

ЗМІСТ

- [Павелків Р. В. Формування та розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів](#)
- [Артемова О. І. Вплив рівня розвитку креативності на адаптацію студента-першокурсника](#)
- [Бабій М. Ф. Важливість здібностей у вербальній взаємодії педагогів](#)
- [Березюк Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів на засадах компетентнісного підходу в контексті європейського простору вищої освіти](#)
- [Богдан Ж. Б., Підбуцька Н. В. Мотиваційні предиктори спрямованості особистості](#)
- [Борейчук І. О., Матухно С. В. Використання фотоспогадів у позитивній мотивації індивіда](#)
- [Бульчик Т. І., Мушкевич М. І. Психологічні особливості особистісного та сімейного функціонування учасників АТО](#)
- [Бучко В. Б. Психологічні аспекти сприймання справедливості через призму культури бідності та багатства](#)
- [Бушуєва Т. В. Взаємозв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період дорослішання](#)
- [Веремійчук Т. А. Психологічні особливості переживання кризи студентської молоді в Україні](#)
- [Воробйов А. М., Демчук О. О. Медіа залежність як різновид психічних відхилень](#)
- [Ганкевич О. В. Вплив психотравмуючих факторів на життєдіяльність молодих та зрілих подружніх пар](#)
- [Главінська О. Д. Професійне самоусвідомлення та самовизначення студентської молоді у становленні особистісної суверенності](#)
- [Грипич С. Н. Розвиток професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей в процесі навчання у ВНЗ](#)
- [Грицюк І. М. Арт-терапія в роботі практичного психолога з дітьми, які мають емоційні порушення](#)
- [Демчук О. О., Лазарчук В. В. Життєва компетентність як підґрунтя власної життєвої і професійної успішності](#)
- [Демянюк О. Б., Косарєва О. І. Модальності світосприйняття як складова індивідуальної свідомості молоді](#)
- [Дучимінська Т. І., Хлівна О. М. Роль лабораторного практикуму з психодіагностики та клінічної психології у виявленні проявів особистісної безпорадності студентів](#)
- [Ivashkevych E. E. Psycholinguistic aspects of comic book narration](#)
- [Івашкевич Е. З. Унікальність особистості та структура соціального інтелекту педагога](#)
- [Камінська О. В. Система засобів подолання схильності до інтернет-залежності на основі ресурсного підходу](#)
- [Карковська Р. І. Деструктивні позиції осіб з близького соціального оточення щодо вдів загиблих учасників АТО](#)
- [Кирилова Д. С. Психологічна готовність до материнства в структурі життєвих смислів жінки: теоретико-методологічний аналіз](#)
- [Кідалова М. М. Емоційні бар'єри студентів ВНЗ: психологічні особливості прояву в умовах адаптаційного періоду](#)
- [Клочек Л. В. Розвиток уявлень про соціальну справедливість у дошкільному дитинстві](#)
- [Корчакова Н. В. Егоїстична мотивація як перешкода у розвитку просоціальної поведінки підлітка](#)
- [Котлова Л. О., Марчук К. А. Психологічні особливості творення поетичного тексту \(за науковим трактатом І. Франка "Із секретів поетичної творчості"\)](#)
- [Коць М. О., Онопченко І. В., Озоровський І. В. Роль мотиваційних чинників у професійному самовизначенні підлітків з особливими потребами](#)
- [Коширець В. В. Особливості надання психологічної допомоги особам з ПТСР](#)
- [Крюкова Л. В. Критерії формування особливостей емоційної сфери молодшого школяра](#)
- [Кряж І. В., Гранкіна-Сазонова Н. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів](#)
- [Кузьмін В. В. Концептуалізація соціально-психологічних процесів виникнення, формування й розвитку спільноти дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, їх інтеграція в сучасне суспільство](#)
- [Кулаков Р. С. Особливості впливу профільного навчання на вибір старшокласниками сфери майбутньої професійної діяльності](#)
- [Кулакова Л. М. Психологічні особливості розуміння текстової інформації молодшими школярами в умовах навчальної діяльності](#)
- [Лисак Н. О., Петренко Н. В. Теоретико-методологічні підходи щодо структури внутрішньоособистісного конфлікту в період юнацького студентського віку](#)
- [Литвинчук Л. М. Оцінка індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів](#)
- [Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів](#)
- [Луценко О. Л., Габелкова О. Є. Конструювання методики схильності до низької фізичної активності – процедура та результати](#)
- [Луцик Г. О. Чинники схильності підлітків до девіантної поведінки](#)
- [Магдисяк Л. І. Психологічні особливості якості життя осіб з серцево-судинними захворюваннями](#)
- [Mykhalechuk N. O., Yatsuryk A. O. The problem of understanding in psychology: philosophical and methodological background](#)
- [Мушкевич М. І. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей](#)

- [Назаревич В. В., Борейчук І. О. Фотографія як засіб ресурсування психоемоційного стану індивіда](#)
[Назарев Л. М. Особливості взаємодії у конфліктах та конструктивні прийоми їх подолання](#)
[Новік Л. О., Хупавцева Н. О. Вікові особливості становлення професійного іміджу особистості](#)
[Оксентюк Н. В. Мікромоменти позитивного резонансу](#)
[Павелків В. Р., Панасюк В. М. Прояви ознак фанатизму як соціального явища: на прикладі молодіжних субкультур](#)
[Петренко О. Б. Проблема самореалізації особистості у концепції М.М. Рубінштейна](#)
[Позднішев С. В. Роль інструментів психотехнологій у формуванні та просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності](#)
[Помилуйко В. Ю. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці](#)
[Романюк В. Л. Дослідження психічного здоров'я особистості за рівнем тривожності](#)
[Рудюк О. В. Смыслодіяльна детермінація переживання кризи у безробітних](#)
[Рудь Г. В., Косарєва О. І. Психологічний аналіз прояву особистісних характеристик першокурсників](#)
[Савелюк Н. М. Психологічні аспекти проблеми взаємозв'язку релігійної активності та суб'єктивного благополуччя](#)
[Созонюк О. С. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки](#)
[Ставицька О. Г., Ставицький Д. О. Динаміка змісту особистісно-мотиваційної сфери студентів за час навчання у вузі](#)
[Старинська Н. В. Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості](#)
[Столярчук О. А. Динаміка професійного Я-образу майбутніх фахівців](#)
[Сторож О. В., Дружиніна І. А. Психологічні особливості адаптації та творчої реалізації особистості у соціумі](#)
[Ткаченко О. А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроектування учителів](#)
[Ткачишина О. Р. Психологічна безпека особистості та явища стереотипізації у сучасному інформаційному середовищі](#)
[Федоренко Р. П., Лех Т. Л. Аналіз особливостей ставлення сучасних підлітків до "груп смерті" та небезпечних ігор у соціальних мережах](#)
[Фенина О. Я. Проблема рефлексії та рефлексивності особистості у становленні професійного самоменеджменту](#)
[Хомич І. С. Самооцінка дитини молодшого шкільного віку як передумова забезпечення контролю за діяльністю з точки зору нормативних критеріїв](#)
[Шаповал І. М. Дослідження психологічних чинників формування професійної ідентичності студентів-психологів](#)
[Шкарлатюк К. І., Сойко О. В. Медитативні казки як ресурс особистісного розвитку дитини з психофізичними порушеннями](#)
[Яцюк Н. О. Особливості морального розвитку молодших школярів у сучасних умовах](#)

Відомості про авторів

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подано теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення особливостей формування здатності молодших школярів до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання. Аналізуються основні принципи активного соціально-психологічного навчання дітей молодшого шкільного віку та особливості їх реалізації: принцип активності, принцип зворотного зв'язку, принцип «тут і тепер» та принцип щирості та партнерства у спілкуванні. Представлено програму спеціальних занять з розвитку моральної рефлексії для молодших школярів з використанням елементів активного соціально-психологічного навчання та результати її апробації.

Ключові слова: моральна рефлексія, моральний розвиток, соціально-психологічне навчання, молодші школярі.

В статье представлено теоретическое обоснование и экспериментальное изучение особенностей формирования способности младших школьников к моральной рефлексии в процессе активного социально-психологического обучения. Анализируются основные принципы активного социально-психологического обучения детей младшего школьного возраста и особенности их реализации: принцип активности, принцип обратной связи, принцип «здесь и сейчас» и принцип искренности и партнерства в общении. Представлена программа специальных занятий по развитию нравственной рефлексии для младших школьников с использованием элементов активного социально-психологического обучения и результаты ее апробации.

Ключевые слова: моральная рефлексия, нравственное развитие, социально-психологическое обучение, младшие школьники.

Постановка проблеми. Моральний розвиток підростаючої особистості передбачає формування здатності до моральної рефлексії, яка виступає як єдність усвідомлення цінності себе та іншого, стосунків з ним, свого ставлення до нього. Таке розуміння моральної рефлексії дозволяє вважати активне соціально-психологічне навчання адекватним методом її формування та розвитку. Найбільш загальне формування мети соціально-психологічного тренінгу можна представити так: сприяння соціально-психологічному розвитку людини, що дозволяє їй активно вибудовувати стосунки з оточуючими. Особливості взаємовідносин між людьми слід розглядати у контексті їх морального ставлення один до одного, що виражається у змісті «Я-концепції» та «концепції іншої людини». «Я концепція» та «концепція іншої людини» є необхідними складовими цілісної системи саморегуляції поведінки. Функціонування усіх елементів цієї системи забезпечує механізм моральної рефлексії.

Поряд із систематичним включенням рефлексивних компонентів у навчально-виховний процес для формування здатності до моральної рефлексії нами була запропонована програма спеціальних занять з використанням елементів активного соціально-психологічного навчання. Специфіка цього методу полягає в створенні спеціальних умов, в яких дитина (або дорослий) самостійно, в процесі виконання вправ або участі в дискусіях, відкриває знання про себе та інших людей, про закономірності міжособистісних відносин. Такі знання виявляються максимально засвоєними та дійовими, оскільки цей метод навчання забезпечує високу активність учасників навчальної групи.

Важливою особливістю та необхідною умовою функціонування навчальної групи є налагоджений зворотний зв'язок та можливість отримати підтримку від її учасників, які об'єднані спільною проблемою та переживаннями. Важливим є той момент, що у тренінговій групі рефлексія є основним способом отримання нових знань. Знання про себе та інших не приходять ззовні, а тільки через постійну рефлексію, усвідомлення того, що відбувається з людиною щомиті, «тут і тепер».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В дослідженнях Ю.Н. Ємельянова, В.П. Захарова, Л.А. Петровської, Н.Ю. Хрящової, Т.С. Яценко теоретично та методично обґрунтовано активне соціально-психологічне навчання дорослих. Щодо дітей молодшого шкільного віку, то можливість та необхідність застосування цього методу зумовлена певними психологічними особливостями молодших школярів. Важливим для нас є положення Л.С. Виготського про те, що на межі дошкільного та молодшого шкільного віку дитина відкриває для себе свій внутрішній світ, свої переживання. Крім того, соціальна ситуація розвитку молодшого школяра вимагає від нього вміння будувати стосунки з іншими, з одного боку, а з іншого – з'являється необхідність захищати свій психологічний простір, своє «Я» [1, с. 447]. Однією з особливостей морального розвитку молодшого школяра є «моральний реалізм», описаний Ж. Піаже. Сутність даного явища полягає в тому, що для молодших школярів особливо важливим є, власне, виконання засвоєної норми, часто безвідносно до її змісту. При цьому існує небезпека втрати специфічного смислу морального вчинку – діяти в інтересах інших людей. Для подолання та профілактики цього явища адекватним є використання методу активного соціально-психологічного навчання, оскільки учасники групи на власному досвіді вчаться знаходити моральний смисл ситуації, оцінювати моральні вчинки за їх мотивом, бути чутливими до почуттів та стану партнерів.

Слід зазначити, що в психологічній літературі останніх років описаний досвід застосування активного соціально-психологічного навчання для дошкільників, молодших школярів, а також молодших підлітків. Це, зокрема, праці Н.І. Агафонової [2], а також описана З.С. Карпенко методика психокорекційних занять, що включає психогімнастику, використання експресивних мистецтв, дитячих фантазій, вербальних оцінок [4].

Таким чином, використання елементів активного соціально-психологічного навчання відповідає особливостям молодшого шкільного віку і може бути застосоване в ході занять з розвитку моральної рефлексії в цьому віці.

Формулювання цілей статті. Стосовно теми нашого дослідження основна мета спеціальних занять визначається як формування та розвиток здатності до моральної рефлексії у молодших школярів.

Конкретизуємо цю мету у завданнях:

- формування мотиву до моральної рефлексії;
- розвиток здатності усвідомлювати себе, що забезпечує збагачення образу «Я»;
- формування адекватної самооцінки;
- розвиток здатності до побудови образу іншої людини та усвідомлення свого ставлення до неї;
- формування досвіду ціннісного ставлення до себе та до іншого;
- розвиток емоційної сфери;
- створення умов для розуміння власних емоцій та емоційного стану іншої людини;
- розвиток навичок позитивного стилю спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо принципи активного соціально-психологічного навчання, розроблені для дорослих. На нашу думку, ці принципи з певними обмеженнями можуть бути прийняті і для соціально-психологічного навчання молодших школярів.

Принципи активного соціально-психологічного навчання:

1. *Принцип активності* кожного учасника виступає як визначальний для даної форми навчання. Реалізація цього принципу можлива за умови включення учасників групи в активні дії, дискусію, самостійний пошук рішення тощо.
2. *Принцип зворотного зв'язку.* Зворотний зв'язок розглядають як відкрите, аргументоване та конструктивне висловлювання кожним учасником групи своїх думок про розв'язання тощо. В таких умовах особистісні якості, поведінка учасника групи оцінюються не абстрактно, а в конкретній ситуації.
3. *Принцип «тут і тепер».* Згідно цього принципу, обговорюються лише ті особистісні прояви, які можна спостерігати в ході занять.
4. *Принцип щирості та партнерства у спілкуванні.* Реалізація цього принципу забезпечує врахування інтересів кожного учасника. Щире і відверте висловлювання своїх думок та переживань кожним учасником поєднується з розумінням важливості думок та переживань інших. Це створює атмосферу безпеки, прийняття, спонукає до творчості та активності.

Особливо слід зупинитись на принципі зворотного зв'язку. Важливо враховувати, що особистісний розвиток молодшого школяра буде більш успішним за відсутності психологічних травм. Такі травми можуть бути викликані переляком, переживанням образи, несправедливості, насмішками, недоброзичливістю ровесників. Все це спричиняє у дітей стани підвищеної тривожності й відбивається на їхній поведінці. Щоб пряме повідомлення про особливості власної поведінки не було психотравмуючим для дітей, зворотній зв'язок повинен бути спрямований на ситуацію, на поведінку персонажа, які обговорюються в даний момент.

Крім того, особливості молодших школярів та необхідність бережного і ціннісного ставлення до їх внутрішнього світу вимагають, щоб активне соціально-психологічне навчання здійснювалось в органічному зв'язку з іншими методами виховання. Тому необхідною є робота з батьками та педагогами з узгодження цілей та методів виховної роботи.

Реалізація принципів активного соціально-психологічного навчання забезпечує досягнення основної його мети – розвитку здатності до моральної рефлексії. Як підкреслює Т. С. Яценко, «виявлення та розв'язання суб'єктом своїх стабільних суперечностей гармонізує його внутрішню структуру особистості та переорієнтує увагу зі свого «Я» на іншу людину». Подібну думку висловлює і Ю. Н. Ємельянов: «...«суперзавданням» активного соціально-психологічного навчання повинна бути не концентрація уваги учасників учбової тренінгової групи на їх комунікативних вміннях, а пробудження цікавості до іншої людини» [3, с. 87].

Програма занять з розвитку моральної рефлексії для молодших школярів була апробована в третьому класі ЗОШ № 13 м. Рівного. Всього у заняттях взяло участь 26 третьокласників. Програма занять включає 12 занять тривалістю 30-40 хвилин кожне. Необхідність ціннісного та бережливого ставлення до внутрішнього світу молодших школярів зумовила більший, порівняно з дорослими, інтервал між заняттями. На нашу думку, доцільно проводити такі заняття один раз на тиждень. Зауважимо, що апробація програми здійснювалась у третьому класі, але зміст занять дозволяє використовувати їх починаючи з першого класу. Оптимальна кількість учасників – 8-12 в групі.

Перше заняття присвячене діагностиці особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів в ситуації спільної діяльності. Для цього використовується гра «Метелик» (модифікований варіант гри «Варежки» Н. І. Агафонової). Вона покликана продемонструвати учасникам групи неефективність їх поведінки та підкреслити необхідність її зміни. Обговорення роботи пар має розвивальне значення для кожної дитини. Участь у груповій дискусії дає можливість проаналізувати власну поведінку та дізнатись про досвід інших

учасників групи. Керівник групи спрямовує хід дискусії таким чином, щоб продемонструвати учасникам необхідність врахування як власних інтересів, так і інтересів партнера, оскільки саме це забезпечує ефективне виконання спільної діяльності. Таким чином, обговорення роботи пар створює умови для індивідуальної та групової рефлексії, мета якої – осмислення процесів, способів та результатів індивідуальної і спільної діяльності, їх зв'язку з самопочуттям кожного з учасників групи.

Групова дискусія в ході занять є одним із базових методів, який полягає у спільному обговоренні певного дискусійного питання і дозволяє з'ясувати (а, можливо, і змінити) думки, позиції, установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. М. Блатт, один з послідовників Л. Кольберга, виявив, що систематична участь у дискусіях на моральні теми є найбільш ефективним та найменш штучним шляхом «представлення» дітям моральних суджень, вищих за рівнем від їхніх власних. При цьому учасники групи знаходяться на різних стадіях морального розвитку. Намагаючись переконати один одного у правильності своїх суджень, діти тим самим виявлятимуть у висловлюваннях притаманний їм рівень морального розвитку [6, с. 167-177].

Групова дискусія дає можливість бачити проблему з різних точок зору, а також виступає як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань. Проте суттєвим недоліком цього методу є зверненість переважно до інтелектуальної сфери особистості. Тому цей метод поєднується з ігровими методами та психогімнастикою.

Під час обговорення в колі власного досвіду та уявлених ситуацій особлива роль належить керівнику групи, який повинен нагадати дітям правила спілкування в групі, дати можливість висловитись всім, дотримуватись черговості, не перебивати один одного, поважати думку кожного. Молодшим школярам імпонує, коли їхню думку цінують та поважають. Керівник групи спрямовує дискусію, підтримуючи та акцентуючи увагу на тих висловлюваннях, які сприяють адекватному розумінню ситуації. Завершити це заняття доцільно психогімнастичними вправами, що дозволяє зняти напруження та стимулює позитивну групову динаміку.

Наступні заняття спрямовані на реалізацію завдань тренінгу моральної рефлексії. Друге заняття сприяє ідентифікації з власним іменем, усвідомленню цінності себе та іншого. Важливість ідентифікації з іменем підкреслює Г.С. Абрамова: «слова-імена є інструментом прояву Я» [1, с. 68]. «Слово-ім'я» стає психологічним інструментом прояву відповідальності людини за існування свого Я, воно дозволяє фокусувати, утримувати його в самосприйманні у всій суперечливій складності. Володіти власним іменем – значить мати міливість заявити про власну думку, почуття, про свою присутність через інших, своєю мовою, не боячись бути вигнаним за свою несхожість, переживати, відчувати свою спільність зі світом та необхідність присутності в ньому в тому образі, який виступає в імені» [1, с. 69]. На цьому занятті молодші школярі дізнаються про значення свого імені та спільно з керівником групи аналізують різні форми звернень, доцільність їх використання у відповідних ситуаціях. Для підтримання позитивної групової динаміки та підтримання бадьорого настрою використовується психогімнастична вправа «Гра з іменем». На цьому занятті деякі третьокласники розповідають, чому їм дали саме таке ім'я. Керівник групи може використати цей момент, щоб інші діти звернулись до батьків з проханням розповісти, чому їх назвали саме так. Ці знання дозволяють почуватись більш впевнено, підвищують відчуття власної цінності та значущості. Одночасно завданням керівника є таке спрямування розмови, щоб третьокласники оцінили милозвучність та унікальність імен своїх товаришів.

На третьому занятті, яке є логічним продовженням попереднього, діти оволодівають та закріплюють навички привітання, прощання, спілкування у різних ситуаціях. Це заняття доцільно почати з психогімнастики. В наступній бесіді з'ясовується значення слів привітання, прощання, подяки тощо. Отримані знання закріплюються у грі «Ввічливі хованки». Це заняття може бути доповнене програванням та аналізом ситуацій, які досить звичні для реального спілкування молодших школярів. Це вимагає попереднього спостереження за їх поведінкою в колективі. Такий підхід дає можливість врахувати реальні інтереси та потреби дітей. Основна мета даного заняття – формування ціннісного ставлення до себе та іншого. При цьому вироблені в ході історії людства правила етикету дозволяють встановлювати психологічну дистанцію між суб'єктами спілкування, що дозволяє зберегти цілісність внутрішнього світу кожного з них. Моральна рефлексія дає можливість бути сензитивним до ситуації міжособистісної взаємодії та до стану свого партнера.

Центральним моментом четвертого заняття є обговорення розділу «Неймовірні перевтілення» з книги Л. Васильєвої-Гангнус «Азбука ввічливості». В ході групової дискусії третьокласникам пропонується пофантазувати як можна розв'язати ситуацію, що виникла. Керівнику групи доцільно узагальнити пропозиції дітей та запропонувати інсценувати історію «Як Олесь став вихованим та ввічливим». Основним завданням цього заняття є розвиток сензитивності до ситуації міжособистісної взаємодії та рефлексивних навичок. Можливо, що серед учасників групи не буде бажаючих виконати роль чаклуна. Тут доцільно запропонувати дітям знову залучити свою фантазію: «Як перевиховати «злого чаклуна»? Таке завдання дозволяє продемонструвати неоднозначність, суперечливість ситуацій, які можуть виникнути в житті, знаходити щось добре в кожній людині та розуміти, що у «кожній бочці меду є ложка дьогтю». Після інсценування заняття можна завершити грою «Добре-погано». При цьому важливо презентувати знайомі істини не в традиційному, чорно-білому варіанті, а всі предмети, явища, вчинки розглядати спочатку з позитивної точки зору, потім з негативної, але обов'язково повертатись до позитивного.

П'яте заняття спрямоване на розвиток позитивної «концепції іншої людини» та навичок моральної рефлексії. Воно розпочинається з психогімнастичних вправ «Опиши зовнішність друга» та «Дотик». Потім

завдання ускладнюється – за допомогою лічилки обирають ведучого, який виходить з класу на той час, коли обирають людину, яку будуть описувати. Ведучий заходить і уважно слухає висловлювання всіх учасників, за якими він повинен відгадати, про кого йде мова. Основна умова – говорити про кожного з своїх товаришів тільки добре, виділяючи їх конкретні позитивні риси та вчинки. Керівник бере участь у грі: його завданням є полегшення відгадування. Крім того, він орієнтує дітей на перерахування не рис зовнішності, а особистісних характеристик, добрих вчинків, досягнень. Виділення позитивних якостей у своїх товаришів вимагає певного рівня розвитку рефлексії, сприяє вмінню побачити та виділити позитивні риси в іншій людині.

Заняття «Плоти» та «Свято фарб» передбачають моделювання ситуацій спільної діяльності та мають на меті розвиток моральної рефлексії та здатності ефективно взаємодіяти з партнерами, враховуючи свої інтереси та інтереси партнерів. Ситуація в грі «Плоти» є конфліктною за суттю. В ній беруть участь по черзі дві команди учасників. Одна з них спостерігає за ходом гри та повідомляє про свою реакцію за допомогою карток різного кольору. Особливістю гри є те, що учасники її не просто висловлюють гіпотези про те, що варто робити в цій ситуації, а здійснюють конкретні вчинки. Після гри відбувається обговорення її ходу та результатів. Як показує досвід, молодші школярі охоче включаються у гру та обговорюють її результати. Завданням керівника групи є таке спрямування обговорення, щоб продемонструвати чітку залежність між вмінням учасників правильно інтерпретувати ситуацію, розуміти почуття партнерів та успішністю спільної діяльності. Заняття завершується психогімнастичними вправами.

Гра «Свято фарб» є одним з варіантів вправи «Групове малювання», що застосовується у групах арт-терапії. Учасники групи по черзі роблять внесок у велику композицію, яку створюють разом, тим самим висловлюють свій настрій. Після цього вся група обговорює створену композицію. Керівник спрямовує дискусію таким чином, щоб діти усвідомили необхідність поважати та цінувати почуття кожного. Ця гра може використовуватись для профілактики та корекції хвалькуватості, зверхності у міжособистісних стосунках. В ході гри керівник групи уважно спостерігає за кожним з учасників, особливо виділяючи тих, хто прагне до домінування, не зважає на думку та почуття партнерів.

Дані спостереження використовуються в процесі наступного обговорення та на наступному занятті, яке побудоване навколо обговорення казки «Як олень і черепаха бігали наввипередки» (Кубинські народні казки. – К. : Веселка, 1988. – с. 14-16). Це заняття спрямоване на розвиток усвідомлення позитивних якостей інших, на формування адекватної самооцінки. Керівнику групи варто не читати, а переказувати казку, емоційно яскраво відображуючи її зміст. В процесі бесіди обговорюється питання: «Чому відбулась ця історія?», «Чому вчить нас ця казка?». Тут використовується той момент, що казка містить багатівіковий життєвий досвід; в ній зашифровані ситуації, які можуть трапитись в реальному житті, що формує «картотеку» життєвих ситуацій. Проте є багато казок жорстоких, які несуть у своєму змісті насильство, пригнічення та інші негативні моменти. Кінець даної казки жорстокий, тому варто запропонувати учасникам групи придумати новий кінець історії. Для цього можна використати методи, запропоновані Джанні Родарі (Родари Дж. Грамматика фантазії. Введение в искусство придумывания историй. – М. : «Прогресс», 1978. – 207 с.): «А що потім», «Казка навиворіт», «Спільне розв'язання проблемного питання до казки».

Основною вправою наступного заняття є «Дзеркало» [9, с. 107], яка використовується як засіб розвитку рефлексії. Розпочинати заняття варто з психологічної гімнастики. Окрім основної мети, на цьому занятті молодші школярі знайомляться та усвідомлюють важливість невербальних засобів комунікації, вчать розпізнавати почуття інших людей (вправи «Царівна-несміяна», «Жести», «Іноземець», розігрування ситуацій з реального життя дітей).

Заняття «Створюємо казку» та «Як би я був чарівником» базуються на положеннях теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ) Г. С. Альтшулера. Основним її завданням є розвиток системного мислення та фантазії дитини, подолання стереотипів у розумінні оточуючого світу та людей. В зв'язку з цим оволодіння ТРВЗом передбачає розвиток рефлексивних навичок, вміння спілкуватися, дотримуючись моральних норм. Основними завданнями таких занять є :

- розвиток вміння слухати та чути іншого;
- розвиток вміння брати участь у вільній та невимушеній бесіді;
- розвиток вміння бути уважним до оточуючих;
- розвиток вміння розуміти почуття та настрої іншого;
- розвиток вміння усвідомлювати власні вчинки та вчинки іншого.

Заняття розпочинаються з того, що діти спільно з керівником групи пригадують правила ввічливого спілкування в групі.

Протягом заняття керівник слідкує за дотриманням цих норм. Зауважимо, що в кожній групі на 10-11 заняттях третьокласники самі виявляють порушення норм спілкування та вказують на необхідність їх дотримання. Це є свідченням позитивної групової динаміки та проявом здатності до рефлексії міжособистісних стосунків.

На занятті «Як би я був чарівником» молодшим школярам пропонується створити казку-мініатюру з аналогічною назвою. У казках-мініатюрах «Як би я був чарівником» чітко простежується збільшення кількості просоціальних бажань та прагнень третьокласників. Особливості цієї вправи дають можливість учасникам групи використовувати широкий спектр формулювань та обговорювати свої мрії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Добираючи вправи та прийоми для програми активного соціально-психологічного навчання молодших школярів ми виходили з положення про

те, що потреба в осмисленні власних вчинків, оцінці себе та інших складається в процесі формування самосвідомості особистості. Включення в різні системи зв'язків, зовнішніх відношень створює можливість рефлексивного ставлення до себе та до інших. Виконання вправ, що включені в програму тренінгу моральної рефлексії, вимагає від кожного учасника групи перетворення власних особливостей на об'єкт пізнання, визначення своїх позицій та ставлення до інших. Таким чином, в ході розвивальних занять з елементами активного соціально-психологічного навчання створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії молодших школярів.

Активне соціально-психологічне навчання є адекватним методом розвитку моральної рефлексії. Особливості молодшого школяра дозволяють з певними корективами використовувати цей метод для розвитку моральної рефлексії. Запропонована програма психолого-педагогічних засобів розвитку моральної рефлексії може бути використана в практиці морального виховання.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Делов. кн., 2000. – 624 с.
2. Агафонова И. Н. Социально-психологическое обучение детей 6-10 лет. Программа «Я и Мы» / И. Н. Агафонова. – СПб., 2001. – 99 с.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 266 с.
4. Карпенко З. С. Експресивна психотехніка для дітей / З. С. Карпенко. – Київ : Перспектива, 1994. – 94 с.
5. Никитина Н. В. Педагогические средства мотивации нравственных поступков младших школьников в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Никитина. – Омск, 2001. – 24 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 446 с.
7. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – Київ : Кондор, 2015. – 469 с.
8. Павелків Р. В. Особливості схильності молодших школярів до регуляції своєї поведінки / Р. В. Павелків // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2002. – Т. IV, ч. 4. – С. 200–211.
9. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности : психолог. исслед. / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с. 9

References

1. Abramova G. S. Vozrastnaja psichologija / G. S. Abramova. – M. : Akad. proekt ; Ekterynburg : Delov. kn., 2000. – 624 s.
2. Agafonova I. N. Social'no-psihologicheskoe obuchenie detej 6-10 let. Programma «Ja i My» / I. N. Agafonova. – SPb., 2001. – 99 s.
3. Emel'janov Ju. N. Aktyvnoe socyal'no-psychologicheskoe obuchenye / Ju. N. Emel'janov. – L. : Yzd-vo Lenyng. un-ta, 1985. – 266 s.
4. Karpenko Z. S. Ekspresyvnaja psichotekhnika dlja ditej / Z. S. Karpenko. – Kyi'v : Perspektyva, 1994. – 94 s.
5. Nikitina N. V. Pedagogicheskie sredstva motivacii нравstvennyh postupkov mladshih shkol'nikov v obrazovatel'nom processe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N. V. Nikitina. – Omsk, 2001. – 24 s.
6. Orban-Lembryk L. E. Social'na psichologija / L. E. Orban-Lembryk. – Kyi'v : Akademvydav, 2003. – 446 s.
7. Pavelkiv R. V. Vikova psichologija : pidruchnyk / R. V. Pavelkiv. – Vyd. 2-e, ster. – Kyi'v : Kondor, 2015. – 469 s.
8. Pavelkiv R. V. Osoblyvosti shyl'nosti molodshyh shkoljariv do reguljacii svojei' povedinky / R. V. Pavelkiv // Problemy zag. ta ped. psichologii' : zb. nauk. pr. In-tu psichologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny / za red. S. D. Maksymenka. – Kyi'v, 2002. – T. IV, ch. 4. – S. 200–211.
9. Chudnovskij V. Э. Nравstvennaja ustojchyvost' lichnosti : psicholog. yssled. / V. Э. Chudnovskij. – M. : Pedagogika, 1981. – 208 s. 9

Pavelkiv R.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF ABILITY TO MORAL REFLECTION DURING ACTIVE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article deals with the theoretical basis and the experimental study of the forming peculiarities of primary school children's ability to moral reflection during active social and psychological training. It has been analyzed the basic principles of the active social and the psychological education of primary school children and the features of their implementation: the activity principle, the principle of feedback, the principle "here and now" and the principle of honesty and partnership in communication. It has been submitted the programme of the special classes of moral reflection for primary school children with the elements of the active social and the psychological training, including the following: classes for features diagnostics of behaviour self-regulation for primary school children in a situation of joint activity; classes, which contribute to identification with the own name, awareness of the value of himself/herself and of the another; exercises to master and to consolidate the skills of greeting, farewell, and communication in different situation by children; classes, dedicated to analysis of "ABC politeness"; classes aimed at developing of the positive "conception of another person"; exercises on modeling situations of joint activity; classes with the use of the

elements of the art therapy; classes aimed at developing of awareness of the positive qualities of others and forming of an adequate self-esteem by means of a tale. The article analyzes the results of the programme testing.

Key words: moral reflection, moral development, socio-psychological training, primary school children.

УДК 159.923 - 026.15 – 057.875

О.І. АРТЕМОВА

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ НА АДАПТАЦІЮ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА

У статті аналізується поняття креативного потенціалу, який є необхідною умовою успішного навчання, творчої діяльності, професійної та особистісної самореалізації особистості; розглянуто вплив рівня розвитку креативності на адаптацію студента-першокурсника; описано результати емпіричного дослідження взаємозв'язку особистісної адаптованості студентів-першокурсників та їх рівня креативності, у ході якого було встановлено, що рівень креативності першокурсників значно корелює з рівнем адаптації першокурсника; доведено, що студент-першокурсник тим краще адаптується, чим вищий у нього рівень креативності.

Ключові слова: креативність, адаптація, особистісна адаптованість, креативна особистість, креативний потенціал.

В статье анализируется понятие креативного потенциала, который является необходимым условием успешного обучения, творческой деятельности, профессиональной и личностной самореализации человека; рассмотрено влияние уровня развития креативности на адаптацию студента-первокурсника; описаны результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностной адаптированности студентов-первокурсников и их уровень креативности, в ходе которого было установлено, что уровень креативности первокурсников значимо коррелирует с уровнем адаптации первокурсников; доказано, что первокурсник с высоким уровнем креативности быстрее адаптируется новой среде.

Ключевые слова: креативность, адаптация, личностная адаптация, креативная личность, креативный потенциал.

Постановка проблеми. Студентство в Україні складає вагомую частку суспільства, яка зайнята специфічною працею – навчанням. Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти зустрічаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання. Перші кроки вчорашнього школяра на стежці вищої школи вимагають від нього не тільки старання та загальної підготовки, але й значних якісних змін. Психологічну адаптацію розглядають як один із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Це процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування. Пристосування організму до нових умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання та підтримку нормальної життєдіяльності, зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів.

Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності. Ефективна адаптація багато в чому визначає мотивацію, спрямованість і характер навчальної діяльності, психологічний комфорт, моральну задоволеність собою і навчанням в університеті.

Креативність – риса, якість особистості, яка сприяє адаптації, швидкому прийняттю певних ролей, а також вмінню пристосуватися до конкретних життєвих умов, обставин і запитів соціального оточення. Креативність є необхідною умовою успішного навчання, творчої діяльності та творчої професійної та особистісної самореалізації. Саме через успішну соціальну адаптацію, якій сприяє креативний потенціал особистості, лежить шлях людини до психологічного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ю. Александровський, Ф. Березін, В. Казначеев) до виявлення особливостей прояву її в різних видах діяльності (В. Мерлін, Я. Стреляу, В. Суворова) та чинників, які детермінують процес адаптації в тих чи інших умовах (О.Мороз, Х. Ремшмідт, М. Раттер). Проблема креативності багатоаспектна і досліджувалася українськими вченими (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець, Л. Шелестова), російськими вченими (Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Лук, С. Максименко, О. Матюшкін, О.Мороз, Є. Ніколаєва, Я. Пономарьов) та зарубіжними вченими (Г. Адлер, Дж. Гірфорд, А.Маслоу, К. Поппер, К. Роджерс, П. Торренс). Та не зважаючи на це, сьогодні немає методологічно обґрунтованої програми цілеспрямованого розвитку креативності як ефективного способу оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості студента-першокурсника, що і зумовило вибір теми дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретико-методологічне дослідження впливу рівня розвитку креативності на адаптацію особистості студента-першокурсника.

Виходячи із зазначеної мети, завданнями дослідження є теоретичний аналіз змісту понять адаптація та креативність; визначення психологічних умов, що сприяють розкриттю креативного потенціалу особистості та

швидкій адаптації; діагностика креативності як ефективного способу адаптації особистості до навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вступ до вищого навчального закладу є для студентів-першокурсників новим періодом життя, і тому він вимагає активного пристосування до умов студентського буття. Першокурсник має пережити зміну обставин життя, включитися у нові й незвичні події. Психічна адаптація є суцільним процесом, що включає у себе два аспекти :

- а) оптимізацію постійного впливу індивідуума з оточенням;
- б) встановлення адекватної відповідності між психічними і фізіологічними характеристиками.

Соціально-психологічна адаптація в університеті – процес і результат пристосування молодшої людини до організаційного середовища навчального закладу завдяки актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу. Адаптація особистості до студентського середовища відбувається в системі "людина і нове соціально-психологічне середовище" (людина – людина, людина – група). Психологічна адаптація – це процес наближення психічної діяльності особистості до соціальних і соціально-психічних вимог середовища, умов і змісту діяльності людини [4, с. 240]. Психологічний аспект адаптації виявляється у пристосуванні до студентської групи, встановленні коректних ділових і особистих контактів, формуванні позитивних відносин з товаришами по групі, в ступені задоволеності цими відносинами, у здатності кураторів формувати здоровий психологічний клімат у студентських академічних групах.

Просецький П. А. характеризує адаптацію як активне творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого у них формуються навички та вміння організації розумової діяльності, покликання до обраної професії, раціональний колективний і особистий режим праці, дозвілля і побуту, система роботи з професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості. На процес психологічної адаптації студентів впливають наступні індивідуальні властивості особистості: емоційний стан та емоційна стабільність особистості, рівень самооцінки, волюва активність та комунікативні уміння, їхні ціннісні орієнтації, мотиваційна спрямованість, рівень особистісної тривожності, екстернальність-інтернальність, типологічні особливості темпераменту. Знання індивідуальних особливостей студента, розкриття його креативного потенціалу дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним. Однією зі складових успішної адаптації можна вважати і високий рівень креативності студента, що ми і спробуємо довести у даному дослідженні. Креативність часто розглядають як щось протилежне конформності, буденності, яка передбачає нестандартні підходи. Вивчення адаптаційних процесів щільно пов'язане з уявленням про емоційну напругу та стрес. Ефективність психічної адаптації прямо залежить від організації мікросоціальної взаємодії. Успішно вчитися та функціонувати може лише той, хто здатен легко пристосовуватися до нових вимог за різних умов і в різних ситуаціях. Оточуюча дійсність, предметний світ навколо нас, слухання лекцій, проведення практичних занять може слугувати джерелом натхнення прояву своїх креативних можливостей, творчості, що дозволяє естетичне задоволення дійсності. У психології креативність розглядається в особистісному та процесуальному аспектах. Поняття розкривається на основі креативності творчої особистості, продуктивно-перетворювальної діяльності, що не стимулюється ззовні, а викликається внутрішнім спонтанним саморухом особистості, готовою до творчих дій і пізнання. Дослідження дозволяє екстраполювати отримані дані взаємозв'язку феноменів страху та особистісної тривожності з процесом соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників і розглядати ефективну адаптацію в якості передумови розвитку креативності. Якщо звернутись до сучасних досліджень творчості (Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А., Семиченко В. А., Третяк Т. М.) то ми знайдемо цілу низку доказів того, що творча діяльність в ускладнених умовах (інформаційно-психологічної небезпеки) стає можливою, якщо до неї залучені особистості з високим рівнем адаптації [4]. Для перевірки гіпотези, що ефективним способом оптимізації адаптації особистості є високий рівень розвитку креативного потенціалу, нами були залучені студенти-першокурсники психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету в кількості 100 осіб.

У процесі дослідження нами був спочатку використаний опитувальник Є. Є. Тунік для діагностики рівня особистісної креативності. Опитувальник дозволяє визначити особливості креативної особистості по 4-факторному опитувальнику, а саме: допитливість (Д); уява (У); складність (С); схильність до ризику (Р). Чим вища «сира» оцінка, що зазначає позитивні почуття по відношенню до себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах. На наступному етапі нашого дослідження був використаний опитувальник креативності Рензуллі, що є експрес-методом і дозволяє швидко і якісно проводити діагностику в умовах обмеженого часу, а також доповнює батареї тестів, що вимагають великих витрат часу й сил. Опитувальник креативності – це об'єктивний список характеристик творчого мислення й поведінки, створений спеціально для ідентифікації проявів креативності, доступних зовнішньому спостереженню.

Опитувальник невербальної креативності Торренса, за допомогою якого перевіряються творчі здібності, складається з 10 незавершених малюнків, які випробовуваному пропонується домалювати. Головними показниками виступають обчислювальні коефіцієнти оригінальності та гнучкості мислення. Вербальна креативність досліджувалася за допомогою теста С. Медніка, який дає можливість продемонструвати словесний творчий аспект. Тільки через мовлення особистість може продемонструвати свій креативний потенціал. Методика С. Медніка 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 кожну трійку слів. Тест призначений для діагностики вербальної креативності, що визначається як процес перекомбінування словесних елементів. Ефективною є методика В. Меде і К. Піорковського. Студентам називається три слова в сполученні, раніше не відомих, їх завдання – якомога швидше написати найбільше число осмислених фраз так, щоб у кожну входили всі ці слова. Цей тест досліджує творчу уяву, швидкість протікання процесів мислення й широти активності словника і призначений для діагностики вербальної креативності. 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, с. 90]. Науковцями (Т. Галкіна, С. Медник, 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, потреба у самоствердженні, новий рівень можливостей, схильність до вирішення та обговорення різних життєвих ситуацій, особистісних проблем. 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, волевих 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. Особливо студенти активно можуть продемонструвати свій рівень креативності, коли отримують завдання креативно себе представити як особистість, презентувати себе.

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 не лише активне проведення психодіагностичних методик щодо визначення рівнів розвитку вербальної креативності, а також впровадження тренінгів щодо розвитку видів креативності в умовах професійної підготовки. Для дослідження взаємовпливу креативності на адаптацію студентів і, навпаки, нами було проведено ряд методик на адаптацію та визначення рівня адаптованості першокурсників. Модернізований варіант діагностичного опитувальника К. Роджерса призначений для виявлення рівня успішності соціально-психологічної адаптації. У запропонованому переліку тверджень характеризує особистість як адаптовану, тобто досить успішно пристосовану до умов навколишнього соціального середовища. Природно, що це постійний процес, оскільки соціальне середовище постійно змінюється. Тому ознакою адаптації вважається збереження людиною здатності до подальшого розвитку і змін: змінювати звички, формувати нові навички, розвивати уміння, що могли б допомогти в нових умовах. Така ж кількість тверджень характеризує неадаптованість людини, тобто відсутність визначеної соціально-психологічної гнучкості зі зміною ситуації, у якій вона знаходиться. Така людина продовжує жити так, як жила раніше, не дивлячись на те, що життя змінилося, тяжко входить в новий колектив, не проявляє себе. Природно, що, не змінюючись і не бажаючи змінюватися, вона відстає від соціального оточення, випробує багато труднощів.

Узагальнивши результати всіх методик, нами було виділено, що лише 16 студентів першого курсу (16%) мають високі показники креативності, 44 студенти (44%) – у межах середньостатистичної норми та 40 студентів (40%) – низький рівень креативності. Що саме цікаво, що показники адаптованості/неадаптованості студентів-першокурсників теж відповідно 60% і 40%. За допомогою методів математичної статистики обробки даних перевірили кореляційний зв'язок між рівнем адаптованості студентів-першокурсників та їхнім рівнем креативності. Застосували метод рангової кореляції Спірмена, що дозволяє визначити тісноту і напрям кореляційного зв'язку між двома ієрархіями ознак. Кореляція між показниками рівня адаптованості та самооцінки особистості досягає рівня статистичної значущості, тобто відрізняється від нуля, а це означає, що існує прямий взаємозв'язок між рівнем самооцінки особистості та її адаптованістю (рівень адаптованості $r = 0.475$, рівень значимості $p > 0,01$). Рівень адаптованості корелюється з комунікативним потенціалом та організаційськими схильностями (рівень адаптованості $r = 0.605$, рівень значимості $p > 0,01$). Досліджувані з високим рівнем комунікативності мають високі показники адаптованості. Студенти, що прагнуть до контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, потребу в комунікативній і організаційській діяльності, здатності самостійно приймати рішення мають всі ознаки особистості з високою адаптацією. Також визначено, що кореляція між рівнем адаптації та креативністю статистично значима. Залежність змінних – пряма (рівень адаптованості $r = -0.221$, рівень значимості $p < 0,01$).

Аналіз теоретичного матеріалу та отримані результати свідчать про те, що на процес психологічної адаптації студентів значною мірою впливають такі індивідуальні властивості особистості, як самооцінка, особистісна тривожність, комунікативний потенціал. При подальшій оптимізації рівня самооцінки першокурсників, розкриттю їх креативного потенціалу, стимулюванні їх активності та розширенні комунікативних зв'язків, розвитку мотивів до досягнення позитивних життєвих цілей та диференціація соціальних цінностей сприяють тому, що адаптаційний період студентів до навчання у вищій школі буде проходити успішніше і ефективніше. З отриманих результатів бачимо, що рівень креативності першокурсників значимо корелюється з комунікативним потенціалом (при $p < 0,01$). Залежність змінних – пряма. Це вказує на те, що досліджувані з високим рівнем комунікативності мають високі показники креативності. Отже, студенти, що прагнуть до контактів із людьми, можуть мати усі ознаки творчої, креативної особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, як показали результати дослідження впливу креативності на адаптацію студентів, рівень креативності першокурсників значно корелює з рівнем адаптації першокурсника. Це вказує на те, що студент-першокурсник тим краще адаптується, чим вищий у нього рівень креативності. Також під час дослідження було виявлено, що такі індивідуальні властивості особистості як рівень загальної самооцінки студента та комунікативний потенціал першокурсника корелюють із рівнем адаптованості студентів. Так, студенти, які прагнуть до контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відчувають потребу в комунікативній і організаторській діяльності та активно прагнуть до неї, мають усі ознаки творчої, креативної особистості. Це ініціативні особи, які віддають перевагу приймати самостійні рішення. Дослідивши зворотній зв'язок, ми виявили, що існує залежність між комунікативним потенціалом, рівнем адаптованості особистості та креативністю, що включає в себе низку психічних особливостей. Можна стверджувати, що першокурсник краще адаптується, коли в нього вищий рівень креативності. Ця залежність може пояснюватись особливим світоглядом творчої особистості, під час проходження адаптації студент більшу увагу звертає на те, що захоплює його, цікавить, що в свою чергу зменшує зовнішні негативні чинники.

Отже, на сучасному етапі розвитку нашого суспільства важливе місце відводиться вищій школі. Для навчання нового покоління фахівців потрібні дієві форми і методи організації навчального процесу, здатні розкрити потенційні можливості студентів. Своєрідність викладацької діяльності полягає в постійному запиті на креативність з боку викладача: співтворчий характер праці забезпечує його суб'єктивно-об'єктивні відносини зі студентським колективом і постійно потребує варіативних дій, впровадження в навчально-виховний процес інноваційно-прогресивних креативних технологій. Сьогодні помітно зріс інтерес до вивчення найбільш високоорганізованого виду діяльності – творчого мислення та креативності. Подальше дослідження вбачаємо в розвитку креативної особистості майбутнього психолога через його креативне самовиявлення, яке розглядається як розумова активність, критичність, оригінальність, систематичність, швидкість розумової орієнтованості, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, зосереджена увага, побудова нових планів, творча уява і готовність до активної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова. // Психолог. журн. – 1994. – №3. – С. 25–31.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 496 с.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко – Киев : Освіта України, 2007. – 388 с.
5. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Вид. друге, допов. і переробл. – Київ : Каравела, 2008. – С. 87–102.
6. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості : наук. вид. / А. В. Фурман. – 2-е вид., скор. – Тернопіль : Економ. думка, 2003. – 64 с.

References

1. Gaponova S. A. Osobennosti adaptatsyy studentov vuzov v processe obucheniya / S. A. Gaponova. // Psycholog. zhurn. – 1994. – №3. – С. 25–31.
2. D'yachenko M. I. Psihologiya vysshej shkoly / M. I. D'yachenko, L. A. Kandybovich, S. L. Kandybovich. – Minsk : Harvest, 2006. – 416 s.
3. Il'in E. P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2010. – 496 s.
4. Moljako V. A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako – Kiev : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
5. Podoljak L. G. Psihologija vyshhoj shkoly : pidruch. dlja studentiv vyssh. navch. zakl. / L. G. Podoljak, V. I. Jurchenko. – Vyd. druge, dopov. i pererobl. – Kyi'v : Karavela, 2008. – S. 87–102.
6. Furman A. V. Psyhodiagnostyka osobystisnoi' adaptovanosti : nauk. vyd. / A. V. Furman. – 2-e vyd., skor. – Ternopil' : Ekonom. dumka, 2003. – 64 s.

Artemova O.I. IMPACT OF THE CREATIVITY DEVELOPMENT LEVEL ON THE LEVEL OF THE PERSONALITY ADAPTABILITY OF THE FIRST-YEAR STUDENT

In the article the notion of creative potential of the personality is being analyzed; the influence of the level of creativity on the adaptation of the first-year student is being examined; the results of empirical research of the interrelations between personal adaptability and level of creativity of the first-year student are described.

As the results of research have shown, the level of creativity of the first-year students significantly correlates with the level of adaptability. It means, that the higher level of creativity the first-year student has, the better he adapts. Students, who strive to contact other people, do not restrict their circle of acquaintances and feel a need of communicative and organizational activity, have all the characteristics of the creative personality. They are initiative persons, who tend to take their own decisions. Having researched the feedback we have found out that there is a correlation between a communicative potential, level of adaptability of a person and creativity, which includes a range of psychic features.

It can be stated that the first-year student adapts better if his level of creativity, which contributes to the faster acceptance of certain roles, the ability to adapt to the specific living conditions, circumstances and requests of the social environment, so as it is a necessary condition of successful education, creative activity and creative professional and personal self-fulfillment. It is through the successful social adaptation, contributed by creative potential of personality, the way of a human to the psychological well-being lies.

Key words: *creativity, adaptation, personal adaptability, creative personality, creative potential.*

УДК 159.928–028.16:37.011.3–051

М.Ф. БАБІЙ

ВАЖЛИВІСТЬ ЗДІБНОСТЕЙ У ВЕРБАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрита важливість індивідуальних здібностей педагога, які складаються й удосконалюються в ієрархії суспільних взаємин. Вони шліфуються, удосконалюються під тиском різноманіття духовних та матеріальних чинників у межах визначеної педагогічної активності та системи відносин. Шкільна практика використовує широку гамму прийомів та засобів інтелектуального розвитку підростаючого покоління. Їх продуктивність буде потужною, якщо вони потраплять у руки освітянина з необхідними індивідуальними можливостями. Це стосується управлінських, організаторських, комунікативних здібностей. Центральну позицію займають комунікативні. На сьогодні вербальне та невербальне спілкування основний канал надходження наукової інформації для учнів.

Ключові слова: *особистість, навчальна діяльність, вербальне спілкування, невербальна взаємодія, спілкування, соціалізація, педагогічні здібності, компетентність, спілкування, педагогічні ситуації.*

В статье раскрыта важность индивидуальных способностей педагога, которые складываются и совершенствуются в иерархии общественных отношений. Они шлифуются, усвершенствуются под давлением многообразия духовных и материальных факторов в рамках педагогической активности и соответствующих отношений. Школьная практика использует широкую гамму приемов и средств интеллектуального развития подрастающего поколения. Их производительность будет мощной, если они попадут в руки педагога с необходимыми индивидуальными возможностями. Это касается управленческих, организаторских, коммуникативных способностей. Центральную позицию занимают коммуникативные. На сегодня вербальное и невербальное общение основной канал получения научной информации для учащихся.

Ключевые слова: *личность, учебная деятельность, вербальное общение, невербальная взаимодействие, общение, социализация, педагогические способности, компетентность, общение, педагогические ситуации.*

Постановка проблеми. Сьогодні ставить перед загальними освітніми закладами інноваційні завдання з організації та реалізації прогресивних вимог сучасності. Вони покликані навчити та виховати підростаюче покоління у відповідності до запитів суспільства. Кожна родина та освітній заклад головною метою вбачає виплекати освічену виховану особистість, яка спроможна прийняти новітні виклики та ефективно їх подолати. Поза всяким сумнівом центральну позицію у вирішенні глобальних завдань займає педагог. Від продуктивності його роботи залежить гатунок особистих якостей підростаючого суб'єкта. Як і кожен з нас, він володіє та застосовує у повсякденному житті індивідуальні можливості. Відмінність лише у тому, що суспільство особливо прискіпливо поглядає на ті, які гарантують ефективність, продуктивність праці на педагогічній ниві. Це цілком очевидно, оскільки більшу частину доби учень задіяний у навчальному процесі. Родина не завжди спроможна, у силу власної зайнятості, належним чином контролювати зміни у структурних елементах його особистості. Відповідно, всю повноту відповідальності вона перекладає на плечі освітян. Позаяк, вона не може залишатись осторонь, бо формування нових якостей у молодій людини загальмується та піде у невідомому напрямі. Шкільна практика у власному розпорядженні використовує широку гамму прийомів та засобів інтелектуального розвитку підростаючого покоління. Їх продуктивність буде потужною, якщо вони потраплять у руки освітянина з необхідними індивідуальними можливостями. Це стосується управлінських, організаторських, комунікативних здібностей.

На сьогодні вербальна та невербальна взаємодія – основний канал наукової інформації для учнів. Мізерний рівень спроможності до комунікативної взаємодії з підростаючим поколінням – основний чинник розчарувань у школі; прохолодного, байдужого відношення до своїх обов'язків; причина дезадаптації дітей та втрати інтересу до навчання. Враховуючи названі аргументи, ми маємо всі підстави для твердження, що вивчення комунікативних здібностей освітян та їх корекційна правка не втратили важливості й повсяк час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складові компоненти особистості освітянина складаються й удосконалюються в ієрархії суспільних взаємин, під тиском різноманіття духовних та матеріальних чинників у межах педагогічної активності й відповідних взаємин. Грунтуючись на важливості таких зв'язків, спільнота пропонує ряд специфічних вимог до його персональних якостей. Узгодженість усіх ланок структури особистості педагога відбувається не за рахунок рівного гармонійного становлення всіх компонентів, а за рахунок потужного становлення здібностей, які гарантують спрямованість його особистості.

