактор самоставлення	Рівень фактору самоставлення	Рівень задоволеності фізичним Я-образом (%)			
		Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Самоповага	Високий	3	0	0	0
	Середній	3	50	41	0
	Низький	0	0	0	3
Аутосимпатія	Високий	6	0	0	0
	Середній	0	50	32	0
	Низький	0	0	9	3
Самоприниження	Високий	0	0	9	3
	Середній	3	35	26	0
	Низький	3	15	6	0

Студенти, які посіли високий рівень смисложиттєвих орієнтацій, характеризуються високими показниками сформованості власного фізичного образу Я (75% опитаних), вони диференціюють кожну частину власного тіла, і здатні визначити власну мету, враховуючи всі обставини. У 69% випадків такі особи є доволі прагматичними та принциповими, рідко піддаються емоційним поривам, уміло будують власну поведінку.

Вони чудові стратеги та відмінні керівники. Поводяться коректно, та ввічливо. Їм легко ставити перед собою цілі, вони мають адекватну самооцінку, чудово розуміють усі свої «плюси» і «мінуси», але часто схильні переоцінювати свої сили. Досліджувані з низьким рівнем смисложиттєвих орієнтацій у 10% випадків характеризуються нейтральним або негативним ставленням до свого тіла. Їм зазвичай не вистачає впевненості у своїх силах, вони схильні приписувати всі невдачі у житті на свій рахунок, їм складно диференціювати і визначати свої сильні та слабкі сторони.

Таблиця 2

Порівняльні результати рівня смисложиттєвих орієнтацій та задоволення фізичним Я-образом

Рівень смисложиттєвих орієнтацій	Рівень задоволеності фізичним Я-образом (%)			
	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Високий	6	35	34	0
Середній	0	15	0	0
Низький	0	0	7	3

Респонденти з дуже високим та високим рівнем сформованості образу фізичного Я (29%) мають дуже низькі і низькі показники складнощів у встановленні емоційних контактів. Їм легко знаходити нових друзів, адже вони впевнені у своїй привабливості, знають свої сильні та слабкі сторони і уміють вигідно їх підкреслити. Такі особи характеризуються реалістичною самооцінкою, та адекватним рівнем домагань. Для них характерні яскраві, емоційні прояви, природність, невимушеність поведінки, готовність до взаємодії. Під час роботи у колективі для них характерним є чуйне, турботливе та надзвичайно уважне ставлення до людей. Досліджувані з низьким та середнім рівнем сформованості образу фізичного Я характеризуються високими та середніми показниками труднощів у встановленні емоційних контактів (41%), вони не вміють відстоювати свою точку зору, тому часто виявляються залежними, беруть на себе провину, виконують чужу роботу. Вони живуть у постійній турботі за своє майбутнє, до всього підходять занадто серйозно й обережно, постійно очікують якихось нещастів. Схильні до песимізму. Вважають, що їх недооцінюють та недають повністю розкрити їм свій потенціал, проявити сповна свої можливості.

Таблиця 3

Порівняльні результати складності встановлення емоційних контактів та задоволеності фізичним Я-образом

Рівень складності встановлення емоційних контактів	Рівень задоволеності фізичним Я-образом (%)			
	Дуже високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Дуже низький	0	9	0	0
Низький	6	14	3	0
Середній	0	18	23	3
Високий	0	9	15	0

Досліджувані з низьким рівнем смисложиттєвих орієнтацій, що мають низький рівень самоповаги та ауто симпатії і нейтральне ставлення до свого тіла, переконані, що вони не можуть впливати на події свого життя, і все що відбувається з ними залежить не від їх прагнень та домагань, а від зовнішніх обставин. Образ фізичного Я сформований у них на низькому рівні, їм складно диференціювати частини свого тіла. Респонденти з високим рівнем смисложиттєвих орієнтацій, та високим рівнем самоповаги та ауто симпатії, що мають високий рівень задоволеності своїм тілом та сформований образ фізичного Я, впевнені у своїх силах, сподіваються лише на себе, здатні до постановки цілей і їх досягнення, вони прекрасно диференціюють частини свого тіла і прагнуть постійно розвиватися у фізичному плані.

Висновки. Узагальнюючи дані дослідження доведено, що існує взаємозв'язок образу фізичного Я, сенсожиттєвих орієнтацій, самоставлення та «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Встановлено, що на генезис образу фізичного Я в юнацькому віці впливає ряд чинників, таких як соціальне оточення у якому зростає людина, а саме його вимоги до параметрів зовнішності юнака; сфера інтересів, захоплення особистості. Також має вплив рівень самоставлення (студенти краще диференціюють сильні та слабкі сторони власного фізичного Я-образу), уміння знаходити спільну мову з оточуючими, «перешкоди» у встановленні контактів, особливості сенсожиттєвих орієнтацій. Доведено, що високий рівень задоволеності, сформованості саморефлексії тілесного потенціалу породжує впевненість у собі, значне прагнення в досягненні цілей, допомагає легше знаходити однодумців, встановлювати контакти з новим оточенням.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують проблеми дослідження впливу роду діяльності на сформованість фізичного Я-образу; вивчення гендерних відмінностей образу тіла у юнацькому віці; дослідження впливу саморефлексії тілесного потенціалу на успішність людини в період ранньої дорослості; роль сім'ї у формуванні і розвитку фізичного Я-образу та ін.

Список використаних джерел

1. Головінський І.З. Педагогічна психологія: Навч.посібник для вищої школи / І.З. Головінський. – К.: Аконт, 2003. – 287 с.
2. Візгін А.В., Пантілеєв С.Р. Прояв особистісних особливостей у самоописах чоловіків і жінок // А.В. Візгін, С.Р. Пантілеєв // Питання психології. – 2001. – №1 – С.91-100
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник./ М.М. Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 112 с.
4. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2010. – 230 с.
5. Моляко Р.В. Образ фізичного Я: становлення та деформації у пацієнтів з косметичними вадами: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.04 «Медична психологія» / Р.В. Моляко. – К., 2006. – 20 с.
6. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
7. Панок В. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
8. Психосоматика : Взаимосвязь психики и здоровья : хрестоматия / сост. К.В Сельченко. М.: АСТ; Харвест, 2001, 640 с.

References

1. Golovins'kyj I.Z. Pedagogichna psychologija: Navch.posibnyk dlja vyshhoi' shkoly / I.Z. Golovins'kyj. – K.: Akonit, 2003. – 287 s.
2. Vizgin A.V., Pantilejev S.R. Projav osobystisnyh osoblyvostej u samoopysah cholovikiv i zhinok // A.V. Vizgin, S.R. Pantilejev // Pytannja psychologii'. – 2001. – №1 – S.91-100
3. Zabroc'kyj M.M. Osnovy vikovoi' psychologii'. Navchal'nyj posibnyk. / M.M. Zabroc'kyj. – Ternopil': Navchal'na knyga – Bogdan, 2009. – 112 s.
4. Louen A. Psihologija tela: bioenergeticheskij analiz tela / A. Louen. – M.: Institut Obshhegumanytarnih Issledovanij, 2010. – 230 s.
5. Moljako R.V. Obraz fizychnogo Ja: stanovlennja ta deformacii' u pacijentiv z kosmetychnymy vadamy: avtoref. dys. kand. psyhol. nauk: 19.00.04 «Medychna psychologija» / R.V. Moljako. – K., 2006. – 20 s.
6. Morgun V.F., Titov I.G. Osnovy psychologichnoi' diagnostyky. Navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv / V.F. Morgun, I.G. Titov. – K.: Vydavnychyj Dim «Slovo», 2009. – 464 s.
7. Panok V. Osnovy praktychnoi' psychologii' / V. Panok, N. Chepeleva, T. Tytarenko. – K.: Lybid', 2001. – 534 s.
8. Psihosomatika : Vzaimosvjaz' psihiki i zdorovja : hrestomatija / sost. K.V Sel'chenok. M.: AST; Harvest, 2001, 640 s.

Резюме. Исследование проблемы образа физического Я в существующем в настоящее время стандарте успешной личности приобретает особую научную и практическую актуальность. Период юности и ранней взрослости – это время перехода к полноправному статусу взрослых. Положительная оценка своего внешнего вида в сознании человека и в умах других может существенно повлиять на позитивность его Я концепции в целом. С другой стороны, негативная оценка значительно влияет на снижение самоуважения. Именно юношеский возраст является благоприятным для формирования и положительных и отрицательных самоустановок как устойчивого элемента жизненной перспективы. Образ тела всегда включает оценочное отношение к нему, совпадает с оценкой его физического Я. Установлено, что студенты с высоким уровнем формирования образа физического Я имеют низкие показатели «препятствий» в установлении эмоциональных контактов, а низкий уровень сформированности телесного образа опрошенных провоцирует проблемы в установке контактов на эмоциональном уровне.

Ключевые слова: образа физического Я, Я концепция, самоустановка, установление эмоциональных контактов, самоотношение.

Summary. The problem researching the image of the physical self in the currently existing standards of the successful personality has a particular scientific and practical relevance. The period of adolescence and early adulthood is a time of transition to full adulthood. Positive assessment of an external form of the body in the person's mind and in the minds of others can significantly affect the positivity of self-concept as a whole. Conversely, negative assessment carries a substantial underestimation of total self-esteem. It is an adolescence that is favorable for the formation of both positive and negative self-esteem as a vital element of sustainable perspective. The image of the body always assumes a value related to it, accordingly to its physical self. It is found that students with high levels of physical self-image formation have the low "barriers" establishing emotional contact and the low level of formation of body image provokes difficulties in establishing relationships on an emotional basis. Also, students with low self-esteem are characterized by blurred life-sense orientation and are neutral or dissatisfied with some parts of their body. It was established that the formation of the physical self-image in adolescence affects a number of factors, such as social environment, self-esteem, an area of interest, especially life-sense orientation, ability to establish emotional contact and the presence of "barriers" in finding a common language with the environment.

Key words: vital prospect of the person, physical self-image, life-sense orientation, self-esteem, establish emotional contact, self-concept.

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСВІДОМОСТІ МАТЕРІ

З урахуванням сучасних наукових досліджень психології особистості материнство вивчається в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю, особистісною ідентифікацією. Самоідентичність жінки в період раннього віку дитини тісно пов'язана з її роллю матері і здатністю власного самовираження.

Ключові слова: материнство, самопізнання, самоставлення, саморегуляція.

Постановка проблеми. В даний час в Україні відбувається трансформація традиційних стереотипів репродуктивної поведінки, змінюються патерни сімейних відносин. Створення сім'ї відкладається на більш пізній вік, зменшується кількість дітей в сім'ї, дилема «дитина або кар'єра» все частіше вирішується жінкою на користь кар'єри. Коли жінка стає матір'ю, якість взаємодії з дитиною і особливості виховання багато в чому залежать від усвідомлення і прийняття ролі матері. Народження первістка, як правило, пов'язане з чималими труднощами. Це обумовлено двома основними моментами: по-перше, молоді матері, доглядаючи за дитиною, відчувають невпевненість і безпорадність; по-друге, вони виявляють деяку нерішучість, приймаючи на себе нові обов'язки і сприймаючи зміни, пов'язані з виконанням ролі матері. Від того, яким чином феномен материнства знайде відображення у самосвідомості жінки, багато в чому залежить прийняття або відчуження ролі матері. Все це змушує звертати пильну увагу на проблему материнства.

Багато вчених неодноразово підкреслювали важливість таких досліджень. Так, Б. Берні в передмові до книги «Різні лики материнства» пише: «Якщо ми хочемо зрозуміти дитячий розвиток, і переконані, що ранні роки важливі в житті дитини, тоді, ймовірно, важливо досліджувати наші уявлення про матір. Якщо ми хочемо зрозуміти розвиток людини, тоді материнство, звичайно, - важлива область досліджень» [4, с.116].

У зарубіжній психологічній літературі багато уваги приділяється біологічним основам материнства, а також умовам і факторам індивідуального розвитку його у жінки.

Вивчення материнства як психологічного феномена почалося у вітчизняній психології порівняно нещодавно, хоча дитячо-батьківські відносини завжди представляли собою актуальну проблему для вітчизняної психології розвитку (А.Я. Варга, Г.Т. Хоментausкас, Є.Г. Ейдемільер, Овчарова Р.В. та ін.). До проблеми материнства звертаються багато вчених: В.І. Брутман, В.С. Мухіна, Г.Г. Філіппова, В.А. Раміх, М.С. Радіонова, О.Р. Ворошина і багато ін. З'являються дослідження, присвячені вивченню материнства як самостійного феномена: материнство розглядалося як умова для розвитку дитини і як сукупність особистісних якостей жінки. В даний час значного розвитку отримують концепції, які розглядають материнство як особливу стадію ідентифікації, адаптації, розвитку самосвідомості жінки. Робляться спроби створення фундаментальної психологічної теорії материнства (Г.Г. Філіппова).

Проте відчувається деякий дефіцит теоретичних знань і практичних методів роботи з матерями. Виходячи з цього, виникають протиріччя: між усвідомленням у суспільстві необхідності психологічного супроводу материнства – з одного боку, і відсутністю комплексних заходів підтримки інституту материнства на стадії взаємодії матері і дитини з іншого; між потребою у вивченні материнства як особливої стадії розвитку самосвідомості жінки, з одного боку, і відсутністю достатньої інформації про структурну організацію і змістовної наповненості компонентів самосвідомості матері, з іншого.

Проблема дослідження полягає у виділенні і дослідженні взаємозалежності і змістовної наповненості структурних компонентів самосвідомості матері.

Мета статті. Теоретично проаналізувати структурну організацію самосвідомості матері.

Результати теоретичного дослідження. В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу. Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни структури відбуваються і всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини [3].

О.Г. Спіркін вважає, що основа самосвідомості в тому, що вона орієнтована на осмислення людиною своїх вчинків, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища в суспільстві. Самосвідомість – знання людини про саму себе. Завдяки самосвідомості людина сприймає себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Вона стає існуючою не тільки для інших, але й для себе. Самосвідомість пов'язана зі здатністю подивитись на себе «з боку» [2].

Подібний погляд на природу самосвідомості притаманний І.І. Чесноковій. Її внесок у дослідження проблеми самосвідомості полягає в розкритті структурних елементів. І.І. Чеснокова вважає, що самосвідомість це спільність трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоставлення) і дієво-вольової чи регулятивної (саморегуляція). На її думку, з точки зору психологічного аналізу, самосвідомість – це складний психічний процес, суть якого полягає у сприйнятті особистістю багатьох «образів» самого себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми та в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. У результаті розгорнутих актів самосвідомості, яка стає все більш складною, в міру збільшення кількості образів, що інтегруються в уявлення і поняття про самого себе, формується все більш бездоганний, глибокий і адекватний образ власного «Я» [2].

Під самосвідомістю матері О.М. Рибаківа розуміє складний психічний процес, сутність якого складається в пізнанні та відображенні матір'ю образу "Я", емоційно-ціннісному ставленні до цього образу Я, емоційно-ціннісному ставленні до цього образу і регуляції на цій основі поведінки [4, с.117].

Н.М. Васягіна розробила структуру самосвідомості матері, в основу якої було покладено теорію розроблену І.І. Чесноковою (в яку було включено самореалізацію, самовідношення та самопізнання). Самореалізація включає саморегуляцію. Самовідношення має два підрівні: свідомий та несвідомий. Кожен з цих рівнів впливає на ставлення до виховної діяльності, до материнства, до дитини, до ролі матері, що в результаті формує самоприйняття, яке виливається в емоційно-ціннісне ставлення до себе як до матері. Самопізнання через образ "я-інші" формує саморозуміння "я-я", що в результаті складає узагальнений образ "я-мама" [1, с.15].

О.М. Рибаківа описує детально кожну підструктуру [4, с.118]. Зміст самопізнання включає уявлення жінки про себе як про матір, про якість виконання материнських функцій, способи взаємодії з дитиною, про домінуючий емоційний фон взаємодії, який інтегрується в узагальнений образ Я.

Самоставлення представляє собою специфічний вид емоційних переживань, в яких відображається відношення матері до того, що вона дізнається, розуміє відкриває про себе. Відношення матері до себе формується під впливом двох протилежних тенденцій: порівняння фактичних досягнень і рівня домагань, з одного боку, і прийняття чи неприйняття себе – з іншого, а також залежить від рівня адаптованості до ситуації [4, с. 120].

Самореалізація представлена стилями, способами, емоційним супроводом процесу взаємодії з дитиною, типом дитячо-батьківських стосунків [4, с. 121].

В дослідженні О.М. Рибаківої наведено факти аналізу кореляцій між самопізнанням та самовідношенням, які свідчать про взаємозв'язок даних структурних компонентів самосвідомості матері. Автор узагальнюючи результати аналізу кореляцій між самовідношенням і самореалізацією, звертає увагу на високу конфліктність в даній сфері. Розходження між рівнем домагань і фактичними досягненнями, несамоствійність і залежність жінки, відчуття самопожертви в ролі матері тісно пов'язані з негативною самооцінкою, з внутрішньоособистісними конфліктами і актуалізацією механізмів психологічного захисту. При побудові відносин з оточуючими особливе значення набуває відчуття цінності власної особистості, уявлення про здатність викликати у інших людей повагу і симпатію, а також рівень вимог, які жінка ставить до себе [4, с119]. При формуванні самооцінки матері найбільше значимими виступають такі поведінкові характеристики, як піклування про сім'ю і дитину.

О.Г. Спіркін, на відміну від попередніх науковців, виділяє в структурі самосвідомості лише два основні компоненти: когнітивний та оцінний. При цьому оцінний компонент реалізується через таке особистісне утворення, як самооцінка. Він вважає, що самосвідомість – це не тільки пізнання себе, але й певне ставлення до себе і своїх якостей та станів, фізичних і духовних сил, тобто самооцінка. Суспільна думка відіграє значну роль у формуванні самосвідомості й самооцінки. Людина починає ставитись правильно до самої себе після того, як вона навчиться правильно ставитись до інших людей і прислуховуватись до того, як вони оцінюють її саму [2].

В. Кайгер, у свою чергу, виділяє дві групи елементів, з яких складається самосвідомість: елементарні когнітивно-оцінні структури та амбівалентні або мультівалентні за оцінками елементи. Він також стверджує, що структура самосвідомості має переважно підсвідоме існування, бо чітке й повне усвідомлення власної особистості й переживань, психічних процесів і дій вимагається від людини тільки в певних проблемних ситуаціях.

На наш погляд, цікавою є класифікація компонентів самосвідомості, запропонована І.С. Коном. Вона відрізняється від інших за критерієм диференціації структурних елементів самосвідомості. Він виділяє в структурі самосвідомості чотири компоненти: усвідомлення своєї тотожності, усвідомлення власного «Я», усвідомлення своїх психічних властивостей і певну систему соціально-моральних самооцінок. Така кількість структурних компонентів категорії «самосвідомість», які умовно виділяються, не є остаточною [2].

Умовний поділ феномену самосвідомості на різну кількість структурних компонентів не змінює сутність, зміст, функції самосвідомості, а навпаки – дозволяє науковцям більш диференційовано підходити до вивчення даного явища.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проаналізувавши проблему структури самосвідомості в різних теоріях, було визначено, що структурні елементи, виділені І.І. Чесноковою найповніше розкривають самосвідомість матері.

Отже, самосвідомість це спільність трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоставлення) і дієво-вольової чи регулятивної (саморегуляція). Самосвідомість – це складний психічний процес, суть якого полягає у сприйнятті особистістю багатьох «образів» самого себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми та в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. Особистість жінки в період раннього онтогенезу дитини, тобто у віці до трьох років тісно пов'язана з особистістю дитини, що зумовлено і біологічними і психологічними факторами. Проте під кінець цього періоду, коли особистість дитини стає самостійнішою, формується самосвідомість дитини, особистість жінки теж за логікою повинна змінюватись відповідно до ситуації. Тому стає необхідним дослідити самоідентичність матері.

Список використаних джерел

1. Васягина Н.Н. Теоретико-методологические основания субъектного становления матери в социокультурном пространстве / Н.Н. Васягина // Мир науки культуры и образования. – 2010. – №4. – с.13-16.
2. Камінська О.В. Основні характеристики самоставлення як компоненту структури самосвідомості [електронний ресурс] / О.В. Камінська // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – №2. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/476>
3. Максименко С.Д. Загальна психологія [електронний ресурс] / С.Д. Максименко, В.О. Солов'єнко. – Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2000. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/13560615/psihologiya/struktura_osobistosti.
4. Рыбакова Е.Н. Структурная организация самосознания матери. / Е.Н. Рыбакова // Журнал практического психолога. – 2008. – №2. – с. 116-122.

References

1. Vasjagina N.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovanija sub'ektnogo stanovlenija materi v sociokul'turnom prostranstve / N.N. Vasjagina // Mir nauki kul'tury i obrazovanija. – 2010. – №4. – s.13-16.
2. Kamins'ka O.V. Osnovni harakterystyky samostavlennja jak komponentu struktury samosvidomosti [elektronnyj resurs] / O.V. Kamins'ka // Osvita regionu. Politologija, psihologija, komunikacii. – 2011. – №2. – Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/476>
3. Maksymenko S.D. Zagal'na psihologija [elektronnyj resurs] / S.D. Maksymenko, V.O. Solovijenko. – Mizhregional'na Akademija upravlinnja personalom (MAUP), 2000. – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/13560615/psihologiya/struktura_osobistosti.
4. Rybakova E.N. Strukturnaja organizacija samosoznania materi. / E.N. Rybakova // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2008. – №2. – s. 116-122.

Резюме. С учетом современных научных исследований психологии личности материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщиной своей материнской ролью, личностной и идентификацией. Самоидентичность женщины в период раннего возраста ребенка тесно связана с ее ролью матери и способностью собственного самовыражения.

Ключевые слова: материнство, самосознание, самоотношение, саморегуляция.

Summary. In view of modern research psychology of personality motherhood is studied in terms of satisfaction wife parent role, personality and gender identity. Self-identity of women in the early age of the child is closely linked to its role of mother and the ability to own expression. Currently, Ukraine is the transformation of traditional stereotypes reproductive behavior, changing family patterns vidnosyn. Vid how the phenomenon of motherhood will be reflected in the consciousness of women depends largely on acceptance or exclusion as a mother. All this makes us pay attention to the problem of motherhood. After analyzing the structure of the problem of identity in different theories, it was determined that the structural elements highlighted I. Chesnokova fully reveal the identity of the mother. So consciousness is a community of three parties: cognitive (self-knowledge) emotional value (self-attitude) and action-willed or regulatory (self-regulation). Self-awareness - is a complex mental process, the essence of which lies in the perception of the personality of many "images" of himself in different situations, activities and conduct in all forms of interaction with other people and combined these images into a single holistic education - the idea and the concept his own "I" as the subject, which is different from other subjects. The identity of the woman in the early ontogenesis the child is under three years is closely related to the personality of the child, and is due to biological and psychological factors. But at the end of this period, when the child's personality becomes more independent, self-formed child, person women also logically should vary according to the situation. Therefore, it becomes necessary to investigate the self-identity of the mother.

Key words: motherhood, self-knowledge, self-attitude, self-regulation.

УДК 159.923:[2-582:130.123.4]

В.О. САВУЛЯК

РЕЛІГІЙНИЙ ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇЇ ДУХОВНОСТІ

Для сучасної академічної психології видається важливим і необхідним вивчення духовної складової людини. У статті розглянуто ті організаційні та ціннісно-нормативні характеристики релігії як соціального інституту, що створюють умови для духовного розвитку особистості. Також проаналізовано результати дослідження особистісних змін внаслідок переживання релігійного досвіду adeptів біблійного неокульту – «Церкви Ісуса Христа Святих останніх днів» (мормонів).

Ключові слова: особистість, духовність, релігійність, неокульту, метод семантичного диференціалу.

Постановка проблеми. За останні кілька років відчувається особлива потреба в релігії та розумінні її психологічних аспектів. Разом з тим росте популярність практичної психології, центральною проблемою якої є

надання допомоги людині в конкретних життєвих труднощах: як поліпшити стосунки з людьми, як пережити невдачі свої чи своїх близьких людей, як знайти сенс життя. Релігія не тільки дає відповіді на ці важливі життєві питання, але й прояснює найважливіші моральні проблеми, зберігаючи при внутрішній глибині достатню зовнішню простоту, своєрідну цілісність і впорядкованість.

Теоретичному аналізу такого психологічного феномену, як релігійність особистості, обґрунтуванню можливостей психотерапії та психологічного консультування на засадах християнства було приділено увагу багатьма європейськими вченими, серед яких: В. Абраменкова, О. Бондаренко, Б. Братусь, К. Граупнер, П. Грінвей, Л. Грідковець, Ф. Василюк, Ю. Зенько, В. Мей, П. Річардс, В. Розін, А. Пузирей, В. Слободчиков, В. Татенко, Д. Щедровицький, В. Юрченко та інші.

Для створення ефективного вітчизняного психотерапевтичного і педагогічного потенціалу обов'язково необхідно враховувати внутрішню ментальну релігійність народу. Тому так важливо розуміти витоки релігійності, з'ясувати питання про те, як основні положення тієї чи іншої релігії впливають на поведінку, світогляд і спілкування людей.

Мета статті. У своїй роботі ми намагались виявити і проаналізувати зміст особистісних змін внаслідок переживання дорослою людиною релігійного досвіду (на підставі результатів дослідження самоусвідомлення особистісних змін adeptами біблійного неоеккульту).

Релігійний або містичний культ (неоеккульт) – релігійна чи містична організація, що виникла переважно у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Нетрадиційний релігійний культ – організація, що культурно, ментально не була укріпленою в Україні, історично не успадкована нашим народом від попередніх поколінь, не притаманна його релігійній духовності. До таких організацій належить і «Церква Ісуса Христа Святих останніх днів» (мормони), що виникла у Сполучених Штатах Америки на початку ХІХ сторіччя, нині налічує понад 15 мільйонів adeptів, більша частина яких проживає за межами США. В Україні місіонерська діяльність мормонів почалась у 90-х роках минулого сторіччя.

Результати теоретичного дослідження. Однією з внутрішніх закономірностей розвитку людської свідомості є прагнення осягнути сенс і суть світу, природи, самої себе, свого призначення [2; 4]. Уже в аморфній міфологічній свідомості були всі зародки майбутньої складної структурованої свідомості цивілізованого суспільства. Майбутнє онтологічне питання філософії зароджувалося, започатковувалося в міфологічній суспільній свідомості. Коли стала можлива релігійна свідомість, вона стала задовольняти і цю духовну потребу людства. Так виникла онтологічна потреба в релігії.

Релігія як соціальний інститут функціонує на двох рівнях – ціннісно-нормативному і організаційному. Ціннісно-нормативний рівень являє собою систему вірувань, обрядів, ритуалів, символів, заповідей, що фіксуються у священних текстах. Вони формують у віруючої людини систему уявлень про будову світу, детермінанти її розвитку, власне місце у природі та суспільстві. В результаті у людини формуються певні психічні чинники, пов'язані з релігійним світоглядом – емоції, переживання, цінності, ідеї, прагнення, бажання. Назовні ці психічні чинники виявляються в особливій релігійній поведінці особи, в етиці і культурі її відносин з іншими соціальними суб'єктами. Організаційний рівень пов'язаний з утворенням релігійних організацій. Усі релігійні організації можна поділити на три основні групи – церкви, деномінації та секти.

Більшість соціологів додержуються думки, що соціальний інститут релігії виконує інтегруючу, регулятивну, психотерапевтичну та комунікативну функції. Інтегруюча функція притаманна всім релігіям. Її глибоко вивчив ще Е. Дюркгейм. Прийняття певної релігії, її символів, цінностей включає людину в певну спільноту, а спільне виконання обрядів згуртовує людей, стабілізуючи цю спільноту. Інтегруюча функція насамперед поширюється на конкретну конфесію, а коли їх у суспільстві кілька, то можливі міжконфесійні конфлікти. Проте релігія, завдяки своєму гуманістичному спрямуванню, виконує загальну стабілізуючу роль. Окрім того, як інституалізована, офіційно визнана система ідей та цінностей, вона намагається підтримати порядок у всій тій суспільній системі, до якої вона входить, виконуючи регулятивну функцію [6].

Регулятивна функція полягає у підтримванні й посиленні дії традиційних для спільноти норм поведінки та в здійсненні соціального контролю. Соціальний контроль інститутом релігії здійснюється як формально – через заохочення й покарання віруючих церковними організаціями, так і неформально – самими віруючими як носіями моральних норм стосовно свого оточення. Досліджуючи різні сфери людського й суспільного життя, М. Вебер виявив причинно-наслідковий зв'язок, за яким релігійно-етичні цінності є причиною, а поведінка людини – наслідком.

Отже, регулятивна функція релігії водночас є і ціннісно-нормативною, бо вона приписує віруючим певні стандарти поведінки, зумовлені панівними релігійними цінностями, продиктовані релігійними канонами. Особливо відчутною є регулятивна функція релігії, коли виховання і первісна соціалізація людини відбуваються під впливом релігійних ідей і цінностей у разі, коли інститут релігії визнано державою.

Психотерапевтична функція інституту релігії полягає в тому, що різні релігійні дійства – богослужіння, молитви, ритуали заспокоїливо діють на людей, породжують позитивні емоції, вселяють упевненість, захищають від стресів. Духовний світ людини, що втратила зв'язок з навколишньою природою, який забезпечувала їй релігія, німецький соціолог П. Бергер назвав «бездомною свідомістю» [5; 6].

Комунікативна функція реалізується в процесі взаємного спілкування віруючих. Засобами спілкування є різні релігійні дійства, колективні моління тощо [5].

Усі функції релігії виконуються церквою, проте їх не слід змішувати з функціями церкви. Церква – організація віруючих, що склалася в процесі розвитку віровчення і об'єднання людей в межах спільної релігії.

Для церкви притаманне існування системи обов'язкових догматів, обрядів (культів). Церква – не тільки релігійний заклад, а й соціальний інститут, тому вона розв'язує не лише релігійні проблеми, а й соціальні.

Релігія вчить, що людина принципово відрізняється від інших живих істот, що вона істота не просто біологічна, але й духовна. Релігія твердить, що людина володіє не тільки тілом, але (головне) безсмертною душею, вмістилищем її особистості, розуму, серця, волі. У релігійному оточенні людина одержує відповідне уявлення про себе, і це стає основою її самосприйняття. Так формується її духовний потенціал, пошана до себе (оскільки Бог вивисив людину над усіма Своїми творіннями), мотивується її спрямовуватися до високих цілей [2].

Все це свідчить про потужний вплив релігії на свідомість і поведінку людини, на формування її особистості. Релігійний досвід людини є також важливим джерелом розвитку духовності людини [1; 2; 6].

Для невіруючого соціальним дзеркалом є тільки люди; тільки через них він розвивається і формує своє «Я». Для віруючого з дитинства існує ще один суб'єкт відносин – Бог. Більше того, він виступає як головний орієнтир у визначенні людини. У цій ситуації сприйняття себе відбувається, головним чином, не через оцінки інших людей, а через оцінку Бога. «Узагальнений іншій», на місце якого ставить себе невіруюча людина для оцінки себе, для віруючого є Бог. Релігійна соціалізація робить людину значною мірою незалежною від думок людей про неї. Людина, що оцінює себе з погляду іншого, ніби підкоряється йому, оскільки ставить його оцінку про себе на значуще для себе місце. Віруючий же кориться лише Всевишньому. Це дає йому можливість бути незалежним від інших людей [5].

Методики і процедура дослідження. Щоби дослідити зміст усвідомлення релігійного досвіду, ми використали скорочений варіант методики «Незавершені речення» (блоки: ставлення до себе, до минулого, до майбутнього, до протилежної статі, наявність страхів і побоювань, почуття вини, нереалізованих можливостей).

Також спеціально для даного дослідження було розроблено варіант методики семантичного диференціалу [7]. Вона містить 5 об'єктів і 11 оціночних шкал. Об'єкти: Я-минуле; Я-теперішнє; Я-майбутнє; Людина грішна; Людина не вашого віросповідання. Перші три об'єкти дають можливість простежити, як людина бачить динаміку свого розвитку, оцінює зміни в собі та чого вона прагне відповідно до значущих релігійних цінностей. «Я-майбутнє» – це по-суті «Я-ідеальне», а «Я-теперішнє» – «Я-реальне», або так звана «робоча Я-концепція».

Шкали: самотність – відкритість до контактів; байдужість – чуйність; злобність – любов; легковажність – осмисленість; залежність – автономність; нестабільність – стабільність; тривога – спокій; розгубленість – впевненість; страх смерті – прийняття неминучого; песимізм – оптимізм; (не-)значущість матеріальних цінностей. Для оцінки об'єктів за шкалами використовувалася 7-бальна шкала.

У дослідженні брали участь адепти „Церкви Ісуса Христа Святих останніх днів” (мормони). Вік досліджуваних становив від 18 до 41 року. 47,1% опитаних мають середню та спеціальну освіту, 29,4% – вищу і 23,5% становили студенти.

Діяльність мормонів містить доволі різні складові. Місіонери з інших країн проводять безоплатні уроки англійської мови. Зазвичай, такі уроки закінчуються п'ятихвилинними розповідями про Бога, пророків із читанням Біблії або переглядом кількоххвилинних фільмів. Людей, які відвідують уроки англійської мови, запрошують на різні заходи дозвілля: пікніки, спортивні дні, походи в театр, ігри тощо. Гості церкви потрапляють у середовище з комфортним, піднесеним, вільним психологічним кліматом, веселим активним спілкуванням, відкритими стосунками між членами, які здаються всім задоволеними. Все це є привабливим стимулом і сприяє тому, що вони намагаються глибше закріпитись у цій системі стосунків. Атмосфера спілкування настільки вільна, що інколи закрадається думка про те що в громаді не існує ніяких заборон, але це не так. Ось деякі з табу: заборона вживання тютюну, алкоголю, наркотиків, відсутність статевих стосунків поза шлюбом; не можна оголяти ноги, передпліччя, декольте у дівчат тощо.

Розважальні заходи, на нашу думку, це не лише спосіб заохочення нових людей, але й організація часу, а відтак – контроль адептів церкви.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що члени релігійної громади характеризуються високим особистісним та інтелектуальним розвитком, ерудованістю. При вивченні священних писань вони дотримуються проблемно-аналітичного підходу, що можна було спостерігати на заняттях інституту Євангеліє. Щоправда, він трохи далекий від ідеалу. Це стосується тих випадків, коли відповідати треба фразами з книг або так, як цього хоче почути вчитель.

Варто додати, що ставлення адептів до участі в психологічному дослідженні було загалом позитивним, зацікавленим.

Аналіз результатів дослідження. У межах статті представлено аналіз даних не за всіма отриманими, а лише за окремими показниками (ставлення до свого минулого і до себе у минулому, те ж – щодо майбутнього, а також уявлення про Я у теперішньому часі).

У загальному ставлення до себе можна оцінити як позитивне. Зустрічається одиничний випадок нейтрального і два – негативного ставлення. У 40% випадків є посилення на Бога, а саме: звернення до молитви в ситуаціях невезіння і відчуття підтримки Бога. Одна із можливих причин високої самооцінки криється в сприйнятті себе в якості святих. Мормони переконані, що у цьому житті вони готуються стати богами інших світів. 46,7% досліджуваних вважають свої можливості майже необмеженими.

33,3% опитаних проявляють потребу афіліації («піклуватись про інших», «мати сім'ю», «бути слухачем»). Вони вибирають сферу міжособистісних стосунків як ту, де в них є достатньо можливостей себе реалізувати.

Нами було виділено 5 типів реакцій на фруструючу ситуацію на основі комбінування таких критеріїв: 1) пасивна участь (ігнорування ситуації, налаштування на позитив, сподівання) – активна участь (аналіз ситуації та активні дії з її вирішення); 2) позитивна реакція (ситуація не призводить до дискомфорту, не впливає на самооцінку) – негативна реакція (ситуація призводить до розчарувань, сумнівів у собі). Кожен адепт може проявляти одразу два типи реакцій залежно від ситуації.

Переважає пасивно-позитивна реакція (66,7%). Фруструючі ситуації не викликають занепокоєння. Люди залишаються впевнені в собі і в тому, що все вирішиться добре. Домінування такого типу реакцій свідчить про те, що адепти почуваються захищеними. Їм не потрібно боятися складних життєвих ситуацій, бо є хтось, хто захистить і вирішить за них, і цей хтось – Бог.

До активно-позитивного реагування вдаються 40% опитаних. Це люди, які діють за принципом: «Береженого Бог береже».

Також характерною формою поведінки у фруструючих ситуаціях є молитва – звернення до Бога (40%). Цей тип поведінки також можна охарактеризувати, як пасивний.

Страхи і побоювання адептів не мають невротичного характеру. У більшості випадків їх можна класифікувати за Ю. Макселоном як звичайні. 33% заявили, що вони нічого не бояться. Знаходимо три різні варіанти, прив'язані до релігійної тематики:

- страх залишитись без Бога. Це боязнь втратити ту опору, підтримку, захист, які дає Бог;
- страх гріха. Людина не впевнена в собі, боїться не справитися зі своїми внутрішніми потягами, бажаннями і порушити норми;
- боязнь Бога також говорить про невпевненість в собі і в своїй поведінці, можливо, є щось таке, за що людина боїться бути покараною.

Ставлення до свого минулого переважно позитивне. Разом з тим, 40% опитаних, переосмислюючи своє минуле, вважають, що змінили б дещо в ньому. Це стосується поганого навчання, особистісних рис («був би сміливішим») та навіть досить кардинальних перетворень життєвих обставин («почав би все з початку»). 20% вважають, що прожили би так само.

73,3% мормонів розцінюють дитинство як таке, що викликає приємні спогади. Негативне і нейтральне ставлення висловлюють порівно по 13,3% респондентів.

Своє минуле адепти оцінюють по-різному, залежно від елементів. Зустрічаються випадки переважно негативного ставлення (20%), переважно позитивного (33,3%) і швидше негативного, ніж позитивного (46,7%).

У деяких шкалах диференціалу можна простежити домінування того чи іншого полюсу:

- 60% мормонів характеризують себе до того, як вони стали членами церкви, небайдужими та чутливими;
- 53,3% вважають, що колись вони були залежними та розгубленими;
- 46,7% стверджують, що раніше були більш прихильними до матеріальних цінностей, ніж до духовного розвитку.

Що стосується інших елементів, то для них характерна рівновага між кількістю низьких, середніх та високих оцінок.

Усі адепти спостерігають у собі зміни за запропонованими рисами в бік зменшення негативних проявів і відповідного збільшення позитивних. Вони почуваються потрібними, відкритими, налаштованими на взаємодію, більш чутливими до людей, люблячими, в їхньому житті з'явилися мета, сенс і стабільність, тепер вони більш незалежні, впевнені в собі, в своєму становищі, оптимістичні та спокійні, подолали страх смерті і дбають про свій духовний розвиток, а матеріальні цінності, у більшості відповідей, втратили попередній сенс. Але на такому стані речей ніхто не збирається зупинитись. У перспективі (Я-майбутнє) 80% мормонів вважають, що ці риси будуть розвинені максимально (переважає оцінка 7).

У блоці «ставлення до майбутнього» найбільше проявляються позитивні очікування адептів, а також найбільше посилення на Бога. Зустрічається лише одиничний випадок опису майбутнього як «тяжкого, але з хорошим кінцем».

80% опитаних сподіваються на Бога. У ставленні до Бога спостерігається надзвичайний оптимізм. Адепти характеризують його як «казкового», «чудового», і навіть, із вигідної точки зору, як «перспективного». Ці результати співвідносяться зі змістом мотиваційно-емоційної складової позитивного типу образу Бога у християн, який наводить у своїй статті М. Єсип [3].

Аналізуючи всі відповіді, можна виділити три категорії сприйняття Бога:

- Бог як запорука щасливого, перспективного, стабільного, забезпеченого життя. Бог захищає, дає впевненість в бутті (при дотриманні певних норм), підтримує в складний час тощо (86,7%)
- Бог як наставник, путівник, зразок для наслідування, вказує істинний шлях. Це стосується й інших біблійних героїв (40%)
- Бог як той, що карає, коли людина грішить, вселяє страх за порушення (26,7%)

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати нашого дослідження засвідчили, що адепти обраного для дослідження неокульту усвідомлюють лише позитивні зміни у своєму внутрішньому світі і ставленні до інших людей внаслідок переживання релігійного досвіду в межах неокульту. Також вони акцентують увагу на тому, що у майбутньому планують більше уваги приділяти власному духовному

розвиткові, порівняно із зусиллями у період життя до прилучення до неоеккульту. Отже, отримані результати дозволяють припускати, що релігійний досвід має позитивний психотерапевтичний вплив стосовно зменшення страхів і тривожності, а також стимулює особистість до духовного розвитку. Застереження щодо ймовірного негативного впливу деяких неоеккультів на психіку їхніх adeptів потребує уточнення у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Баранников А.С. Духовная (персональная) депривация: феноменологическое содержание, последствия, особенности диагностики и помощи / А.С. Баранников // Вісник Київського інституту бізнесу і технологій. – 2012. – № 3 (19). – С. 57-71.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Боришевський. – Київ : Академвидав, 2010. – 216 с.
3. Єсип М.З. Психологічна модель образу Бога / М.З. Єсип // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2011. – Вип. 26 (29). – С. 21-30.
4. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / А. Лэнгле // Психотерапия. – 2004. – Вип. 4 – С. 41-48.
5. Петрушкевич М. Релігійні комунікації: християнський контекст. Монографія / М. Петрушкевич. – Острогор : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. – 288 с.
6. Психологія. З викладом основ психології релігії / під ред. о. Юзефа Макселона; пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів : Свічадо, 1998. – 275 с.
7. Яремко О. Методи дослідження релігійної свідомості / О.Яремко // Духовно-психологічні основи християнської психології / ред. Л.М. Гридковець. – Київ : Скриня, 2015. – 204-216с.

References

1. Barannikov A.S. Duhovnaja (personal'naja) deprivacija: fenomenologicheskoe sodержanie, posledstvija, osobennosti diagnostiki i pomoshhi / A.S. Barannikov // Visnyk Kyi'vs'kogo instytutu biznesu i tehnologij. – 2012. – № 3 (19). – S. 57-71.
2. Boryshevskij M. Doroga do sebe: Vid osnov sub'jektivnosti do vershin duhovnosti : monografija / M. Boryshevskij. – Kyi'v : Akademvydav, 2010. – 216 s.
3. Jesyp M.Z. Psihologichna model' obrazu Boga / M.Z. Jesyp // Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – 2011. – Vyp. 26 (29). – S. 21-30.
4. Ljengle A. Fundamental'nye motivacii chelovecheskoj jekzistencii kak dejstvennaja struktura jekzistencial'no-analiticheskoi terapii / A. Ljengle // Psihoterapija. – 2004. – Vip. 4 – S. 41-48.
5. Petrushkevych M. Religijni komunikacii: hrystyjans'kyj kontekst. Monografija / M. Petrushkevych. – Ostrog : Vyd-vo Nac. un-tu «Ostroz'ka akademija», 2011. – 288 s.
6. Psihologija. Z vykladom osnov psihologii' religii' / pid red. o. Juzefa Makselona ; per. z pol. T. Chornovil. – L'viv : Svichado, 1998. – 275 s.
7. Jaremko O. Metody doslidzhennja religijnoi'ovidnosti / O. Jaremko // Duhovno-psihologichni osnovy hrystyjans'koi' psihologii' / red. L.M. Grydkovec'. – Kyi'v : Skrynja, 2015. – 204-216s.

Резюме. В современной академической психологии считается важным и необходимым изучение духовной составляющей человека. В статье рассмотрены те организационные и ценностно-нормативные характеристики религии как социального института, что способствуют духовному развитию личности. Также анализируются результаты исследования личностных изменений вследствие переживания религиозного опыта adeptов библейского неоеккульты – «Церкви Иисуса Христа Святых последних дней» (мормонов).

Ключевые слова: личность, духовность, религиозность, неоеккульты, метод семантического дифференциала.

Summary. Actuality of this theme is conditioned by public meaningfulness of understanding of religiosity and that is the basis of personal spirituality. For academic psychology, it is important and necessary to take into account the human spiritual component. The majority of schools and research approaches justifies the question about their value and quality, their achievements and constraints. The article deals with the consisted theoretical analysis of the problem of interrelationship between personality's religiosity and the sphere of human's spirituality. Investigated the psychological aspect of these categories, they found integration characteristics of individual personality. It is emphasized that the way of development is considered as disclosure and finding of the internal present I. A leading factor in its development is ability of the person to follow spiritual rules in own actions and relationships with others. The empirical results of the subject oriented by semantic differential technique are described and interpreted. Particular peculiarities of the religious senses for members of different new cults are considered. To conclude the article author notes, that some more detailed aspects of religious experience of personality must be investigated in psychological researches, designed to lead people to the mental, physical and spiritual health and development.

Key words: personality, spirituality, religiosity, new cults, semantic differential technique.

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ И СПОСОБЫ ИХ КОРРЕКЦИИ НА ОСНОВЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ЗВЕНЬЕВ МОДЕЛИ ПЕРЦЕПТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТОМ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ

В статье анализируется проблема тактильного восприятия предметов с вариативной формой. Автором описаны результаты коррекции перцептивных действий подростков при восприятии предметов с вариативной формой. Эти результаты подтверждают эффективность перцептивного обучения. Коррекция перцептивных действий подростков-геймеров приводит к восстановлению звеньев модели перцептивного действия и появлению шкалы гибкости для оценки предметов вариативной формы.

Ключевые слова: модель перцептивного действия, предметы с вариативной формой, восприятие, перцептивные действия, перцептивное обучение, сенсомоторная гимнастика, подростки с компьютерной зависимостью (геймеры).

Постановка проблемы. В научной литературе описываются модели, связанные с использованием перцептивных действий при изучении предметов с вариативной формой. Одной из таких моделей выступает сенсорное воспитание М. Монтессори. Суть сенсорного воспитания составляют упражнения по развитию навыков практической повседневной деятельности, ознакомление ребенка с окружающим миром. Правильная ориентировка в окружающем может быть достигнута в посредством постепенного изучения ребенком свойств предметов с учетом их градаций [1]. В результате таких упражнений у подростка должен выработаться навык перцептивных действий, который проявляется в быстром обследовании предметов, выделении их характеристик и свойств, соотношении с ранее усвоенными сенсорными эталонами. Такой навык помогает ему более точно и полно анализировать предметы (форму, цвет, характер поверхности).

Основное назначение дидактического Монтессори-материала состоит не в замене реального мира для ребенка, а в эффективном его сенсорном воспитании и развитии. Такой материал «дает детям упражнения чувств и пальцев, когда они жадно ищут такого рода упражнений он дает им много сведений о фактах и материалах, не требуя от них ни малейшего напряжения» [1, с. 17]. При этом знания появляются не в готовом виде, а в результате самостоятельного, автономного изучения окружающего мира, на основе опытов и открытий ребенка. «Никакая учительница не может сообщить ребенку ловкости, которая приобретается путем гимнастического упражнения; необходимо, чтобы ученик сам совершенствовался, собственными силами» [1, с. 160].

Следует отметить, что данная модель сенсорного воспитания изначально создавалась для оказания помощи детям с особенностями в развитии, а потом была эксплицирована на решение других более широких задач. Это объясняет успешность развития действий ребенка с предметами. Также внимание в этой модели более уделяется развитию ощущений, чем восприятия.

Г.В. Лосик [2], указывает, что из модели М. Монтессори следует, что для развития восприятия вариативных форм нужны особые предметы: пружины, зонтики, надушки, мягкие игрушки, предметы из пластилина, гербарий, чучела птиц, животных, ветки растений и т.п. Кроме того, манипулировать с предметом должен, прежде всего, сам ребенок, ученик, а не только сам учитель. Также изучение каждой отдельной степени свободы варьируемого по форме предмета должно происходить последовательно или успешно.

Нанесение воздействия на предмет автономно, собственной рукой, согласно С.К. Нартовой-Бочавер, можно назвать суверенным. Суверенность руки связывается с психологическим пространством личности «как важнейшей составляющей нормальной жизнедеятельности живого существа», выступая показателем сохранности его границ и «поля самоактуализации личности» [3, с. 36]. Поэтому при нарушении суверенности страдает психологическое пространство личности, ухудшается его «обогащение за счет персонализации предметного мира и социального мира» [3, с. 40] и при этом «состояние границ собственного психологического мира определяет отношение человека к элементам среды, его мироотношение в целом» и то, как «воспринимается окружающий мир строится деятельность человека в нем» [3, с. 38]. Нарушение границ психологического пространства приводит к появлению отклонений в поведении и негативных изменений в когнитивном, сенсорном и др. развитии подростка [7; 8]. Поэтому уровень суверенности руки определяет то, как воспринимается окружающий мир человеком, а также может характеризовать сформированность его перцептивных действий или, наоборот, их деформацию в связи с его понижением (например, из-за чрезмерной увлеченности компьютерными видеоиграми), и возможно может рассматриваться как звено модели перцептивного действия.

В качестве второй модели выступает сферическая модель анализатора Е.Н. Соколова [4], в которой локальный анализатор может модифицировать работу соседнего локального анализатора. В этой сферической модели «вектор возбуждения детектора предмета может модифицироваться от свойственных данному предмету вариаций его формы, при которых предмет для человека остается по функции тождественным, а также расположиться на поверхности гиперсферы в виде условных точек. В рамках этой модели, согласно А.В. Вартанову [5], возможно изучение «ощущения» гибкости предметов с вариативной формой. Иначе говоря, в корковом отделе мозга существует локальный анализатор гибкости. Он представляет собой экран нейронов, селективно настроенных на разные значения упругости. Процесс ощущения есть метрологическое измерение

параметра, оценка его по определенной психологической шкале, градация которой выстраивается субъективно в сознании воспринимающего подобно появлению точки на поверхности гиперсферы детекторов предметов Е.Н. Соколова.

Иначе говоря, характер действий, наносимых субъектом на объект при его изучении можно представить в пространстве гиперсферы, а анализ расположения точек на ее поверхности расскажет об особенностях действий субъекта с формой предмета. При этом гибкость предмета выступает как субъективная психологическая шкала субъекта, которая как анализатор присутствует в нервной системе, но распределение ее «детекторов» по поверхности предмета имеет субъективный характер. Если, субъект поленился нанести перцептивное воздействие на некоторый участок поверхности, то форма предмета в этом месте останется для него инвариантной, даже если она имеет вариативную (мягкую) форму.

На наш взгляд, увлеченность компьютером отражается на внимании его пользователя, акцентируя его не на значимых событиях жизни, а на частностях – сюжетах и задачах виртуального мира компьютерных игр. Поэтому фокус внимания смещается с социально-значимых объектов (например, других людей) на виртуальные объекты – эрзац-заменители реального мира. При этом монитор компьютера лишает человека информации о вариативности формы предмета, изображенного на плоском экране. Поэтому, что у человека, воспринимающего предметный мир через монитор, возможно будет происходить обеднение перцептивного образа, в виду того, что нарушается процесс как сукцессивного, так и симультанного восприятия свойств предметов и их соотнесение с эталоном [2; 6]. На смещение фокуса внимания в условиях виртуальной реальности указывает Б.М. Величковский. Он пишет, что «примитивной формой считается амьентное (пространственное) внимание, связано с локализацией объектов в пространстве. При игре в теннис игрок мгновенно реагирует на мяч, движущийся со скоростью порядка 200 км/ч. Однако, действуя автоматически, теннисист вряд ли сможет что-нибудь сказать о характеристиках мяча... На более поздних этапах развития возникло фокальное (предметное) внимание, связанное с идентификацией отдельных предметов, что постепенно вовлекает более сложные формы социального познания...» [7, с. 60-61]. Пример восприятия ситуации водителем при преобладании амьентного фокуса внимания (картинка А) и преобладании фокального фокуса внимания (картинка В), по Б.М. Величковскому (рис. 1):

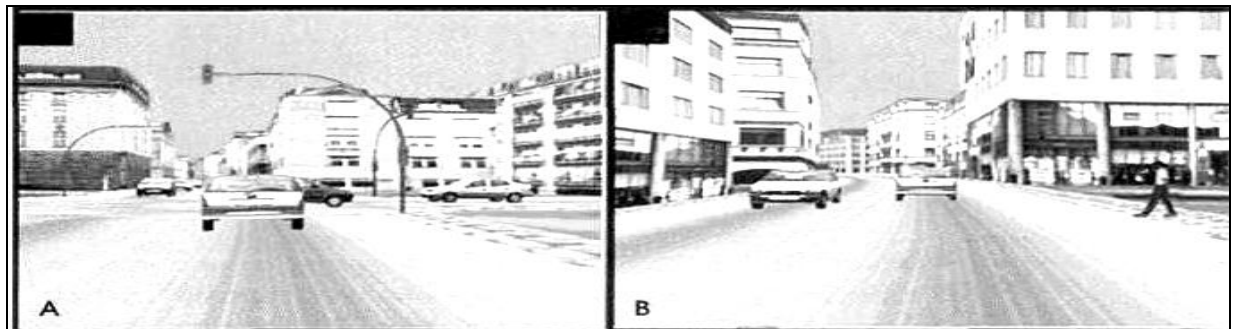


Рис. 1 – Две различные ситуации изучения опасности в условиях Виртуальной Реальности (Институт психологии Дрезденского университета).

При этом отвлечение человека в условиях виртуальной реальности приводит к тому, что «внимание человека не было сфокусировано на опасной ситуации (было амьентным, не фокальным)», тогда водитель может сбить пешехода, поэтому необходимо разработать техническую систему, которая «должна либо предупредить его, либо остановить автомобиль, если возникают посторонние объекты или пешеход начинает неожиданно перебегать дорогу перед автомобилем...» [7, с. 68-69].

Положения о фокальном внимании указывают: на необходимость разработки проективной методики «Фокус внимания» для диагностики преобладания амьентного или фокального фокуса внимания и применимости ее к исследованию подростков; и на включение в качестве одного из звеньев модели фокуса внимания в разработанную модель перцептивного действия с предметом вариативной формы.

Г.В. Лосик отмечает, что опираясь на вышеприведенные модели (М. Монтессори, Е.Н. Соколова), можно построить алгоритм восприятия предмета с вариативной формой. Для осуществления процесса формирования образа объекта с вариативной формой строго необходимо наличие трех условий. Согласно Г.В. Лосику, «перцептивная система в случае гностических действий имеет механизм активного воздействия на объект и «синхронного» измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия. Поэтому требует наличия моторной системы при воздействии субъекта на объект: воздействия на объект в одной плоскости; воздействия субъекта восприятия на объект «на фоне тишины», т.е. в момент отсутствия внешних воздействий на объект» [2, с. 68]. Это позволяет выделить три варианта доступности объекта для восприятия его субъектом, которые «означают три степени удаленности объекта от субъекта восприятия и соответственно разные возможности изучать форму и динамику объекта» [2, с. 64]. Согласно первому, объект доступен для изучения на расстоянии. При этом манипулятивные действия с ним невозможны. Второй вариант, дает возможность для нанесения перцептивных воздействий и изучения формы объекта и ее динамики. При третьем варианте доступности объекта «в зрительной памяти на некоторое время остается его «фотография». Затем

изучение формы объекта ведется за счет интериоризованного сканирования взором его фотографии» [2, с. 64-67]. Чрезмерная «увлеченность» школьников компьютером приводит к нарушению алгоритма перцептивного действия. Во-первых, при компьютерной игре школьник ведет себя пассивно, нет должного активного воздействия на объект, моторная система совершает шаблонные однообразные движения (нажатие кнопок компьютерной мыши). Во-вторых, воздействие школьников на объект не происходит однокоординатно, в одной плоскости. В-третьих, при игре на компьютере отсутствует феномен «тишины». Тем самым нарушается указанный алгоритм [2; 5].

Нанесение человеком перцептивных действий на предмет помогает построить его адекватный образ. При этом важна координация зрения и осязания. На это положение указывал Венгер Л.А., «формирование восприятия пространственных свойств предметов выступает в виде интеграции зрения и осязания – происходит расширение рамок восприятия...» [8, с. 14-15].

Таким образом, при построении модели перцептивного действия с предметом вариативной формой будем опираться на положения, высказанные учеными, а именно: при восприятии предметов вариативной формы необходимы перцептивные действия; автономное (суверенное) перцептивное воздействие на предмет; наличие сенсомоторной системы: участие в процессе восприятия предметов зрительного и тактильного анализатора, а точнее их координация; процесс изучения предмета с вариативной формой включает разные способы (зрительное осматривание предмета; тактильное ощупывание; координация движений глаза и руки).

Модель перцептивного действия показывает формирование образа предмета вариативной формы, и состоит из звеньев: фокус внимания при зрительном восприятии; автономное воздействие собственной рукой при тактильном восприятии; перцептивный образ, сенсомоторная система. Данная модель представлена на рис. 1.

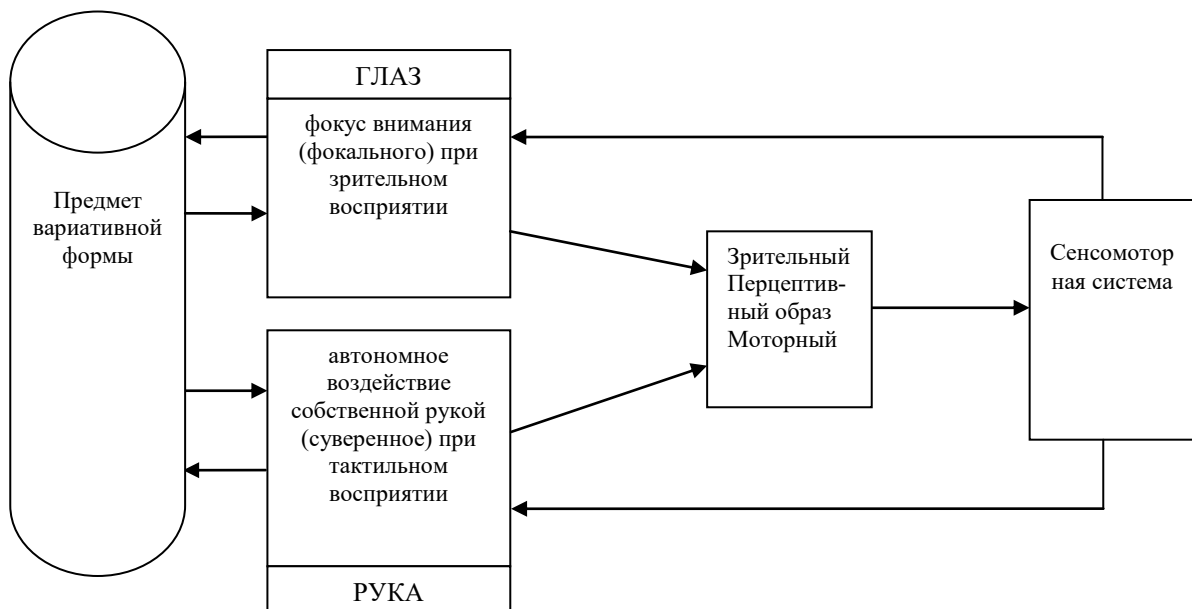


Рис. 2 – Модель перцептивного действия с предметом вариативной формы

Согласно модели (рис. 2), воздействие на предмет вариативной формы осуществляется при помощи перцептивных действий глаза и руки (тактильного и зрительного анализаторов). Полученный перцептивный образ отражает информацию о свойствах изученного предмета и оказывает регулирующее воздействие на сенсомоторную систему субъекта, определяя уровень его перцептивных действий с предметом вариативной формы.

Цель статьи. Целью данной статьи выступает описание исследования, в ходе которого выполнялась проверка эффективности программы «Сенсомоторная гимнастика» при перцептивном научении подростков в среднеобразовательных школах.

Организация и проведение исследования. Было установлено, что у подростков с компьютерной зависимостью (геймеров) происходит ухудшение перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы, что приводит к неверному учету их свойств, появлению ошибок. При этом происходит нарушение звеньев модели перцептивного действия (суверенности руки, фокального внимания и др.) (Северин А.В., 2000, 2005, 2007, 2013). С учетом эмпирических данных, полученных нами при проведении ряда исследований (Северин А.В., 2000, 2012, 2014), разработана коррекционно-развивающая программа «Сенсомоторная гимнастика». Она направлена на развитие и коррекцию нарушений мелкой моторики, тактильного восприятия и внимания, коррекцию компьютерной зависимости. Исследование было проведено по плану № 2 (Д. Кэмпбелл). Данный план предусматривает проведение тестирования до и после работы, выделение контрольной и экспериментальной групп. Зависимая переменная – уровень внимания, суверенности, сформированности перцептивных действий подростков, компьютерной игровой зависимости; независимая переменная – обучающая программа для развития перцептивных действий подростков. В качестве

експериментальной (ЭГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени ($N=70$), которая в течение шести месяцев принимала участие в реализуемой программе «сенсомоторная гимнастика» (приняли участие семь групп подростков). В качестве контрольной (КГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени ($N=72$), которая не принимала участия в тренинговой программе.

В ходе применения данной программы были использованы две авторские методики: проективная методика «Фокус внимания» для выявления преобладания амбьентного или фокального (предметного) внимания; методика «Последовательное добавление анализаторов» для коррекции нарушений перцептивных действий руки и глаза подростков с компьютерной зависимостью» (Северин А.В., 2011). Для создания методик был разработан стимульный материал (карточки и сенсорные наборы из предметов с вариативной формой); процедура предъявления и др.

Для предъявления предметов и их сравнения был разработан алгоритм, включающий три последовательные этапы: 1) предъявляются по две фигуры для изучения при помощи зрительного анализатора (движений глаз). Испытуемый оценивает различие предъявленных фигур от 0 до 9 баллов; 2) испытуемый вслепую рукой ощупывает предложенные пары фигур в специально разработанном устройстве (рис. 3) и оценивает их различие; 3) предъявляются фигуры, которые изучаются посредством тактильного и зрительного анализаторов (движений руки и глаз).

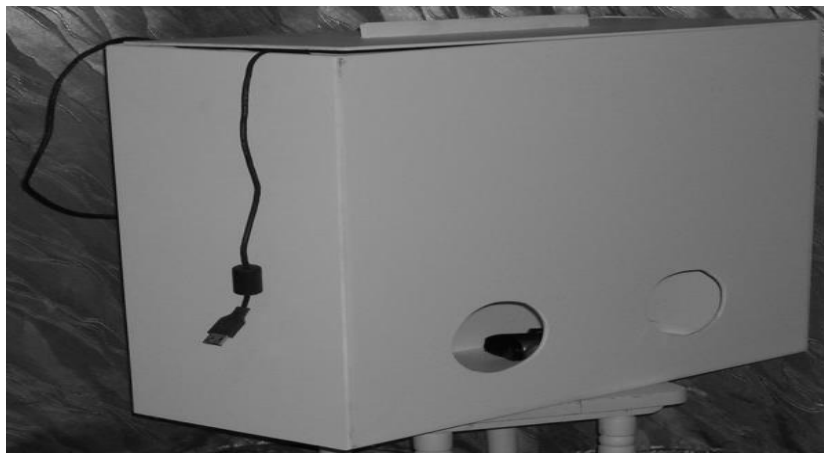


Рис. 3 – Экспериментальное устройство

Эксперимент был проведен в ряде средних общеобразовательных школ Республики Беларусь (г. Бреста, г. Витебска, г. Гомеля, г. Борисова, г. Жодино, на базе детского социального приюта г. Бреста и др.). Для опытов мы предварительно в каждой школе с помощью опросника на компьютерную зависимость отбирали контрольную и экспериментальную группы подростков, у которых увлеченность компьютером была достаточно высокая. Для соблюдения «чистоты» опытов каждый раз формировалась контрольная группа, подростки которой с таким же стартовым уровнем перцептивного действия не подвергались обучению. На констатирующем этапе сначала была проведена диагностика школьников (подростков) на предмет компьютерной (игровой) зависимости, затем осуществлена первичная диагностика их перцептивных действий. В итоге были определены и структурно оформлены две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). До и после тренинга осуществлялась диагностика при помощи методик: 1) опросника «компьютерная зависимость» (Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот); 2) методика «Волшебные мешочки» (сенсорный набор 4 мешочка, 6 мешочков) (А.В. Северин). Основная работа (формирующий этап) проходила только с экспериментальной группой. Во время проведения тренинга школьникам предлагались развивающие и диагностирующие упражнения (на развитие внимания, ощущений и восприятия, тактильного восприятия, поэтапная диагностика перцептивных действий подростков и др.). На контрольно-констатирующем этапе реализации программы осуществлялась диагностика компьютерной зависимости и перцептивных действий подростков контрольной и экспериментальной групп. Для обработки матриц с оценками предметов использовался метод многомерного шкалирования, статистические методы.

Результаты и их обсуждение. После проведения эксперимента было выяснено, что у подростков экспериментальной группы (ЭГ) в большей степени, по сравнению с подростками контрольной группы (КГ), улучшились перцептивные действия, произошло «приращение» перцептивных действий (увеличилось количество свойств определяемых школьниками при восприятии объектов с вариативной формой, повысилась точность и правильность определения различий между парами предъявляемых объектов с вариативной формой и др.). На рис. 4 графически показано, что до эксперимента у подростков-геймеров отсутствовала шкала гибкости, то есть при различении и оценке пар предметов вариативной формы они не выделяли такое свойство предмета с вариативной формой как гибкость.



Рис. 4 – Присутствие шкалы гибкости у подростков-геймеров

На рис. 4 графически представлены данные, которые свидетельствуют, что у подростков-геймеров контрольной группы с которыми не проводилась коррекционная работа произошли незначительные изменения. Шкала гибкости появилась только у двух подростков. Данные, приведенные на этом рисунке, свидетельствуют, что после перцептивного научения у подростков-геймеров экспериментальной группы появилась новая шкала при различении и оценке предметов вариативной формы (у 47 человек). Это шкала гибкости. После коррекционной работы у подростков экспериментальной группы «обогатился» перцептивный образ предмета с вариативной формой, появилась новая шкала – шкала гибкости.

Применение методики «Фокус внимания» позволило выявить преобладание видов внимания до и после проведения эксперимента (доля предметного внимания подростка, акцентированность его на социальные объекты, после тренинга значительно повысилась) (рис. 5).

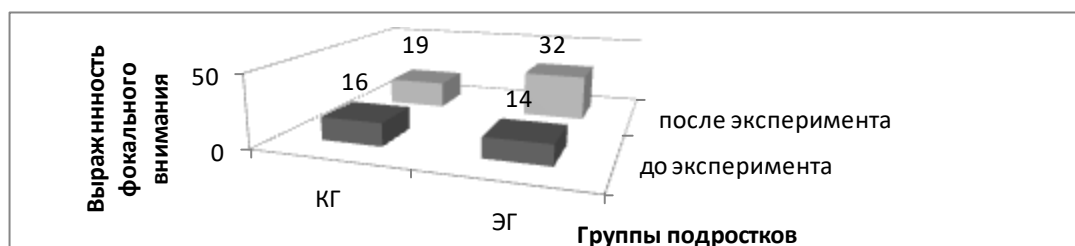


Рис. 5. – Показатели фокального внимания подростков-геймеров

Полученные результаты подтверждают, что в процессе перцептивного научения при помощи сенсомоторной гимнастики произошла коррекция фокального внимания ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,4$, при $p \leq 0,01$).