До персональних можливостей викладача висунута низка центральних вимог. У переліку містяться надважливі, без втілення яких суб'єкт неспроможний утвердитись на позиції фахового наставника чи опікуна, і побічні, володіння якими не таке вагоме для викладача, але удосконалює компоненти його Я. Забезпечує спроможність найкращим чином просвіти й виховання інших осіб. Як фундаментальні, так й другорядні вимоги стосуються фахових дій педагога, його персонального потенціалу, кваліфікації, умінь, духовних рис як грамотного працівника освіти. Потреба у них завжди стабільна й на часі, незважаючи на історичні перепити, що зумовлені специфікою існуючих історичних обставин, економічних успіхів, яких досягла громадськість та у яких співіснує та творить освітянин.

У переліку Савчина М. В. містяться такі характеристики особистості вчителя, які забезпечують результативність контактів під час навчання та виховної корекції:

- 1) сприймати учня не лише як об'єкт педагогічної дії, а як незалежну особистість, яка постійно прогресує, володіє правом на самостійне утвердження, самовираз та реалізацію;
- 2) здатність повноцінно існувати та неупереджено сприймати події й долати особисті негаразди та недоліки;
- 3) бути зорієнтованим на важливі ракурси педагогічних ситуацій, їх ключові моменти та бути спроможним спрогнозувати неопосередковані й опосередковані результати власних дій, вчинків, побачити у розрізнених подіях цілісний зміст;
- 4) вміти подолати дезорганізуючий тиск зовнішніх чинників на генезис особистості та на педагогічне спілкування із молодим поколінням;
- 5) нести персональну відповідальність за не прогнозовані моменти, що виникають, розуміти важливість змін дитини, бути налаштованим надати їй пораду та допомогу;
- 6) демонструвати спроможність розподіляти власну активність та увагу між усіма присутніми;
- 7) здатність дозвано розраховувати межу втручання в інтимне буття учня, диференціювати проблеми, які має подолати дитина;
- 8) спроможність трансформувати навколишнє середовище;
- 9) вболівати за власний потенціал (фізичне і психічне благополуччя, етичний та душевний розвиток) [6, с. 133].

Освітянин з таким потенціалом спроможний надати допомогу школяру й краще збагнути власне Я, а також пізнати власну цінність. Він забезпечить умови для демонстрації персональної неповторності, всебічності, самостійної ідентичності. Такий педагог гарантуватиме реалізацію етичного самоствердження, персонального самовиразу, творчого прогресу дитини у шкільний та позашкільний час. Такі дії вчителя спонукають учнів до когнітивного аналізу свого буття, сформулюють бачення себе у ролі будівельника власної долі. За таких обставин педагог виступить у ролі модератора розвитку внутрішніх ресурсів дитини, духовності, намірів, зацікавленості, перспектив і т. ін. Для забезпечення цього викладач має володіти могутнім духовним потенціалом. Його реалізація у навчальній діяльності має конкретні задачі: складання та втілення особистих життєвих проєктів, сценаріїв людського буття, вихід за межі персонального Я та осмислення прийдешнього та майбутнього.

Зацікавлений у якісному розвитку учнів фахівець своєї справи, мудрий педагог сприяє появі спільних взаємних інтересів, намірів та узгодженню ширих переживань. Відверта, правдива демонстрація власних вражень – короткий шлях до душевних глибин учня. За наявності такої комунікативної взаємодії вчитель без проблем зможе подумати та запропонувати учню різні варіанти пошуку засобів реалізації значущих цілей, визначити його душевні потенції, підняти рівень активності та креативності. Виконуючи роль відповідального керівника, педагог має можливості чітко вербалізувати власні вимоги та домогтися від учня серйозного ставлення до них. Він не повинен втрачати віру у творчі сили й спроможності дитини, бо від цього залежить успішність її навчання.

Р. С. Немов визначив центральну та стабільну вимогу, яка висувається до вчителя, зокрема, шанобливе ставлення до дітей, до професії та наявність необхідних знань у цій галузі. Це стосується здатності якісно організувати навчальний процес, всебічна ерудиція, професійна інтуїція, обізнаність, тактовність стриманість, увічливість, грамотне володіння різними дидактичними прийомами та вплив на поведінку дітей. Зайвого у цьому переліку немає. Відсутність одного веде до зниження продуктивності навчальних дій. Вони не зафіксовані у ДНК. Це здобутки професійної активності в освітньому середовищі та особисті якості. Як доконаний факт, вчителів та вихователів достатньо, а креативних й талановитих серед них, які майстерно

виконують педагогічні задачі, рідкість. На таких фахівців стабільно існує попит, бо це грамотні коректори людських душ [1, с. 59].

Основні й другорядні педагогічні якості загалом формують неповторність вчителя. Вони надають йому можливість продемонструвати унікальність й неповторність власного Я. Ці ознаки професійності завжди були актуальними для соціуму, незалежно від історичної віхи та досягнутих звитяг суспільства. Набагато гірше, коли наявна система освіти нерідко пасе задніх у прогресивних метаморфозах суспільства. Тут постає нагальне питання про приведення до синхронності появу позитивних змін як на педагогічній ниві, так і в громадському житті загалом. Новизна перетрубацій у суспільному бутті формує нові запити до організації навчання й виховання, відповідно, новий зміст прогресивних запитів до особистих якостей вчителя [4, с. 30].

Головні вимоги залишаються непорушними, зокрема, шанобливе ставлення до дітей, адже кожен з учнів є особистістю з наявними ознаками індивідуальності, які необхідно враховувати для налагодження діалогу. Безперечно, еволюція спільноти зачіпає усі складові власного Я (світогляд, ідеали, наміри). Вони ґрунтуються на нових прогресивних прерогативах. Педагог має їх тонко відчувати та враховувати для налагодження всебічних та варіативних контактів з класом.

Прийдешнє покоління прагне навчитись існувати та сприймати в унісон ті вимоги, які диктує прогрес. Це стосується риторики, ініціативності, практичності, гнучкості, вміння йти на компроміс, а також здібностей впливати та керувати людьми. Тут важлива місія школи. Молоде покоління, відчуваючи на собі різноманітні стилі керування колективом, має змогу резюмувати та визначити, який спосіб найбільш дієвий й чому.

Молода зміна, яка як губка засвоює ази практичності, шанобливого ставлення до людей та речей, з віком збагне усю їхню сутність та складність. Це відбувається не відразу, а покроково. З кожним наступним роком навчання молодше покоління все якісніше вникає в їхню сутність.

Щира та відверта поведінка педагога здатна швидше переконати школярів у правдивості його намірів. Педагоги, доносячи до свідомості прийдешнього покоління сучасні заповіді, мають на гідних прикладах довести їхню значимість та істинність. Переконавшись у щирості слів вчителя, молоде покоління використовуватиме ці приклади у навчанні та вихованні уже власних дітей.

Найціннішим компонентом педагогічної професії є комунікативна складова, за її допомогою налагоджуються контакти, реалізуються завдання освіти. Вони доволі різносторонні, це і взаємини з класом та педагогічним колективом освітнього закладу. Як це здійснювати на практиці навчає ВНЗ та відповідні фахівці. Вони теоретично та практично знайомлять та демонструють різноманіття й багатогранність контактів. Вчать азів налагодження стосунків, індивідуального підходу, закріплення досягнутого. Чітка, грамотна професійна підготовка у поєднанні з особистою спрямованістю, пізнанням та рештою складових продукує комунікативну компетенцію майбутнього працівника освіти. Її розуміють як спроможність, готовність спеціаліста до комунікативної діяльності та взаємодії з молодим поколінням. Вона надважлива як складова та є механізмом становлення значущих якостей фахівця й гарантом результативності дій на педагогічній ниві.

Комунікативна обізнаність містить наступні складові частини:

- 1) прогноз ходу розмови та врахування різних нюансів комунікативних обставин;
- 2) програмування тактики розмов, враховуючи унікальність комунікативних обставин;
- 3) «втілення» у соціальну атмосферу комунікативних обставин;
- 4) реалізація психологічного керування процесами взаємин за наявних комунікативних обставин [3, с. 151].

Враховуючи названі вище елементи комунікативної обізнаності, можна визначити три її положення:

1. Соціонормативне надбання – це база когнітивного елементу комунікативної обізнаності особи. Поряд з тим, наявність різноманіття можливих форм взаємин, які переважно ґрунтуються на соціонормативному конгломераті (хаотична мішанина правил взаємин, перенесених із різноманіття національних звичаїв), вводить людину у стан когнітивної дисгармонії. А це детермінує антагонізм між розумінням правил контактів та тим варіантом, який породжений обставинами взаємостосунків.

2. Сигніфікація – це низка умовних позначень й нормативних вказівок, використаних при контактній взаємодії. Як специфічний символ, позначка застосовується варіативно: і як інструмент організації дій, і як варіант ставлення до візаві, і як механізм конструювання змісту повідомлень, які адресують один одному присутні під час контактів.

3. Акціональний рівень – це персоналізація взаємин, яка має на меті як засвоєння коду ситуативної розмови, так і відчуття норми у різних варіантах тематики розмов.

У поєднанні три окреслених рівні вказують на межу обізнаності людини як учасника розмови.

Комунікативна обізнаність, на думку Ю.М. Смелянова – це етична категорія, що узгоджує усю ієрархію позицій людини до природного і соціального оточення, а також й до власного Я як сукупного образу цих двох сфер. Вона вимагає від особи розуміння змісту бажаного й найближчих перспектив. Спонукає до виразу чуттєвих вражень, націленості побачити нове, до розуміння правил й цінностей соціальних груп, власних вражень та психічних варіацій, що з'явилися як результат дії екзогенних факторів. [4, с. 53].

О.М. Корець теж акцентував на важливості комунікативної обізнаності. Вона, на його думку, спричинена низкою факторів. По-перше, межа наявної обізнаності – це важливий показник освіченості та культурної поведінки вчителя. По-друге, постійна модернізація соціальних та власне педагогічних умов спонукають до удосконалення комунікативної готовності педагога [6, с. 311].

Н.Ю. Бутенко трактує комунікативну обізнаність як суму знань, умінь й навичок. Вони об'єднують: типологію контактів й специфіку розмовного процесу; види взаємин й важливі його параметри; манери спілкування (явні й приховані); репрезентативні схеми й код доступу до них; різновиди слухання й манери його застосування; «двосторонній контакт» (запитання й ствердження); психо- та комунікаційний типаж контакторів, своєрідність узгодженості з ними; манери й засоби ділових контактів; технології й прийоми впливу на людей; методи генерування ідей, інтеграції моделей для плідної комунікації. Розвиток комунікативної обізнаності, на думку вченої, є важливим моментом у професійному становленні вчителя [2, с. 123].

Досить цікаве розуміння професійної компетентності вчителя розкрито у працях А.К. Маркової. Вона акцентує увагу читача на чотирьох її складових:

- а) фахові (реально необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- б) фахові (реально важливі) педагогічні уміння;
- в) фахові психологічні позиції, настанови вчителю, які диктує педагогічна професія;
- г) персональна специфіка, яка гарантує засвоєння педагогом професійних знань й умінь [7; с. 109].

Концептуальний аналіз наукових теорій допоміг нам визначити структуру та послідовність нашого наукового дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою є представлення результатів теоретичного та практичного вивчення ефективності реалізації педагогічних здібностей у освітніх закладах різного ступеня акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вирішенні наукової проблеми були задіяні викладачі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та вчителі НВК «Гімназії № 14» м. Луцька. У ньому взяли участь 50 працівників від кожного з цих навчальних закладів.

Емпіричне дослідження проблеми відбувалось у два етапи. На першому етапі вивчалися уявлення освітян про свої комунікативні вміння у міжособистісних стосунках. На наступному – педагогічні здібності людини на основі пошуку виходу із низки педагогічних ситуацій.

Комунікативна й соціальна компетентність вчителів та викладачів досліджувалась за допомогою методики «Вимірювання комунікативної і соціальної компетентності». Вона розроблена В. М. Куніциною для ранжування соціальної компетентності як непростого багатовекторного психологічного утворення. До її складу також входить соціально психологічна обізнаність. Методика пройшла багаторівневу валідацію. Її валідність доведена численними кореляціями з параметрами інших популярних психологічних методик.

Діагностична методика «Педагогічні ситуації» розкриває сутність педагогічних здібностей людини. Вона пройшла перевірку на валідність. Окрім того, за учасниками проводилося спостереження та бесіда про особисте бачення модернізації власних педагогічних здібностей. У фінальній частині ми провели кореляційний аналіз результатів за методикою Пірсона

Проводячи паралель між даними за двома методами, маємо всі підстави для ствердження:

1. Більшість учасників емпіричного дослідження показали середній рівень розвитку комунікативної та соціальної компетентності (50% викладачів та 66 % вчителів), низький рівень виявлено у 38%(працівників СНУ) та 40% (вчителів ЗОШ) відповідно;

2. Учителі та викладачі ВНЗ достатньо ефективно використовують педагогічні здібності при комунікативній взаємодії та виході із запропонованих педагогічних ситуацій (70% працівників СНУ та 76% вчителів ЗОШ);

3. Аналізуючи результати, ми виявили одного вчителя з мінімальним рівнем розвитку педагогічних здібностей (лише один педагог ЗОШ).

З метою підтвердити валідність отриманих показників, нами був здійснений кореляційний аналіз між отриманими результатами за методикою Пірсона (електронний варіант обробки результатів).

Ми виявили наступні **високі** кореляційні зв'язки:

- показник емоційна стійкість корелює з показником комунікативна обізнаність (компетентність) $r +0,7$;
- показник вербальна обізнаність з показником комунікативна обізнаність та з рівнем педагогічних здібностей $r +0,65$;
- показник его-компетентність – з комунікативною обізнаністю (компетентністю) $r +0,65$;
- показник комунікативна обізнаність (компетентність) корелює з межами педздібностей $r +0,59$.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши отримані результати, ми виявили, що більшість педагогів, задіяних у нашому емпіричному дослідженні виявили високий рівень використання педагогічних здібностей для виходу з відповідних ситуацій. Їх ефективно використовує більша половина освітян, не залежно від місця роботи (70% працівників СНУ та 76% вчителів ЗОШ). Це засвідчує про високий рівень розвитку педагогічних здібностей. Низький рівень зафіксовано лише в одного учасника.

Високий рівень комунікативної та соціальної компетентності виявили у 12% викладачів та 4 % вчителів ЗОШ. Середній рівень – 50% працівників СНУ та 56% вчителів ЗОШ відповідно. Низький рівень виявлено у 38%(СНУ) та 40% (ЗОШ) відповідно.

Перспективу подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у вивченні цих параметрів у викладачів технічних вишів та вимір їх у педагогів – початківців та освітян зі стажем.

Список використаних джерел

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача. / Н. Ю. Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2005. – 336 с.
3. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии / Г. Р. Ломакина. – М. : Буки-Веди, 2012. – 279 с.
4. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – Київ : Главник, 2005. – 112 с.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
6. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія / В. М. Поліщук. – Суми : Унів. кн., 2010. – 352 с.
7. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ : КНУ, 2000. – 217 с.

References

1. Bitjanova M. R. Organizacija psihologicheskoy raboty v shkole / M. R. Bitjanova. – M. : Genezis, 2000. – 298 s.
2. Butenko N. Ju. Komunikatyvna majsternist' vykladacha. / N. Ju. Butenko. – Kyi'v : KNEU, 2005. – 336 s.
3. Lomakina G. R. Pedagogicheskaja kompetentnost' i kompetencija: problemy terminologii / G. R. Lomakina. – M. : Buki-Vedi, 2012. – 279 s.
4. Maksymenko S. D. Tehnologija spilkuvannja (komunikatyvna kompetentnist' uchytelja: sutnist' i shljahy formuvannja) / S. D. Maksymenko, M. M. Zabroc'kyj. – Kyi'v : Glavnyk, 2005. – 112 s.
5. Mitina L. M. Psihologija truda i professional'nogo razvitiya uchitelja / L. M. Mitina. – M. : Akademija, 2004. – 320 s.
6. Polishhuk V. M. Vikova i pedagogichna psihologija / V. M. Polishhuk. – Sumy : Univ. kn., 2010. – 352 s.
7. Semychenko V. A. Psihologichna struktura pedagogichnoi' dijal'nosti / V. A. Semychenko, V. S. Zasluzhenjuk. – Kyi'v : KNU, 2000. – 217 s.

Babiy M.F. THE IMPORTANCE OF ABILITIES IN THE VERBAL INTERACTION OF TEACHERS

The article deals with the importance of individual teacher's abilities, which are formed and perfected in the hierarchy of social relations, under the pressure of the variety of spiritual and material factors within the educational activity and the corresponding relations. School practice utilizes a wide range of methods and means of intellectual development of the younger generation. Their performance will be strong, if they fall into the hands of the teacher with the necessary individual capabilities. This includes administrative, organizational, communication skills.

Do not discount the possibility of the teacher to demonstrate communication skills, public speaking skills, sophisticated tastes and a others. They harmonize and complement existing quality. Without them, inspired by the work of the teacher will not be as harmonious and productive. These are all important features of educational activity comprise the entire spectrum of those requirements in the absence of which he would not have received positive feedback from the community.

In school practice relationships play a leading part. With their presence, embodied innovative approaches to the transfer of skills knowledge, skills, and are the embodiment of fundamental objectives of education. Within the framework of school places is used all kind of tools and variety of contacts that are implemented according to the established guidelines.

Key words: socialization, teaching abilities, competence, communication, pedagogical situation.

УДК [159.9:005.336.2–057.212]:378.147(4)

Т.П. БЕРЕЗЮК

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему використання компетентнісного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів на засадах реформування Європейського простору вищої освіти як стратегічного завдання, що покладено в основу Болонського процесу. Встановлено трактування змісту психологічної складової професійної компетентності через базове поняття «менеджмент». Здійснено аналіз питання компетентнісного підходу в рамках проекту «Тюнінг» та запропоновано графічну модель розподілу компетентностей в структурі концепції компетентності.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, компетентнісний підхід, Болонський процес, менеджмент, проект «Тюнінг», концепції компетентності.

В статье рассмотрена проблема использования компетентностного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров на основе реформирования Европейского

пространства высшего образования как стратегической задачи, что положено в основу Болонского процесса. Установлено трактовки содержания психологической составляющей профессиональной компетентности через базовое понятие «менеджмент». Осуществлен анализ вопроса компетентностного подхода в рамках проекта «Тюнинг» и предложено графическую модель распределения компетенций в структуре концепции компетентности.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная компетентность, компетентностный подход, Болонский процесс, менеджмент, проект «Тюнинг», концепции компетентности.

Постановка проблеми. В основі Болонського процесу лежить структурна і парадигмальна реформа вищої освіти в Європі. Метою цієї реформи є процес конвергенції європейських систем вищої освіти. Стратегічним завданням Болонського процесу є формування Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), що ґрунтується на спільності принципів функціонування систем вищої освіти країн-учасниць [7].

Європейські суспільства зосереджені на створенні та становленні стратегії набуття суспільствами знань, де вища освіта є невід’ємною складовою соціально-економічного та культурного розвитку. Зростання попиту на професійні навички, вміння і компетенції вимагає від української вищої освіти створення функціонально-національної системи забезпечення якості, яка відповідає Стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Законом України «Про освіту» (2014 р.) уперше в практиці передбачено запровадження принципово нової моделі вимірюваної, порівнюваної, вірогідної та конкурентоспроможної якості вищої освіти на основі компетентнісного підходу та відповідної культури безперервного вдосконалення якості вищої освіти на засадах незалежності, об’єктивності і прозорості, довіри і субсидіарності, партнерства і колегіальної відповідальності [7]. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВНЗ має пряму залежність від розробки компетентностей (компетентнісного підходу) в освітніх програмах, що в свою чергу є поступовим сприянням початку співпраці університетів Європи над новою моделлю освіти, як необхідною умовою підвищення якості та конкурентоздатності на ринку професіоналів, готовності до суспільного «діалогу» щодо створення Європейського простору вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї формування компетентнісного підходу в процесі реалізації державної стратегії вищої освіти як виключно складної і багатогранної проблематики викликали безліч дослідних робіт. Про необхідність реформування в сфері вищої освіти України зазначають вітчизняні вчені, акцентуючи увагу на таких питаннях як реформування системи вищої освіти (В. Андрущенко); особливості особистісно орієнтованих технологій у нових умовах (І. Бех); проектування навчання (М. Євтух, О. Сердюк); соціальні детермінанти розвитку сучасної освіти (М. Романенко); навчання впродовж життя (М. Степко, Б. Клименко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ) [5].

У сфері професійної підготовки майбутніх спеціалістів особливої уваги заслуговують напрями вітчизняних дисертаційних досліджень зазначеного процесу, що представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Напрями вітчизняних дисертаційних досліджень із формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів

Джерело	Основні відомості (експериментальна частина)
Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережових технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Болюбаш; Республік. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т.» – Ялта, 2011. – 20 с.	Розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережових технологій при вивченні дисциплін комп’ютерного циклу. Розроблено методику оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх економістів на основі визначених критеріїв та експериментально перевірено результативність і ефективність запропонованої моделі.
Демура І. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / І. В. Демура; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2010. – 20 с.	Експериментально перевірено ефективність моделі формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у навчально-практичному центрі «Бізнес-інкубатор». Впроваджено методичні рекомендації щодо формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі роботи в навчально-практичному центрі «Бізнес-інкубатор».
Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / І. В. Сокол; Херсонський держ. ун-т, – Херсон, 2011. – 20 с	Розроблено методику діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх судноводіїв та експериментально досліджено ефективність запропонованої моделі і педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін.
Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / О. О. Мацюк; Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2011. – 20 с.	Експериментально перевірено сукупність педагогічних умов, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ. Удосконалено методику формування професійної компетентності перекладачів засобами ІКТ.
Шапран Ю. П. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Ю. П. Шапран; нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – Київ, 2014. – 20 с.	Експериментально перевірено ефективність комплексної розвивальної програми та педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Розроблено навчально-методичний і технологічний супровід формування професійної компетентності майбутніх учителів

	біології.
Краєвська О. Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / О. Д. Краєвська; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка – Тернопіль, 2015. – 20 с.	Розроблено модель процесу формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та теоретично обґрунтовано педагогічні умови. Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.
Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / І. В. Когут; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка – Полтава, 2015. – 20 с.	Розроблено та експериментально перевірено ефективність технології формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя.
Ткаченко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Ткаченко; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського – Вінниця, 2009. – 20 с.	Експериментально перевірено педагогічну ефективність запропонованої методики застосування засобів ІКТ у фаховій і практичній підготовці та розроблено методичні рекомендації для викладачів ВНЗ МНС України щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців БЖД із застосуванням засобів ІКТ.

Аналізуючи матеріали вищезазначених наукових праць, слід цілком погодитись із думкою І. І. Драч про те, що проблема впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти ускладнюється невизначеністю і проблемністю термінів «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції», хоча вони і отримують все більше поширення та все частіше використовуються при обговоренні педагогічним співтовариством проблем підвищення якості освіти. Аналіз психологічних досліджень свідчить про те, що термінологія компетентнісно орієнтованої освіти лише закріплюється в психолого-педагогічному тезаурусі. На думку науковця, розроблення чітких концептуальних і методологічних орієнтирів, визначення статусу базових понять компетентнісного підходу в системі наукового знання має сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті. На основі аналізу й узагальнення теоретичних засад проблеми використання компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів у межах Європейського простору вищої освіти уточнити психологічні особливості, сутність, зміст та структуру досліджуваного феномену. Побудувати графічну модель розподілу компетентностей у рамках проекту «Тюнінг».

Виклад основного матеріалу дослідження. З початку ХХІ ст. в Україні, як і в Європі, виникають структурні і парадигмальні тенденції «перетворення» інформаційного суспільства, які призводять до зростання актуальності проблем якості освіти. У числі таких тенденцій має місце реформа вищої освіти в Європі, яка лежить в основі Болонського процесу. Метою цієї реформи є процес конвергенції європейських систем вищої освіти. Стратегічним завданням Болонського процесу є формування Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), що ґрунтується на спільності принципів функціонування систем вищої освіти країн-учасниць [7].

Актуальність проблеми, яка є нагальною в спрямуванні сучасної вищої освіти на компетентнісний підхід, представлено зміною освітньої парадигми – від навчально-орієнтованої моделі на особистісно орієнтовану. Як бачимо, відбувається стратегічний процес вдосконалення якості освіти у вищій школі, зумовлений потребою гармонізації «інфраструктури» європейської та української системи вищої освіти, що покладено в основу Болонського процесу. Психологічна складова в трактуванні змісту професійної компетентності майбутніх менеджерів розкривається через базове поняття «менеджмент». У науковій літературі менеджмент визначається і як наука управління, і як процес управління, і як функція управління, органи або апарат управління, мистецтво управління. Разом з тим, сучасний менеджмент, на думку низки авторів, не може бути представлений у вигляді чітко сформульованих правил, рецептів діяльності [1]. Головним критерієм розвитку реального професіоналізму, а також умовою успішної професійної діяльності є професійна компетентність. На думку Г.М. Гузєєвої [2], професійна компетентність майбутніх менеджерів – це інтеграційна, комплексна характеристика, яка представляє собою єдність знань, умінь, навичок, цінностей і особистісних особливостей фахівця, керуючись якими він визначає цілі своєї професійної діяльності і здатний виконувати соціально-професійні обов'язки. Е.Ф. Зеєр, Дж. Равен, А.А. Деркач, А.К. Маркова, І.А. Зимова і інші дослідники розглядають професійну компетентність як актуальне особистісне значення, що формується, як соціально-професійна характеристика суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках [6]. Саме реалізація компетентнісного підходу в рамках Європейської політики та європейських моделей забезпечення якості вищої освіти наразі є актуальною проблемою сучасної освіти в Україні.

Міністерства освіти і науки України [5] зазначає перелік комплексних нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти нового покоління, який містить рекомендації щодо застосування компетентнісного підходу – документи Європейського простору вищої освіти (Стандарти та рекомендації для забезпечення якості у вищій освіті, Довідник користувача ЕКТС, матеріали проекту «Тюнінг»). Звернемось до останнього проекту «Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі», який створений за ініціативою університетів та має на меті запропонувати конкретний підхід до впровадження Болонського процесу на рівні вищих навчальних закладів та предметних областей. Підхід, запропонований в проекті, полягає в особливостях розробки, перегляду, розвитку, впровадження та оцінювання навчальних

програм для кожного з освітніх циклів (ступенів), визначених Болонською декларацією. Оскільки він був перевірений на кількох континентах і виявився плідним, можна вважати його обґрунтованим в світовому масштабі [4]. Вивчаючи питання компетентнісного підходу в рамках проекту «Тюнінг», з'ясовуємо, що при формулюванні академічних і професійних профілів компетентності виявляються важливим елементом, який може направляти вибір знань, що відповідають певним цілям. Вони дають інтегративну можливість вибрати з усього багатства варіантів той, що найбільш підходить та сприятиме прозорості європейської системи освіти. Учасники проекту «Тюнінг» переконані, що розробка компетентностей в освітніх програмах може значною мірою посприяти початкові спільних роздумів і роботи на рівні університетів Європи над новою парадигмою освіти, необхідністю підвищення якості, конкурентоспроможності на ринку праці, готовності до громадянства та над створенням Європейського простору вищої освіти [4].

Розподіл компетентностей в області даного проекту покладено в основу концепції компетентності (рис. 1).

Зауважимо, що головна особливість проекту «Тюнінг» полягає у тому, що розглядається не освітня система, а її структура та зміст. Освітні системи входять в компетенцію держави, а структура та зміст – в компетенцію університетів.

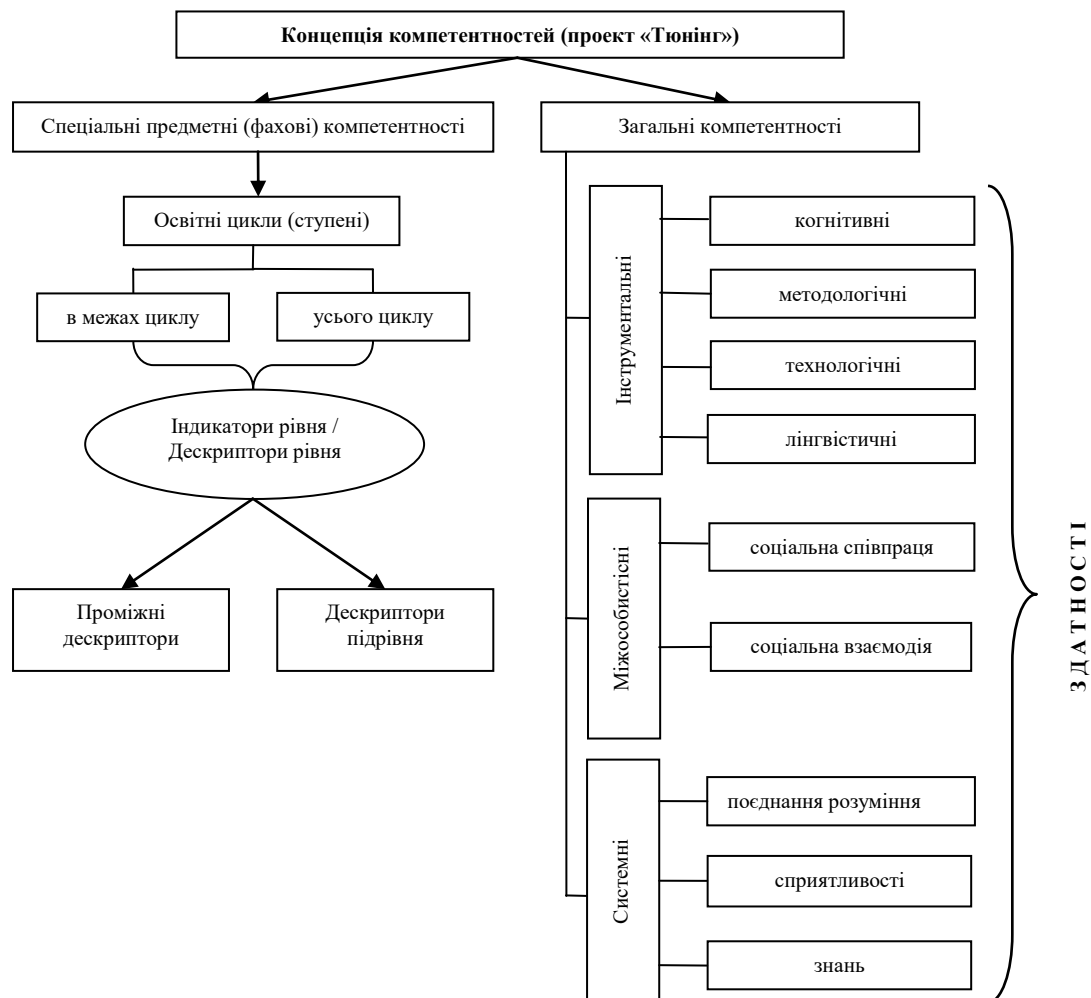


Рис. 1. Графічна модель розподілу компетентностей у рамках проекту «Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі»

Отже, використання компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх менеджерів означає:

- орієнтування в процесі подальшої професійної діяльності студента на безліч різноманітних професійних і життєвих ситуацій;
- самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як прояв здатності до вирішення управлінських проблем;
- налагоджений процес ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу;
- розкриття індивідуальних особливостей студента, підвищення ступеню сформованості його мислення;
- здатність породжувати нові ідеї (креативність);
- формування у студентів ключових професійних компетенцій;
- підвищення якості можливостей для навчання студентів.

Можна стверджувати, що орієнтація на компетентнісний підхід у процесі навчання майбутніх менеджерів є домінуючим напрямом у визначенні актуальних критеріїв інноваційного розвитку системи професійної підготовки в умовах ВНЗ.

Висновки за результатами дослідження і перспективи подальших розвідок. Сучасний етап трансформації системи вищої освіти у рамках впровадження європейської політики з використанням світової моделі забезпечення якості вищої освіти щодо спільної *взаємпраці* в обговоренні і визначенні фахових компетентностей як стратегічної точки прив'язки має ключове значення як для розробки освітніх циклів/ступенів, так і для підвищення професійної компетентності майбутніх менеджерів. Актуальність проблеми, її недостатнє вирішення потребує подальшого дослідження з метою удосконалення формування професійних компетенцій майбутніх менеджерів в умовах ВНЗ, що потребує розробки індивідуалізованих програм формування професійної компетенції на основі діагностичного рівня сформованості окремих структурних компонентів загальнозначущих компетентностей та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Список використаних джерел

1. Барченков Д. А. Психологическое содержание профессиональной компетентности менеджера полифункционального холдинга [Электронный ресурс] / Д. А. Барченков // Вестн. ТГУ. – 2007. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soderzhanie-professionalnoy-kompetentnosti-menedzhera-polifunktsionalnogo-holdinga> (дата обращения: 03.03.2017). – Название с экрана.
2. Гузеева Г. Н. Особенности профессиональной компетентности будущих менеджеров / Г. Н. Гузеева // Вестн. Адыгейс. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 11–16.
3. Драч. І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – Київ : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
4. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Нац. експерта з реформування вищ. освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. – Київ : Поліграф плюс, 2016. – 80 с.
5. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] : [веб-сайт]. – Київ : МОН, 2017. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/shchodo-skasyvannya.html> (дата звернення 10.03.2017) – Назва з екрана.
6. Пучкова І. М., Хакимзянов Р. Н. Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма [Электронный ресурс] / И. М. Пучкова, Р. Н. Хакимзянов // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-razvitiya-professionalizma> (дата обращения: 02.03.2017).). – Название с экрана.
7. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформ.-аналіт. огляд / [Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С.] ; за заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. – Київ : Пріоритети, 2015. – 84 с.

References

1. Barchenkov D. A. Psihologicheskoe soderzhanie professional'noj kompetentnosti menedzhera polifunkcional'nogo holdinga [Jelektronnyj resurs] / D. A. Barchenkov // Vestn. TGU. – 2007. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soderzhanie-professionalnoy-kompetentnosti-menedzhera-polifunktsionalnogo-holdinga> (data obrashhenija: 03.03.2017). – Nazvanie s jekrana.
2. Guzeeva G. N. Osobennosti professional'noj kompetentnosti budushhih menedzherov / G. N. Guzeeva // Vestn. Adygejs. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologija. – 2010. – № 4. – S. 11–16.
3. Drach. I. I. Upravlinnja formuvannjam profesijnoi' kompetentnosti magistrantiv pedagogiky vyshhoi' shkoly: teoretyko-metodychni zasady : monografija / I. I. Drach. – Kyi'v : Dorado-Druk, 2013. – 456 s.
4. Metodychni rekomendacii' dlja rozroblennja profiliv stupenevyh program, vključajuchy programni kompetentnosti ta programni rezul'taty navchannja / per. z angl. Nac. eksperta z reformuvannja vyshh. osvity Programy Erazmus+, d-ra tehn. nauk, prof. Ju. M. Rashkevycha. – Kyi'v : Poligraf pljus, 2016. – 80 s.
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrai'ny [Elektronnyj resurs] : [vėb-sajt]. – Kyi'v : MON, 2017. – Elektron. dani. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/shchodo-skasyvannya.html> (data zvernennja 10.03.2017) – Nazva z ekrana.
6. Puchkova I. M., Hakimzjanov R. N. Professional'naja kompetentnost' kak kriterij razvitiya professionalizma [Jelektronnyj resurs] / I. M. Puchkova, R. N. Hakimzjanov // Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki. – 2012. – № 6. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-razvitiya-professionalizma> (data obrashhenija: 02.03.2017).). – Nazvanie s jekrana.
7. Rozvytok systemy zabezpečennja jakosti vyshhoi' osvity v Ukrai'ni : inform.-analit. ogljad / [Dobko T., Zolotar'ova I., Kalashnikova S.] ; za zag. red. S. Kalashnikovoi', V. Lugovogo. – Kyi'v : Priorytety, 2015. – 84 s.

Bereziuk T.P. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS ON THE PRINCIPLES OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE CONTEXT OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Implementation of competency-based approach according to the European policy of quality assurance in higher education that is the base of the Bologna Process now is the urgent task of modern education in Ukraine. The goal of the article is to clarify psychological characteristics, nature, essence and structure of the studied phenomenon on the base of analysis and summarizing of theoretical principles of the problem of use of competency-based approach in the process of forming of professional competence of managers within the European Higher Education Area. The maintenance of the professional competence as manifestation of personal value in solving problems in a variety of professional situations is revealed. The interconnection of psychological component in the interpretation of the content of professional competence of managers and the basic concept of "management" is supposed. The analysis of the competency-based approach as a part of the project "Tuning" is made and a graphic model of division of competences in the structure of the concept of competence is offered. It is concluded that the focus on competency-based approach as the dominant trend in the definition of actual criteria of innovation development of the European Higher Education System needs further development of individualized programs of professional competence formation on the base of diagnostic level of formation of structural components of universal competencies and individual psychological characteristics of personality.

Key words: Bologna Process, project "Tuning", professionalism, professional competence, competency-based approach, competence concepts, manager, management, personality.

УДК 159.923:[005.32:331.101.3]

Ж.Б. БОГДАН, Н.В. ПІДБУЦЬКА

МОТИВАЦІЙНІ ПРЕДИКТОРИ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу особливостей реалізації у професійній діяльності. Розглядається феноменологія поняття «діяльність», «професійна діяльність». Досліджуються особливості прояву професійної мотивації, рівнів розвитку її видів шляхом порівняння респондентів різних видів провідної діяльності. Визначаються мотиваційні предиктори таких видів спрямованості особистості, як професійна, емоційна, інтерактивна. Головними предикторами загальної спрямованості встановлено: загальної спрямованості – внутрішня мотивація, емоційної спрямованості – зовнішня позитивна та негативна мотивація. Узагальнено місце мотиваційних установок у спрямованості особистості.

Ключові слова: мотивація, професійна діяльність, професійна спрямованість, емоційна спрямованість, інтерактивна спрямованість, установки особистості, кореляційний зв'язок, предиктори.

Статья посвящена анализу особенностей реализации в профессиональной деятельности. Рассматривается феноменология понятия «деятельность», «профессиональная деятельность». Исследуются особенности проявления профессиональной мотивации, уровней развития ее видов путем сравнения респондентов различных видов ведущей деятельности. Определяются мотивационные предикторы таких видов направленности личности, как профессиональная, эмоциональная, интерактивная. Главными предикторами общей направленности определено: общей направленности – внутренняя мотивация, эмоциональной направленности – внешняя положительная и отрицательная мотивация. Раскрыто место мотивационных установок в направленности личности.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная деятельность, профессиональная направленность, эмоциональная направленность, интерактивная направленность, установки личности, корреляционная связь, предикторы.

Постановка проблеми. Питання ставлення до праці, задоволеності працею в останні роки стали предметом дослідження вчених у багатьох країнах. На наш погляд, це пов'язано з тим, що сучасне виробництво визначається не тільки речовими факторами, але й різко зростаючим впливом і роллю людського фактора. Сучасні умови організації виробничої діяльності передбачають максимальне залучення до неї людини. У наш час це трактується як «людський фактор», до якого включається особистісний зміст усвідомлення цілей і прийняття відповідальності за результативність роботи цілісної системи «середовище – об'єкт керування – людина». Мотиви трудової поведінки у різних людей різні, але немає сумнівів, що кожна людина володіє якоюсь системою індивідуальних потреб, інтересів, цінностей, задоволення яких здійснюється або має здійснюватися в праці. Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці та психології. Її значущість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» вона здійснює цю діяльність, є основа адекватної інтерпретації. «Коли люди спілкуються один з одним... то, насамперед, виникає питання про мотиви, стимули, які штовхнули їх на такий контакт з іншими людьми, а також про ті цілі, які з більшим або меншим усвідомленням вони ставили перед собою» [3]. Мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вивчення будь-якого діяння, включеного в обумовлену цим мотивом діяльність.

Актуальність і важливість проблем мотивації персоналу полягає в тому, що, зрозумівши механізм формування мотиваційної сфери людини, керівники зможуть більш ефективно управляти персоналом, підвищуючи тим самим продуктивність праці та конкурентоспроможність підприємства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема мотивації є однією з фундаментальних проблем психолого-педагогічної науки. Питання мотивації та спрямованості особистості висвітлені в працях вітчизняних вчених: С. Рубінштейна, Ж. Вірної, О. Леонтьєва, С. Занюка, В. Климчука, Б. Додінова, Б. Сосновського, П. Яковсона, Є. Ільїна та інших. Серед зарубіжних авторів вагомий внесок у розробку проблеми внесли: Е. Мейо, А. Маслоу, Р. Коуз, А. Анчіан, П. Хейне, М. Вебер, К. Менгер, Х. Хекхаузен та інші. Важливу роль в аналізі мотиваційного аспекту у професійної діяльності мають наукові дослідження, виконані в галузі психології М. Томчука, Б. Ломова, М. Кузнецова, С. Максименко, В. Зінченко, В. Шадрікова, О. Романовського, Є. Зеєра та ін. У сучасній психологічній науці поняття професійної діяльності є ключовим моментом у формуванні особистості. С. Рубінштейн характеризує діяльність як процес активного ставлення людини до дійсності, у ході якого відбувається досягнення суб'єктом поставлених раніше цілей, задоволення різноманітних потреб та освоєння суспільного досвіду. «Психічні властивості особистості – не споконвічна даність, вони формуються й розвиваються в процесі її діяльності» [7, с. 515]. К. Платонов вважає, що людська діяльність «може бути визначена її взаємодією із середовищем, в якому вона здійснює свідомо поставлену мету» [6, с. 79]. У такому розумінні діяльності істотним є зв'язок людини з об'єктивним світом, а також момент цілеспрямованості діяльності. Аналізу змісту людської діяльності значне місце приділено в роботах О. М. Леонтьєва. Він виходить із того, що основною характеристикою діяльності є її предметність. Це означає, що наукове дослідження діяльності вимагає розкриття її предмету. О. Леонтьєв і його послідовники вважають, що категорію діяльності можна покласти в основу всієї психології. Не категорію практики, а саме діяльності, вихідною формою якої мислилося матеріально-предметне перетворення або виробництво [6]. У свою чергу, В. Шадріков наголошує, що «діяльність – це специфічно людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає не тільки його доцільну зміну й перетворення, але й перетворення самої людини» [11, с. 13]. Саме ця сторона діяльності становить основу педагогічного процесу.

Будь-яка діяльність, за твердженням Б. Ананьєва, здійснюється в системі об'єктно-суб'єктних відносин, тобто соціальних зв'язків і взаємозв'язків, які формують людину як суспільну істоту – особистість історичного процесу. Діяльність здійснюється лише в системі цих зв'язків та їх взаємозалежності. Тому суб'єкт діяльності – особистість кориться тим або іншим правилам, має обов'язки перед суспільством, виконує встановлені цим суспільством функції, відіграє певну роль у малій групі, колективі та у суспільстві в цілому [1]. Є. Клімов конкретизував поняття діяльності в її психологічному значенні. На його думку, досить точний психологічний зміст поняття діяльності виявляють такі ознаки: процес діяльності, свідомо спрямованість на пристосування до вимог середовища й деяке перетворення її, значимість діяльності для існування й розвитку людини й суспільства [4]. С. Максименко, аналізуючи категорію «діяльність» та розглядаючи її як центральне поняття психології, підкреслює, що «предметом психології є цілісна діяльність людини в різних її формах і видах, у її філогенетичному, історичному й онтогенетичному розвитку. Діяльність – специфічна людська форма ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є зміна речей та явищ відносно людських потреб; вона – необхідна умова існування суспільства» [5, с. 401]. Аналізуючи уявлення про професійну діяльність суб'єкта, можна виділити два різних підходи до визначення її сутності. Перший підхід пов'язаний з розвитком і саморозвитком особистості, а другий – із «входженням» людини до тієї або іншої системи професійної діяльності або, інакше кажучи, «оволодінням», «засвоєнням» даної системи діяльності [2]. Однак, поєднують різні підходи у дослідженні професійної діяльності, а саме: взаємний вплив індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища, етапність процесу, залежність особистісного розвитку й професійного становлення.

Складність і різноманіття зв'язків особистості й професійної діяльності обумовлені особливостями структури особистісних рис конкретного індивіда, психічної регуляції його поведінки, а також специфікою діяльності та її психологічних характеристик. Це робить систему особистісно-діяльнісних відносин достатньо динамічною, що виявляється у взаємному пристосуванні й компенсації компонентів їх структури.

Мета статті полягає у вивченні взаємозв'язку мотивації діяльності і спрямованості особистості працівників.

У зв'язку з цим нами було використано такі психодіагностичні методики: «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (в модифікації А. Реана); «Спрямованість особистості» Б. Басса; «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» Н. Щуркова (в модифікації Н. Фетіскіна); «Емоційна спрямованість» Б. Додінова та методи статистичного математичного аналізу – кореляційний аналіз за Спірменом. Респондентами дослідження виступили 62 особи, серед яких 32 – працівники підприємств різних форм власності, 30 – студенти випускних курсів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що проблема мотивації у професійному становленні та вивченні спрямованості особистості має велике практичне значення.

Після проведення дослідження за методикою «Мотивація професійної діяльності» були отримані наступні результати (рис. 1).

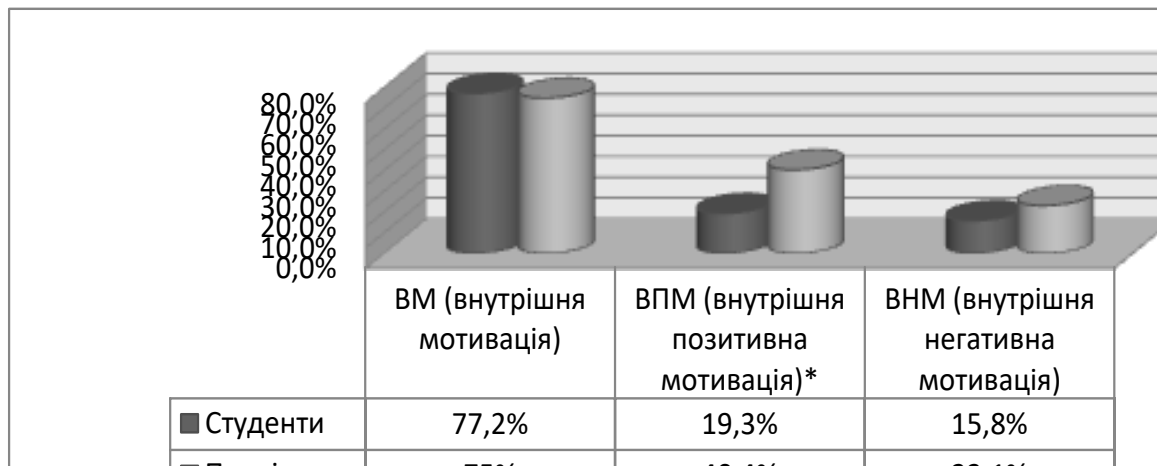


Рис. 1. Особливості професійної мотивації

Отримані результати дослідження засвідчили, що як у студентів, так і у працюючих фахівців переважає внутрішня мотивація (77,2% та 75% відповідно). Внутрішньо позитивна мотивація і внутрішньо негативна мотивація більш виражена у працівників, це можна пояснити бажанням отримувати додаткові бонуси за виконану роботу, водночас побоюючись покарання у вигляді штрафів тощо.

Для досягнення поставленої мети та підтвердження достовірності отриманих результатів ми провели розрахунок коефіцієнта кореляції Спірмена. В результаті застосування даного критерію ми отримали результати, представлені в таблиці 1. Після проведення кореляційного аналізу між мотивацією професійної діяльності та спрямованістю особистості у працівників були отримані такі дані:

Таблиця 1

Кореляційні взаємозв'язки між типами мотивації професійної діяльності та спрямованості особистості

Типи спрямованості		Мотивація професійної діяльності		
		Внутрішня	Зовнішня позитивна	Зовнішня негативна
Загальна	На себе	-0,1	-0,22	0,41*
	На справу	0,54*	0,26	-0,43*
	На спілкування	0,27	-0,14	0,11
Інтерактивна	На особисті інтереси	0,16	0,38*	0,03
	На взаємодію	0,39*	-0,06	-0,02
	Маргінальна спрямованість	-0,15	-0,19	0,52*
Емоційна	Альтруїстична	0,02	0,13	-0,07
	Комунікативна	0,48*	-0,16	-0,39*
	Глорична	-0,12	-0,09	-0,23
	Праксична	-0,19	-0,06	-0,08
	Пугністична	-0,08	0,45*	0,28
	Естетична	-0,23	0,03	0,5*
	Романтична	0,06	-0,18	-0,06
	Гностична	-0,09	0,05	-0,11
	Гедоністична	0,14	-0,09	0,44*
	Акизитивна	-0,06	0,4*	0,02

* - Значущі кореляційні зв'язки

Працівники з внутрішньою мотивацією трудової діяльності мають спрямованість на справу ($r = 0,54$), на взаємодію ($r = 0,39$), емоційно комунікативну спрямованість ($r = 0,48$). Між розглянутою мотивацією трудової діяльності і типами спрямованості присутній статистично значущий кореляційний взаємозв'язок, тому що $p \geq 0,01$. Тобто взаємовідносини та продуктивна діяльність найважливіші для цих співробітників, вони отримують задоволення і прагнуть до них.

Працівники із зовнішньою позитивною мотивацією трудової діяльності мають спрямованість на особисті інтереси ($r = 0,38$), акизитивну ($r = 0,4$) і пугнічну ($r = 0,45$) емоційну спрямованість. Між розглянутою мотивацією трудової діяльності і типами спрямованості присутній статистично значущий кореляційний взаємозв'язок, тому що $p \geq 0,01$. Таким чином, ми бачимо, що співробітники із зовнішньою позитивною

мотивацією прагнуть до отримання власної вигоди, бачать способи її досягнення, серед яких виділяють отримання знань і накопичення, як матеріальних благ, так і інформації, зв'язків. Все це характеризує співробітників, як людей цілеспрямованих, здатних добиватися свого та знаючих засоби і способи, які необхідні для цього. Працівники із зовнішньою негативною мотивацією трудової діяльності мають спрямованість на себе ($r = 0,41$), маргіальну ($r = 0,52$), естетичну ($r = 0,5$) та гедонічну ($r = 0,44$). Між розглянутою мотивацією трудової діяльності і типами спрямованості присутній статистично значущий, тому що $p \geq 0,01$. Таким чином, співробітники із зовнішньою негативною мотивацією трудової діяльності схильні більшою мірою отримувати задоволення від життя, у них немає внутрішнього прагнення до праці, і праця сприймається як необхідність, неминучість, вони не прагнуть до успіху в справах, швидше роблять їх так, щоб уникнути осуду. Також виявлений негативний кореляційний взаємозв'язок між внутрішньою негативною мотивацією трудової діяльності і спрямованістю на справу ($r = -0,43$) та комунікативною емоційною спрямованістю ($r = -0,39$). Тобто, чим більше співробітники мотивовані покаранням, прагненням уникнути попікань, тим більше вони спрямовані на себе, власні егоїстичні інтереси, схильні до імпульсивної, ситуативної поведінки, прагнуть до отримання задоволення і тим менше у них виражена спрямованість на досягнення ефективності в справах, отримання позитивних емоцій від спілкування з оточуючими, які ними сприймаються скоріше, як засіб досягнення особистих цілей.

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, нами були зроблені наступні висновки:

У роботі було проведено дослідження взаємозв'язку мотивації професійної діяльності та спрямованості особистості. Були отримані достовірні дані про те, що працівники з внутрішньою мотивацією трудової діяльності спрямовані на справу, на взаємодію та мають емоційно – комунікативну спрямованість. Тобто взаємовідносини та продуктивна діяльність є найважливішими для цих співробітників, вони отримують задоволення і прагнуть до них.

Працівники із зовнішньою позитивною мотивацією трудової діяльності мають спрямованість на особисті інтереси, акизитивну і пугнічну емоційну спрямованість. Вони прагнуть до отримання власної вигоди, бачать способи її досягнення, серед яких виділяють отримання знань і накопичення, як матеріальних благ, так і інформації, зв'язків. Все це характеризує їх, як людей цілеспрямованих, здатних добиватися свого та які знають засоби і способи необхідні для цього. Працівники із зовнішньою негативною мотивацією трудової діяльності мають маргіальну, естетичну та гедоністичну спрямованість на себе. Вони схильні більшою мірою отримувати задоволення від життя, у них немає внутрішнього прагнення до праці і праця сприймається як необхідність, неминучість, вони не прагнуть до успіху в справах, швидше роблять їх так, щоб уникнути осуду. Вони мотивовані покаранням, прагненням уникнути попікань, а тому вони спрямовані на себе, власні егоїстичні інтереси, схильні до імпульсивної, ситуативної поведінки, прагнуть до отримання задоволення і у них слабо виражена спрямованість на досягнення ефективності в справах, отримання позитивних емоцій від спілкування з оточуючими, які ними сприймаються скоріше, як засіб досягнення особистих цілей.