В ходе перцептивного научения изменились показатели не только фокального внимания, а также уровень компьютерной зависимости ($\varphi_{\text{эмп}} = 8,08$, при $p \leq 0,01$). Эти данные представлены на рисунке 6.

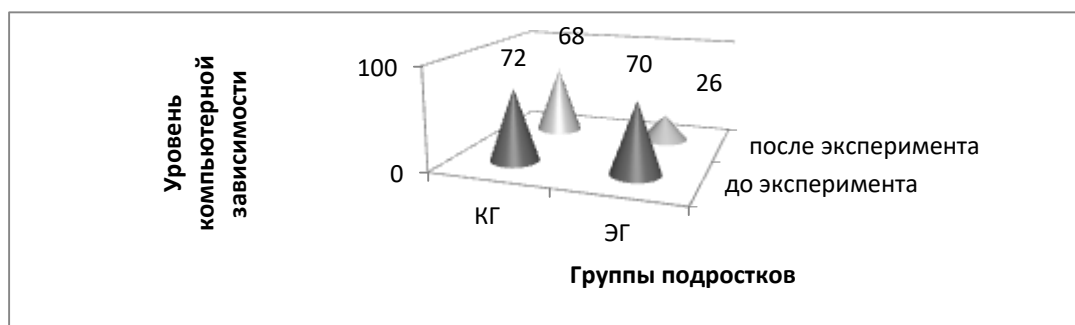


Рис. 6. – Показатели компьютерной зависимости подростков-геймеров

Применение двухфакторного дисперсного анализа также подтвердило эффективность перцептивного научения подростков (рис. 7). Установлено, что между двумя группами подростков – контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) имеются существенные различия в совершении перцептивных действий после проведения коррекционной работы.

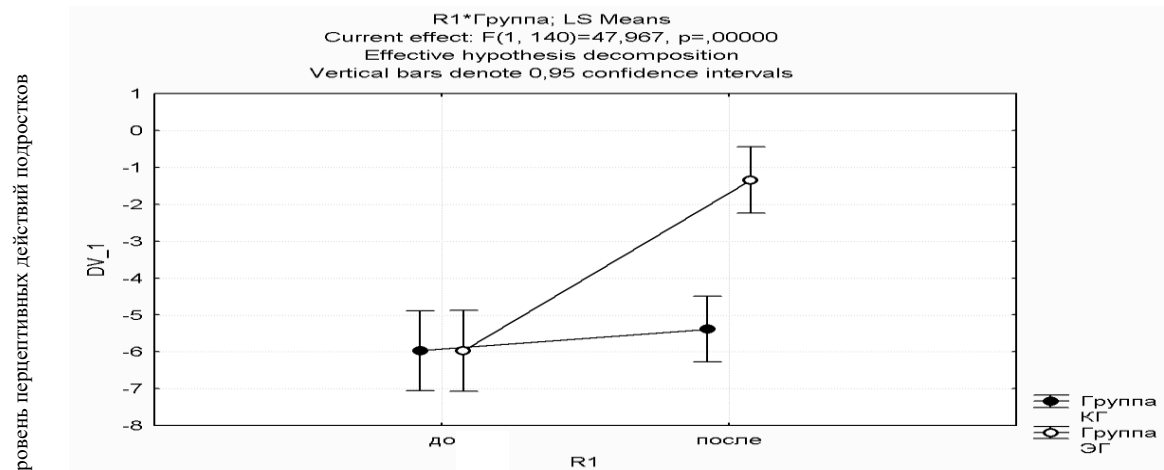


Рис. 7. – Средние показатели перцептивных действий подростков-геймеров (до и после коррекции)

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

В процессе перцептивного научения происходит развитие перцептивных действий подростков-геймеров. Было установлено, что у подростков из экспериментальной группы в большей степени, по сравнению с подростками из контрольной группы, улучшились перцептивные действия, произошло «приращение» перцептивных действий и др.

Восстановление деформированных звеньев модели перцептивного действия (фокального внимания и суверенности руки) при помощи программы «Сенсомоторная гимнастика» приводит к «обогащению» перцептивного образа предмета с вариативной формой. У подростков-геймеров экспериментальной группы появилась новая шкала для оценки предметов вариативной формы – шкала гибкости.

Разработанная нами методика восстановления нарушенных звеньев модели перцептивного действия с предметом вариативной формы может быть проверена и на другой группе подростков с нарушенным зрением и слепых. В случае успешного восстановления звеньев модели у такой группы подростков, результаты могут быть использованы для улучшения адаптации подростков к социуму и улучшению у них восприятия и дифференцирования предметов с вариативной формой.

Список использованных источников

1. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори / Русская школа за рубежом. Вып. 17. – Прага: 1926. – 419 с.
2. Лосик Г.В. Перцептивные действия в восприятии речи / Г.В. Лосик. – Минск: НАН Беларуси, 2000. – 168 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–42.
4. Соколов Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М.: МГУ, 2003. – 288 с.
5. Вартанов А.В. Восприятие объектов с вариативной формой / А.В. Вартанов, А.С. Кузнецов, Г.В. Лосик // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» [Электронный ресурс]. – 2009 – № 2. – С. 1–17. – Режим доступа : <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2/index.php>. – Дата доступа : 10.01.2011.
6. Бабаева Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – № 1. – 1998. – С. 89–100.
7. Величковский Б.М. Искра ψ : новые области прикладных психологических исследований / Б.М. Величковский // Вестник Моск. ун-та. – Серия. 14. – Психология. – 2007. – № 1. – С. 57–72
8. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 366 с.

References

1. Montessori M. Znachenie sredy v vospitanii / M. Montessori / Russkaja shkola za rubezhom. Vyp. 17. – Praga: 1926. – 419 s.
2. Losik G.V. Perceptivnye dejstviya v vospriyatii rechi / G.V. Losik. – Minsk: NAN Belarusi, 2000. – 168 s.
3. Nartova-Bochaver S.K. Ponjatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti» i ego jevristsicheskie vozmozhnosti / S.K. Nartova-Bochaver // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2002. – № 1. – S. 35–42.
4. Sokolov E. N. Vospriyatie i uslovnyj refleks. Novyj vzgljad / E.N. Sokolov. – M.: MGU, 2003. – 288 s.
5. Vartanov A.V. Vospriyatie ob'ektov s variativnoj formoj / A.V. Vartanov, A.S.Kuznecov, G.V. Losik // Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna»

- [Jelektronnyj resurs]. – 2009 – № 2. – S. 1–17. – Rezhim dostupa: <http://www.psyanima.Ru/journal/2009/2/index.php>. – Data dostupa: 10.01.2011.
6. Babaeva Ju.D. Psihologicheskie posledstviya informatizacii / Ju.D. Babaeva, A.E.Vojkskuskij // Psihologicheskij zhurnal. – № 1. – 1998. – S. 89–100.
 7. Velichkovskij B.M. Iskra ψ : novye oblasti prikladnyh psihologicheskikh issledovanij / B.M. Velichkovskij // Vestnik Mosk. un-ta. – Seriya. 14. – Psihologija. – 2007. – № 1. – S. 57–72
 8. Venger L.A. Vosprijatie i obuchenie / L.A. Venger. – M.: Prosveshhenie, 1969. – 366 s.

Резюме. У статті аналізується проблема тактильного сприйняття предметів з варіативною формою. Автором описані результати корекції перцептивних дій підлітків при сприйнятті предметів з варіативною формою. Ці результати підтверджують ефективність перцептивного навчання. Корекція перцептивних дій підлітків-геймерів призводить до відновлення ланок моделі перцептивної дії і появи шкали гнучкості для оцінки предметів варіативної форми.

Ключові слова: модель перцептивної дії, предмети з варіативною формою, сприйняття, перцептивні дії, перцептивне навчання, сенсомоторна гімнастика, підлітки з комп'ютерною залежністю (геймери).

Summary. The problem of tactile perception of the objects with variable form is analyzed in this article. The author describes the results of correction of perceptual actions of the teenagers with computer addiction (gamers) in the perception of variable form objects. These results prove the effectiveness of the perception training. The correction of the perception skills with teenagers-gamers leads to the rehabilitation of the perception skill model and the appearance of flexible scale in variable form objects perception.

The control group of adolescent gamers which was not carried out remedial work have occurred minor changes flexibility of scale appeared only two teenagers. It is found that adolescents in the experimental group to a greater extent compared with young control group, improved perceptual actions. After perceptual learning in adolescents gamers experimental group had a new scale in distinguishing and evaluating with variable form (47 people). We have developed a method of restoring the broken links of perceptual model of action with the subject variation forms can be checked and another group of young people with impaired vision and the blind. In the event of a successful recovery unit's model in this group of adolescents, the results can be used to improve the adaptation of teenagers to society and improve their perception and differentiated items the objects with variable form.

Key words: a model of perceptive action, the objects with the variable forms, perception, perceptual actions, perceptual learning, sensorimotor exercises, teenagers with computer addiction (gamers).

УДК 159. 923. 2

Д.В. СПИВАК

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

У статті розкрито стан вивчення розвитку професійного образу «Я» у майбутніх фахівців допомагаючих професій. Презентовано результати здійсненого автором теоретичного аналізу сучасних вітчизняних досліджень розвитку професійного образу «Я» майбутніх фахівців допомагаючих професій, які проводилися у різних галузях психологічної науки. Встановлено недостатнє вивчення проблематики розвитку професійного образу «Я» майбутніх фахівців допомагаючих професій протягом їх навчання у вищій школі.

Ключові слова: професійний образ «Я», майбутні фахівці, допомагаючі професії, студенти, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. В сучасних умовах трансформацій вітчизняної вищої освіти у напрямку гуманізації та гуманітаризації з метою гармонізації особистісного становлення кожного учасника навчально-виховного процесу актуалізується проблема розвитку його образу «Я». Розв'язання цієї проблеми є нагальним на етапі професійного навчання, адже уявлення особистості про себе як суб'єкта конкретної фахової діяльності мають гармонійно інтегруватися до її образу «Я» загалом, не зумовлюючи появу суперечностей у реальних та ідеальних уявленнях про себе тощо. Водночас на пильну увагу з боку науковців заслуговують студенти вищих навчальних закладів, які здобувають професію, що передбачає взаємодію і надання допомоги іншим людям, зокрема вчителя, психолога, соціального працівника й т. ін. Тому питання розвитку професійного образу «Я» студентів спеціальності «соціальна робота» і пошуки ефективних шляхів його формування вже з першого року їх навчання у вищій школі є нагальними для сучасної психологічної науки та педагогічної практики.

Мета статті. З огляду на зазначене, метою публікації стало висвітлення результатів теоретичного аналізу наукових робіт вітчизняних психологів із проблематики розвитку професійного образу «Я» у майбутніх фахівців допомагаючих професій.

Результати теоретичного дослідження. Вивчення науковцями низки аспектів проблеми розвитку професійного образу «Я» студентів вищих навчальних закладів у процесі їх навчання презентовані у дослідженнях, які проводилися в різних галузях психологічної науки.

Зокрема у галузі вікової та педагогічної психології Р. В. Каламаж вивчала психологічні основи формування професійної «Я-концепції» майбутніх юристів. Учена підкреслила специфіку змістового наповнення цього важливого конструкту «Я-концепції» майбутніх фахівців, що пов'язана з особливостями обраної ними професії. За її розумінням, професійна «Я-концепція» майбутніх юристів є складним утворенням, що містить особистісні та професійні цінності, особистісні та професійні якості, а також професійні знання і вміння.

Важливим є положення Р. В. Каламаж про професійну «Я-концепцію» майбутнього фахівця як основний чинник його професійного самовизначення, самооцінювання і розвитку. За переконаннями психолога, процесу професійної самоідентифікації й самореалізації суттєво сприяє те, що професійна «Я-концепція» майбутнього фахівця є інтеграційним конструктом системи, до якої належить особистість цього фахівця, його професійна діяльність та її умови.

Вважаємо, що висвітлені теоретичні наукові положення можуть стосуватися не лише майбутніх фахівців юридичної, а й інших сфер. Так, професійну «Я-концепцію» майбутніх фахівців, що є конструктом загальної «Я-концепції» особистості, можна розуміти як складне інтегративне утворення, когнітивно-емоційне наповнення якого пов'язано з їх особистісними та професійними самоцінностями і якостями, професійними знаннями й вміннями.

Значущими видаються й емпірично виявлені дослідницею особливості динаміки розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців у сфері юридичної діяльності. А саме – зростання кількісних показників високого рівня актуалізованості професійної ідентичності студентів із кожним роком навчання у вищій школі. В їх професійному образі «Я» помічено збільшення кількості якостей, що зумовлено засвоєнням таких професійних знань, які стосуються особистості фахівця [2]. З огляду на розкриті емпіричні результати, можемо припустити, що подібні зміни у динаміці становлення професійної ідентичності та професійного образу «Я» виявлятимуться за певних умов й у студентів інших спеціальностей. Проте, це припущення потребує експериментальної перевірки, результати якої висвітлюватимуться у наших наступних публікаціях.

У межах вікової й педагогічної психології С. О. Ренке вивчав психологічні чинники розвитку професійного образу «Я» у майбутніх психологів. Науковець виокремив такі компоненти досліджуваного процесу, як: усвідомлення студентами уявлень про обрану професію, її норм і вимог; прийняття ними професійних норм і цінностей; емоційно-ціннісне ставлення до своєї професії та до себе як майбутнього фахівця; мотив саморозвитку. Доцільно відзначити, що до структури професійного образу «Я» особистості він зарахував і конструкти професійної свідомості (зокрема її усвідомлені уявлення про майбутню професію, ставлення до цієї професії). Водночас на увагу заслуговує встановлений дослідником зв'язок рівнів розвитку (квазіобраз, розмитий, узагальнений, конвенціональний, гармонійний) професійного образу «Я» студентів із їх мотивацією (негативною чи позитивною). Так, статистично значущим виявився зв'язок гармонійного і конвенціонального професійного образу «Я» з внутрішніми мотивами; натомість квазіобразу, розмитого й узагальненого – з негативною мотивацією студентів. Предметом емпіричного дослідження були і гендерні особливості розвитку професійного образу «Я» майбутніх психологів. За результатами проведеного експерименту він зафіксував статистично значущі відмінності у юнаків і дівчат за показниками самоприйняття, самоприхильності, самоповаги, врівноваженості, інтернальності та емоційної лабільності. Окрім цього, у роботі доведено, що змістове наповнення конструктів професійного образу «Я» майбутнього фахівця зазнає суттєвих змін у процесах його професійного самовизначення, самоорганізації та персоналізації [6].

Відзначимо, що як Р. В. Каламаж, С. О. Ренке підкреслив зумовленість процесу розвитку професійного образу «Я» майбутніх фахівців допомагаючих професій превалюючими у них професійними та особистісними цінностями. Предметом наукового дослідження Є. В. Кірейчевої, що також проводилося у межах вікової та педагогічної психології, були соціально-психологічні умови розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх учителів. За розумінням психолога, сутність феномена «Я-концепція» віддзеркалюють більш-менш стійкі, певною мірою усвідомлені уявлення особистості про власне «Я». Цей феномен вона вважає таким інтеграційним утворенням особистості, що є системою її установок щодо самої себе. Натомість така система формується в процесі комунікативних взаємодій особистості та її практичної діяльності. У структурі «Я-концепції» майбутнього вчителя науковець виокремила три основних компоненти: 1) когнітивний – його уявлення про власні особистісні та професійні якості, здібності; 2) емоційний – самооцінка своїх особистісних і професійних рис, здібностей; 3) поведінковий – саморегуляція, готовність до особистісного та професійного саморозвитку. Доцільно відзначити, що перший, когнітивний компонент «Я-концепції» майбутнього вчителя, виокремлений Є. В. Кірейчевої, не лише віддзеркалює психологічну сутність професійного образу «Я» майбутнього фахівця, а й засвідчує згоду автора зі схожими науковими положеннями психологів, які вже презентовано. А саме – уявлення студента про особистісні та професійні якості майбутнього фахівця як конструкти його професійного образу «Я».

В процесі емпіричного дослідження психолог зафіксувала вплив на розвиток «Я-концепції» майбутніх учителів низки соціально-психологічних умов, а саме – родинного виховання; специфіки спілкування; рівня їх навчальних досягнень у загальноосвітній і вищій школах, індивідуально-психологічних особливостей особистості студентів (інтересів, сенсу життя, акцентуацій характеру). Також вона емпірично встановила позитивний вплив процесу навчання у вищій школі на емоційний і поведінковий компоненти професійної «Я-концепції» студентської молоді. Виявлену позитивну динаміку засвідчило збільшення у респондентів від першого до п'ятого курсу кількісних показників адекватної самооцінки, позитивного самоприйняття,

усвідомленої саморегуляції та готовності до подальшого професійного й особистісного саморозвитку. Водночас було констатовано відсутність значних змін у змісті когнітивного компонента професійної «Я-концепції» студентів упродовж їх навчання у вищій школі, що підтвердилося незмінністю у них зрілості «Я», рефлексії, ясності «Я-концепції» від першого до п'ятого курсів [3].

Резюмуючи емпіричні висновки психолога, відзначимо, що окремі з виявлених чинників вочевидь суттєво впливають і на розвиток професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців інших допомагаючих професій, зокрема соціальних працівників. Зазначимо, що схоже до С. О. Ренке, Є. В. Кірейчева також зафіксувала зміни у становленні майже усіх структурних компонентів професійної «Я-концепції» майбутніх учителів, окрім когнітивного. Вивченню провідних чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів присвячено дослідження К. С. Тороп, що також виконано в межах вікової та педагогічної психології. У структурі професійної ідентичності майбутніх педагогів науковець виокремила основні компоненти (когнітивний, ціннісно-смысловий, мотиваційний) та їх конструкти (рефлексія, прагнення особистості до професійно-педагогічного саморозвитку, самоставлення, особистісні диспозиції – доброта, самодостатність, вдовolenість обраною професією, наявність чи відсутність фрустрації). Підтримуючи загалом розуміння психологом структури професійної ідентичності майбутніх фахівців у сфері педагогічної діяльності, ми не можемо погодитися з трактуванням нею рефлексії як конструкту досліджуваного феномена. Адже у психологічній науці вчені визначають особистісну рефлексію як процес, вважаючи її основним психологічним механізмом розвитку самосвідомості [1].

До функцій професійної ідентичності майбутнього фахівця психолог зарахувала адаптаційну (виявляється у пристосуванні особистості до умов професійного середовища), визначальну (відбивається в її статусі з-поміж інших фахівців), смислову (віддзеркалюється у усвідомленні цілей вибраної фахової діяльності) та формалізаційну (у рівні сформованості уявлень про себе як професіонала). Підкреслимо, що теоретичні положення, сформульовані К.С. Тороп, й емпірично підтвердилися у дослідженні. Зокрема дослідниця встановила, що процес розвитку професійної ідентичності респондентів пов'язаний із їх адаптацією у педагогічній спільноті, трансформацією досвіду як професіонала і прогнозуванням перспектив фахової діяльності. Також вона переконливо довела, що основним чинником розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів є усвідомлення ними особистісного досвіду. Адже зміст професійної ідентичності визначає ставлення особистості до себе як фахівця, що може бути позитивним і негативним [7]. Особливості формування професійної «Я-концепції» у студентів факультету фізичного виховання та спорту вищих навчальних закладів та визначення умов ефективності досліджуваного процесу перебували у фокусі наукового інтересу В.О. Швидкого. Відзначимо, що це дослідження також виконано в межах вікової та педагогічної психології. Схоже до Р. В. Каламаж, науковець розглянув професійну «Я-концепцію» майбутнього фахівця як важливу складову загальної «Я-концепції» особистості. За його переконаннями, розвиток професійної «Я-концепції» респондентів суттєво залежить від сили зв'язку між їх ідеальним образом «Я» та усвідомленням і прийняттям ними соціально заданого образу фахівця у галузі фізичного виховання і спорту. Основним психологічним механізмом розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців визначено рефлексію особистості, що містить її саморозуміння, самоуправління і саморозвиток. Не менш важливими механізмами досліджуваного процесу виступають предметна та соціальна рефлексія. Так, предметна рефлексія виявляється у певному досвіді особистості, що відбиває її ставлення до збереження довкілля. Натомість соціальна рефлексія стосується розвитку інтегрованого професійного образу «Я» студентів і подолання ними таких стереотипів, які існують у соціумі та пов'язані зі значущістю їх майбутньої професійної діяльності [8].

Підтримуючи наукові погляди В.О. Швидкого загалом, відзначимо, що, ймовірно, схожі види рефлексії, а точніше, особистісна саморефлексія, предметна та соціальна рефлексія можуть виступати важливими механізмами розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців допомагаючих професій загалом і сфери соціальної роботи зокрема. Однак, це припущення, як і попередньо сформульовані, потребують експериментальної перевірки та підтвердження у контексті дослідження процесу розвитку професійного образу «Я» майбутніх соціальних працівників. У галузі соціальної психології предметом наукового інтересу Н.І. Машенко виступали соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів. Підкреслимо, що до структури професійної самосвідомості психолог зарахувала такий важливий конструкт, як образ «Я-фахівець». Унаслідок проведеного дослідження вона встановила, що соціально-психологічними чинниками становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів є їх узагальнені уявлення про значущість майбутньої фахової діяльності та соціальні прояви такої діяльності. Окрім цього, вона виявила зумовленість процесу професійного становлення майбутніх фахівців певним типом адаптації у соціумі, що відбивається в їх прагненнях наблизити ідеальний образ «Я-фахівця» із образом, який є соціально заданим. Думаємо, що вплив подібних соціальних (стереотипи, які задано у соціумі) та психологічних (значущість обраної професії) чинників ми зможемо простежити, емпірично вивчаючи процес розвитку професійного образу «Я» майбутніх соціальних працівників. За переконаннями Н.І. Машенко, інтенсифікації процесу розвитку професійної самосвідомості студентів технічних університетів сприяє актуалізація різних видів рефлексії, зокрема особистісної (усвідомлення уявлень про себе як фахівця), соціальної (розуміння значущості майбутньої професійної діяльності) та предметної (усвідомлення результативності професійних дій) [5]. Як бачимо, узагальнення Н.І. Машенко про значущість особистісної, соціальної та предметної рефлексії у процесі розвитку образу «Я-фахівець» студентської молоді є схожими до висновків В.О. Швидкого. Особливості професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців сфери правоохоронної

діяльності в межах загальної психології та історії психології вивчав П.В. Макаренко. За позицією науковця, стрижневою складовою професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця є процес його ідентифікації з вибраною професією, що пов'язаний із мотивами здійсненого ним професійного вибору. Зокрема з високим рівнем професійної самоідентифікації корелює позитивне емоційне прийняття особистістю конкретного професійного оточення, що зумовлює успішність її входження до цього оточення.

В процесі проведеного дослідження психолог простежив динаміку розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців сфери правоохоронної діяльності. Зокрема він з'ясував, що специфіка цього виду діяльності може як позитивно, так і негативно впливати професійну «Я-концепцію» респондентів. Важливим видається висновок науковця про те, що перспективна професійна самоідентифікація студентів, майбутніх фахівців сфери правоохоронної діяльності є провідним чинником розвитку їх професійної «Я-концепції» та професійного становлення [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, проведений теоретичний аналіз сучасних досліджень вітчизняних психологів дозволив уточнити розуміння психологічної сутності феномена професійного образу «Я» майбутніх фахівців допомагаючих професій загалом і сфери соціальної роботи зокрема. Найвиразніше психологічну сутність цього феномена відбивають уявлення майбутнього фахівця про власні професійно значущі особистісні якості та вміння. Окрім цього, здійснений аналіз засвідчив, що психологічні особливості розвитку професійного образу «Я» майбутніх соціальних працівників у процесі їх навчання у вищій школі ще не виступали предметом спеціального вивчення дослідників у межах вікової та педагогічної психології. Натомість вирішення цього завдання сприятиме зростанню рівня особистісної готовності студентів до професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – Спб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Каламаж Р.В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів: дис. ...доктора. психол. наук : 19.00.07 / Руслана Володимирівна Каламаж. – Острог, 2010. – 487 с.
3. Кірейчева Є.В. Соціально-психологічні умови розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Є.В. Кірейчева. – К., 2010. – 22 с.
4. Макаренко П.В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / П.В. Макаренко. – Харків, 2001. – 20 с.
5. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Н.І. Мащенко. – К., 2005. – 20 с.
6. Ренке С.О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 246 с.
7. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / К.С. Тороп. – К., 2008. – 20 с.
8. Швидкий В.О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / В.О. Швидкий. – К., 2007. – 18 с.

References

1. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / [sost. i obshh. red. B. Meshherjakov, V. Zinchenko]. – Spb. : Prajm–EVROZNAK, 2003. – 672 s. – (Proekt «Psihologicheskaja jenciklopedija»).
2. Kalamazh R.V. Psihologija formuvannja profesijnoi' Ja-koncepcii' majbutnih jurystiv : dys. ... doktora. psyhol. nauk : 19.00.07 / Ruslana Volodymyrivna Kalamazh. – Ostrog, 2010. – 487 s.
3. Kirejcheva Je.V. Social'no-psyhologichni umovy rozvytku profesijnoi' «Ja-koncepcii'» majbutnih uchyteliv : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «pedagogichna ta vikova psyhologija» / Je.V. Kirejcheva. – K., 2010. – 22 s.
4. Makarenko P.V. Profesijna «Ja-koncepcija» majbutnih fahivciv pravoohoronnoi' dijal'nosti : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.01 «zagal'na psyhologija, istorija psyhologii'» / P.V. Makarenko. – Harkiv, 2001. – 20 s.
5. Mashhenko N.I. Social'no-psyhologichni chynnyky stanovlennja profesijnoi' samosvidomosti studentiv tehnicnyh universytetiv : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.05 «social'na psyhologija, psyhologija social'noi' roboty» / N.I. Mashhenko. – K., 2005. – 20 s.
6. Renke S.O. Psihologichni chynnyky stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» u majbutnih psyhologiv : dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 / Sergij Oleksandrovych Renke. – K., 2010. – 246 s.
7. Torop K.S. Usvidomlennja osobystisnogo dosvidu majbutnimy pedagogamy jak chynnyk formuvannja i'h profesijnoi' identychnosti : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «pedagogichna ta vikova psyhologija» / K.S. Torop. – K., 2008. – 20 s.

8. Shvydkyj V.O. Osoblyvosti formuvannja Ja-koncepcii' v profesijnomu stanovlenni osobystosti : avtoref. dys. na здобuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «pedagogichna ta vikova psykologija» / V.O. Shvydkyj. – K., 2007. – 18 s.

Резюме. В статье раскрыто состояние изучения развития профессионального образа «Я» у будущих специалистов помогающих профессий. Представлены результаты проведенного автором теоретического анализа современных отечественных исследований развития профессионального образа «Я» будущих специалистов помогающих профессий, которые проводились в различных отраслях психологической науки. Установлено недостаточное изучение проблематики развития профессионального образа «Я» будущих специалистов помогающих профессий в течении их обучения в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональный образ «Я», будущие специалисты, помогающие профессии, студенты, высшее учебное заведение.

Summary. This article deals with the study of the state of professional image «I» in the future professionals of helping professions. Results of the analysis carried out by the author of theoretical studies of modern domestic professional image «I» future professionals of helping professions, held in different areas of psychology. It was revealed that the subject of scientific study psychologists advocated the development of professional image «I» future professionals of the legal and technical fields, as well as future teachers. Conducted analysis of contemporary psychological research has allowed local psychologists clarify the understanding of the nature of a professional image of «I» and establish the basic factors of development in university students. It was established insufficient study of the problems of professional image «I» future professionals helping professionals during their training in high school. In particular outside scientific interest local psychologists left the question of the development of professional image «I» of future specialists in social work.

Key words: professional image of «I», future professionals, helping profession, students, university.

УДК 159. 923. 2

Л.М. СПИВАК

ВІКОВА ДИНАМІКА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОРЕФЛЕКСІЇ ЮНАЦТВА ЗА ПОКАЗНИКОМ «РІДНА МОВА»

У статті проаналізовано сучасний стан вивчення проблеми розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку та визначено найбільш перспективні напрями її подальшої розробки. Доведено, що важливою умовою конструктивного дослідження зазначеної проблеми є вивчення національної саморефлексії, що є одним із психологічних механізмів розвитку національної самосвідомості особистості в юності. Презентовано нові емпіричні матеріали, які висвітлюють вікову динаміку національної саморефлексії особистості юнацького віку за показником «рідна мова».

Ключові слова: національна самосвідомість, національна саморефлексія, рідна мова, особистість, юнацький вік.

Постановка проблеми. В сучасних умовах невинної інтеграції української держави до світового соціокультурного простору актуалізується проблема розвитку національної самосвідомості її молодих громадян. Основними завданнями Державної Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді задекларовано розвиток національної ідентичності та національної свідомості, виховання поваги до мови, культури і традицій нації, потреби у збереженні її цінностей. Задля розв'язання визначених завдань важливим є вивчення питання національної саморефлексії особистості юнацького віку за показником «рідна мова». Адже національна саморефлексія виступає одним із важливих механізмів розвитку національної самосвідомості особистості в період юності, зумовлюючи зміну рівнів цього складного психічного процесу.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових досліджень із проблеми психологічних механізмів розвитку національної самосвідомості, які проводилися у галузях вікової та педагогічної психології, засвідчив, що предметом детального вивчення дослідників були лише такі її аспекти, як розвиток національної рефлексії молодших школярів у процесі навчальної діяльності (М.А. Шугай [4]) і вплив національної ідентифікації на становлення «Я-образу» особистості 14–20 рр. (О.В. Шевченко [3]). Водночас установлено, що за межами наукового інтересу психологів залишилося питання вікової динаміки національної саморефлексії юнацтва за показником «рідна мова», емпіричне вивчення якого стало **метою цієї статті**.

Нагадаємо, що за результатами ретельного огляду та узагальнення ряду наукових досліджень у галузі психології [1; 2; 5] було розкрито сутність феномена національної саморефлексії, яка відбивається в пізнанні, аналізуванні та усвідомленні особистістю юнацького віку власних якостей як представника конкретної нації. Національна саморефлексія є важливим психологічним механізмом розвитку національної самосвідомості особистості періоду юності. Натомість остання є процесом осмислення особистістю себе як представника конкретної нації, оцінювання себе як носія її певних суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним самоврядуванням і рівнем економічного розвитку) ознак. З метою емпіричного вивчення вікової динаміки

національної саморефлексії особистості періоду юності за показником «рідна мова» було використано перших два запитання модифікованого етнопсихологічного опитувальника [1]. Так, перше запитання стосувалося визначення респондентами конкретної мови як рідної та обґрунтування власного вибору, друге – їх національної саморефлексії за досліджуваним показником.

Задля унаочнення одержані кількісні показники вікової динаміки національної саморефлексії юнацтва за показником «рідна мова» подано на рис. 1.

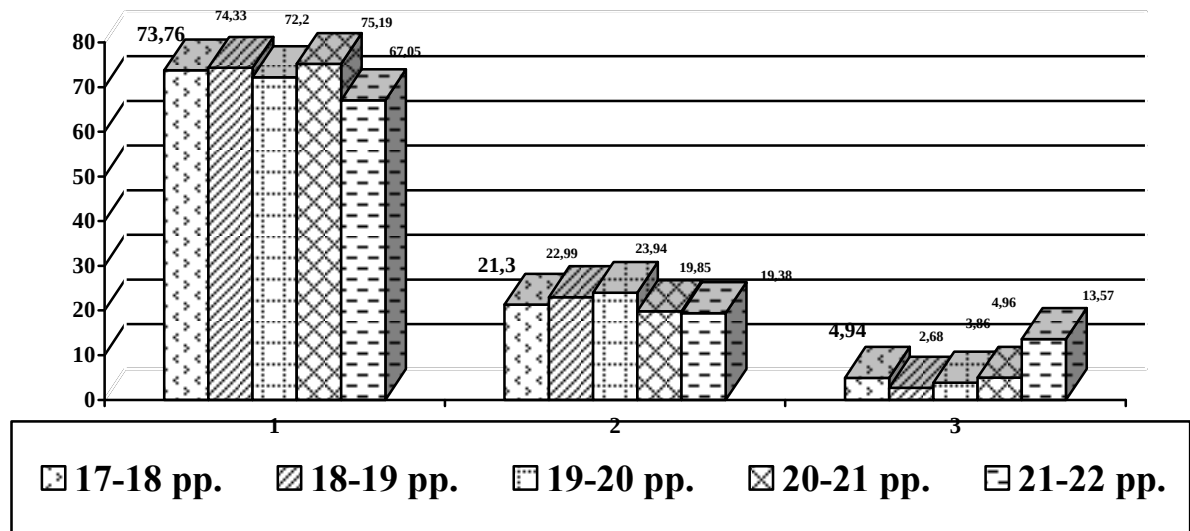


Рис. 1. Гістограма кількісних даних (%) національної саморефлексії особистості юнацького віку за показником «рідна мова»

Умовні позначення: 1 – українська мова є рідною; 2 – рідною є російська мова; 3 – рідними є обидві мови (українська та російська).