Висновки за результатами дослідження і перспективи подальших розвідок. В результаті проведеного теоретичного аналізу наукових досліджень з проблеми вивчення мотивації, можна дійти висновку, що мотиваційна сфера людини складна й неоднорідна. Отже, аналізуючи результати роботи можна сказати, що існує взаємозв'язок між мотивацією професійної діяльності та спрямованістю особистості. Тому, знаючи який саме тип мотивації трудової діяльності належить кожному робітнику, можливо ефективно здійснювати управління з метою поліпшення продуктивності та якості роботи організації.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – М. ; СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Богдан Ж. Б. Психологічні особливості професійного вигорання викладачів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 – психологія праці; інженерна психологія / Ж. Б. Богдан. – Харків, 2012. – 20 с.
3. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург. – М. : Наука, 1994. – 148 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 302 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
5. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі : в 2 т. / С. Д. Максименко. – Київ : Форум, 2002. – Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с. ; Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.
6. Підбуцька Н. В. Професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: результати теоретичного дослідження / Н. В. Підбуцька, М. А. Кузнецов // Наук. зап. Серія: Психологія і педагогіка. – Острог, 2013. – Вип. 25. – С. 75–81.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с. – (Мастера психологии).
8. Савельева В. Н. Управление персоналом: навч. посіб. / В. Н. Савельева, О. Г. Єськов – Київ : Професіонал, 2005. – 319 с.

9. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. І. Томчук // Психологія і сусп-во. – 2010. – № 4. – С. 65–69.
10. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник / Ф. І. Хміль. – Київ : Академвидав, 2003. – 608 с. – (АЛЬМА-МАТЕР).
11. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции : монография / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 108 с.
12. Шахова В. А. Мотивация трудовой деятельности / В. А. Шахова, С. А. Шапиро – М. : Вершина, 2006. – 332 с.

References

1. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniya / B. G. Anan'ev. – 2-e izd. – М. ; SPb. : Piter, 2001. – 272 s.
2. Bogdan Zh. B. Psychologichni osoblyvosti profesijnogo vygorjannja vykladachiv tehnicnyh special'nostej vyshhyh navchal'nyh zakladiv : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.03 – psihologija praci; inzhenerna psihologija / Zh. B. Bogdan. – Harkiv, 2012. – 20 s.
3. Ginzburg M. R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaja problema / M. R. Ginzburg. – М. : Nauka, 1994. – 148 s.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / E. A. Klimov. – 4-e izd., ster. – М. : Akademija, 2010. – 302 s. – (Vysshee professional'noe obrazovanie. Pedagogicheskie special'nosti).
5. Maksymenko S. D. Rozvytok psyhiky v ontogenezi : v 2 t. / S. D. Maksymenko. – Kyi'v : Forum, 2002. – Т. 1 : Teoretyko-metodologichni problemy genetychnoi' psihologii'. – 319 s. ; Т. 2 : Modeljuvannja psihologichnyh novoutvoren': genetychnyj aspekt. – 335 s.
6. Pidbuc'ka N.V. Profesijne stanovlennja osobystosti jak sub'jekta dijal'nosti: rezul'taty teoretychnogo doslidzhennja / N. V. Pidbuc'ka, M. A. Kuznjecov // Nauk. zap. Serija: Psihologija i pedagogika. – Ostrog, 2013. – Vyp. 25. – S. 75–81.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii : ucheb. posobie dlja vuzov / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2004. – 713 s. – (Mastera psihologii).
8. Savel'jeva V.N. Upravlinnja personalom: navch. posib. / V. N. Savel'jeva, O. G. Jes'kov – Kyi'v : Profesional, 2005. – 319 s.
9. Tomchuk M.I. Metodologichni zasady doslidzhennja ta formuvannja psihologichnoi' gotovnosti osobystosti do dijal'nosti / М. І. Томчук // Психологія і сусп-во. – 2010. – № 4. – С. 65–69.
10. Hmil' F. I. Osnovy menedzhmentu : pidruchnyk / F. I. Hmil'. – Kyi'v : Akademvydav, 2003. – 608 s. – (AL"MA-MATER).
11. Shadrikov V. D. Intellektual'nye operacii : monografija / V. D. Shadrikov. – М. : Logos, 2006. – 108 s.
12. Shahova V. A. Motivacija trudovoj dejatel'nosti / V. A. Shahova, S. A. Shapiro – М. : Vershina, 2006. – 332 s.

Bogdan Zh.B., Pidbutska N.V. MOTIVATIONAL PREDICTORS OF THE INDIVIDUAL'S ORIENTATION

The details of the professional activity are analyzed in the paper. It is considered phenomenology concept of "activity", "professional activity". We study the features of professional motivation, development levels of its types by comparing different kinds of respondents' activity. We identify motivational predictors of such individual's orientation as professional, emotional, interactive. By the main predictors of overall direction it is determined: in the context of overall direction - internal motivation, in the context of emotional orientation - positive and negative external motivation. The place of motivational purposes in the orientation of an individual is generalized. As a result of the empirical research the relationship between motivation and professional orientation of the individual's orientation was determined. Employees with internal motivation of work are focused on activity, on interaction and have the emotional and communicative orientation. Thus relationship and productive activities are the most important for these employees; they enjoy and look for them. Employees with external positive motivation to work have the focus on personal interests, active and emotional focus. They seek their own benefit, know how to achieve it. Employees of external negative motivation to work have the focus on themselves: marginal, aesthetic and hedonistic. They tend more to enjoy life, they have no inner desire to work, and work is seen as a necessity. So, knowing the motivation type to work of each worker it is possible to manage effectively for improving the productivity and quality of work.

Key words: motivation, professional activity, professional orientation, emotional orientation, interactive orientation, personality purposes, correlations, predictors.

УДК [159.923:159.942]:77.04

І.О. БОРЕЙЧУК, Є.В. МАТУХНО

ВИКОРИСТАННЯ ФОТОСПОГАДІВ У ПОЗИТИВНІЙ МОТИВАЦІЇ ІНДИВІДА

Стаття присвячена особливостям використання фотоспогадів, як засобу позитивної мотивації індивіда. Здійснено спробу аналізу можливостей і функцій фотографії, як інструменту позитивного

наповнення спогадами індивіда, активації мотиваційної сфери особистості, а також, як комунікативного засобу знань про людину. Висвітленні основні методи фототерапії, роль фотографії в процесах пам'яті (спогадів), структура процесів мотивації, механізм активної діяльності індивіда. Вказано на взаємозалежність фотоспогадів і емоцій, фотографії і мотивації, емоцій в структурі мотиваційних процесів, на побудову позитивної мотивації через взаємодію з фотографією.

Ключові слова: фотоспогади, мотивація, фотографія, спогади, емоції, фототерапія, візуальне сприйняття.

Статья посвящена особенностям использования фото воспоминаний как средства положительной мотивации индивида. Проведен анализ возможностей и функций фотографии как инструмента положительного наполнения воспоминаниями индивида, активации мотивационной сферы личности, а также как коммуникативного средства знаний о человеке. Рассмотрены основные методы фототерапии, роль фотографии в процессах памяти (воспоминаний), структура процессов мотивации, механизм активной деятельности индивида. Указано на взаимозависимость фото воспоминаний и эмоций, фотографии и мотивации, эмоций в структуре мотивационных процессов, на построение позитивной мотивации через взаимодействие с фотографией.

Ключевые слова: фотовоспоминания, позитивная мотивация, фотография, воспоминания, эмоции, фототерапия, визуальное восприятие.

Постановка проблеми. Стрімкий сучасний розвиток інформаційного суспільства, зміщення і розширення уявлень про мистецтво і літературу, модифікація потреб і розуміння життя змушує індивіда прискорювати процес адаптації, що часто призводить до появи емоційних переживань, постійних стресів, депресивного настрою, невпевненості у власних силах, і як наслідок, повної втрати самомотивації. Водночас такий інформаційно-технічний розвиток суспільного життя забезпечує особистість широким спектром медіа-інструментів психологічної гармонізації. Одним з найбільш доступних та поширених засобів є фотографія, як механічне відтворення дійсності.

У психології фотографічне зображення застосовується у формі стимульного матеріалу під час вивчення психологічних явищ (ознайомлення та розуміння емоцій по фотографії, тест Сонді тощо), як механічне відтворення досліджуваних психологічних явищ чи станів індивіда при проведенні спостереження, експерименту, як арт-терапевтичний матеріал (А. Копитін, М. Кіселева та ін.), при проєктивних вправах та створенні колажів, проведення самопрезентації тощо). Психотерапевти США та Канади, у 70-ті роки минулого століття почали застосовувати фотографію, як інструмент психологічного консультування. В основному, вони розглядали фотографію, як засіб дослідження несвідомого особистості, орієнтуючись переважно на виявлення індивідуальних асоціацій з образами, а також символічний пошук значень, що відображають та візуально розкривають внутрішню картину реальності індивіда [7; 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування фотографії в техніках психологічного консультування досліджує Джуді Вайзер – засновник фототерапії як психотерапевтичного методу. Особливості даних технік висвітленні в її статтях «Техніки фототерапії: використання інтеракцій з фотографіями для поліпшення життя людей» і «Техніки фототерапії: дослідження таємниць особистих фотографій та сімейних альбомів».

Формулювання цілей статті:

- Розкрити особливості використання та специфіку застосування фотоспогадів, як засобу позитивної мотивації.
- Розкрити поняття фотографії у психологічній взаємодії.
- Проаналізувати особливості використання фотоспогадів як засобу мотивації.
- Визначити роль фотоспогадів в структурі мотивації людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із зовсім нових напрямків арт-терапії є фототерапія, вона пов'язана із застосуванням фотографії для вирішення різного роду психологічних проблем, а також для розвитку та гармонізації особистості, позитивного впливу фотографії на індивіда і його стосунків з навколишнім світом. У фотографії може відбуватися зіткнення і поєднання реальності та фантазії, завдяки чому знімок стає «транзитним об'єктом», інструментом наочно-дієвого освоєння світу і власної внутрішньої реальності. Фотографія пов'язана з передачею значущих для людей почуттів і уявлень [3].

Фотографія володіє можливістю зафіксувати спонтанні або ж ретельно підібрані моменти життя індивіда та демонструє безліч можливостей для індивідуальної роботи. Фотографічне зображення потенційно виступає інструментом підтвердження реального існування тих чи інших предметів і явищ, наповненням їх індивідуальним змістом завдяки використанню іншого погляду на відображену реальність. Як комунікативний засіб, фотографія поєднує в собі форми знань, відображень і репрезентацій. А також виступає інструментом позитивного наповнення спогадами індивіда, що, відповідно, дає можливість використовувати її як активну складову мотиваційної системи особистості [5].

Мотивація є однією із найбільш складних проблем, оскільки її вивчення безпосередньо пов'язано з пошуком джерел діяльності людини, тих спонукальних сил, завдяки яким здійснюється будь-яка діяльність, визначається спрямованість поведінки людини. Саме ці проблеми сучасності стають поштовхом для застосування методів фототерапії, які б допомогли індивіду знаходити рішення в складних життєвих ситуаціях,

налагоджувати внутрішньоособистісні конфлікти, наповнювати життя яскравими моментами, приємними емоційними переживаннями [1].

Дж.Вайзер, засновник фототерапії, виокремлює п'ять базових методів фототерапії:

1. Фотографії, зроблені клієнтом. Фотографування об'єктів виступає метафоричним вікном, що показує можливі дотики взаємодії через об'єкти, які зацікавили клієнта. Це своєрідні невербальні ключі до глибин підсвідомості особистості при формуванні мотиваційної системи.

2. Фотографії клієнта, зроблені іншими. Позуючи, під час фотографування, індивід представляє певну інформацію для навколишнього світу. Однак, саме фотограф, як «інший», приймає рішення про те, що, коли, де і як знімати, а тому індивід має можливість краще усвідомити та зрозуміти себе через погляд зі сторони.

3. Автопортрет. Один з найскладніших та найцікавіших методів фототерапії, адже транзитним об'єктом ресурсування виступає лише об'єктив фотокамери. Це психологічна спроба розгляду себе через знімок, символічний невербальний розбір своїх складових на фотографічному зображенні.

4. Сімейні фотоальбоми. Робота з ними в психологічному консультуванні це свідчення того, що існують особи, які є близькими для автора фотоальбому, його своєрідна група підтримки, основа самоідентифікації. Формування фотоспогадів за допомогою фото колекцій, зробленими найближчими для індивіда «іншими», є позитивним способом мотивації особистості.

5. Фотопроекції. Це можливість усвідомити особисті фільтри, стереотипи, погляди через розглядування фотографій та усвідомлення важливості емоційного, а не візуального змісту. Чому і як, а не що - є ще однією терапевтичною складовою у роботі з позитивною мотивацією індивіда [11].

У більшості випадків фотографія пов'язана з фіксацією зовнішнього вигляду людини і тих чи інших її важливих дій. Вона дозволяє зберегти в часі відчуття тіла, досвід його спокою і руху. Ми можемо побачити на фотографіях різні пози і вирази обличчя, що передають ті чи інші реакції і стани. Фотографія виконує фокусуючу та змістотворну функції, які є важливими при проблемах мотивації. Фокусуюча функція пов'язана зі здатністю фотографії оживляти спогади і приводити до повторного переживання подій. Змістотворна функція фотографії полягає в її здатності допомагати особистості побачити сенс вчинків і переживань – як своїх власних, так і інших людей. Вона також забезпечує необхідну для саморефлексії відстороненість, завдяки чому індивід зможе побачити переживання і вчинки в новому світлі і досягнути їх, зрозуміти глибинний зміст. Відбувається переосмислення досвіду і встановлення смислових зв'язків між подіями і різними елементами внутрішнього світу [2; 4].

На нашу думку фотографія може стати ефективним мотиватором для кожного. Перш за все, своїм візуальним змістом та привабливістю. Певні об'єкти викликають в індивіда підвищений інтерес і, відповідно, більш тривале розглядання. Візуальна привабливість зображення завжди зумовлена його художніми можливостями і здатністю конкретного глядача сприймати твори мистецтва. Отже, вона залежить від того, як зображується предмет, і від того, хто дивиться на нього. Наприклад, будь-який, навіть технічно погано виконаний, знімок дитини виявляється візуально привабливим для її родини. Створити портрет, який приверне увагу тисяч глядачів, наприклад, на обкладинці журналу, є незрівнянно складніше. Такі знімки виконують фотографи-професіонали в результаті особистісного творчого пошуку. Однак і той, і інший знімок може виступати мотиваційним повідомленням особистісного змісту, як для учасників фотографічного процесу, так і для стороннього глядача [3; 8].

Мотивація – усвідомлюваний або неусвідомлюваний психічний чинник, що стимулює індивіда до вчинення певних дій і визначає їх спрямованість і цілі. За допомогою фотографії можна активувати спогади, які сформують позитивну мотиваційну систему особистості [1]. Задоволення потреби завжди пов'язане з позитивними емоційними переживаннями. Позитивна емоція фіксується в пам'яті і згодом, як своєрідне «уявлення» про майбутнє, виникає щоразу при виникненні відповідної мотивації [10]. Фотографії виступають перехідним об'єктом між потребою і її задоволенням, активуючи дії відповідної мотивації. Мотивація ж, як фізіологічний механізм недостатку чогось, зберігає в пам'яті сліди тих зовнішніх об'єктів, які здатні задовольнити наявну в організмі потребу, і тих дій, які здатні привести до її задоволення. Фотографія ж є візуальним відтворенням даного процесу [2; 6].

Багато фотографій для людини можуть бути дуже ресурсними. Це, перш за все, пам'ять про рідних, друзів, своє життя – його періоди, важливі віхи, починаючи з народження. Фотографія є нашим відображенням і відображенням навколишнього простору людини зі своїми почуттями і думками [5]. Фотознімок може передавати радість від свят і сімейних ритуалів, які хочеться показати і розділити з іншими людьми. Красу природи, людей або архітектури, що викликає у індивіда почуття захоплення. Фотографія може передати ніжність і ласку матері, взаємну любов і відданість подружжя, почуття розчулення від довірливого погляду малюка і багато іншого. Почуття, внутрішні переживання, емоції людини і є тим спонукальним мотивом, який буквально змушує її зробити знімок. Саме той об'єкт, який вражає нас і викликає різні емоції, повинен стати об'єктом зйомки для того, щоб мотивувати нас в майбутньому. Крім того, фотографія є унікальною можливістю для будь-якої особи не тільки відобразити найбільш цікаві моменти життя або окремих подій, а й поділитися цими почуттями або власним світовідчуттям з іншими людьми. Найчастіше, показуючи кому-небудь фотографії, індивід супроводжує це наративом. Розповідь дозволяє не тільки передати ставлення до того, що на фотографії зображено, але і прояснити те, що приховано «за кадром», позначити сенс подій і переживань і поєднати різні аспекти досвіду [3; 8].

Кожен особистий знімок стає для людини свого роду автопортретом, «дзеркалом пам'яті», в якому відображаються навечно зафіксовані моменти минулого. Взяті разом, ці фотографії стають одночасно візуальними слідами минулих подій (як фізичних так і емоційних) і індикаторами можливого майбутнього. У цьому сенсі статичність фотознімку, здавалося б, вступає в протиріччя з безперервністю потоку спогадів. Треба сказати, що спогади – це локалізовані в часі та просторі відтворення образів нашого минулого. В них закладені етапи життя індивіда, які співвідносяться ним із суспільними подіями, з важливими в особистому житті датами. Це зумовлює насиченість спогадів різноманітними емоціями, які збагачують і поглиблюють зміст відтворення. Вважають, що спогади з часом можуть бути модифіковані, наприклад: одна з провідних дослідниць в області пам'яті – Елізабет Лофтус встановила, що будь-яка подія, яка відтворюється в пам'яті, відновлюється неточно. Те, що індивід називає пам'яттю по відношенню до певної події, насправді є її реконструкцією. Дослідження Е. Лофтус продемонстрували, що при відтворенні пам'ять використовує нову і яка вже раніше існувала інформацію для заповнення прогалин в наших спогадах. «Спогади не настільки стабільні, як ми звикли вважати: з часом вони можуть змінюватися» – стверджує Е. Лофтус. Цю особливість можливо визначити як взаємодоповнюваність пам'яті і фотографії. У той час як мнемічна репрезентація епізоду минулого характеризується сюжетною безперервністю, в нього не здатні «впровадитися» фрагменти інших спогадів, саме за рахунок фрагментарності фотографія проникає в тканину спогадів, не руйнуючи, а перетворюючи і організовуючи їх. Фотографія не підміняє собою спогад, і не тотожна йому. Психологічно вона виконує роль зовнішнього соціального засобу, що дозволяє суб'єкту «увійти» до відповідних шарів матеріалу, який приховано зберігається в його автобіографічній пам'яті [3].

Фотографія допомагає індивіду зберегти справжні, а що є головним – позитивні емоції, відчуття і переживання важливих моментів, що є надзвичайно важливим, адже, з точки зору П. Симонова, позитивні емоції підвищують життєвий тонус організму, знімають почуття втоми, сприятливо діють на всі органи індивіда. Основним біологічним значенням емоційного переживання є можливість особистості швидко оцінити свій внутрішній стан, свою потребу, і швидко побудувати адекватну форму реагування: будь то примітивний потяг або свідомо соціальна діяльність. Поряд з цим емоції і виступають головним засобом оцінки задоволення потреби. Як правило, емоції супроводжують будь-яке мотиваційне збудження. Задоволення потреби завжди пов'язане з позитивними емоційними переживаннями. Позитивна емоція фіксується в пам'яті і згодом, як своєрідне «уявлення» про майбутнє, виникає щоразу при виникненні відповідної мотивації [9]. Отже, емоції є безпосередньо включеними в апарат акцептора результатів дії відповідної мотивації. Мотивація в свою чергу є основою будь-якої діяльності, тому що саме в ній укладений механізм особистої активності, зацікавленості людини в діяльності. Мотивацію зазвичай визначають як процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення поставленої мети. Саме з точки зору мотивації можна говорити про націленість особистості на задоволення своїх потреб, запитів, на формування активності в діяльності, на визначення своєї життєвої орієнтації. На думку В. Мясіщева, результати, яких досягає людина в своєму житті, лише на 20-30 % залежать від її інтелекту, а на 70-80 % – від мотивів, які спонукають її певним чином себе поводити [6]. Також, завдяки позитивним емоціям, на думку М. Селігмана, індивід може навчитися змінювати своє ставлення до подій і відповідно до цього мобілізувати себе до змін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Фотографія здійснює потужний вплив на емоційний стан особистості, породжує позитивні переживання, перетворює і організовує спогади, допомагаючи нам «увійти» до відповідних шарів матеріалу, який приховано зберігається в нашій автобіографічній пам'яті, запобігає їх реконструкції при повторному відновленні в пам'яті.

Застосовуючи фотоспогади як засіб самомотивації, індивід має можливість краще усвідомити та зрозуміти себе через погляд зі сторони, самоідентифікації, усвідомити особисті фільтри, стереотипи, погляди через розглядання фотографій, та усвідомити важливість емоційного через візуальний зміст. Фотоспогади є важливою складовою у структурі мотивації особистості, вони спонукають до мотиваційного збудження.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Соціальна психологія : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Г. М. Андреева. – М., 2001. – 290 с.
2. Арнхейм Р. Мистецтво і візуальне сприйняття / Р. Арнхейм. – М., 2012. – 392 с.
3. Бернбаум Б. Сутність фотографії / Б. Бернбаум. – СПб, 2016. – 176 с.
4. Гаріпова У. Р. Почуття. Емоції. Переживання : візуалізація / У. Р. Гаріпова. // RazLich. – 2015. – № 3. – С. 6-7.
5. Назаревич В. Використання ресурсних спогадів у фототерапії / В. Назаревич, І. Борейчук. // Тези доп. наук.-практ. семінару «Творча багата вимірність простору арт-терапії». – 2016. – С. 5-8.
6. Немов Р. С. Основи загальної психології / Р. С. Немов. – М., 2003. – Кн. 1. – 68 с.
7. Нікітін В. М. Арт – терапія : навч. посіб. / В. М. Нікітін. – М., 2015. – 460 с.
8. Прокопенко Т. В. Психологія зорового сприйняття : навч. посіб. / Т. В. Прокопенко, В.А. Трофимов, Л. П. Шарок. – Одеса, 2006. – 154 с.
9. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології / С. Л. Рубінштейн. – СПб, 2001. – 720 с.
10. Черкай О. В. Емоції і мотивація / О. В. Черкай. // Пізнав. психологія. – 2016. – №3. – С. 13.
11. Weiser J. (2002) Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums // Child and Family. – Spring/Summer. – P. 16-25.

References

1. Andrjejeva G. M. Social'na psihologija : [pidruch. dlja stud. vyssh. navch. zakl] / G. M. Andrjejeva. – M., 2001. – 290 s.
2. Arnheim R. Mystectvo i vizual'ne sprynjattja / R. Arnheim. – M., 2012. – 392 s.
3. Bernbaum B. Sutnist' fotografii' / B. Bernbaum. – SPb, 2016. – 176 s.
4. Garipova U. R. Pochuttja. Emocii'. Perezhyvannja : vizualizacija / U. R. Garipova. // RazLich. – 2015. – № 3. – S. 6-7.
5. Nazarevych V. Vykorystannja resursnyh spogadiv u fototerapii' / V. Nazarevych, I. Borejchuk. // Tezy dop. nauk.-prakt. seminaru «Tvorch bagato vymirnist' prostoru art-terapii'». – 2016. – S. 5-8.
6. Njemov R. S. Osnovy zagal'noi' psihologii' / R. S. Njemov. – M., 2003. – Kn. 1. – 68 s.
7. Nikitin V. M. Art – terapija : navch. posib. / V. M. Nikitin. – M., 2015. – 460 s.
8. Prokopenko T. V. Psihologija zorovogo sprynjattja : navch. posib. / T. V. Prokopenko, V.A. Trofymov, L. P. Sharok. – Odesa, 2006. – 154 s.
9. Rubinshtejn S. L. Osnovy zagal'noi' psihologii' / S. L. Rubinshtejn. – SPb, 2001. – 720 s.
10. Cherkaj O. V. Emocii' i motyvacija / O. V. Cherkaj. // Piznav. psihologija. – 2016. – №3. – S. 13.
11. Weiser J. (2002) Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums // Child and Family. – Spring/Summer. – P. 16-25.

Boreychuk I.O., Matoohno E.V. THE PERSONAL POSITIVE MOTIVATOIN BY USING PHOTO MEMORIES

The article is devoted to the peculiarities of using photo memories as a method of positive individual motivation and a photography as a powerful personal motivator. The authors reveals the opportunities of photographs as an effective instrumentality of the individual emotional states and the possibilities of generating the positive emotions. The photography gives the way to convert and organize memories, it channels to the corresponding layer of material that is kept hidden in our autobiographical memory, prevents their reconstruction, recovery in the second memory. The memories applied by photos is activating process of motivation in the ability of better understanding and realizing themselves through oversight, self identifying, understanding personal filters, stereotypes, attitudes by observation through photos and understanding the importance of emotional by visual content. Photography is an important component in the structure of the individual motivation, it serves as a source of external motivation, motivational activates individual processes leads to motivational arousal.

The article proposes the analyze of the possibilities and functions of photography as an instrument of positive filling with the individual's memories, as process of activation the individual motivational sphere, as well as, as a communicative way of knowledge about the person, which is carried out. Also the authors shows the main methods of phototherapy and the role of photography in the processes of memory (memories), the structure of motivation processes, the form of active individual activity which are considered. It is indicated, on the interdependence of photomemories and emotions, photos and motivation, emotions in the structure of motivational processes, on the construction of positive motivation, through interaction with photography.

Key words: photo memories, positive motivation, the photo, memories, emotions, phototherapy, visual perception.

УДК1 [159.923:159.944.4]:355.4–057.36(477)

Т.І. БУЛЬЧИК, М.І. МУШКЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ТА СІМЕЙНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ УЧАСНИКІВ АТО

Стаття презентує теоретичний та практичний доробок щодо основних психологічних показників особистісного та сімейного функціонування учасників антитерористичної операції. Розглянуто феномен посттравматичного стресового розладу в ретроспекції та виділено сучасні підходи щодо аналізу психологічних особливостей особистісного функціонування учасників бойових дій. Вказано, що більшість учасників потребують додаткового медико-психологічного обстеження та психологічного супроводу. Виявлено, що учасники АТО характеризуються порушеннями сну, проявами депресії, загальною тривожністю, агресією, невмотивованою пильністю, залежністю, почуттями провини, порушеннями пізнавальної сфери, деструктивними способами вирішення конфліктної ситуації, емоційною вразливістю, психофізіологічними розладами. В сімейних ситуаціях характеризуються станом байдужості, проблемами у виконанні домашніх обов'язків, униканням вирішення конфліктних ситуацій, гіперактивністю тощо. Зазначено, що виділені ознаки особистісного та сімейного функціонування допоможуть у майбутньому виділити ту категорію осіб, які потребують відстроченого психологічного супроводу, а також допоможуть підібрати ефективні способи та засоби подальшої ефективної психологічної консультативної та терапевтичної допомоги.

Ключові слова: учасники АТО, особистісне функціонування, сімейне функціонування, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), гострий стресовий розлад, емоційні реакції, психологічний стан, психологічна травма.

Статья представляет теоретические и практические исследования по основным психологическим показателям личностного и семейного функционирования участников Антитеррористической операции. Рассмотрен феномен посттравматического стрессового расстройства в ретроспекции и выделены современные подходы к анализу психологических особенностей личностного функционирования участников боевых действий. Указано, что предложенная диагностическая процедура помогла выявить, что большинство участников требуют дополнительного медико-психологического обследования и психологического сопровождения. Выявлено, что участники АТО характеризуются нарушениями сна, проявлениями депрессии, общей тревожностью, агрессией, немотивированной бдительностью, зависимостью, чувствами вины, нарушениями познавательной сферы, деструктивными способами решения конфликтной ситуации, эмоциональной уязвимостью, психофизиологическими расстройствами. В семейной ситуации характеризуются состоянием безразличия, проблемами в выполнении домашних обязанностей, избеганием решения конфликтных ситуаций, гиперактивностью и т. д. Отмечено, что выделенные признаки личностного семейного функционирования помогут в будущем выделить ту категорию лиц, которые нуждаются в отсроченном психологическом сопровождении, а также помогут подобрать эффективные способы и средства дальнейшей эффективной психологической консультативной и терапевтической помощи.

Ключевые слова: участники АТО, личностное функционирование, семейное функционирование, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), острое стрессовое расстройство, эмоциональные реакции, психологическое состояние, психологическая травма.

Постановка проблеми. У нашій країні відбуваються глибокі зміни, які стосуються усіх сфер життя громадян та суспільства в цілому. Це пов'язано не лише з політичними та економічними нововведеннями, а й з ситуаціями збройного конфлікту, що склалася на Сході України. Разом з бойовим досвідом, учасники конфлікту отримують фізичні та психологічні травми, а їхня психіка зазнає певних змін, які згодом можуть перешкоджати нормальному функціонуванню у мікро- та макросоціумі та призводять до травматичного стресу. Наслідки такого стресу у своєму крайньому прояві детермінуються як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуацію і є загрозою для життя чи здоров'я людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про феномен посттравматичного стрессового синдрому було відомо ще за часів Громадянської війни у США. Я. Да Коста у 1871 році вжив еквівалентний термін «солдатське серце», у зв'язку із наявністю у солдат кардіальних вегетативних порушень. У роки Першої Світової війни такий синдром мав назву «снарядного шоку», так як були припущення, що він є результатом мозкової травми, отриманої внаслідок вибухів снарядів. У часи Другої Світової війни симптоми ПТСР спостерігалися у осіб, що пережили атомні бомбардування у Японії [3]. Такі дослідники, як Р. Гринкер та Д. Шпігель є одними з перших, які почали розглядати відтерміновані психічні стани ветеранів війни як реакції на бойовий стрес. В своїй праці «Люди під дією стресу» (1945 р.), виділено найбільш характерні відстрочені реакції на бойовий стрес: дратівливість, агресивність, висока стомлюваність, апатичність, складнощі з засинанням, тривожність, підвищена реактивність, напруженість, втома, депресивність, порушення пам'яті, погіршення концентрації уваги, нічні кошмари, фобічні реакції, часті спогади про війну, погіршення апетиту, алкогольна залежність, інші психосоматичні симптоми [4]. Проте, як самостійну нозологічну форму, посттравматичний стресовий розлад почали виділяти по закінченню війн у Кореї та В'єтнамі. У 1960-1970 роках утворився такий термін, як «посттравматичний стресовий розлад», який у 1980 році був введений у DSM III до групи тривожних розладів [5], і лише у 1995 році ПТСР і його діагностичні критерії включили до редакції МКХ – 10 [3].

У подальшому до вивчення впливу травмуючої події на психіку людини зверталися зарубіжні та вітчизняні вчені, такі як Р. Волошин, В. Є. Галенко, Е. М. Залкінд, А. Карднер [2], Л. Китаєв-Смик, Е. Крапелін, Р. Лазурис, Д. Майерс, І. Малкіна-Пих, А. Л. Пушкар'єв, Г. Сельє [4], М. В. Соловйова. Вчені класифікують реакцію на психотравмуючу подію за тривалістю її переживання: 1. Травматичний стрес – нормальна реакція на ненормальні обставини; стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичайного людського досвіду. Час переживання події під час інциденту і одразу після нього – до 2 діб. 2. Гострий стресовий розлад – реактивний стан, що безпосередньо розвивається під час надзвичайної дії по вираженості психотравмуючої ситуації протягом кількох хвилин, проявляється у вигляді афективно-шокової реакції. Тривалість від 2 діб до 4 тижнів. 3. ПТСР – непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, здатна викликати ряд психічних і поведінкових порушень. Тривалість розвитку ПТСР – це переживання події під час критичного впливу і через місяць після – більше 4 тижнів [2; 4].

У свою чергу, О. Л. Пушкар'єв виділив фактори, що спричиняють травматичний стрес у бійців: 1) чітке усвідомлення загрози життю (так званий біологічний страх смерті, поранення, болі, інвалідизації); 2) стрес, який виникає під час бою і його ні з чим не можна порівняти: у зв'язку з цим з'являється психоемоційний стрес, пов'язаний з загибеллю побратимів чи з необхідністю вбивати; 3) вплив специфічних факторів бойового оточення; 4) проблеми із задоволенням необхідних потреб; 5) незвичайний для учасників війни клімат і рельєф місцевості [6].

Українські вчені, вивчаючи психологічний стан військових та бійців Національної гвардії, виділили такі чинники їхньої психічної травматизації: реальна загроза життю, яка виникає при пересуванні на позиції без відповідного захисту; загроза підриву на вибуховому пристрої; загроза загибелі під вогнем снайпера; постійне

очікування загострення ситуації; необхідність бачити тіла загиблих та торкатись до них; спілкування з важкопораненими. Інші українські психологи, які працювали з учасниками АТО та їхніми сім'ями описали, що родичі та близькі військових, що перебувають у зоні АТО, також схильні отримати травматизацію, яка може бути зумовлена такими чинниками, як побоювання за життя близьких, які безпосередньо беруть участь у бойових діях; інформація про поранених та загиблих, що несли службу разом з їх родичами [4].

Формулювання цілей статті: вивчити особливості переживання психологічної травми учасниками АТО, представити детально аргументований аналіз дослідження їх психологічних особливостей особистісного та сімейного функціонування для подальшої розробки ефективної програми реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічне дослідження особливостей особистісного та сімейного функціонування учасників АТО проводилося під час реалізації проекту «Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям» протягом 2014-2016 рр. До проекту були залучені учасники АТО з таких бригад та батальйонів, як: 128 ОМБР, 14 (51) ОМБР, 30 ОМБР, 28 ОМБР, 90 ОМБР, 25 ОМБР, 20 ОМБР, 24 ОМБР, 18 ОМБР, 53 ОМБР, 54 ОМБР, 81 ОДШ, ОБПК-2, 25 дисантна бригада, авіаційна бригада, спецпідрозділ «Айдар», Добровольчий український корпус, Територіальний батальйон «Волинь», Луцький прикордонний загін, Територіальний батальйон «Донбас», авіаційна бригада, батальйон «Світязь», окремі військові частини ВДВ та УСБУ, батальйон особливого призначення «Азов», Національна гвардія.

Емпіричне дослідження передбачало такі методи, як: бесіда, анкетування і тестування. Для вивчення стану бійців після впливу надзвичайних факторів нами було застосовано методiku «Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків». Згідно з отриманими результатами, ми можемо зробити наступні висновки: усі досліджувані за проявами ознак ПТСР умовно діляться на 2 групи: перша група включає в себе осіб, у яких ознаки ПТСР проявляються незначною мірою – 21 %; у другій групі (21 %) – ознаки ПТСР характеризуються помірною вираженістю. Найбільш яскрава вираженість ознак ПТСР спостерігалась у 58 % учасників АТО, котрі потребують додаткового медико-психологічного обстеження та супроводу.

Найчастіше проявлялися такі ознаки ПТСР, як порушення сну та прояви депресії – 46 %. Друге місце за результатами займає загальна тривожність – 42 %. Слід відмітити наявність високого рівня агресії та невмотивованої пильності – 37,5 %. Зловживання наркотичними речовинами та лікарськими препаратами, невимуснені (непрошені) спогади, почуття провини характерні для 33,3 %. 29,2 % опитуваних властиві такі ознаки ПТСР, як «вибухова» реакція, порушення пам'яті, концентрації уваги та притупленість емоцій. Галюцинаторні переживання проявляються у 25 % досліджуваних. Останній показник за цим опитувальником – напади люті. До нападів люті схильні лише 17 %. Тобто, учасники бойових дій характеризуються такими особливостями переживання ПТСР, як: порушення сну та прояви депресії, загальна тривожність, агресія, невмотивована пильність, зловживання алкогольними напоями, невимуснені спогади, почуття провини, вибухова реакція, порушення пам'яті та уваги, притупленість емоцій, галюцинаторні переживання та напади люті. За «Шкалою оцінки впливу травматичної події» виявлено три переважаючих типи реагування на травматичну подію: уникання, фізіологічна збудливість та вторгнення. Результати дослідження показали, що домінуючим типом реагування на травматичну подію є захисний механізм «уникання», який склав 41,6 % досліджуваних від загальної вибірки. Бійці із таким захисним механізмом мають виражене зниження інтересу до того, що раніше цікавило. У них виникає сильна апатія, втрата сенсу буття, а як наслідок – небажання планувати своє майбутнє. Подальша бесіда допомогла нам виявити такі особливості захисного механізму «уникання», як: почуття відстороненості та відчуженості від інших, відчуття самотності, власної нікчемності та відкинутості, невпевненості у собі, а також загальна депресія. 35,3 % досліджуваних характеризувалися таким типом реагування на травматичну подію, як «вторгнення». Такий захисний механізм проявлявся обмеженою емоційною включеністю в поточну ситуацію, зниженням інтересів, відсутністю перспектив на майбутнє. Досліджувані, в яких переважав цей захисний механізм, часто страждали від нічних жахів, нав'язливих станів, образів і думок, які певним чином пов'язані з травматичною подією. «Вторгнення» для досліджуваних було тією межею, де захисні механізми вже не можна використати. Звідси у досліджуваних виникали флешбеки, що є особливим симптомом повторного переживання стресора. Бійці, без видимих причин, з патологічною достовірністю і повнотою почуттів травматичної ситуації (почуття, начебто травматична подія відбувається заново), повторно переживали ті ж емоції, що в період травматичних подій. Для них цей стан супроводжувався у поєднанні з гострими спалахами страху, паніки або агресії.

«Фізіологічна збудливість» спостерігалася у 23,1 % осіб. Симптоми даного типу реагування на травматичну подію проявлялися у труднощах при засинанні (безсоння), підвищеній дратівливості, в труднощах концентрації уваги, спалахах гніву і вибухових реакціях, невмотивованій надпильності та підвищеній готовності до «реакції втечі». За таких умов у більшості учасників АТО підвищувалася ймовірність вживання алкоголю, зниження рівня переживання позитивних емоцій, їх «вигорання», «блокада». У багатьох відзначалося зниження настрою, наявність симптомів фобічних проявів різного характеру та перебільшеного реагування, а також зростання загальної агресивності. Домінуючими типами реагування на травмуючу ситуацію в учасників АТО є: вторгнення, уникнення, фізіологічна збудливість.

За допомогою «Опитувальника перитравматичної дисоціації» нам вдалось визначити наявність у бійців такого захисного механізму психіки як дисоціація. Результати дослідження вказали, що: лише 2,1 % осіб мають високий рівень прояву перитравматичної дисоціації; 60,4 % учасників бойових дій мають певні симптоми дисоціації; у 37,5 % досліджуваних перитравматичної дисоціації немає.

Серед найпоширеніших симптомів перитравматичної дисоціації у бійців зони АТО прослідковувались: стани із відчуттями себе в іншому місці, в іншому оточенні; поява певних ілюзій, чи то зорових, чи то слухових. Звуки, звичайні фрази сприймалися як загрозливі; симптомом дисоціації було також відчуття втрати реальності, «випадіння з реальності»; дії ставали автоматичними, неусвідомленими, такими, ніби вони на «автопілоті».

До симптомів дисоціації відносилися: відчуття чужої травми, як своєї; перенесення болю; перекручування часу; відчуття того, «що події, які відбуваються, є нереальними, ілюзорними, як у сні чи в кіно»; нездатність згадати найважливіші моменти, пов'язані з травмою, тобто наявність часткової психогенної амнезії, яка стосується найважливішого елементу травми.

За допомогою методики «Особистісний профіль кризи» ми мали можливість визначити основні психосоматичні порушення, що проявлялися на функціональному, емоційному та поведінковому рівнях, а також у пізнавально-аналітичній сфері. Ми визначили, що серед усіх представлених груп найвищі показники мала група функціональних проблем – 94,7 %, а найнижчі показники – порушення емоційної сфери (21,1 %) та загальний стан (15,8 %). Порушення депресивного стану, окрім зниження настрою не виявлено взагалі. Серед представлених сфер психосоматичних порушень проявились такі: функціональні проблеми; ускладнення у пізнавально-аналітичній діяльності; зміни в поведінці і діяльності; порушення емоційного реагування та загальний стан. Виявлено, що бійці загалом оцінюють свій загальний фізіологічний стан як: добрий – 57,9 %; задовільний – 26,3 %; почувають себе незадовільно та мають значні проблеми зі здоров'ям – 15,8 % опитуваних. У групі функціональних показників найбільший відсоток порушень складають проблеми зі сном – 36,8 %. Значними є порушення у роботі серцево-судинної системи – 26,3 %. У 15,8 % респондентів є порушення вегетативної системи. Нижчими є показники порушень шлунково-кишкового тракту – 10 %. Найменше функціональних порушень виявилось у бійців із дихальною системою – 5,3 %.

У групі «Ускладнення у роботі пізнавально-аналітичної системи» найбільше порушень зазнала увага. 21% досліджуваних вказали на порушення концентрації, переключення та розподілу уваги. Порушення функціонування мислення виявили в себе 15,8 % досліджуваних, 10,5 % – порушення функціонування пам'яті. Найменший відсоток склали порушення у функціонуванні сприймання – 5,3 %.

До групи генералізованих емоційних реакцій належали такі емоції, як: почуття провини, гніву та сорому. Значних порушень у цій сфері не виявлено у 15 %, проте є певні скарги та симптоми, які спостерігались у 15 % опитуваних. Вони проявляються у тому, що досліджувані часто думають і згадують про те, що вони не зробили всього можливого для того, щоб уникнути розвитку пережитих подій.

За блоком «Депресивні стани» яскраво виражених ознак депресії не було виявлено, проте наявні певні її ознаки, котрі спостерігаються у 36,8 % досліджуваних. Це проявляється у відсутності або слабо вираженому почутті задоволення від приємних і радісних подій, порівняно з тим, як це було раніше, настроїв характеризувався пригніченістю. Також були скарги на дратівливість та агресивність до своїх рідних та близьких. Депресивний стан не виражений яскраво, проте наявні його прояви та симптоми, що виражались у відсутності або слабо вираженому почутті задоволення від приємних і радісних подій, настроїв нестійкий, часто і надовго виникали пригнічений та буркотливий настрої, дратівливість та агресивність до своїх рідних та близьких.

За блоком «Зміни в поведінці та діяльності» було продіагновано симптоми за трьома показниками: спроба піти від проблем, поглинання проблемою та проблема у виконанні службових чи домашніх обов'язків. Найвищий рівень змін спостерігався у проблемі виконання службових чи домашніх обов'язків – 15,8 %, дещо нижчий – у спробі піти від проблем – 5,3 %, і найменший відсоток займає поглинання проблемою – 2,6 %. Аналіз шкали дозволив зробити висновки, що спроба піти від проблем має найбільший показник за мінімальним рівнем (42,1 %), нижчий – за середнім (36,8 %), і найнижчий – за максимальним (5,3 %). Це свідчить про те, що досліджуваним не цілком притаманне уникнення думок і ситуацій, які б нагадували про проблему, лише частина з них прагне інколи відволіктися від проблеми і втекти від них, не вирішуючи. Окремі досліджувані говорили про те, що часто робота є тим виходом із проблемної ситуації, де можна забутись і ні про що не думати. Показник «поглинання проблемою» за максимальним показником спостерігався у 26,3 %, що за даною шкалою є найвищим. Це означає, що ці бійці часто страждають від думок, які змушують пригадувати стресові ситуації, а також від яких настає безсоння. Досліджувані, час від часу, на підсвідомому рівні, пригадують найбільше травматичні для них події і починають аналізувати їх, самі того не бажаючи. Середні (10,5 %) і низькі (21 %) показники за даною шкалою свідчать про те, що у цих досліджуваних вищезгадані симптоми проявляються нечасто, або не проявляються взагалі.

І останній показник – проблема у виконанні службових чи домашніх обов'язків – найбільш гостро проявився у 15,8 % досліджуваних. Ці дані засвідчують те, що багато досліджуваних скаржились на труднощі і небажання виконувати обов'язки на роботі, вдома, які до цього часу не викликали проблем. Бійці зазначали те, що при виконанні поставлених для них завдань, вони відчували втому, важкість у тілі, тому часто уникали будь-якої роботи, навіть думок про неї. Слід зазначити, що 31,6 % бійців за цією шкалою отримали середні результати, які свідчать про вищевказані симптоми, але які проявляються час від часу. І мінімальні дані за поданим показником, отримали 21 % бійців, які не скаржилися на проблему у виконанні службових чи домашніх обов'язків.

Методика «Міссісіпська шкала посттравматичних стресових реакцій» дозволила продіагностувати ступінь впливу перенесеного бійцем травматичного досвіду, що включала в себе симптоми вторгнення, уникання, фізіологічної збудливості, суїцидальності та почуття провини. Отримані результати засвідчують, що

39,2 % респондентів мають високий рівень реакції на стрес, 13 % – середній і 47,8 % – мінімальний показник. Відтак, 39,2 % бійців антитерористичної операції мають загострену реакцію на посттравматичний стресовий розлад. Вона проявляється у звуженні свідомості і уваги бійців, дезорієнтованості та неможливості повністю усвідомити стресові фактори. Цей стан характеризується «виходом» досліджуваних з оточуючої їх ситуації (аж до стану дисоціативного ступору) або гіперактивністю. Досліджуваним були притаманні і риси панічних розладів (тахікардія, надлишкове потовиділення, почервоніння), а також часткова амнезія. Середній рівень реакції на стрес (13 %) характеризувався у досліджуваних нав'язливими спогадами, думками, нічними жахіттями, які з'являлися на стійкому фоні відчуття заціпеніння, емоційної притупленості, відчуженості від інших людей, безвідповідальності та уникнення дій і ситуацій, що могли б нагадувати про травму. Притаманним для бійців є висока збудливість, підвищена увага на стресові фактори. Середній рівень реакції проявився у бійців тривожністю, депресією, безсонням. Мінімальний, найнижчий рівень впливу посттравматичного стресу (47,8 %) представлений у найбільшій кількості досліджуваних. Цей рівень характеризувався станом суб'єктивного дистресу. У них не виникало думок про суїцидальні наміри; провина за те, що залишились живі, лише інколи проявлялась.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, емпіричне дослідження психологічних особливостей особистісного та сімейного функціонування учасників АТО дозволило нам зробити наступні висновки: при дослідженні виявлено, що більшість учасників зони АТО потребують додаткового медико-психологічного обстеження та супроводу; основними ознаками переживання ПТСР є: порушення сну та прояви депресії, загальна тривожність, агресія, невмотивована пильність, зловживання алкогольними напоями та лікарськими препаратами, невимушені (непрошені) спогади, почуття провини, «вибухова» реакція, порушення пам'яті, концентрації уваги та притупленість емоцій. У бійців наявна дисоціація, яка проявляється із відчуттями себе в іншому місці, в іншій обстановці; появи певних ілюзій: зорових і слухових, коли звуки, звичайні фрази сприймалися як загрозливі; відчуття втрати реальності, «випадіння з реальності»: дії стають автоматичними, неусвідомленими, такими, ніби вони на «автопілоті»; відчуття чужої травми, як своєї, перенесення болю; перекручування часу; відчуття того, «що події, які відбуваються нереальні, ілюзорні, як у сні чи в кіно»; нездатність згадати найважливіші моменти, пов'язані із травмою, наявність часткової психогенної амнезії, яка стосується найважливішого елементу травми; основні психосоматичні порушення у бійців АТО проявлялись на функціональному, емоційному та поведінковому рівнях, а також у пізнавально-аналітичній сфері; бійців охоплює стан повної нечутливості, так, ніби нічого не сталося; часто починає охоплювати стан байдужості до оточуючих, коли нічого не хвилює і не цікавить; виявлено найвищий рівень змін у проблемі виконання службових чи домашніх обов'язків та у спробі піти від проблем; показник «проблема у виконанні службових чи домашніх обов'язків» засвідчує, що досліджувані скаржилися на складність і небажання виконувати обов'язки на роботі, вдома, які до цього часу не викликали труднощів; бійці відчують втому, важкість у тілі, тому часто уникають будь-якої роботи, навіть думок про неї; проявляється звуження свідомості і уваги бійців, дезорієнтованості та неможливості повністю усвідомити стресові фактори або гіперактивності; були притаманні і риси панічних розладів (тахікардія, надлишкове потовиділення, почервоніння), а також часткова амнезія.

Усі ці психологічні особливості дають психотерапевтам, психоконсультантам та практичним психологам уявлення про те, на що звертати увагу у роботі із цією категорією осіб і допомагають підібрати ефективні способи консультування та терапію з метою подолання кризових станів, які завдали психологічної травми та у формуванні і підтримці нових, більш ефективних патернів поведінки.

Список використаних джерел

1. Караяні А. Г., Сиром'ятников І. В. Прикладна військова психологія. – СПб : Питер, 2006 – С. 286–293.
2. Малкіна-Пих І. Г. Психологічна допомога в кризових ситуаціях/ І. Г. Малкіна-Пих. – М. : Ескімо, 2005 – 960 с.
3. Мещенина Т. Особенности психологической реабилитации участников вооруженных конфликтов / Т. Мещенина, О. Пашилова // Приклад. психология и психоанализ. – 2003. – № 4. – С. 27–38.
4. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : кол. монографія / М. Мушкевич, Р. Федоренко, А. Мельник [та ін.] ; за заг. ред. М. Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 260 с.
5. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М. : Радуга, 2000. – 134 с.
6. Пушкарев А. Л. Особенности коррекции посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у участников военных действий : метод. рекомендации / А. Л. Пушкарев В. А. Доморацкий, Н. Е. Крылова и др. – Минск : ТравелМост, 2000. – 45 с.

References

1. Karajani A. G., Syromyatnikov I. V. Prykladna vijs'kova psykologija. – SPb : Pyter, 2006 – S. 286–293.
2. Malkina-Pyh I. G. Psychologichna dopomoga v kryzovyh sytuacijah/ I. G. Malkina-Pyh. – M. : Eskimo, 2005 – 960 s.
3. Meshhenina T. Osobennosti psihologicheskoy rehabilitacii uchastnikov vooruzhenykh konfliktov / T. Meshhenina, O. Pashilova // Priklad. psihologija i psihoanaliz. – 2003. – № 4. – S. 27–38.
4. Psychologichna dopomoga uchasnykam ATO ta i'h sim'jam : kol. monografija / M. Mushkevych, R. Fedorenko, A. Mel'nyk [ta in.] ; za zag. red. M. Mushkevych. – Luc'k : Vezha-Druk, 2015. – 260 s.

5. Psihologicheskij slovar' / [pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova]. – M. : Raduga, 2000. – 134 s.
6. Pushkarev A. L. Osobennosti korrekcii posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva (PTSR) u uchastnikov voennyh dejstvij : metod. rekomendacii / A. L. Pushkarev V. A. Domorackij, N. E. Krylova i dr. – Minsk : TravelMost, 2000. – 45 s.

Bulchyk T.I., Mushkevych M.I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL AND FAMILY FUNCTIONING OF THE ATO PARTICIPANTS

The article presents theoretical and practical achievements on key indicators of personal psychological functioning and family functioning of the participants of the Antiterrorist Operation. We consider the phenomenon of PTSD in retrospect and select modern approaches to the analysis of the psychological characteristics of personality functioning of the combatants. It is indicated that the proposed diagnostic procedure helped reveal that the majority of participants require additional medical and psychological examination and psychological support. It is found that participants of the ATO are characterized by sleep disorders, symptoms of depression, general anxiety, aggression, unmotivated diligence, addiction, guilt, impaired cognitive sphere, destructive ways of resolving conflict, emotional vulnerability, physiological disorders. In family situations it is characterized by the state of indifference, problems in the performance of domestic duties, avoiding conflict resolution, hyperactivity and more. It is indicated that selected signs of personal family functioning will help in the future to select that category of people who need prolonged psychological support and will help in the choice of the effective ways and means of further effective psychological counseling and therapeutic care.

Key words: ATO members, personal functioning, family functioning, post-traumatic stress disorder (PTSD), acute stress disorder, emotional reactions, mental state, psychological trauma.

УДК 159.923:316.61–058.3

В.Б. БУЧКО

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙМАННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
КУЛЬТУРИ БІДНОСТІ ТА БАГАТСТВА**

Стаття присвячена висвітленню психологічних особливостей сприймання справедливості представниками культури багатства та бідності, вказано на психологічні компоненти, які в сукупності дають можливість виокремити представників згаданих культур. Вирізнено антисоціальний тип особистості, який схильний порушувати справедливість насильством або обманом (представники культури «натуральної бідності» та «паразитарного багатства») та просоціальний тип (представники культури «вимушеної бідності» та «натурального багатства»). Автор наголошує на тому, що існує пряма залежність між конструктивними способами відновлення справедливості та моральним розвитком і свідомістю особистості. Чим вищий рівень свідомості, тим більша ймовірність відновлення справедливості добровільно шляхом переговорів або за допомогою посередника.

Ключові слова: справедливість, сприймання справедливості, способи відновлення справедливості, свідомість, моральний розвиток особистості, бідність, багатство, медіація.

Статья посвящена освещению психологических особенностей восприятия справедливости представителями культуры богатства и бедности, указано на психологические компоненты, которые в совокупности дают возможность выделить представителей упомянутых культур. Выделено антисоциальный тип личности, который склонен нарушать справедливость насильем или обманом (представители культуры «натуральной бедности» и «паразитарного богатства») и просоциальный тип (представители культуры «вынужденной бедности» и «натурального богатства»). Автор отмечает, что существует прямая зависимость между конструктивными способами восстановления справедливости и нравственным развитием и сознанием личности. Чем выше уровень сознания, тем больше вероятность восстановления справедливости добровольно путем переговоров или с помощью посредника.

Ключевые слова: справедливость, восприятие справедливости, способы восстановления справедливости, сознание, нравственное развитие личности, бедность, богатство, медиация.

Постановка проблеми. Абстрактні поняття «справедливість», «бідність», «багатство» сприймаються досить по-різному. Самі поняття багатства та бідності мають різне емоційне навантаження у людей, по-різному співвідносяться із раціональною та просоціальною поведінкою. Від розуміння вищезазначеного, інтеграції цінності справедливості, раціональної та просоціальної поведінки в ієрархію загальних цінностей залежить поведінка тієї чи іншої особистості. Особливо це актуально в умовах значної майнової стратифікації, соціальної нерівності населення України, відсутності середнього класу, порушення базових прав та потреб людини. Від сприймання справедливості та раціональності, просоціальної поведінки представників законодавчої, виконавчої та судової влади залежить благополуччя населення на мікро- та макрорівні. Спроможність існувати на встановлений прожитковий мінімум також певним чином свідчить не тільки про фактичний матеріальний стан країни, але і про сприймання справедливості розподілу благ, уявлень про базові потреби тощо. Щоб зрозуміти, що таке справедливість для багатшої чи бідної, просоціальної чи антисоціальної особистості, потрібно

проаналізувати особливості сприймання ними цього поняття. Це б дало змогу прогнозувати їхню поведінку завдяки розумінню їх суб'єктивного сприймання дійсності через призму справедливості.

Формулювання цілей статті. Теоретично та емпірично висвітлити особливості сприймання особистістю справедливості з позиції культури багатства та бідності, просоціальної та антисоціальної поведінки.

Завдання: виявити залежність та особливості сприймання справедливості з такими чинниками, як: культура бідності та багатства; висвітлити особливості формування емоційно-оціночного сприймання справедливості просоціальною та антисоціальною особистістю; зазначити об'єктивні та суб'єктивні причини сприймання дійсності як справедливої (несправедливої) представниками культури «вимушеної бідності», «натуральної бідності», «натурального багатства» та «паразитарного багатства»; показати конструктивні та деструктивні способи відновлення справедливості вищезазначеними представниками культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З питань справедливості фундаментальною працею є «Теорія справедливості» Джона Ролза, у якій йдеться про справедливість як чесність, принципи справедливості, поняття свободи, терпимості, зобов'язання та обов'язки, теорію благ, почуття справедливості та ряд інших суміжних до справедливості понять. Значний вклад у розвитку зазначеної тематики вніс Л. Колберг, як автор моделі морального розвитку та ряду емпіричних досліджень, а також Дж. Адамс, який обстоював ідею неупередженості як основної норми справедливості. Фрагментарно, але вагомо до проблем справедливості зверталися такі вчені, як Ж. Піаже, О. П. Ніколаєва, О. О. Голинчик, О. О. Гулевич, З. Рубін, Д. Міллер, М. Шмідт, Д. Арбах, К. Лейг, У. Стефан. Кореляційні зв'язки справедливості з соціальними феноменами досліджували М. Дойч, Дж. Грінберг, Р. Гохен, С. Брамс, Дж. Мацумото та ін.

Проблеми багатства та бідності досліджували В. О. Васютинський, О. С. Дейнека, Г. Г. Ділігенський, Л. Є. Душацький, Г. В. Ложкін, В. П. Позняков, Н. М. Лебедева та інші. Актуальними у цій сфері залишаються праці Платона, Аристотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, А. Сміта, Е. Кондільяка, К. Сен-Сімона, М. Вебера, Ф. Гізо, Ж. Прудона, Т. Мальтуса, Д. Рікардо та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття багатства та бідності є умовними, а в даному дослідженні беруться до уваги не матеріальні критерії багатства, а психологічні. Відповідно, факт наявності статків, матеріальних благ, сфер впливу не є однозначним підтвердженням багатства і, навпаки, відсутність вищезазначеного не є однозначною констатацією бідності. Критерієм поділу є такі психічні компоненти, як: спосіб мислення, абстрактного сприймання грошей та емоційного ставлення до них, ставлення до матеріальних благ та їх цінності, гнучкість та консервативність мислення, рівень інтелектуального розвитку, емоційного інтелекту; нейролінгвістичне програмування поведінки стосовно матеріальних благ; рівня задоволення потреб та мотивації розвитку; екзистенційні проблеми («психічного буття»); детермінанти поведінки тощо.

Дослідження сприймання справедливості через призму багатства та бідності ґрунтується на 20-місячному спостереженні за респондентами віком від 19 до 34 років. Перша фаза проводилась упродовж 2014-2015 навчального року на базі Рівненського державного гуманітарного університету, наступна – на базі університету ім. Адама Міцкевича у м. Познань у 2015-2016 навчальному році.

Перш за все, ставилось завдання з'ясувати, який набір психічних рис властивий представникам культури «бідних», а який «багатих». Емоційне навантаження самих слів «багатий» та «бідний» є різним у студентів різних національностей, має різне емоційне навантаження, але результати ці в межах даної статті висвітлюватись не будуть. Як уже зазначалось, ці поняття є умовними і свідчать перш за все не про майновий стан, а швидше про патерни поведінки. Однозначно, що проведене дослідження не варто екстраполювати на всю вибірку населення, оскільки студенти, як мінімум, пройшли ряд відборів при вступі та при складанні іспитів, відповідно, їх інтелектуальний потенціал в середньому вищий за інших респондентів того ж самого віку. Також не ведеться розмежування за статевою ознакою, не виводиться відсоткове співвідношення представників культури «бідних» до «багатих».

Отже, культура «бідності» включає такі психологічні компоненти і їх треба розглядати виключно в сукупності: неорганізованість в думках та діях; фокусування на процесі, а не на результаті діяльності; неадекватно низька або висока самооцінка; нерозвинене почуття власної гідності; низький або надмірний рівень домагань (неадекватні амбіції); переважає зовнішній локус контролю (респонденти вважають, що їхній успіх залежить від випадків, збігів обставин, а не особистих зусиль); яскраво виражений егоїзм (нарцисизм); недостатня поведінка для інвестування у розвиток власних здібностей при наявності можливостей. Натомість, представники даної категорії тяжіють до інвестиції в надмірні розваги, потенційно шкідливі товари (алкоголь, сигарети тощо), в брендові товари не тільки і не стільки через їх якість, а заради демонстрації. Необхідність в задоволенні потреби в «межах розумного» варто асоціювати з математичною фразою «необхідно і достатньо», а не з фразою «більше та (або) краще ніж у сусіда». Протилежний набір психологічних характеристик дав змогу віднести респондентів до культури «багатих».

Результати спостереження дають можливість логічно виокремити наступні два типи особистості, а саме: просоціальний, куди варто віднести «вимушену бідність» та «натуральне багатство», та антисоціальний, куди віднесемо «натуральну бідність» та «паразитарне багатство». Фактично, для аналізу сприймання справедливості будемо брати критерій просоціальної та антисоціальної особистості на основі вищезазначених згрупованих понять культури «бідності» та «багатства». Окремо слід згадати про «вимушену бідність» значної маси українських студентів через відсутність доходів, заниженій самооцінці та власній гідності через об'єктивні причини тривалої відсутності можливості задовільнити базові потреби, особливо коли це підкріплюється негативними емоціями на фоні тих, хто може це зробити. Щодо інвестування у власний

розвиток, в українських студентів до уваги брався, перш за все, показник тривалості часу, а не матеріальні витрати, оскільки реально відсутня можливість значної маси інвестувати у непомірно дороге програмне забезпечення, книги, платні репетиторські заняття тощо.

Український дослідник Васютинський В. О. зазначає, що «культура бідності» – це стиль життя, реакція бідних на їхнє маргінальне становище в суспільстві. Серед рис, якими традиційно наділяються неможливі громадяни, найчастіше називають безпорадність, почуття безсилля, нестача контролю над своїм життям, залежність, постійне очікування на допомогу, низька самооцінка, приниженість, пасивність (зокрема щодо пошуку роботи), низький рівень організації, відсутність соціальної мобільності. Убогість пов'язується із зниженням працездатності, низькою трудовою вмотивованістю, відсутність стимулів до постійної професійної діяльності. Посилаючись на ряд вчених, він стверджує, що бідність і «культура бідності» успадковуються: діти переймають життєві позиції та ситуації своїх батьків. Відповідні норми поведінки, стиль і спосіб життя передаються з покоління в покоління. Нейролінгвістично програмують бідність такі фрази: «за все потрібно платити», «щастя довгим не буває», «той, хто успішний в бізнесі, не успішний в особистому житті», «світ жорстокий», «щоб не було гірше» тощо [3, с. 94-100].

Розглянувши відмінності у культурі бідності та багатства, зазначимо механізм формування емоційно-оціночного сприймання справедливості (Рис. 1), який формується індивідом на основі його вроджених та набутих на момент сприймання особливостей, взаємодії із зовнішнім середовищем, властивостями власного сприймання, котрі також значною мірою залежать від середовища, а саме досвіду, ієрархії цінностей, норм, свідомості, впливу третіх осіб, стереотипної поведінки.

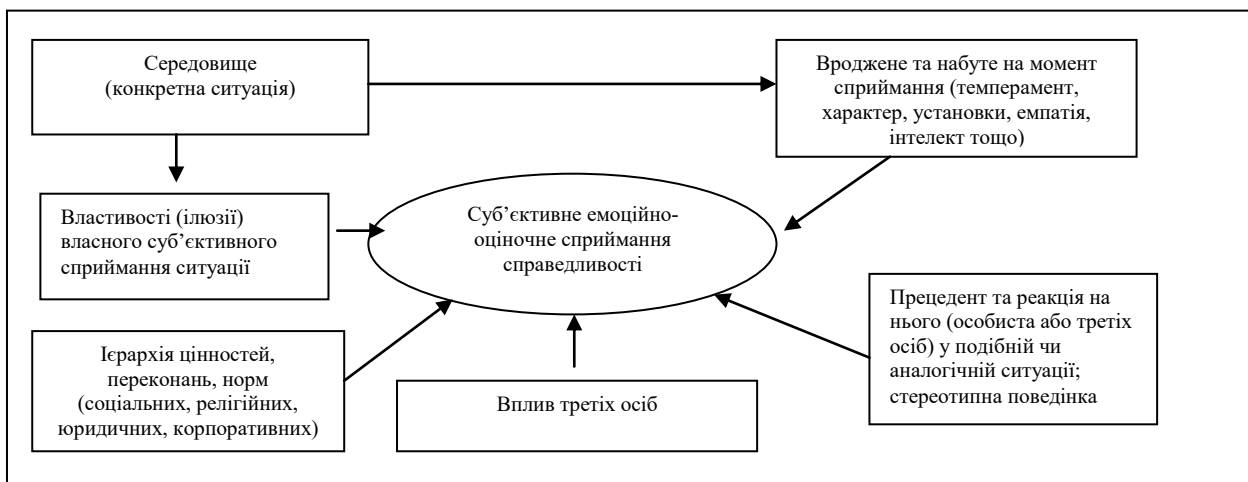


Рис. 1. Формування емоційно-оціночного сприймання справедливості

Оскільки психіка людини є суб'єктивним відображенням дійсності, сприймання справедливості чи несправедливості може бути об'єктивним (відповідає дійсності, природному стану речей), а також суб'єктивним (не відповідає дійсності повністю або частково) [2, с. 44-47].

Представники культури «вимушеної бідності» та «натурального багатства» є просоціальними у своєму сприйнятті справедливості. Головна різниця полягає у тому, що перші з об'єктивних та незалежних від них причин не можуть задовільнити основні свої потреби, хоча прикладають до цього необхідні зусилля. На адекватність емоційно-оціночного сприймання справедливості представниками «вимушеної бідності» та «натурального багатства» впливає негативне підкріплення (прикладені зусилля не дають очікуваного позитивного результату), негативний вплив третіх осіб, зокрема представників культури «паразитарного багатства» чи «натуральної бідності», а також прецеденти досягнення неправомірних результатів та відсутності відповідальності некомпетентними та безвідповідальними.

Представники культури «вимушеної бідності» та «натурального багатства» в силу своїх просоціальних характеристик та емоційно-когнітивного розвитку чутливіше реагують на непропорційний розподіл ресурсів, благ, привілеїв, пільг; відсутність чітких критеріїв такого розподілу; перешкоди в реалізації своїх законних (природних, невід'ємних) прав та інтересів; відсутність синхронізації норм з суспільними відносинами у часі; дискримінацію; вибірковість (невідповідність) відповідальності за порушення чи невиконання обов'язкових норм; відсутність діяльності щодо відновлення об'єктивної несправедливості; порушення базових норм, правил, домовленостей. Представники культури «натуральної бідності» та «паразитарного багатства» є антисоціальними у своєму сприйнятті справедливості, вони схильні порушувати справедливість насильством або обманом. Представники «натуральної бідності», як правило, нічого не роблять для покращення свого становища, а представники «паразитарного багатства» демонструють діяльність від девіантної поведінки до злочинів з найвищим ступенем суспільної небезпеки.

Проведений у Сполучених Штатах Америки експеримент щодо заселення найбіднішими верствами населення (безробітними та жебраками) спеціально підготовлених кварталів, призвів до неочікуваних негативних результатів. Одним з найвідоміших районів того часу був «Прюїт-Ігоу», побудований в Сент-Луїсі штату Міссурі. Кількох місяців вистачило, щоб комплекс перетворився в «державу», що складається зі

злочинців. Там жили «за поняттями», сприймали працюючих людей як ненормальних, а злочинців вважали авторитетами, кожен другий житель «Прюїт Ігоу» був судимий. Соціальний рай перетворився на гетто, при чому, одне з найстрашніших в США. Поліцейські їздили на виклики тільки вдень: всі відділки офіційно відмовилися від нічних викликів, боячись втратити людей. Саме в роки існування цього житлового кварталу Сент-Луїс увійшов до трійки найбільш небезпечних міст США. Згодом влада прийшла до єдиного прийнятного виходу: почалося розселення мешканців в інше соціальне житло, проведено спільний рейд армії і поліції, а після зачистки будинки оточували і підривали [6]. Негативними чинниками неадекватного сприймання справедливості представниками зазначених культур є: значні генетичні відмінності у пізнавальних здібностях суб'єктів; значне розшарування суб'єктів за різними ознаками, потребами, бажаннями, цінностями, нормами; занижений рівень домагань та відсутність достатньої діяльності для задоволення потреб або навпаки, завищений рівень домагань та задоволення потреб незаконним та несправедливим способом; відсутність балансу між емоційно-вольовою, когнітивною та мотиваційною сферами людини як системи стримувань та противаг; антисоціальна поведінка, цінності, норми, недотримання зобов'язань. Відсутність критичної маси адекватних особистостей не дає можливості вищезазначеним представникам культур набувати належних патернів поведінки, навчатись через спостереження, бачити альтернативну соціально бажану поведінку, інтелектуально та морально розвиватись тощо. Ось чому наявність середнього класу є настільки важливою для успішного розвитку держави на макрорівні. Рациональна справедлива поведінка дозволяє людині процвітати настільки, наскільки цьому сприяють обставини, і використовувати свої здібності в тій мірі, в якій вона може це робити [4]. Сприймання справедливості включає в себе ряд психічних процесів, особливо когнітивний, через призму якого оцінюється ситуація та накладається на шаблони власного досвіду, цінностей, свідомості (правосвідомості), потреб. Власне, розуміння власних або чужих потреб (завдяки емпатії) сприяє виникненню відповідної емоції. Оціночно-емоційне сприймання справедливості відбувається по відношенню до людської поведінки. Незадоволення потреб в силу форс-мажорних обставин, котрі не залежать від волі людини, не сприймається як несправедливість, а як нормальний стан речей.

Поняття «справедливість» багатогранне і неоднозначне, його сприймання і розуміння залежить від конкретної ситуації, часу (епохи), психіки сторін тощо, проте можна виходити від протилежного поняття - «несправедливості». Зокрема, варто виділити декілька найпоширеніших причин несправедливості, пов'язаних з розподілом благ, виконання ролей в процесі розподілу, несправедливість стосовно часу та способу поділу майна, порушення існуючих усних (письмових) законних правил [2, с. 44]. Об'єктивні та суб'єктивні причини виникнення несправедливості викликають певну поведінку та її відновлення. Способи (шляхи) відновлення справедливості, наведені на Рис. 2 корелюють із моральним розвитком особистості на мікрорівні та моральним розвитком нації (народу) на макрорівні. Дослідження американського психолога Л. Колберга показують особливості розвитку моралі дитини. Згідно з його теорією, розвиток моралі дорослого, як і у дитини, носить спонтанний характер; на розвиток моралі впливає рівень освіченості, спілкування з дорослими, бажання отримати нагороду за гідну поведінку [5]. Л. Колберг виокремлює три фази (рівні) моральної свідомості. Відповідно, сприймання справедливості буде різним на різних рівнях. На передконвенціональному рівні особистість демонструє відповідну поведінку, щоб уникнути покарання і (або) демонструє слухняність в обмін на якісь конкретні блага і заохочення (характерно для представників культури натуральної бідності та паразитарного багатства). На конвенціональному рівні розвитку моралі дитина або дорослий очікує схвалення з боку оточуючих за гідну поведінку і старається уникнути сорому та осудження з боку третіх осіб [5]. За таких умов, простежується певна соціальна справедливість та загальноприйняті норми поведінки. Сама назва стадії розвитку «конвенціональна» говорить сама за себе і означає «договірна». На постконвенціональній стадії, мораль є автономною і керується внутрішньою мотивацією особистості. Власне, на такому рівні розвитку людина є особистістю, оскільки має фіксовану ієрархію потреб, цінностей, дотримується норм не через осуд, покарання чи зовнішній стимул, а виходячи з власного внутрішнього переконання (характерна для представників культури вимушеної бідності або натурального багатства). Особистість вбачає у моральних правилах корисність як для себе, так і для інших, проте здатна вимагати їх логічного обґрунтування. Факт визнання на цій стадії норм, які відповідають інтересам більшості є основою для формування свідомості загалом та правосвідомості зокрема. Відповідно, дотримання справедливих норм є необхідним та достатнім для встановлення справедливості.

Таким чином, на найвищому рівні свідомості буде справедливість не тільки адекватно сприйматись, а й відновлюватись конструктивним шляхом (культура «вимушеної бідності» та «натурального багатства»). На доконвенціональному рівні розвитку моралі та свідомості є загроза відновлення справедливості шляхом застосування примусу (культура «натуральної бідності» та «паразитарного, кримінального багатства»). Конвенціональний рівень у даному сенсі є перехідним, тому для конструктивного відновлення справедливості потрібно докладати зусилля, як правило, таку місію виконують законодавчі, судові, правоохоронні та виконавчі органи влади. Їхня діяльність відображає рівень моралі, свідомості, правосвідомості та справедливості на макрорівні.

З Рис. 2 видно, що бувають два шляхи відновлення справедливості: мирний (конструктивний) та примус (деструктивний). З психологічної точки зору, найкращим конструктивним способом відновлення справедливості є переговори або медіація [1, с. 125-128]. За таких умов прийняте рішення не є настільки асиметричним, як при судовому процесі, тому запровадження інституту медіації на законодавчому рівні в

Україні в цивільному, господарському та адміністративному процесі є актуальним, доцільним та, з огляду на досвід розвинених країн, може бути достатньо ефективним [2, с. 47-49].



Рис. 2 Шляхи відновлення справедливості

Працюючи на волонтерських засадах, проведемо спостереження в Польському Центрі Медіації (філія у м. Познань) у квітні – червні 2016 року та виявлено, що переважна більшість прихильників добровільно вирішує конфлікти шляхом переговорів та медіації – просоціальні особистості з розвинутою свідомістю в цілому, в тому числі правосвідомістю. Ефективність медіації в країнах Європи є непрямым доказом рівня правосвідомості, хоча між нею як альтернативною конструктивною формою вирішення конфліктів та рівнем свідомості (правосвідомості) простежується прямий зв'язок. Саме у таких розвинених країнах Європи, як Франція, Німеччина, Великобританія та Італія, медіація є набагато популярнішою та ефективнішою ніж у тих країнах, де вона уже на законодавчому рівні впровадження відразу після їх вступу в ЄС (Польща, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія в 2004 році та Румунія, Болгарія - 2007), проте не є настільки популярною та ефективною.

Державним органом і останньою легітимною інстанцією щодо встановлення справедливості є суд. Відтак, неадекватне сприйняття суддями справедливості наносить непоправної шкоди суспільству. Справедливість суддів не здатна встановити її в цілому, якщо закони є несправедливими. Слід відмітити, що рішення суду є в першу чергу законним, а в другу – справедливим. Асиметричність судового рішення та його потенційна законність (а не справедливість) є основним чинником, що спонукає сторони врегульовувати конфлікт самостійно або через посередника. Поняття справедливості і законності можуть накладатись одне на одне, а можуть накладатись частково і в окремих випадках взагалі не співпадати. Законність – це правильна кваліфікація, дотримання відповідної норми закону, аналогії права тощо. Відтак, щоб рішення суду було справедливим, необхідно, як мінімум, щоб справедливим був закон і виконувався неупереджено. Питання справедливості законів сумнівне, тому що сприймання справедливості є емоційно-оцінчне, а народні обранці, котрі його приймають, не завжди здатні в силу свого розумового та емпатійного розвитку, вольових властивостей запропонувати і прийняти справедливе рішення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Поняття «справедливість» надзвичайно широке, від міжособистісних взаємовідносин на мікрорівні до міжетнічних (міждержавних) на макрорівні. Сприймання справедливості залежить від тих психологічних характеристик, які в даній статті відповідають культурі бідності чи багатства. Емпіричні та теоретичні дослідження дають можливість виокремити два типи особистості, а саме просоціальний, куди варто віднести «вимушену бідність» та «натуральне багатство» та антисоціальний, куди входять представники культури «натуральну бідність» та «паразитарне багатство». Сприйняття справедливості та вибір способів її відновлення у разі порушення вищезазначеними представниками залежить від ряду факторів, наприклад: рівня інтелектуального та морального розвитку особистості, системи цінностей, емпатії, зовнішнього середовища тощо. Чим вищий рівень свідомості – тим більша ймовірність відновлення справедливості конструктивним шляхом. Щоб уникнути примусу для відновлення справедливості необхідно дбати, щоб ступінь розвитку правосвідомості, моралі суспільства був на конвенціональному чи постконвенціональному рівні.

Результати дослідження дають можливість зробити висновок, що превентивними засобами бідності є справедливий розподіл благ, вільний доступ до якісної освіти та стимулювання інтелектуального розвитку, демократичні принципи розвитку, які забезпечують здорову конкуренцію, формування середнього класу тощо. В протилежному випадку представники культури вимушеної бідності є потенційними мігрантами в більш сприятливе середовище для негайного задоволення базових потреб. Перспективним напрямком подальших досліджень у цій сфері є поглиблений аналіз впливу сприймання справедливості на мотивацію особистості зокрема та поведінку в цілому.

Список використаних джерел

1. Бучко В. Б. Доцільність та перспективи запровадження інституту медіації в цивільному та господарському процесі України // Нові вектори розвитку демократії та інститутів держави і права : зб. матеріалів Міжнар. юридич. наук.-практ. конф. «Актуальна юриспруденція», 10 груд. 2015 р., Київ : тези наук. доп. – Київ : Центр учб. літ., 2015. – С. 124-129.
2. Бучко В. Б. Проблема справедливості: психологічний аспект // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіст. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2015. – Вип. 4 – С. 43-49.
3. Васютинський В. О. Соціально-психологічні ознаки «культури бідності» у свідомості та поведінці українців // Пед. і психолог. науки в Україні : зб. наук. пр. – Київ : Пед. думка, 2012. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 93-104
4. Ролз Дж. Теория справедливости / Джон Ролз ; пер. с англ. В. В. Целищева, В. Н. Карповича, А. А. Шевченко. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. Ун-та, 1995. – 514 с.
5. Kohlberg Lawrence The Philosophy of Moral Development. – San Francisco : Harper & Row, 1981 – 441 p.
6. Чому жебракам не варто давати безкоштовне житло? Експеримент [Електронний ресурс] // Postroll : цікаві новини українською. – 5 березня 2017 року – Режим доступу: <http://postroll.com.ua/world/672-chomu-zhebrakam-ne-varto-davaty-bezkoshtovne-zhytlo-eksperyment.html>. – Назва з екрана.

References

1. Buchko V. B. Docil'nist' ta perspektyvy zaprovadzhennja instytutu mediacii' v cyvil'nomu ta gospodars'komu procesi Ukraïny // Novi vektory rozvytku demokratii' ta instytutiv derzhavy i prava : zb. materialiv Mizhnar. jurydych. nauk.-prakt. konf. «Aktual'na jurysprudencija», 10 grud. 2015 r., Kyïv : tezy nauk. dop. – Kyïv : Centr uchb. lit., 2015. – S. 124-129.
2. Buchko V. B. Problema spravedlyvosti: psyhologichnyj aspekt // Psyhologija: real'nist' i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanist. un-tu. – Rivne : RDGU, 2015. – Vyp. 4 – S. 43-49.
3. Vasjutyns'kyj V. O. Social'no-psyhologichni oznaky «kul'tury bidnosti» u svidomosti ta povedinci ukrai'nciv // Ped. i psyholog. nauky v Ukraïni : zb. nauk. pr. – Kyïv : Ped. dumka, 2012. – T. 2 : Psyhologija, vikova fiziologija ta defektologija. – S. 93-104
4. Rolz Dzh. Teorija spravedlivosti / Dzhon Rolz ; per. s angl. V. V. Celishheva, V. N. Karpovicha, A. A. Shevchenko. – Novosibirsk : Izd-vo Novosibir. Un-ta, 1995. – 514 s.
5. Kohlberg Lawrence The Philosophy of Moral Development. – San Francisco : Harper & Row, 1981 – 441 p.
6. Chomu zhebrakam ne varto davaty bezkoshtovne zhytlo? Eksperyment [Elektronnyj resurs] // Postroll : cikavi novyny ukrai'ns'koju. – 5 bereznja 2017 roku – Rezhym dostupu: <http://postroll.com.ua/world/672-chomu-zhebrakam-ne-varto-davaty-bezkoshtovne-zhytlo-eksperyment.html>. – Nazva z ekrana.

Buchko V.B. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF JUSTICE PERCEPTION THROUGH THE PRISM OF CULTURE OF WEALTH AND POVERTY

The article is devoted to highlighting the psychological aspects of justice perception by the representatives of the culture of wealth and poverty. The author indicates the psychological components that together make it possible to distinguish members of these cultures. It is emphasized that there is a direct correlation between constructive ways of justice perception and moral development, conciseness of personality. Representatives of the culture of genuine poverty and parasitic wealth tend to exhibit prosocial behavior to avoid punishment and (or) in exchange for some specific weal. Therefore, at this level of morality, consciousness is a threat of justice restoring by use of coercion. The high level of awareness and adequate perception of justice among the representatives of the culture of forced poverty and genuine wealth makes it possible to restore justice voluntarily through negotiations or mediation. Thus, the representatives of culture genuine poverty and parasitic wealth are classified as the antisocial type of personality, and representatives of the culture of forced poverty and genuine wealth as prosocial one. Preventive means against the poverty are the fair distribution of wealth, free access to high-quality education, stimulation of intellectual development, democratic principles respect, ensuring free competition, diminishing the gap between the rich and poor etc. Otherwise, representatives of the culture of forced poverty will endeavor to migrate abroad to satisfy at least their basic needs.

Key words: justice, perception of justice, ways to restore justice, consciousness, moral development of the individual, poverty, wealth, mediation.

УДК 159.922.1:159.9.019.4–055.2

Т.В. БУШУЄВА

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЖІНОК У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій на різних етапах дорослості. Представлені результати емпіричного дослідження взаємозв'язку особистісних характеристик та копінг-стратегій жінок 23-29 років. Зокрема виявлено, що особистісними детермінантами вибору активної копінг-стратегії «асертивні дії» та просоціальної стратегії «вступ в соціальний контакт» є протилежні характеристики. З пасивною стратегією «уникнення» пов'язані «емоційна лабільність»,

«невротичність», «депресивність», «сором'язливість», «спонтанна агресивність» та «відкритість» (самокритичність) жінок. Асоціальні копінг-стратегії мають найбільш виражені зв'язки з «драгівливістю» («агресивні дії») та «реактивною агресивністю» («асоціальні дії»).

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-дії, фактори особистісного опитувальника, віковий період дорослішання, жінки.

Стаття посвячена аналізу взаємосвязи личностных особенностей и копинг-стратегий на разных этапах взрослости. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных характеристик и копинг-стратегий женщин 23-29 лет. В частности выявлено, что личностными детерминантами выбора активной копинг-стратегии «ассертивные действия» и просоциальной стратегии «вступление в социальный контакт» являются противоположные характеристики. С пассивной стратегией «избегание» связаны «эмоциональная лабильность», «невротичность», «депрессивность», «застенчивость», «спонтанная агрессивность», «открытость» (самокритичность) женщин. Асоциальные копинг-стратегии имеют наиболее выраженные связи с «раздражительностью» («агрессивные действия») и «реактивной агрессивностью» («асоциальные действия»).

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-действия, факторы личностного опросника, возрастной период взросления, женщины.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми копіngu, з практичної точки зору, зумовлене важливістю підтримання психологічного благополуччя людей, які переживають складні життєві події, та успішності їх продуктивної діяльності (професійної, учбової тощо). У зв'язку з високою вираженістю психологічного неблагополуччя населення при великій кількості стресових подій (включаючи економічну кризу) дослідження копінг-поведінки мають особливу актуальність в нашій країні.

Дослідження свідчать, що на вибір суб'єктом певних копінг-стратегій впливають такі фактори, як вікові характеристики (Г. А. Віленська, Л. І. Дементій, І. М. Нікольська, Р. М. Грановська, К. І. Корнєв, Н. Н. Мельникова, Н. І. Сирота, С. В. Фролова, С. А. Хазова, F. Blanchard-Fields, L. Sulsky, J. Birkimer, K. Rook, D. Dooley, R. Catalano, R. McCrae, H. Koenig, H. Sek, in.), статеві та гендерні характеристики (Д. А. Андронов, О. Р. Ісаєва, Т. Л. Крюкова, О. В. Лапкіна, Т. Б. Мельницька, О. О. Овсяник, О. Б. Подобіна, О. Р. Тенн, С. Aldwin, Sh. Taylor, in.), міжкультурні відмінності (В. В. Гриценко, Т. Л. Крюкова, Е. І. Чехлатий, Kim Hye Sung, in.). У вітчизняній психології інтерес до проблеми копіngu фокусується в аспекті психології діяльності в особливих умовах. Українські науковці переважно досліджували копінг-поведінку представників різних професій як умову успішності діяльності (В. В. Байдик, М. Е. Білова, А. В. Кіась, З. А. Сивогракова, О. І. Склень, Т. А. Ткачук, in.), значно менше уваги приділялося вивченню вікових та статевих особливостей копінг-поведінки досліх. Актуальним є дослідження зв'язку вибору копінг-стратегій та особистісних особливостей досліх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На різних вибірках досліх показана роль оптимізму у виборі копінг-стратегій (К. Муздибаєв; L. Nes, S. Segestroom; M. F. Scheier, J. K. Weintraub, C. S. Carver), задоволеності життям, смисложиттєвих орієнтацій та життєстійкості (І. А. Джидарьян; О. І. Рассказова, Т. О. Гордєєва, Є. М. Осін). О. В. Лібіна [4], досліджуючи вибірку 13-55 років, виявила зв'язок копінг-стратегій з такими формально-динамічними характеристиками (темпераменту), як ергічність (активність) та пластичність (переключення). J. K. Connor-Smith, C. Flachsbart [6] досліджували зв'язок копінг-стратегій та факторів «Великої п'ятірки» на вибірках дітей, підлітків, досліх. За результатами авторів, особистісні риси досить слабо, але значущо пов'язані з окремими копінг-стратегіями. Найменш виражені та стабільні зв'язки копіngu з доброзичливістю і відкритістю досвіду. Нейротизм пов'язаний з меншою імовірністю звернення до когнітивного переструктурування проблеми, і більшою імовірністю звернення до стратегій вираження негативних емоцій та уникненню проблем в застосуванні «заспокійливих», фантазування, заперечення. Екстраверсія пов'язана з пошуком соціальної підтримки, активним розв'язанням проблеми та когнітивним переформулюванням. Дослідження С. А. Корзуном [3] взаємозв'язку особистісних рис (факторів «Великої п'ятірки») та копінг-стратегій студентів молодших курсів виявило позитивний взаємозв'язок копінг-стратегій «пошук підтримки», «самозвинувачення» та фактором емоційної стійкості; негативний взаємозв'язок копінг-стратегії «підвищення самооцінки» і фактором прив'язаності. Дослідження Т. Л. Крюкової [5] показало, що в залежності від особливостей копінг-стилю (адаптивний/дезадаптивний), його предметної або особистісної орієнтованості до нього «притягуються», детермінуючи його вибір суб'єктом, якості різних рівнів складності та узагальненості. Такі якості, як самоставлення, локус контролю, смисложиттєві орієнтації (що входять як компоненти в рефлексію та саморегуляцію) частіше позитивно взаємодіють з проблемно-орієнтованим стилем або пошуком соціальної підтримки. Якості, що не сприяють кращій адаптації (рівень депресивності, особистісна тривожність, самотність, песимізм) «обслуговують» емоційно-орієнтований стиль, уникнення та відвернення. Необхідно зазначити складність порівняння результатів різних досліджень внаслідок відмінностей у вибірках (вікових, статевих, соціокультурних) та інструментах вимірювання, застосовуваних різними дослідниками. В цілому, аналіз досліджень засвідчує наявність суперечливих результатів щодо зв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій досліх.

Формулювання цілей статті. Проведене нами [1] дослідження вікових особливостей копінг-стратегій жінок у різні періоди дорослості – період дорослішання (23-29 років), перехідний вік (30-35 років) та період

зрілості (36-50 років) – виявило зміни копінг-поведінки жінок з віком. Зокрема, встановлені достовірні відмінності у виборі активних та просоціальних/асоціальних копінг-стратегій жінками 23-29 років та 36-50 років. Враховуючи отримані нами результати, ми передбачаємо провести дослідження взаємозв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у періоди дорослішання та зрілості. На першому етапі – в пропонованій статті – визначається взаємозв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період дорослішання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учасниками дослідження стали слухачі (першого року навчання) Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації НПУ імені М.П. Драгоманова та Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Психологія»: 72 жінки віком від 23 до 29 років, всі мають вищу освіту. Використовувалися: опитувальник SACS (Strategic Approach to Coping Scale, S.E.Hobfoll et al., 1994, адаптація Н. Є. Водоп'янової, Є. С. Старченкової, 2001) та модифікована форма В Фрайбургського особистісного опитувальника (FPI, адаптація А. О. Крилова, Т. І. Ронгінської, 2000).

У жінок 23-29 років виявлені наступні кореляційні зв'язки особистісних особливостей та копінг-стратегій. Фактор «невротичність» має обернений, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією і прямий, слабкий, достовірний зв'язок із протилежним полюсом – пасивною стратегією («уникнення»), а також асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Отже, жінки з низькими оцінками за фактором (для яких характерні спокій, невимушеність, емоційна зрілість, об'єктивність в оцінці себе та інших людей) схильні докладати активні зусилля для розв'язання проблем, звертатися до асертивних дій у складних життєвих ситуаціях. Жінки з високими оцінками за фактором «невротичність» (висока тривожність, підвищена збудливість у поєднанні зі швидкою виснажуваністю), скоріше схильні уникати розв'язання проблем або діяти агресивно у складних ситуаціях. Фактор «спонтанна агресивність» має прямий, помірний, достовірний зв'язок із асоціальною копінг-стратегією і слабкий зв'язок із пасивною копінг-стратегією («уникнення»). Чим вище у жінок оцінки за фактором, що характеризує імпульсивність, афективну нестійкість, ослаблений самоконтроль, переживання внутрішніх сумнівів, тим частіше жінки вдаються до асоціальної стратегії подолання складних ситуацій або ж уникають розв'язання проблем. Фактор «депресивність» має обернений, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією («асертивні дії») і прямий, слабкий, достовірний зв'язок з протилежною копінг-стратегією – пасивною («уникнення»), а також слабкий, достовірний зв'язок з просоціальною копінг-стратегією («вступ в соціальний контакт») і асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Отже, жінки з низькими оцінками за «депресивністю» (які відображують природну життєрадісність, енергійність, заповзятість), схильні до активного копіngu. Чим вищі оцінки за цим фактором, що характеризують осіб зі зниженим фоном настрою, боязких, невпевнених, нерішучих, засмучених, тим частіше жінки схильні відмовитися від активних дій з розв'язання проблем, уникати розв'язання, або звертатися до соціальних ресурсів, при цьому в однаковому ступені можуть діяти як за правилами соціальної взаємодії, так і з їх порушенням. Фактор «дратівливість» має прямий, середній (помітний), достовірний зв'язок тільки із асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Чим вищі у жінок оцінки за фактором «дратівливість» (що свідчить про нестійкий емоційний стан зі схильністю до афективного реагування, збудливість, нетерпимість, імпульсивність), тим частіше в складних життєвих ситуаціях вони схильні до агресивних дій у досягненні мети. Фактор «товарищескість» має прямий, помірний, достовірний зв'язок тільки з однією копінг-стратегією – активною («асертивні дії»). Чим вищі оцінки жінок за «товарищескістю», що характеризує дружелюбність, готовність до спілкування і співробітництва, заповзятість, жвавість, тим частіше вони вдаються до впевнених дій з розв'язання проблем в складних ситуаціях. Фактор «урівноваженість» має прямий, середній, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією та обернений, слабкий, достовірний зв'язок з асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії») і просоціальною стратегією, моделлю поведінки «вступ в соціальний контакт», та з моделлю поведінки «пошук соціальної підтримки» – тенденція достовірного зв'язку. Жінки з високими оцінками за цим фактором (спокійні, впевнені в собі, оптимістичні, активні, діяльні, довірливі, доброзичливі) схильні застосовувати активний копінг «асертивні дії». Низькі оцінки за фактором, що вказують на тривожність, втрату контролю над потягами, виражену дезорганізацію поведінки, дратівливість, пов'язані із більшою схильністю жінок в складних ситуаціях до відреагування негативних емоцій, що виникають, тиску, конфронтації, відмови від пошуку альтернативних рішень, або ж звернення до середовищних ресурсів.

Таблиця 1

**Кореляції факторів методики FPI та копінг-стратегій
(значущі коефіцієнти кореляції Брауна - Пірсона)**

Фактори методики FPI	Копінг-стратегії						непряма (маніпулятивні дії)
	активна (асертивні дії)	пасивна (уникнення)	просоціальна		асоціальна		
			вступ в контакт	пошук підтримки	асоціальні дії	агресивні дії	
1	-0,324**	0,271*				0,254*	
2		0,264*			0,258*	0,373**	
3	-0,482***	0,237*	0,286*			0,268*	
4						0,636***	
5	0,367**						

6	0,571***		-0,271*	-0,215		-0,259*	
7					0,528***	0,362**	0,311**
8	-0,610***	0,235*	0,456***		-0,240*		
9		0,254*			0,249*	0,322**	0,379**
10	0,481***		-0,235*		0,417***		
11	-0,419***	0,414***	0,309**			0,335**	
12	0,444***		-0,278*	-0,215	0,272*		

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Фактори: 1. – невротичність; 2. – спонтанна агресивність; 3. – депресивність; 4. – дратівливість; 5. – товариськість; 6. – урівноваженість; 7. – реактивна агресивність; 8. – сором'язливість; 9. – відкритість; 10. – екстраверсія/інтроверсія; 11. – емоційна лабільність; 12. – маскуліність/фемінність.

Фактор «реактивна агресивність» має прямий, помірний, достовірний зв'язок з обома моделями поведінки асоціальної копінг-стратегії та з непрямою стратегією («маніпулятивні дії»). Високі оцінки за фактором свідчать про агресивне ставлення до соціального оточення і виражене прагнення до домінування, відстоювання своєї думки, підозріливість, недовірливість. Чим вищі у жінок оцінки за фактором «реактивна агресивність», тим частіше в складних ситуаціях вони схильні діяти жорстко, цинічно, агресивно, розв'язувати свої проблеми за рахунок інших людей. Фактор «сором'язливість» має обернений, достовірний, середній, зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії», слабкий зв'язок – з асоціальною стратегією «асоціальні дії» та прямий, помірний, достовірний зв'язок з просоціальною копінг-стратегією «вступ в соціальний контакт», слабкий зв'язок – з пасивною стратегією «уникнення». Жінки з низькими оцінками за фактором (рішучі, невимушені, сміливі, впевнені в собі) в складних життєвих ситуаціях схильні до активного розв'язання проблем, при цьому можуть діяти жорстко і цинічно по відношенню до інших людей. Жінки з високими оцінками за фактором (стримані, невпевнені, розгублені, високо тривожні, скуті, нерішучі) схильні в критичних ситуаціях діяти спільно з іншими людьми, щоб разом розв'язати проблему або взагалі уникають розв'язання. Фактор «відкритість» має прямий, достовірний, помірний зв'язок з непрямою копінг-стратегією «маніпулятивні дії», асоціальною стратегією «агресивні дії», слабкий зв'язок – з моделлю поведінки «асоціальні дії» та пасивною копінг-стратегією «уникнення». Високі оцінки за фактором свідчать про прагнення до відкрито-відвертої взаємодії з оточуючими людьми при високому рівні самокритичності. Отже, можна пояснити, що чим вищий рівень самокритичності, визнання власних недоліків і помилок, тим більш схильні жінки до пасивної копінг-стратегії «уникнення» в складних ситуаціях. Дещо парадоксальним виглядає зв'язок високих оцінок за фактором «відкритість» з асоціальною та непрямою копінг-стратегіями. Однак, лише на перший погляд. Фактор «відкритість» характеризує прямоту і відвертість. Зміст пунктів методики FPI, що діагностують «відкритість», передбачає цинічні, маніпулятивні дії відносно інших людей. Жінки з високими оцінками за цим фактором схильні в складних ситуаціях розв'язувати свої проблеми за рахунок інших людей, не притримуючись жорстко правил соціальної взаємодії.

Інтегруючий фактор «екстраверсія-інтроверсія» має прямий, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії» та асоціальною стратегією «асоціальні дії» і обернений, слабкий, достовірний зв'язок з просоціальною стратегією «вступ в соціальний контакт». Виражена екстравертованість (активність, товариськість) жінок пов'язана зі схильністю активно докладати зусилля для розв'язання проблем в складних ситуаціях, діючи як асертивно, так і жорстко, не гуманно. Інтровертованість жінок пов'язана скоріше зі схильністю в критичних ситуаціях діяти спільно з іншими людьми, щоб разом розв'язати проблему.

Інтегруючий фактор «емоційна лабільність» має обернений, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії» та прямий, помірний, достовірний зв'язок з протилежною – пасивною стратегією «уникання», а також прямий, помірний, достовірний зв'язок з просоціальною стратегією «вступ в соціальний контакт» і асоціальною стратегією «агресивні дії». Жінки, які отримали високі оцінки за фактором (що вказують на емоційну нестійкість, коливання настрою, підвищену збудливість, дратівливість, напруженість, депресивність, недостатню саморегуляцію) схильні відмовлятися від активних дій в складних ситуаціях; проявляти дратівливість і «зривати» свої переживання на оточуючих або діяти разом з іншими людьми для розв'язання проблем. Жінки, які отримали низькі оцінки за «емоційною лабільністю» (що характеризують високу стабільність емоційного стану, вміння володіти собою, оптимізм) схильні активно розв'язувати проблему,кладаючи впевнені, асертивні дії.

Інтегруючий фактор «маскуліність-фемінність» має прямий, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії», слабкий зв'язок – асоціальною стратегією «асоціальні дії» та обернений, слабкий, достовірний зв'язок з моделлю просоціальної стратегії «вступ в соціальний контакт» і тенденцію достовірного зв'язку з моделлю «пошук соціальної підтримки». Жінки з високими оцінками за фактором (що свідчить про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом – типова мужність в характері, активність, сміливість, винахідливість, заповзятість, рішучість) схильні до активного копіngu. Жінки з низькими оцінками за фактором (що свідчить про протікання психічної діяльності переважно за жіночим типом – типова жіночність в характері, чутливість, поступливість, скромність в поведінці) вміють емоційно викладати

свої думки, зацікавлювати інших людей своїми проблемами, легко приймають допомогу і підтримку в складних ситуаціях.

Тож, всі досліджувані фактори мають достовірні зв'язки з різними копінг-стратегіями жінок виділеної вікової групи. Фактори «дратівливість» і «товариськість» – з однією копінг-стратегією, решта – з трьома.

Проаналізуємо отримані кореляційні зв'язки особистісних факторів та копінг-стратегій відповідно до осей моделі копінг-поведінки за методикою SACS.

Вісь «активність-пасивність» відображує зусилля, які докладаються людиною для розв'язання проблем, або для нерозв'язання проблем. Активна копінг-стратегія «асертивні дії» має помірний кореляційний зв'язок з п'ятьма базовими та усіма трьома інтегруючими особистісними факторами. Особистісними детермінантами вибору активної копінг-стратегії «асертивні дії» жінками періоду дорослішання є: рішучість, впевненість в собі, розкутість, невимушеність, оптимістичність, енергійність, екстравертованість, емоційна стабільність, маскуліність, товариськість.

Пасивна копінг-стратегія включає дві моделі поведінки: «уникнення» та «обережні дії». «Уникнення» має кореляційні зв'язки (слабші) протилежного напрямку з тими ж факторами, що і активна копінг-стратегія: «емоційна лабільність», «невротичність», «депресивність», «сором'язливість», а також з факторами «спонтанна агресивність» і «відкритість». Особистісними детермінантами вибору стратегії «уникнення» жінок 23-29 років є: емоційна нестійкість, збудливість, імпульсивність, депресивність, тривожність, ослаблений самоконтроль, стриманість, невпевненість, нерішучість, самокритичність. Копінг-стратегія «обережні дії» не має достовірних зв'язків з досліджуваними особистісними характеристиками жінок. Єдина тенденція оберненого достовірного зв'язку виявлена між копінг-стратегією «обережні дії» та фактором «товариськість» ($r = -0,0212$; $p < 0,1$).

Вісь «просоціальні-асоціальні копінг-стратегії» відображує, в якому ступені людина, досягаючи своєї мети, діє в рамках правил соціальної взаємодії. Просоціальна копінг-стратегія «вступ в соціальний контакт» має кореляційний зв'язок з трьома базовими та усіма інтегруючими особистісними факторами. Це ті ж самі фактори, що пов'язані з активною копінг-стратегією «асертивні дії», тільки зв'язок їх з просоціальною копінг-стратегією має протилежний напрям. Жінки 23-29 років, які схильні в складних життєвих ситуаціях обирати просоціальну копінг-стратегію «вступ в соціальний контакт», виявляють такі особистісні характеристики, як стриманість, невпевненість, тривожність, нерішучість, емоційну нестійкість, збудливість, депресивність, інтровертованість, фемінність. Такі особистісні характеристики визначають звернення жінок в складних ситуаціях до середовищних ресурсів – інших людей з метою отримання емоційної, інформаційної, дієвої їх підтримки.

Базовою особистісною детермінантою для вибору жінками копіngu «агресивні дії» є дратівливість (нетерпимість, збудливість, реактивність, напруженість), а потім ідуть тривожність, депресивність, реактивна агресивність, егоцентризм, авторитарність, домінантність. Саме ці якості зумовлюють схильність жінок до відреагування негативних емоцій у зв'язку із складнощами, що виникли, конфронтації, відмови від пошуку альтернативних рішень. Базовими особистісними детермінантами для вибору жінками копіngu «асоціальні дії» є «реактивна агресивність» та «екстраверсія», а потім ідуть маскуліність, рішучість, впевненість в собі, розкутість, спонтанна агресивність.

Додаткова «пряма-непряма» вісь копінг-поведінки дозволяє диференціювати копінг з точки зору поведінкових стратегій як проблемно орієнтованих зусиль: прямих або маніпулятивних. Пряма копінг-стратегія «імпульсивні дії» не має статистично значущих зв'язків з досліджуваними особистісними характеристиками жінок. Жінки, які схильні вибирати в складних ситуаціях непряму копінг-стратегію «маніпулятивні дії», виявляють такі особистісні характеристики, як егоцентризм, домінантність, авторитарність, схильні відстоювати свою думку і проявляти агресивність, прямоту в міжособистісних відносинах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Виявлені достовірні зв'язки особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період дорослішання дозволяють: по-перше, розглядати певні особистісні характеристики в якості предикторів копінгів; по-друге, розробляти психотехнології з профілактики дезадаптації цієї вікової групи жінок. Наступним завданням нашого дослідження є визначення взаємозв'язку особистісних характеристик та копінг-стратегій жінок у період зрілості.

Список використаних джерел

1. Бушуєва Т.В. Вікові особливості копінг-поведінки дорослих // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психолог. науки : зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 4 (49). – С. 162–170.
2. Бушуєва Т.В. Задоволеність життям та особливості копінг-поведінки дорослих // Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Київ : Гнозис, 2015. – Дод. 2 до Вип. 35, т.1 (13) : Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. – С. 91–97.
3. Корзун С.А. Взаимосвязь личностных черт и копинг-поведения у студентов педагогического вуза // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III Междунар. науч.-практич. конф. : в 2 т. – Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2013. – С. 252

4. Либи́на Е. В. Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Либи́на Е. В. – М., 2003. – 25 с.
5. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во ин-та психологии РАН, 2008. – 474 с.
6. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – V. 93. – P. 1080–1107.

References

1. Bushujeva T.V. Vikovi osoblyvosti koping-povedinky doroslyh // Nauk. chasop. NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 12. Psyholog. nauky : zb. nauk. pr. – Kyi'v : NPU im. M. P. Dragomanova, 2016. – Vyp. 4 (49). – S. 162–170.
2. Bushujeva T.V. Zadovolnist' zhyttjam ta osoblyvosti koping-povedinky doroslyh // Gumanit. visn. DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyč'kyj derzhavnyj pedagogičnyj universytet imeni Grygorija Skovorody». – Kyi'v : Gnozyz, 2015. – Dod. 2 do Vyp. 35, t.1 (13) : Mizhnarodni Chelpanivs'ki psyhologo-pedagogični chytannja. – S. 91 – 97.
3. Korzun S.A. Vzaimosvjaz' lichnostnyh chert i koping-povedenija u studentov pedagogičeskogo vuza // Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija : materialy III Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. : v 2 t. – Kostroma : Izd-vo Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova, 2013. – S. 252
4. Libina E. V. Individual'nye razlichija v strategijah razreshenija chelovekom slozhnyh zhiznennyh situacij : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 – obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii / Libina E. V. – М., 2003. – 25 s.
5. Sovladajushhee povedenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Krjukovoj, E. A. Sergienko. – М. : Izd-vo in-ta psihologii RAN, 2008. – 474 s.
6. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – V. 93. – P. 1080–1107.

Bushujeva T.V. INTERCOMMUNICATION OF PERSONALITY FEATURES AND COPING STRATEGIES OF WOMEN IS IN A PERIOD MATURING

The article is sanctified to the analysis of intercommunication of personality descriptions and coping strategies on the different stages of adulthood. In the article the presented results of empiric research of intercommunication of personality descriptions and coping strategies of women 23-29. It is in particular discovered, that personality determinants of choice of active coping strategy "assertive actions" period of maturation in women are: determination, confidence, looseness, ease, optimistic, energetic, extraversion, emotional stability, masculinity. Women who have characteristics opposite of all specified inclined to choose prosocial coping strategies and seek in difficult situations to environmental resources. Passive strategy "avoidance" involves "emotional lability," "neurotic," "depressed," "shy," "spontaneous aggressiveness," "openness" (self-criticism) of women. The basic personality determinants of choice for women coping "aggressive actions" is irritable, and then other qualities as anxiety, depression, reactive aggression, self-centeredness, authoritarianism, dominance. The basic determinants of personal choice for women coping "antisocial action" are "reactive aggression" and "extraversion" and then other qualities as masculinity, determination, confidence, looseness, spontaneous aggression. Women tend to choose in difficult situations indirect coping strategy "manipulative actions" reveal such personal characteristics as egocentrism, dominance, authoritarianism, tend to defend their views and be aggressive, integrity in interpersonal relations.

Key words: coping behavior; coping strategies; coping actions; factors of personality questionnaire; age-old period of maturing; women.

УДК 159.922.8–044.372:378.091.212(477)

Т.А. ВЕРЕМІЙЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДІЮ В УКРАЇНІ

У статті представлено аналіз психологічних особливостей переживання кризи студентською молоддю. Доведено, що сучасні умови існування збільшують ризик виникнення кризових ситуацій. Політичне, економічне, соціальне, екологічне неблагополуччя, нестабільність, прискорені темпи життя спричиняють зростання психологічної напруги, підвищення рівня загальної тривожності, а як наслідок – відчуття самотності, непотрібності, безглуздості існування, страх за власне майбутнє.

Ключові слова: криза, переживання, молодь, АТО, стрес, жертва, особистість, чинник, конфлікт.

В статье представлен анализ психологических особенностей переживания кризиса студенческой молодежью. Доказано, что современные условия существования увеличивают риск возникновения кризисных ситуаций. Политическое, экономическое, социальное, экологическое неблагополучие, нестабильность, ускорение темпа жизни влекут за собой психологическое напряжение, повышение уровня общей тревожности,

а как результат – чувства одиночества, ненужности, нелепости существования, страх за собственное будущее.

Ключевые слова: кризис, переживание, молодежь, АТО, стресс, жертва, личность, фактор, конфликт.

Постановка проблеми. На сучасному етапі Україні притаманні специфічні особливості життя, що збільшують ризик виникнення кризових ситуацій, зокрема і тих, що пов'язані з АТО. Політичне, економічне, соціальне, екологічне неблагополуччя, нестабільність, прискорення темпів життя – все це викликає масове зростання психологічної напруги.

Означена проблема є надзвичайно актуальною, адже питання подолання студентами ВНЗ складних життєвих ситуацій досі залишаються недостатньо вивченими сучасною психологічною наукою. Зіткнувшись із кризовою ситуацією, особистість змушена переживати, переорієнтовуватися та ставити перед собою нові цілі. Зокрема, кризові ситуації актуалізують психологічний захист, що обґрунтовується у працях таких науковців, як Л. І. Анциферова, Ф. Є. Василюк, Л. Ю. Субботіна, М. К. Акімова, Л. М. Блохіна.