З рис 1 помітно, що значна кількість юнаків і дівчат із усіх вікових діапазонів рідною визначили українську мову. Зокрема кількість респондентів 17-18 pp., які вважають рідною українську мову, становить 73,66 %. Порівняно з віковим діапазоном 17-18 pp., у 18-19 pp. кількість респондентів, для яких українська мова є рідною, збільшується на 0,67 %. Від вікового діапазону 18-19 pp. до 19-20 pp. кількісні дані за показником «українська мова є рідною» зменшуються на 2,13 %. У віці 20-21 pp., порівняно з 19-20 pp., кількість юнаків і дівчат, що визначають українську мову як рідну, збільшується на 2,99 %. Натомість від 20-21 pp. до 21-22 pp. кількість досліджуваних, які вважають, що українська мова є їх рідною, зменшується на 8,14 %.

Викладене вище дозволяє резюмувати таке. За показником «українська мова є рідною» кількісні дані в усіх вікових діапазонах від 17 до 21 року є досить високими і несуттєво відрізняються між собою. А тому зафіксоване збільшення чи зменшення цих даних від попереднього до наступного вікового діапазонів є незначним. Більш вагомими є відмінності кількісних даних у діапазоні 21-22 pp. від відповідних показників у попередньому та в усіх інших досліджуваних діапазонах.

Порівняно з українською, російська мова є рідною для майже в чотири рази меншої кількості респондентів. Зокрема у віці 17-18 pp. кількісні дані за цим показником становлять 21,3 %. Порівняно з 17-18 pp., у віковому діапазоні 18-19 pp. кількість юнаків і дівчат, що визначили російську мову як рідну, збільшується на 1,69 %. Від 18-19 до 19-20 pp. кількісні дані за показником «рідною є російська мова» збільшуються на 0,95 %. Порівняно з 19-20 pp., у віковому діапазоні 20-21 pp. кількість досліджуваних, які вважають російську мову рідною, зменшується на 4,09 %. Кількість молодих людей віком 21-22 pp., для яких російська мова є рідною, майже не відрізняється від відповідних кількісних даних у віковому діапазоні 20-21 pp., а саме – на 0,47 % менша. Загалом за показником «рідною є російська мова», кількість юнацтва в усіх вікових діапазонах від 17 до 21 р. є невеликою і незначною мірою відмінною між собою; а збільшення чи зменшення цих кількісних даних від попереднього до наступного вікового проміжку є несуттєвим. Відзначимо і зменшення одержаних за цим показником даних від 17-18 pp. до 20-21 pp. і 21-22 pp.

На противагу щойно розкритим результатам, за показником «рідними є обидві мови (українська та російська)» зафіксовано найменшу кількість досліджуваних. Водночас, як і в попередньо презентованих результатах, вікова динаміка за цим показником також не характеризується чіткістю. Так, 4,94 % юнаків і дівчат віком 17-18 pp. рідними для себе вважають українську і російську мови. Порівняно з віковим діапазоном 17-18 pp., у 18-19 pp. кількість респондентів, для яких обидві мови (українська та російська) є рідними, менша на 2,26 %. Від 18-19 pp. до 19-20 pp. кількісні дані за показником «рідними є обидві мови (українська та російська)» збільшуються на 1,18 %. У віковому діапазоні 20-21 pp. кількість молоді, які визначають українську і російську мови як рідні, збільшується на 1,1 %, порівняно з 19-20 pp. Від 20-21 pp. до 21-22 pp. кількісні дані за цим показником збільшуються на 8,61 %. Підсумовуючи одержані за показником «рідними є обидві мови (українська та російська)» результати, зазначимо, що кількість респондентів у всіх вікових діапазонах від 17 до

21 року є невеликою і незначною мірою відмінною. А, отже, і встановлене збільшення чи зменшення цих даних від попереднього до наступного вікового діапазону є несуттєвим. Натомість кількісні дані, виявлені у віковому діапазоні 21-22 рр., значно відрізняються від відповідних даних із інших діапазонів. На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що досліджувані 21-22 рр. виховувалися у російськомовній родині. Тому вони вважають рідними для себе обидві мови – українську та російську.

Загалом резюмуємо, що вікова динаміка за показником «рідна мова» (українська, російська чи обидві мови) має коливальний характер розвитку.

На особливу увагу заслуговує й вікова динаміка рефлексії юнацтва щодо рідної мови. Спочатку презентовано рефлексивні міркування юнаків і дівчат, які вважають рідною для себе українську мову. Так, інтерпретації власного вибору молоддю віком 17-18 рр. є такими. «Рідною мовою вважаю українську тому, що...»: «я – українець (українка)», «громадянин (громадянка) України», «це мова моїх предків, моєї землі, моєї нації», «нею думаю», «цією мовою спілкуються мої рідні», «цією мови мене навчали з дитинства», «це державна мова». Констатуємо, що презентовані міркування виявлено й у всіх інших вікових діапазонах.

Однак у кожному наступному діапазоні у рефлексивних міркуваннях молоді виявлено й суттєві якісні відмінності, порівняно з попередніми. Так, пояснення юнацтва 18-19 рр. є більш осмисленими й сповненими ціннісним смислом. А саме: «Українська, тому, що це мова Батьківщини, яку я люблю», «Українська, тому, що я є громадянкою України і народилася на території, де державна мова українська», «Українська, бо я народився в Україні, є громадянином цієї країни, з дитинства полюбив цю мову».

У рефлексивних міркуваннях молоді 19-20 рр. встановлено їх стійке емоційно-ціннісне ставлення до такого важливого національного самоідентифікатора, як рідна мова. Зокрема ці молоді люди відзначили таке: «Я вважаю своїм обов'язком зробити все, аби зберегти українську націю і відродити культуру, мову», «Із самого дитинства розмовляю українською, люблю її всім серцем», «Українська – це мова моїх пращурів, мова мого народу, державна мова». Водночас у цьому віковому діапазоні виявлено й такі рефлексивні пояснення, як і в попередніх діапазонах і висвітлено вище.

У міркуваннях юнацтва 20-21 рр. помічено чітку позицію щодо рідної мови, а саме: «Моя рідна мова – українська. Я є громадянкою своєї держави. Незалежно від того, скільки мов я вчу, рідною для мене буде лише українська», «Українська, адже я народилася і живу на території України. Цією мовою ми маємо пишатися», «Українська мова є рідною для мене, адже я народилася в Україні. Це мова моїх батьків, дідів і прадідів. Цією мовою в дитинстві мені співали, пояснювали, що добре, а що погано. Я люблю свою рідну мову!».

Глибокі рефлексивні міркування і стійкі переконання щодо значущості своєї рідної мови встановлено лише у респондентів 21-22 рр. Зокрема вони зазначили таке: «Українська мова є для мене рідною, оскільки вона передалася від батьків і дідів із кров'ю», «Рідною є українська мова. Це мова моїх батьків, мого народу, його історії», «Це рідна мова України, а я – донька цієї країни», «Українська мова є рідною. Українська – мова моєї Батьківщини, де я народилася і живу. Я – свідомо громадянка своєї держави і вважаю за необхідне розмовляти державною мовою».

За результатами кількісного аналізу відповідей юнаків і дівчат на друге запитання опитувальника виявлено таку вікову динаміку рівнів національної саморефлексії за показником «рідна мова». А саме, від першого до останнього вікового проміжку майже вдвічі збільшується кількість респондентів із високим (17-18 рр. – 24,3 %; 18-19 рр. – 25,29 %; 19-20 рр. – 27,8 %; 20-21 рр. – 31,3 %; 21-22 рр. – 41,47 %) і низьким рівнями (17-18 рр. – 22,1 %; 18-19 рр. – 21,07 %; 19-20 рр. – 20,85 %; 20-21 рр. – 17,94 %; 21-22 рр. – 11,24 %) та одночасно незначною мірою зменшується із середнім рівнем (17-18 рр. – 53,6 %; 18-19 рр. – 53,64 %; 19-20 рр. – 51,35 %; 20-21 рр. – 50,76 %; 21-22 рр. – 47,29 %). Підкреслимо чіткість простежених тенденцій щодо збільшення та зменшення отриманих кількісних показників у юнацтва від 17 до 22 років. Юнаки і дівчата з високим і середнім рівнями саморефлексії за цим показником відзначили, що вважають рідною таку мову (українську чи російську), яку вони чули з дитинства, якою вони мислять і спілкуються у сімейному та родинному колі, з друзями, ровесниками тощо. Окрім цього, частина молодих людей, які визнали російську мову за рідну, зазначили, що їм подобається українська мова, вони її знають і розуміють, однак рідко нею спілкуються, адже виховувалися в російськомовній сім'ї, відвідували російськомовні навчальні заклади чи значна кількість оточуючих їх людей є російськомовними. Так, досліджувана І. К., 20 р. 7 м. підкреслила: «...наша мова – це золотий скарб. Хоча вдома з батьками я розмовляю російською мовою, українська мова мені дуже подобається. Я вдосконалюю своє володіння нею, намагаючись спілкуватися з друзями і знайомими лише українською мовою». Наголосимо, що більша частина респондентів відповідали на запитання усіх запропонованих нами психодіагностичних методик саме українською мовою.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Загалом одержані емпіричні результати дозволили резюмувати, що найбільша кількість юнаків і дівчат віком 17-22 рр. вирізняються високим і середнім рівнями національної саморефлексії за показником «рідна мова», що засвідчує значущість цього показника як ознаки нації для особистості цього віку. Характеризуючи вікову динаміку досліджуваного феномена від першого, 17-18 рр., до останнього, 21-22 рр., вікового діапазону, доречно підкреслити значне збільшення його кількісних показників за високим і низьким, а також несуттєве зменшення – за середнім рівнем. Зокрема емпірично встановлено, що за показником «українська мова є рідною» кількісні дані в усіх вікових діапазонах від 17 до 21 року є досить високими і несуттєво відрізняються між собою. А тому зафіксоване збільшення чи зменшення цих даних від попереднього до наступного вікового діапазонів є незначним. Більш вагомими є відмінності кількісних даних у діапазоні 21-22 рр. від відповідних показників у попередньому та в усіх інших

діапазонах. Виявлено й те, що за показником «рідною є російська мова» кількість юнаків і дівчат у всіх вікових діапазонах від 17 до 21 р. є невеликою і незначною мірою відмінною між собою; натомість збільшення чи зменшення цих кількісних даних від попереднього до наступного вікового проміжку є несуттєвим. Відзначимо і зменшення одержаних за цим показником даних від 17-18 рр. до 20-21 рр. і 21-22 рр. Окрім цього, емпірично з'ясовано, що за показником «рідними є обидві мови (українська та російська)» кількість респондентів у всіх вікових діапазонах від 17 до 21 року є невеликою і незначною мірою відмінною. А встановлене збільшення чи зменшення цих даних від попереднього до наступного вікового діапазонів є несуттєвим. Натомість кількісні дані, виявлені у віковому діапазоні 21-22 рр., значно відрізняються від відповідних даних із інших діапазонів.

Підсумовуючи результати проведеного емпіричного дослідження, підкреслимо, що вікова динаміка національної саморефлексії за показником «рідна мова» (українська, російська чи обидві мови) вирізняється коливальним характером розвитку. Наступними перспективними напрямками досліджуваної проблеми вважаємо вікову динаміку національної самоідентифікації та відокремлення особистості в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Співак Л.М. Вікова динаміка національної саморефлексії особистості в юності / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 585-595.
2. Співак Л.М. Психологічні механізми розвитку національної самосвідомості особистості в юності / Л.М. Співак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Т. 1. Вип. 103. – С. 138-142.
3. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Олена Василівна Шевченко. – К., 2005. – 213 с.
4. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Марія Анатоліївна Шугай. – Острого, 2002. – 245 с.
5. Spivak L.N. Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart), January, 2014, № 1. – P. 94-96.

References

1. Spivak L.M. Vikova dinamika nacional'noi samorefleksii osobistosti v junosti / L.M. Spivak // Problemi suchasnoi psihologii : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil'skogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / Za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufriievoi. – Kam'janec'-Podil'skij : Aksioma, 2014. – Vip. 23. – S. 585-595.
2. Spivak L.M. Psihologichni mehanizmi rozvitku nacional'noi samosvidomosti osobistosti v junosti / L.M. Spivak // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Psihologichni nauki. – Chernigiv : ChNPU, 2012. – T. 1. Vip. 103. – S. 138-142.
3. Shevchenko O.V. Nacional'na identifikacija u stanovlenni Ja-obrazu osobistosti : dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / Olena Vasilivna Shevchenko. – K., 2005. – 213 s.
4. Shugaj M.A. Psihologichnij analiz rozvitku nacional'noi refleksii v procesi navchal'noi dijal'nosti molodshih shkoljariv : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Marija Anatoliivna Shugaj. – Ostrog, 2002. – 245 s.
5. Spivak L.N. Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart), January, 2014, № 1. – P. 94-96.

Резюме. В статье проанализировано современное состояние изучения проблемы развития национального самосознания личности юношеского возраста и определены наиболее перспективные направления ее дальнейшей разработки. Доказано, что значимым условием конструктивного изучения очерченной проблемы является исследование национальной саморефлексии, которая является одним из психологических механизмов развития национального самосознания личности в юности. Представлены новые эмпирические материалы, раскрывающие возрастную динамику национальной саморефлексии личности юношеского возраста за показателем «родная речь».

Ключевые слова: национальное самосознание, национальная саморефлексия, родной язык, личность, юношеский возраст.

Summary. This paper analyzes of the current state of the problem of national self-consciousness of personality of youth age and identified the most promising directions of its further development. It is shown that significant structural condition study outlined the problem is a study of the psychological mechanism of development of young person's national self-consciousness as a national self-reflection. The national self-consciousness is a process of person's understanding of his/her belonging to a certain nation and person's assessment of oneself as the bearer of a number of subjective characteristics (national consciousness, national character) and objective characteristics (language, culture, territory of residence, the state with a certain political self-government and economic development). It was

presented of new empirical materials that reveal the age dynamics of young person's national self-reflection on indicator of native language. Most youths 17-22 years include high and medium levels of national self-reflection on indicator of native language for personality of youth age. The age dynamics of young person's national self-reflection under these parameters are different.

Key words: national self-consciousness, national self-reflection, native language, personality, youth age.

УДК. [159.922.8:363.63]: 373.5

О.Г. СТАВИЦЬКА

ПРОЯВИ БУЛІНГУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення наукових доробок з достатньо актуальної проблеми булінгу. Проаналізований сучасний стан наукових досліджень проблеми булінгу. Представлені результати емпіричного дослідження ступеня поширення шкільного булінгу. Понад 16 % опитаних школярів визнали факт наявності проявів булінгу стосовно своїх однолітків та 34 % респондентів не змогли ствердно заперечити наявність випадків приниження своїх однокласників.

Ключові слова: булінг, мала група, приниження, цькування, кепкування, агресія, школярі, емпіричне дослідження.

Постановка проблеми. Серед усього «букету» соціально-економічних негараздів, які мають місце в нашій країні – військові дії, втрачені території, політична криза, економічна скрута, зубожіння більшої частини населення, загострення міграційних процесів – питання поважливого, толерантного ставлення до людей ніби відходить на другий план, не стає першочерговою для державних інституцій. Чи не єдине що ми, пересічні громадяни, можемо зробити для себе, для свого оточення – створення позитивного, сприятливого мікроклімату власних соціальних стосунків, які ґрунтуються на повазі особистості кожного. З огляду на перспективу, майбутнє – особливо важливо створити такий мікроклімат у дитячому середовищі (група дошкільників, клас, спортивна секція, творчий гурток тощо).

Найбільш поширеною у дитячих групах формою негативного ставлення до своїх однолітків, формою прояву агресії стосовно рівних собі за офіційним статусом є булінг. Термін «булінг» для учнів, вчителів, батьків лишається маловідомим, хоча його сутність відома давно і всім: цькування, морально-психологічне приниження, фізичне насильство щодо рівних собі. Основна психологічна небезпека булінгу, на нашу думку, полягає в тому, що дитина сама рідко звертається за порадою, в таких випадках, до батьків або інших дорослих, які мають певний життєвий досвід. Прояви булінгу щодо своєї дитини батьки помічають пізніше, але дитина, яка була під таким впливом, завжди отримує психологічну травму, яка може мати свій подальший розвиток: від депресивних станів до суїциду. Першими прояви шкільного булінгу помічають вчителі, тому для педагогів та психологів попередження проявів шкільного булінгу є завданням першочерговим, оскільки фізичний або психологічний тиск на молоду особу неодмінно призведе до негативних наслідків.

З англійської термін «булінг» (Bullying) – залякування, цькування, третування [7]. Суттєвим у використанні іноземного терміну є не лише факт прояву агресії а й те, що він використовується лише стосовно осіб, які виявляють таку поведінку у середовищі собі рівних (дошкільна група, клас, студентська група, бригада робітничка, офісні працівники тощо). Тобто, за використання терміну «булінг» мова не йде про стосунки в площині «керівник – підлеглий». За часів радянської педагогіки та психології це явище у вітчизняній науці не вивчалось, оскільки за існуючою тоді ідеологією «такого» не могло бути у країні де всі «рівні та складають єдине ціле – колектив». Прояви шкільного булінгу вважались поодинокими явищами дитячих/підліткових пустощів та обмежувались розглядом на класній годині, педраді, засіданні піонерської або комсомольської організації. Хоча й були спроби привернути увагу суспільства до такого ганебного явища: пригадаймо кінофільм Ролана Бикова «Чучело» [6], де ця проблема була досить гостро поставлена та отримала всесоюзний резонанс. Сьогодні питання міжособистісних стосунків у групах вивчається науковцями без огляду на «цензуру» зі сторони держави, навіть навпаки – суспільство потребує засобів регулювання та корекції таких поведінкових проявів.

Результати теоретичного дослідження. Поняття «булінг» вперше використав англійський журналіст Ендрю Адамс у 1990 році. Щодо його визначення, то тут існує декілька поглядів. Зокрема, Д. Лейн [4] пов'язує булінг із шкільним цькуванням та погоджується з Е. Роландом [2], що він являє собою фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо особи, яка не здатна захистити себе. І. Бердишев [1] визначає булінг як свідоме та тривале насилья, яке не має на меті самозахисту й виходить від одного або декількох членів групи. І. Кон [3] у булінгу вбачає залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі. О. Ставицький [5] булінг розглядає як форму прояву соціальної установки гандикапізму щодо «інших» за будь-якою індивідуальною ознакою (звичка, риса характеру, фізична або фізіологічна вада здоров'я, соціальний стан тощо). Спільним у всіх поглядах на природу булінгу є факт визнання його, по-перше, як факту насилья у фізичній або вербальній формі; по-друге, форма поведінки, яке не продиктована самозахистом; по-третє, такі поведінкові прояви носять не одиночний, випадковий, а систематичний та тривалий характер; по-четверте, він має місце між рівноправними членами малої групи (на відміну від «босінгу» – вплив керівника, «мобінгу» – вплив «групи на групу» та «сендвіч-

мобінгу» – вплив на особу у групі «по-вертикалі» та «по-горизонталі»); по-п'яте, булінг – це вплив на одну особу.

Узагальнюючи ці суттєві ознаки булінгу, спробуємо дати йому визначення у такій редакції: булінг – свідомий, систематичний фізичний або морально-психологічний вплив, який не має ознак самозахисту на члена малої групи зі сторони інших його членів з метою приниження першого.

Виходячи з такого визначення булінгу, можна припустити такі його різновиди:

- за характером діяльності малої групи: навчальні групи – шкільний, студентський булінг, робочі бригади, групи – трудовий булінг, офіс-булінг, військові групи – дідівщина тощо;
- за характером впливу: безпосередній або опосередкований (листи, записки, повідомлення в соціальних мережах Internet, SMS-повідомлення тощо);
- за формою впливу: вербальний, невербальний (міміка, жести, дистанція, уникнення взаємодії тощо) та фізичний;
- за мотивами впливу: приниження, виживання, помста, попередження тощо.

Питання психології булінгу, як було вказано вище, у сучасній науці практично не вивчені, а про питання її вирішення зовсім не йдеться. Науковці у проблемі булінгу розглядають його з різних позицій: індивідуально-психологічні особливості учасників процесу булінгу (булі-жертви та булі-ініціатори); соціально-психологічні умови виникнення та поширення булінгу (булірування та віктимізація); мікро- та мікросоціальні закономірності тих або інших соціальних груп, де існує булінг.

Виходячи із сказаного загальна концепція аналізу процесу булінгу в школі має включати в себе такі основні елементи (див. рисунок 1).

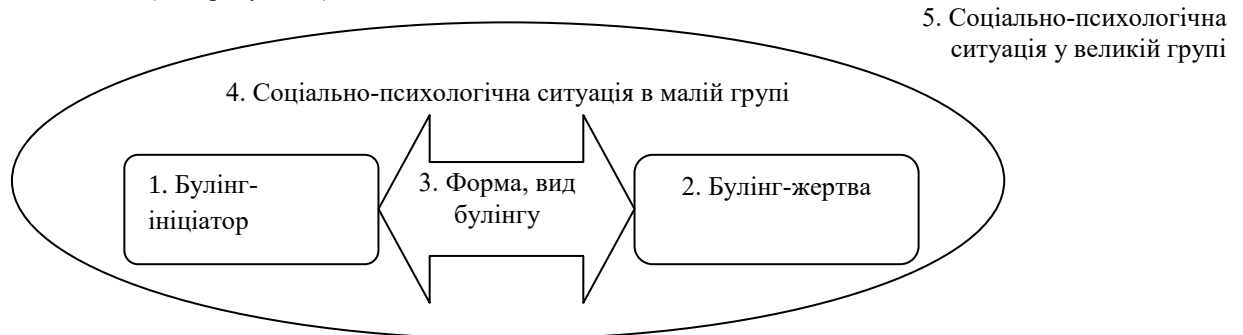


Рис.1. Основні складові психологічного аналізу булінгу

Детальне вивчення та науковий аналіз усіх п'яти визначених компонентів булінгу дозволить перейти до питання цільового здійснення процедури регуляції та корекції даного явища.

Оскільки в царині вітчизняної психології та педагогіки «білих плям» у дослідженні булінгу більше ніж вивчених, ми вирішили на першому етапі наукової розвідки з'ясувати як широко поширене це явище у наших школах.

Мета статті - представлення емпіричних результатів дослідження проявів булінгу в системі середньої освіти.

Методика та процедура дослідження. До нашого дослідження було залучено 150 учнів (82 дівчинки та 68 хлопчиків) 5 – 7 класів у 4-ох загальноосвітніх школах м. Рівне. Респондентам було запропоновано дати анонімну відповідь на 14 запитань. Дослідження проводилось у вересні 2016 року.

Аналіз результатів дослідження. Узагальнені результати відповідей опитаних на запитання опитувальника зображені в табл. 1.

Таблиця 1

Прояви шкільного булінгу (%)									
	Так			Ні			Важко сказати		
	5 кл.	6 кл.	7 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.
Хлопчики	18,3	16,1	17,6	47,5	48,8	49,4	34,1	34,2	34,0
	17,3			48,6			34,1		
Дівчата	14,6	15,3	16,9	50,1	50,5	50,3	33,5	33,8	35,1
	15,6			50,3			34,1		
Всього:	16,45			49,45			34,1		

Наявність шкільного булінгу визнали 16,45 % опитаних учнів 5 – 7 класів. Хлопчики (17,3 %) вважають, що прояви цькування та морального тиску на однолітків більш частотні, ніж дівчатка (15,6 %) у тих же

шкільних колективах. Таку різницю у показниках ми схильні пояснювати вищим рівнем розвитку толерантності у дівчаток, що знаходить своє підтвердження у дослідженнях О.О. Ставицького [8].

Слід відмітити, що понад 34 % респондентів не змогли заперечити факт наявності проявів булінгу, відповівши на запитання «Важко відповісти». Це швидше свідчить про наявність булінгу, ніж про його відсутність, оскільки тут спрацьовує бажання школярів надати соціально бажану відповідь. Саме тому ми схильні вважати, що булінг виходить за межі 16 % та наближається до 50 %, тобто близько половини школярів піддавались проявам булінгу. Особливе занепокоєння викликає виявлена тенденція зростання проявів булінгу серед дівчаток: від 14,6 % у 5 класі до 16,9 % у 7. Цей факт є свідченням росту з віком у дівчаток агресивності щодо своїх однокласників. Остаточні причини такого загострення інтолерантного ставлення до «своїх» ми визначимо після повного емпіричного аналізу досліджуваної проблеми, але вже сьогодні пов'язуємо це із фізіологічним процесом статевого дозрівання та інтенсифікацією процесу гендерної ідентифікації.

Разом із тим дівчата виразили більшу (50,3 %) категоричність у запереченні проявів булінгу в своєму класі, що ми також пов'язуємо із попередніми причинами. Слід відмітити ще одну виявлену тенденцію, яка полягає у зменшенні з віком проявів булінгу серед свідчень хлопців (від 47,5 % у 5 класі до 49,4 % – у 7. Таку ситуацію розвитку міжособистісних стосунків ми пов'язуємо із зростанням саме у цьому віці референтності групи однолітків за гендерними характеристиками, що також узгоджується із дослідженнями інших науковців (В.С. Агєєв, 1990; І.Г. Малкіна-Пих, 2003; І.С. Кон, 2006 та ін.).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати емпіричного дослідження дають всі підстави стверджувати, що явище булінгу є достатньо поширеним в шкільному середовищі. Понад 16 % опитаних школярів визнали факт прояву булінгу стосовно своїх однокласників. Але ми не можемо стверджувати, що це верхня межа поширення такого ганебного явища, оскільки понад 34 % опитаних школярів не змогли дати ні стверджувальної, ні заперечної відповіді. Таким чином можна вважати, що близько половини школярів сьогодишньої середньої школи підпадають під психологічний тиск зі сторони своїх однолітків.

Перспективи подальших наукових розвідок у питанні, яке розглядається, ми вбачаємо у ґрунтовному емпіричному дослідженні всіх складових явища шкільного булінгу з метою створення ефективної психокорекційної програми регуляції його негативних наслідків.

Список використаних джерел

1. Бердышев И. Лекарство против ненависти / Илья Бердышев ; семинар записала Е. Куценко // Первое сент. – 2005. – 15 марта (№ 18). – С. 3.
2. Буллинг и его виды. [Электронный ресурс] // http://psyera.ru/bulling-i-ego-vidy_8149.htm. – Загл. с экрана.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И.С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>. – Загл. с экрана.
4. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Давид А. Лэйн // ZipSites.ru : бесплат. электрон. интернет б-ка. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414>. – Загл. с экрана.
5. Ставицький О.О. Поведінкові прояви гандикапізму / О.О. Ставицький // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя : зб. Наукових статей / [гол. ред. Ж.П. Вірна]. – Луцьк : Вежа-Друк, 2016. – С. 38–43.
6. Фильм Чучело [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://afisha.mail.Ru/cinema/movies/485902_chuchelo/ – Загл. с экрана.
7. Bullying [Электронный ресурс] // Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. – Перераб. и доп. изд. – Режим доступа : <http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml>. – Загл. с экрана.
8. Stavitskiy O. Psychology of Handicap Complex: Age Aspect / O. Stavitskiy // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research, 2016 / 2 (2) – P. 155–159.

References

1. Berdyshev I. Lekarstvo protiv nenavisti / Il'ja Berdyshev ; seminar zapisala E. Kucenko // Pervoe sent. – 2005. – 15 marta (№ 18). – S. 3.
2. Bulling i ego vidy. [Jelektronnyj resurs] // http://psyera.ru/bulling-i-ego-vidy_8149.htm. Zagl. s jekrana.
3. Kon I.S. Chto takoe bulling i kak s nim borot'sja? [Jelektronnyj resurs] / I.S. Kon. // Seksologija. Personal'nyj sajt I.S. Kona. – Rezhim dostupa: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>. Zagl. s jekrana.
4. Ljejn D.A. Shkol'naja travlja (bullying) [Jelektronnyj resurs] / David A. Ljejn // ZipSites.ru : besplat. elektron. internet b-ka. – Rezhim dostupa : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414>. – Zagl. s jekrana.
5. Stavyc'kyj O.O. Povedinkovi proyavy gandykapizmu / O.O. Stavyc'kyj // Osobystist' u social'nomu, vikovomu ta klinichnomu vymiri suchasnogo zhyttja : zb. Naukovykh statej / [gol. red. Zh.P. Virna]. – Luc'k : Vezha-Druk, 2016. – S. 38–43.
6. Fil'm Chuchelo [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa : https://afisha.mail.Ru/cinema/movies/485902_chuchelo/ – Zagl. s jekrana.
7. Bullying [Jelektronnyj resurs] // Mjuller V.K. Novyj anglo-russkij slovar'. – Pererab. i dop. izd. – Rezhim dostupa : <http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml>. – Zagl. s jekrana.

8. Stavitskyi O. Psychology of Handicap Complex: Age Aspect / O. Stavitskyi // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research, 2016 / 2 (2) – P. 155–159.

Резюме. В статье предпринята попытка теоретического обобщения научных разработок с достаточно актуальной проблемы буллинга. Проанализировано современное состояние научных исследований проблемы буллинга. Представлены результаты эмпирического исследования степени распространения школьного буллинга. Более 16 % опрошенных школьников признали факт наличия проявлений буллинга в отношении своих сверстников и 34 % респондентов не смогли утвердительно возразить наличие случаев унижения своих одноклассников.

Ключевые слова: буллинг, малая группа, унижение, гонения, насмешки, агрессия, школьники, эмпирическое исследование.

Summary. This article an attempt to theoretical generalization of scientific achievements rather actual problem bullying. The most common form in children's groups, negative attitudes towards their peers, a form of aggression in relation equals the official status is bulinh. he term "bullying" for students, teachers, parents remains little known, but its essence has long been known for all, harassment, moral and psychological humiliation, physical violence against peers. The term "bullying" we mean a deliberate, systematic physical or moral and psychological impact that has no signs of self-defense on a member of a small group from the side of its other members to humiliation first. The results of empirical research give grounds to say that the phenomenon bullying is quite common in the school environment. More than 16 % of students admitted to the manifestation bullying about their classmates. But we can not say that is the upper boundary of the shameful phenomenon as more than 34 % of schoolchildren were unable to either affirmative or negative answer. So we can assume that about half of today's high school students fall under the psychological pressure on the part of their peers.

Key words: bullying, small group, humiliation, persecution, ridicule, aggression, school children, empirical study.

УДК 378.011.3-051:159. 81'243

Г.А. СТАВИЦЬКИЙ

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано необхідність вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами різних спеціальностей. Представлені переваги фахівців на глобалізованому ринку праці та в міжкультурних комунікаціях, які володіють іноземними мовами. На прикладі підготовки фахівців-психологів подано результати ефективності впровадження такої підготовки, яка розширює можливості студентів щодо отримання ними доступу до міжнародних та європейських освітніх програм; участі в міжнародних науково-практичних конференціях; комунікаційних взаємодій в умовах світових глобалізаційних процесів.

Ключові слова: освітні програми, іноземна мова за професійним спрямуванням, ефективність фахової підготовки, міжкультурні комунікації, глобалізаційні процеси.

Постановка проблеми. Ефективним способом збагачення і розширення міжкультурних комунікацій в сфері міждержавного обміну науковими та навчальними програмами може служити додаткове спеціалізоване вивчення іноземної мови в процесі викладання навчальних дисциплін професійного спрямування.

Позитивним результатом такої підготовки студентів-психологів стає можливість користуватися першоджерелами професійної літератури; розширює їх можливості отримання доступу до міжнародних та європейських освітніх програм, до участі в міжнародних науково-практичних конференціях, до комунікаційних взаємодій в умовах світових глобалізаційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує значний попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють іноземною мовою, зокрема мовою міжнародного спілкування. Це обумовлює необхідність вивчення курсу Іноземна мова за професійним спрямуванням [8].

Тому, одним із напрямів програми викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах є спрямованість на спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів [9]. Відповідно до змін в системі вищої освіти України, які започатковані процесом її інтеграції в європейський освітній простір, навчальні програми іноземних мов спрямовані на формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їх ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища [5].

Поширення культурологічного підходу в навчанні іноземної мови необхідне з метою подолання негативних стереотипів у сприйнятті студентами інших культур та запобігання непорозумінь у процесі спілкування з носіями іноземної мови; посилення співпраці викладачів іноземних мов та співробітників профільних кафедр у забезпеченні навчання іноземної мови з опорою на фахову підготовку студентів; впровадження інтерактивних методів навчання (робота в малих групах, дискусії, мозкова атака, кейс-метод, симуляції, презентації, проектна методика, ділові ігри тощо); залучення студентів до використання спеціальної

літератури, Інтернет-ресурсів іноземною мовою за фахом та сучасних автентичних іншомовних наукових видань і періодики в процесі підготовки до занять з профільних дисциплін та самостійної роботи [4; 10].

У загальноєвропейських Рекомендаціях з іншомовної освіти сказано, що «лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію» [5, с. 17].

Оскільки, за даними міжнародної організації International Business Monitoring, 80% інформації у світових пошукових системах передається і зберігається англійською мовою, науковці зосереджують увагу, передусім, на англійській підготовці випускників нефілологічних факультетів ВНЗ до міжкультурної взаємодії [4].

Загалом, англійська підготовка студентів не філологічних спеціальностей спирається на концепцію діалогу культур В.С. Біблера [1, с. 31-41] як безальтернативну філософію співіснування культур у сучасних полікультурних спільнотах та філософію освіти для XXI століття [3]. В Україні також послугуються сучасною концепцією іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур.

Ідея підходу до освіти й виховання з позицій взаємовпливу культур значно поширилась у зарубіжній психолого-педагогічній науці наприкінці XX століття. Одна із сучасних концепцій розвитку постіндустріального суспільства пов'язана із вступом людства у процес формування єдиної планетарної цивілізації, спрямованої на розвиток самоцінності, самоактуалізацію та самореалізацію особистості [6, с. 11-19].

Таким чином, іноземна мова є важливим засобом більш ґрунтовного пізнання дійсності на шляху до широкої міжкультурної комунікації й толерантної взаємодії.