Дослідження останніх років свідчать, що існує необхідність вивчення переживання кризового стану на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Насамперед це стосується ситуації, що наявна в Україні сьогодні. Зважаючи на це, нашим дослідженням було охоплено студентів, вимушено переселених із Криму та зони проведення АТО. При цьому основним завданням, яке ми ставили перед собою, є вивчення кризових ситуацій як загальнодержавного, так і особистісного рівнів. Це завдання, на нашу думку, настільки значне і суттєве, що вирішивши його, можна змінити першопочаткову ієрархію проблем і цілей.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Сьогодні в Україні помітно зріс інтерес фахівців різних галузей до вивчення кризових ситуацій, а також їх впливу на особливості переживання та розвитку особистості. Це, зокрема, пов'язано зі зростанням кількості екстремальних ситуацій різного рівня. Такі типові кризові явища, як війна, стихійні лиха, насильницькі злочини, важкі хвороби тощо, переважно досліджуються на предмет виявлення негативних наслідків для психіки людини, яка стала жертвою подібних обставин (В. Апчел, В. Циган, А. Амбрумова, А. Колесніков, І. Колос, Р. Лазарус, С. Фолкман та ін.). Проте питання позитивного впливу на людину таких явищ досі ніким не розглядалися. Такий погляд відкриває нові перспективи для вивчення кризових ситуацій як умов, що приховують у собі потенційні можливості не лише для подальшого розвитку особистості, а й пошуку нею резервів організму, що, у свою чергу, сприяє формуванню превентивного ресурсу для подолання негативних наслідків переживання кризової ситуації, тоді як джерела цього розвитку можуть використовуватися в подальшій організації психологічної допомоги студентській молоді у процесі її навчання у ВНЗ.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст та поняття кризової ситуації як психологічної проблеми; визначити психологічні особливості переживання студентською молоддю кризових ситуацій в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що проблематика кризи завжди була в полі зору гуманістичного наукового підходу, однак у контексті психологічного напрямку вивчення кризових ситуацій вона розглядається як самостійна дисципліна, що розвивається в рамках превентивної психіатрії.

Варто зауважити, що теорія криз з'явилася на «психологічному горизонті» нещодавно, а її відправною точкою стала праця Е. Ліндемана «Симптоматологія гострого горя та управління цим станом» (1944 р.) [6].

Дж. Каплан, у свою чергу, описав чотири послідовні стадії кризи:

- 1) *первинна* – зростання напруги, що стимулює використання звичних способів вирішення проблем;
- 2) *поступове наростання напруги* в умовах, коли звичні способи виявляються безрезультатними;
- 3) *подальше зростання напруги*, що вимагає ще більшої мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості;
- 4) *підвищення тривоги і депресії*, що тягне за собою відчуття безпорадності й безнадійності, супроводжується дезорганізацією особистості [7].

Стрес – це неспецифічна реакція організму на ситуацію, яка вимагає певної функціональної його перебудови, відповідної адаптації до цієї ситуації [1, с. 18]. При цьому важливо пам'ятати, що стрес викликає будь-яка нова життєва ситуація, однак далеко не кожна із них буває критичною. Критичні ситуації спричиняє дистрес, під яким розуміють горе, нещастя, виснаження організму, що супроводжується порушенням адаптації, контролю, перешкоджає самоактуалізації особистості.

Конфлікт як критична психологічна ситуація супроводжується внутрішніми переживаннями особистості й актуалізацію сил для її подальшого вирішення. Так, І. Албегова підкреслює, що з критичною ситуацією ми маємо справу тоді, коли суб'єктивно неможливо ні оминати її, ні знайти способи її вирішення, внаслідок чого свідомість капітулює перед невирішеним завданням [1, с. 19]. Ураховуючи вищесказане, дослідниця пропонує всі критичні ситуації поділяти на два типи: серйозне потрясіння та власне кризу. При цьому до першого типу вона відносить ситуації, що спонукають особистість до виходу на попередній життєвий рівень (наприклад, людина, котра втратила роботу у зв'язку з певними обставинами, має шанс знову її знайти), а до другого – ситуації, що вважаються єдиним виходом зі складної життєвої ситуації [1, с. 19-20].

В. М. Заїка розглядає суб'єктивну модель кризи як сукупність таких рівнів:

- 1) *сенситивного*, заснованого на відчуттях людини;
- 2) *емоційного*, пов'язаного із різними видами реагування на окремі симптоми кризи, кризовий стан у цілому і його наслідки;

3) *інтелектуального*, що включає роздуми про причини кризи та її можливі наслідки;

4) *мотиваційного*, пов'язаного з певним ставленням до власного кризового стану, зміною поведінки і способу життя в умовах кризи, а також актуалізацією діяльності з метою подолання кризи [5].

Теоретичний аналіз показав, що кризова ситуація як психологічна проблема хвилює багатьох учених. Проаналізовані психологічні особливості переживання кризової ситуації в сучасній науковій літературі дають підстави стверджувати, що подібні ситуації супроводжуються емоційним, когнітивним та поведінковим аспектами зміни особистості, а це, у свою чергу, обумовлює кризовий стан особистості. Крім того, теоретично обґрунтовано особливості суб'єктивних, об'єктивних та ситуативних чинників переживання кризової ситуації. Виходячи з цього, зауважимо, що до суб'єктивних чинників відносять: чинник вірогідного прогнозування, вітальний чинник, когнітивний чинник, поведінковий чинник (відсутність сформованих моделей поведінки), екзистенціальний чинник (відчуття втрати сенсу, «екзистенціальний вакуум»). Основними об'єктивними чинниками, що викликають напругу, є: підвищене навантаження (фізичне, фізіологічне, емоційне, інформаційне, робоче); завищені вимоги до результатів діяльності; усвідомлення власної відповідальності; вихід за межі комфортної або прийнятної для певного суб'єкта інтенсивності взаємодії із зовнішнім середовищем; перешкоди на шляху задоволення потреб, досягнення мети та вирішення завдань; фізичні та психічні травми, тривога за долю близьких, а також їх втрата; позбавлення умов, необхідних для нормальної життєдіяльності, повноцінної самореалізації. Відзначимо, що основною причиною виникнення переживання особистістю кризового стану можуть бути і чинники зовнішнього середовища, зокрема напружені стресові ситуації, викликані подіями, небезпечними для життя, психологічні бар'єри тощо. Звичайно, такі чинники не можна вважати вичерпними, адже вони досить динамічні, оскільки залежать як від самої людини, так і від ситуації (економічної, соціальної, політичної, сімейної тощо), яка постійно змінюється.

Таким чином, кризова ситуація, як правило, несподівана та неконтрольована. Зазвичай вона пов'язана із втратами, неприємними новинами, приниженням, образою, а отже, вносить сум'яття у розмірене повсякденне життя. Часто криза перекреслює наш ідеальний образ «Я» та впливає на особисті плани. Проте під поняттям «криза» ми розуміємо не лише безнадійну ситуацію, а й потенційну можливість піднятися до значно вищого рівня буття, оскільки ті шляхи, які використовує суб'єкт для подолання кризи, надалі визначають його долю.

Провівши дослідження, ми з'ясували, що в студентів, вимушено переселених із Криму та зони проведення АТО, переважають високий та середній показники реактивної та особистісної тривожності порівняно зі звичайними студентами. Також у студентів-переселенців більш виражений рівень депресії, тобто ірраціональні установки залежно від групи досліджуваних відрізняються, адже катастрофізація серед студентів-переселенців є домінуючою порівняно зі звичайними студентами.

Також було підтверджено те, що специфіка реакцій на фруструючу ситуацію буде відрізнятися залежно від групи досліджуваних, тобто в студентів, які входять до числа вимушено переселених осіб із Криму та зони проведення АТО, переважатимуть екстрапунітивні та інтропунітивні реакції порівняно зі звичайними студентами.

Підставою для констатування означених психологічних особливостей переживання кризової ситуації став взаємозв'язок: між особистісною та реактивною тривожністю (0,696); між реактивною тривожністю та рівнем вираженості ірраціональних установок (0,411); між особистісною тривожністю та рівнем соціальної адаптації (-0,250); між депресією та реактивною тривожністю (0,639); між депресією та особистісною тривожністю (0,529); між вираженістю ірраціональних установок та смисложиттєвими цінностями студентів (-0,651); між вираженістю ірраціональних установок та соціальною адаптацією (0,380).

Отже, психологічна допомога всім, хто її потребує, в межах освітнього простору включає три основних типи заходів: підготовку та профілактику, безпосередню дію, а також психологічну підтримку. Часто тривалі наслідки травматичних подій серед студентів і персоналу ВНЗ недооцінюються не лише адміністрацією, а й психологічними службами. Зважаючи на це, необхідне проведення спеціальних програм і відстеження стану студентів, своєчасне надання їм психологічної допомоги і підтримки. Депресивний стан, зміна апетиту та поведінки, погіршення успішності, безпорадність, інертність, втрата інтересу до того, що раніше захоплювало, соціальна ізоляція – саме на ці фактори найперше необхідно звернути увагу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. З урахуванням отриманих результатів було запропоновано практичні рекомендації щодо психологічної допомоги студентам, які переживають кризові ситуації, на базі ВНЗ. Зокрема, у сфері когнітивних аспектів особистості потрібно формувати систему знань студентської молоді про особливості кризових ситуацій, стратегій їх подолання, власних особистісних властивостей та особливостей інших людей; у сфері емоційних властивостей – розвивати впевненість студентів у собі, їх емпатійні можливості, смисложиттєві орієнтації; у сфері поведінки – посилювати мотивацію досягнення результатів у певній діяльності, розвивати навички ефективної комунікації, визначення мети, свідомої саморегуляції. Представлені рекомендації дозволять вирішити завдання формування в студентів особистісних можливостей ефективного подолання кризових ситуацій у ході навчальних курсів психологічного змісту, які викладаються у ВНЗ, а також використовувати у виховній і профілактичній роботі розроблений викладачами і кураторами психолого-педагогічний інструментарій.

Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення конструктивної ролі переживання кризових ситуацій у розвитку особистості в рамках культурно-історичного, екзистенціального й аналітичного підходів, створення методологічної та психотерапевтичної баз.

Список використаних джерел

1. Албегова И. Техники адаптации к критическим ситуациям / И. Албегова // Психотехнологии в соц. работе / [под ред. В. В. Козлова]. – Ярославль : МАПН, 1998. – С. 18–24.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100
3. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів-практиків. – Черкаси, 2002. – 241 с.
4. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. для студентів ун-тів. – Харків : Фоліо, 1996. – 238 с.
5. Заїка В. М. Динамічна модель особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості / В. М. Заїка // Соц. психологія. – 2009. – № 1. – С. 69–76.
6. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования. – М. : Варсон, 2008. – 400 с.
7. Caplan G. Emotional crises / G. Caplan // The encyclopedia of mental health. – N.Y., 1963. – Vol. 2. – P. 521–532.

References

1. Albegova I. Tehniki adaptacii k kriticheskim situacijam / I. Albegova // Psihotehnologii v soc. rabote / [pod red. V. V. Kozlova]. – Jaroslavl' : MAPN, 1998. – S. 18–24.
2. Ball G. A. Ponjatie adaptacii i ego znachenie dlja psihologii lichnosti // Vopr. psihologii. – 1989. – № 1. – S. 92–100
3. Bila O. G. Psyhokorekcijni mozhlyvosti metodu aktyvnogo social'no-psychologichnogo navchannja na materialy pidgotovky psihologiv-praktykiv. – Cherkasy, 2002. – 241 s.
4. Bondarenko O. F. Psyhologichna dopomoga osobystosti : navch. posib. dlja studentiv un-tiv. – Harkiv : Folio, 1996. – 238 s.
5. Zai'ka V. M. Dynamichna model' osobystisnyh transformacij v umovah podolannja kryzovyh staniv osobystosti / V. M. Zai'ka // Soc. psihologija. – 2009. – № 1. – S. 69–76.
6. Osuhova N.G. Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v krizisnyh situacijah: opyt jempiricheskogo issledovanija. – M. : Varson, 2008. – 400 s.
7. Caplan G. Emotional crises / G. Caplan // The encyclopedia of mental health. – N.Y., 1963. – Vol. 2. – P. 521–532.

Veremeychuk T.A. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS EXPERIENCING CRISIS IN UKRAINE

The article analyzes the psychological characteristics of crisis experience of the students. Nowadays, our country endures specific peculiarities of life, that increase the risk of crisis related to the ATO. These include a sharp escalation in the pace of life, the recent radical change in its structure, and accordingly, the entire complex of social and psychological conditions of existence. Political, economic, social and environmental distress, instability, rapidly accelerating pace of life and change in its level - all these factors cause additional psychological stress. The symptoms include the increase in overall anxiety, feelings of loneliness, uselessness and futility of existence, fear for the future and more.

There has been conducted the analysis of the empirical research of the features of students' crisis experiences. It has grounded and described the procedure of empirical research and made interpretation of the results, formulated practical principles for the organization of psychological help for student youth in high school. It has developed and given practical advice on psychological assistance to students experiencing the period of crisis in Ukraine.

Key words: crisis, experience, youth, ATO, stress, sacrifice, personality factor, conflict.

УДК 316.61:364.622:[070+621.397.13]–042.72

А.М. ВОРОБІЙОВ, О.О. ДЕМЧУК

МЕДІА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК РІЗНОВИД ПСИХІЧНИХ ВІДХИЛЕНЬ

Стаття присвячена особливостям різновиду психічних відхилень як медіа залежність. Наше покоління живе в період формування інформаційного суспільства. Завдяки динамічному розвитку новітніх засобів масової інформації скорочуються відстані, люди в різних куточках планети краще розуміють одне одного. Та водночас доводиться констатувати, що будь-яке відкриття може стати не лише корисним, але й шкідливим для людства. Серед безлічі причин цього очевидна одна: еволюція моральних засад людства не встигає за науково-технічним прогресом. Це стосується, зокрема, й мас-медіа, вдосконалення яких одночасно і забезпечує свободу особи, і загрожує цій безпеці.

Ключові слова: медіа залежність, психічне відхилення, відкриття, взаємодія, інформаційний простір.

Статья посвящена особенностям разновидностей психических отклонений как медиа зависимость. Наше поколение живет в период формирования информационного общества. Благодаря динамичному

развитию новейших средств массовой информации сокращаются расстояния, люди в разных уголках планеты лучше понимают друг друга. И одновременно приходится констатировать, что любое открытие может стать не только полезным, но и вредным для человечества. Среди множества причин этого очевидна одна: эволюция моральных принципов человечества не успевает за научно-техническим прогрессом. Это касается в том числе и СМИ, совершенствование которых одновременно и обеспечивает свободу личности, и грозит этой безопасности.

Ключевые слова: *медиа зависимость, психическое отклонение, открытие, взаимодействие, информационное пространство.*

Постановка проблеми. Питання про медіа залежність перебуває в прагненні доведення та простеження в інформаційному просторі. Сучасний розвиток засобів масової комунікації обумовлює утворення нових форм життєдіяльності людини, новий досвід спілкування й співіснування. Сьогодні медіа, по суті, є засобом засвоєння світу в його комунікативних, інтелектуальних, психологічних, художніх та багатьох інших аспектах.

Однак постійне ускладнення медіа-простору призводить до виникнення нового медіа-ландшафту, нового медіа-порядку й змінює медіа-культуру в цілому.

Серед основних умов розвитку процесу медіа освіти можна виокремити: загальну орієнтацію на розвиток особистості (включаючи формування естетичної свідомості, художнього сприйняття, смаку тощо, розвиток критичного мислення, творчих потенцій індивідуальності в руслі ідей гуманізму); врахування психологічних особливостей, спектра реальних інтересів і переваг дитячої і молодіжної аудиторії; вироблення критеріїв розвитку медіа сприйняття і здатності до критичного, художнього аналізу медіа текстів; удосконалення моделей, програм, методик, форм проведення занять зі школярами і студентами на матеріалі медіа (у тому числі й з використанням зарубіжного досвіду); модернізацію матеріально-технічної бази навчання; включення до вузівських і шкільних програм курсів з вивчення медіа культури. Основні завдання медіа освіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи зарубіжні та вітчизняні праці, присвячені проблемам медіа та медіа освіти, можемо знайти чимало спільного в структурі різних моделей і методик. Але до того, як перейти до їх аналізу, слід розібратися в питаннях, пов'язаних з проблемою медіа сприйняття молодіжної аудиторії. Адже не проаналізувавши цю проблему, не зможемо зорієнтувати медіа освітню модель на конкретні вікові, психологічні та інші особливості аудиторії. У зв'язку з цим постає потреба аналізу і вироблення критеріїв визначення типу настановлень на медіа сприйняття, рівнів художнього розвитку (культури) і медіа сприйняття. При цьому під медіа сприйняттям будемо розуміти сприйняття «медіа реальності», почуттів і думок авторів медіа текстів, виражених в аудіовізуальному, просторово-часовому образі.

Чимало дослідників (Ю. Лотман, Д. Узнадзе та інші) не раз звертали увагу на зв'язок між настановленням на сприйняття і самим процесом сприйняття, їх вплив на посилення, переформатування чи руйнацію моделей дійсності в людській свідомості [3]. Ми поділяємо думку медіа педагога О. Шарикова, який вважає, що медіа культура – це частина загальної культури, пов'язана, з одного боку, із засобами масової комунікації у соціальному плані (культура суспільства – медіа культура суспільства), а з іншого боку – в особистісному (культура людини – медіа культура людини), коли акцентується взаємодія людини зі світом мас-медіа, які зрештою забезпечують повноцінне включення людини в життя суспільства [6].

Формулювання цілей статті.

1. Збір теоретичної та практичної інформації з подальшим її використанням результатів;
2. Уточнення про негативні та позитивні сторони медіа.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існують різні точки зору щодо проблеми мас-медіа. Дехто вбачає в них джерело знань, дехто – перешкоду в освіті і вихованні: медіа є і засобом всебічного розвитку особистості, і фактором руйнівним. Сучасний школяр сидить за монітором комп'ютера чи біля телевізора в середньому від 3 до 5 годин щодня, перебуваючи під впливом інформаційного простору. Вплив цей не однозначний, оскільки негативна інформація може викликати такі небезпечні явища, як масовий інформаційно-психологічний психоз, медіа залежність як різновид психічних відхилень, маніпулятивний вплив засобів масової комунікації.

Але ж ми говоримо про виховання свідомого громадянина, активного члена громадянського суспільства, здатного до діалогової взаємодії між особистістю і владою, соціокультурними і політичними силами. Без діалогу не може бути згоди, успішного розвитку держави. Без нього будь-які реформи приречені на провал. Люди повинні одержувати повну й об'єктивну інформацію про дії та наміри влади, мати можливість висловлювати власну думку щодо директивних рішень і подавати свої пропозиції. Владі також життєво необхідно підтримувати постійний контакт із суспільством, роз'яснювати суть своєї політики, дізнаватися про реакцію на неї громадян.

Провідна роль в успішному здійсненні такого діалогу належить мас-медіа як посереднику між суспільством і владою. Саме вони генерують і спрямовують основні потоки інформації. Саме вони здатні найефективніше задовольняти інформаційні потреби громадян, погоджувати інтереси особистості, суспільства і держави. Але успіх такого діалогу можливий тільки за умови готовності до нього кожної зі сторін. От чому сьогодні на чільне місце виходить як медіа культура суспільства, так і медіа культура окремої особистості. Але

якщо політики і підприємці швидко відреагували на тотальну владу ЗМІ над суспільством і прибрали до рук найвпливовіші з них, то діячі соціально-культурної сфери поки залишаються пасивними. А тим часом ЗМІ усе агресивніше беруть участь у формуванні світогляду людей, їх культурного, політичного і морального обличчя. І з цією силою необхідно рахуватися.

Визнаючи важливу роль мас-медіа в процесі освіти, маємо системно і грамотно вибудовувати відносини юних споживачів інформації з величезними ресурсами преси, кіно, телебачення, мережі Інтернет. Споживанню інформації треба учить так само терпляче і продумано, як, скажімо, музиці чи живопису. Потрібна комплексна програма медіа освіти, котра має охоплювати різні категорії дітей, підлітків, студентської молоді, врахувати умови їх навчання і виховання. У багатьох європейських країнах при міністерствах освіти діють центри взаємодії зі ЗМІ. Ця робота зведена в ранг державної освітньої політики.

У нашій країні ситуація зовсім інша. Процес поступового оснащення ВНЗ і шкіл комп'ютерами, що розпочався з кінця 1980-х років, а потім і підключення їх до Інтернету (з середини 1990-х років), практично не підкріплюється осмисленням того, що пов'язується з інформаційними технологіями. Створення комп'ютерних класів вважається вершиною освітянських досягнень. Наука ж зосередилася на осмисленні предмета інформатики, що впроваджується в навчальний процес, найчастіше без врахування важливості нерозривного зв'язку інформаційних технологій і педагогічних цілей. Ми не пішли далі ремствувань щодо згубного впливу мас-медіа на дитячу та підліткову психіку та окремих (розрізнених) досліджень з цієї проблематики. Тим часом багато країн давно зрозуміли необхідність медіа освіти і вже мають вагомий напрацювання в її теоретичному осмисленні, методологічному обґрунтуванні й практичному застосуванні. Ще 1984 року ЮНЕСКО так визначила суть медіа освіти: «Навчання теорії і практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядається як частина специфічної й автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці. Його варто відрізняти від використання ЗМК як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань» [3, с. 198].

«Педагогічна енциклопедія» визначає медіа освіту як напрям педагогіки, що забезпечує вивчення закономірностей масової комунікації (преси, ТБ, радіо, кіно, відео тощо). У наші дні існує й інше розуміння медіа освіти – не тільки як певного компонента середньої чи вищої освіти, але і як довгострокової суспільно-просвітницької діяльності, поширеної на дітей і дорослих. Його прихильники розуміють медіа освіту як безупинний розвиток особистості в суспільстві, як виховання активних, інформованих громадян, наділених культурою спілкування з ЗМК, що і є одним з основних соціальних елементів інформаційного суспільства. У сучасних трактуваннях медіа освіти наголос робиться на формуванні в аудиторії ЗМІ здатності до активного, осмисленого засвоєння медійного змісту, заснованого на знаннях про сутність, специфіку і цілі масових комунікацій. Все більше уваги надається розвитку самостійного критичного мислення стосовно засобів масової інформації, надбання практичних навичок у виявленні неправдивих повідомлень і спотворень інформації, виробленню стійкого імунітету до маніпулятивного впливу мас-медіа, збагаченню соціального досвіду аудиторії в практиці спілкування з друкованою й електронною продукцією. Медіа освіта покликана формувати культуру раціонального освоєння медійного змісту, розвивати соціальну активність громадян.

Безумовно, загальні положення щодо настановлень повністю стосуються й проблеми сприйняття витворів мас медіа, а тому вони беруться до уваги в обґрунтуванні методичних основ медіа освіти. Аналіз теорії і практики медіа освіти в різних країнах наводить на думку, що у світі не існує єдиної теоретичної концепції медіа освіти. Можна виокремити, принаймні, вісім основних теоретичних підходів у цій сфері.

1. «Ін'єкційна» теорія медіа освіти. Її часто називають «протекціоністською» (запобіжною від шкідливих впливів медіа), «теорією громадянського захисту» (тобто, знову ж, захисту від медіа) чи «теорією культурних цінностей» (мається на увазі, що негативному впливу медіа протиставляються «вічні цінності класичної культурної спадщини» – приміром, мистецтво античності чи ренесансу. Передбачається, що медіа справляє потужний (переважно негативний) вплив на аудиторію. Приміром, діти «впроваджують» у життя прийоми насильства, побачені на екрані. Аудиторія складається з маси пасивних споживачів, які зазвичай не можуть зрозуміти суті медіа тексту. Головна мета медіа освіти в межах цієї теорії полягає в тому, щоби пом'якшити негативний ефект надмірного захоплення медіа (в основному дитячою і молодіжною аудиторією). Педагоги прагнуть допомогти учням зрозуміти різницю між реальністю і медіа текстом шляхом розкриття негативного впливу медіа (приміром, телебачення) на конкретних прикладах, доступних для розуміння конкретної аудиторії. Супротивники «ін'єкційної» теорії медіа освіти вважають, що, по-перше, медіа – невід'ємна частина нашого життя. А по-друге, хоча сучасні діти зазнають великого впливу медіа, ці медіа впливають на них менше, ніж, скажімо, на їхніх батьків у пору їх юності. Будучи першим «телевізійним поколінням», нинішні сорокарічні мали значно більший інтерес до технічних медіа новинок, ніж нинішні перенасичені інформацією діти. Так чи інакше, але «ін'єкційна» теорія медіа освіти й дотепер має своїх прибічників.

2. Теорія медіа освіти як джерела «задоволення потреб» аудиторії. Її теоретичною основою є ідея «споживання і задоволення» у сфері медіа. Мається на увазі, що вплив медіа на аудиторію обмежений, учні можуть самі правильно обирати й оцінювати медіа текст відповідно до своїх потреб. Відтак пріоритет медіа освіти вбачається в тому, щоби допомогти учням одержати з медіа максимум користі. Як бачимо, ця концепція цілком протилежна «ін'єкційній». Якщо перша концентрується на негативному впливі медіа, то друга – на його позитивному ефекті. Водночас теорія задоволення потреб досить близька до теорії медіа освіти як формування «критичного мислення», тому що і тут і там йдеться про те, щоби розвивати вміння правильно обирати і критично оцінювати медіа текст. Однак є й істотна різниця: у першому випадку медіа педагоги спираються на

«позитивні» сторони інформації, а в другому – на «негативні», тобто прагнуть захистити аудиторію від маніпулятивного впливу медіа.

3. «Практична» теорія медіа освіти. Цей підхід відомий також під назвою «медіа освіта як таблиця множення». Мається на увазі, що учні повинні вміти працювати з медіа апаратурою так само добре, як знати таблицю множення. «Практичні» медіа педагоги вважають, що вплив медіа на аудиторію обмежений, головне – навчити школярів та вчителів використовувати медіа апаратуру. Звідси – підвищена увага до вивчення техніки, формування практичного уміння користуватися апаратурою, в тому числі й для створення власних медіа текстів. А це означає: мінімум міркувань і аналізу, максимум виконавської практики. Однак цього, безумовно, замало, якщо мати на увазі, що освіта й виховання громадянина – єдиний, нероздільний процес. Та й і нині цей напрям має чимало прихильників серед зарубіжних педагогів, які вважають аналіз медіа текстів зайвою витратою часу. Вони віддають перевагу практичним вправам у гуртках юних кіномеханіків, операторів, фотографів тощо.

4. Теорія медіа освіти як засобу формування «критичного мислення». Її основою, швидше за все, можна вважати теорію, в якій мас-медіа уявляються «четвертою владою», що поширює моделі поведінки і соціальні цінності серед різномірної маси індивідів [1]. Звідси випливає основна мета медіа освіти: захистити учнів від маніпулятивного впливу медіа. У процесі навчання учні знайомляться з особливостями впливу медіа на індивіда і суспільство за допомогою так званих «кодів» (умовностей-символів, наприклад, у телерекламі). Розвивається критичне мислення учнів та студентів стосовно медіа текстів. Вважається, що школярам, студентам треба дати орієнтири в умовах надлишку різної інформації, навчити грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, мати уявлення про механізми і наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. Адже однобічна чи спотворена інформація потребує осмислення. Відтак вважається корисним, щоб учні могли визначити: розбіжності між поданими і загальновідомими фактами, що потребує додаткової перевірки; надійність джерела інформації; припустимі і неприпустимі твердження; розбіжності між головною і другорядною інформацією; упередженість суджень; нечіткі чи двозначні аргументи; логічну несумісність у ланцюзі міркування; силу аргументу тощо. Безперечно, для аналізу інформаційних телепередач такого роду уміння можуть дати добрі педагогічні результати, виробляючи своєрідний «імунітет» до бездоказовості, спотворень, замовчування чи неправди. Не можна не визнати, що, незалежно від політичного ладу тієї чи іншої країни, людина, не підготовлена до сприйняття інформації в різних її видах, не може повноцінно її зрозуміти й проаналізувати, не в силах протистояти маніпулятивним впливам медіа (якщо така маніпуляція здійснюється), не здатна самостійно висловити свої думки і почуття. Так, британський дослідник Л. Мастерман вважає, що оскільки продукція ЗМІ є результатом свідомої діяльності, то відразу досить логічно визначаються щонайменше чотири напрями її аналізу:

- на кого покладається відповідальність за її створення, хто володіє засобами масової інформації і контролює їх;
- як досягається необхідний ефект;
- які ціннісні орієнтації створюваного в такий спосіб світу;
- як його сприймає аудиторія.

Як бачимо, Л. Мастерман прагне орієнтувати аудиторію на розвиток «критичного мислення», аналіз механізмів впливу і цінностей тієї чи іншої інформації [5]. На жаль, деякі педагоги спрощено розуміють медіа освіту як розвиток «критичного мислення», звужуючи спектр вивчення до роботи з рекламою чи телевізійними інформаційними програмами, де, природно, досить легко виявити ті чи інші спроби маніпуляції, залишаючи осторонь художню сферу медіа.

5. Марксистська теорія медіа освіти. Основною тут є думка, що мас медіа здатні потужно маніпулювати громадською думкою і масовими настроями на користь певних соціальних груп. І що дитяча аудиторія є найпростішою мішенню для такого впливу. Звідси випливає пріоритет медіа освіти: викликати в аудиторії бажання змінити систему масової комунікації (якщо при владі в країні перебувають сили, далекі від марксистських теорій), чи, навпаки, вселити думку, що сформована система медіа – найкраща (якщо влада належить марксистам), у цьому випадку посилено критикується медіа культура інших. Педагогічна стратегія зводиться до вивчення політичних, соціальних та економічних аспектів медіа, аналізу численних суперечностей, що містять ці аспекти з точки зору певного класу.

6. Семіотична теорія медіа освіти опірною має таку тезу: мас медіа часто прагнуть завуалювати багатозначний знаковий характер своїх текстів, а це загрожує свободі споживання інформації. Аудиторія, у першу чергу – дитяча (рівень середньої школи і нижче), надто пасивна стосовно «читання» медіа текстів. Відтак мета медіа освіти – допомогти учням «правильно читати» медіа текст. Основним змістом медіа освіти стають коди і «граматика» медіа тексту, тобто мова медіа, а педагогічною стратегією – навчання правилам декодування медіа тексту, опису його змісту, асоціацій, особливостей мови тощо. Семіотична теорія медіа освіти є повною протилежністю марксистській теорії, оскільки акцентує увагу на проблемі мови медіа, а не на політичному чи соціальному змістові медіа тексту. Своїми підходами до аналізу текстів ця теорія дещо нагадує теорію формування критичного мислення аудиторії.

7. Культурологічна теорія стверджує, що мас медіа скоріше пропонують, аніж нав'язують свою інтерпретацію дійсності. Аудиторія ж, зі свого боку, завжди перебуває в процесі діалогу з медіа текстами. Вона не просто «зчитує» інформацію, а вкладає різні змісти в медіа тексти, самостійно їх аналізує. А звідси випливає головна мета медіа освіти: допомогти учням зрозуміти, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання тощо. В

якості змісту медіа освіти тут виступають її «ключові поняття», ролі, які відіграють у суспільстві стереотипи, що поширюються за допомогою медіа. Медіа педагоги прагнуть навчити учнів оцінці і критичному аналізу медіа текстів.

8. Естетична теорія медіа освіти багато в чому збігається з культурологічною теорією. Однак тут головна мета полягає в тому, щоб допомогти учням зрозуміти основні закони і мову художнього спектра інформації, розвивати естетичне (художнє) сприйняття і смак, здатність до кваліфікованого аналізу художніх медіа текстів. Ось чому основний зміст медіа освіти спирається на вивчення мови медіа культури, авторського світу творця художнього тексту, історію медіа культури (кіномистецтва, художнього телебачення тощо) [2, с.87]. Педагоги прагнуть навчити школярів і студентів критично аналізувати художні медіа твори, інтерпретувати їх і кваліфіковано оцінювати.

Аналіз праць зарубіжних вчених приводить до висновку, що в концепціях медіа освіти в цілому переважають виховні, навчальні і креативні підходи до використання можливостей мас медіа. В узагальненому вигляді головні етапи реалізації більшості медіа освітніх підходів є такими:

- одержання знань про історію, структуру, мову і теорії медіа (освітня складова);
- розвиток сприйняття медіа текстів, їх «читання», активізація уяви, зорової пам'яті, розвиток різних видів мислення (у тому числі й критичного, логічного, творчого, образного, інтуїтивного), умінь для розуміння ідей (моральних, філософських проблем), образів тощо;
- розвиток креативних практичних умінь на матеріалі медіа.

Безперечно, кожен з цих етапів можна втілювати в життя автономно, однак у даному випадку медіа освіта буде, швидше за все, однобічною. Так, в одному випадку на перший план вийде інформація, в іншому – критичне мислення, в третьому – практичні уміння.

Медіа педагоги різних країн активно використовують різні способи навчальної діяльності:

- «описувальний» (переказ медіа тексту, перелік дійових осіб і подій);
- «особистісний» (опис відносин, емоцій, спогадів, які викликає медіа текст);
- «аналітичний» (аналіз структури медіа тексту, мовних особливостей, точок зору);
- «класифікаційний» (визначення місця твору в історичному контексті);
- «пояснювальний» (формування суджень про медіа твір в цілому чи про його частину); оцінний (висновок про його переваги на основі особистісних, моральних чи формальних критеріїв) [4, с. 76].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Медіа є і засобом всебічного розвитку особистості, і фактором руйнівним. Вплив цей не однозначний, оскільки негативна інформація може викликати такі небезпечні явища, як масовий інформаційно-психологічний психоз, медіа залежність як різновид психічних відхилень, маніпулятивний вплив засобів масової комунікації. Медіа освіта як важливий напрям в освітянській галузі багатьох країн виникла кілька десятиріч тому і отримала не лише теоретичне осмислення й методологічне обґрунтування, а й набула широкого застосування. Формування таких умінь безперечно сприяє розумінню аудиторією місця медіа культури в суспільстві, оскільки вона пов'язана із соціальними, політичними, економічними, релігійними та інтелектуальними аспектами життя людей; розвитку естетичної свідомості (сприйняття, смаку тощо), творчої індивідуальності учня та студента.

Список використаних джерел

1. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Больш. рос. энцикл., 1998. – С. 555.
2. Спичкин А. В. Что такое медиаобразование / А. В. Спичкин. – Курган : Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. / А. В. Федоров. – Ростов н/Д. : ЦВВР, 2001. – 708 с.
4. Федоров А. В. Медиаобразование в педагогических вузах / А. В. Федоров. – Таганрог, 2003. – 124 с.
5. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах / А. В. Федоров. – Таганрог, 2003. – 238 с.
6. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М. : Акад. пед. наук, 1999

References

1. Mediaobrazovanie // Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. T. 1 / gl. red. V. V. Davydov. – M. : Bol'sh. ros. jencikl., 1998. – S. 555.
2. Spichkin A. V. Chto takoe mediaobrazovanie / A. V. Spichkin. – Kurgan : In-t povyshenija kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovanija, 1999. – 114 s.
3. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: istorija, teorija i metodika. / A. V. Fedorov. – Rostov n/D. : CVVR, 2001. – 708 s.
4. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie v pedagogicheskikh vuzah / A. V. Fedorov. – Taganrog, 2003. – 124 s.
5. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie v zarubezhnyh stranah / A. V. Fedorov. – Taganrog, 2003. – 238 s.
6. Sharikov A. V. Mediaobrazovanie: mirovoj i otechestvennyj opyt. – M. : Akad. ped. nauk, 1999

Vorobyov A.M., Demchuk O.O. MEDIA DEPENDENCE AS A VARIETY OF MENTAL DISORDERS

Article is devoted features a variety of mental disorders as media dependent. Our generation lives during the formation of information society. Due to the dynamic development of the new media are reduced distance, people in

different parts of the world better understand each other. And yet it must be noted that any discovery could be not only useful but also dangerous for humanity. Among the many reasons for this obvious one: the evolution of the moral foundations of humanity not keep up with scientific and technological progress. This applies, in particular, the media, the improvement which provides both individual liberty and threatens that security.

Media is a means of comprehensive development of the individual, and the devastating impact this factor is not unique, because negative information can cause dangerous phenomenon of mass information and psychological psychosis, media addiction as a form of mental disorders, manipulative influence of the media. Media education as an important direction in the educational sector in many countries there was a few decades ago and was not just theoretical understanding and methodological grounds, but came into widespread use.

Formation of abilities undoubtedly contributes to understanding the audience seats media culture in society as it relates to social, political, economic, religious and intellectual aspects of life; of aesthetic consciousness (perception, taste, etc.), creative personality student and the student.

Key words: media addiction, mental health problems, discovery, interaction, information space.

УДК 316.614.5:364.622

О. В. ГАНКЕВИЧ

ВПЛИВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ФАКТОРІВ НА ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДИХ ТА ЗРІЛИХ ПОДРУЖНІХ ПАР

Стаття присвячена аналізу тих факторів, які несуть негативний вплив на життя та функціонування сім'ї. У статті виділяються саме ті фактори, які дестабілізують сімейну систему та представлене їх порівняння в молодих та більш зрілих сім'ях. Проаналізовані наступні фактори, які є травмуючими для сім'ї, а саме: відсутність щасливих спільних моментів, проведення спільного дозвілля; незадовільний розподіл ролей; незадовільний та високий рівні матеріального добробуту, незадовільний побутовий стан; зниження рівня спілкування після конфліктів; низький рівень задоволеності шлюбом, інтимними стосунками; відмінність у рівнях освіти; високий рівень агресивності (хоча б у одного з подружжя); конфліктність у сферах пізнання, поінформованості; неготовність до народження дітей; особистісні риси характеру (домінування, відстороненість, нездатність до співробітництва, невміння контролювати себе, бездіяльність, безвідповідальність, допитливість).

Ключові слова: життєдіяльність сім'ї, молоді сім'ї, зрілі сім'ї, щасливі спільні моменти, рівень задоволеності шлюбом, інтимні стосунки, відмінність у рівнях освіти, конфліктність у сфері пізнання, поінформованість, неготовність до народження дітей.

Статья посвящена анализу тех факторов, которые несут негативное влияние на жизнь и функционирование семьи. В статье выделяются именно те факторы, которые дестабилизируют семейную систему и представлено их сравнение в молодых и более зрелых семьях. Проанализированы следующие факторы, которые являются травмирующими для семьи, а именно: отсутствие счастливых совместных моментов, проведения совместного досуга; неудовлетворительное распределение ролей, неудовлетворительное и высокий уровни материального благосостояния, неудовлетворительное бытовое положение; снижение уровня общения после конфликтов; низкий уровень удовлетворенности браком, интимными отношениями; разница в уровнях образования; высокий уровень агрессивности (хотя бы у одного из супругов); конфликтность в сферах познания, осведомленности; неготовность к рождению детей; личностные черты характера (доминирование, отстраненность, неспособность к сотрудничеству, неумение контролировать себя, бездействие, безответственность, навязчивая любознательность).

Ключевые слова: жизнедеятельность семьи, молодые семьи, зрелые семьи, счастливые моменты, уровень удовлетворенности браком, интимные отношения, разница в уровнях образования, конфликтность в сфере познания, осведомленность, неготовность к рождению детей.

Постановка проблеми. Протягом життя подружня пара зустрічається з різними труднощами, які впливають на атмосферу та життєдіяльність цієї сім'ї. Часто один незначний фактор може дестабілізувати сімейну систему та навіть – стати каталізатором її розпаду. Для попередження розлучень дуже важливо проаналізувати вплив психотравмуючих факторів на життєдіяльність сімейної пари. Частою причиною розірвання шлюбу є невміння подолати дестабілізуючі фактори. Пари, які розпадаються, просто не можуть налагодити комунікацію та взаєморозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням сімейних проблем, факторів, що впливають на подружню взаємодію займалися багато видатних вчених. Сімейні проблеми пов'язують із порушеннями рольової взаємодії (І. В. Гребенніков, С. В. Ковальов, М. М. Обозов [5, 7]) та сумісності (Д. Майєрс, В. А. Семиченко [8]), низьким рівнем задоволеності інтимними стосунками (С. Т. Агарков, Г. С. Васильченко, О. С. Кочарян, В. В. Кристаль [2]), комунікативною некомпетентністю (О. О. Карабанова, І. А. Семьонкіна [5]), розбіжностями в морально-ціннісній сфері (Г. М. Андреева, В. Білські, А. М. Єлізаров, В. О. Сисенко, Ш. Шварц [2, 10]), відсутністю спільного дозвілля (О. Е. Зуськова, В. П. Левкович, В. В. Сатір, Дж. Уайнхолд [5, 11]).

Дослідженням сприйняття та ідеалізацію партнера в молодому та зрілому шлюбі займалися (Н. Абакумова, Ю. Є. Альошина, Т. А. Гурко, В. В. Меньшутіна, Г. А. Навайтіс, І. Садикова, С. Хітріна [1, 3]).

Формування цілей статті. Метою статті – є виокремлення факторів, які є руйнівними для подружжя. Стаття спрямована на порівняльний аналіз саме тих факторів, які переважають у різні етапи подружнього життя. Аспект новизни даної статті полягає у спробі порівняти психотравмуючі фактори, які завдають шкоди спільному життю молодого та зрілого подружжя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У роботі було використано комплекс методів, які відповідають завданням дослідження: методика-опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсона, опитувальник «Задоволеності шлюбом» Г. П. Бутенко, Т. Л. Романова, В. В. Століна; «Шкала сімейного оточення» Р. Х. Муса (в адаптації С. Ю. Купріянова); опитувальник «Міжособистісний сімейний конфлікт» О. Е. Зуськова, В. П. Левкович; п'ятифакторний особистісний опитувальник П. Коста, Р. МакКре; тест агресивності Л. Г. Почебут. Нами було досліджено 210 подружніх пар різних регіонів України та різного віку тривалості шлюбу.

За результатами проведеного дослідження було встановлено, що саме наступні фактори є травмуючими для сім'ї, а саме: відсутність щасливих спільних моментів, проведення спільного дозвілля; незадовільний розподіл ролей; незадовільний та високий рівні матеріального добробуту, незадовільний побутовий стан; зниження рівня спілкування після конфліктів; низький рівень задоволеності шлюбом, інтимними стосунками; відмінність у рівнях освіти; високий рівень агресивності (хоча б у одного з подружжя); конфліктність у сферах пізнання, поінформованості; неготовність до народження дітей; особистісні риси характеру (домінування, відстороненість, нездатність до співробітництва, невміння контролювати себе, бездіяльність, безвідповідальність, допитливість). Оскільки нами було виокремлено чинники подружньої дезадаптації, розглянемо, які з них можуть проявлятися в молодих сім'ях, а які – в зрілих. Також з'ясуємо чинники подружньої дезадаптації, вплив яких може варіювати зі зростанням стажу подружнього життя, а також ті, вплив яких залишається незмінним протягом усього подружнього життя.

Наведено порівняння показників дослідження завдяки методу Т-критерію Уїлкоксона залежно від віку шлюбу: молодий – до 5 років, зрілий – 5 та більше років. Чоловіки зі зрілих сімей дають вищу оцінку реальної згуртованості родини ($U=954,5$; $p<0,007$), у них вищий ідеал згуртованості ($U=912,5$; $p<0,026$) та адаптованості ($U=912,5$; $p<0,026$) родини. Це можна пояснити тим, що за певний проміжок часу сім'я перевірила своє подружнє життя на міцність, тому пара відчуває більший рівень надійності, навчилася конструктивно вирішувати проблеми, пристосовуватися одне до одного. У характері чоловіків зі зрілих сімей виявляється менше сенситивності ($U=489$; $p<0,023$), пластичності ($U=445,5$; $p<0,006$), більше мовної агресії ($U=1011$; $p<0,001$). Жінки зі зрілих родин проявляють більшу конфліктність у ставленні до подружньої ролі чоловіка ($U=974$; $p<0,004$), сфери дозвілля ($U=905,5$; $p<0,029$). Поясненням цього може бути зниження яскравості почуттів між подружжям та зменшення часу, який пара проводить разом, через ріст обов'язків та власних інтересів.

Спостерігається тенденція до зростання рівня незадоволеності шлюбом у зрілих сім'ях, також у таких сім'ях дещо вищі показники порушення самоактуалізації в чоловіків та жінок. У молодих сімей дещо вищими є показники задоволеності сексуальними стосунками. Чоловіки з молодих подружніх пар відрізняються нижчою оцінкою реальної згуртованості ($U=668,5$; $p<0,013$) та ідеальної згуртованості ($U=719,5$; $p<0,039$), а також нижчою оцінкою ідеалу адаптованості ($U=729$; $p<0,048$). Жінки з молодих родин демонструють нижчі оцінки ідеалу згуртованості ($U=718$; $p<0,038$). Розбіжностей між ідеальними та реальними оцінками немає. Спостерігається тенденція до зниження задоволеності шлюбом у чоловіків та жінок з віком. Слід зазначити, що незадоволеність шлюбом виявляється як в молодому шлюбі, так і в зрілому. Чоловіки зі зрілих сімей бачать свою сім'ю більш згуртованою та спроможною адаптуватися до зовнішніх перешкод. Жінки з віком більше схильні ідеалізувати сімейну згуртованість. Поясненням цього є те, що молоді подружні пари тільки починають пізнавати одне одного, вчаться будувати відносини, а зрілі пари вже пройшли певні труднощі разом, що зміцнило їх шлюб. Чоловіки в зрілих сім'ях вже змогли адаптуватися до своїх функцій та ролей, тому більше задоволені своїм життям, ніж молоді. Жінки з молодих подружніх пар більше задоволені подружнім життям через те, що вступають в нього з певними уявленнями, які не завжди відповідають дійсності. З плином років жінки зустрічаються з реальністю, тому рівень задоволеності шлюбом дещо знижується.

Така наша інтерпретація узгоджується з даними досліджень Н. Абакумової, Ю. Є. Альошиної, Т. А. Гурко, В. В. Меньшутіної, Г. А. Навайтіса, І. Садикової, С. Хітріної [1]. Так, Т. А. Гурко, В. В. Меньшутіна, Г. А. Навайтіс вважають, що молодятам властива ідеалізація партнера. Також зі збільшенням кількості років, що прожиті разом, знижуються розбіжності між оцінкою та самооцінкою. Про більш адекватне сприйняття партнера в зрілому шлюбі також наголошують Н. Абакумова, І. Садикова, С. Хітріна. Дослідження, що проведене Ю. Є. Альошиною, доводить, що стаж подружнього життя впливає на рівень задоволеності шлюбом. Протягом перших 10 років спільного проживання рівень задоволеності шлюбом постійно знижується. Найнижчий рівень задоволеності шлюбом демонструють пари, стаж подружнього життя яких коливається в межах 12–18 років. Після проходження цього критичного періоду рівень задоволеності шлюбом зростає [1]. При порівнянні рівня подружньої дезадаптації в молодих та зрілих сім'ях було встановлено, що основні проблеми шлюбу можуть проявлятися як в молодого, так й в зрілого подружжя. Дезадаптації, що розвинулися у молодого подружжя, без роботи над цією проблемою з плином часу можуть тільки поглиблюватися. Отже, на

дезадаптацію страждають як пари, які щойно створили власні сім'ї, так і пари, які прожили більше п'яти років разом. Але в прояві дезадаптації спостерігаються певні особливості перебігу.

Розглянемо особливості перебігу сексуального життя в молодих і зрілих сім'ях. Загальна задоволеність сексуальною сферою дещо вищою є у чоловіків у зрілих сім'ях. У жінок загальна задоволеність вища в молодих сім'ях. При порівнянні перебігу сексуального життя в молодих та зрілих сім'ях спостерігаються відмінності в увазі до фізичних якостей, рівні романтичності та впевненості. Увага до фізичних якостей в сексуальних стосунках ($U=726$; $p<0,043$), романтичність у відносинах ($U=730$; $p<0,052$) та впевненість ($U=756$; $p<0,073$) більше властиві жінкам у зрілому шлюбі. З отриманих даних видно, що в молодих сім'ях дещо нижча орієнтація на матеріальну вигоду, вищою є активність у чоловіків, більш суворі критерії вибору сексуального партнера, менше уваги чоловіки приділяють фізичним умовам, чоловіки проявляють більшу чутливість до партнерки. Дещо менше молоді сім'ї відчують власну відповідальність за сім'ю. Цікавим виявився факт, що в чоловіків та жінок із молодих сімей спостерігається нижчий рівень ревності. Також у молодих сімей нижчий рівень протиріч у сексуальній сфері.

Звернемо увагу на переважання конфліктних сфер у молодих та зрілих сім'ях. Жінкам у зрілому шлюбі властива більша конфліктність у таких сферах: батьківських ролей ($U=700$; $p<0,025$), подружніх ролей ($U=641$; $p<0,006$), дозвілля ($U=664$; $p<0,01$). Також в них виявляється тенденція до конфліктності у сфері головування, матеріальних потреб та емоційного комфорту. Статистично значущі показники в чоловіків виявилися у сфері господарчої ролі ($U=820$; $p<0,043$), спостерігається тенденція до зниження рівня конфліктності у сфері подружньої ролі у чоловіків у зрілих парах. У молодих парах у чоловіків дещо нижча культура спілкування, у них проглядається тенденція до підвищення конфліктності у сфері підтримки. Отже, у жінок зі зростанням стажу подружнього життя збільшується рівень конфліктності в таких сферах: батьківських та подружніх ролей, дозвілля; зростає рівень конфліктності у сфері головування, матеріальних потреб та емоційного комфорту. У чоловіків з віком знижується рівень конфліктності у сфері господарства, причиною чого може бути примирення чоловіка з власною роллю.

Розглянемо переважання рис характеру в молодих та зрілих сім'ях у чоловіків. Чоловіки з молодих подружніх пар є більш експресивними ($U=1227$; $p<0,029$), зокрема, більш сенситивними ($U=1260,5$; $p<0,013$) та пластичними ($U=1374,5$; $p<0,001$) в поведінці. Такі риси характеру, як експресивність, пластичність та сенситивність менше проявляються в чоловіків із часом. У них дещо нижчою є потреба в пошуку вражень, спостерігається зростання самоконтролю. Статистично значущими виявилися показники поваги до інших ($U=1240,5$; $p<0,012$). Отже, чоловіки з молодих сімей більше схильні проявляти експресивність, сенситивність та пластичність у поведінці. Чоловіки зі зрілих сімей у повсякденному житті більше контролюють себе, вони проявляють більше поваги до інших, менше прагнуть шукати нові враження, менше проявляють експресивність, пластичність та сенситивність.

Розглянемо переважання рис характеру в молодих та зрілих сім'ях у жінок. Жінки з молодих родин є більш експресивними ($U=1208$; $p<0,044$) за рахунок вищої мрійливості ($U=1247,5$; $p<0,018$) та пластичності ($U=1218$; $p<0,033$). Статистично значущими показниками виявилися показник допитливості ($U=1232,5$; $p<0,036$), самоконтролю ($U=1210$; $p<0,022$) та наполегливості ($U=1164$; $p<0,034$). З роками простежується тенденція до підвищення таких якостей, як прихильність, співробітництво, наполегливість, відповідальність, самокритика та домінування. Жінки з молодих сімей виявляють більший рівень експресивності, мрійливості, пластичності. Жінки зі зрілих сімей є більш наполегливими, їхній рівень самоконтролю вищий, ніж у жінок молодих сімей.

Звернемо увагу на відмінності в прояві агресії чоловіками та жінками в молодих та зрілих сім'ях. Чоловіки зі зрілих сімей більше схильні проявляти агресію щодо речей ($U=514,5$; $p<0,001$). Статистично значущим у чоловіків із молодих сімей є показник вербальної агресії ($U=830$; $p<0,043$). Простежується тенденція до підвищення в чоловіків рівня аутоагресії, емоційної агресії, фізичної агресії та загального рівня агресивності. У жінок, навпаки, із роками спостерігається тенденція до зниження вербального, фізичного рівня агресії. Але, так само як і у чоловіків зі зрілих подружніх пар, у жінок спостерігається незначний ріст емоційної агресії, аутоагресії та загального рівня агресивності.

Розглянемо відмінності в сімейному оточенні в молодих та зрілих сім'ях за Шкалою сімейного оточення Р. Муса (в адаптації С. Ю. Купріянова). Статистично значущими виявилися такі показники в чоловіків: конфлікт ($U=1073$; $p<0,021$), незалежність ($U=1050,5$; $p<0,004$), орієнтація на досягнення ($U=797$; $p<0,023$), інтелектуально-культурна орієнтація ($U=1143,5$; $p<0,032$). У жінок статистично значущим виявився показник інтелектуально-культурної орієнтації ($U=1176,5$; $p<0,051$). Виявлені певні тенденції до зростання рівня згуртованості в зрілих парах у чоловіків. У чоловіків із молодих сімей вищий рівень конфліктності, вони прагнуть до незалежності та демонструють інтелектуально-культурну орієнтацію. Чоловіки зі зрілих сімей спрямовують свої зусилля на досягнення.

Проаналізуємо прояв травмуючих факторів з урахуванням сфер подружнього життя. Розглянемо прояв дезадаптації в морально-психологічній сфері. Чинником дезадаптації, який ми виокремили, є кількість проведеного спільно дозвілля. Із відповідей досліджуваних щодо проведення спільного дозвілля видно, що жінки зі зрілих сімей демонструють вищу конфліктність сприйняття сфери дозвілля ($U=905,5$; $p=0,029$), молоді подружні пари проводять вільний час разом у 88,89 % випадків, зрілі родини – у 56,41 % випадків ($\chi^2=9,8$; $p=0,002$). Тому можна зробити висновок, що дезадаптація у сфері дозвілля частіше виявляється в зрілих сім'ях.

Пара не може часто проводити разом вільний час через зростання обов'язків та власних інтересів, що негативно може вплинути на рівень адаптації.

Наступний чинник дезадаптації – це чинник розподілу ролей (коли головною вважає себе жінка). Чоловіки молодих подружніх пар більш схильні бачити себе головними в подружжі, та менше орієнтовані на сумісне головування, ніж чоловіки зі зрілих сімей. Жінки зі збільшенням стажу подружнього життя частіше вважають себе головною родини. З віком спрямованість на сумісне головування зростає. Більш конфліктною сферою в молодого подружжя виявилася сфера господарчої ролі, а для зрілих сімей конфліктність виявляється у сфері подружніх ($U=974$; $p<0,004$) та батьківських ролей ($U=700$; $p<0,025$). Отже, ризики виникнення дезадаптації в цій сфері зростають зі зростанням стажу подружнього життя.

Зниження рівня спілкування після конфліктів. Хоча в зрілих сім'ях чоловіки вище оцінюють вірогідність того, що дружина відмовиться від спілкування в конфліктній ситуації ($U=894$; $p=0,037$), сім'ї не відрізняються за вірогідністю відмови від спілкування після конфлікту ($\chi^2=0,7$; $p=0,509$). Отже, варто зазначити, що як молоді пари, так і зрілі можуть припинити спілкуватися, що може стати причиною формування дезадаптації.

Низький рівень задоволеності шлюбом. Незадоволеність шлюбом може проявлятися і в молодих, і в зрілих сім'ях. Але з віком може зростати рівень згуртованості ($U=954,5$; $p<0,007$) та адаптованості ($U=912,5$; $p<0,026$). Отже, низький рівень задоволеності шлюбом може перетікати із молодого шлюбу до зрілого.

Частота та якість спілкування. Розвиток відвертості за час шлюбу більшою мірою схильні оцінювати жінки з молодих сімей, ніж зі зрілих ($U=455,5$; $p=0,009$); чоловіки з молодих сімей більше впевнені, що їх урівноваженість ($U=506$; $p=0,033$), довіра ($U=477,5$; $p=0,014$) та відвертість ($U=493,5$; $p=0,024$) впливають на сімейне життя. У зрілих сім'ях чоловіки вище оцінюють підтримку ($U=938,5$; $p=0,011$) дружини та більше очікують цієї підтримки ($U=898,5$; $p=0,034$). Жінки з молодих родин більше очікують прояв культури при спілкуванні від своїх чоловіків ($U=517,5$; $p=0,047$). Чоловіки зі зрілих сімей вище оцінюють реальну згуртованість родини ($U=954,5$; $p=0,007$), у них також вищий ідеал згуртованості ($U=912,5$; $p=0,026$). У чоловіків із молодих сімей вищою є сенситивність ($U=489$; $p=0,023$) та пластичність поведінки ($U=445,5$; $p=0,006$). Отже, можемо зазначити, що якість спілкування важлива для чоловіків та жінок як молодих сімей, так і зрілих.

Ще одним важливим чинником, який може стати причиною формування дезадаптації, є високий рівень конфліктності. У зрілих сім'ях у жінок вищою є конфліктність сприйняття подружньої ролі чоловіка ($U=974$; $p=0,004$). У молодих подружніх парах конфліктність більше виявляється у сфері господарчої ролі. Загальний рівень конфліктності в молодого подружжя вищий ($U=1073$; $p<0,021$). Отже, конфліктність може проявлятися і в молодому, і в зрілому шлюбі. Але з роками загострюється конфліктність у сфері подружньої ролі, а значущість господарчої ролі, навпаки, зменшується. Відсутність щасливих моментів може вплинути на виникнення дезадаптації як в молодих сім'ях, так і в зрілих.

Розглянемо прояв дезадаптації в матеріально-побутовій сфері. У зрілих сім'ях чоловіки вище оцінюють господарчу роль жінки ($U=991,5$; $p=0,002$), також вони мають вищі очікування щодо своїх матеріальних потреб ($U=946$; $p=0,009$); жінки з таких сімей також мають вищі очікування щодо матеріальних потреб ($U=905$; $p=0,03$). Наявність роботи значущо не відрізняється залежно від шлюбного віку. Розбіжність відсутня як для чоловіків ($\chi^2=0,4$; $p=0,591$), так і для жінок ($\chi^2=2,8$; $p=0,14$). Працюють 74–89 % членів родин незалежно від віку родини. Незадовільне матеріальне становище може суттєво знизити рівень адаптації в зрілих сім'ях. Молоді сім'ї менше звертають увагу на матеріальне становище, оскільки вони компенсують це іншими показниками, які їх задовольняють.

Рівень освіти та вік родини не пов'язані між собою. Цей факт справедливий для чоловіків ($\chi^2=1,7$; $p=0,267$), жінок ($\chi^2=0$; $p=1$) та і для комбінації рівня освіти в родині ($\chi^2=2,3$; $p=0,544$). Рівень освіти може стати причиною дезадаптації як в молодих, так і в зрілих сім'ях; з роками, що прожиті разом, цей показник не нівелюється. Наявність дітей значущо відрізняється залежно від віку родини ($\chi^2=15,4$; $p<0,001$). 87,18 % зрілих родин мають дітей, серед молодих цей показник складає 44,4 %. З роками більш суттєвим стає конфлікт у сфері батьківської ролі. Розглянемо прояв дезадаптації в інтимно-особистісній сфері. Низький рівень задоволеності інтимним життям. У зрілих родинах чоловіки більше впевнені в своїх сексуальних можливостях ($U=883,5$; $p=0,05$). З віком рівень задоволеності інтимними стосунками дещо знижується, але ці коливання залишаються в межах норми ($U=970$; $p=0,979$). Тому незадоволеність інтимними стосунками може починатися на початку подружнього життя, з віком цей показник може залишатися та поглиблюватися.

Високий рівень агресивності. З плином часу загальний рівень агресивності не відрізняється між молодими та зрілими сім'ями ($U=805,5$; $p=0,181$). Відмінності проявляються у формі вияву. У чоловіків зі зрілих родин більше прояви предметної агресії ($U=1011$; $p=0,001$), у жінок – емоційної агресії та аутоагресії. Можна зазначити, що агресивність має тенденцію переходити з вербального рівня на прихований у жінок та на предметний в чоловіків. Така обставина негативно впливає на взаємостосунки подружжя загалом, оскільки для подолання дезадаптації важливим засобом виступає спілкування та конструктивний спосіб вираження власних емоцій. Отже, рівень агресивності з віком може загострюватися, приймати більш приховану форму, для подолання якої потрібно більше зусиль.

Прослідкуємо зміну рис характеру залежно від стажу сімейного життя. У молодих сім'ях вищим є показник експресивності ($U=1208$; $p<0,044$) та допитливості ($U=1232,5$; $p<0,036$). У зрілих сім'ях вищий є показник самоконтролю ($U=1210$; $p<0,022$). Отже, особистісні риси молодого подружжя призводять до виникнення дезадаптації, з роками подружжя вчиться контролювати себе.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши прояв дезадаптації в молодих та зрілих сім'ях, можна зробити висновок, що зі зростанням стажу подружнього життя ризики формування дезадаптації не зменшуються. Тому доцільно їх виявляти і корегувати на ранніх етапах життя подружжя, що сприятиме усвідомленню парою важливості збереження рівня відвертості у сфері спілкування, проведення разом вільного часу.

Перспективою подальшого розвитку є порівняння факторів, які справляють негативний вплив на сім'ї різних національностей.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю. Е. Алешина // Журн.-вестн. москов. ун-та. – 2008. – № 5. – 239 с.
2. Андреева Т. В. Психология семи : учеб. пособие / Т. В. Андреева. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2014. – 336 с. – (Стандарт третьего поколения).
3. Гурко Т. А. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи / Т. А. Гурко // Психология семи : учеб. пособие для фак. психологии, социологии, экономики и журналистики / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – С. 369–375.
4. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е. С. Калмыкова // Вопр. психологии. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2008. – 320 с.
6. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
8. Психология семейных отношений : [учеб. пособие по психолог. консультированию для фак. психолог., мед. и соц. работы] / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2008. – 736 с.
9. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : Речь, 2000. – 78 с.
10. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 2006. – 235 с.
11. Шнейдер Л. Б. Семейна психологія : навч. посіб. / Л. Б. Шнейдер – М. : Акад. проект, 2008. – 736 с.

References

1. Aleshina Ju. E. Cikel razvitiya sem'i: issledovaniya i problemy / Ju. E. Aleshina // Zhurn.-vestn. moskov. un-ta. – 2008. – № 5. – 239 s.
2. Andreeva T. V. Psihologiya semi : ucheb. posobie / T. V. Andreeva. – [3-e izd.]. – SPB. : Piter, 2014. – 336 s. – (Standart tret'ego pokoleniya).
3. Gurko T. A. Vliyanie dobrachnogo povedeniya na stabil'nost' molodoy sem'i / T. A. Gurko // Psihologiya semi : ucheb. posobie dlja fak. psihologii, sociologii, jekonomiki i zhurnalistiki / sost. D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : BAHRAH-M, 2002. – С. 369–375.
4. Kalmykova E. S. Psihologicheskie problemy pervyh let supruzheskoj zhizni / E. S. Kalmykova // Vopr. psihologii. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
5. Karabanova O. A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie / O. A. Karabanova. – М. : Gardariki, 2008. – 320 s.
6. Kunicyna V. N. Mezhluchnostnoe obshhenie : ucheb. dlja vuzov / V. N. Kunicyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. – CPb. : Piter, 2001. – 544 s.
7. Osnovy psihologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / pod obshh. red. N. N. Posysioeva. – М. : VLADOS-PRESS, 2004. – 328 s.
8. Psihologiya semejnyh otnoshenij : [ucheb. posobie po psiholog. konsul'tirovaniju dlja fak. psiholog., med. i soc. raboty] / red. D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : BAHRAH-M, 2008. – 736 s.
9. Satir V. Psihoterapiya sem'i / V. Satir. – SPb. : Rech', 2000. – 78 s.
10. Sysenko V. A. Supruzheskie konflikty / V. A. Sysenko. – М. : Mysl', 2006. – 235 s.
11. Shnejder L. B. Simejna psihologija : navch. posib. / L. B. Shnejder – М. : Akad. proekt, 2008. – 736 s.

Hankevech O.V. INFLUENCE STRESSFUL FACTORS ON THE LIVELIHOODS OF YOUNG AND MATURE COUPLES

The article is devoted to analysis of the factors that have a negative impact on life and family functioning. The article highlighted precisely the factors that destabilize the family system and compare them represented young and more mature families. Analyzed the following factors, which are traumatic for the family, namely the lack of happy moments; poor distribution of roles; poor and high levels of material prosperity, the poor state of household; reducing communication after conflicts; low level of satisfaction in marriage, intimate relationships; the difference in levels of education; a high level of aggressiveness (at least one of the spouses); conflict in the areas of knowledge, awareness; unwillingness to have children; personality traits (dominance, detachment, inability to cooperate, inability to control himself, inaction, irresponsibility, curiosity). Dissatisfaction marriage appears as in a young marriage and in mature. Men from mature families see their family more cohesive and able to adapt to external interference. Women from

mature families are more prone to idealize family cohesion. With increasing length of marriage the risk of maladjustment are not reduced. It is therefore advisable to detect this factors and correct them at the start of families life.

Key words: livelihoods of families, young families, mature families, shared happy moments, satisfaction with marriage, intimate relationship, the difference in levels of education; conflict in knowledge, awareness; unwillingness to have children.

УДК [159.922.8:159.923]:331.54–057.875

О.Д. ГЛАВІНСЬКА

ПРОФЕСІЙНЕ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТІСНОЇ СУВЕРЕННОСТІ

У статті проаналізовано актуальність проблеми психології особистісної суверенності. Однією з можливостей функціонування особистості сьогодення є її саморозвиток. Таке положення робить проблему особистісної суверенності надзвичайно важливою і спонукає дослідників до розробки нових психологічних технологій, які покликані створювати зовнішні умови для саморозвитку та самореалізації особистості. Особливе значення у формуванні особистісної суверенності мають ціннісні орієнтації, які характеризують змістовний бік та спрямованість особистості.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійне самоусвідомлення, особистісна суверенність, ідентичність, автономність, автентичність.

В статье проанализирована актуальность проблемы психологии личностной суверенности. Одной из возможностей функционирования личности сегодня является ее саморазвитие. Такое положение делает проблему личностной суверенности чрезвычайно важной и стимулирует ученых к разработке новых психологических технологий, которые способны создавать внешние условия для саморазвития и самореализации личности. Особое значение в формировании личностной суверенности приобретают ценностные ориентации, которые характеризуют смысловую сторону и направленность личности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное самоосознание, личностная суверенность, идентичность, автономность, автентичность.

Постановка проблеми. У світі, що стрімко змінюється, особистість тим не менш потребує умов власної стабілізації, вирішуючи суперечність між збереженням досвіду та його оновленням. Єдина можливість ефективного функціонування особистості сьогодні – це саморозвиток, коли стабілізація досягається не за рахунок тільки динаміки розвитку, але й через вибір напрямків руху, його форм і засобів – особистість гармонійна, цілісна, самореалізована лише тоді, коли вона розвивається. Таке положення робить проблему становлення особистісної суверенності надзвичайно важливою і спонукає дослідників до розробки розвивальних, тренінгових, навчальних, психотерапевтичних, психокорекційних та інших психологічних технологій, які покликані створювати зовнішні умови для саморозвитку особистості. У той же час питання про внутрішні власні психологічні чинники особистісної суверенності до сьогодні остаточно не вирішені, хоча в цьому процесі вони стають визначальними. За класичним положенням С. Л. Рубінштейна «внутрішні умови виступають як причини..., а зовнішні причини як умови, як обставини» [9, с. 34]. Саме чинники особистісної суверенності розглядаються найчастіше як прояви суб'єктності людини, а отже мають бути розглянуті як внутрішні чинники саморозвитку.

У комплексі проблем розвитку активності особистості та реалізації її потенціалу суттєва роль належить проблемі самосвідомості і самовизначеності молоді як внутрішнього чинника особистісної суверенності. Вивчення самосвідомості у кожен віковий період розвитку особистості має важливе практичне значення, оскільки тільки з урахуванням психологічних закономірностей щодо її природи та змісту можна на науковій основі організувати виховну та розвивальну роботу з молоддю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема професійного самовизначення молоді стала надзвичайно актуальною. В сучасних психологічних дослідженнях існують великі розбіжності в розумінні суті розвитку особистості юнаків. Важливо розуміти, які психологічні фактори сприяють розвитку активної молоді людини як неповторної, унікальної особистості, як продуктивної, діяльної, щасливої людини, професіонала за покликанням, автономної з відчуттям власного психологічного простору.

Наукове пізнання свідомості та самосвідомості належить до важливих і складних проблем не лише психологічної наук, а й взагалі сучасної теоретичної культури. Дані питання були предметом вивчення наукових досліджень чисельних вітчизняних і зарубіжних вчених. У психологічних роботах І. Д. Бека, М. Й. Боришевського, І. С. Булах, П. Я. Гальперіна, М. Р. Гінзбурга, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимової, Л. Є. Орбан-Лембрик, Р. В. Павелківа, С. Л. Рубінштейна, М. В. Савчина, А. І. Титаренко, Н. В. Чепелевої закладено основи наукового аналізу проблем свідомості особистості. Поряд з цим у науковій літературі вказується, що, не зважаючи на зазначені зусилля психології та інших наук, проблема людської свідомості, самосвідомості, особистісної суверенності далека від свого розв'язання.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади проблеми самосвідомості особистості, її становлення та розвитку ідентифікаційних структур в юнацькому віці як чинника особистісної суверенності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи наукову літературу щодо розуміння категорії ідентичності, можна говорити, що це результат самоусвідомлення та самовизначення свого «Я». Якщо під кінцевим продуктом процесу самопізнання розуміти динамічну систему уявлень людини про себе, то слід проаналізувати її складові. «Самоусвідомлення – це усвідомлення людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів, поведінки, цілісна система самого себе і свого місця в житті». Самооцінка – це «певне ставлення до себе, до своїх якостей, можливостей, фізичних та духовних сил» [2]. Самооцінка – це особистісне судження про особисту цінність, що виражається в установках, властивих індивідуові [3]. Отже, самооцінка відображає ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття особистої цінності і позитивного ставлення до всього, що входить до сфери його «Я». Тому низька самооцінка передбачає несприйняття себе самого, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Можна виділити кілька джерел формування самооцінки, які набувають різної значимості в процесі становлення особистості. Для юнацького віку є актуальним порівняння з іншими людьми. Групи однолітків відіграють в дитинстві та юності дуже важливу роль особливо для розвитку ідентифікації і формування установок. Вважається, що підлітки значно легше ідентифікують себе з іншими підлітками, ніж зі старшими людьми.

Самосвідомість людини забезпечує усвідомлення себе як особистості, яка відіграє різноманітні ролі в різних ситуаціях і бере участь у них, а також, спираючись на положення про самосвідомість як засіб саморегуляції, можна припустити, що структура самосвідомості складається з таких компонентів: усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, усвідомлення і оцінка себе у певних видах діяльності, тому в професійній самосвідомості на перший план виступає зміст, який визначається саме професійною діяльністю. Професійна самосвідомість виявляється в усвідомленні своєї приналежності до професійної групи і пізнанні та самооцінці власних професійних якостей. Самосвідомість формується в процесі життєдіяльності і спілкування з оточуючими і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей. Виходячи з цього, професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на певну професійну діяльність. Відповідно до цього перешкоди, що зустрічаються у житті людини, виникають не лише через зовнішні, а й через внутрішні (індивідуальні особливості) умови як захисні, так і опановуючі стилі реагування пов'язані з установками і переживаннями, відношенням до себе та інших зі структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, емоційними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки [1].

Періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувалися окремі його компоненти, вважається підлітковий та ранній юнацький вік. Практично всі психологи визнають ранню юність як критичний період формування самосвідомості і розглядають розвиток самосвідомості як центральний психічний процес перехідного віку. Зростання самосвідомості та інтересу особистого «Я» у підлітків обумовлює зміни і в характері. В юнацькому віці у рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе. До 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення, яке у психологічній літературі позначається терміном «самовизначення». Цій проблемі присвячено чимало досліджень зарубіжних психологів. Вони концентрують увагу в основному на двох групах питань. У роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, І. Чеснокової, В. Століна, А. Спіркіна на загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано проблеми становлення самосвідомості в контексті загальної проблеми розвитку особистості. В іншій групі досліджень розглядаються спеціальні питання, пов'язані з особливостями самооцінки, їх взаємозв'язок з оцінюванням оточуючих. Роботи Л. Божович дають розуміння психологічної природи самовизначення [4]. Вони показують, що потреба у самовизначенні виникає на певному етапі життя – на межі старшого підліткового віку і юності, і обґрунтовує необхідність виникнення цієї потреби логікою особистого і соціального розвитку підлітка. Потреба у самовизначенні розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, в якій об'єднуються уявлення про світ і самого себе, що передбачає відповідь на питання смислу та особистого існування. Самовизначення нерозривно пов'язане з такою важливою характеристикою підліткового та раннього юнацького віку як спрямування у майбутнє, воно передбачає вибір професії.

Дубровіна І. вносить уточнення у проблему самовизначення як центральну проблему раннього юнацького віку. Результати досліджень [5] дозволяють їй стверджувати, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку слід вважати не самовизначення як таке (особисте, професіональне), а психологічну готовність до самовизначення, яка передбачає 1) сформованість на високому рівні психологічних структур, в першу чергу самосвідомості; 2) розвиненість потреб, які забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце посідають моральні засади, цінності, орієнтації та тимчасові перспективи; 3) становлення чинників індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним юнаком. Психологічна готовність увійти в доросле життя, зайняти в ньому гідне місце передбачає визначну зрілість особистості. У зарубіжній психології як аналог поняття «особистісне самовизначення» виступає категорія «психосоціальна ідентичність», розроблена і введена в наукове розуміння американським вченим Е. Еріксоном [11]. Центральним моментом його бачення є все становлення особистості у перехідному віці, включаючи і його юнацький етап, «нормативна криза особистості». Головним завданням, що постає перед індивідом у ранній юності, на думку Е. Еріксона, є формування ідентичності на протидію рольовій невизначеності особистого «Я». Юнак повинен відповісти на питання «Хто я?», «Що я можу?», «Який мій шлях?» У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні

норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний з усвідомленням самоцінності та особистісної суверенності. Важливим механізмом формування ідентичності стають, на думку Е. Еріксона, послідовні ідентифікації дитини з дорослими, які складають необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Завдяки ідентифікації суб'єкт реалізує своє прагнення до приналежності через об'єднання з іншими, включення у свій внутрішній світ їх норм, цінностей, зразків, завдяки чому формується уявлення про своє «Я», вибудовується особистісна ідентичність. Відособлення як індивідуально-особистісне явище, процес індивідуалізації суспільних відносин допомагає особистості усвідомити власну самостійність, ідентичність, автентичність та особистісну суверенність [7].

Почуття ідентичності формується поступово. Його джерелом слугують різні ідентифікації. Підліток вже намагається виробити єдину картину світосприйняття, в якій всі ці цінності та оцінки повинні синтезуватися. В ранній юності особистість прагне до переоцінки самого себе у відносинах з близькими людьми, суспільством в цілому – фізичному, соціальному та емоційному планах. Пошук ідентичності як джерела особистісної суверенності може відбуватися по-різному. Один із способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних життєвих ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають пристосовуватися в напрямку певної мети, інші – зовсім можуть оминати кризу ідентичності. До таких відносяться ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, визначений своїми батьками. Нерідко ідентичність здобувається після тривалих випробувань, чисельних спроб і помилок. Важливе значення в процесі формування ідентичності мають ціннісні орієнтації. Це елементи структури особистості, які характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті надбання цінностей фіксується вагоме, найважливіше для людини. В юності головними чинниками формування ідентичності виступають соціальні чинники. Формування почуття ідентичності пов'язане із усвідомленням власної цінності та компетентності. У формуванні ідентичності значну роль відіграють соціальні стосунки, а тому важливим є усвідомлення і оцінка професійних стосунків. Такі взаємини обумовлені включенням особистості на тривалий час до складу референтної групи. Саме в таких стосунках формується ставлення людини до самої себе як до фахівця, до колег за професією, до своєї професійної діяльності, відбувається усвідомлення своєї індивідуальності під час виконання певної діяльності, формується власний життєвий стиль та розширюється відчуття особистісної суверенності.

Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення, відповідати за них, за себе, за інших. Важливим фактором, який визначає сьогодні формування професійного самовизначення, є комерціалізація відносин. Відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну, що не дає можливості людині відбутися в професійному сенсі. Перехідний стан економіки зумовив відхилення у системі професійних цінностей: сучасна людина (молода) з її особистісними особливостями, яка вступає у ринкові відносини, прагне добитися матеріального благополуччя. Необхідність виживання змушує зрадити своє покликання, тобто існує мотивація оволодіння прибутковою професією, але часто в молоді люди не має необхідних для цього якостей. Спостерігається також протиріччя між мотивацією вибору професії та можливістю оволодіти нею. В останні роки існує тенденція до зростання престижу освіти. Статистика свідчить, що кількість абітурієнтів, які бажають навчатися в українських вузах, зростає. Найпрестижнішими вважаються фінансові та юридичні спеціальності. Ринкові відносини характеризуються підвищеною динамічністю виробництва, ризиком безробіття, зміною професій, місць роботи. Від спеціаліста вимагається високий рівень професіоналізму, якість виконаної роботи. Він має бути цілеспрямованим, здатним до саморозвитку, стресостійким.

Нами було проведено опитування студентів історико-соціологічного та психолого-природничого факультетів РДГУ за методикою М.Рокіча з метою з'ясування базових цінностей та тих, які є головними при виборі професії. Було опитано 41 студент. Після опрацювання результатів ми виявили, що головними при виборі професії є загальні для всіх студентів цінності: на першому місці – цікава робота, хороша зарплата, можливість проявити себе; на останньому – рівноправність, світ прекрасного, соціальне визнання. При виборі базових цінностей підходи диференціювалися. Для чоловіків важливими є свобода, спокій у країні та соціальне визнання. Для жінок найважливішими факторами є щастя, свобода та внутрішня гармонія, найменш цінними – рівноправність, світ прекрасного і визнання. Якщо порівнювати за факультетами, то для студентів психолого-природничого факультету найголовнішою цінністю є внутрішня гармонія та щастя, а на останньому місці – рівноправність. Для студентів історико-соціологічного факультету найважливішою цінністю є цікаве життя і свобода, на останньому – рівноправність.

Професійне середовище є одним з найважливіших чинників ідентичності особистості. Воно має свою ідеологію, критерії оцінювання, визначається стійкою культурою, яка включає правила входження в професійне товариство, оцінку професійних досягнень, тому життя в професійному товаристві розкриває професійну і особисту ідентичність людини та виступає показником її особистісної суверенності. За наявними у літературі даними суверенні особистості мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях; орієнтовані на сьогоднішнє, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчують нерозривність минулого, сьогоднішнього і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; 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); 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 з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У основі самоусвідомлення в ранній юності лежить особистісне самовизначення, яке має ціннісно-смыслову природу, активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі свого особистого існування. Найбільш об'ємним показником особистісного самовизначення є процес формування смыслової системи, в якій поєднані уявлення про себе і світ. У формуванні професійної самосвідомості як засобу саморегуляції професійної діяльності слід визначити основні її структурні елементи: усвідомлення професійної моралі, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення і оцінка професійних стосунків, усвідомлення власного розвитку в часовому вимірі професійного становлення. Особливе значення у формуванні особистісної суверенності мають ціннісні орієнтації, які характеризують змістовний бік та спрямованість особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология самосознания : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 333–393.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – С. 345–356.
5. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании : рабочая кн. / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
6. Зливков В. Л. Криза автентичності сучасного фахівця: особливості перебігу та шляхи подолання / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська // Теорет. і приклад. проблеми психології : зб. наук. пр. – Светловодськ. – 2015. – №3 (38), т. 3. – С. 158–166.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
8. Павелків Р. В. Моральна свідомість як відображення об'єктивної необхідності / Р. В. Павелків // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Вип. 33. – Рівне : РДГУ, 2006. – С. 4 – 9.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
10. Спиркин А. Г. Философия : учебник для бакалавров / А. Г. Спиркин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2012. – 828 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.
3. Berns R. Chto takoe Ja-koncepcija / R. Berns // Psihologija samosoznaniya : hrestomatija / red. D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : Bahrah-M, 2003. – S. 333–393.
4. Bozhovich L. I. Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze / L. I. Bozhovich // Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – SPb. : Piter, 2008. – S. 345–356.
5. Dubrovina I. V. Psihologicheskaja sluzhba v sovremennom obrazovanii : rabochaja kn. / I. V. Dubrovina. – SPb. : Piter, 2009. – 400 s.
6. Zlyvkov V. L. Kryza avtentychnosti suchasnogo fahivcya: osoblyvosti perebigu ta shljahy podolannja / V. L. Zlyvkov, S. O. Lukoms'ka // Teoret. i pryklad. problemy psihologii' : zb. nauk. pr. – Svetlovods'k. – 2015. – №3 (38), t. 3. – S. 158–166.
7. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Smysl, 2005. – 352 s.
8. Pavelkiv R. V. Moral'na svidomist' jak vidobrazhennja ob'ektivnoi' neobhidnosti / R. V. Pavelkiv // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakl. osvity : zb. nauk. pr. : nauk. zap. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. Vyp. 33. – Rivne : RDGU, 2006. – S. 4 – 9.
9. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2012. – 224 s.
10. Spirkin A. G. Filosofija : uchebnik dlja bakalavrov / A. G. Spirkin. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Jurajt, 2012. – 828 s.
11. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis : per. s angl. / Je. Jerikson ; obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh – 2-e izd. – M. : Flinta : MPSI : Progress, 2006. – 352 s.

Glavinska O.D. PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AND SELF-DETERMINATION OF STUDENTS' YOUTH IN PERSONAL SOVEREIGNTY BECOMING

Professional environment is one of the most important factors of person identity. It has own ideology, evaluation criteria, and is determined by stable culture which includes entry rules in professional society, and evaluation of professional achievements. Therefore the life in professional society outlines professional and personal human identity and is an indicator of his or her personal sovereignty. According to the data given in the literature sovereign personalities have high indicators of social and psychological adaptability to social realm; take their bearings well, are focused on the present, experience a moment of their life here and now in its entirety; feel the continuity of the past, present and future, in other words see their lives integrally. Such personalities have a high level of subjective control of any significant situations; consider the majority of important events in their life as a result of their own achievements and that they can manage it. Thereby they feel the own responsibility for these events and for how their life passes in general. These personalities are independent in their actions, try to be guided by their own aims, beliefs, and suggestions; are free to choose and are not prone to external influence («directed inside» personality). They are able to get in deep and close emotional contacts with people, to subject-subject-communication; tend to dominate and feel emotional comfort in any situations. Sovereign personalities appreciate their dignities, positive character features, respect themselves for it and accept themselves those as they are.

Key words: professional self-consciousness, professional self-determination, personal sovereignty, identity, autonomy, authenticity.

УДК 159.922.8:[37.015.3:331.101.3]–057.875

С.Н. ГРИПІЧ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглядаються такі ефективні напрями розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей, як використання на заняттях творчих навчально-дослідних завдань, організація самостійної роботи, спільно-розподілена діяльність та інші. Проаналізована реальна ситуація розвитку професійної мотивації студентської молоді на прикладі вищого навчального закладу. На основі педагогічного досвіду розроблено рекомендації для викладачів ВНЗ з розвитку та вдосконалення професійної мотивації у студентів психолого-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: освіта, мотивація, студент, спеціальність, університет, викладач, психолого-педагогічна освіта, освітня програма, критерії знань і умінь.

В статье рассматриваются такие эффективные направления развития профессиональной мотивации студентов психолого-педагогических специальностей, как использование на занятиях творческих учебно-исследовательских заданий, организация самостоятельной работы, совместно-распределительная деятельность и др. Проанализирована реальная ситуация развития профессиональной мотивации студенческой молодежи на примере высшего учебного заведения. На основе педагогического опыта разработаны рекомендации для преподавателей вузов по развитию и совершенствованию профессиональной мотивации у студентов психолого-педагогических специальностей.

Ключевые слова: образование, мотивация, студент, специальность, университет, преподаватель, психолого-педагогическое образование, образовательная программа, критерии знаний и умений

Постановка проблеми. Тенденція підвищення якості освітнього процесу у вищій школі сучасної України передбачає підвищення інтересу студентів до навчальних предметів. Ця теза є ключовою і актуальною в дослідженнях фахівців, яка, в свою чергу, дозволяє актуалізувати і розвивати професійну мотивацію майбутніх спеціалістів у сфері психолого-педагогічної освіти. Численні дослідження проблем розвитку професійної мотивації дозволяють зробити висновок про те, що «мотиваційний компонент виступає як чинник навчально-пізнавальної діяльності та професійного становлення»[1]. Різноманіття на заняттях цікавих творчих і розвиваючих вправ, завдань, рольових ігор, дискусійних методів навчання «не тільки підсилює мотивацію студентів до професійно-творчого саморозвитку, але і має реальний результат у вигляді збільшення відповідних здібностей до реалізації даного процесу» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Представлена стаття орієнтується на вже існуючі розробки у заявленій проблемі. Без глибокого аналізу особливостей професійної мотивації майбутнього спеціаліста у сфері психолого-педагогічної підготовки неможливо підвищити активність його професійної діяльності. Зокрема, у своїх працях зазначену проблематику фрагментарно висвітлювали В. П. Андрущенко, С. Д. Гусарева, В. С. Журавський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Л. В. Губерський, М. В. Костицький, В. С. Лутай, В. Ф. Опришко, О. Ф. Скакун, Б. О. Чупринський, Ю. С. Шемшученко.

Методологічним підґрунтям також виступили наукові розробки Г. О. Балла, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Д. Колба, О. М. Леонтєва, А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Ф. Талізної та ін.

Проблеми професійного становлення і мотивації розвитку фахівця вивчали С. Я. Батишев, Є. О. Климов, В. Д. Шадриков, С. А. Берлін, Н. В. Гузій, Л. І. Даниленко, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, О. О. Копилова, О. А. Сазанова, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, М. М. Фіцула, А. Е. Штейнмец та ін.

Однак, питання розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей в процесі навчання у ВНЗ до цього часу залишається відкритим і потребує ще більш ґрунтовного аналізу науковців. Цією обставиною підтверджується актуальність і новизна даної публікації.

Метою статті є вивчення професійної мотивації студента – майбутнього фахівця і рівня його психологічної готовності до навчання, що дозволить визначити ступінь адекватності самооцінки в мотивації вибору професії і наявність або відсутність у нього переважання позитивних мотивів професійної позиції у відношенні до своєї фахової діяльності як психолога, так і педагога. Об'єктом дослідження є навчально-професійна діяльність студентів психолого-педагогічних спеціальностей. Предмет аналізу – мотиви здобуття молоддю психолого-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах України.

У статті сформульовано припущення про те, що суттєве значення у становленні та розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей має навчальна діяльність, що спонукає студентську молодь до навчання і регулюється комплексом мотиваційних компонентів. А саме: потребою в нових знаннях і уміннях; обов'язком і відповідальністю перед суспільством; прагненням до компетентності та майстерності; потребою у самовдосконаленні та самореалізації.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що у перспективі їх можна використовувати в процесі осмислення ролі і місця якісно підготовлених фахівців психолого-педагогічного напрямку, зокрема, в навчально-педагогічних, соціокультурних, громадських та наукових процесах в Україні та за її межами, особливо зараз – у період європейської інтеграції та глобалізації. Це, в свою чергу, обов'язково вплине на формування в української молоді, у тому числі й випускників Рівненського державного гуманітарного університету, нових європейських духовних домінант і цінностей. Новизна одержаних результатів полягає у доповненні та розширенні існуючої концептуальної бази досліджуваної теми у сферах психології та педагогіки, що є необхідною умовою і вимогою розвитку сучасної європейської вищої освіти. Самостійні спостереження та власний досвід педагогічної діяльності дозволяє виокремити цю розвідку з-поміж багатьох існуючих оригінальних досліджень і доповнити знання відповідними вимогам часу рекомендаціями.

Одночасно результати аналізу в публікації можна застосовувати в розробці низки навчальних курсів, зокрема в психології, педагогіці, філософії науки, філософії культури та інших дисциплінах гуманітарного спрямування.

Теоретичне значення цієї публікації визначається історіософською характеристикою психолого-педагогічної освіти у ВНЗ, якістю діяльності вітчизняних науковців, викладачів вищої школи у вивченні окресленої проблематики. Інтерпретація наукової проблеми у цій статті допоможе встановити реальну ситуацію із рівнем мотивації студентської молоді у здобутті психолого-педагогічної освіти у вищому навчальному закладі. Таким чином, на теоретичному рівні доведено, що без історії не може бути ні етносу, ні вищої школи, ні наукового зростання країни, ні, власне, самої держави.

Методологія роботи зумовлена метою дослідження, а також самобутністю досліджуваного матеріалу. Її базисом став метод аналітичного вивчення джерел, що прояснює їх логіку і зміст. Специфіка осягнення матеріалу вимагає своєрідного підходу, пов'язаного з необхідністю залучення методів історії та текстології для визначення взаємозв'язку наукових ідей, що співвідносяться між собою в контексті наступності або протистояння. У статті також використано системний підхід і традиційні способи діалектичної мислєтворчості, принципи історизму і конкретності.

Одним із головних методів, який знаходить реалізацію у даній розвідці, є діалектика, застосована щодо аналізу концепції сучасної психолого-педагогічної освіти у вітчизняній вищій школі. У ролі домінуючих принципів аналізу проблеми, що знайшли найбільш повне застосування у науковому пошуку, є принципи історизму, порівняльного аналізу, єдності історичної і логічної послідовності від абстрактного до конкретного.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей у вищому навчальному закладі особлива роль належить їх спільно-розподіленій діяльності. Вона є одним із ефективних способів організації навчальної та професійно-практичної діяльності студентської молоді, в процесі якої вирішуються завдання становлення і розвитку мотивації, взаємостосунків між студентами і викладачами, їх самонавчання та самовиховання, вироблення педагогічно-ціннісних установок і психологічного самоконтролю.

Спільно-розподілена діяльність розуміється як особливий тип взаємин і взаємодій між студентами, при якому індивідуалізація навчання як умова виявлення та обліку особистих обдарувань і здібностей кожного студента поєднується із реалізацією групових форм навчання із психології та педагогіки. Це забезпечує зміну структури діяльності за рахунок створення спільності цілей, способів досягнення результатів за допомогою різнобічних форм співпраці студентів і викладача на заняттях із дисциплін психологічного, педагогічного спрямування.

Відомо, що «пошук і використання внутрішніх резервів оволодіння професією забезпечуються застосуванням різних вузівських технологій розвитку професійної мотивації» [1]. Однією з таких технологій виступає індивідуально-групова диференціація діяльності студентів, яка визначається як цикл взаємопов'язаних способів обліку спільного і особливого в основних параметрах професійної мотивації майбутніх фахівців

шляхом створення умовно виділених або реально існуючих груп при плануванні, організації, регулюванні, корекції професійно-освітньої взаємодії і оцінки діяльності.

Цей процес розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей, зокрема в РДГУ, забезпечується шляхом створення системи диференційованих, різнорівневих завдань для індивідуальної та самостійної роботи студентів як у процесі навчальних занять, так і в процесі педагогічної практики.

Важливим стратегічним напрямом розвитку професійної мотивації є організація науково-дослідницької діяльності студентів психолого-педагогічної освіти. Адже очевидно, що вона сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчої реалізації отриманих у ВНЗ знань та умінь, допомагає оволодіти методологією наукової пошуку, здобути дослідницький досвід, у процесі якого відбувається усвідомлення необхідності безперервної професійної самоосвіти та самовдосконалення [5]. У зв'язку з цим великого значення набуває дослідницька діяльність і творчий пошук у процесі здійснення таких форм роботи студентів, як підготовка курсових та кваліфікаційних робіт; підготовка доповідей, рефератів, есе на теми, що пов'язані з діяльністю психолога, педагога, вимогами до його особистісних і професійних якостей; складання рецензій, проведення міні-досліджень, підготовка наукових статей та ін.

Особливо ефективним у становленні і розвитку професійної мотивації студентів (майбутніх психологів, педагогів) є використання на заняттях цікавих творчих завдань, тренінгових форм роботи, визначення основних ліній власного подальшого професійно-особистісного розвитку, поповнення знань із діагностичних методик дослідження рівня розвитку мотивації до навчання у майбутніх фахівців, аналіз тренінгових матеріалів (завдань, вправ, ігор тощо). Подібного роду завдання забезпечують розвиток потреби в самопізнанні, самоосвіті, самовдосконаленні та психологічній адаптації до умов навчання. Необхідно звернути особливу увагу на такі ефективні форми та методи майбутньої психолого-педагогічної діяльності та розвитку професійної мотивації з метою організації самостійної роботи студентів, як:

- складання інструкцій, пам'яток, схем тем занять, пов'язаних із удосконаленням психолого-педагогічної освіти, наприклад: «Як підготуватися до публічного виступу», «Стилі спілкування педагога-психолога»;
- підбір системи релаксаційних ігор-вправ для створення настрою на майбутнє спілкування;
- продумування тем майбутніх дискусій з суб'єктами освітнього процесу, присвячених проблемам психології виховання і навчання дітей та молоді;
- складання програм і підбір вправ для проведення корекційно-розвиваючої роботи з дітьми та підлітками;
- створення електронної бази відео- або аудіо- фрагментів, необхідних для аналізу складних психологічних ситуацій, вирішення проблем, пов'язаних із порушенням або ускладненням психіки, а також й психічного розвитку людини.

Рекомендації для викладачів психолого-педагогічних спеціальностей, які своєю діяльністю формують мотивацію до здобуття фахових знань і умінь студентів, необхідних їм у подальшій професійній діяльності, а також створюють сприятливі умови для розвитку, закріплення і вдосконалення професійних психолого-педагогічних умінь, здобутих у процесі теоретичного і практичного навчання у ВНЗ, можуть виглядати наступним чином:

1. На лекціях, семінарських і лабораторно-практичних заняттях, особливо із психології, необхідно постійно спрямовувати студентів до самоаналізу і усвідомлення власних професійних мотивів здобуття обраного фаху. Із цією метою потрібно розробити план-схему аналізу занять. Найбільш показовими при аналізі власної діяльності можуть стати такі напрями: вміння студентом аналізувати відповідність поставлених завдань із результатом того, що вдалося і не вдалося; визначення теми, що вивчається, у програмі курсу, структури заняття, логіки викладу матеріалу; усвідомлення основних положень і понять, які буде розкрито в процесі вивчення будь-якої теми; оцінка психолого-педагогічних критеріїв змісту заняття; аналіз змісту підготовлених студентом питань, що входять в план заняття; характеристика відповіді на занятті; характеристика контакту з аудиторією під час публічного виступу; оцінка діяльності в процесі заняття того, хто навчається; використання літератури та інших засобів в процесі підготовки до заняття і т. д.
2. Важливою умовою ефективної підготовки майбутнього педагога і психолога до професійної діяльності є особистість самого викладача ВНЗ. Саме від нього багато в чому залежить рівень інтересу студентів до предмета, темп і результативність процесу навчання, динаміка рівня їх психолого-педагогічної освіченості, успішність цілеспрямованого формування професійно значимого змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності. В цьому сенсі необхідно вивчити, проаналізувати і вдосконалювати особливості індивідуальної діяльності викладача. З метою формування мотивації студентів до навчання оцінювати і вдосконалювати свій стиль діяльності, аналізуючи власні змістовні характеристики, такі як: орієнтація викладача на процес або результат своєї праці; розгортання викладачем орієнтовного і контрольно-оцінювального етапів у своїй праці; динамічні характеристики стилю роботи, стійкості перед труднощами, переключення на нові педагогічні проблеми; результативність – рівень знань і навичок навчання, а також інтерес студентів до предмету.
3. Аналізуючи роль позитивної мотивації до навчання в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і вміннями із психології та педагогіки, необхідно відзначити, що висока позитивна мотивація відіграє роль компенсуючого фактора в разі недостатньо високих здібностей. Однак, у зворотному напрямі цей

фактор не діє: жоден високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчальної мотивації або низьку його вираженість, і не може призвести до значних успіхів у навчанні.

4. Важливою і слабо вирішеною є проблема організації самостійної роботи студентів психолого-педагогічних спеціальностей, яка повинна бути реалізована таким чином, щоб процес і результати її виконання сприяли розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта набуття і застосування професійної компетентності. Організація самостійної роботи студентів повинна включати в себе формування мотивації, професійної позиції майбутнього фахівця, органічне включення самостійної роботи в процес освоєння змісту навчальних дисциплін, інтеграцію самостійної роботи студентів із досвідом використання сучасних педагогічних технологій, вибір форм контролю за результатами самостійної роботи. Але успішність самостійної роботи, в першу чергу, залежить від налаштування і студентів, і викладачів на співтворчість, від здатності всіх учасників освітнього процесу до діалогу. Співтворчість може виступати в декількох значеннях: це процес відкриття нового для себе, тобто також і відкриття викладачем варіативних, нестандартних способів вирішення педагогічних завдань; здійснення переходу від алгоритмічних, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових. Співтворчість у більш вузькому розумінні – відкриття нового і для себе, і для студентів, новаторство, створення нових оригінальних прийомів, підходів до підвищення мотивації навчання у студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, ефективний розвиток спеціалістів психолого-педагогічного напрямку у ВНЗ передбачає виявлення професійної мотивації майбутніх фахівців і рівня їх самооцінки на початковому етапі навчання, а також розробку і впровадження рекомендацій для викладачів, здійснюючих процес навчально-практичної та самостійної практичної діяльності. Крім того, вона передбачає використання на заняттях із майбутніми психологами і педагогами різноманітних цікавих творчих і розвиваючих вправ, рольових ігор та інших форм роботи, що не тільки підсилюють мотивацію студентів до професійно-творчого саморозвитку, а також дають можливість організовувати спільну діяльність у процесі досягнення цілей і завдань за умови цілеспрямованої спільно-розподіленої діяльності студентів. Ця робота має суттєвий потенціал для розвитку професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Биков В. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. пр. / [за ред.: В. Ю. Бикова. Ю. О. Жука] ; Ін-т засобів навчання АПН України. – Київ : Атіка, 2005. – С. 5 – 15.
2. Булик І. Детермінація явища «професійна підготовка» / І. Булик // Підприємництво, господарство і право. – 2011. – № 1. – С. 33 – 36.
3. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2002. – 160 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук та ін. ; наук. ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
6. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Освіта. – 2010. – № 47–48 (24 листоп. – 1 груд.). – Режим доступу: <http://tyzhnevkosvita.net/component/content/article/34-2010/28-47-48>. – Назва з екрана.
7. Ортинський В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – Київ : ЦУЛ, 2009. – 472 с.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Філ-студія, 2006. – 320 с.
9. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. М. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

References

1. Bykov V. Teoretyko-metodolohichni zasady modeliuвання navchalnoho seredovyshcha suchasnykh pedahohichnykh system / V. Bykov // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia : zb. nauk. pr. / [za red.: V. Yu. Bykova. Yu. O. Zhuka] ; In-t zasobiv navchannia APN Ukrainy. – Kyiv : Atika, 2005. – С. 5 – 15.
2. Bulyk I. Determinatsiia yavyshcha «profesiina pidhotovka» / I. Bulyk // Pidpriemnytstvo, hospodarstvo i pravo. – 2011. – № 1. – С. 33 – 36.
3. Vitvytska S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly : metod. posib. dlia studentiv mahistratury / S. S. Vitvytska. – Zhytomyr : ZhDU, 2002. – 160 s.
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (Biblioteka z osvitoi polityky) / [pid zah. red. O. V. Ovcharuk]. – Kyiv : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
5. Kompetentnist samorozvytku fakhivtsia: pedahohichni zasady formuvannia u vyshchii shkoli / [O. O. Bila, T. R. Humennykova, N. V. Kichuk ta in. ; nauk. red. N. V. Kichuk]. – Izmail : IDHU, 2007. – 236 s.
6. Kremen V. Osvita v strukturi tsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // Osvita. – 2010. – № 47–48 (24 lystop. – 1 hrud.). – Rezhym dostupu: <http://tyzhnevkosvita.net/component/content/article/34-2010/28-47-48>

7. Ortynskiy V. Pedagogika vyshchoi shkoly : navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. / V. L. Ortynskiy. – Kyiv : Tsentru uchb. lit., 2009. – 472 s.
8. Podoliak L. H. Psykholohiia vyshchoi shkoly : navch. posib. dlia mahistrantiv i aspirantiv / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – Kyiv : Fil-studii, 2006. – 320 s.
9. Chemerys I. Novi vymohy do spetsialista: poniattia kompetentnosti y kompetentsii / I. M. Chemerys // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2006. – №2. – S. 84–87.

Gripich S.N. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SKILLS IN TEACHING IN UNIVERSITIES

It is noted that the trend of improving the quality of the educational process in the higher school of modern Ukraine envisages increasing interest of students to subjects. This thesis is a key and relevant experts in the research, which in turn allows you to update and develop professional motivation of future specialists in psychological and pedagogical education. The article deals with such effective lines of development of professional motivation of students of psychological and pedagogical skills as using creative classroom teaching and research tasks, organization of independent work jointly distributed activities and more. The supposition that essential in the development of professional motivation of students of psychological and pedagogical specialties has learning activities that encourage students to study and governed by a set of motivational components. Namely, the need for new knowledge and skills; duties and responsibilities to society; desire for competence and skill; the need for self-improvement and self-realization. Analyzed the real situation concerning the development of professional motivation of young students an example of higher education. Based on the recommendations of teaching experience for university teachers to develop and improve the professional motivation of students' psychological and educational fields. The practical significance of the results is that in the future they can be used in the process of understanding the role and place of qualitatively trained psycho-pedagogical direction, particularly in teaching and educational, social and cultural, social and scientific processes in Ukraine and abroad, especially now - during the European integration and globalization. This, in turn, must affect the formation of the Ukrainian youth, including graduates Rivne State Humanitarian University, the new European values and spiritual landmarks.

Key words: education, motivation, student, major, university lecturer, psychological and pedagogical education, educational program, the criteria of knowledge and skills.

УДК 159.922.7:615.851

І.М. ГРИЦЮК

АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ЕМОЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ

Стаття присвячена аналізу негативних емоцій та пов'язаних з ними емоційних процесів у дітей різного віку та особливостям їх надмірного прояву чи невмінню ці емоції контролювати. Емоційний компонент є важливою складовою Я-концепції особистості, адже він впливає на характер перебігу процесів регуляції й виконання діяльності, ставлення до оточуючих, успіх у навчанні та творчості. Емоційне збудження викликає надмірну напругу, дезорганізовує дитину, викликає труднощі у взаємодії з дорослими та однолітками. Емоційні стани є важливим показником цілісного розвитку особистості і однією з головних складових в досягненні нею успіху, так як усвідомлюючи і регулюючи емоції, врівноважується і когнітивна, і поведінкова сфери особистості. Арт-терапевтичні техніки екологічно, не травматично, успішно впливають на емоції та почуття дитини. Вони є джерелом позитиву, безоціночного прийняття себе, дають відчуття досягнення мети, спонукаючи до позитивного мислення та бажання пізнати себе для досягнення максимального успіху в житті та самоактуалізації.

Ключові слова: емоційний процес, емоційне збудження, ступінь контролю емоцій, арт-терапія, ізотерапія, ігрова терапія, особистісні властивості дитини, емоційна риса.

Статья посвящена анализу негативных эмоций и связанных с ними эмоциональных процессов у детей разного возраста и особенностям их чрезмерного проявления или неумению эти эмоции контролировать. Эмоциональный компонент является важной составляющей Я-концепции личности, ведь он влияет на характер протекания процессов регуляции и выполнения деятельности, отношение к окружающим, успех в учебе и творчестве. Эмоциональное возбуждение вызывает чрезмерное напряжение, дезорганизует ребенка, вызывает трудности во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. Эмоциональные состояния являются важным показателем целостного развития личности и одной из главных составляющих в достижении им успеха, так как осознавая и регулируя эмоции, уравновешивается и когнитивная и поведенческая сферы личности. Арт-терапевтические техники экологично, не травматично, успешно влияют на эмоции и чувства ребенка. Они являются источником позитива, безоценочного принятия себя, дают ощущение достижения цели, побуждая к позитивному мышлению и желание познать себя для достижения максимального успеха в жизни и самоактуализации.

Ключевые слова: эмоциональный процесс, эмоциональное возбуждение, степень контроля эмоций, арт-терапия, изотерапия, игровая терапия, личностные свойства ребенка, эмоциональная черта.

Постановка проблеми. Стан особистості в цілому й окремі її сфери залежать від міжособистісного, соціального й емоційного статусу, а також від домінуючих у даний час інтересів, симпатій, емоційних прихильностей і залежностей. Разом з тим, серед емоційних станів багато є таких, у яких важко встановити ступінь домінування одного компоненту й це утруднює їх віднесення до певної групи. Даний факт ілюструє те, що типологія психічних станів не обіймає всієї феноменології, хоча вона є однією з найбільш глибоких та продуманих. Ситуації в сім'ях, коли дорослі не завжди можуть чи хочуть контролювати свої негативні емоції та стани; труднощі економічної ситуації, соціальної безпеки привело нас до думки, що важливо виокремити методи, які можуть подолати емоційну напругу у дітей. Дадуть «правильний» вихід негативним переживанням, страхам, невпевненості, сорому тощо. І, що найважливіше, дасть змогу розвивати такі емоційні риси особистості, що стануть запорукою успішності в особистому та професійному житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психологічних досліджень Ф.Е. Василюка, В. Вундта, Л.С. Виготського, Б.І. Додінова, У. Джеймса, К. Ізарда, Г. С. Костюка, Р. Ліппера, Я. Рейковського, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, П. В. Симонова, С. Якобсона та інших дає підставу для визначення психологічних основ розвитку емоційної сфери особистості. Класичні дослідження К. Бюлера і В. Штерна з'ясували специфічну динаміку емоційної сфери в ранньому віці. Важливими є дослідження емоційної сфери дослідження французького психолога А. Валлона. Я. Неверович, характеризуючи емоційні стани дитини, відмічає, що вони можуть бути занадто різними по силі, подовженості, стійкості, глибині протікання, послідовності, усвідомленості. Не менш важливим науково-практичним завданням є вивчення особливостей деструктивних проявів емоцій. Ми у своїх наукових доробках часто звертаємось до даної тематики, вивчаючи психофізіологічні передумови виникнення емоцій, способи та засоби психологічної корекції негативних емоційних проявів.

Формулювання цілей статті. Метою даної публікації є теоретико-методологічне обґрунтування значимості емоційної сфери дитини. Та практичне обґрунтування методів арт-терапії під час корекційної діяльності в роботі з дітьми різного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоція як процес – це діяльність з оцінювання інформації про зовнішній та внутрішній світ, яка потрапляє до мозку. Емоція оцінює дійсність і доводить свою оцінку до відома організму мовою переживань. Емоції погано піддаються вольовому регулюванню, їх важко викликати за своїм бажанням [1].

Емоції відіграють важливу роль в житті дитини. З одного боку, вони допомагають дитині пристосуватись до тієї чи іншої ситуації, зокрема, страх, який відчуває дитина побачивши велику собаку, змушує її до певних дій для того, щоб уникнути небезпеки. Та з іншого боку, сильний страх супроводжує невпевненість і погані передчуття. Коли дитина засмучена або гнівається, це значить, що в неї не все гаразд. Сором мотивує бажання сховатись, перешкоджає розвитку. Коли дитина радіє, вона виглядає щасливою, це значить, що вона відчуває себе гармонійно, її приймають, її люблять та цінують. Здатність та навички правильно розрізняти емоційні стани іншої людини, формуються саме у ранньому дитинстві, і є важливим фактором у формуванні стосунків з людьми. Ці здібності, закріплюючись в період дитинства, приводять у подальшому до адекватного сприймання інших людей. Емоції у дитини висловлюються більш бурхливо та безпосередньо у порівнянні з дорослими. Причинами виникнення тих чи інших емоційних проявів дитини є її взаємини з дорослими та дітьми. Емоційний досвід родини має переважне значення [7]. Разом з тим, серед емоційних станів багато є таких, у яких важко встановити ступінь домінування одного компоненту й це утруднює їх віднесення до певної групи. Даний факт ілюструє те, що типологія психічних станів не охоплює всієї феноменології, хоча вона є однією з найбільш глибоких та продуманих. О.О. Прохоров у своїй типології психічних станів орієнтувався на категорії особистості в юнацькому віці, фіксуючи увагу, зокрема, на:

- спрямованості особистості та системі її відношень, що лежить в основі характеру;
- природно-біологічних якостей особистості, що лежать в основі психофізіологічних станів;
- діяльності та спілкуванні.