У глобалізованому світі тільки володіння іноземними мовами дозволяє глибоко оволодіти як професійними навичками, так і стати успішним в особистісній і груповій міжкультурній комунікації. Тому, іноземні мови повинні вивчатися в нерозривній єдності з розумінням культури народів, які говорять цими мовами. До основних компонентів іноземної культури відносять наступні елементи, що несуть на собі етнонаціональне забарвлення [2, с. 311]: традиції та обряди; побутову культуру; повсякденну поведінку; етнонаціональну картину світу; художню культуру. Відповідно знання граматичних правил недостатньо для того, щоб вважати, що ти володієш мовою. Необхідно якомога глибше пізнати саму культуру, що вивчається і етнонаціональні особливості її носіїв. Теоретичні знання мови повинні доповнюватися практичними вміннями її використання в різних контекстах. Тому все більша увага приділяється вивченню тієї країни, в якій говорять на певній іноземній мові [7, с. 22-31].

Таким чином, інтернаціоналізація наукового знання, інтенсифікація професійної взаємодії із зарубіжними фахівцями, обмін технологіями, потреба в обміні науковою інформацією між країнами закономірно зумовили наступні процеси:

- перетворення іноземної мови як в гуманітарному, так і технічному вузі в невід'ємний компонент професійної підготовки фахівця;
- актуалізацію проблеми навчання іноземних мов майбутніх фахівців-психологів як однієї зі складових їх професійної підготовки;

Виділення невирішених раніше частин проблеми. На сьогодні, вивчення курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у вищій школі набуває особливої значущості та мотивації за умов урахування професійних інтересів студентів, їх фахової спеціалізації. Через взаємозв'язок навчальних дисциплін іноземна мова дає можливість сформувати у студентів цілісну картину світосприйняття та взаєморозуміння. Цілеспрямоване використання різноманітних форм, методів, психолого-педагогічних засобів засвоєння студентами фахових дисциплін іноземною мовою створить основу для їх конкурентоспроможності на глобалізованому ринку праці.

Мета статті. Провести теоретичний та емпіричний аналіз особливостей вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами різних спеціальностей щодо поглиблення їх фахової підготовки та розширення міжкультурних комунікацій.

Виклад основного матеріалу. Вимог до фахової підготовки студента включають здатність бути успішним учасником міжкультурних комунікацій та мати необхідні комунікативні здібності у сферах професійного спілкування.

Сучасний фахівець повинен мати навички практичного використання іноземної мови в різних видах мовленнєвої діяльності, яка обумовлена професійними потребами. Він має бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела та уміти використати її у своїй професійній діяльності. Тому, метою вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах; розвиток умінь та навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої та фахової діяльності; оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела; підвищення конкурентоспроможності на глобалізованому ринку праці.

У контексті такого підходу завданням занять з іноземної мови стає розширення культурологічних знань студентів, що передбачає залучення їх до світових культурних цінностей та формування навичок толерантної взаємодії у різних життєвих ситуаціях. Такий підхід створює умови для зосередження уваги студентів на загальнолюдських цінностях, сприяє зростанню інтересу як до власної, так і чужої культури і мови. У зміст програми з вивчення студентами-психологами «Іноземної мови за професійним спрямуванням» ми включали

завдання спрямовані на: розширення знань щодо понять етнос, народ, нація, етнічна самосвідомість, етнічна ідентичність, етнічна та міжетнічна толерантність; аналіз та усвідомлення своїх ментальних особливостей та особливостей представників іншомовних етносів; усвідомлення суспільно-історичних передумов формування етнічної приналежності та самосвідомості представників різних культур; актуалізацію почуття етнічної ідентичності та розширення контексту її розуміння; розширення уявлень про міжетнічні відмінності та тренування навичок толерантного ставлення при реалізації цих уявлень у міжетнічній взаємодії; підвищення етнокультурної компетентності через усвідомлення культурної специфічності “картини світу” і її відображення у мові, фольклорі та поведінці людей; розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації та міжетнічного діалогу; стимулювання розвитку етнокультурної компетентності, яка полягає у формуванні умінь ефективної комунікації та взаємодії з представниками різних етнічних груп; активізацію інтересу до поглиблення знань про власну культуру, культуру інших народів та особливості спілкування і взаємодії в цих культурах; посилення етнічної ідентичності та розширення меж етнічної самосвідомості й толерантності, актуалізацію інтересу до історичних особливостей розвитку власної та іншомовних етнічних груп та ін.

Використання можливостей мережі Інтернет дозволило застосувати проектний метод для засвоєння психологічних теорій іноземною мовою. Для цього студенти під керівництвом викладача (психолога) збирають матеріал, який висвітлює питання виникнення і розвитку різних психологічних шкіл та концепцій. На основі презентації зібраного матеріалу проводилися дискусії, основною метою яких було: усвідомлення й осмислення проблем і суперечностей, щодо сприйняття й інтерпретації поданої інформації; розвиток умінь аргументувати й обґрунтовувати свою точку зору іноземною мовою; включення отриманих знань в новий контекст їх розуміння. [10, с. 332-342]. Впровадження іноземної мови у процес фахової підготовки студентів-психологів є засобом розширення їх міжкультурних комунікацій; забезпечує формування у них іншомовних соціокультурних компетенцій; поетапне розширення соціокультурних знань; вироблення у студентів практичних навичок повсякденного, академічного та професійного спілкування; формування ціннісного ставлення до соціокультурної інформації, розуміння важливості соціокультурних знань і навичок поведінки для міжкультурної комунікації та співробітництва. Це не тільки розширює знання студентів про іншомовні країни, а й сприяє розвитку їх етнонаціональної самосвідомості.

Розглядаючи перспективи розвитку вітчизняної фахової освіти, слід зазначити, що останнє десятиліття характеризується різким зростанням міжнародної активності української вищої школи. Це пов'язано як зі зникненням штучно створених бар'єрів в області міжнародних зв'язків, так і з наданням вузам значної автономії, широких можливостей реформування з метою їх інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальна робота з викладання іноземної мови за професійним спрямуванням показала, що постійна мовленнєва практика у сфері іншомовної підготовки створює умови для поглиблення фахової підготовки студентів-психологів та розширення їх міжнародних професійних комунікацій. Вони вчать створювати іншомовні презентації, беруть участь у міжнародних конференціях. В подальшому наша робота буде спрямована на визначення найбільш ефективних форм і засобів та змістового наповнення програми практичного викладання іноземної мови студентам інших спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения/ В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
2. Верещагин Е.М. Страноведение и преподавания русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., Наука 2001. – 543 с. – С.311.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) /Б.С. Гершунский// РАН: Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей/ Р.О. Гришкова // Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили, 2007. – 424 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва] // К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Квятковский Стефан. Меморандум Європейської комісії «Навчання протягом усього життя»/ Стефан Квятковский // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 3 (7). – С. 11-19.
7. Попова М.В. Страноведение: психологический аспект/ М.В. Попова// Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам [отв. ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова]. – СПб.: изд-во: С.-Петербург. – ун-та, 2001. – С. 22-31.
8. Програма та робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (англійська мова), «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова друга» (для студентів 1-2 курсів денної форми навчання за напрямом підготовки 6.020107 «Туризм»). / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва; уклад.: О.Л. Ільєнко, Л.М. Писаренко – Х.: ХНАМГ, 2010. – 43 с.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., І.І. Зуєнко]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с

10. Ставицький Г.А. Іноземна мова за професійним спрямуванням. Програма нормативної навчальної дисципліни галузі знань 0301 Соціально-політичні науки ОКР «Бакалавр» напряму підготовки: 6.030102 «Психологія». / С.О. Ставицький// Типові навчальні програми з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки студентів спеціальності 6.030102 «Психологія» ОКР «Бакалавр» [авт. колектив: за редакцією С.О. Ставицької, Т. В.Бушуєвої]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 335с. – С. 332-342.

References

1. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur: opyt opredelenija / V.S. Bibler // Voprosy filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31-43.
2. Vereshhagin E.M. Stranovedenie i prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo/ E.M. Vereshhagin, V.G. Kostomarov. – M., Nauka 2001. – 543 s. – S.311.
3. Gershunskij B.S. Filosofija obrazovaniya dlja XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij) /B. S. Gershunskij// RAN: Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki. – M.: Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
4. Gryshkova R.O. Formuvannja inshomovnoi' sociokul'turnoi' kompetencii' studentiv nefilologichnyh special'nostej / R.O. Gryshkova // Monografija. – Mykolai'v: Vyd-vo MDGU imeni Petra Mogyly, 2007. – 424 s.
5. Zagal'nojevropejs'ki Rekomendacii' z movnoi' osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [Nauk. red. ukr. vyd. S. Ju. Nikolajeva] // K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
6. Kvjatkovsk'kyj Stefan. Memorandum Jevropejs'koi' komisii' «Navchannja protjagom us'ogo zhyttja»/ Stefan Kvjatkovsk'kyj // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka: Naukovo-metodychnyj zhurnal. – K., 2002. – Vyp. 3 (7). – S. 11-19.
7. Popova M.V. Stranovedenie: psihologicheskij aspekt/ M.V. Popova// Lingvodidakticheskie problemy obuchenija inostrannym jazykam [otv. red. G.A. Baeva, N.V. Bagramova]. – SPb.: izd-vo: S.-Peterb. – un-ta, 2001. – S. 22-31.
8. Programa ta robocha programa navchal'noi' dyscypliny «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (англійська мова), «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова друга» (для студентів 1-2 курсів денної форми навчання за напрямом підготовки 6.020107 «Туризм»). / Hark. nac. akad. mis'k. gosp-va; uklad.: O.L. Il'jenko, L.M. Pysarenko – H.: HNAMG, 2010. – 43 s.
9. Programa z anglijs'koi' movy dlja profesijnogo spilkuvannja / [Bakajeva G. Je., Borysenko O.A., I.I. Zujenko]. – K.: Lenvit, 2005. – 119 s.
10. Stavyc'kyj G.A. Inozemna mova za profesijnym sprjamuvannjam. Programa normatyvnoi' navchal'noi' dyscypliny gалузі znan' 0301 Social'no-politychni nauky ОКР «Bakalavr» naprjamu pidgotovky: 6.030102 «Psychologija». / S.O. Stavyc'kyj // Typovi navchal'ni programy z dyscypliny cyklu profesijnoi' ta praktychnoi' pidgotovky studentiv special'nosti 6.030102 «Psychologija» ОКР «Bakalavr» [avt. kolektyv: za redakcijeju S.O. Stavyc'koi', T.V.Bushujevoi']. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2014. – 335s. – S. 332-342.

Резюме. В статті обоснована необхідність изучения іноземного мови по професійному напрямленню студентами різних спеціальностей. Представлені переваги фахівців на глобальному ринку праці і в міжкультурних комунікаціях, які володіють іноземними мовами. На прикладі підготовки фахівців-психологів представлені результати ефективності впровадження такої підготовки, яка розширює можливості студентів в отриманні ними доступу до міжнародних і європейських освітніх програм; участі в міжнародних науково-практичних конференціях; комунікаційних взаємодіях в умовах світових глобалізаційних процесів.

Ключевые слова: освітні програми, іноземна мова по професійному напрямленню, ефективність професійної підготовки, міжкультурні комунікації, глобалізаційні процеси.

Summary. An additional specialized learning of a foreign language in the process of teaching educational subjects for professional purposes can be an effective way to enrich and expand intercultural communication in the area of interstate exchange of scientific and educational programmes. The purposeful use of various forms, methods, psychological and pedagogical means of learning a foreign language by the students of professional disciplines will make the basis for their competitiveness in a globalized labour market. The positive result of such preparation of students-psychologists is the opportunity to use primary sources of professional literature; it expands their opportunities to access international and European educational programmes, participate in international scientific conferences, to interact in the conditions of the world globalization. There is no doubt that between the teaching of foreign languages and intercultural communication there is close interdependence. Each lesson in a foreign language involves some forms of theoretical and practical "interaction" with another culture where every concept is subjective due to some language culture, unique impression of the world. Thus, a foreign language is an important tool for a more thorough knowledge of the reality on the way to a broad cross-cultural communication and tolerant interaction. Educational work on teaching foreign language for professional purposes conducted by us has shown that the constant practice of speech in professional preparation of psychologists helps students learn not only to read and write in a foreign language, but also

to think. They will be able to create foreign language presentations, participate in international conferences and trainings, conduct business correspondence that will expand their intercultural communication.

Key words: educational programs, foreign language for professional purposes, the effectiveness of professional training, intercultural communication, globalization.

УДК 373.3.015.31:17.022.1

І.С. ХОМИЧ

МОРАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування морального становлення та ставлення до свого Я в учнів молодшого шкільного віку, аналізу своєрідності самооцінки молодших школярів, причин невідповідності поведінки та сформованих у їхній свідомості моральних уявлень, розкриттю розбіжностей у сприйманні й усвідомленні моральних норм, вимог зі сторони дорослих та власне дитячим сприйняттям. Автор досліджує питання інтеграції дитячих уявлень з їхньою похідною – нормовідповідною поведінкою, здійснюючи теоретичний аналіз вказаної проблеми. У дослідженні розкривається сутність уявлень молодшого школяра про власну поведінку через вчинок, проаналізовано рівень внутрішніх прагнень дитини діяти згідно моральних вимог дорослих та правил поведінки, що прийняті у певній соціальній групі. Причому вчинок висвітлюється в якості індикатора дієвості особистості, зовнішнього втілення емоційних переживань суб'єкта. Також автор досліджує цілеспрямованість формування у молодших школярів самостійності та вміння, а головне бажання підпорядковувати свою поведінку суспільним нормам. Нормовідповідна поведінка трактується як добровільне слідування моральним нормам, якщо навіть їх порушення обіцяє людині певні вигоди і вона впевнена у безкарності своїх дій.

Ключові слова: ставлення, самосвідомість, Я-образ, самооцінка, моральні норми, молодший школяр.

Постановка проблеми. Життєвий досвід створює норму, забезпечуючи тим самим впорядкованість суспільного життя. Рідко хто замислюється, чому так чи інакше потрібно поводитися, але всі певною мірою виконують нормативи поведінки.

На думку Безлюдної В.І., усвідомлені логічні уявлення – основа моральної поведінки. Без чіткого розуміння моральних приписів, сформованості цілісної системи уявлень про норми співжиття не можна розраховувати на поведінковий вияв моральних тенденцій [2, с. 26]. Як засвідчив аналіз літератури психологічного спрямування, проблема нормовідповідної поведінки молодших школярів залишається недостатньо розв'язаною, варто проаналізувати сутність взаємозв'язку поведінки та уявлень про її відповідність нормам суспільного життя. До того ж скорегувати моральний розвиток значно легше в молодшому шкільному віці, аніж у старших вікових періодах. Над вказаною проблемою працювали Л.С. Виготський [5], О.М. Леонтьєв [6], І.Д. Бех [3], Л.І. Божович [4]. Соціальна та психологічна значущість проблеми морального становлення обумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті. Метою нашого повідомлення є з'ясування питання інтеграції дитячих уявлень з їхньою похідною – нормовідповідною поведінкою. Складність проблеми зумовлена неоднозначністю зв'язків, що існують між цими конструктами, багатоаспектністю детермінуючих основ процесу, величезною теоретичною значущістю розкриття його закономірностей.

Згідно із сформульованою метою нашими завданнями є: здійснення теоретичного аналізу проблеми нормовідповідності поведінки дітей молодшого шкільного віку; розкриття взаємозв'язку моральних уявлень та моральної поведінки учнів.

Результати теоретичних досліджень. (Методика та процедура дослідження. Аналіз результатів дослідження.) Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Тобто психіка досягає того рівня розвитку, який робить можливим цілеспрямоване формування у молодших школярів самостійності та вміння, а головне бажання підпорядковувати свою поведінку суспільним нормам.

Нормовідповідна поведінка, на наш погляд, це добровільне слідування моральним нормам, якщо навіть їх порушення обіцяє людині певні вигоди, і вона впевнена у безкарності своїх дій. Моральна поведінка самодостатня, вона не потребує зовнішнього підкріплення. Вчинок є своєрідною координатою внутрішнього духовного зростання особистості.

Моральні цінності залежать від багатьох факторів: мотивів, умов, результатів. У залежності від мотивів, якими керується суб'єкт, розрізняють прагматичні і безкорисливі моральні вчинки. Під прагматичними розуміють вчинки, які зорієнтовані на соціальне схвалення. Безкорисливий вчинок не залежить від зовнішнього контролю зі сторони інших людей. Найяскравішим прикладом такого вчинку є "вчинок по секрету". Саме він, на думку А.С. Макаренка, виступає найбільш суттєвим критерієм моральної вихованості та нормовідповідної поведінки. Це моральна поведінка, яка прихована від очей інших і не є наслідком вимог, схвалення, покарань. Це поведінка, яку вчений назвав "вчинком для правильної ідеї" [7].

Найважливішою характеристикою нормовідповідної поведінки є її переважно усвідомлений характер. Це акт морального самовизначення людини, у якому вона стверджується як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до самої себе, групи, суспільства. Завдяки нормовідповідній поведінці обов'язок стає дійсністю

індивіда. А показником моральної вихованості є єдність особистісного смислу моральних вимог з їх об'єктивним значенням. На наш погляд, саме слідування моральним вимогам не у зв'язку з униканням покарання чи отримання схвалення, а заради них самих, заради включеної в них необхідності є важливим показником морального становлення.

Ефективність морального розвитку значною мірою залежить від того, наскільки учень уміє сприймати й аналізувати результати власного і чужого вчинку. Павелків Р.В. переконаний: “Доцільно дотримуватися правила, суть якого в тому, що моральні оцінки дорослих та їх інтерес до дитячих вчинків мають бути такими, щоб змушували учня замислитися та самостійно вирішувати питання власної поведінки” [9, с. 7]. Адже саме в цьому віці суттєвим досягненням у розвитку особистості дитини є домінування мотиву “я повинен” над мотивом “я хочу”. Невиконання суспільно значущих зобов'язань молодшими школярами пов'язане не зі злого волею дитини, не з її зневагою до людей, яким дається обіцянка, а з різного роду труднощами як психологічного, так і суто життєвого характеру.

“Знання норм поведінки, – говорить В.С. Мухіна, саме по собі ще не забезпечує морального розвитку особистості. У дитини під час практики спілкування мають сформуватися звички правильної поведінки” [8, с. 104]. Моральна самооцінка, що виникає в дитини у молодшому шкільному віці, є початковим етапом розвитку потреби в моральній поведінці, уявлення власного емоційного стану і передбачення наслідків для самої себе, свого втручання або невтручання в ситуацію (самосхвалення, самозвинувачення і т.п.). На основі вище зазначеного можна зробити висновок про те, що однією із важливих умов розвитку в молодшого школяра моральної саморегуляції є сформованість у нього внутрішніх емоційних уявлень про те, яким би він хотів себе бачити в моральній ситуації незалежно від контролю та зовнішніх санкцій. Моральна регуляція поведінки включає вимоги до дитини самостійно оцінити власні дії та відповідним чином спрямувати свою поведінку. Це означає, що оцінка, якій піддається моральний вчинок, має стати внутрішнім регулятором, тобто самооцінкою. Рушійною силою в подоланні поведінки, що не відповідає моральним нормам, є протиріччя між уявленнями дитини про себе як хорошу і усвідомленням власного вчинку як негативного.

Процес морального формування особистості відбувається нерівномірно. У кожному період шкільної пори дитина виходить на якісно нові рівні морального розвитку. Одним із таких рівнів є уявлення про моральні норми. У молодшому шкільному віці формуються уявлення про те, що добре, а що погано. Це відбувається у процесі становлення нового типу стосунків між дитиною і дорослим. Розвиток самостійності дитини у цей час супроводжується потребою співучасті в житті дорослих, спільній діяльності з ними. Прагнення до позитивної оцінки, підтримки і схвалення своїх дій сприяє організації процесу засвоєння дитиною моральних норм.

У молодшому шкільному віці яскраво виявляється позиція “захисника” норм поведінки, еталоном яких є дорослий. Як правило, у своїх скаргах діти повідомляють, що хтось із однолітків не дотримувався вимог дорослого чи правил поведінки. Перший етап формування у дітей уявлень про добро і зло, про те, як потрібно поводитися з іншими людьми, як відноситися до своїх і чужих учинків, пов'язаний із безпосереднім емоційним ставленням до людей, які висувають ці вимоги. Педагог, як правило, будь-які прояви дітей співвідносить з їх розумовими здібностями і ставленням до навчання. Моральна самооцінка дитини, її власне уявлення про свою особистість, свої здібності, можливості не враховуються. Але саме від цих моральних уявлень залежить впевненість школяра у своїх силах, усвідомлення результатів власної діяльності, успіхів чи невдач, ставлення до допущених помилок.

Основна тенденція розвитку моральних уявлень молодших школярів полягає в переході від репродуктивної їх форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). Оцінюючи власні вчинки, якості, дитина осмислює себе як особистість. Це свідчить про зв'язок моральних суджень із самосвідомістю дитини. Характерним є також те, що діти молодшого шкільного віку однаково охоче висловлюють судження як про себе, так і про своїх товаришів, проте під час оцінки своїх власних дій і вчинків у них переважає позитивна оцінка. Значною мірою тут проявляється один із засобів виховного впливу на дитину – опора на позитивне. Адже дитина часто чує від дорослих: “Ти хороший, ти це зробиш” тощо.

У початкових класах педагогу необхідно враховувати перш за все такі вікові особливості молодших школярів як обмеженість їх особистого досвіду моральної поведінки, труднощі у виділенні головних компонентів у поведінці оточуючих, безпосередній характер емоційних реакцій на вчинок. Важливою умовою розвитку моральних знань молодших школярів є позитивні зміни в їх уявленнях. Тому, крім аналізу природних моральних операцій, що виникають у спілкуванні з однолітками і дорослими, необхідна цілеспрямована виховна робота. Важливими є такі її форми: колективне читання і обговорення казок з моральним змістом, створення проблемних ситуацій, в яких ставляться завдання навчити дітей аналізувати поведінку і почуття героїв, порівнювати подану у творі моральну ситуацію з аналогічним життєвим досвідом.

На думку І.Д. Бега, своєрідність ставлення до моральних вимог та норм і відповідно – оцінка їх виконання – залежить від особливостей внутрішнього складу дитини: які мотиви поведінки діють реально, як складається спрямованість її особистості, наскільки вона вміє бачити моральну сторону взаємин і вчинків людей, які моральні переживання були в її досвіді [3]. Для того, щоб моральні уявлення стали регулятором поведінки, провідним мотивом діяльності, необхідно включити їх в систему реальних життєвих відношень особистості. За таких умов знання набуває для людини особистісного смислу. Як зазначає О.М. Леонтьєв, моральна норма сприймається суб'єктом на двох рівнях – як значення і як смисл. Причому особистісний смисл індивіда визначається його власними відношеннями [6]. Стосовно пізнавальних процесів смисл є тим, що робить ці процеси не лише спрямованими, але й небайдужими. Моральна норма за таких умов стає

особистісної, дієвим регулятором реальної поведінки індивіда. Моральні норми у процесі виховання трансформуються у відповідні моральні ставлення, які втілюються у поведінці, вчинках, судженнях молодших школярів, ціннісних ставленнях до оточення, яке опосередковує їх відношення до себе. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукає дитину до перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній позиції.

Досить цікавими є висновки Т.П. Авдулової [1] щодо взаємозв'язку вербальної і реальної моральної поведінки. Дослідження показали, що діти, які дотримуються моральних норм в реальній поведінці, значно рідше обґрунтовують вербальні моральні дилеми відповідними категоріями. У їхніх судженнях простежується імператив моральної норми. Одночасно саме ці діти виявляють стійкість моральних позицій у ситуаціях негативного морального прикладу. Моральні судження дітей, що дотримуються норм поведінки в повсякденному житті, характеризуються стабільністю незалежно від зміни партнера по спілкуванню. Ці діти реалізують моральні імперативи як у відношенні дорослого, так і у відношенні однолітка, спираючись на досить високий рівень моральних суджень, вибудовуючи їх на більш розвинених моральних категоріях. За нормативною поведінкою дитини завжди стоїть керівна позиція та вимоги з боку дорослих. У міру розвитку дитини ця позиція стає дедалі менш відкритою, а дитина, звикаючи виконувати вимоги дорослих, починає орієнтуватися на останні як на певні зразки поведінки. Якщо такі вміння та навички не сформовані, то надання дитині самостійності призводить лише до стихійної поведінки, порушення суспільних вимог (Р.В. Павелків [9]). Проблема формування в дитини моральних уявлень походить з моральних принципів гуманізму і є актуальною сьогодні як в теорії, так і на практиці виховання підростаючого покоління.

На підставі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень можна стверджувати, що моральні уявлення молодших школярів можуть успішно формуватися в рамках сім'ї та школи. В учнів молодшого шкільного віку для цього наявна різностороння активність у пізнанні та аналізі явищ, подій. Під впливом навчання здійснюється перехід пізнання зовнішньої сторони цих фактів і явищ до пізнання їх суті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Працюючи над темою повідомлення, ми дійшли до висновку, що підготовка дитини до життя в суспільстві повинна відбуватися з урахуванням виховання моральних якостей. Слід формувати у дітей початкові уявлення про норми моралі, що регулюють ставлення людини до інших людей, до самої себе, а також перетворення цих норм у засоби самостійної регуляції поведінки та взаємин з людьми, які її оточують. В роботі показано шляхи формування моральних уявлень, які, набувши особистого характеру, стають основою програми поведінки. Обґрунтовано природу і сутність моральних уявлень, визначено їхню роль і місце як засобу морального виховання дітей молодшого шкільного віку, підтверджено, що молодший шкільний вік – це вік, у якому закладаються першооснови морального усвідомлення власних дій та поведінки і який характеризується такими позитивними рисами, як чуйність, безпосередність, довіра, зацікавленість. Молодший школяр здатний виражати турботу не тільки на рівні емоцій, а і вчинками. Для учнів даного віку провідними є такі якості, як ввічливість, доброзичливість, милосердя, взаємодопомога, щедрість, гостинність, чемність, увага до інших, повага до старших, тобто визначальні риси українського національного характеру. Пріоритетним для молодших школярів є виховання на кращих традиціях сім'ї, свого роду, краю.

Отже, серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть, одне з цільних місць належить питанням моральних уявлень молодших школярів. Знання норм моралі і розуміння їх цінності й необхідності дуже важливі у моральному розвитку дитини, оскільки у певних життєвих ситуаціях дитина стикається з необхідністю підкорювати свою поведінку моральним нормам і вимогам. Зазначимо, що проблема нормовідповідної поведінки завжди була однією із актуальних проблем освіти і виховання. Особливо важливим є вивчення моральної сфери в молодшому шкільному віці, коли закладаються основи моральної саморегуляції, інтенсивно розвиваються всі елементи нормовідповідної поведінки. Значущість аналізу нормовідповідності поведінки та уявлень про неї зумовлена фундаментальністю загальної проблеми морального розвитку, тому вважаємо за доцільне продовжувати дослідження в даному напрямку і, зокрема, плануємо описати генезис уявлень про відповідність дитячої поведінки нормам моралі та розглянути механізми формування уявлень молодших школярів про нормовідповідність власної поведінки.

Список використаних джерел

1. Авдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Дисс... канд. психол. Наук / Т.П. Авдулова – М., 2001. – 283 с.
2. Безлюдна В.І., Корчакова Н.В. Детермінація моральної поведінки дітей когнітивно-мотиваційними змінами моральної свідомості / В.І. Безлюдна, Н.В. Корчакова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. – Рівне: РДГУ, 2004. – Вип. 30. – С. 26-30.
3. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 1-3.
4. Божович Л. Проблемы формирования личности / Л. Божович – М., – 1995. – 468 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский – СПб.: Союз, 1997. – 221с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения.: В 2 т. / А.Н. Леонтьев – М., 1983.
7. Макаренко А.С. О воспитании: Сборник. – 2-е изд., перераб. и доп. / А.С. Макаренко – М.: Политиздат, 1990. – 414 с.

8. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина – М.: Академия, 2000. – 142 с.
9. Молодший школяр у моральному вимірі міжособистісних відносин / Р.В. Павелків // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С. 6-10.

References

1. Avdulova T.P. Predposylki formirovaniya moral'nogo soznaniya v starshem doshkol'nom vozraste: Diss...kand. psihol. Nauk / T.P. Avdulova – M., 2001. – 283 s.
2. Bezljudna V.I., Korchakova N.V. Determinacija moral'noi' povedinky ditek kognityvno-motyvacijnymy zminamy moral'noi' svidomosti / V.I. Bezljudna, N.V. Korchakova // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity: Zbirnyk naukovykh prac'. Naukovi zapysky RDGU. – Rivne: RDGU, 2004. – Vyp. 30. – S. 26-30.
3. Beh I.D. Molodshyj shkoljar u vyhovnomu prostori mizhosobystisnyh vzajemyn / I.D. Beh // Pochatkova shkola. – 2000. – №5. – S. 1-3.
4. Bozhovich L. Problemy formirovaniya lichnosti / L. Bozhovich – M., – 1995. – 468 s.
5. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii / L.S. Vygotskij – SPb.: Sojuz, 1997. – 221 s.
6. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija.: V 2 t. / A.N. Leont'ev – M., 1983.
7. Makarenko A.S. O vospitanii: Sbornik. – 2-e izd., pererab. i dop. / A.S. Makarenko – M.: Politizdat, 1990. – 414 s.
8. Muhina V.S. Vozrastnaja psihologija / V.S. Muhina – M.: Akademija, 2000. – 142 s.
9. Molodshyj shkoljar u moral'nomu vymiri mizhosobystisnyh vidnosyn / R.V. Pavelkiv // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity: Zbirnyk naukovykh prac'. Naukovi zapysky RDGU. – Rivne, 2003. – Vyp. 26. – S. 6-10.

Резюме. Стаття посвящена дослідженню особливостей формування відношення к своєму Я у молодших школярів, аналізу своєобразності самооценки учнів молодшого шкільного віку, причин невідповідності поведінки і сформованих в їх свідомості моральних представлень, розкриттю розбіжностей в сприйнятті і усвідомленні моральних норм, вимог з боку дорослих і індивідуальним сприйняттям дитини. В статті досліджується питання інтеграції дитячого уявлення і його похідного – поведінки, яке відповідає суспільній моралі, здійснюється теоретичний аналіз цієї проблеми. Розкрито сутність представлень учнів молодшого шкільного віку про власну поведінку, враховуючи поступки, аналізується рівень внутрішнього прагнення дитини діяти згідно з вимогами моралі. При цьому поведінка розглядається як індикатор ефективності особистості, зовнішнього втілення емоційних переживань. Також автор досліджує цілеспрямованість формування у молодших школярів самостійності і умінь, а головне – бажання ставити в підпорядкування моральним нормам власну поведінку. Відповідне моральним нормам поведінку розглядається як непримусоване виконання моральних норм, якщо навіть їх порушення людині вигідно і він впевнений, що його дії не будуть покарані.

Ключевые слова: відношення, самосвідомість, Я-образ, самооценка, моральні норми, поведінка, молодший школяр.

Summary. The article deals with research of peculiarities of forming attitude of own “self” of junior pupils the analysis of junior pupils self-appraisal originality, the reasons of non-conformity of behavior and moral presentations which were formed in their consciousness, revealing of divergences in perception and realization of moral norms, adult requirements and individual perception of a child. In this article the issues concerning the integration of the childish ideas with their derivatives (behavior which corresponds to the norms) are investigated, and the theoretical analysis of the stated problem is carried out. Moreover, the author reveals the essence of ideals of the junior schoolchildren about their own behavior through their deeds, the level of the inner aspiration of the children to act in accordance with moral demands is analyzed. Furthermore, the doings are represented as the indicator of the efficient personality, outer realization of the emotional feelings. The author also examines the purposefulness of forming the junior pupils independence and skills, moreover the desire to subordinate the pupils behaviour according to the social standards is also examined standards of human conduct is interpreted as an observance of moral standard, even if people break them down being sure in their impunity to get some benefits.

Key words: attitude, self-consciousness, Self-image, self-appraisal, moral norms, behaviour, junior pupil.

УДК 159.944

Н.О. ХУПАВЦЕВА

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

У статті на основі теоретичного аналізу узагальнено основні підходи до визначення стресу, виокремлено основні причини його виникнення, охарактеризовано вплив стресу на організм людини. Крім того

визначено низку психокорекційних методів, що допомагають гармонізувати психоемоційний стан людини, яка страждає не тільки від стресів, скільки від їх наслідків.

Ключові слова: стрес, дистрес, еустрес, стресор, патогенний вплив, методи профілактики стресу.

Постановка проблеми. Традиційно у психології значна увага приділяється питанням, які пов'язані з проблемами психоемоційної напруги, особливостями діяльності, активності особистості та стресовими ситуаціями, які виникають у процесі її здійснення. Це пов'язано з тим, що сучасна людина знаходиться у стані постійної готовності до змін, до сприйняття нової інформації, до необхідності швидкого прийняття рішення. Це призводить до виснаження адаптаційних можливостей і є передумовою виникнення стресового стану.

У загальнопсихологічному плані ця проблема висвітлена у рамках теорій гомеостазу та стресу (Г. Сельє, У. Кенон), теорії темпераменту та індивідуальних властивостей нервової системи (І. Павлов, В. Мерлін, В. Денисов, К. Судаков, Ю. Щербатих), теоріях надійності діяльності та працездатності (Н. Наєнко, Т. Немчин).