Всі психічні стани у кожній типологічній групі поділяються за знаком на такі, що сприяють, і такі, що перешкоджають діяльності [2].

Емоційний стан багато в чому обумовлено прийняттям себе і навколишніх, задоволеністю або незадоволеністю всім ходом життя, погодженістю сприйманого і бажаного «Я». Л. В. Куліков виділив наступні детермінанти станів:

- потреби, бажання і прагнення людини (усвідомлені та неусвідомлені);
- його можливості (прояв здібностей і схованих потенціалів);
- умови середовища (об'єктивний вплив, суб'єктивне сприйняття, розуміння поточної ситуації).

Емоційні стани викликаються зовнішніми і внутрішніми факторами. Негативні емоційні стани пов'язані з незадоволенням потреб, спонукаючи організм до подолання перешкод [5]. Характер мотивів і інтенсивність мотивацій – істотна детермінанта будь-якого психічного стану. Гострота потреб, сила мотивації визначає інтенсивність емоційних процесів, гостроту реакції на ситуації, на розвиток подій. Процеси свідомості і самосвідомості, самовідчуття і самопізнання в психічно здоровій людини не перериваються.

Розвиток емоційної сфери дітей не є лінійним процесом. Її рівень і зміст пов'язані з індивідуально-особистісними властивостями людини, включаючи її самосвідомість. Емоційне ставлення до навколишнього світу, соціальні властивості виробляються протягом життя особистості. На кожному віковому етапі життя дитина оволодіває специфічними рисами, набуває певного досвіду, засвоює моральні норми. Кожний з етапів,

особливо юнацький вік, є сенситивним, тобто найбільш чутливим, сприятливим не тільки для розвитку самовизначення, а і для розвитку певних якостей особистості. Емоційне насичення організму є його важливою вродженою потребою, яка також розвивається протягом життя. Ця потреба може задовольнятися не тільки позитивними, але й негативними емоціями. Негативна емоція – це сигнал тривоги, сигнал організму про те, що певна ситуація є для нього згубною. Позитивна емоція – сигнал повернутого благополуччя. Позитивному сигналу немає потреби лунати довго, тому емоційна адаптація до позитивного настає швидко. Сигнал тривоги повинен подаватися увесь час, поки небезпека не усунено. Життя сучасної людини неможливе без негативних емоцій, тому відгороджувати дитину від них неможливо та й немає потреби [1].

Під впливом емоцій змін зазнає пізнавальна сфера, комунікативна, поведінкова тощо. Але потрібно розуміти, що емоції не розвиваються самі по собі. Вони змінюються в залежності від того, як дитина ставиться до оточуючого світу (позитивно/негативно), які у неї взаємини із значимими дорослими, однолітками, які цінності вона сповідує (залежить від соціуму та власне сім'ї). Поведінку особистості можна зрозуміти тільки в термінах суб'єктивних переживань, де кожен спроможний визначити свою долю, суттєво є цілеспрямованим, заслуговує довіри, йде шляхом самовдосконалення, і в такий спосіб виявляє та формує свою індивідуальність. Єдиною реальністю в контексті сприймання людиною довкілля є суб'єктивна реальність, тобто її особистий світ переживань, основу якого становить Я-концепція – найважливіший персонологічний конструкт. Поведінка людей переважно відповідає їхній Я-концепції; загроза виникає тоді, коли особистість відчуває невідповідність між Я-схемою та загальним організмичним переживанням, тоді вона прагне захистити цілісність свого «Я» шляхом спотворення, або заперечення сприймання. Разюча невідповідність між Я-концепцією і буденним переживанням спричинює особистісні розлади. Водночас взірцем психічного здоров'я є люди, які відкриті переживанням, повністю довіряють їм і вільно рухаються в напрямку актуалізації себе як повноцінної функціональної особистості. І особистість (а дитина - це теж особистість) формує свою життєву концепцію через емоційне переживання досвіду. Тому неможливо, тай й не потрібно відгороджувати дитину від негативних переживань. Основне завдання практичного психолога, навчити дитину правильно ці емоції проявляти, спрямовувати у діяльність (це може бути заняття творчістю у будь-яких проявах).

Спектр проблем, які вирішуються за допомогою технік арт-терапії дуже великий, а саме: внутрішні та міжособистісні конфлікти, кризові стани, травми, екзистенціальні та вікові кризи, втрати, післястресові ситуації, невротичні розлади та багато інших станів та захворювань. Видами арт-терапії є: бібліо-, казко-, маско-, кольоро-, фото-, відео-, музикотерапія, ігротерапія, анімаційна терапія, орігамі, робота з глиною, терапія з піском. Мистецтво має значний вплив на наше життя. Для дошкільнят розроблена спеціальна арт-терапія, яка визначається не тільки як творчий розвиток дитини, а також як розвиток дитини в цілому. Такий вид лікування дуже сильно впливає на внутрішні сили дитини, допомагає розвинути спонтанність, поліпшити увагу, пам'ять. Як будь-яке творче заняття, арт-терапія для дітей, зрозуміло, вдосконалює мислення. Але головна її функція – це здатність заспокоїти, допомогти розслабитися і виплеснути негативні емоції, думки, почуття. Важливо пам'ятати, що максимально приділяючи уваги даному радикальному лікуванню, не варто ставити за мету зробити з дитини Пікассо або іншого шедеврального творця, основне тут – максимально реалізувати творчі вміння малюка. Розвиваючи ігри для дітей – це прямий зв'язок між моторикою та розумовим розвитком дитини. Вчені (А. В. Антаков-Фомін, М. І. Кольцов, Е. І. Ісенін) довели, що розвиток дрібної пальцевої моторики дитини впливає на становлення та удосконалення мовної функції, сприяє покращенню кмітливості [4].

Арт-терапія для дітей дуже давно визнана в інших країнах. Це особлива форма психотерапії, яка бере основу в мистецтві та творчості. Це може бути не обов'язково лікування, а лише допоміжний метод усунення стресів та різних психологічних розладів у дітей. Основна увага при проведенні корекційної арт-терапії приділяється ставленню дитини до своєї діяльності, своїх малюнків, гри на музичних інструментах тощо. Головне завдання фахівця-психолога спрямоване на розвиток мотивації дитини до діяльності, відбір прийомів арт-терапії для кращого формування мотиваційної сфери у дітей. Арт-терапію, як методику корекції, доцільно використовувати в комплексі функціонально-системної медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Застосування арт-терапії підвищує пізнавальну активність дітей, сприяє сенсорному та руховому розвитку, концентрує увагу. Крім того, арт-терапія дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем. Психологічна корекція за допомогою арт-терапії у дітей з обмеженими можливостями здоров'я (клініко-синдромологічними формами органічного ураження нервової системи) має свої особливості і визначає доцільність врахування загальних та індивідуальних напрямів і умов роботи, а саме: віку дитини, ступеня зрілості всіх функціональних систем, індивідуальних властивостей її особистості [6].

Загальні напрями та умови проведення арт-терапії схожі на інші методики корекції, які використовуються в реабілітації дітей з органічним ураженням при її застосуванні психолог зобов'язаний:

- усвідомлювати і пам'ятати про труднощі дитини в реалізації можливостей своїх функціональних систем;
- встановити напрями і завдання корекційної роботи з арт-терапії;
- підібрати ті види арт-терапії, які конкретна дитина спроможна виконати і отримати результат;
- дати можливість дитині самостійно вибрати завдання;
- встановити з клієнтом доброзичливий двосторонній контакт;
- регламентувати роботу дитини, що дає змогу підвищити зосередження уваги.

Такі правила проведення корекції і арт-терапії стимулюють пізнавальну активність дитини, організують її поведінку, підвищують самооцінку [8]. Як ми, уже зазначали, емоції й почуття погано піддаються вольовій регуляції. Та саме використання ізотерапії, ігрової терапії в роботі з дітьми дають змогу не оцінювати (тому що оцінювання спричиняє негативізм, агресію, неприйняття), а беззаперечно приймати усі творчі прояви дитини. Використовуючи техніки арт-терапії дитина переживає ті почуття, які насправді її хвилюють (це горе, ворожість, тривожність, провини або ж любов, радість, задоволення тощо). Ми не обмежуємо художні прояви її негативних чи позитивних переживань.

Настановчий етап у розвитку емоційної сфери дитини можна об'єднати з діагностичним. У нашому дослідженні було проведено у Жидичинській загальноосвітній школі I-III ступення Ківерцівського району, Волинської області. У експерименті прийняли участь учні 10-11-х класів у кількості 34 старшокласників. З них 18 хлопчиків і 16 дівчаток, середній вік яких склав 16-17 років. Опрацювавши методику Лірі, ми отримали наступні результати. Очевидно, що найбільш розповсюдженими є показники дружелюбності, як з високими, так і з низьким значенням. При низькому рівні можна говорити про емоційну нестійкість, високий рівень тривожності і низький рівень агресивності, підвищений відгук на вплив середовища, залежність самооцінки від думки значимих інших, прагнення до причетності груповим віянням, співробітництву, також потреба у впливі дружелюбності на навколишніх, пошуки визнання в очах найбільш авторитетних особистостей групи. Прагнуть знайти спільність з іншими, сприйнятливі до емоційного настрою групи.

Показники за першим октантом мають середнє значення, це можна пояснити тим, що діти потребують до себе уваги, добре відносяться до інших, впевнені в собі. Показники другої октанти – егоїстичної – мають низькі показники, це пояснюється тим, що діти все ж таки проявляють егоїстичні тенденції. Агресивність отримала середнє значення і пояснюється відкритістю старшокласників, роздратованістю, дуже різкі оцінки інших. Підозрілість отримала низький рівень, старшокласники дуже критичні по відношенню до оточуючих, замкнуті, негативно проявляють свої переживання. Октанта підпорядкованості має теж середнє значення, багато старшокласники сором'язливі, емоційно можуть себе стримувати. Залежний тип характеризується теж як показник з середнім значенням, діти слухняні, думають що вони завжди праві, впевнені у собі, але часто не слухають оточуючих. Дружелюбний тип отримав високі показники, такі старшокласники орієнтовані на інших, емоційно-лабільні. Останній октант – альтруїзм – отримав високі показники, такі старшокласники відповідалні, але тривожні, активні, але скриті. Даній групі старшокласників був запропонований арт-терапевтичний тренінг. Було підібрано комплекс арт-терапевтичних технік, метою яких є організація емоційної сфери старшокласників, сприяти ефективній саморегуляції, сприяти оптимальним способам соціалізації. Результати роботи ми плануємо розкрити у наших подальших публікаціях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Не існує поганих або хороших емоцій. Тому фахівцям важливо донести інформацію до дорослих, що не слід вчити дитину придушувати свої емоції, а навчити правильно проявляти свої почуття. Навчити дитину адекватним проявам гніву, агресії, невдоволення тощо. Не намагатись відгородити дитину від негативних переживань. Важливо навчити дітей емоційної саморегуляції. Найкраще це робити засобами арт-терапії. Дитинство – період інтенсивного становлення фізіологічних і психічних функцій. К. Д. Ушинський вважав, що дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями. І закликав дорослих опиратися саме на ці особливості дитячого мислення. Можна чітко стверджувати, що чим менша дитина, тим вона емоційніше сприймає оточуючий світ, тим вона вразливіша, тим більший «емоційний дискомфорт» вона відчуває, якщо її не приймають такою як вона є. Але все це який, як правило, зникає під впливом позитивних емоцій, джерелом яких може і повинна бути арт-терапія.

Список використаних джерел

1. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / упоряд. О. А. Атемасова. – Харків : Ранок, 2010. – 176 с.
2. Психология состояний : хрестоматия / сост.: Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров ; под ред. А. О. Прохорова. – М. : ПЕР СЗ ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид. – Київ, 2009. – 360 с.
4. Терлецька А. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навч. посіб. / А. Г. Терлецька. – Київ : Слово, 2016. – 128 с.
5. Шеремет М. К. Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушенням мовлення : навч.-метод. посіб. / М. К. Шеремет, М. В. Лепетченко. – Київ : Слово, 2014. – 128 с.
6. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева – М. : СМАРТ, 1997. – 179 с.
7. Яськова А. О. Технології формування творчої особистості : [матеріали з досвіду використання] / А. О. Яськова. – Полонне, 2013. – 25с.
8. <http://www.dcp.org.ua/parents/reabil/art.html>

References

1. Problemy rozvytku ta korekcija emocijnoi' sfery molodshogo shkoljara / uporjad. O. A. Atemasova. – Harkiv : Ranok, 2010. – 176 s.

2. Psihologija sostojanij : hrestomatija / sost.: T. N. Vasil'eva, G. Sh. Gabdreeva, A. O. Prohorov ; pod red. A. O. Prohorova. – M. : PER SZ ; SPb. : Rech', 2004. – 608 s.
3. Savchyn M. V. Vikova psihologija : navch. posib. / M. V. Savchyn, L. P. Vasilenko. – 2-ge vyd. – Kyi'v, 2009. – 360 s.
4. Terlec'ka A. G. Psihologija zdorov'ja: art-terapevtychni tehnologii' : navch. posib. / A. G. Terlec'ka. – Kyi'v : Slovo, 2016. – 128 s.
5. Sheremet M. K. Diagnostyka zdatnosti do tvorchogo samovyrazhennja doskil'nykiv iz porushennjam movlennja : navch.-metod. posib. / M. K. Sheremet, M. V. Lepetchenko. – Kyi'v : Slovo, 2014. – 128 s.
6. Jakovleva E. L. Psihologija razvitija tvorcheskogo potenciala lichnosti / E. L. Jakovleva – M. : SMART, 1997. – 179 s.
7. Jas'kova A .O. Tehnologii' formuvannja tvorchoi' osobystosti : [materialy z dosvidu vykorystannja] / A. O. Jas'kova. – Polonne, 2013. – 25s.
8. <http://www.dcp.org.ua/parents/reabil/art.html>

Hrytsiuk I.M. ART THERAPY IN THE WORK OF APPLIED PSYCHOLOGIST WITH THE CHILDREN WHO HAVE EMOTIONAL DISORDERS

The article is dedicated to the analysis of the negative emotions and related emotional processes among the children of different age; and the peculiarities of their extreme display or inability to control these emotions. An emotional component is an important part of the self-concept of the individual because it affects the course of the processes of regulation and activity performance, an attitude towards others, a success in learning and art. The emotional arousal causes an extreme stress, disorganizes the child, causes difficulties in the interaction with adults and peers. The emotional states are important indicators of overall personality development and they are one of the most essential elements of success, as a cognitive and behavioral sphere of personality are balanced because of emotional self-awareness and self-regulation. Art-therapy techniques influence successfully child's emotions and feelings. They are a source of positive, non-judgmental self-acceptance, self-realization, encouraging to positive thinking and the desire to know yourself for maximum success in life and self-actualization.

The main attention of remedial art-therapy is given to the child's attitude to his/her activities, drawings, playing musical instruments and etc. The main task of psychology expert is aimed at developing child's work motivation, selection of art-therapy techniques for better formation of motivational sphere of children.

Key words: emotional process, emotional arousal, the degree of self-control, art therapy, isotherapy, play therapy, personality of the child, emotional trait.

УДК 159.923:[17.023.33:005.336.2]

О.О. ДЕМЧУК, В.В. ЛАЗАРЧУК

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПІДГРУНТЯ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ

У державній програмі модернізації освіти компетентнісний підхід оголошується одним з важливих концептуальних положень оновлення її змісту. При цьому в якості центрального виокремлюється поняття «життєвої компетентності» як таке, що має інтегративну природу та забезпечує ефективність функціонування особистості у соціумі. Освітня система сучасного суспільства покликана відповідати на потреби суспільства в різноманітних компетентностях високого рівня. Процеси формування життєвої компетентності особистості мають власні вікові, психологічні, структурні та динамічні закономірності, на висвітлення яких спрямоване означене дослідження.

Ключові слова: життєва компетентність, професійна успішність, особистість, навчання, життєтворчість, особистісна зрілість, самореалізація.

В государственной программе модернизации образования компетентностный подход объявляется одним из важных концептуальных положений обновления его содержания. При этом в качестве центрального выделяется понятие «жизненной компетентности» как имеющее интегративной природе и обеспечивает эффективность функционирования личности в социуме. Образовательная система современного общества призвана удовлетворять потребности общества в различных компетентностях высокого уровня. Процессы формирования жизненной компетентности личности имеют собственные возрастные, психологические, структурные и динамические закономерности, на освещение которых направлено обозначен исследование.

Ключевые слова: жизненная компетентность, профессиональная успешность, личность, обучение, жизнетворчество, личностная зрелость, самореализация.

Постановка проблеми. Особливості реалізації на практиці вершинних проявів особистості – відповідальності, свідомості, духовності та творчого потенціалу особистості визначаються і розробляються новим психологічним напрямом – психологією життя, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості. За такого підходу особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, який творчо розробляє та здійснює свій

особистий життєвий проект, а також відповідає за свою долю. Процеси формування життєвої компетентності особистості мають власні вікові, психологічні, структурні та динамічні закономірності, на висвітлення яких спрямоване означене дослідження. Проте досить часто перебіг цих процесів відбувається стихійно, що може викликати різного роду дезадаптації особистості в соціумі. Вочевидь спеціалісти з розв'язання таких проблем – майбутні практичні психологи – в першу чергу повинні самі мати не тільки високий фаховий рівень, але й високу життєву компетентність як підґрунтя власної життєвої і професійної успішності.

Психологія життя характеризується трьома завданнями: досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття; розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення; вивчає шляхи досягнення повноти й цілісності індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості [8, с. 5]. Життєтворчість – особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури, що забезпечується та одночасно аналізується унікальністю людини. Життєтворчість як життєва стратегія стає можливою, коли зміни циклів актуалізації та потенціалізації відбуваються не поступово, а одночасно, тобто коли цикли нарощування та втілення творчого потенціалу є нібито вкладеними один в одного. Воно спрямоване на постійну реалізацію та розвиток духовних потреб людини, що є принципово невичерпними, її прагнення до самоактуалізації. Прагнення до духовних цінностей надає людині безмежного простору для життєтворчості та можливість «фізичного й культурного безсмертя». Культивуючи духовні й творчі потреби за рахунок задоволення їх у творчому зусиллі, людина примножує творчий потенціал та екзистенційні основи життя лавиноподібно, експоненційно [4]. У соціальній сфері взаємодії виявляється у формі соціотворчості – спілкування, співтворчої взаємодії, що культивує взаємну унікальність людей – суб'єктів соціогенезу. У сфері відносин людини з культурою життєтворчість виявляється у формі культуротворчості, коли людина набуває якостей суб'єкта культури, створює її матеріальні та духовні цінності, тобто забезпечує культурогенез [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження склали: концепція саморозвитку особистості (Г. Костюк), дослідження процесів самореалізації (Л. Коростильова, А. Крилов, Д. Леонтьєв, Н. Сарджвеладзе та ін.), самоактуалізації (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), загальнопсихологічні положення про сутність, розвиток і формування особистості у процесі життєдіяльності (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, Г. Костюк, Л. Орбан, С. Рубінштейн, О. Саннікова, Т. Титаренко та ін.), систем взаємовідносин особистості і характеру зумовленості її взаємодії з соціальним оточенням (Г. Балл, В. Кан-Калик, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.), соціально-педагогічна концепція життєтворчості особистості (В. Доній, І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань та ін.), концепція розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький).

Теоретичні і прикладні аспекти проблеми життєтворчості тісно пов'язані з поняттям творчої особистості, її саморозвитку (Г. Костюк та ін.), самореалізації (Л. Коростильова, Н. Сарджвеладзе та ін.), самоактуалізації (А. Маслоу та ін.), саморегуляції, особистісного зростання (Н. Бітянова, В. Козлов, К. Роджерс та ін.) та виступають предметом дослідження як академічного психологічного напрямку (Н. Ануфрієва, О. Донченко, Г. Несен, Л. Сохань, А. Сухоруков, Т. Титаренко, В. Шинкарук, М. Шульга та ін.), так і новітніх підходів до вивчення закономірностей внутрішнього світу людини (С. Варламова, С. Степанов, І. Семенов та ін.).

Формулювання цілей статті: розширення змісту та уточнення сутності поняття „життєва компетентність особистості” в межах психології професійного становлення та психології життєтворчості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія компетентності є одним із фундаментальних понять сучасної науки. Необхідно зазначити, що розуміння феномену людської компетентності розвивалося поступово, разом з накопиченням філософських та психологічних знань про людину та оточуючий її світ. Як зазначає Т. Титаренко, поняття «компетентність» знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи і життєві результати освітньої діяльності [5, с. 563]. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність (І. Єрмаков) [1].

Серед сучасних психологічних досліджень проблеми найбільш послідовним контекстом аналізу життєвої компетентності особистості ми вважаємо концепцію життєтворчої активності В. Ямницького, в межах якої життєва компетентність особистості розглядається як одна з провідних компонент життєтворчості [8]. На думку М. Степаненко, у педагогічній теорії поняття «життєва компетентність особистості» почало розроблятися у зв'язку з новим розумінням стратегічної спрямованості освітньої діяльності, що знайшло втілення у концепції компетентісно орієнтованої освіти, яка для подальшого розвитку потребує філософського обґрунтування і залучення теоретико-методологічних доробок психологічної і соціологічної науки [4, с. 10]. Серед найважливіших доробок психологічної науки для міждисциплінарних досліджень життєвої компетентності особистості виокремлені: концептуальне оформлення і теоретичний опис проблеми життєтворчості, здійснене науковою школою життєтворчості Л. Сохань, результати діяльності якої вже впроваджені у практичну педагогічну діяльність [3, 156]. Натомість Л. Сохань вважає, що життєва компетентність є складним системним поняттям, яке не зводиться ні до знань, ні до навичок, ні до якостей. Вона вбачає у цьому утворенні, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, що ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і

навичках, життєвих досягненнях. У структурі життєвої компетентності Л. Сохань виокремлює такі блоки життєвих здатностей: життєтворчі знання, уміння і навички (теоретичні, практичні, про світ та себе, норми поведінки); життєтворчі здатності (аналітичні, прогностичні, поведінкові); життєвий досвід (власний та інших); життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація) [3, с. 167].

В основному науковці розглядають життєву компетентність як: особистісну якість; сукупність відповідних компетенцій; певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок. Під компетентністю дослідники розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях та досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на становлення особистості як суб'єкта людського життя та культури, активну інтеграцію в суспільство, засвоєння багатогранної рольової палітри. Життєва компетентність включає уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття компетентності інтегрує в собі складові: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо. Життєву компетентність розглядають як детермінанту саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, життєтворчості. Вона передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість.

Компетентність тісно пов'язана з поняттями «зрілість», «готовність до виявлення соціальної активності», «індивідуальний стиль життєдіяльності», системою ціннісних орієнтацій особистості. Системоуворювальною складовою життєвої компетентності називають відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки. Особистісні риси компетентної людини є близькими до рис самоактуалізованої особистості. Механізмом розвитку життєвої компетентності вчені вважають самоактуалізацію. Процес формування життєвої компетентності залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається особистість. З іншого боку, наявний рівень життєвої компетентності особистості визначає вибір нею життєвого шляху. Аналіз співвідношення вікових проміжків і завдань розвитку в контексті виявлення передумов формування життєвої компетентності особистості та результати сучасних досліджень дозволяють стверджувати, що юнацький вік є сенситивним періодом для формування основних її підструктур. Сприятливими факторами такого формування є закономірності психічного розвитку (завершення розвитку найголовніших психічних функцій, важливі новоутворення), провідної діяльності та зони найближчого розвитку. Творча спрямованість особистості сприяє цілісному розвитку можливостей людини й виявляється найбільш продуктивною позицією, що збагачує широкий спектр його проявів – професійних, соціальних, комунікативних, побутових тощо. Життєва компетентність особистості у вітчизняних дослідженнях розглядається як: особистісна якість; сукупність відповідних компетенцій; певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок [6]. Включає уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; критично аналізувати її, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття компетентності інтегрує в собі складові: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо. Життєву компетентність дослідники розглядають як детермінанту саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, життєтворчості. Вона передбачає відповідний до вікових можливостей та індивідуальної історії життя рівень розвитку особистісних механізмів: наслідування, ідентифікації, імітації, емпатії, рефлексії, образу «Я», совісті.

Отже, життєва компетентність є цілісним утворенням, яке становить складну системну властивість усієї особистості, що характеризує її здатність: зберігати та оптимально відтворювати, розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві завдання та проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проблема життєвої компетентності особистості є предметом інтересу різноманітних галузей наукових досліджень. Найбільш розробленими є її педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний аспекти. Для більшості означених досліджень притаманний підхід до розуміння проблеми життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості. У сучасних наукових дослідженнях категорія життєвої компетентності є предметом аналізу педагогічного, соціально-психологічного, соціологічного та філософського підходів. Вона розглядається як: особистісна якість; сукупність відповідних компетенцій; певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок. Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на становлення особистості як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, засвоєння багатогранної рольової палітри.

Компетентність включає уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; критично аналізувати її, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення.

Поняття компетентності інтегрує в собі такі складові: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо.

Життєву компетентність вчені розглядають як детермінанту саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, життєтворчості. Вона передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких як: наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість. Компетентність тісно пов'язана з поняттями «зрілість», «готовність» до виявлення соціальної активності, «індивідуальний стиль життєдіяльності», системою ціннісних орієнтацій особистості. Системоуювальною складовою життєвої компетентності називають відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки. Особистісні риси компетентної людини є близькими до рис самоактуалізованої особистості. Означені положення виступають підґрунтям подальшого експериментального дослідження проблеми життєвої компетентності особистості. Водночас констатуємо недостатність висвітлення у наукових дослідженнях психологічних аспектів поняття життєвої компетентності, що викликає потребу подальшої конкретизації її психологічного змісту та визначення психологічних чинників. Зазначимо, що подальша лінія розгортання нашого дослідження буде пов'язана з системним підходом до розуміння життєвої компетентності і розглядом її у межах концепції розвитку життєтворчої активності особистості В. Ямницького.

Список використаних джерел

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. У 2 ч. Ч.1. Теорія і теорія життєтворчості / редрада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – Київ, 1997. – 392 с.
3. Сохань Л. В. Життєтворчість як мистецтво життя / Л. В. Сохань // Психологія і педагогіка життєтворчості. – Київ, 1996 – С. 156 – 167.
4. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : дис. ... канд. філософ. наук : 19.00.03 / М. Д. Степаненко. – Харків, 2006.
5. Титаренко Т. М. Вічне прагнення до життєвих змін / Т. М. Титаренко // Розвиток пед. і психолог. наук в Україні, 1992 – 2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АНП України / АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 563 – 579.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.
7. Шевченко Н. Ф. Особливості формування компонентів професійної спрямованості у майбутніх психологів / Н. Ф. Шевченко // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / за ред.: С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Т. 2, вип. 8. – С. 344-350.
8. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України : СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

References

1. Zhyttjeva kompetentnist' osobystosti: vid teorii do praktyky : nauk.-metod. posib. / za red. I. G. Jermakova. – Zaporizhzhja : Centrion, 2005. – 640 s.
2. Mystectvo zhyttjetvorchosti osobystosti : nauk.-metod. posib. U 2 ch.Ch.1. Teorija i teorija zhyttjetvorchosti / redrada: V. M. Donij, G. M. Nesen, L. V. Sohan' ta in. – Kyi'v, 1997. – 392 s.
3. Sohan' L. V. Zhyttjetvorchist' jak mystectvo zhyttja / L. V. Sohan' // Psyhologija i pedagogika zhyttjetvorchosti. – Kyi'v, 1996 – S. 156 – 167.
4. Stepanenko M. D. Zhyttjeva kompetentnist' osobystosti: konceptual'ni zasady ta social'ni vymiry : dys. ... kand. filosof. nauk : 19.00.03 / M. D. Stepanenko. – Harkiv, 2006.
5. Tytarenko T. M. Vichne pragnennja do zhyttjevyh zmin / T. M. Tytarenko // Rozvytok ped. i psyholog. nauk v Ukrai'ni, 1992 – 2002 : zb. nauk. pr. do 10-richchja ANP Ukrai'ny / APN Ukrai'ny. – Harkiv : OVS, 2002. – Ch. 1. – S. 563 – 579.
6. Shapar V. B. Suchasnyj tлумachnyj psyhologichnyj slovnyk / V. B. Shapar. – Harkiv : Prapor, 2007. – 640 s.
7. Shevchenko N. F. Osoblyvosti formuvannja komponentiv profesijnoi' sprjamovanosti u majbutnih psyhologiv / N. F. Shevchenko // Nauk. visn. Mykolai'v. derzh. un-tu im. V. O. Suhomlyns'kogo : zb. nauk. pr. / za red.: S. D. Maksymenka, N. O. Jevdokymovoi'. – Mykolai'v : MNU im. V. O. Suhomlyns'kogo, 2012. – T. 2, vyp. 8. – S. 344-350.
8. Jamnyc'kyj V. M. Rozvytok zhyttjetvorchoi' aktyvnosti osobystosti: teorija ta eksperyment : monografija / V. M. Jamnyc'kyj. – Odesa : PNC APN Ukrai'ny : SVD Cherkasov M.P., 2006 – 362 s.

Demchuk O.O., Lazarcuk V.V. LIFE COMPETENCE AS THE BASIK OF OWN LIFE AND PROFESSIONAL SUCCESS.

In the state program of modernization of education competence approach announced an important conceptual positions updating its content. Thus singled out as a central concept of "life competencies" as such, has an integrative nature and ensure the efficiency of the individual in society. The educational system of modern society is designed to

meet the needs of society in a variety of high-level competences. The process of formation of vital competence of personality with their own age, psychological, structural and dynamic patterns, which aimed at highlighting, appointed research. Category competence is one of the fundamental concepts of modern science. It should be noted that the understanding of the phenomenon of human competencies developed gradually, along with the accumulation of philosophical and psychological knowledge about man and the surrounding world. Thus, the problem of vital competence of personality is the subject of interest in various areas of research. The most developed is its educational, social, psychological, philosophical and sociological aspects. For most of the mentioned studies typical approach to the understanding of life competence as part life creativity the personality.

Key words: life competence, professional success, personality, training, life creativity, personal maturity, self-realization.

УДК 159.922.8:159.923.2–057.875

О.Б. ДЕМЯНЮК, О.І. КОСАРЄВА

МОДАЛЬНОСТІ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЯК СКЛАДОВА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

В статті відображено результати експериментального дослідження модальності світосприйняття як складової індивідуальної свідомості студентської молоді. Запропоновано комплекс діагностичних методик, що включає в себе методики: «Соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу» (Г. Малюченко, В. Смірнов); «Визначення рівня суб'єктності» (М. Ісаков), проективна методика «Символічні проби». Виділено рівні розвитку індивідуальної свідомості студентської молоді. Доведено, що у студентів, яких ми умовно віднесли до високого рівня розвитку індивідуальної свідомості, переважає організмична модальність світосприйняття, до середнього – механістична модальність; до низького – антагоністична та хаотична. Виявлено, що для більшості респондентів характерним є поєднання досить різноманітних, часом суперечливих цілей, смислів, цінностей і типів ставлення особистості до світу в цілому, до оточуючих людей і виникаючих проблем.

Ключові слова: модель світу, модальність світосприйняття, індивідуальна свідомість, студентська молодь, рівні розвитку.

В статье отображены результаты экспериментального исследования модальности мировосприятия как составляющей индивидуального сознания студенческой молодежи. Предложен комплекс диагностических методик, включающий в себя методики: «Социально-психологический анализ индивидуальных моделей мира» (Г.Малюченко, В.Смирнов) «Определение уровня субъектности» (М. Исаков), проективная методика «Символические пробы». Выделено уровни развития индивидуального сознания студенческой молодежи. Доказано, что у студентов, которых мы условно отнесли к высокому уровню развития индивидуального сознания, преобладает организмическая модальность мировосприятия, к среднему – механистическая модальность; к низкому – антагонистическая и хаотическая. Выявлено, что для большинства респондентов характерно сочетание достаточно разнообразных, порой противоречивых целей, смыслов, ценностей и типов отношения личности к миру в целом, к окружающим людям и возникающим проблемам.

Ключевые слова: модель мира, модальность мировосприятия, индивидуальное сознание, студенческая молодежь, уровни развития.

Постановка проблеми. Прагнення до цілісного осмислення людиною своєї природи і сутності є важливим у всі часи існування людської культури і свідомості. На сучасному етапі розвитку психологічної науки виникає значний інтерес до цілісного всеосяжного осмислення людини. Кінцевою метою будь-якої науки є намір описати світ з позиції його цілісності, тобто як глобальне системне утворення. Динамічні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, істотно впливають на кожну людину, відображаючись в її індивідуальній свідомості. Адаптація до нових соціокультурних та економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, що безпосередньо відображається на їх світосприйнятті, зокрема, на соціально-психологічних модальностях сприйняття світу, певних типах уявлень про світ, насамперед, студентської молоді як найбільш відкритої до змін частини суспільства. Студентський вік є сенситивним періодом у формуванні та розвитку образу світу, який розуміється як певна цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність. Аналіз особливостей сприйняття світу і себе у світі студентами є важливим практичним завданням у сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої є особистісне та професійне самовизначення, самореалізація, де студент виступає експертом власного життєвого світу.

Світосприйняття визначається як система поглядів, понять і уявлень про оточуючий світ, тобто як загальне сприйняття світу та ставлення до нього. Сприйняття зовнішнього світу відбувається через призму внутрішнього світу, а саме, через певні модальності світосприйняття. К. Юнг був першим, хто чітко сформував концепцію взаємозв'язку між конкретним змістом наших уявлень про світ і нашою здатністю до саморозуміння, до розуміння своєї ролі і місця у світі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження уявлень людини про саму себе, про навколишній світ становить значний інтерес в контексті сприйняття структурної організації індивідуальної

свідомості. Для опису суб'єктивного уявлення світу використовуються такі поняття, як «образ світу», «модель світу», «модальності світосприйняття», «картина світу», «когнітивна карта» та інші. Проблеми становлення і розвитку світосприйняття представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, О. Баксанського, Г. Берулави, Ф. Василюка, Р. Грановської, Є. Клімова, О. Леонтьєва, Д. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, С. Рубінштейна, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Вікові особливості та етапи формування уявлень про світ в контексті розвитку індивідуальної свідомості були предметом дослідження Ю. Аксьонової, І. Бушай, Е. Еріксона, М. Зінов'євої, І. Кона, М. Лісіної, Г. Малюченка, Д. Медведєва, І. Маякової, В. Мухіної, М. Осоріної, В. Смірнова та ін.

Розвиток індивідуального світосприйняття і світорозуміння, на думку Д. Леонтьєва, зазнає неминучих якісних змін від початкового не чітко диференційованого і нерефлексованого світовідчуття до більш чіткого і сталого світосприйняття, далі до усвідомленого світорозуміння і, нарешті, до емпіричного і теоретичного світогляду в підлітковому та юнацькому віці. Розвиток уявлень про світ і взаємодія людини зі світом не закінчується в молодості і може тривати протягом усього її життя, збагачуючись професійними знаннями, досвідом сімейного життя, політичної або релігійної діяльності тощо [4]. На думку Р. Грановської, уявлення про себе, пов'язане з ієрархією мотивів, цілей, установок, утворює певне ядро, навколо якого утворюється модель зовнішнього світу, як цілісне відображення навколишнього середовища [2]. Актуальними для нашого дослідження є виділені Г. Малюченком та В. Смірновим універсальні моделюючі категорії світорозуміння [5].

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є експериментальне дослідження модальності світосприйняття як складової індивідуальної свідомості студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження проводилося зі студентами, майбутніми психологами, психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету. На першому етапі дослідження нами був застосований опитувальник «СПАІМС» (Соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу) (Г. Малюченко, В. Смірнов) [5], який дає можливість визначити ступінь вияву найпоширеніших типів уявлень про світ в індивідуальному світосприйнятті. В цьому опитувальнику описано чотири модальності образу світу: хаотична, антагоністична, механістично-технократична та організмична. Ця методика дозволяє дослідити як усвідомлені, так і неусвідомлювані уявлення людини про світ і соціальну реальність, які відіграють роль пускових механізмів в певних ситуаціях, що вимагають реалізації інваріантних поведінкових програм. Кожна з чотирьох модальностей світосприйняття за умови вираженого домінування в структурі індивідуальної свідомості респондента тісно пов'язана з певними цінностями, професійними установками та особистісними смислами. Незважаючи на те, що поведінка людини може бути ситуативно обумовленою, при вираженому домінуванні однієї або двох модальностей світосприйняття, в довготривалій перспективі, відбувається неусвідомлене вибудовування поведінкових стратегій за певним зразком.

Результати методики «СПАІМС» дозволили здійснити аналіз основних тенденцій і закономірностей світорозуміння. Були отримані наступні показники: високий рівень прояву хаотичної модальності світорозуміння був діагностований у 6,2% респондентів, середній рівень – у 22,9%, низький рівень – у 43,7% опитуваних. Високий рівень прояву антагоністичної модальності характерний для 4,2%, середній рівень – 45,8%, низький рівень – 37,5% респондентів. Високий ступінь прояву механістичного світорозуміння був діагностований у 6,2% респондентів, середній ступінь – у 22,9%, низький рівень характерний для 58,3% опитуваних. Високий рівень прояву організмичної модальності світосприйняття притаманний 6,2% респондентів, середній рівень модальності зафіксований у 52,1% респондентів, а низький – у 39,5% респондентів. Повне заперечення хаотичної модальності характерне для 27,0% респондентів, антагоністичної та механістично-технократичної – для 12,5%, організмичну модальність заперечують у своєму світорозумінні 2,1% респондентів. Згідно інтерпретаційних даних методики, отримані результати засвідчують, що високий рівень прояву тієї чи іншої модальності образу світу не є характерним для цієї вибірки.

Смисловий контекст організмичної модальності світу, високий рівень прояву якої характерний лише 6,2% респондентів, полягає в тому, що світ сприймається таким, в якому існує можливість досягнення загальної гармонії шляхом внутрішнього самовдосконалення кожного, при цьому сенсом життя є постійний розвиток, рух до нових цілей, прийняття вищих цілей і законів як своїх власних. Абсолютними цінностями для представників організмичної моделі світу є вміння бачити шляхи гармонійного розвитку в навколишньому світі, сталість в розумінні і прийнятті вищих законів, які керують світом, довіра до мудрості життя і законів Всесвіту. В зазначеній модальності кожна людина має абсолютну цінність, тому що є неповторною, унікальною істотою; інші люди через взаємозбагачення, взаємообмін сприяють власному розвитку. Ставлення до життєвих проблем характеризується позицією: ми маємо тільки ті обставини, які потрібні для нашого духовного зростання.

Респонденти з високим рівнем прояву антагоністичної модальності образу світу (6,2%) відзначаються позицією, згідно з якою світ розглядається як простір постійного протистояння між Добром і Злом, і це змушує кожен людину здійснювати і підтверджувати вибір, відтак, обирати силу чи безсилля, перемогу або поразку тощо. Сенсом життя для них є (в узагальненому вигляді) протистояння силам добра або зла, які суб'єктивно розуміються, виражене в активній (діяльній) або пасивній (споглядальній) формі. Вміння відрізнити «погане» від «хорошого», добре від злого, своїх від чужих; відданість і вірність своїй соціальній групі, беззаперечне підпорядкування груповим авторитетам, безпідставна хоробрість є абсолютними цінностями для носіїв зазначеної моделі. Індивідуальні життєві проблеми виникають під впливом зовнішніх, найчастіше ворожих сил, вирішення яких вимагає вміння протистояти деструктивним впливам з боку окремих сегментів

суспільства або навколишнього світу в цілому. Люди поділяються за принципом свої і чужі. Визначальним законом життя є закон вічного протистояння двох антагоністичних основ світу. Всі інші соціальні закони та закономірності життя суспільства сприймаються як похідні від головного закону. До типових психологічних характеристик носіїв антагоністичної моделі образу світу належать: ригідність мислення, надмірна критика щодо інакомислячих («чужих»), беззаперечне, бездумне підпорядкування авторитетам, у крайніх випадках абсолютизація самого процесу боротьби.

Високий рівень прояву хаотичної моделі світу (6,2%) характеризується позицією, за якої світ розглядається як хаос, він є непередбачуваним, містить у собі можливість виникнення нічим не детермінованих подій, як в глобальних масштабах, так і в долі окремої людини. Вжити за будь-яку ціну, захистити себе і разом з тим не втратити свій шанс, свій «момент» стає сенсом життя в узагальненому вигляді. Абсолютними цінностями в межах зазначеної моделі є везіння, сила, хитрість, спритність, фізична та емоційна невразливість, незворушність. Життєві проблеми можуть сприйматися по-різному: іноді вони пасивно сприймаються як щось неминуче, іноді виникають відчайдушні спроби вирішити їх в контексті загального опору хаотичному безглузду світу. Як правило, проблеми і втрати сприймаються як прикра випадковість, якої могло і не бути. Інша людина, незалежно від її соціального стану, така ж піщинка у світі хаосу, адже усіма править випадок. У носіїв хаотичної моделі світу відсутні певні фундаментальні, універсальні закони. Типовими психологічними характеристиками і проблемами є: гіпертривожність, імпульсивність, відсутність внутрішніх регуляторів поведінки, безвідповідальність, адиктивна поведінка.

Найменший відсоток високого рівня прояву констатується у представників механістично-технократичної моделі (4,2%), за якої світ сприймається як механічний мега-агрегат, тобто світ влаштований так, що існує можливість його повної утилізації, «підлаштування під людину» через пізнання і використання законів його функціонування. Сенс життя для них полягає у тому, щоб максимально пристосуватися до світу. Абсолютні цінності цієї моделі це – тверезість мислення, аналітичний розум, холодний розрахунок, підприємливість, креативність. Життєві проблеми сприймаються або як наслідок морального, фізичного «знос», втоми або як результат дезадаптивної поведінки. Ставлення до інших людей характеризується тим, що цінність мають тільки «потрібні люди», ті, хто допомагає адаптуватися, хто може зробити щось корисне. Закони світу і соціального життя сприймаються як об'єктивно діючі та реально існуючі. Стосовно конкретної людини вони сліпі і бездушні, як будь-яка механіка. Типовими психологічними проблемами є перенапруження, гіперконтроль, трудоголізм, кар'єризм, ригідність, конформізм та снобізм.

На середньому рівні прояву домінуючу позицію займає організмична модальність образу світу (52,1%). Цьому сприяють психологічні особливості юнацького віку, зокрема «юнацький максималізм», орієнтація на ідеальний стан світу, важливим є не стільки пізнання реальності буття, адекватне сприйняття світу, скільки проєктування на оточуючий світ власних ідеалів, поглядів, прагнень. Водночас організмичне сприйняття світу є одним з інструментів людської еволюції, оскільки ця модель світосприйняття орієнтує на пошук компромісів, що в цілому сприяє стабільності соціального розвитку та адаптації людського суспільства до мінливих умов сучасного світу. Крім того, професійна спеціалізація респондентів (майбутніх психологів) теж сприяє прояву організмичної модальності образу світу.

На другому етапі застосовувалася методика М. Ісакова для визначення рівня суб'єктності. Методика містить шкали відповідальності, свободи, загальної рефлексії, рефлексії вибору та контролю. Також є сумарна шкала загального показника суб'єктності [6]. Аналіз результатів методики за першою шкалою «відповідальність» свідчить, що у 22,8% студентів виявлено низький рівень відповідальності, тобто вони не схильні відповідально ставитися до власних планів, легко відмовляються від них при зустрічі з труднощами, не готові визнавати власні помилки і виправляти їх; для 15,2% характерним є середній рівень відповідальності; у 62% студентів діагностовано високий рівень відповідальності, ці показники характеризуються готовністю суб'єкта до здійснення активності, спрямованої на планування і на реалізацію власних планів, а також на внесення коректив у їх реалізацію, високою організованістю, вірністю власним рішенням, стійкістю щодо перешкод, які виникають у процесі здійснення запланованого.

Результати за другою шкалою («свобода»): у 41,4% студентів виявлено низькі показники за цією характеристикою. Особи з низькими балами характеризуються низьким рівнем автономії, орієнтацією на зовнішні фактори при виборі видів діяльності; вони схильні до незадоволення життям, переживанням того, що живуть «не своїм» життям. Для 15,2% респондентів характерним є середній рівень свободи. У 43,4% студентів виявлено високий рівень свободи. Вони самі є суб'єктами, що визначають хід власного життя і можуть визначати його напрямок, орієнтуючись на власні уподобання і цінності, а не на зовнішні фактори, такі як формальні вимоги соціуму, бажання інших людей тощо. Особи з високими балами за цією шкалою характеризуються автономією, готовністю до пошуку і реалізації тих видів активності, які здаються їм найцікавішими або цінними, у них є відчуття напрямку власного життя, вони відчують переживання власної автентичності.

Інтерпретація третьої шкали «загальна рефлексія» вказує на те, що 57 % студентів мають низький рівень рефлексії. Вони не схильні займати рефлексивну позицію щодо власного життя. У 43% студентів проявляється високий рівень загальної рефлексії, вони схильні задаватися питаннями про сенс життя і цінності, які є для них важливими, про спрямованість власного життя. Щодо шкали «рефлексія вибору», то для 34, 4 % студентів характерним є низький рівень рефлексії вибору, вони схильні переходити до дії без зайвих роздумів; у 7,6% виявлено середній рівень; у 58 % опитаних діагностовано високий рівень рефлексії вибору, вони схильні

проявляти активність на етапі вибору на протипагу імпульсивному чи випадковому рішенню, схильні «зупинятися» і давати собі час в моменти обмірковування для того, щоб як слід усвідомити його і оцінити можливі наслідки свого рішення.

Обробка результатів шкали «контроль» засвідчила наступні дані: 15,2% студентів мають низькі показники за цією шкалою, вони схильні до фаталізму та пасивності, розглядають умови власного життя як непереборні перешкоди; у 7,6% виявлено середній рівень; для 72% студентів характерним є високий рівень контролю, тобто вони прагнуть «тримати життя у своїх руках», схильні до оптимізму щодо можливостей людини впливати на власну долю, проявляють упевненість в тому, що життя можна контролювати.

Проективна методика «Символічні проби» спрямована на виявлення особливостей і характеристик соціального Я, на вимір самоставлення і самоідентичності, а також ідентифікацію зі значущими особами та особливості Я-концепції [3]. Символічні завдання відповідають різним аспектам «Я-концепції», які дозволяють діагностувати особливості самооцінки (сприйняття суб'єктом власної цінності в порівнянні з іншими), «сили» (положення щодо авторитетних фігур), «індивідуалізації» (подібність або відмінність від інших людей), соціальної зацікавленості (сприйняття себе частиною групи або окремо), ідентифікації (ступеня включення себе в «Ми»), егоцентричності, складності (ступеня диференційованості «Я-концепції»).

Результати проективної методики «Символічні проби» свідчать, що у 19% виявлено егоцентричну позицію особистості, маніпулятивне ставлення, підкреслена значущість своєї позиції в житті приниженням позиції інших; 3,8% студентів відчувають перевагу над іншими, у них домінує авторитарна батьківська позиція, існує бажання керувати іншими, не рахуючись з їхньою волею та бажаннями. Для 34,2% студентів характерним є опікуюче батьківське ставлення до іншого, бажання все вирішувати за нього, інший є власністю, його люблять як якусь річ, тому вважають себе відповідальним за нього у всіх сферах; у 38% опитаних домінує почуття переваги, однак немає протистояння з іншим, «Я» максимально реалізоване, весь світ сприймається як життєрадісний; 7,6% респондентів проявляють рівноправне ставлення до інших, взаємодопомогу.

На основі узагальнених результатів експериментального дослідження ми виділили рівні розвитку індивідуальної свідомості студентської молоді. Зокрема, до високого рівня ми віднесли 19,2% студентів. Для них характерною є організмична модальність світосприйняття, якій притаманна загальна гармонія шляхом внутрішнього самовдосконалення, постійний розвиток, рух до нових цілей, рубежів, прагнення дотримуватися принципу «не нашкодь», відкритість у спілкуванні з представниками інших культур і поглядів. Вони прагнуть вирішувати проблеми через підтримку постійного зворотного зв'язку з навколишнім світом. Також їм притаманні високий рівень відповідальності, готовність до здійснення активності, спрямованої на планування і на реалізацію власних планів, висока організованість, вірність власним рішенням, стійкість щодо перешкод, які виникають у процесі здійснення намічених планів. Вони самі є суб'єктами, що визначають напрямок свого життя, орієнтуючись на власні уподобання і цінності. Ці студенти характеризуються автономією, готовністю до пошуку і реалізації тих видів активності, які здаються їм найцікавішими або цінними, високим рівнем рефлексії вибору. Вони відчувають переживання власної автентичності; схильні проявляти активність на етапі вибору на протипагу імпульсивному чи випадковому вибору, схильні «зупинятися» і давати собі час в моменти прийняття рішення для того, щоб як слід обміркувати його і оцінити можливі наслідки. Проявляють рівноправне ставлення до інших та взаємодопомогу.

До середнього рівня розвитку індивідуальної свідомості віднесли 68,2% студентів, які характеризуються тим, що не будують довгострокових планів у своєму житті, прагнуть до того, що є більш досяжним в короткі терміни; можуть досить довгий час «плисти за течією», а потім різко і несподівано змінити все своє життя за один день. У відносно сприятливій для них періоді прагнуть отримати від життя все, не втрачаючи будь-якої можливості. У навколишньому світі для них немає стійкого порядку, в будь-який момент все може докорінно змінитися, тому вони не особливо прагнуть досягти певної стабільності, хоча іноді все ж її отримують. Не схильні аналізувати свої вчинки, на їх думку, все залежить від зовнішніх обставин. У них нерідко відсутні глибокі прив'язаності, стійкі міжособистісні відносини, хоча при цьому може виявлятися несвідоме прагнення до осіб, які персоналікують вірність, відданість, сталість почуттів і думок. Як правило, такі люди точно знають, як все повинно бути влаштовано в сучасному їм суспільстві та з чийої провини конкретно їхнє життя не таке, як хотілося б. Незалежно від рівня їх матеріального благополуччя, соціального статусу, у цих студентів завжди є вороги, що заважають їм жити. Переконані в тому, що всі проблеми можуть і повинні вирішуватися в основному через здійснення певних цілеспрямованих зусиль в зовнішньому світі і без необхідності внутрішніх самозмін.

Низький рівень індивідуальної свідомості виявлено у 12,4% студентів. Для них характерними є ригідність мислення, зайва критика і навішування ярликів щодо «інакомислячих», вони намагаються виявити можливі шляхи, лазівки, способи досягнення своїх цілей, використовуючи психологічні особливості оточуючих людей, недосконалість законів, слабкі місця в соціальній системі. Їх відрізняє прагнення до побудови усвідомлених моделей суспільства і стратегій найбільш ефективного просування в ньому. Вони не схильні відповідально ставитися до власних планів, легко відмовляються від них при зустрічі з труднощами, не готові визнавати власні помилки і виправляти їх; схильні до незадоволеності життям, переживання того, що живуть не «своїм» життям; мають низький рівень рефлексії, не схильні займати рефлексивну позицію щодо власного життя; схильні до фаталізму та пасивності, розглядають умови власного життя як непереборні перешкоди; проявляється егоцентрична позиція особистості, маніпулятивне ставлення, підкреслена значущість своєї ролі в

житті приниженням позиції інших; відчують перевагу над іншими, існує бажання керувати іншими, не рахуючись з їхньою волею та бажаннями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, модель світу є центральною частиною індивідуальної свідомості психічного життя індивіда. Вона є тим поняттям, що означає процес і результат (суб'єктивний) світорозуміння. Узагальнені результати дослідження свідчать, що у студентів, яких ми умовно віднесли до високого рівня розвитку індивідуальної свідомості, переважає організмична модальність світосприйняття, до середнього – механістична модальність; до низького – антагоністична та хаотична. Як показала інтерпретація отриманих результатів для більшості респондентів характерним є поєднання досить різномірних, часом суперечливих цілей, смислів, цінностей і типів ставлення особистості до світу в цілому, до оточуючих людей і виникаючих проблем. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці системи психологічного супроводу з метою формування життєтворчої моделі світосприйняття.

Список використаних джерел

1. Баксанский О. Е. Когнитивный образ мира : монография / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – М. : Канон, 2010. – 224 с.
2. Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2007. – 474 с.
3. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
4. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщ. / под ред.: Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.
5. Малюченко Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2006. – 155 с.
6. Настольная книга практического психолога / сост.: С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. – СПб. : Сова, 2008. – 671 с.

References

1. Baksanskij O. E. Kognitivnyj obraz mira : monografija / O. E. Baksanskij, E. N. Kucher. – M. : Kanon, 2010. – 224 s.
2. Granovskaja R. M. Psihologicheskaja zashhita / R. M. Granovskaja. – SPb. : Rech', 2007. – 474 s.
3. Eliseev O. P. Praktikum po psihologii lichnosti / O. P. Eliseev. – SPb. : Piter, 2001. – 560 s.
4. Leont'ev D. A. Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshirenija zhiznennogo mira / D. A. Leont'ev // Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija po jekzistencial'noj psihologii : materialy soobshh. / pod red.: D. A. Leont'eva, E. S. Mazur, A. I. Soslanda. – M. : Smysl, 2001. – S. 100–109.
5. Maljuchenko G. N. Social'no-psihologicheskij analiz celostnyh predstavlenij o mire / G. N. Maljuchenko, V. M. Smirnov. – Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta, 2006. – 155 s.
6. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa / sost.: S. T. Posohova, S. L. Solov'eva. – SPb. : Sova, 2008. – 671 s.