Фундаментом аналізу проблеми стала також сукупність психологічних підходів та концепцій психічного здоров'я (В. Бехтерев, Б. Ананьєв, Г. Нікіфоров), психічної саморегуляції організму та самоконтролю особистості, (П. Анохін, К. Анциферова, О. Конопкін, В. Степанський, Л. Дика, Г. Гребенюк та ін.), психологічної стійкості та психологічної готовності (А. Куликов). Поєднання цих підходів дає змогу досліджувати стресові явища в тій множині зовнішніх і внутрішніх відносин, в яких організм існує як цілісна система, а людина постає як складна жива структура, життєдіяльність якої забезпечується на різних, проте взаємопов'язаних між собою рівнях функціонування. Проте питання залишається актуальним, і не лише у сфері загальної та вікової психології, а й психотерапії. **Метою статті** є аналіз впливу стресу на особистість.

Результати теоретичного дослідження. З огляду на вище зазначене, перш ніж звернутися до обговорення впливу стресу на особистість, доречно визначитися з тим, що таке стрес і який він буває. У сучасній психологічній літературі визначення категорії стрес є різноплановим. Цим терміном визначають як стресові явища, які мають вираження в дезорганізації поведінки, так і тимчасові стани психічної напруженості особистості. Стрес (з англ. «тиск», «напруга») – це захисна реакція організму, що має допомогти йому подолати складні життєві ситуації [7].

Так як основоположником теорії стресу є канадський вчений, лікар Ганс Сельє, то варто розглянути дану концепцію, яка була революційною для науки середини ХХ століття. До появи робіт цього автора вважалось, що реакція організму на холод і тепло, рух і тривалу нерухомість діаметрально протилежні, однак Гансу Сельє вдалося довести, що у всіх цих випадках кора наднирників виділяє одні і ті ж «антистресорні» гормони, що допомагають організму адаптуватися до будь-якого стресора [7]. Так, Г. Сельє визначає стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу [6].

Таким чином, феномен неспецифічної реакції організму у відповідь на різноманітні шкідливі впливи він назвав адаптаційним синдромом, або тим же стресом, і виділив три стадії цього процесу: реакція тривоги; стадія резистентності (адаптації); стадія виснаження. На першій стадії організм стикається з певним фактором середовища, що викликає певні відчуття та намагається до нього пристосуватися. На другій стадії відбувається адаптація до нових умов. Однак, якщо стресор продовжує діяти тривалий час, відбувається виснаження гормональних ресурсів (третя стадія) і зрив системи адаптації, в результаті чого процес набуває патологічного характеру і може завершитись хворобою чи смертю індивіда [2].

Засновник вчення про неспецифічний адаптаційний синдром виділяв дві його форми: стрес корисний – еустрес і шкідливий – дистрес. Однак частіше під стресом розуміють реакції організму саме на негативні впливи зовнішнього середовища, що знаходить своє відображення у визначеннях, які дають цьому феномену різні дослідники. Так, на думку В. Суворової, стрес – це «функціональний стан організму, що виникає в результаті зовнішнього негативного впливу на його психічні функції, нервові процеси чи діяльність периферичних органів» [7, 12-13]. Близьким за змістом є визначення П. Горизонтова, який розглядав стрес як «загальну адаптивну реакцію організму, що розвивається у відповідь на погрозу порушення гомеостазу» [2].

Тим не менше, згідно погляду самого Ганса Сельє, стрес може бути також і корисним, і в цьому випадку він «тонізує» роботу організму та сприяє мобілізації захисних сил (включаючи імунну систему). Для того, щоб стрес набув характеру еустресу, необхідна наявність певних умов таких, як: позитивний емоційний фон, досвід вирішення подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє, схвалення дій індивіда з боку спеціального середовища, наявність достатніх ресурсів для подолання стресу.

У той же час, при відсутності цих умов або ж при значній силі негативного впливу на організм первинний стрес переходить у його шкідливу форму – дистрес. Цьому може сприяти ряд факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Це емоційно-когнітивні фактори: недостатньо необхідної інформації, негативний прогноз ситуації, відчуття беззахисності перед проблемою і т. д.; надмірна сила стресу, що перевищує адаптаційні можливості організму; велика тривалість стресорного впливу, що призводить до виснаження адаптаційного ресурсу.

Стрес має подвійну природу: з одного боку, він допомагає у роботі, так як швидко мобілізує сили людини до активних дій, але з іншого боку може й шкодити людині, призвести до небажаних і, навіть, небезпечних наслідків. Вчені-дослідники звертали особливу увагу на цей «пост-стрес», який виникає при наявності тривалого впливу стресора. Тому, необхідно бути добре обізнаним з причинами стресу, щоб, по можливості, керувати собою у складних ситуаціях і зменшити ризик.

Загалом, люди, знайомі зі словом «стрес», найчастіше вживають його з епітетами «емоційний», «психічний». Дійсно, емоційний, або психічний стрес розвивається згідно закону загального адаптаційного синдрому. Емоційні подразники – найпоширеніші стресори людини. Тому при психічному, емоційному стресі на перший план виступатиме не виснаження фізіологічних можливостей організму, як це буває при інших видах стресу, а можливостей психологічного захисту особистості. В цьому і є відмінність психічного стресу від всіх інших його варіантів. Тут не доходить до третьої стадії. Рано чи пізно психологічний захист спрацює, особистість змінить режим свого життя, змінить установки, власне ставлення до ситуації, що викликала дистрес. Якщо ж цього не відбувається, є всі підстави очікувати хвороби особистості, неврозу або інших психогенний [3].

Науковці [2; 5; 8] виділяють суб'єктивні та об'єктивні причини виникнення стресу. Серед суб'єктивних причин виділяють дві групи: перша група пов'язана з відносно постійною складовою особистості людини, тоді як друга група причин стресу носить динамічний характер. В обох випадках стрес може викликатись розмежованістю очікуваних подій і реальністю, хоча програми поведінки людини можуть бути тривалими чи короткочасними, жорсткими чи динамічними. Об'єктивні причини стресів сучасної людини можна розділити на чотири групи: умови життя і роботи; взаємодія з іншими людьми; політичні та економічні фактори; надзвичайні обставини.

В. Калошин до найпоширеніших причин стресу відносить вплив навколишнього середовища (шум, забруднення, спека, холод тощо); навантаження підвищеної інтенсивності; фізичні (м'язові); фізіологічні (хвороба, розлад, травма); інформаційні (надмірний обсяг інформації, яку потрібно запам'ятати, переробити); емоційні; виробничі (значні зміни на роботі, труднощі і конфлікти); монотонність у трудовій діяльності, в емоційних контактах; повсякденні подразники: відсутність необхідних зручностей, сварки з оточуючими, напружена психологічна атмосфера, чекання, запізнення; відсутність значимих, бажаних соціальних зв'язків, соціальна ізоляція, порушення емоційно значимих міжособистісних відносин; важкі життєві ситуації: хвороба, смерть близьких людей, труднощі, пережиті близькими, втрата роботи або загроза її, стрімкі зміни умов життя; переломні етапи життя: розлучення, народження дітей, початок і закінчення навчання, перехід на нову роботу, вихід на пенсію; особистісна дисгармонія: внутрішньо особистісні конфлікти, кризи невідповідності реального і бажаного, кризи розвитку особистості; незадоволеність матеріальним забезпеченням; невизначеність, або конкретна загроза; соціальні і соціально-психологічні чинники (безробіття, соціальна незахищеність) [1].

Крім того, як відмічає сам В. Калошин, організм людини по-різному реагує на стрес: по-перше, це пасивність. Вона виявляється у людини, адаптаційний резерв якої недостатній і її організм не може ефективно протистояти стресові. Виникає стан безпорадності, безнадійності, депресії. Інша реакція, це активний захист від стресу. Людина змінює сферу діяльності і знаходить щось більш корисне для досягнення рівноваги, що сприяє поліпшенню стану здоров'я. Третя реакція – це активна релаксація. Підвищує природну адаптацію людського організму – як психічну, так і фізичну. Ця реакція є найбільш дієвою [1].

Хоча на першій стадії стрес ще залишається конструктивним і може підвищити ефективність діяльності, все-таки, у людини поступово слабшає самоконтроль. Вона втрачає здатність свідомо і розумно регулювати власну поведінку. Друга стадія розвитку стресового стану передбачає повну або часткову втрату ефективного і свідомого самоконтролю. Вичерпавши свої енергетичні ресурси, людина відчуває спустошення і втому. На третій стадії людина зупиняється і повертається «до самої себе», часто переживаючи почуття провини і налаштованість, що це більш не повториться. Проте, проходить певний час, і стрес повторюється за індивідуальним сценарієм стресової поведінки для кожної людини, що виражається у частоті і формі прояву стресових реакцій.

Стрес охоплює людину дуже швидко, одразу бере контроль над фізіологічною та психічною сферами. На фізіологічному рівні стрес означає мобілізацію сил організму – симпатико-адреналінової системи та напруження усіх м'язів, що означає своєрідну готовність до активного реагування на зовнішній подразник. Адреналін з неймовірною швидкістю поширюється по організму, і за секунду ми готові дати опір будь-кому і будь-чому.

На психологічному рівні – постійно зростаюче напруження, що пов'язане також і з постійною готовністю організму до дій. Але тривала готовність може негативно відбитися на здоров'ї людини, так як тривалий стрес призводить до виснаження, розвитку типових психосоматичних розладів; до зміни всього характеру людини, в якому з'являються нові риси чи підсилюються наявні: інтроверсія, схильність до самообвинувачення, занижена самооцінка, підозрілість, агресивність, що може свідчити також і про посттравматичний стресовий розлад [3].

Патогенний вплив надмірного стресу на здоров'я людини відбувається за такими трьома основними напрямками:

- розлад опорно-м'язового апарату (постійне напруження м'язів призводить до порушення іннервації тканин внаслідок чого розвивається запалення у м'язах, зв'язках, суглобах; людина може відчувати болі в спині, ший, плечах, ногах, головний біль через порушення кровопостачання мозку);
- порушення обміну речовин (підвищене вироблення глюкози порушує регуляцію обміну речовин: у людей може зникати або зростати потреба у їжі, виникати надмірний потяг до солодкого, хтось може набирати вагу, навіть якщо не переїдає, а хтось – відчувати знесилання, сонливість, хронічну втому тощо);
- порушення психоемоційної регуляції (надмірна активізація організму не тільки спричиняє безсоння, а й знижує якість сну, людина не висипається, навіть якщо вона проспала вісім годин, неповноцінний сон підвищує нервозність, збудливість, дратівливість, знижує уважність, пам'ять, самоконтроль).

Клінічна симптоматика, що виявляється при гострому і хронічному стресі, багато в чому схожа: виражене безсоння, відчуття болю і тиск в потилиці, шії, животі, спині, а також в області грудної клітки і очних яблук, рясний піт, утруднене дихання, втома і потреба у відпочинку, нудота, блювота, тремтіння в колінах і т.д. Проте, у окремих людей незначний стрес може викликати приплив сил, активізацію діяльності, особливу ясність і чіткість думки [6]. Для хронічного стресу характерні також і деякі інші симптоми, що не зустрічаються при гострому стресі: порушення нічного сну, підвищення або пониження статевої потенції тощо [6].

У стресовому стані важко або неможливо здійснювати цілеспрямовану діяльність, утруднені переключення і розподіл уваги, може наступити навіть загальне гальмування або повна дезорганізація діяльності. При цьому навички і звички залишаються без змін і можуть замінити собою усвідомлені дії. При стресі можливі помилки сприйняття, пам'яті (забуває добре відоме), неадекватні реакції на несподівані подразники і т.д. [4].

Профілактика негативного впливу стресу на організм полягає у зменшенні часу або сили дії стресових факторів на людину за допомогою низки психокорекційних методів, що допоможуть гармонізувати її психоемоційний стан [2; 5; 8]:

- методи контролю дихання (вправи «Ритмічне дихання», «Дихання через рухи», «Комбіноване дихання»);
- релаксаційні методи (вправи «Релаксація на контрасті», «Розслаблення у ритмі дихання»);
- методи саморегуляції емоційного стану через активність ;
- імаженативні методи (вправи «Повітряна мандрівка», «Джерело енергії»);
- методи розподілу уваги (вправи «Суперувага», «Ковток води»);
- методи нормалізації сну (вправа «Зниження надмірної активації», «Режисура сновидінь»);
- методи роботи з болем (вправи «Розуміння болю», «Проникнення всередину болю»).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз проблеми впливу стресу на організм людини дає підстави зробити такі висновки: у рамках психофізіологічного підходу до проблеми патогенних впливів середовища на людину основним об'єктом вивчення і корекції є стрес як неспецифічні фізіологічні та психологічні реакції організму на зовнішні екстремальні впливи; сила стресу постає як похідна від характеру стресора (непередбачуваність, неконтрольованість і тривалість) та вроджених особливостей ендокринної регуляції, властивої індивіду. Додатковими чинниками, які зумовлюють специфіку реагування людини на стрес, відзначають досвід дитинства, особистісні риси та доступність соціальної підтримки; профілактика і корекція патогенного впливу стресу на людину полягає у проведенні низки психокорекційних методів, завдяки яким людина зможе регулювати силу та тривалість стресового стану.

Список використаних джерел

1. Калашин Б.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / Б.Ф. Калашин // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2004. – № 8, 9. – С. 58-67, 60-66.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Академический Проект, 2009. – 943 с.
3. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц.П. Короленко. – Л. : Наука, 1978. – 271 с.
4. Маришук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Маришук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Издательский Дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
5. Панок В. Г. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів / За ред. В. Г. Панка, І.І. Цушка. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 164 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. / Г. Селье – М.: Прогресс, 1992. – 523 с.
7. Суворова В.В. Психофизиология стресса. / В.В. Суворова. – М.: Педагогика, 1975. – 254 с.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых / 2-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.

References

1. Kaloshyn B.F. Jak dolaty stres u pedagogichnij dijal'nosti / B.F. Kaloshyn // Praktychna psihologija ta social'na robota: Naukovo-praktychnyj osvith'o-metodychnyj zhurnal. – 2004. – № 8, 9. – S. 58-67, 60-66.
2. Kitaev-Smyk L.A. Psihologija stressa. Psihologicheskaja antropologija stressa / L.A. Kitaev-Smyk. – M.: Akademicheskij Proekt, 2009. – 943 s.
3. Korolenko C.P. Psihofiziologija cheloveka v jekstremal'nyh uslovijah / C.P. Korolenko. – L. : Nauka, 1978. – 271 s.
4. Marishhuk V.L. Povedenie i samoreguljacija cheloveka v uslovijah stressa / V.L. Marishhuk, V.I. Evdokimov. – SPb.: Izdatel'skij Dom «Sentjabr'», 2001. – 260 s.
5. Panok V. G. Social'no-psyhologichna profilaktyka stresiv ta stresovyh rozladiv v uchniv i studentiv / Za red. V.G. Panka, I.I. Cushka. – K. : Nika-Centr, 2007. – 164 s.
6. Sel'e G. Stress bez distressa. / G. Sel'e – M.: Progress, 1992. – 523 s.
7. Suvorova V. V. Psihofiziologija stressa. / V. V. Suvorova. – M.: Pedagogika, 1975. – 254 s.
8. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii / Ju. V. Shherbatyh / 2-e izd. – SPb.: Piter, 2012. – 256 s.

Резюме. В статье на основании теоретического исследования обобщены основные подходы к определению стресса, выделены основные причины его возникновения, определено влияние стресса на организм человека. Кроме того, представлено ряд психокоррекционных методов, которые помогут гармонизировать психоэмоциональное состояние человека, который страдает не столько от стрессов, сколько от его последствий.

Ключевые слова: стресс, дистресс, эустресс, стрессор, патогенное влияние, методы профилактики стресса.

Summary. A concept "stress" can be referred to the basic scientific categories, which at present is the studying subject of some scientific disciplines: psychology, medicine, political science, physiology, biology, jurisprudences and others. In modern psychological literature the determination of stress category is given from various standpoints. This term is used to determine both the stress phenomena which are revealed in disorganization of behavior, and the temporal states of psychical tension of personality. The conception of stress was offered by the Canadian physiologist Hans Selie. The scientist named the phenomenon of unspecific respond of organism to various influences that it undergoes, a general adaptation syndrome, or stress, which can produce both positive (eustress) and negative (distress) influences. The duration of the process of the corresponding reacting on a stress event is defined by the meaningfulness for an individual, related to this event information. Pathogenic influence of excessive stress on human's health takes place in such three basic directions: disorder of jointed structures, metabolism, violation of the psycho-emotional regulation. The prophylaxis of negative influence of stress on the body is connected with reduction of time or force of stress factors action on an individual by means of a few offered psychological corrective methods which will help to harmonize his psycho-emotional state.

Key words: stress, distress, eustress, stressor, pathogenic influence, methods of stress prophylaxis.

УДК 159.922.6+[159.923.2]

І.А. ШЕСТОПАЛ

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ У РУСЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті досліджено феномен самореалізації особистості, зокрема особливості розвитку особистості жінки у руслі професійної діяльності на сучасному етапі розвитку і трансформації українського суспільства. Вивчення самореалізації як чинника становлення зрілої особистості дозволить розробити рекомендації щодо оптимізації цього процесу як у старшого, так і в молодого покоління жінок.

Ключові слова: особистісний розвиток, професія, рівень освіти, професійна самореалізація, зрілий вік, задоволеність працею, суб'єктивне благополуччя, мотивація досягнення.

Постановка проблеми. Професійна діяльність є однією з найважливіших сфер діяльності людини і тому самореалізація в професії є одним з найважливіших атрибутів реалізованої особистості. Необхідно відзначити, що саме представниці "слабкої" статі частіше зазнають труднощів у процесі професійної самореалізації, оскільки ще на сьогоднішній день існують стереотипи про неможливість жінок успішно поєднувати досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом та повноцінною сім'єю.

Статистика останнього десятиріччя у всьому світі показує, що з кожним роком зростає відсоток жінок зрілого віку, які тільки розпочинають свою кар'єру. Така тенденція є закономірною та легко пояснюється наявною реалізацією жінки у ролі матері та дружини, а також можливістю застосування накопиченого з роками професійного та соціального досвіду.

Мета статті – визначити особливості особистісного розвитку жінок зрілого віку у руслі професійної діяльності шляхом співставлення рівня освіти, і показника задоволеності працею, рівня суб'єктивного благополуччя та мотивації на успіх сучасної жінки-професіонала.

Результати теоретичного дослідження. Внесок у дослідження особливостей самореалізації жінок зрілого віку в професійній діяльності зробили такі вчені, як О.Є. Байтінгер [4], В.А. Гупаловська [5], Е.Ф. Зеєр, Л.О. Коростильова, О.М. Мірошніченко, Ю.П. Поваренков, О.М. Разумнікова, Д. Сьюпер, К.В. Федосенко [6], С.М. Чистякова, Н.Г. Шевченко [8] та ін.

Самореалізація особистості у розумінні К.А. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової [2], С.Л. Рубінштейна – це реалізація діяльності особистості, спрямована досягнення життєвих цілей. "Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість" [2, с. 10].

Е.В. Федосенко під професійною самореалізацією розуміє безперервний гетерохронний процес розвитку потенціалів людини в діяльності протягом усього її життєвого шляху [6].

Методика і процедура дослідження. Упродовж 2014-2015 рр. автором було проведено експериментальне дослідження на базі Рівненського державного гуманітарного університету, Здолбунівського дошкільного навчального закладу № 5 "Усмішка" та Здолбунівської ЗОШ № 3, а також соціальних мереж VKontakte і Facebook у психологічно орієнтованих спільнотах. У ньому взяли участь 110 жінок зрілого віку.

Основними параметрами вибіркової сукупності були вік, рівень освіти та професійна приналежність. Професійний склад вибіркової сукупності відображено на рис.1.

Аналіз результатів дослідження. Професійна самореалізація є однією із основних сфер (поряд із сімейною) особистісної самореалізації, та пов'язана насамперед із реалізацією потреби у самоповазі, прийнятті і належності до певної соціальної групи, із здатністю задовольняти потреби більш повною мірою, ніж самореалізація у сфері сім'ї. Задоволеність роботою, професійна самореалізація є одним із найважливіших чинників суб'єктивного благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості. На думку Гупаловської В. А., "жінки, які досягли оптимального рівня професійної самореалізації, більш незалежні у думках, судженнях, діях, рішучі, здатні приймати рішення і брати на себе відповідальність за них" [5, с. 169].

Згідно теоретичним дослідженням різних дослідників (Автономова С. О. [1], Берн Ш. [5], В.Г. Горчакова, Р. Дроєдж, А. Е. Чирикова та ін.) приналежність жінки до тої чи іншої професії передбачає певний рівень задоволеності професійною діяльністю. Беручи на себе більшість обов'язків у сім'ї, жінка прирікає себе на перевантаження, в результаті чого знижується її професійна активність, жінки обирають нединамічні, кабінетні професії. Але дані професії, які є продовженням типових сімейних видів діяльності жінки (педагогіка, медицина, секретарська робота, кулінарія), низькооплачувані, більшість – неprestижні [4]. Зарубіжні дослідження показують, що тенденція до традиційних професійних виборів сьогодні для обох статей, в цілому, зберігається. Жінки вважають, що професія із "чоловічим домінуванням" надає їм менше можливостей для кар'єрного росту, ніж професії із "жіночим домінуванням" [1].

Як зазначає О.Є. Байтінгер, правильний чи не правильний (такий, що не відповідає можливостям, здібностям і бажанням особистості) вибір професії визначає міру переживання осмисленості життя, задоволення ним. Включившись у сфери життєдіяльності, для яких людина володіє необхідними задатками, вона виявляється найбільш здатною до навчання. Якщо ж людина йде не "своїм" шляхом, то виникають: постійні невдачі, неприємна втома у якості постійного переживання; відсутність повноцінного задоволення при досягненні успіху, безрадісність довгоочікуваних подій [4].

Виявлено декілька факторів, які визначають те, чи буде жінка прагнути до реалізації себе у професійній діяльності: вік вступання у шлюб, економічне становище чоловіка, його погляди на працюючих жінок тощо. Найбільш несприятливим вважається варіант, коли жінка перериває свою кар'єру заради сім'ї, не закінчивши освіти. Тривала перерва при неусталених професійних інтересах призводить до того, що жінці важко повернутися до отримання професійної освіти [3].

Виходячи з цього, у якості об'єктивного критерію самореалізації особистості доцільно виділити рівень освіти жінок. Розподіл за рівнем освіти зроблено наступним чином. Середній рівень освіти представляли 5% респондентів, професійно-технічна освіта – 19% респондентів, і вища освіта – 76% жінок.

Н.Г. Шевченко визначала фактори, що впливають на рівень професійної самореалізації жінки. Таким чином, досліджуваний нею феномен залежить від рівня розвитку самосвідомості, рефлексії, розвитку афективно-вольової сфери особистості, пізнавальних особливостей, характеру системи оцінок та самооцінки, рівня домагань, впевненості у собі, ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок, а також показника, що досліджується у даній роботі – мотивації досягнення [8].

Згідно Ю.П. Поваренкову, мотиваційний компонент є одним із структурних елементів професіоналізму поряд із операційним та смисловим. Мотиваційний компонент зосереджує актуальні для особистості мотиви діяльності і локалізується у професійній спрямованості [8]. З метою встановлення існування взаємозв'язку між рівнем мотивації до успіху та задоволеністю працею, використано процедуру кореляційного аналізу (на підставі обчислення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона), що був проведений у ході експериментального дослідження за результатами діагностування жінок зрілого віку (110 респондентів). Отримані дані засвідчили існування значимих зв'язків між даними показниками (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення показників мотивації до успіху та задоволеністю працею*
(фрагмент інтеркореляційної матриці)

Показники	М мотивації на успіх/невдачу	S суб'єктивне благополуччя	Е емоційна стійкість	SP самоконтроль поведінки
ZP задоволеність працею адаптивність	400**	-	-	-

*Примітка: 1) у таблиці нулі та коми опущені; 2) рівні значимості: * - 0,05%; ** - 0,01%; 3) наведені лише значущі коефіцієнти кореляції; 4) N=110.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, під поняттям "професійна самореалізація" розуміємо складний, багаторівневий процес реалізації особистісно-професійного потенціалу з наступним його опредметненням у професійній діяльності. Самореалізація як якісний стан, характеризується узгодженістю когнітивної, емоційно-ціннісної та мотиваційно-вольової сфер, реалізацією сутнісного потенціалу особистості.

Особистісні особливості жінки детермінують напрям та стійкість професійного вибору і дають можливість прогнозувати кар'єрні досягнення, задоволеність та успішність у тій чи іншій професії. Дані суб'єктивної оцінки жінками рівня інтегральної задоволеності працею підтверджуються об'єктивним критерієм рівня освіти жінок зрілого віку. Задоволеність роботою, професійна самореалізація є одним із найважливіших

чинників суб'єктивного благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості.

Перспективним в подальшому є запровадження програми групової та індивідуальної психокорекції з елементами тренінгу для жінок молодого та зрілого віку з метою оптимізації процесу професійної самореалізації та особистісного становлення.

Список використаних джерел

1. Автономова С.А. Современное предпринимательство в России : гендерный аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Автономова Светлана Алексеевна. – Новочеркасск, 1999. – 23 с.
2. Анциферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л.И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173-180.
3. Арсанукаева М.С. Профессиональная деятельность женщин и её влияние на выполнение функций материнства [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук: / Малика Султановна Арсанукаева. – М. : ИСИ АН СССР, 1982.
4. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Байтингер Оксана Евгеньевна. – СПб., 2006. – 117 с.
5. Берн Ш. М. Гендерная психология : [монография] / Ш. М. Берн. – СПб. : Прайм –ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
6. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Гупаловська Вікторія Анатоліївна ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2005. – 191 с.
7. Профессиональная самореализация личности в современном обществе : [монография] / Под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 121 с.
8. Шевченко Н.Г. Личностная рефлексия как фактор успешной самореализации женщин зрелого возраста : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шевченко Наталья Геннадьевна ; Черноморская гуманитарная академия. – Сочи, 2007. – 209 с.

References

1. Avtonomova S.A. Sovremennoe predprinimatel'stvo v Rossii : gendernyj aspekt [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. sociol. Nauk : 22.00.04 / Avtonomova Svetlana Alekseevna. – Novocherkassk, 1999. – 23 s.
2. Anciferova L.I. Psihologija samoaktualizirujushhejsja lichnosti v rabotah Abrahama Maslou / L.I. Anciferova // Voprosi psihologii. – 1973. – № 4. – S. 173-180.
3. Arsanukaeva M.S. Professional'naja dejatel'nost' zhenshhin i ejo vlijanie na vypolnenie funkcij materinstva [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. jekonom. nauk: / Malika Sultanovna Arsanukaeva. – M. : ISI AN SSSR, 1982.
4. Bajtinger O.E. Psihologicheskie determinanty perezhivaniya budushhego kak problemy v junosheskom vozraste : diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Bajtinger Oksana Evgen'evna. – SPb., 2006. – 117 s.
5. Bern Sh. M. Gendernaja psyhologija : [monografija] / Sh. M. Bern. – SPb. : Prajm –EVROZNAK, 2001. – 320 s.
6. Gupalovs'ka V.A. Profesijna samorealizacija jak chynnyk stanovlennja osobystosti zhinky [Tekst] : dys. ... kand. psyhol. Nauk : 19.00.01 / Gupalovs'ka Viktorija Anatolii'vna ; L'vivs'kyj nacional'nyj un-t im. Ivana Franka. – L., 2005. – 191 s.
7. Professional'naja samorealizacija lichnosti v sovremennom obshhestve : [monografija] / Pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb. : Rech', 2009. – 121 s.
8. Shevchenko N.G. Lichnostnaja refleksija kak faktor uspeshnoj samorealizacii zhenshhin zrelogo vozrasta : dis... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Shevchenko Natal'ja Gennad'evna ; Chernomorskaja gumanitarnaja akademija. – Sochi, 2007. – 209 s.

Резюме. В статье исследован феномен самореализации личности, в частности особенности развития личности женщины в русле профессиональной деятельности на современном этапе развития и трансформации украинского общества. Изучение самореализации как фактора становления зрелой личности позволит разработать рекомендации по оптимизации этого процесса как у старшего, так и у молодого поколения женщин.

Ключевые слова: личностное развитие, профессия, уровень образования, профессиональная самореализация, зрелый возраст, удовлетворенность трудом, субъективное благополучие, мотивация достижения.

Summary. The article investigates the phenomenon of personal self-fulfillment, in particular, the development of women identity in terms of professional activities at the modern stage of development and transformation of Ukrainian society. The article analyzes such notions as "personal development", "professional self-realization", "job satisfaction", "subjective well-being", and "achievement motivation". The level of overall job satisfaction and subjective well-being was defined through the prism of professional staff of the sample basing upon the experimental research that involved women of mature age. A direct correlation between the prestige of the profession and job satisfaction index and subjective well-being of the respondents was discovered. During the experiment the level of education and the level

of job satisfaction among women of mature age were related. The level of education is directly proportional to the level of job satisfaction of mature women. The high degree of interdependence between the level of motivation for success and job satisfaction using Pearson's linear correlation coefficient was determined. Research into self-realization as a major factor in the formation of a mature personality enables to offer recommendations for optimizing this process for both older and younger generation of women.

Key words: personal development, profession, level of education, professional self-realization, mature age, job satisfaction, subjective well-being, achievement motivation.

УДК 159.922.73:159.942

М.М. ШПАК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

У статті розкрито змістові і методичні аспекти та шляхи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Визначено, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту учнів може здійснюватись у процесі соціально-психологічного тренінгу. Теоретично обґрунтовано авторську програму тренінгових занять, спрямовану на розвиток внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту молодших школярів. Охарактеризовано її зміст, завдання, принципи організації та структуру.

Ключові слова: емоційний інтелект, соціально-психологічний тренінг, молодші школярі.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема розвитку емоційного інтелекту особистості привертає увагу багатьох науковців у галузі психології, соціології, педагогіки та інших гуманітарних наук, відтак набуває міждисциплінарного характеру та вивчається вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Учені, психологи-практики наголошують на важливості розвитку емоційного інтелекту особистості з метою забезпечення ефективності спілкування, міжособистісної взаємодії, успішності життєдіяльності людини загалом, у тому числі і професійної, шляхом розвитку здібностей людини до розуміння, контролю і регуляції власних емоцій та емоцій інших людей.

Зважаючи на те, що розвиток емоційного інтелекту особистості – це досить складна і багатоаспектна проблема, нами зроблена спроба виокремити шляхи його формування у молодшому шкільному віці.

Ми вважаємо, що розвиток емоційного інтелекту молодших школярів може здійснюватися як прямим, так і опосередкованим шляхом. Прямий – передбачає цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту учнів у процесі активного соціально-психологічного навчання через виконання системи завдань і вправ, спрямованих на розвиток здатності розуміти емоції та управляти ними. Ефективним у зазначеному аспекті вважаємо такий метод як соціально-психологічний тренінг, який націлений на розвиток у молодших школярів внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту.

Опосередкований шлях передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку емоційного інтелекту учнів у процесі навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) з опорою на психологічні новоутворення, які виникають і розвиваються на цьому віковому етапі (довільність, рефлексія, внутрішній план дій) [8]. Він реалізується через спільну взаємодію учнів, їхніх учителів, батьків та шкільних психологів, а саме: підбір емоціогенного змісту навчального матеріалу, способи організації навчальної діяльності учнів на уроці та забезпечення емоційно-позитивного психологічного клімату в школі та сім'ї. Важливим засобом опосередкованого впливу на учнів є суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія та особистісно орієнтоване спілкування.

Конкретизуємо більш детально наші дослідницькі міркування.

Результати теоретичного дослідження. Розвиток емоційного інтелекту розглядається дослідниками переважно в двох аспектах, з одного боку, як онтогенетичні зміни у здатності до розуміння та управління емоціями (Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовой та ін.); з іншого – як цілеспрямований вплив на розвиток окремих складових емоційного інтелекту, так і з метою підвищення його загального рівня (С.П. Дерев'янка, С.М. Забаровська, М.О. Манойлова, І.М. Матійків, К. Саарні та ін.).

У вітчизняних і зарубіжних джерелах вже висвітлено результати наукових досліджень [3, 5, 12], які засвідчують продуктивність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту особистості шляхом організації зовнішнього (тренінгового) впливу. При цьому ми поділяємо думку вчених та психологів-практиків [3, 9], які наголошують на тому, що розробка і впровадження тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту повинні мати наукове підґрунтя, бути теоретично обґрунтованими та технологічно розробленими.

Заслужовують на увагу вимоги до програм розвитку емоційного інтелекту особистості, які розробили Дж. Метьюс, М. Зайднер і Р.Д. Робертс [11]. Учені переконливо доводять, що такі програми мають бути теоретично обґрунтованими і спрямованими на розвиток основних компонентів емоційного інтелекту. Вони повинні базуватися на принципах науковості, системності, урахування вікових та індивідуальних особливостей. При цьому включати перелік ключових умінь та компетентностей, якими повинні оволодіти учасники тренінгу.

Слід зазначити, що саме сферу освіти визнано науковцями однією із пріоритетних галузей розвитку емоційного інтелекту особистості [9], а одним із найважливіших її завдань – формування в учнів емоційної компетентності, що забезпечує «емоційну освіченість» школярів [11].

Мета статті – теоретично обґрунтувати програму соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів.

Апробація розробленої авторської програми тренінгових занять, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів здійснювалась впродовж 2015-2016 років. У ній взяло участь 72 учнів початкових класів.

Зазначимо, що до експериментальної та контрольної груп входили учні, які за результатами психодіагностичного дослідження, мали низький та середній рівень емоційного інтелекту. При цьому, ми врахували думку С.П. Дерев'янка [3], яка стверджує, що комплектуючи тренінгову групу, важливо не включати до її складу учасників з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту та його компонентів. Це зумовлено тим, що надмірний розвиток здатності до розуміння емоцій інших людей може підвищити емоційну чутливість особистості. Відтак такої людини, на нашу думку, можуть експлуатувати егоїстично виховані особи, котрі користуються її емпатійністю для досягнення власної мети. Водночас надмірний розвиток уміння управляти емоціями може призвести до маніпулювання людьми [9].

Методика та процедура дослідження. Враховуючи позитивні результати наукових здобутків учених, які засвідчують ефективність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, одним із основних методів його розвитку в молодших школярів нами обрано соціально-психологічний тренінг.

З цією метою ми розробили програму соціально-психологічного тренінгу щодо актуалізації емоційно-когнітивних ресурсів та розвитку в молодших школярів внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту. У процесі розробки та конструювання тренінгової програми ми спиралися на теоретичні і практичні доробки дослідників щодо розвитку емоційного інтелекту, емоційної компетентності особистості (С.П. Дерев'янка, С.М. Забаровська, М.О. Манойлова, І.М. Матійків та ін.).

Перш за все, слід зазначити, що термін «тренінг» походить від англійського слова «*training*», що в перекладі означає «навчання», «тренування». Цей метод набув значного поширення у психологічній практиці другої половини ХХ століття. У сучасній психологічній науці поняття «тренінг» визначають як: «засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь та досвіду в галузі міжособистісного спілкування» (Л.А. Петровська) [7, с. 97-103]; «багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи й організації» (С.І. Макшанов) [4, с. 26]; «метод ігрового моделювання психогенних ситуацій з метою розвитку психологічної компетентності, формування й удосконалення різних психологічних якостей, умінь і навичок» (В.В. Нікандров) [6, с. 6]. З огляду на зазначене, можемо констатувати, що науковці не досягли єдиної думки щодо трактування сутності цього поняття. Ми дотримуємось визначення І.В. Вачкова [2, с. 21], який розглядає його як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Отже, з вище наведених нами визначень, можемо зробити узагальнення про те, що основною метою тренінгу є підвищення загальної компетентності особистості у сфері міжособистісної взаємодії, забезпечення можливостей самопізнання та самовдосконалення. Водночас, у процесі проведення тренінгу знання не подаються у готовому вигляді, а досягаються завдяки власній активній діяльності самих учасників. У центрі уваги тренера – самостійне навчання учасників тренінгової групи та інтенсивна їх соціально-комунікативна взаємодія. Ученими та психологами-практиками визнано, що найбільш доцільно тренінгову програму розвитку емоційного інтелекту розробляти в контексті гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямів [1, 3].

У руслі гуманістичного напрямку об'єктом тренінгового впливу є емоційні стани особистості, а основною метою – актуалізація здатності до розуміння та управління емоціями, розвиток рефлексивних здібностей, емпатії, вербальне та невербальне вираження емоцій, їх самоусвідомлення. У контексті поведінкового напрямку основний вплив здійснюється на емоційну поведінку особистості, а відтак пріоритетною метою тренінгу є навчіння прийомам управління емоціями, розвиток емоційного самоконтролю та емоційної саморегуляції. У руслі когнітивного напрямку об'єктом тренінгового впливу є емоційне мислення, а основною метою – продукування нових способів емоційного мислення, когнітивна оцінка емоційної інформації. Відтак, включення суб'єкта до процесу тренінгової взаємодії з метою розвитку емоційного інтелекту, передбачає здійснення впливу на три основних сфери особистості: когнітивну, емоційну, поведінкову – зміна однієї з яких, призводить до зміни всіх інших [10, с. 89].

Враховуючи мету та завдання нашого дослідження, виділені нами структурні компоненти, критерії та показники розвитку емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку, їх вікові та індивідуально-психологічні особливості, тренінгова програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів розроблена нами у контексті гуманістичного напрямку та відповідно до загальної концептуальної моделі дослідження. Охарактеризуємо її більш детально.

Завдання соціально-психологічного тренінгу:

1. Розвивати позитивну мотивацію в учнів до емоційного самопізнання, здатність до самоаналізу, рефлексії, емоційного самоусвідомлення.
2. Стимулювати експресивність, емоційну виразність за допомогою вербальних та невербальних засобів.
3. Формувати уміння управляти емоціями, навички емоційного самоконтролю, емоційної саморегуляції.
4. Розвивати емпатію, здатність співпереживати і співчувати іншим людям.
5. Формувати емоційно-позитивне ставлення до себе, до інших, до навколишнього світу.
6. Удосконалювати комунікативні уміння, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.
7. Розвивати емоційну креативність, здатність до творчого самовираження та емоційної свободи.

Програма тренінгу ґрунтується на базових *принципах* соціально-психологічної взаємодії та тренінгової практики (О.О. Бодальов, І.В. Вачков, Ю.М. Ємельянов, В.В. Нікандров, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко), зокрема: принципи гуманізації навчання; особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини; системності та єдності навчальних, виховних, розвивальних та корекційних впливів на особистість дитини; емоційного самоусвідомлення; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; діалогізації спілкування дитини та дорослого. На основі цих принципів вибудовується групова взаємодія учасників тренінгу та приймаються *правила роботи* в тренінговій групі, які застосовуються під час проведення кожного заняття (бути толерантними, активними «тут і тепер», проявляти повагу та емоційну чуйність до оточуючих, використовувати «Я-висловлювання» замість «Ти-висловлювань» тощо). Основні етапи реалізації тренінгової програми та структура тренінгових занять відповідають класичній схемі проведення соціально-психологічних тренінгів [10].

Побудова тренінгу: модульна. Ми розглядаємо модуль як відносно самостійну структурну одиницю, яка є складовою тренінгової програми в цілому. Кожен модуль має власні цілі та завдання, які в сукупності визначають цілісну мету програми тренінгу. Відтак його можна використовувати, як комплексно у складі тренінгу, так і навіть самостійно.

Тренінгова програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, загальна тривалість якої становить 20 годин, включає 4 змістових модулів, а саме:

- Модуль 1. Розуміння власних емоцій та емоцій інших людей.
- Модуль 2. Особливості емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях.
- Модуль 3. Управління власними емоціями та емоціями оточуючих.
- Модуль 4. Застосування емоційних компетенцій у спілкуванні та соціальній взаємодії.

Соціально-психологічний тренінг, який проводився нами з метою розвитку у молодших школярів внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, передбачав використання різноманітних інтерактивних методів соціально-психологічного навчання (рольова гра, мозковий штурм, групова дискусія, «акваріум», «мікрофон»), арт-терапії, казкотерапії, музикотерапії, а також різних форм організації роботи групи: робота в колі (колективна), в малих групах (3-4 чол.), у парах, індивідуальна робота. Це сприяло розширенню емоційного та комунікативного досвіду молодших школярів, формуванню емпатійного ставлення до інших.

Зміст та структуру тренінгу подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Зміст та структура соціально-психологічного тренінгу
«Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів»**

№	Тема заняття	Мета заняття	К-сть годин
<i>Модуль 1. Розуміння власних емоцій та емоцій інших людей</i>			
1	Знайомство. У світі емоцій і почуттів	Знайомство учасників заняття; створення позитивного психологічного клімату у групі. Формування уявлень про емоційну сферу людини.	1
2	Розпізнавання емоцій за експресивними ознаками	Розвиток здатності сприймати та ідентифікувати емоцію за експресивними ознаками.	1
3	Вербалізація емоційних переживань	Формування уміння словесно описувати свій емоційний стан, вербалізувати емоції і почуття; розширення словника емоцій.	1
4	Емоційне самоусвідомлення	Сприяти емоційному самопізнанню, розвитку здатності розуміти причини, що викликали емоцію, та наслідки, до яких вона може призвести.	1
5	Розуміння емоцій інших людей	Розвиток здатності розуміти емоції оточуючих за експресивними ознаками.	1
<i>Модуль 2. Особливості емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях</i>			
6	Емоційне самопочуття	Формування позитивного емоційного самопочуття, зниження рівня прояву особистісної тривожності, розвиток емоційної стійкості учнів.	1
7	Експресивність вираження емоцій	Розвиток здатності виражати емоції за допомогою вербальних та невербальних засобів. Закріплення уміння молодших школярів розпізнавати та правильно ідентифікувати емоції.	1
8	Шкільні страхи та способи їх подолання	Розвиток емоційної стійкості, уміння долати шкільні страхи, покращувати свій настрій.	1
9	Емоційне ставлення до себе та інших людей	Формування позитивного емоційного ставлення до себе та інших людей; визначення власних позитивних якостей.	1
10	Психологічне благополуччя учня та чинники, які на нього	Формування в учнів адекватної самооцінки, відчуття емоційного комфорту, оптимізму, задоволення собою та	1

	впливають	своїм життям.	
<i>Модуль 3. Управління власними емоціями та емоціями оточуючих</i>			
11	Розвиток емоційного самоконтролю	Розвиток здатності контролювати інтенсивність власних емоцій та експресивність їх вираження. Формування умінь управляти своїм емоційним станом.	1
12	Розвиток емоційної саморегуляції	Формування умінь регулювати прояв своїх емоцій, адекватно до умов ситуації та соціокультурних норм поведінки.	1
13	Як покращити свій настрій?	Удосконалення умінь регулювати свій емоційний стан, визначення способів покращення свого настрою у школі та вдома	1
14	Управління емоціями інших людей	Розвиток здатності управляти емоційним станом інших людей.	1
15	Розвиток емоційної креативності	Розвиток здатності особистості до самотворення емоційного простору; творчого емоційного самовираження.	1
<i>Модуль 4. Застосування емоційних компетенцій у спілкуванні та соціальній взаємодії</i>			
16	Емпатія – запорука успішності міжособистісної взаємодії	Розвиток здатності до співчуття і співпереживання у процесі соціальної взаємодії; формування навичок емпатійного ставлення до інших людей.	1
17	Уміння чути і розуміти інших	Сприяти прояву емпатії, здатності розуміти емоції інших людей, готовності допомогти іншому.	1
18	Подолання емоційних бар'єрів у спілкуванні	Розвиток здатності легко і швидко встановлювати емоційний контакт з іншими людьми, удосконалення комунікативних здібностей.	1
19	Способи конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів	Формування умінь конструктивно вирішувати конфлікти, які виникають у процесі взаємодії з друзями, батьками та учителями.	1
20	Розвиток емоційної гнучкості у взаєминах з іншими	Закріплення навичок успішного налагодження контактів з іншими людьми, конструктивного поведіння у різноманітних емоціогенних ситуаціях.	1
Всього			20

Висновки. Таким чином, розроблене, теоретично обґрунтоване та експериментально апробоване нами змістове та методичне забезпечення соціально-психологічного тренінгу, з одного боку, сприяє розвитку внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, з іншого – є необхідним та ефективним для підвищення його рівня розвитку в молодших школярів загалом.

Перспективи досліджень вбачаємо у подальшій розробці та апробації психологічних технологій розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, що сприятиме емоційній обізнаності, розвитку здатності дитини розуміти емоції та управляти ними.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – № 2 (18). – С. 79-84.
4. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
5. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
6. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
8. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
9. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3-26.

10. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
11. Matthews G. Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. – Cambridge, MA: MIT Press, 2004. – 720 p.
12. Saarni C. The development of emotional competence / C. Saarni. – New York: Guilford Press, 1999. – 381 p.

References

1. Andreeva I.N. Jemocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii: monografija / I.N. Andreeva. – Novopolock: PGU, 2011. – 388 s.
2. Vachkov I.V. Psihologija treningovoj raboty: Soderzhatel'nye, organizacionnye i metodicheskie aspekty vedenija treningovoj grupy / I.V. Vachkov. – M.: Jeksmo, 2007. – 416 s.
3. Derevjanko S.P. Razvitie jemocional'nogo intellekta v treningovyh gruppah / S.P. Derevjanko // Psihologicheskij zhurnal. – 2008. – № 2 (18). – S. 79-84.
4. Makshanov S.I. Psihologija treninga: Teorija. Metodologija. Praktika: monografija / S.I. Makshanov. – SPb.: Obrazovanie, 1997. – 238 s.
5. Manojlova M.A. Razvitie jemocional'nogo intellekta budushhih pedagogov / M.A. Manojlova. – Pskov: PGPI, 2004. – 60 s.
6. Nikandrov V.V. Antitrening, ili kontury nraivstvennyh i teoreticheskikh osnov psihotreninga / V.V. Nikandrov. – SPb.: Rech', 2003. – 176 s.
7. Petrovskaja L.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga / L.A. Petrovskaja. – M.: MGU, 1982. – 168 s.
8. Psihicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov / Pod red. V.V. Davydova. – M.: Pedagogika, 1990. – 168 s.
9. Roberts R.D. Jemocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmerenija i primenenija na praktike / R.D. Roberts, Dzh. Mjett'jus, M. Zajdner, D.V. Ljusin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2004. – T. 1, № 4. – S. 3-26.
10. Jacenko T.S. Aktivnaja social'no-psihologicheskaja podgotovka uchitelja k obshheniju s uchashhimisja / T.S. Jacenko. – K.: Osvida, 1993. – 208 s.
11. Matthews G. Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. – Cambridge, MA: MIT Press, 2004. – 720 p.
12. Saarni C. The development of emotional competence / C. Saarni. – New York: Guilford Press, 1999. – 381 p.

Резюме. В статье раскрыто содержательные и методические аспекты, а также пути развития эмоционального интеллекта младших школьников. Определено, что целенаправленное развитие эмоционального интеллекта учащихся может осуществляться в процессе социально-психологического тренинга. Теоретически обосновано авторскую программу тренинговых занятий, направленную на развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта младших школьников. Охарактеризованы ее содержание, задачи, принципы организации и структура.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социально-психологический тренинг, младшие школьники.

Summary. The article deals with the content-related and methodical aspects of the development of emotional intelligence of elementary school pupils. The importance of the development of emotional intelligence of personality with the aim to ensure an effective communication, interpersonal interaction, successful human activity is grounded.

It is determined that the purposeful development of emotional intelligence of pupils may be carried out in the process of socio-psychological training. The author's program of training sessions which is aimed at development of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence of elementary school pupils is theoretically grounded. It's contents, objectives, principles of organization and structure is characterized. Training program of the development of emotional intelligence of elementary school pupils is elaborated in the context of humanistic direction.

It includes four thematic modules:

- Module 1. Understanding of one's own emotions and the emotions of others.
- Module 2. Peculiarities of emotional response in the emotiogenic situations.
- Module 3. Managing of one's own emotions and the emotions of surrounding people.
- Module 4. Application of emotional competencies in communication and social interaction.

A variety of interactive methods of socio-psychological teaching (role play, brainstorming, group discussion), art therapy, fairy tale therapy, music therapy, and various forms of work organization of a group: collective, in small groups (3-4 people), in pairs, individual work were used during the process of training sessions. It has contributed to the expansion of emotional and communicative experiences of elementary school pupils, demonstration of empathy to others.

Key words: emotional intelligence, socio-psychological training, elementary school pupils.

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ СТРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено основні психологічні аспекти виникнення та впливу стресу на процес адаптації молодших школярів до умов шкільного навчання. Аналіз науково-методичної літератури показує, що в міжособистісних стосунках молодших школярів постійно виникають ситуації, що потребують узгодження дій, проявів дружельюбних взаємин з однолітками, уміння відмовитися від особистого бажання заради досягнення спільної мети. Один із найбільш поширених чинників виникнення стресу в молодших школярів є тривожність. Розглядається поняття «тривожність» із різних точок зору, її рівні та передумови виникнення. Виникнення й закріплення тривожності пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини, але стійкою особистісною основою тривожності стає в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», ставленням до себе. Визначено вікові особливості проявів тривожності та основні умови ефективної адаптації молодших школярів у процесі навчання.

Ключові слова: молодший школяр, стрес, тривожність, адаптація.

Постановка проблеми. Життєдіяльність молодшого школяра сповнена проблем, розв'язання яких призводить до стресових ситуацій. Насамперед, це зміна соціального статусу та зміна дошкільної діяльності дитини на навчальну. Статус школяра вимагає більше обов'язків, відповідальності, дисциплінованості, структурованості режиму дня, контролю власних вчинків. Навіть у найбільш продуманому та добре налагодженому житті трапляються ситуації, які негативно впливають на дітей і призводять до стресу. Першокласники не завжди готові до таких змін, що викликає ряд психофізіологічних та поведінкових проявів. У стані стресу поведінка дитини дезорганізовується, спостерігаються неконтрольовані рухи, певні мовні відхилення, з'являються емоції, що не відповідають культурі взаємин.

Стрес – це сильний прояв емоцій, який викликає комплексну фізіологічну реакцію, це стан душевного та поведінкового розладу, пов'язаного з нездатністю особистості доцільно діяти у відповідних ситуаціях. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини зникає апетит, настає депресія, знижується інтерес до навчання, спілкування, настає апатія.

Стресові ситуації негативно позначаються на здоров'ї молодшого школяра, у дитини з'являється цілий «букет» небезпечних психосоматичних захворювань: мігрень, гіпертонія, астма, артрит, алергія, діабет, шкірні хвороби тощо.

Метою статті є дослідити особливості виникнення стресу в дітей молодшого шкільного віку.

Науковими дослідженнями з вивчення психоемоційної сфери дитини займалися відомі науковці, такі, як: Л.С. Виготський, Ф.Д. Горбов, О.І. Захаров, К. Ізард, Е.І. Ільїн, А.Б. Леонова, Р.С. Немов, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, О.О. Савіна, З. Фрейд.

Вітчизняні психологи, що вивчали стан стресу, внесли в його визначення різні тлумачення.

За М.Р. Бітязовою, стрес – це стан, що виникає в екстремальних умовах, дуже важких і неприємних для людини. М.Р. Бітязова визначає стрес як психологічну, а не нервову напругу, що виникає в «украй важкій ситуації» [6, с. 298].

Результати теоретичного дослідження. При всіх розходженнях у тлумаченні розуміння «стресу», автори сходяться в тім, що стрес – це надмірна напруга нервової системи, що виникає в досить важких ситуаціях. Стрес ніяк не можна ототожнювати із тривожністю, хоча б тому, що стрес завжди обумовлений реальними труднощами, у той час як тривожність може проявлятися за їхньої відсутності. І за силою стрес і тривожність – явища різні. Якщо стрес – це надмірна напруга нервової системи, то для тривожності така сила напруги не характерна. Відомо, що тривога, закріпившись, стає достатньо стійким новоутворенням, і переходить у властивість особистості – тривожність.

Можна думати, що наявність тривоги в стані стресу зв'язана саме з очікуванням небезпеки або неприємності, з передчуттям його. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджати їх. Тривожність як стан і є очікуванням неблагополуччя. Однак тривога може бути різною залежно від того, від кого суб'єкт очікує неприємності: від себе (своїї неспроможності), від об'єктивних обставин або від інших людей.

Г. Блюм уважав важливим той факт, що, по-перше, як при стресі, так і при фрустрації автори відзначають у суб'єкта емоційне неблагополуччя, що виражається в тривозі, занепокоєнні, розгубленості, страху, непевності. Але ця тривога завжди обґрунтована, пов'язана з реальними труднощами [6, с. 243].

Так І.В. Імедадзе прямо пов'язує стан тривоги з передчуттям фрустрації. На її думку, тривога виникає при антиципації ситуації, що містить небезпека фрустрації актуалізованої потреби. Таким чином, стрес і фрустрація за будь-якого їхнього розуміння містять у собі тривогу [15, с. 56].

Підхід до пояснення схильності до тривоги з погляду фізіологічних особливостей властивостей нервової системи ми знаходимо у вітчизняних психологів. Так, у лабораторії І.П. Павлова, було виявлено, що, швидше за все нервовий зрив під дією зовнішніх подразників відбувається у слабого типу, потім у збудливого типу й найменше піддані зривам тварини із сильним урівноваженим типом з гарною рухливістю.

Засновник психоаналізу З. Фрейд затверджував, що людина має кілька вроджених потягів – інстинктів, які є рушійною силою поведінки людини, визначають його настрій. З. Фрейд уважав, що зіткнення

біологічних потягів із соціальними заборонами породжує неврози й тривожність. Драма психічного життя індивіда починається з народження й триває все життя. Природний вихід із цього положення Фрейд бачить у сублімування «лібідозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі й творчі. Вдала сублімація звільняє людину від тривожності [13, с.109].

На думку А. Адлера, в основі неврозу лежать такі механізми, як страх, острах життя, острах труднощів, а також прагнення до певної позиції в групі людей, що індивід внаслідок яких-небудь індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг домогтися, тобто чітко видно, що в основі неврозу лежать ситуації, у яких людина через ті або інші обставини, тією чи іншою мірою відчуває почуття тривоги [2, с. 58].

Почуття неповноцінності може виникнути від суб'єктивного відчуття фізичної слабості або яких-небудь недоліків організму, або від тих психічних властивостей і якостей особистості, які заважають задовольнити потребу в спілкуванні. Почуття неповноцінності, нездатності до чого-небудь доставляє людині певні страждання, і він намагається позбутися від нього або шляхом компенсації, або капітуляцією, відмовою від бажань. У першому випадку індивід направляє всю енергію на подолання своєї неповноцінності. Ті діти, які своїх труднощів не зрозуміли й у кого енергія була спрямована на себе, зазнають невдачі. Прагнучи до переваги, індивід виробляє «спосіб життя», лінію життя й поведінки. Уже до 4–5 років у дитини може з'явитися почуття невдалості, непристосованості, незадоволеності, неповноцінності, які можуть привести до того, що в майбутньому людина зазнає поразки [4, с. 42].

Міжособистісні відносини дитини з однолітками, що виникають стихійно або організовано, мають вікові особливості. Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву компенсації й захисту. Для кожного вікового періоду існують певні сфери, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей незалежно від наявності реальної загрози або тривожності як стійкого утворення. Ці «вікові піки тривожності» є наслідком найбільш значущих соціогенних потреб.

У такі «вікові піки» тривожність виступає як неконструктивна риса, котра викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здатностях і силах. Але тривога дезорганізує не тільки навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури.

Розглянемо детальніше психологічні особливості молодших школярів. Основною діяльністю першокласників стає навчання – набування нових знань, умінь і навичок, нагромадження систематичних відомостей про навколишній світ, природу та суспільство. Не відразу у школярів формується правильне ставлення до навчання. В момент вступу до школи діти звичайно позитивно сприймають перспективу шкільного навчання. У дітей з'являється потреба стати школярем. Потреба стати школярем зводиться до бажання змінити своє становище малої дитини, піднятися на наступний ступінь самостійності. Проте ще більшість першокласників по-справжньому не розуміють, навіщо треба вчитися і не готові сприйняти свій статус «школяра» [7, с. 92].

На думку О.І. Захарова, тривожність розглядається, як реакція на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних особливостей, а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях, є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [5, с. 112].

В.В. Бойко розрізняє тривожність як емоційний стан – ситуативну тривожність, а також як стійку рису – особистісна тривожність, тобто індивідуальну і психологічну особливість, що проявляється з відчуттям тривоги і неспокою без достатніх підстав [2, с. 214].

У психологічній літературі, можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки.

Тривожність – це «переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, що загрожує». Розрізняють тривожність як емоційний стан й як стійку властивість, рису особистості або темпераменту. Тривожність як стан і як рису, яка виникає в процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчав Ю. Ханін. У працях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.К. Вілюнаса сформульовано низку фундаментальних положень теоретичної концепції емоцій та їх ролі в психічній регуляції діяльності. В.Б. Шапар розглядає поняття «тривожність» як стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх [14, с. 551]. Помірний рівень тривоги навіть корисний для деяких видів діяльності чи у певних ситуаціях. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається як негативне почуття, оскільки це й радісне хвилювання, і хвилювання очікування тощо.

Чимале поширення отримало в останні роки використання в психологічних дослідженнях диференційованого визначення двох видів тривожності: «тривожність характеру» і «ситуаційна тривожність». Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розходження ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, і особистісної тривожності, що є стабільною властивістю особистості, а також на розробку методів аналізу тривожності, як результату взаємодії особистості і її оточень [10, с. 45].

У дослідженні рівня домагань у підлітків М.З. Неймарк виявила негативний емоційний стан у вигляді занепокоєння, страху, агресії, що було викликано незадоволенням їхніх домагань на успіх [2, с. 28].

Також емоційне неблагополуччя типу тривожності спостерігалось в дітей з високою самооцінкою. Неадекватно висока самооцінка в дітей складається в результаті неправильного виховання, завищених оцінок дорослими успіхів дитини, захвалювання, перебільшення його досягнень, а не як прояв уродженого прагнення

до переваги. Таким чином, суперечності між високими домаганнями й реальними можливостями можуть привести до важкого емоційного стану.

Від незадоволення потреби в дитини виробляються механізми захисту, що не допускають у свідомість визнання неуспіху, непевності й втрати самоповаги. Він намагається знайти причини своїх невдач в інших людях: батьках, учителях, товаришах. Намагається не зізнатися навіть собі, що причина неуспіху перебуває в ньому самому, вступає в конфлікт із усіма, хто вказує на його недоліки, проявляє дратівливість, уразливість, агресивність.

М.З. Неймарк називає це «афектом неадекватності» – «...гостре емоційне прагнення захистити себе від власної слабості, будь-якими способами не допустити у свідомість непевність у себе, відштовхування правди, гнів і роздратування проти всього й всіх». Сильна потреба в самотвердженні приводить до того, що інтереси цих дітей направляються тільки на себе. Такий стан не може не викликати в дитини переживання тривоги. Спочатку тривога обґрунтована, вона викликана реальними для дитини труднощами, але поступово в міру закріплення неадекватного ставлення дитини до себе, своїх можливостей, людей, неадекватність стане стійкою рисою її ставлення до світу, і тоді сформується недовіра, підозрілість й інші подібні риси, тому що реальна тривога стане тривожністю, коли дитина чекатиме неприємностей у будь-якому випадку, об'єктивно для неї негативному [2, с. 36].

На думку О. Савіної, афект стає перешкодою правильного формування особистості, тому дуже важливо його перебороти [12, с.11]. Головне завдання полягає в тім, щоб реально привести у відповідність потреби й можливості дитини, або допомогти їй підняти свої реальні можливості до рівня самооцінки, або знизити самооцінку. Але найбільш реальний шлях – це перемикання інтересів і домагань дитини в ту сферу, де вона може домогтися успіху й ствердити себе.

Проблема тривожності має й інший аспект – психофізіологічний. Другий напрям у дослідженні занепокоєння, тривоги іде по лінії вивчення тих фізіологічних і психологічних особливостей особистості, які спричиняють ступінь цього стану. Деякі автори стверджують, що тривога є складовою частиною стану сильної психічної напруги – «стресу», що заважає дитині успішно адаптуватись до умов школи. Ефективна адаптація – одна з передумов успішної навчальної діяльності, причому провідна для дітей молодшого шкільного віку, тому що являє собою складну систему заходів, спрямованих на оволодіння новими формами діяльності, поведінки, спілкування, і пов'язана зі зміною соціального статусу молодшого школяра [11, с. 33].

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – трактується як процес, пов'язаний із переключенням з одних умов життя й, відповідно, званням до інших (Л.М. Бережнова, О.В. Хухлаєва). Серед найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації називають преневротичні порушення, невротичні реакції та стани [8, с. 82]. Рівень дезадаптації школярів і форми її виявлення коливаються від незначних мотиваційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація, зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів у порівнянні з дошкільним віком. Одним із найбільш поширених чинників виникнення дезадаптації у молодших школярів є тривожність. Виникнення й закріплення тривожності пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини, але стійкою особистісною основою тривожності стає в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», ставленням до себе. Закріплення й посилення тривожності відбувається за механізмом «замкнутого психологічного кола», призводить до нагромадження й поглиблення негативного емоційного досвіду, що породжує негативні прогностичні оцінки й визначає багато в чому модальність актуальних переживань та сприяє збільшенню рівня тривожності.

У А. Адлера в основі конфлікту особистості, в основі неврозів і тривожності лежить суперечність між «хотіти» (волі до могутності) і «могти» (неповноцінність), що впливають із прагнення до переваги. Залежно від того, як вирішується ця суперечність, іде весь подальший розвиток особистості [2, с. 82]. Для успішної адаптації дуже важлива мотивація навчання. На першому році навчання вона в основному забезпечується дорослими. Для розвитку навчальної мотивації важлива зацікавленість і розуміння з боку батьків і вчителів. Основними порадами для батьків щодо розвитку інтересу і бажання до навчання виступають: віра в успіх дитини; позитивні установки; любов і доброзичливість; привчання до режиму дня; виконання встановлених правил і норм поведінки [5, с. 42].

Висновки та перспективи дослідження. Як показали результати нашого дослідження для дітей молодшого шкільного віку характерною рисою є емоційність, їм властива підвищена чутливість, здатність глибоко та болісно переживати. Стрес – це сильний прояв емоцій, який викликає комплексну фізіологічну реакцію, це стан душевного та поведінкового розладу. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини може виникнути тривожність. Передумовою виникнення тривожності в цьому віці є: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційної та вольової сфер; безпосередність сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці. Тривожні тенденції закріплюються і суттєво впливають на процес адаптації дитини до умов шкільного навчання. Вчасна профілактика проявів тривожності стане передумовою успішної адаптації молодшого школяра.

Подальше вивчення проблеми стресів у молодшому шкільному віці вбачаємо в розробці рекомендацій для батьків та вчителів молодших класів з метою профілактики стресів.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович – СПб. : Питер, 2008 – 400 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. – 2-е изд., доп. и перераб. / В.В. Бойко – СПб. : Питер, 2004 – 473 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский – М. : Смысл: Эксмо, 2003– 1136 с.
4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова і педагогічна психологія. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук – К. : Каравела, 2012 – 400 с.
5. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев – Л. : Медицина, 1977 – 210 с.
6. Максименко С. Готовність дитини до школи / С.Максименко – К. : Главник, 2004 – 112 с.
7. Заброцький М. Основи вікової психології / М.Заброцький – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
8. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования / Н.Н. Заваденко // Вопросы психологии. – 1999, № 4. – С. 21–28.
9. Захаров А.И. Как преодолеть страхи детей. / А.И. Захаров – М. : Педагогика, 1986 – 145 с.
10. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 2003 – № 9 – С. 14-15.
11. Максименко С. Адаптація дитини до школи / С. Максименко – К. : Мікрос-СВС., 2003 – 111 с
12. Савина Е. Тревожные дети / Е.Савина // Дошкольное воспитание. 2002 – № 4. – С. 11-14
13. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы / З.Фрейд – СПб. : Алетейя, 1997 – 295 с
14. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар – Х. : Прапор, 2005 – 640 с.
15. Щербатых Ю. Психология страха. / Ю.Щербатых – Воронеж: ВФ МГЭИ., 2006 – 129 с.

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. / L.I. Bozhovich – SPb. : Piter, 2008 – 400 s.
2. Bojko V.V. Jenergija jemocij. – 2-e izd., dop. i pererab. / V.V. Bojko – SPb. : Piter, 2004 – 473 s.
3. Vygotskij L.S. Psihologija razvitiya cheloveka. / L.S. Vygotskij – M. : Smysl: Jeksmo, 2003– 1136 s.
4. Skrypchenko O.V., Dolyns'ka L.V., Ogorodnijchuk Z.V. ta in. Vikova i pedagogichna psihologija. / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolyns'ka, Z.V. Ogorodnijchuk – K. : Karavela, 2012 – 400 s.
5. Garbuzov V.I., Zaharov A.I., Isaev D.N. Nevrozy u detej i ih lechenie / V.I. Garbuzov, A.I. Zaharov, D.N. Isaev – L. : Medicina, 1977 – 210 s.
6. Maksymenko S. Gotovnist' dytyny do shkoly / S.Maksymenko – K. : Glavnyk, 2004 – 112 s.
7. Zabroc'kyj M. Osnovy vikovoi' psihologii' / M.Zabroc'kyj – Ternopil' : Navchal'na knyga – Bogdan, 2001. – 112 s.
8. Zavadenko N.N. Shkol'naja dezadaptacija: psihonevrologicheskie i nejropsihologicheskie issle-dovaniya / N.N. Zavadenko // Voprosy psihologii. – 1999, № 4. – S. 21–28.
9. Zaharov A.I. Kak preodolet' strahi detej. / A.I. Zaharov – M. : Pedagogika, 1986 – 145 s.
10. Karpenko N. Profilaktyka dytjachyh strahiv / N. Karpenko // Doshkil'ne vyhovannja. – 2003 – № 9 – S. 14-15.
11. Maksymenko S. Adaptacija dytyny do shkoly / S. Maksymenko – K. : Mikros-SVS., 2003 – 111 s
12. Savina E. Trevozhnye deti / E.Savina // Doshkol'noe vospitanie. 2002 – № 4. – S. 11-14
13. Frejd Z. Psihoanaliz i detskie nevrozy / Z.Frejd – SPb. : Aletejjja, 1997 – 295 s
14. Shapar V. Suchasnyj tлумachnyj psihologichnyj slovnyk / V. Shapar – H. : Prapor, 2005 – 640 s.
15. Shherbatyh Ju. Psihologija straha. / Ju.Shherbatyh – Voronezh: VF MGJeI., 2006 – 129 s.

Резюме. В статье отражены основные психологические аспекты возникновения и влияния стресса на процесс адаптации младших школьников к условиям школьного обучения. Один из самых распространенных факторов возникновения стресса у младших школьников является тревожность. Рассматривается понятие «тревожность» с разных точек зрения, ее уровне и предпосылки возникновения. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка, но устойчивой личностной основой тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями «Я-концепции», отношением к себе. Определены возрастные особенности проявлений тревожности и основные условия эффективной адаптации младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: младший школьник, стресс, тревожность, адаптация.

Summary. The article deals with the basic psychological impacts of anxious trends in the process of adapting of younger schoolchildren to the conditions of school studing. The analysis of scientific literature shows that in interpersonal relationships of younger schoolchildren often appear situations that require coordination of actions, manifestations of friendly relationships with peers, and the ability to opt out of personal desire to achieve a common goal. In these situations children not always can find the right ways of behaviour. It depends on the formation of

personal factors of the child and his or her psychological readiness for solution of conflict situations. One of the most common factors of desadaptation of primary schoolchildren is anxiety. We consider the notion of «anxiety» in different perspectives, its levels and the prerequisites of appearance. Age features of anxiety and basic conditions for effective adaptation of younger schoolchildren in the studding process are detected. The emergence and consolidation of anxiety is connected with dissatisfaction of the age needs of a child, but the stable basis of personality anxiety becomes in a teenage age, mediated with features of «Self-concept» and self-attitude. It is determined that every year in younger schoolchild are fixed such characteristics as prudence, seriousness, care, emotional balance and adequate regulation of their own behaviour. Also it is acquired the ability to assimilate and follow the rules and standards of behaviour, integrity and responsibility for own actions. Anxious tendencies, however, decrease with time and form the ability to overcome the negative effects of anxiety, the ability to control the destructive emotional experience, ability to perceive criticism. Age features of anxiety and basic conditions for effective adaptation of younger schoolchildren in the studding process are detected.

Key words: younger schoolchild, stress, anxiety, adaptation.

УДК 159.922.73

Н.О. ЯЦЮК

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено аналіз сучасного стану дослідження проблеми моральної рефлексії. Висвітлено основні підходи до розуміння ролі рефлексії у детермінації моральної поведінки. Об'єктами моральної рефлексії є регулятивні підстави поведінки людини. Рефлексія, впливаючи на них, здійснює впливи і на характеристики поведінки. Розкрито функції моральної рефлексії у процесі здійснення морального вибору. Рефлексія дозволяє звільнитись від влади обставин, за рахунок найбільш повного усвідомлення моральної ситуації, себе та іншого в ній.

Ключові слова: моральна свідомість та самосвідомість, рефлексія, моральна рефлексія.

Постановка проблеми. Проблема дослідження моральної рефлексії набуває особливої значущості у сучасних життєвих реаліях, які зумовлюють ситуацію екзистенційного та ціннісного вакууму для багатьох людей. Пошук внутрішнього ресурсу, який дозволяє бути автором і творцем власного життя, є фактично єдиним способом подолання духовно-моральної кризи. Психологічним механізмом становлення особистісної моральної автономності є моральна рефлексія, яка останнім часом є предметом актуальних наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Специфіка рефлексії як психологічного феномену у тому, що вона присутня у різних процесах внутрішнього світу людини, що зумовлює виокремлення її видів: інтелектуальної, управлінської, кооперативної, комунікативної, особистісної, моральної тощо. Фундаментальні основи дослідження моральної рефлексії закладені у роботах сучасних українських вчених І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, І.С. Булах. Важливі положення про рефлексію як механізм моральної свідомості та самосвідомості сформульовані Р.В. Павелківим, що визначає теоретико-методологічну основу нашого дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз моральної рефлексії та її функцій у процесі здійснення особистісної морального вибору.

Виклад основного матеріалу. Особистісна рефлексія розуміється як процес переосмислення, як механізм не тільки диференціації в кожному розвиненому та унікальному людському «Я» його різних підструктур, але й інтеграції «Я» у неповторну цілісність. Рефлексія виступає як дослідницький акт, спрямований на себе як на суб'єкта життєдіяльності. Основним проявом особистісної рефлексії є рефлексивний аналіз, тобто самоаналіз, що призводить до отримання нового знання про себе. Водночас рефлексивний аналіз може розглядатись як критерій наявності рефлексії.

Особистісна рефлексія спрямована на власне «Я» суб'єкта, на усвідомлення смислів, ставлень, конфліктів. Рефлексія виступає як родова здатність людини, що проявляється у зверненості свідомості на себе, на внутрішній світ людини, на її місце у взаєминах з іншими, на форми та способи пізнавальної та перетворювальної діяльності. За В.І. Слободчиковим, здатність відокремити в уявленні себе, своє «Я» від життєвого оточення, зробити себе, свій внутрішній світ, свою суб'єктність предметом осмислення, а на основі цього – предметом практичного перетворення, вдосконалення, є фундаментальною характеристикою способу буття людини. Саме ця здатність визначає межу, що розділяє світ тварин та світ людей [11, с. 372].

Рефлексія виступає як розрив, як вихід людини з повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього. У найбільш загостреній формі ця думка висловлена у С.Л. Рубінштейна: «Існує два основних способи буття людини, відповідно, два ставлення її до життя. Перший – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків. Тут людина вся всередині життя, будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти мислено позицію поза ним для рефлексії над ним. Це є існуюче ставлення до життя, але не усвідомлюване як таке.

Другий спосіб буття пов'язаний з появою рефлексії. Вона ніби призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину мислено за його межі, людина ніби займає позицію поза ним. Це вирішальний, поворотний момент. Тут закінчується перший спосіб існування. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя. З цього моменту, власне, й постає проблема відповідальності людини в моральному плані, відповідальності за все здійснене і все згине [9, с. 351-352]. У становленні людини як суб'єкта життя вирішальної ролі набуває рефлексія. Власне, рефлексія не може безпосередньо виявити або змінити обставини життя особистості. Здійснюючи змістовну саморефлексію людина може вплинути на ціннісно-смыслову позицію "Я" у значущій для неї життєвій сфері чи ситуації. Рефлексуючи, особистість може змінити рівень своєї самостійності, воління, сили "Я". Людина, завдяки рефлексії, може поглибити, розширити, збагатити особистісні смисли того, що вона здійснює [13, с. 126-127]. Рефлексія виступає як умова розвитку внутрішнього світу особистості, уміння контролювати та регулювати свої дії. Оволодіваючи рефлексивними прийомами, від дій, що здійснюються під впливом безпосередніх спонук, людина переходить до вчинків, які здійснюються за певними мотивами, тобто спонуками усвідомленими, оціненими, прийнятими людиною у якості підстав, поведінки.

Важливим моментом для з'ясування сутності особистісної рефлексії є розрізнення функцій "Я – виконавця" та "Я – контролера". Така диференціація дозволяє суб'єкту здійснювати саморегуляцію поведінки, забезпечує відповідність якостей, уявлень про себе здійснюваним вчинкам. Рефлексія розглядається у контексті проблеми свідомості та самосвідомості. Серед виділених В.П. Зінченком функцій свідомості – відображувальної, креативної, регулятивної – рефлексивна визначається як основна. Рефлексія – родова здатність людини, що вирізняє її поміж інших живих істот та характеризує сутність свідомості та самосвідомості. Рефлексія, що проявляється у зверненні свідомості на саму себе, на внутрішній світ людини, ставить не тільки питання "Хто я?", "Який Я?". Завдяки рефлексії, свідомість знаходиться у постійному пошуку смислу буття, життя, діяльності. Об'єктами рефлексії виступають і відображення світу, і мислення про нього, підстави та способи регуляції людиною власної поведінки, дій, вчинків, самі процеси рефлексії та власна свідомість особистості [6].

За М.Й. Боришевським, рефлексивність – це "глобальна змістовна функціональна характеристика саморегулювання. Вона забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління [4, с. 23]. Рефлексивність саморегуляції поведінки забезпечує здатність людини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі "Я" негативних характеристик, що підкріплюється результатами об'єктивного самопостереження, народжує адекватну самооцінку і спонукає до цілеспрямованої саморегуляції поведінки.

На основі рефлексії формується здатність людини співвідносити свої вчинки з якостями особистості. Про це пише З. Заборовський. Він виділяє дві форми самосвідомості – внутрішню та зовнішню, що належать до різних аспектів функціонування "Я". Внутрішня самосвідомість спирається, переважно, на інформацію більш чи менш суб'єктивну. Вона часто має конкретно-образний характер. Зовнішня самосвідомість відноситься до інформації більш об'єктивованої, що стосується, наприклад, стосунків з іншими, власної діяльності, її результатів. Ця інформація часто має понятійний характер. Внутрішня самосвідомість пов'язана з постійним безпосереднім контактом з власними судженнями (почуттями, бажаннями), що створює більш особисте, але одночасно і більш об'єктивне ставлення до себе. Зовнішня самосвідомість є опосередкованим та об'єктивованим ставленням до себе. За З. Заборовським, особливою формою самосвідомості, яка знаходиться на межі внутрішнього та зовнішнього, є рефлексивна самосвідомість. Вона базується на когнітивній переробці та інтеграції різноманітної інформації, що стосується власної особистості. Джерела цієї інформації – аналіз, синтез, причинно-наслідкове та генетичне мислення. З. Заборовський наголошує на особливому значенні когнітивного чинника у рефлексивній самосвідомості, що забезпечує критичне самооцінювання, самоаналіз, "відкриває" механізми власної поведінки. Це створює умови для ефективного самоконтролю та всебічного розвитку особистості [14, с. 92]. Таким чином, рефлексивна самосвідомість забезпечує саме причинно-наслідковий та генетичний аналіз як власної особистості, так і стосунків з іншими людьми; поведінки в різноманітних ситуаціях.

Не дивлячись на те, що рефлексивність є визначальною характеристикою всіх складових самосвідомості, неправомірно ототожнювати її зі структурними компонентами самосвідомості (зокрема, з самопізнанням). На це звертають увагу вчені, що займаються дослідженням проблеми рефлексії у психології і філософії. Зокрема, Г.А. Антипов вказує, що рефлексія не збігається з пізнанням людиною самої себе, оскільки самопізнання може бути і не рефлексивним. Спрямовуючись саме на внутрішній досвід, вона виступає лише вихідним пунктом руху пізнання, а кінцевими є досвід, поведінка та діяльність людини [1].

Подібну думку висловлюють С. Sedikides та J.J. Skowronski: "Особистісна рефлексія – це активне та внутрішньо мотивоване розмірковування; виникає як спроба надати певного значення, смислу подіям, а не як бездумний збір фактів, що стосуються власного "Я" [15, с. 246]. Результати рефлексивної діяльності можна зафіксувати за тими змінами, що відбуваються у діяльності та поведінці людини. Самі ці зрушення не є рефлексією, вони виступають як її об'єктивація. Традиційно об'єктивація вважається одним з компонентів, що завершують рефлексивний процес.

Об'єктивація забезпечує "активну затримку та перетворення однієї з ланок зупиненої поведінки на самостійний предмет пізнання". Нерозривний зв'язок рефлексивного процесу з об'єктивацією дозволяє будувати свою поведінку як предмет власного дослідження. Способи побудови такого предмета і є формою

існування рефлексії. Об'єктивація як компонент рефлексивного процесу є наслідком трансформацій, що відбуваються у смисловій сфері людини, а не наслідком впливу зовнішніх чинників, що змушують зупинити діяльність. Об'єктивація є необхідним моментом рефлексії конструктивної. Без об'єктивації рефлексія стає "руйнівною, роз'їдає всіх і вся, продовжується до безкінечності" [7].

У літературі (як художній, так і психологічній) можна зустріти опис людини з такою організацією самосвідомості, для якої характерна орієнтація на ізоляцію від зовнішнього світу, конфлікт з суспільством. Розрив зовнішніх зв'язків компенсується інтенсивною аутокомунікацією. Діалогом з собою, рефлексією. Тим самим може сформуватись досить розвинений духовний світ індивіда, але для суспільства, для оточуючих така людина є втраченою, поки не знайде спосіб виявити свої надбання в спілкуванні з іншими.

Новітні дослідження рефлексії показують, що вона виступає механізмом розвитку різних психічних процесів: свідомості, мислення, діяльності, поведінки, особистісного розвитку, спілкування тощо.

За визначенням І.Д. Беха, моральна рефлексія "передбачає здатність індивіда усвідомлювати свої спонуки, передбачати результати вчинків з урахуванням власної позиції та позиції інших людей, здатність узгоджувати мету із засобами її досягнення" [3]. Рефлексія розглядається як унікальний феномен психіки людини, що породжує певне ставлення до себе і до результатів своєї діяльності та поведінки.

Зупинимось детальніше на особливостях моральної рефлексії. Специфіка рефлексії полягає в тому, що вона не тільки відображає свої об'єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. У випадку моральної рефлексії, її об'єктами виступають регулятивні підстави поведінки людини. Рефлексія, впливаючи на них, починає впливати і на характеристики самої поведінки. Як мета та ідеал виховних зусиль в плані морального розвитку виступає альтруїстична поведінка особистості на протигагу. Альтруїзм – одна з провідних етичних категорій, "моральний принцип, що передбачає співпереживання іншим, безкорисливе служіння їм та готовність до самозречення заради їх блага і щастя" [12, с. 15]. Альтруїстичні ідеали стверджують право та обов'язок особистості брати на себе відповідальність та діяти у відповідності зі своїми уявленнями про найкраще, спонукають індивіда ставити себе на місце іншого, емоційно переживати його стан.

У філософській літературі підкреслюється, що фактично альтруїстична поведінка передбачає самозречення, відмову від власних інтересів. Проте, як показують сучасні, власне психологічні дослідження, суперечність між альтруїзмом та егоїзмом розв'язується через відповідальність. Як зауважує А.К. Славська, саме відповідальність звільняє суб'єкта від контролю та влади обставин, оскільки особистість сама стає суб'єктом реалізації необхідності. Відповідальність передбачає, що особистість наперед гарантує, що подолає труднощі, розв'яже суперечності власними силами. Це вимагає перетворення особистості з об'єкта контролю на суб'єкт самоконтролю, оволодіння саморегуляцією та самоорганізацією власної поведінки. І тут на перший план виступає моральна рефлексія, яка дозволяє впливати на регулятивні підстави поведінки та конструктивно змінювати їх [10]. Ситуації морального вибору загострюють суперечність між альтруїстичною та егоїстичною тенденціями. Розв'язання моральних колізій у відповідності з етичними ідеалами альтруїзму вимагає, на нашу думку, розвиненої моральної рефлексії. Рефлексія дозволяє критично ставитись до себе і переглядати власні моральні позиції та особистісні якості. Але моральну рефлексію не слід розглядати лише як зосередженість на собі, на власних станах, думках, переживаннях. Ситуація морального вибору передбачає участь принаймні двох осіб, тому моральна рефлексія є діалогічним утворенням. Вона забезпечує як переосмислення суб'єктом власної позиції, так і співставлення її з позицією іншої людини; дозволяє робити припущення щодо наслідків своєї поведінки та можливої реакції інших людей. У ситуації зіткнення власних інтересів та інтересів іншої людини розв'язання конфлікту на основі принципу альтруїзму можливе завдяки включенню рефлексивного процесу. Рефлексія дозволяє здійснити оцінку власного становища як більш привілейованого порівняно з становищем іншої людини. Така оцінка не є лише виявом співпереживання, емпатійного ставлення до іншої людини, вона виявляється результатом рефлексивного процесу, хоча емпатія і містить в собі зачатки здатності до рефлексії, яка дозволяє особистості усвідомлювати себе та інших, коректує знання про себе та інших. Рефлексія та емпатія не виключають один одного. Рефлексія виростає з емпатії, але не заперечує, не руйнує її, за умови, якщо рефлексія об'єктивована, якщо результати рефлексивного процесу знаходять реалізацію в поведінці людини. Рефлексія дає можливість висловити, "прожити" про себе всю палітру моральних почуттів, сподівань, намірів, вагань, прагнень. Селективна здатність рефлексії дозволяє звільнитись від влади обставин, за рахунок найбільш повного усвідомлення моральної ситуації, себе та іншого в ній. Як зауважує І.Д. Бех, результат рефлексивного процесу мусить емоційно переживатись, адже часто саме лише усвідомлення ситуації та необхідності діяти відповідно до загальноновизнаних норм не призводить до відповідного вчинку. Рефлексивний процес повинен "власною силою викликати емоцію, яка забарвила б його результат" [2, с. 53].

Таким чином, в моральній активності людини, одна з функцій рефлексії полягає у створенні зв'язку між усвідомленням моральної ситуації та її вимог, а також реалізацією відповідної поведінки. Крім того, рефлексія дозволяє налагодити "місток", який з'єднує моральну сферу особистості та психіку інших людей. Людина не може жити без інших, а істинно моральне ставлення до оточуючих передбачає, що інший стає центром уваги як унікальна індивідуальність. Моральна рефлексія забезпечує децентрацію суб'єкта моральної поведінки. Рефлексія як можливість виходу за межі наявної ситуації дає змогу усвідомлювати її, мотиви власних дій, свій стан, актуалізувати свої знання, оцінити власний вчинок, а також з'ясувати позицію партнера по взаємодії, зрозуміти його стан.

Важливими в контексті нашого дослідження є розмірковування І.С. Булах, яка підкреслює виокремлення у визначенні моральної рефлексії таких акцентів: „моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодій з точки зору належного та ціннісного” [5, с. 170].

За Р.В. Павелківим, рефлексивність – найважливіша особливість людської свідомості, без якої взагалі неможливе її нормальне функціонування. Завдяки моральній рефлексії здійснюється перехід від моральних цінностей до мотиву, а потім – до психічного і навпаки. Моральна рефлексія знаменує досягнення суб'єктом саморегулятивного рівня морального розвитку [8].

Висновок. Роль рефлексії, яку вона виконує у процесі реалізації людиною моральної поведінки, спонукає до виділення в межах особистісного аспекту рефлексії її особливого підвиду – рефлексії моральної. Розвинена моральна рефлексія дає можливість людині усвідомлювати себе суб'єктом саморегуляції поведінки, виконуючи такі функції: рефлексивний вихід за межі ситуації міжособистісної взаємодії з метою її всебічного аналізу; рефлексивне проникнення у світ іншої людини, її почуттів, переживань, цінностей; прогнозування наслідків вчинку для себе та для оточуючих; моральна рефлексія дає можливість аналізу не тільки сфери власних спонук поведінки та діяльності, але й дозволяє людині встановити зв'язок з цінностями вищого порядку; моральна рефлексія забезпечує актуалізацію своїх знань, оцінку своїх можливостей щодо здійснюваного вчинку; моральна рефлексія гармонізує мотиваційну сферу особистості; рішення про альтруїстичний вчинок приймається таким чином, що людина не відчуває напруження чи дискомфорту через незадоволення своїх інтересів.

Список використаних джерел

1. Антипов Г.А. Философская рефлексия и природа идеального / Г.А. Антипов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – с. 20-26.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
3. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: дисс... д-ра психол. наук / Бех Иван Дмитриевич. – К., 1992. – 320 с.
4. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дисс. ... д-ра психол. наук в форме доклада / Боришевский Мирослав Иосифович. – К., 1992. – 77 с.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
6. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии / В.П. Зинченко. – 1991. – № 2. – С. 15-36.
7. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания : Рефлексия и понимание / А.П. Огурцов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – с.13-19.
8. Павелків Р.В. розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Монографія / Р.В. Павелків – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2012. – 224 с.
10. Славская А.А. Соотношение эгоцентризма и альтруизма личности : интерпретации // Психологический журнал / А.А. Славская – 1999. – т. 20 – №6. – С.13-23.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа –Пресс, 1995. – 384 с.
12. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.
13. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности / Е.Б. Старовойтенко. – К.: “Либидь”, 1992. – 216 с.
14. Zaborovski Z., Psyhospolechne problemy funkcyonjwanya samoswiadomosci // Studia filosoficzne. –1986 – № 5 (246) – p.83-97.
15. Sedikides C., Skowronski J.J. On the sources of self-knowledge the perceived primacy of self-reflection // J. of social and clinical psychology. 1995. – V. 14– №3 – p. 244- 270.

References

1. Antipov G.A. Filosofskaja refleksija i priroda ideal'nogo / G.A. Antipov // Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovanija. – Novosibirsk: Nauka, 1987. – s. 20-26.
2. Beh I.D. Vid voli do osobystosti / I.D. Beh. – K.: Ukrai'na – Vita, 1995. – 202 s.
3. Beh I.D. Psihologicheskie osnovy нравstvennogo razvitija lichnosti: diss... d–ra psihol. nauk / Beh Ivan Dmitrievich. – K., 1992. – 320 s.
4. Borishevskij M.I. Razvitie samoreguljacji povedenija shkol'nikov: diss. ... d–ra psihol. nauk v forme doklada / Borishevskij Mirosлав Iosifovich. – K., 1992. – 77 s.
5. Bulah I.S. Psihologija osobystisnogo zrostanija pidlitka: Monografija / I.S. Bulah – K.: NPU im. M.P.Dragomanova, 2003. – 340 s.
6. Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya // Voprosy psihologii / V.P. Zinchenko. – 1991. – № 2. – S. 15-36.
7. Ogurcov A.P. Al'ternativne modeli analiza soznaniya : Refleksija i ponimanie / A.P. Ogurcov // Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovanija. – Novosibirsk: Nauka, 1987. – s.13-19.

8. Pavelkiv R.V. rozvytok moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti u dytjachomu vici. Monografija / R.V. Pavelkiv – Rivne: Volyns'ki oberegy, 2004. – 248 s.
9. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir. / S.L. Rubinshtejn. – Spb.: Piter, 2012. – 224 s.
10. Slavskaja A.A. Sootnoshenie jegocentrizma i al'truizma lichnosti : interpretacii // Psihologicheskij zhurnal / A.A. Slavskaja – 1999. – t.20 – №6. – S.13-23.
11. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub'ektivnosti / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkola –Press, 1995. – 384 s. Slovar' po etyke / Pod red. A.A. Gusejnova y Y.S. Kona. – 6-e yzd. – M.: Polytyzdat, 1989. – 447 s.
12. Slovar' po jetike / Pod red. A.A. Gusejnova i I.S. Kona. – 6-e izd. – M.: Politizdat, 1989. – 447 s.
13. Zaborovski Z., Psyhospolechne problemy funkcyonjwanya samoswiadomosci // Studia filosoficzne. –1986 – № 5 (246) – p.83-97.
14. Sedikides C., Skowronski J.J. On the sources of self-knowledge the perceived primacy of self-reflection // J. of social and clinical psychology. 1995. – V.14– №3 – p. 244-270.

Резюме. В статье проанализировано современное состояние проблемы моральной рефлексии. Освещены основные подходы к пониманию роли рефлексии в детерминации морального поведения. Объектами моральной рефлексии являются регулятивные основания поведения человека. Рефлексия, влияя на них, влияет и на характеристики поведения. Раскрыты функции моральной рефлексии в процессе осуществления морального выбора. Рефлексия позволяет освободиться от власти обстоятельств за счет наиболее полного осознания моральной ситуации, себя и другого в ней.

Ключевые слова: моральное сознание и самосознание, рефлексия, моральная рефлексия.

Summary. Problem of researching of moral reflection is of particular importance in modern life realities, which leads to a situation of existential and value vacuum to many people. Search of internal resources, allowing a person to become to become the author of his own life; it's an only way to overcome the moral and spiritual crisis. Moral reflection is a Psychological mechanism of personal autonomy formation, which is the subject of current researches. The purpose of the article to make analysis of moral reflection and its functions in the process of making moral choice by human. Specificity of reflection is that it not only reflects their facilities, but also able to influence them constructively change their properties. In the case of moral reflection, its objects are the regulatory bases of human behavior, reflection also affects behaviors. Situations of moral choice exacerbating conflict between altruistic and selfish behavior. Moral reflection not only provides rethinking own position by person, but it also provides persons comparison with the position of another person; allows person to make assumptions on the consequences of his behavior and possible reactions of others. Developed moral reflection lets human realize himself as subject self-regulation of behavior, making such functions as reflexive exit from borders of interpersonal interaction to make comprehensive analysis; reflective penetration to humans world, his emotions, experiences; predicting the consequences of the act for themselves and others; moral reflection enables analysis not only the scope of personal incentives behavior, but it helps human to communicate with the values of the highest order; moral reflection provides an update of their knowledge, assess their ongoing capacity to act; moral reflection harmonizes motivational sphere of personality; decision to altruistic action is taken so that the person does not feel stress or discomfort because of dissatisfaction with their interests.

Key words: consciousness, moral consciousness, reflection, moral reflection.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андрушко Я.С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Артемова О.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бабак К.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Білоус Р.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського.
- Бабій М.Ф.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Безлюдная В.И.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Безушко С.А.** – аспірантка кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка.
- Бойко-Бузиль Ю.Ю.** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Національної академії внутрішніх справ, докторант кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ.
- Большакова А.М.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури.
- Борисова А.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, помічник проректора по міжнародній роботі Харківського державного університету харчування та торгівлі.
- Бужинська С.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
- Воробйов А.М.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Главінська О.Д.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Демчук О.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Демянюк О.Б.** – старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Дергач М.А.** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету.
- Дмитріюк Н.С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Дуркалевич І.В.** – викладач Вищої державної професійної школи імені С. Пігоня (Республіка Польща).
- Івашкевич Е.Е.** – перекладач, здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Івашкевич Е.З.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Івашкевич І.В.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Іщук О.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Запорізького національного університету.
- Колупасва Т.Є.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.
- Компанович М.С.** – викладач кафедри психології Львівського інституту ПрАТ “ВНЗ “Міжрегіональної Академії управління персоналом”.
- Кондрацька Л.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
- Корчакова Н.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Коць М.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Крижановська З.Ю.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Крюкова Л.В.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Кулаков Р.С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

- Кулакова Л.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Курячий С.В.** – старший викладач кафедри фізичного виховання Національного юридичного університету імені Я. Мудрого.
- Лосик Г.В.** – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту проблем інформатики та інформатизації Національної академії наук Білорусії (м. Мінськ, Республіка Білорусь).
- Луцик Г.О.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Лящ О.П.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Вінницького соціально-економічного інституту університету “Україна”.
- Маланьїна Т.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Б. Грінченка.
- Маліновська Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.
- Mykhalchuk N.O.** – doctor of Psychology, Professor, the head of the department of Practice of English of Rivne State University of the humanities.
- Михаць О.І.** – студентка 4 курсу Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Нестерук-Володимирець О.В.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, практичний психолог Рівненського міського Палацу дітей та молоді.
- Новік Л.О.** – старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Онопченко І.В.** – студентка 5 курсу Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Осипчук О.П.** – аспірантка кафедри теорії та методики виховання, викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Охріменко В.О.** – студентка Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського.
- Павелків Р.В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
- Перепелиця О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Петренко О.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Пилипака Ю.І.** – студентка 4 курсу Рівненського державного гуманітарного університету.
- Піонтковська Д.В.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Помилуйко В.Ю.** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Рибак В.А.** – директор центру “Студентська соціальна служба” Рівненського державного гуманітарного університету.
- Романюк В.Л.** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, завідувач лабораторії психофізіології та клінічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Рудь Г.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Савенко Д.О.** – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладач кафедри психології РІ ВМУРол “Україна”.
- Савуляк В.О.** – старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Северин А.В.** – старший викладач кафедри психології УО “Брестського державного університету імені А.С. Пушкіна” (м. Брест, Республіка Білорусь).
- Сичак О.О.** – студентка 5 курсу Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Співак Д.В.** – аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам’янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Співак Л.М.** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Ставицька О.Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький Г.А.** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Т. Шевченка.
- Хомич І.С.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Хупавцева Н.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

Шестопа І.А. – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Шпак М.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

Шпак С.Г. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Рівненського інституту Університету «Україна».

Яцюк Н.О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

З М І С Т

[Передмова](#)

[Павелків Р.В.](#) Теоретичний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми рефлексії у філософській та психологічній науці

[Андрушко Я.С., Михаць О.І.](#) Особливості взаємозв'язку екзистенційних потенцій особистості військовослужбовців на основі кореляційного аналізу

[Артемова О.І.](#) Розвиток вербальної креативності студентів-психологів в процесі професійної підготовки

[Бабак К.В.](#) Психологічна служба ВНЗ як засіб психологічного супроводу професійного розвитку студентів

[Бабій М.Ф.](#) Генезис невербальних проявів обману у неповнолітніх

[Безлюдная В.И.](#) Психологическая коррекция отклонений в системе межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста

[Безушко С.А.](#) Психологічний аналіз уявлень про самореалізацію сучасної молодшої жінки: гендерний аспект

[Білоус Р.М., Охріменко В.О.](#) Психологічні особливості життєвої перспективи юнаків

[Бойко-Бузиль Ю.Ю.](#) До сутності категорії професійного становлення особистості

[Большакова А.М.](#) Об'єктивні та суб'єктивні показники особистісного потенціалу

[Борисова А.О.](#) Соціальні аксіоми у структурі картини світу студентів-іноземців

[Бужинська С.М., Кондрацька Л.В.](#) Вплив позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів

[Главінська О.Д.](#) Сучасні аспекти психології становлення особистісної суверенності

[Демчук О.О., А.М. Воробйов](#) Автентичність як невід'ємна якість майбутнього психолога

[Демянюк О.Б.](#) Уявлення про сім'ю як компонент образу світу особистості

[Дергач М.А.](#) Співзалежні любовні стосунки в старшому юнацькому віці

[Дмитріюк Н.С.](#) Ефект батьківської депривації як негативний чинник психічного розвитку дітей раннього віку

[Дуркалевич І.В.](#) Специфіка віртуального спілкування у заробітчанських сім'ях

[Івашкевич Е.Е.](#) Психологічні особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу

[Івашкевич Е.З.](#) Аспекти соціального інтелекту педагога

[Івашкевич І.В.](#) Специфіка професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності

[Ішук О.В.](#) Імплементація ідей організаційної психології на сучасних підприємствах

[Колупасва Т.Є.](#) Готовність майбутнього вчителя початкових класів до застосування сучасних педагогічних технологій як наукова проблема

[Компанович М.С.](#) Психосоматичний підхід у трактуванні серцево-судинних захворювань у підлітковому віці

[Корчакова Н.В.](#) Розвиток емпатійної моралі в українських підлітків

[Коць М.О., Онопченко І.В.](#) Психологічні особливості прояву інтернет-адикцій у студентському середовищі

[Крижановська З.Ю., Сичак О.О.](#) Самореалізація особистості після виходу на пенсію, як спосіб її самовиповнення

[Крюкова Л.В.](#) Особливості взаємозв'язку емоційної сфери та процесів адаптації у першокласників

[Кулаков Р.С.](#) Психологічні особливості становлення та розвитку професійних інтересів та професійної спрямованості старшокласників

[Кулакова Л.М.](#) Особливості розвитку самосвідомості молодшого школяра в умовах навчальної діяльності

[Курячий С.В.](#) Динаміка рівня психофізичної підготовленості студентів

[Лосик Г.В.](#) Информационные технологии и их влияние на психологическое здоровье человека в онтогенезе

[Луцик Г.О.](#) Загальні підходи до розуміння девіантної поведінки підлітків в контексті підготовки майбутніх психологів у ВНЗ

[Лящ О.П.](#) Юнацький вік як фактор розвитку емоційного інтелекту

[Маланьїна Т.М.](#) Співвідношення когнітивного інсайту та Я-відмежування

[Маліновська Н.В.](#) Навчально-мовленнєва діяльність старших дошкільників: мотиваційний компонент

[Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.E.](#) Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse

[Нестерук-Володимирець О.В.](#) Результати психодіагностичного дослідження мотиваційного та творчого компонентів внутрішньо-особистісного шару комунікативної культури старшокласника

[Новік Л.О.](#) Мотиваційні аспекти формування позитивного професійного іміджу у студентів-психологів

[Осипчук О.П.](#) Особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій у навчально-виховному процесі

[Перепелиця О.В.](#) Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності освітян

[Петренко О.Б.](#) Діяльність Державного психоаналітичного інституту (1923-1925) у контексті розвитку психології і психоаналізу

[Піонтовська Д.В.](#) Розвиток національних цінностей особистості як умова становлення національної ідентичності студентської молоді

[Помилуйко В.Ю.](#) Розвиток ключових компетентностей особистості у різних стадіях дорослості

[Рибак В.А.](#) Особливості процесу соціально психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами

[Романюк В.Л., Пилипака Ю.І.](#) Реактивність та психічне здоров'я особистості

[Рудь Г.В.](#) Особливості саморефлексії тілесного потенціалу у юнацькому віці

[Савенко Д.О.](#) Структурна організація самосвідомості матері

[Савуляк В.О. Релігійний досвід особистості як чинник розвитку її духовності](#)

[Северин А.В. Перцептивные действия подростков и способы их коррекции на основе восстановления звеньев модели перцептивного действия с предметом вариативной формы](#)

[Співак Д.В. Психологічний аналіз досліджень розвитку професійного образу «Я» у майбутніх фахівців допомагаючих професій](#)

[Співак Л.М. Вікова динаміка національної саморефлексії юнацтва за показником «рідна мова»](#)

[Ставицька О.Г. Прояви булінгу в сучасній школі](#)

[Ставицький Г.А. Роль іноземної мови за професійним спрямуванням у фаховій підготовці студентів](#)

[Хомич І.С. Моральні уявлення молодших школярів](#)

[Хупавцева Н.О. Вплив стресу на організм людини та шляхи його подолання](#)

[Шестопа І.А. Особливості особистісного розвитку жінок зрілого віку у руслі професійної самореалізації](#)

[Шпак М.М. Теоретико-методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі соціально-психологічного тренінгу](#)

[Шпак С.Г. Особливості виникнення стресу у дітей молодшого шкільного віку](#)

[Яцюк Н.О. Проблема моральної рефлексії у сучасній психології](#)

[*Відомості про авторів*](#)