Demianiuk O.B., Kosarieva O.I. MODALITY OF THE WORLDVIEW AS A COMPONENT OF STUDENTS' INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS

The article highlights the fact that adaptation to new social, cultural, and economic conditions means qualitative changes in people's way of living that directly reflect in their worldview. In particular, those changes affect the youth's social and psychological modalities of worldview and certain types of the world perception since students are the highly opened to changes part of society. The world model is a central element of an individual consciousness of a person's psychic life. The work demonstrates the results of the experiment that studied the worldview modality as a component of the students' individual consciousness. We offer a complex of diagnostic techniques that includes "Social-psychological Analysis of the Individual Models of the World" (H.Maliuchenko, V.Smirnov), "Testing the Subjectivity Level" (M.Isakov), and the project technique "Symbolic Patterns". On the base of the generalized results of the experiment, we determined the levels of the students' individual consciousness development. It was proved that students of the high level of individual consciousness development demonstrated mostly organismic worldview modality. The students of the middle level demonstrated mechanistic modality. The students of the low level demonstrated antagonistic and chaotic one. The interpretation of the results proves that the majority of the respondents combine quite diverse, sometimes contradictory, targets, senses, values, and types of an individual's attitude to the world, surrounding, and arising problems.

Key words: world model, worldview modality, individual consciousness, students.

УДК 159.922.8:[159.98:616]–057.875

Т.І. ДУЧИМІНСЬКА, О.М. ХЛІВНА

РОЛЬ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ З ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЯВЛЕННІ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена аналізу психологічного феномену особистісної безпорадності як стійкого специфічного утворення особистісного рівня, яке поєднує певні особистісні властивості, песимістичний

атрибутивний стиль і стійкі невротичні порушення. Охарактеризовано значимість студентського віку, як періоду формування соціальної системи стосунків та ідентичності особистості, для проявів та закріплення ознак безпорадності у процесі навчальної діяльності. Розкрито можливості психологічного практикуму з психодіагностики та клінічної психології у виявленні проявів особистісної безпорадності студентів. Представлено емпіричні результати виявлених рівнів прояву особистісної безпорадності студентів-психологів.

Ключові слова: особистісна безпорадність, студентський вік, навчальна діяльність, психодіагностика, клінічна психологія, психологічні методики, лабораторний практикум.

Статья посвящена анализу психологического феномена личностной беспомощности как устойчивого специфического образования личностного уровня, которое сочетает определенные личностные свойства, пессимистический атрибутивный стиль и устойчивые невротические нарушения. Охарактеризовано значимость студенческого возраста, как периода формирования социальной системы отношений и идентичности личности, для проявлений и закрепления признаков беспомощности в процессе учебной деятельности. Раскрыты возможности психологического практикума по психодиагностике и клинической психологии в выявлении проявлений личностной беспомощности студентов. Представлены эмпирические результаты выявленных уровней проявления личностной беспомощности студентов-психологов.

Ключевые слова: личностная беспомощность, студенческий возраст, учебная деятельность, психодиагностика, клиническая психология, психологические методики, лабораторный практикум.

Постановка проблеми. Безпорадність – достатньо поширене явище у сучасному житті. Важливість його вивчення в психологічній науці пов'язана із: а) з широким проявом безпорадності в різноманітних сферах життєдіяльності людини (навчальній, сімейній, професійній, політичній, спортивній); б) з причинно-наслідковими зв'язками безпорадності із різними формами дезадаптивної поведінки (комп'ютерна залежність, суїцид, наркоманія, алкоголізм) та із різними психологічними станами (зневіра, тривожність, фрустрація, невротичність, депресія); в) з набутих в ході життя та діяльності особистості характером її виникнення та розвитку; г) із співвіднесенням цього феномену з протилежним – самостійністю як інтегральною характеристикою особистісного «Я» тощо.

У зрілій юності (18-23 років) провідним видом діяльності, за психологічною періодизацією Д. Ельконіна і О. Леонтьєва, визнається навчально-професійна діяльність. Вона розглядається як активна цілеспрямована діяльність щодо засвоєння знань, умінь і навичок загального характеру та професійного спрямування. Цей віковий період характеризується своєю соціальною ситуацією розвитку (початок дорослості, життєве самовизначення, стабілізація характеру, формування світогляду та громадянської позиції). У періоді зрілої юності продовжується формування ідентичності особистості [8] як психосоціальної тотожності, що дає змогу особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин з навколишнім світом і визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки. Очевидно, що саме криза ідентичності може бути як наслідком, так і причиною розвитку особистісної безпорадності (прояви її симптомокомплексу та його закріплення в індивідуальній поведінці, стилі діяльності, самооцінці тощо), спричиняючи своєрідне «розщеплення», амбівалентність особистісного самоусвідомлення молодшої людини. Саме тому, на нашу думку, актуальним є питання пошуку шляхів своєчасного виявлення ознак особистісної безпорадності в студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американський психолог М. Селігман, автор теорії завченої безпорадності, визначає її як психологічний стан, який виникає внаслідок реакції на невідконтрольні, переважно неприємні події і проявляється в негативному очікуванні майбутніх подій і результатів діяльності [9]. У західній психології дослідження завченої безпорадності здійснювалися, в основному, у двох напрямках:

- дослідження психології завченої безпорадності у тварин (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман, Р. Соломон та інші);
- дослідження психології безпорадності у людей як в лабораторних умовах, так і в реальному житті (Л. Абрамсон, К. Петерсон, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Д. Хірото та інші) [1].

Дослідженню психологічного феномену завченої безпорадності присвячені праці російських психологів В. Ротенберга, В. Аршавського, М. Батуріна, Т. Гордєєвої, І. Дев'ятовської, В. Ромека та інших. Найбільш розробленою у російській психології є концепція безпорадності Д. Цирінг [7], в основі якої лежить поняття особистісної безпорадності як стійкого специфічного утворення особистісного рівня, яке поєднує певні особистісні властивості, песимістичний атрибутивний стиль і стійкі невротичні порушення. Автором концепції виокремлено структуру й симптомокомплекс особистісної безпорадності, розкрито особливості її формування на різних етапах онтогенезу, а також розглянуте протилежне поняття – самостійність як інтегральна якість особистісного «Я», що забезпечує високу самоєфективність особистості. Розвиток концепції особистісної безпорадності Д. Цирінг здійснено в низці інших досліджень російських авторів, у яких вивчався зв'язок безпорадності з комунікативною активністю (К. Забеліна), особливостями мотивації (К. Веденєєва), самостійністю (Ю. Яковлева), оптимізмом (Л. Рудіна), провідною активністю індивіда (О. Давидова). У всіх цих дослідженнях підкреслюється, що сформована безпорадність проявляється не лише на особистісному рівні у симптомокомплексі стійких особистісних властивостей, а й на поведінковому, негативно впливаючи на результативність діяльності особистості. Зокрема, вивчались особливості прояву особистісної безпорадності в

складних життєвих обставинах (В. Шиповська), у педагогічній діяльності (І. Девятоська), у професійній діяльності психолога (В. Бозаджисв) [1].

На сьогодні вітчизняні психологи досліджують лише деякі аспекти психічних проявів безпорадності особистості (В. Горбунова, Я. Гошовський, С. Занюк, О. Колісник та ін.), що визначає нові перспективи вивчення цієї проблеми, розробки форм й методів психокорекційної роботи щодо профілактики та подолання особистісної безпорадності.

Формулювання цілей статті. На основі постановки вищевказаної проблеми та аналізу теоретико-методологічних досліджень в психології останніх років ми узагальнили структуру особистісної безпорадності, до характеристики якої включили когнітивний, мотиваційний, емоційний компоненти, які перебувають у тісному взаємозв'язку з провідною діяльністю в юнацькому віці. У дослідженні за мету ми поставили опис досвіду власної практичної роботи зі студентами вищої школи з виявлення у них психічних характеристик та поведінкових аспектів особистісної безпорадності, які проявляються в процесі навчальної діяльності.

Об'єктом нашого дослідження є психологічний феномен особистісної безпорадності. Предмет дослідження: симптоматика проявів особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Безпосередніми завданнями нашої статті стали:

- проведення теоретичного аналізу результатів дослідження психології безпорадності у людей в реальному житті;
- здійснення організаційно-підготовчої роботи на основі вивчення робочих навчальних програм з психодіагностики та клінічної психології;
- виявлення проявів особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів, зокрема в процесі вивчення психодіагностики та проведення лабораторного практикуму;
- виявлення проявів особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів, зокрема в процесі вивчення клінічної психології та проведення лабораторного практикуму;
- порівняння отриманих емпіричних даних серед студентів другого та третього курсів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації програми дослідження нами було проаналізовано змістовні можливості двох нормативних дисциплін в професійній підготовці студентів-психологів – психодіагностики та клінічної психології. Навчальна дисципліна «психодіагностика» вивчається студентами другого курсу денної форми навчання спеціальності «Психологія» і передбачає проведення 24 годин лекційних занять, 20 годин практичних (семінарських) занять, 20 годин лабораторних занять. Основна увага була приділена аналізу тематики та змісту лабораторного практикуму з психодіагностики. Основними завданнями лабораторного практикуму з психодіагностики є: ознайомлення студентів з різноманітними методами розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей особистості; формування вміння оперувати стандартизованими тестами та нетестовими методиками; формування навиків психодіагностичного обстеження та самостійного використання психодіагностичних методик.

Навчальна дисципліна «клінічна психологія» вивчається студентами третього курсу денної форми навчання спеціальності «Психологія» і передбачає проведення 34 годин лекційних занять, 22 годин практичних (семінарських) занять, 16 годин лабораторних занять. Основна увага також була зосереджена на аналізі тематики та змісту лабораторного практикуму з клінічної психології. Основними завданнями лабораторного практикуму з клінічної психології є: озброєння студентів знаннями методів психологічного дослідження в клініці, формування навиків психодіагностичного обстеження в умовах клініки, розробка експериментальної програми дослідження. Відповідно до вимог освітньо-професійної програми з дисципліни студенти повинні вміти розв'язувати диференційно-діагностичні завдання, пропагувати психопрофілактичні методи оздоровлення, визначати індивідуальні особливості ведення здорового способу життя.

Не змінюючи запланованих лабораторних робіт з даних навчальних дисциплін ми укомплектували їх згідно запланованої логіки проведення діагностичним інструментарієм, який міг би реалізувати як практичні завдання робочої програми навчальної дисципліни, так і завдання нашого спеціального дослідження особистісної безпорадності студентів. Нами першочергово було підібрано комплекс психологічних методик, за допомогою якого ми мали намір виявити рівні прояву особистісної безпорадності та її психологічні особливості. Критерієм підбору методик для нашого дослідження виступили особливості структурних компонентів безпорадності. Процедура проведення методик стосувалася двох груп вибірки, яку склали студенти факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: до першої групи увійшли студенти другого курсу денної форми навчання (50 осіб), до другої – студенти третього курсу денної форми навчання (46 осіб).

Охарактеризуємо діагностичний інструментарій проведеного дослідження, а саме:

– Метод напівструктурованого інтерв'ю. Інтерв'ювання – це діагностика у вузькому розумінні терміну, яка і полягає у безпосередньому обстеженні психологом клієнта. Напівструктуроване інтерв'ю, яке ми використали в нашій програмі збору емпіричних даних, є методом отримання інформації про індивідуальні психологічні особливості особистості у процесі безпосереднього контакту з досліджуванним, але без строго фіксованої логіки запитань (алгоритму), а саме: суттєвими і запланованими для нас виступили питання про приховані психологічні стани, переживання, мотиви поведінки студента; інші питання вільно формулювались в процесі бесіди на основі змісту відповідей студента на основні запитання інтерв'ю.

– Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою САН [3]. Методика діагностує актуальний емоційний стан особистості. Показники, що вимірюються: емоційний стан, особистісна

тривожність, ситуативна тривожність, патологічна тривожність. Рівень тривожності суттєво впливає на якість і характер міжособистісних взаємин, позначається на ефективності навчального процесу та розвитку особистості в цілому. Досліджуваним пропонувалося оцінити свій стан протягом дня (з ранку до моменту перевірки) за допомогою таблиці, що складається з 30 полярних ознак, вибравши бал, який більшою мірою відображає співвідношення між двома протилежними якостями.

– Методика «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [4]. Досліджуваним пропонувалися чотири блоки тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість в собі – безпорадність». З кожного блоку потрібно було вибрати те твердження, котре найкраще відповідає стану досліджуваного. Діагностика здійснюється за показниками кожного блоку, також за сумарною оцінкою емоційного стану.

– Метод оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК) Є. Бажина, Є. Голинкіної та Л. Еткінда [5], який дає змогу виявити екстернальний/інтернальний тип поведінки (локусу контролю) та показує, як людина інтерпретує значущі події, що відбуваються у її житті. Опитувальник складається з 44 пунктів тверджень, які вимірюють екстернальність / інтернальність у виробничих, міжособистісних та сімейних стосунках, а також рівень суб'єктивного контролю щодо хвороб і здоров'я.

– Багатофакторний опитувальник особистості Р. Кеттелла (16PF – опитувальник) [4]. Цей тест є універсальним та дає багатогранну інформацію про особистість. Відповіді вираховуються за допомогою спеціального «ключа». Сума балів за кожною виділеною групою питань дає значення фактора, яке переводиться в стени. Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями 1 і 10 балів. В ході інтерпретації найбільша увага приділяється найнижчим і найвищим значенням факторів, які в «негативному» полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 стенів, а в «позитивному» – від 8 до 10 стенів.

– Методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної [6], використовувалася для діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів. Досліджуваним пропонувалися питання та дві відповіді на нього. Потрібно було вибрати відповідь, яка найбільше відповідає респонденту.

Аналіз та інтерпретація результатів проводилася за 6-ма первинними шкалами:

- час невдач / час успіху – визначає, наскільки постійними вважаються причини неприємностей, невдач/позитивних подій;
- широта невдач / широта успіху – пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на інші сфери діяльності / оцінка оптимізму з позиції широти для позитивних подій;
- Я-невдача / Я-успіх – оцінка персоналізації в негативних умовах (визнання почуття власної провини в невдачах) / персоналізація в позитивних умовах (констатація власних заслуг).

Сума за шкалами «час невдач», «широта невдач» та «Я-невдача» показує результат за показником ставлення до негативних подій, за трьома протилежними шкалами – результат щодо позитивних подій. Різниця другого та першого результатів ілюструє вираженість оптимізму – песимізму особистості. Результати дослідження за методикою САН засвідчили, що переважна більшість студентів (62%) почуваються активними, сильними, оптимістичними, 33% респондентів мають середні показники і лише 5% вибірки відмітили, що на момент дослідження вони тривожні, мають поганий настрій, втомлені, розчаровані, песимістично сприймають життєві події. Використовуючи методику «Самооцінка емоційних станів», ми досліджували актуальні емоційні стани студентів за чотирма шкалами тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість в собі – безпорадність». Результати дослідження майже співвідносяться з даними попередньої методики, а саме: у більшості студентів (96%) адекватна оцінка стану, що проявляється в загальній впевненості в собі, бадьорості, відсутності неспокою та тривожності, достатній компетентності. Ця категорія студентів бачить хороші перспективи майбутнього. У 4% досліджуваних відмічається негативний емоційний стан, що характеризується тривожністю, відчуттям страху та невпевненості, втомою та пригніченістю.

За методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю РСК у великій кількості досліджуваних (77%) виявлено низький рівень інтернальності у всіх сферах, що свідчить про нездатність таких студентів брати на себе відповідальність за значущі події, контролювати їх, бути психологічно готовим до змін. Наслідком сформованого екстернального типу контролю є підвищена тривожність, стурбованість, відчуття безпорадності й неможливості впливу на будь-які ситуації. 23,0% опитаних мають показники, які відповідають високому рівню суб'єктивного контролю. Ці студенти вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом власних дій, що вони можуть ними керувати, здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому.

У результаті використання особистісного багатофакторного опитувальника Р. Кеттелла було отримано велику кількість показників. У своєму дослідженні проаналізуємо лише пікові показники за деякими факторами, які можуть свідчити про різні рівні прояву особистісної безпорадності. Зокрема, у 3% досліджуваних відмічаються низькі показники за такими факторами: А «замкнутість – комунікабельність», що може свідчити про певну відособленість, яка проявляється у стриманості, схильності до ригідності, холодності, скептицизму і відчуження; С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість» – свідчать про низький поріг до фрустрації, емоційні реакції на інших людей, депресивність, похмурість, тривожність, нестійкість настрою, низький самоконтроль власних емоцій, примхливість, тобто емоційну нестійкість респондентів; Е «підпорядкованість – домінантність» – проявляються у таких особистісних характеристиках як покірність, невпевненість у собі, схильність до самозвинувачення, бажання уникати перешкоди, схильність чітко виконувати інструкції; Q2 «конформізм – нонконформізм» презентує несамостійність, залежність, схильність до самозвинувачення. Окрім того, у цих респондентів відмічалися високі показники за такими факторами: L

«довірливість – підозрілість», що свідчить про вираженість підозрілості, упередженості стосовно людей, закритості, схильності до суперництва, відчуття недооціненості; напруженості, тривожності, фіксації на невдачах; О «впевненість – тривожність» проявляється у внутрішній напруженості, схильності до драматизації, очікуванні неприємностей, передчутті небезпеки, підвищеній вразливості тощо. Використовуючи методику «Тест на оптимізм» Л. Рудіної ми отримали такі результати: показник оптимістично налаштованих студентів (з оптимістичним стилем атрибуції) становить 23% від загальної кількості опитуваних, значна кількість респондентів (64%) продемонструвала проміжні результати у сприйманні і поясненні негативних та позитивних подій. 4,8% студентів є помірно песимістичними та 9,2% – достатньо песимістичні, що проявляється в їх схильності сприймати невдачі як постійні й такі, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності, а також приписувати собі відповідальність за погані події (невдачі) життя.

Отже, отримані в результаті дослідження емпіричні дані можуть свідчити, що ознаки проявів особистісної безпорадності виявлені у незначній кількості студентів. Особистісна безпорадність проявляється у показниках пасивності, зниженого настрою, тривожності, песимістичного атрибутивного стилю, екстернального суб'єктивного контролю, несамостійності у виборі рішень та високій чутливості до невдач, помилок тощо. Відмінності у групах студентів другого та третього курсів незначні: виявлено, що у студентів другого курсу більшою мірою виражені негативні емоційні стани та показники песимістичного атрибутивного стилю, що може свідчити про незавершений процес адаптації до навчання в університеті; у студентів третього курсу виявлено домінування показників самозвинувачення та підвищеної чутливості до власних помилок і невдач.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, нами були проаналізовані, і перевірені на практиці, можливості виявлення студентів з характеристиками особистісної безпорадності в процесі програмної навчальної діяльності з психодіагностики та з клінічної психології. Лабораторні практикуми вище вказаних навчальних дисциплін дозволяють дослідити психологічні особливості особистісної безпорадності студентів на фоні опрацювання самих методик як безпосереднього завдання лабораторної роботи і додатково прослідкувати відмінності її вираження в студентів другого та третього курсів навчання. Перспективою подальших розвідок в цьому напрямку вважаємо питання вивчення ефективних методів та технік надання психологічної допомоги у подоланні проявів особистісної безпорадності студентів та проведенні профілактично-превентивної роботи з ними.

Список використаних джерел

1. Малімон Л. Я. Психологія особистісної безпорадності студентів : монографія / Л. Я. Малімон, Т. І. Дучимінська. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 192 с.
2. Методика діагностики мотивації учения і емоціонального отношения к учению в средних и старших классах школы // Шк. психолог. – 2004. – № 8. – С. 32-36.
3. Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : навч.-метод. посіб. – Суми : Унів. кн., 2009. – 442 с.
4. Психологические тесты. В 2 т. Т. 1 / под. ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 312 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
6. Рудина Л. М. Тест на оптимизм: метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина ; под ред. В. М. Русалова. – М. : Наука, 2002. – 24 с.
7. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М. : Академия, 2010. – 410 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
9. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – New York : W. H. Freeman, 1992. – 250 p.

References

1. Malimon L. Ja. Psihologija osobystisnoi' bezporadnosti studentiv : monografija / L. Ja. Malimon, T. I. Duchymins'ka. – Luc'k : Vezha-Druk, 2015. – 192 s.
2. Metodika diagnostiki motivacii uchenija i jemocional'nogo otnoshenija k učeniju v srednih i starshih klassah shkoly // Shk. psiholog. – 2004. – № 8. – S. 32-36.
3. Polishhuk S. A. Metodichnyj dovidnyk z psyhodiagnostyky : navch.-metod. posib. – Sumy : Univ. kn., 2009. – 442 s.
4. Psihologicheskie testy. V 2 t. T. 1 / pod. red. A. A. Karelina. – M. : VLADOS, 2003. – 312 s.
5. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : ucheb. posobie / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : BAHRAH-M, 2002. – 672 s.
6. Rudina L. M. Test na optimizm: metod opredelenija atributivnyh stilej / L. M. Rudina ; pod red. V. M. Rusalova. – M. : Nauka, 2002. – 24 s.
7. Ciring D. A. Psihologija lichnostnoj bespomoshnosti: issledovanie urovnej sub#ektnosti / D. A. Ciring. – M. : Akademiya, 2010. – 410 s.

8. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizi : per. s angl. / Je. Jerikson ; obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh. – M. : Progress, 1996. – 344 s.
9. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – New York : W. H. Freeman, Xxv, 1992. – 250 p.

Duchyminska T.I., Khlivna O.M. THE ROLE OF THE LABORATORY PRACTICAL WORK IN PSYCHODIAGNOSTICS AND CLINICAL PSYCHOLOGY IN DETECTION OF PERSONAL HELPLESSNESS OF STUDENTS

The article is devoted to the analysis of psychological phenomenon of personal helplessness as a stable personal formation of the personal level which combines certain personal qualities, pessimistic attributive style and stable neurotic disorder. It was characterized the significance of student age as a period of formation of the social system of relations and personal identity, for manifestation and consolidation of signs of helplessness in the process of educational activity. It was emphasized that identity crisis may be both a result and a reason of development of personal helplessness (manifestation of its symptom complex and its attaching in individual behavior, activity style, self-estimation), causing peculiar "splitting", ambivalence of personal self-consciousness of a young man.

It was revealed the possibility of psychological practical work in psychodiagnostics and clinical psychology in detection of personal helplessness of students. It was selected a complex of psychological techniques with the help of which it was revealed the levels of manifestation of personal helplessness and its psychological peculiarities. The criterion of gathering techniques for this study were the structural components of personal helplessness, in particular, emotional and personal. It was presented the empirical results of the detected levels of manifestation of personal helplessness of students-psychologists which are displayed in indices of passiveness, depressed mood, anxiety, pessimistic attributive style, external subjective control, lack of independence in decision-making and high sensitivity to failure, mistakes, etc.

Key words: personal helplessness, student age, educational activity, psychological diagnostics, clinical psychology, psychological techniques, laboratory practical work.

УДК 159.9:[76:821.111–31]

E.E. IVASHKEVYCH

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF COMIC BOOK NARRATION

The author of this article underlines 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; epigraphs' emphasis; meta-narrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential.

Key words: narrative discourse, visual emphasis, focalization of information, epigraphs' emphasis, meta-narrative presentation of the text, contrasting visual linkings, actualization of narrative potential.

Автор данной статьи подчёркивает, 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 будет проанализирован 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, автором этой статьи были предложены следующие психолингвистические аспекты нарративного дискурса, а именно: визуальная акцентуация, актуализация информации, актуализация эпиграфа, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.

Ключевые слова: нарративный дискурс, визуальная акцентуация, актуализация информации, актуализация эпиграфа, метанарративная презентация текста, контрастные визуальные словосочетания, актуализация нарративного потенциала.

Introduction. Studying narrative levels of graphic novels, it is naturally to be located in the field of narrative studies and it will attempt to mould a narrative method suitable for studying of graphic novels, for studying of the world of image. As no such established method exists yet, this thesis we'll begin by combining various theoretical researches from the field of traditional narrative studies, such as Seymour Chatman and Gerard Genette, with various views on visual narration and researches of studying comics. A basic structural analysis of "Watchmen" (1986) by Alan Moore and Dave Gibbons is the initial goal, and later chapters will attempt at more detailed analysis of the various narrative aspects of a graphic novel. It is important to point out right at the beginning that in the context of this study, the general terms of traditional narrative study are not directly applicable, but must be reconsidered and possibly redefined when applied. Therefore, terms such as narrative studies poorly, as no single narrator can be extracted from the story appearing in a graphic novel, as the images are not "narrated" in a way traditional written novels are. It is more useful to borrow the term "narration" from the field of film studies. Still, in this thesis the terms from narrative studies will be applied from the point of view of comic book narration and its requirements.

The review of recent researches. As we know, comics are formed from images, words and the union of the two, and it is impossible to find a single dominant narrative level typical to traditional narrative literature, which has traditionally been divided into retrospective first-person narrative, self-reflective narrative, objective third-person narrative, an omniscient narrative, focalized narrative or stream-of-consciousness-type of narrative. These are not alone sufficient in a study of visual narration, which is usually divided between narrator, narrative level and so called "point of view", but these terms are not used in the same way as they would be used in basic literary studies, for the narrator of the comic book does not have to describe the characters or the settings around him, because they are immediately available to the reader in a visual form. The setting of the comic is therefore important, the events-on-scene are what it is shown and how it is shown. The various narrative devices of the comic book can also enable to reader to identify to the characters in a new way by concretely positioning the reader inside the point of view of a certain character. In the following subchapters we'll present some of the basic theoretical tools and concepts this thesis will rely on as well as some of the reasons for choosing these particular approaches. As the study of comics and the terms linked with it are not yet widely known, the basic concepts related to it will also be presented.

The researcher Seymour Chatman divided the narrative text into two components, which will be referred to here as story (what happens?) and narrative (how it happens?). The story is further divided into events and existents, which are composed of subcategories such as actions, happenings, characters and setting [2, p. 19]. "Watchmen" also can be divided into story and narration, the story being the abstract plot of superheroes uncovering a plot to kill millions of people, and the narrative is the arrangement of the events of the plot in a given medium (here comics) that actualizes the story [2, p. 37]. The narrative structure in "Watchmen" plays with temporal levels and concepts, showing the reader events and actions from the past, present and sometimes even the future, many of them almost simultaneously by the way of juxtaposing panels from separate temporal levels. A past act can be shown to the reader in connection to the present action, thus giving both events new contexts and new meanings by associating them with each other [1].

So, **the objectives** of our research are:

1. To analyze the narration of "Watchmen" and to show emphasis of textual device with the help of epigraphs.
2. To study psychological characteristics of narrative level of graphic novels.
3. To propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

The main material of the research. Traditional narratology as it is does not provide sufficient tools for graphic novel analysis, as the medium is visual in a way written literature is not and the written narrative is usually privileged above the visual, as already mentioned in the previous section. However, rather than creating a whole new method for the narratological analysis of comic books, this thesis will apply these traditional views as far as they can be useful, and continue to build new concepts with the help of other theorists when this approach fails. A transition in theoretical approach from classical to post-classical narratology will take place during this thesis, as traditional approaches will gradually be supplemented with views from cognitive sciences and later developments from the field of narratological studies.

For the basic narratological analysis, this thesis will begin by relying on some very fundamental narratological theorists, beginning with Seymour Chatman, the author of *Story and Discourse – Narrative Structure in Fiction and Film* (1978). Chatman suits the thesis as his theories include film studies, which overlap closely enough to the study of comics as to be of use. Chatman has divided the narrative text to two essential components: story and discourse, in which story stands for "the content or chain of events (actions, happenings), plus what may be called the existents (characters, items of setting); and a discourse the expression, the means by which the content is communicated" [3, p. 19]. In short, the story tells us what happened, and the discourse shows us how it happens - a division widely accepted in the field of narratology. However, the term "discourse" is so heavily linked with foucauldian discourse analysis that the term in the sense Chatman uses will be replaced with the more appropriate term "narration", taken from Gerard Genette.

Gerard Genette will be another essential classical narratologist in this thesis, as the term narration itself comes from him, as well as the idea of a focalizer, both of which are essential to narratological study, and of great interest in the study of graphic novel narration, for focalization in comics has possibilities beyond traditional literature. In his *Narrative Discourse* [3, p. 114–116] Genette also refers to frequency, which he uses to describe the way certain elements are repeated in the story and how often the certain event is told. The event cannot be told exactly the same way each time, but it is always bound to different contexts and thus creates new meanings and is connected to new thematic ideas every time. According to Genette, a text can hold several abstract and thematically motivated events that are repeated in different parts of the

narration. Considering the temporal structures in graphic novels, frequency is an important concept in this study since certain images appear repeatedly in *Watchmen*, each time in slightly different contexts, thus creating new meanings. Some events are also repeated from different perspectives, variations in point of view, which is a narrative device labeled by Genette as repeating narrative [3, p. 114–116]. This type of repeating can also involve only stylistic variations, but the changes in the point of view is the aspect of repeating narrative that will be applied in this thesis.

The study of visual narration has lately been of interest in the academic world. What makes the study of visual images challenging is the fact that the visual experience is described first and foremost with language; the visual meaning is verbalized and narrativized through language. One of the great early masters of comic books, Will Eisner was one of the first to demand comics the respect they deserve, both as an art form as well as an object worthy of serious academic study. His book, *Comics and Sequential Art* (1985), is despite its twenty-plus years' age still a valid aid when analyzing the very basic elements of comics, such as imagery, timing and framing, all of which are crucial in understanding and comprehending the building blocks of comics as a narrative medium. When one examines a comic book feature as a whole, the deployment of its unique elements takes on the characteristic of a language. Comics communicate in a "language" that relies on a visual experience common both to creator and audience. The format of the comic book presents a montage of both word and image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (eg. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (eg. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other [6].

Telling about psycholinguistic aspects of narrative level of graphic novels, we have to admit that the kernel events are the major events which advance the plot "by raising and satisfying questions", whereas satellite events are minor plot events that are in no way crucial in the ability to follow the narrative text. The omission of a satellite text will only impoverish the text aesthetically, and its function is to elaborate the kernel events, to imply their existence. Seymour Chatman said that these written appendices' functions precisely were as these satellites, operating at a deep structural level and by the means of an independent medium [2, p. 54]. Problematic here is the fact that even though the appendices begin as material clearly in the public domain, such as published books and articles, they gradually transfer into showing the reader evidently private material not meant to be published. This creates a hierarchy of discourses which provides the reader with knowledge no other character in the story has.

Textual evidence is also offered to the reader of "*Watchmen*" in a much more subtler way than the appendices, by the way of detail texts. These detail texts are small textual details embedded in the visual world of the comic book, such as posters, signs, books or newspapers. Depending on the comic book in question, these detail texts may be crucial to the understanding and interpretation of the text, and create several narrative levels within the comic. "*Watchmen*", although already constructed at multiple levels of narration, does not ignore the opportunity to influence the reader via these detail texts. Newspaper headlines appear at various points in the comic, contextualizing the current political situation with headlines such as: "French withdraw military commitment from Nato" [5, p. 9], "Keene Act passed: Vigilantes illegal" [5, p. 15] or "Reds cross Pakistan border" [5, p. 44]. All these take place in different points in time in the alternate history of *Watchmen*, and they all help the reader to construct the political and historical context of this fictitious world. These headlines are deliberately written out, so it is likely that they are meant to be read, instead of being ignored. Other types of detail texts include advertisements and slogans that appear in the background, including a spray-painted "Who watches the watchmen?" that appears repeatedly. So, even though the title phrase of the "*Watchmen*" is not explicitly said at any point in the actual narrative, the theme it presents is kept alive throughout with the help of the detail texts, appointing the detail texts in a more crucial position than just background material.

The narration of "*Watchmen*" is affected by yet another textual device, in this case we mean the role of epigraphs. Every chapter ends with an epigraph that consists of a short quotation, varying from the song lyrics of Bob Dylan to the philosophical fragments of Friedrich Nietzsche. These inter-textual allusions all affect the way the reader interprets and analyzes the chapters; one could say that they cast a shadow over the chapter to which they are epigraphed, forcing the reader to reconsider what he/she has just read. But as we may understand from the already highlighted points, the comic book quotation differs crucially from the traditional literary quotation due to its radically different format. We see the gaps between panels and gaps between the original text and the quotations as places where the reader steps in and "creates" the text being read, inserting his/her own interpretations of the relationship between the old and the new text, as with the images on a comic book page. However, as this in my view applies to other types of literature as well, Ali's argument is left rather weak. Chapter V, titled "Fearful Symmetry", ends with a quotation from William Blake's poem "The Tiger" (1794):

Tiger, Tiger burning bright,
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Could frame thy fearful symmetry? [5, p. 26]

The entire graphic novel ends with the epigraph "Quis custodiet ipsos custodes", with the translation "Who watches the watchmen?", quoted from the epigraph of the Tower Commission Report from 1987. A simple argument is that this is what the entire graphic novel is about: the question of political power, the question of the misuse of power, which leaves its shadow over the whole work, making the reader question the justifications and motives of all the characters in the novel. In this light the entire publication of the graphic novel could then be read as critique of the political situation of the mid-1980s, tying the work closely to a wider context. The decision to put the epigraphs at the end of the chapters instead of the beginnings is somewhat peculiar, for it affects the interpretation of the text once the chapter has already been read. What ensues is a sort of hermeneutic circle, in which the interpretation of the text influences the way we read the epigraphs,

which in turn affect the way we read the text itself [4]. The status quo of the world of “Watchmen” is preserved as the truth is revealed, and the visual narrative supports this interpretation by showing the reader again the image of the smiley face with the red stain that began the entire novel.

These recurring images, such as the smiley face (“Have a Nice Day!”), a black-and-white silhouette of a couple embracing, not to mention the numerous triangles and circles, all appear repeatedly. Through this repetition the visual images become symbols, which mean that they begin to represent something else through a rule or a shared agreement. These symbols become narrative, and act as parts of the narrative by the way of integrating the symbolic meanings linked to them to new contexts. The symbols can even turn into metaphors, as for example the recurring image of the Comedian being flung through the window, which may be interpreted as speaking of the violence hidden in all of us. The reoccurrence of these images that turn into symbols can also be interpreted through what G. Genette refers to as narrative frequency, repetition in narrative [3, p. 113–116]. As already mentioned, in “Watchmen” certain images and panels are repeated in different contexts, sometimes even with an alternate point of view, thus adding new dimensions to the narrative. One example of this frequency, this repetition is the image of the Comedian being thrown out of the window in Chapter I [5, p. 3]. This image is repeated in other contexts: in Chapter II, Rorschach narrates an anecdote about the depressed clown Pagliacci, while the narrative shows again the murder of the Comedian [5, p. 27]; the black humor of the anecdote and the images is that of a depressed clown, which is what the Comedian appears to have been before he died. The punchline “...I am Pagliacci” is contrasted with the by now iconic image of the man thrown through a window. This image finally returns in Chapter XI, shown again but now both through the eyes of the killer as well as the victim, finally revealing the reader the face of the killer, just before flinging the Comedian through the window [5, p. 24–26].

Another such an example of the way this type of narration widens the storytelling is the panel showing Dr. Manhattan [5, p. 9]: the dialogue between Laurie and Dan comes from the other narrative, the image shows Dr. Manhattan dressing himself telekinetically, by the power of his mind. The caption says “...and he does not care how people dress”, the original context being that of describing Hollis Mason and how it does not matter which clothes one wears when visiting him. However, combined with the image of Dr. Manhattan dressing himself in a manner unlike anyone else on the planet, the “how” in the captions acquires a whole new meaning – the complete message of the union more that either would be if narrated separately. Most of these cases of inter-narrative commenting in “Watchmen” produce an effect of irony, even though often very dark irony, such as the clumsy lovemaking attempt between Dan and Laurie in Chapter VII [5, p. 64–65], which is accompanied by a praising television commentary of Ozymandias’ skillful gymnastic performance. These parallel narratives mostly take place simultaneously in two different places at the same time, but occasionally the time frame alters so as to show a recurring narrative from the past events, giving meaning to the current narrative. This is the case for example in Chapter VII, where Dan’s motives for suddenly being scared about Laurie’s life are motivated by a simultaneous recount of a previous visit from Rorschach, warning that someone might be killing masked heroes [5, p. 3].

As Gerard Genette has pointed out, these “retroactive returns” confer on the past episode a meaning that it did not yet have in its own time. Past actions are modified in their meanings, their interpretations changed after an occurrence in a new context [3, p. 56]. This new context is in its turn also affected by the narrative schemas related to the past event which is now recurring. This is apparent throughout Chapter II, “Absent Friends”, in which various characters appear to be remembering the deceased Comedian during his funeral, and the visual narrative activates certain past events to the present narrative for the reader to see. These memories are conveyed in the visual narrative by changes in time and space in which the character “remembering” it stays in the same posture while the temporal and spatial elements around him alter [3, p. 9, 12]. The type of transformation of visual information is familiar from film studies, and it is a clearly visual way of narrating the past private experiences of the character through external focalization, showing what the character has experienced in the past but from outside the character. Still, while reading the novel it is easy to notice how the use of visual elements to provide smooth transitional moments in space and time is a practical advantage of a rich visual style that exceeds the content of the speech balloons. This playing with temporal levels and transitional moments in time and space is in fact an essential quality of the narrative of “Watchmen”, leading to the interpretation that alongside power, time is one of the crucial overall themes of the graphic novel.

Conclusion. So, analyzing “Watchmen” and describing psychological characteristics of narrative level of graphic novels we can propose such *psycholinguistic aspects of narrative discourse*: visual emphasis; focalization of information; epigraphs’ emphasis; meta-narrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential. Also “Watchmen” as the socio-cultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there have been no psycho-linguistic study on the novel. In other our articles we’ll decide to focus mostly on the culturelogical aspects of the novel, and the results of these researches will be discussed and completely described.

The list of literature

1. Кетфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода / Дж.К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 91–114.
2. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.
3. Genette G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette. – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
4. McCloud S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud. – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
5. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987.

– 108 p.

6. Seleskovitch D. Interpretation, a Psychological Approach to Translating / D. Seleskovitch // [in : Ed. Richard W. Brislig. Translation Applications and Research]. – New York Gardner Press, 1976. – P. 92–115.

References

1. Ketford Dzh.K. Lingvisticheskaya teoriya perevoda / Dzh.K. Ketford // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy lingvistike. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978. – S. 91–114.
2. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.
3. Genette G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette. – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
4. McCloud S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud. – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
5. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 108 p.
6. Seleskovitch D. Interpretation, a Psychological Approach to Translating / D. Seleskovitch // [in : Ed. Richard W. Brislig. Translation Applications and Research]. – New York Gardner Press, 1976. – P. 92–115.

Івашкевич Е.Е. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАРАТИВУ В КНИГАХ-КОМІКСАХ

Автор цієї статті наголошує, що вивчення наративного дискурсу на прикладі англійської літератури, визначення психолінгвістичних аспектів такого дискурсу є досить актуальною проблемою сучасності, адже такого роду дискурс відіграє неабияку роль у всіх жанрах художньої літератури. У даній статті наративний дискурс буде проаналізовано на прикладі графічних романів, на основі аналізу яких буде визначено психолінгвістичні особливості наративного дискурсу. 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. В статті наголошено на ролі візуальних образів, які допомагають читачеві зрозуміти текстову інформацію. Показано, що за допомогою повторення візуальні образи стають символами, які означають, що вони починають представляти децю інше за допомогою певного правила або їхнього особистісного прийняття. Було показано, що тип перетворення візуальної інформації, відомий нам з фільмів, а саме візуальні образи описують особистісно значущі переживання персонажа за умов зовнішньої вокалізації, тим самим демонструючи, що персонаж пережив у минулому. Доведено, що, читаючи роман, легко помітити, як використання візуальних елементів для забезпечення точності сприйняття перехідних моментів в просторі і часі є практичною перевагою так званого візуального стилю, який є набагато ефективнішим за слова. Ця візуалізація в часі і просторі в дійсності є важливою якістю роману "Нічні охоронці", що призводить до його глибокої інтерпретації, що є однією із найважливіших характеристик графічного роману. Аналізуючи твір "Нічні охоронці" Алана Мура та Дейва Гіббонса, автором цієї статті було запропоновано такі психолінгвістичні аспекти наративного дискурсу, а саме: візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфу, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

Ключові слова: наративний дискурс, візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфу, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

УДК [159.923+316.61:159.925]:37.011.3–051

Е.З. ІВАШКЕВИЧ

УНІКАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

В статті проаналізовано психологічні дослідження, присвячені обґрунтуванню феномену унікальності. Описано причини, які полягають в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках унікальності людей. Обґрунтовано проблему становлення соціального інтелекту з урахуванням досліджень з проблем розвитку здібностей особистості до творчості. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Мудрість особистості автор публікації вважає за своєрідну метакогніцію, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, унікальність, обдарованість, міжособистісна взаємодія, когніції, метакогніції, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

В статье проанализированы психологические исследования, посвященные обоснованию феномена уникальности. Описаны причины, которые положены в основу возникновения индивидуальных различий в характеристиках уникальности людей. С учётом психологических исследований по проблемам развития способностей личности к творчеству обоснована проблема становления социального интеллекта личности. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога. Указано, что социальный

интеллект педагога состоит из трёх компонентов: когнитивного, мнемического и эмпатийного. Мудрость личности автор публикации считает своеобразной метакогницией, которая представлена на уровне мнемической составляющей социального интеллекта педагога.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, уникальность, одарённость, межличностное взаимодействие, когниции, метакогниции, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. В науковій літературі до цих пір не існує цілісної, науково обґрунтованої концепції соціального інтелекту особистості в цілому та педагога зокрема. У деяких концепціях соціальний інтелект ототожнюється з деякими психологічними механізмами, наприклад, із соціальним мисленням [1; 4; 5] та унікальністю [2]. Проте роль обдарованості та унікальності людини, їхнє місце у структурі соціального інтелекту особистості залишається недостатньою мірою висвітленим в наукових дослідженнях, що й зумовлює актуальність нашої публікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі унікальність розглядається як специфічний стан інтелектуальної зрілості, що, в свою чергу, є результатом тривалого процесу накопичення суб'єктом життєвого та професійно значущого досвіду [2]. В концепції М.Г.Некрасова зазначається, що в проявах соціального інтелекту переважають життєві вміння, особистісний та професійно значущий досвід, які пов'язуються науковцями зі здатністю прогнозувати та передбачати поведінку людей [3, с. 16]. У цьому зв'язку виникає питання про те, наскільки виправданим є таке ототожнення соціального інтелекту з унікальністю, і, що найголовніше, – на життєвому досвіді суб'єкта. Отже, унікальна людина, безумовно, вміє швидко і продуктивно розв'язувати життєво важливі завдання, здійснювати їхній відбір відповідно до умов певної ситуації, цілей суб'єкта. При цьому індивід здійснює ретельний розгляд і обов'язкове оцінювання поставлених цілей, визначає їхню морально-етичну сторону, робить висновки стосовно виправданості цих цілей тощо. Унікальна людина в критичних ситуаціях іноді свідомо йде на певне розв'язання задачі, навіть якщо вона і розуміє, що такий крок поставить її в невідгідне (з якоїсь причини) становище.

Тому **мета** нашої статті:

1. Проаналізувати психологічні дослідження, присвячені обґрунтуванню феномену унікальності.
2. Описати причини, які лягли в основу виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках унікальності людей.
3. Обґрунтувати проблему становлення соціального інтелекту з урахуванням досліджень з проблем розвитку творчих здібностей особистості.
4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога, окреслити місце унікальності в структурі соціального інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія Р. Стернберга, яка отримала назву “теорії балансу”, розглядає унікальність як щось невід'ємне від структури особистості, що обов'язково дає про себе знати у взаємодії цього конкретного суб'єкта з навколишньою дійсністю, а також входить в структуру загального інтелекту, і це, у свою чергу, сприяє взаємодії людини з навколишнім світом, а також стимулює вияв креативності та творчої активності людини [6, с. 17]. Таким чином, унікальність визначається як застосування людиною певних знань, що сприяють досягненню в цілому позитивного результату за рахунок балансу різних інтересів особистості (міжособистісних, таких, які безпосередньо не стосуються суб'єкта та надособистісних) і досягнення рівноваги відповідних реакцій людини на зовні задані контекстуальні фрейми (адаптація особистості до існуючих, стійких зовнішніх контекстів, намір їх змінити, вибір, якщо це необхідно, нових оточуючих суб'єкта контекстів). У цьому випадку можна зробити висновок, що унікальність в якійсь мірі має такі ж самі прояви, як і практичний інтелект, адже як вона передбачає збалансованість реакцій людини на зовні задані контексти (фрейми). Однак ми вважаємо, що унікальність охоплює лише ті структурні елементи практичного інтелекту, які мають безпосереднє відношення до балансу інтересів суб'єкта, і не є обов'язковою характеристикою практичного інтелекту в цілому.

Однак прагнення суб'єкта відшукати певну, потрібну для цієї ситуації дію не може саме по собі вважатися проявом інтелектуальної діяльності особистості. Таким чином, людина може відрізнитися високим рівнем аналітичного, творчого чи навіть практичного інтелекту, але при цьому вона не завжди враховує думки й інтереси інших людей, а, як правило, діє на свою манеру. Нарешті, друга причина, яка полягає в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках унікальності людей, акцентує нашу увагу на балансі реакцій щодо зовнішніх контекстуальних процесів або просто відмінностей, а також контекстів або фреймів. Останні, безумовно, відображають індивідуальну критичну оцінку оточуючої суб'єкта дійсності, при цьому люди реагують на ці стимули абсолютно по-різному. Такий баланс є характерним процесом для вияву особистістю саме практичного інтелекту. Третью причиною вважається те, що рівновага інтересів суб'єкта і соціуму встановлюється також по-різному. Цей баланс притаманний саме мудрості, але зовсім не обов'язково відноситься до аналітичного, творчого, соціального або інших видів практичного інтелекту. Четверта причина, у свою чергу, пояснює те, як люди, висловлюючись про ту чи іншу ситуацію, звертаються до різних видів і рівнів імпліцитних знань, що, найбільш ймовірно, спонукає їх до проявів тієї чи іншої реакції. Ця характеристика унікальності також властива всім видам практичного інтелекту. Тим не менш, вона, як правило, абсолютно не пов'язана з аналітичним або творчим інтелектом. Крім того, люди використовують свої імпліцитні знання в разі збалансування інтересів і поведінкових реакцій в різному ступені. Ці причини і

забезпечують варіативність використання унікальності в різних життєвих ситуаціях. А те, що унікальність асоціюється, як правило, з більш інтелектуальною або зрілою людиною, відбувається тому, що з віком імпліцитних знань стає більше. Можливо, це зумовлено і деякими іншими причинами, які не можна проаналізувати на етапі дитинства або ж в ранній період дорослого життя.

Багато в чому близькі погляди щодо визначення унікальності висловлює і А. Маслоу в концепції особистості, яка самоактуалізується. При цьому процес самоактуалізації розуміється вченим як перманентний вибір життєвого шляху, що потенційно відрізняється безліччю відмінностей та існує абсолютно завжди. Свобода вибору, вважає А. Маслоу, полягає в усвідомленні сутності самого себе, справжніх мотивів власної діяльності, своєї природи. При цьому лише мудра людина здатна продемонструвати своє справжнє «Я». Функція усвідомлення в концепції А. Маслоу полягає в експлікації неповторної індивідуальності людини, у подоланні захисних механізмів своєї психіки, які блокують небажане, а іноді – і страшне, відштовхуюче знання про самого себе. Захисні механізми, таким чином, протидіють усвідомленню. У зрілому віці, коли мова йде про мудру людину, вказаний процес відбувається завжди імпліцитно для інших людей, тоді як сам по собі суб'єкт завжди усвідомлює його сутність, причини та передумови. А. Маслоу стверджує, що в такому випадку «частинки нашого» Я, відкинуті або пригноблені, що компенсуються нами (від страху або ж сорому), нікуди не зникають. Вони продовжують діяти, але вже імпліцитно. А ми намагаємося не помічати їх діяльності. Отже, який би вплив вони не чинили на нашу взаємодію зі світом, ми вважаємо їх великою мірою чужими нам і говоримо собі: «Я не знаю, що саме змусило мене це зробити», або ж: «Не розумію, що на мене найшло» [2, с. 169].

Тільки лише унікальна людина, вважає А. Маслоу, здатна вчинити вільний особистісний вибір. Протягом усього свого життя суб'єкт змушений вибирати і нести відповідальність за скоєний вибір, а також за наслідки цього вибору. Всі численні рішення, які приймає індивід, є різновидом вибору між «безпекою і розвитком». Безпека створює людині захист від страхів і негативних переживань, пов'язаних з формуванням Я-концепції особистості. Людина, яка не відрізняється мудрою поведінкою, буде постійно «застрягати» на минулому змісті, демонструвати тенденцію до регресу. Навпаки, розвиток особистості орієнтує індивіда на пошук цілісності своєї особистості, на реалізацію свого потенціалу і прийняття себе з огляду на нові, що раніше не були усвідомлені, цілком суб'єктні якості. Однак було б помилково вважати, що безпека відіграє в житті людини лише негативну роль. А. Маслоу постійно наголошує, що безпека є тією важливою, що й розвиток. Так, усвідомлення своєї істинної природи постає неможливим завдяки відчуттю безпеки, в основі якої знаходиться впевненість, що дозволяє особистості розвиватися і рухатися у напрямку до мудрості [2].

У цьому плані актуальним є питання дослідження механізмів формування та розвитку особистості, її системи ціннісно-сміслових орієнтацій, пізнавальних процесів суб'єкта та його інтелекту (у тому числі – соціального), що в світоглядному плані вимагає визнання раціонально орієнтованої інтелектуальної культури як одного з найбільш важливих надбань людства. Тому в практичному плані соціальний інтелект передбачає в максимальному ступені використання людиною цього багатства, що відображається в гармонійній взаємодії не тільки з суб'єктами соціальної взаємодії, але і з певними складовими культури. В цьому зв'язку ми зіштовхуємося з не менш значущою проблемою морального вчинку. Саме вона як одна з найбільш суперечливих осередків гуманістичної думки отримала останнім часом новий імпульс для розвитку, дослідження і ретельної розробки завдяки створенню так званих формальних моделей, розрахованих на застосування в сфері психології і, в першу чергу, постнекласичної її області.

На наш погляд, соціальний інтелект є складним особистісним новоутворенням, що вміщує різні здібності, які у своїй сукупності спрямовані на пізнання поведінки людей в процесі міжособистісної взаємодії. Виходячи з аналізу проведених досліджень, ми можемо стверджувати, що останніми роками вчені дотримувалися думки, що соціальний інтелект є досить чіткою, узгодженою сукупністю ментальних здібностей, спрямованих на аналіз соціальної інформації; здібностей, які фундаментально відрізняються від тих, що покладені, зокрема, в основу більшою мірою «формального» мислення, тобто таких здібностей, які легко можна перевірити за допомогою тестів на визначення рівня розвитку «академічного» інтелекту. Спираючись на основні теорії та концепції щодо визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичною, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (вказана 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 особистості 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 будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в цьому випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту. Мудрість особистості ми вважаємо своєрідною метакогніцією, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

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

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблеми соціального інтелекту свідчить про те, що соціальний інтелект є відносно новим поняттям в психології, яке знаходиться в процесі наукового обґрунтування, уточнення та емпіричної перевірки. Визначаючи структуру соціального інтелекту, дослідники наголошують на його зв'язку з пізнанням соціальних об'єктів і ситуацій, а також на зв'язку з розумінням процесів міжособистісної взаємодії. У першому випадку для визначення соціального інтелекту використовується поняття «інтелектуальні здібності», пов'язане з пізнанням індивідом суто конативної (поведінкової) інформації. У другому випадку соціальний інтелект визначається через систему когнітивних властивостей особистості, від яких залежить ефективність міжособистісної взаємодії. Аналіз структури соціального інтелекту і його функцій, що розглядаються в психологічних дослідженнях, дає підстави стверджувати, що він пов'язаний, перш за все, з розумінням ситуації міжособистісної взаємодії. Так, соціальний інтелект є відносно незалежною інтегральною здатністю людини, яка формується в процесі його діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій й дозволяє йому успішно розв'язувати завдання та задачі міжособистісної взаємодії. 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 інваріантою 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. Більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Кыштымова И. М. Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса : дис. ... канд. психол. наук / И. М. Кыштымова. – Иркутск, 2000. – 139 с.
2. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования : [пер. с англ.] / А. Маслоу. – Донецк, 1994. – Вып. 4. – 452 с. – (Психопедагогика и методология науки).

3. Некрасов М. Г. Человек в социальных играх / М. Г. Некрасов. – Тула, 1996. – 78 с.
4. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Мастера психологии).
5. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
6. Sternberg R. General intellectual ability / R. Sternberg ; human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

References

1. Kyshtymova I. M. Razvitie kreativnosti shkol'nikov v usloviyah jeksperimental'noj modeli uchebnogo processa : dis. ... kand. psiholog. nauk / I. M. Kyshtymova. – Irkutsk, 2000. – 139 s.
2. Maslou A. Samoaktualizacija lichnosti i obrazovanija : [per. s angl.] / A. Maslou. – Doneck, 1994. – Vyp. 4. – 452 s. – (Psihopedagogika i metodologija nauki).
3. Nekrasov M. G. Chelovek v social'nyh igrakh / M. G. Nekrasov. – Tula, 1996. – 78 s.
4. Prakticheskij intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland i dr. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s. – (Mastery psihologii).
5. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
6. Sternberg R. General intellectual ability / R. Sternberg ; human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

Ivashkevych E.Z. UNIQUENESS OF A PERSON AND THE STRUCTURE OF SOCIAL INTELLECT OF A TEACHER

The article deals with the psychological researches which grounded the phenomenon of uniqueness. The reasons that are at the background of individual differences in the characteristics of the uniqueness of people were described. It was shown the problem of the development of social intellect based on the researchers described the development of the person's abilities to perform creative activity.

In the article the author's conception of social intellect of the teacher was proposed. It shows us that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized 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 microstructure of cognitive component of social intellect is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her prediction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication (this function is associated with an adequate perception and understanding of the process of communication of the partner). It is based on the mechanism of reflection which is reflected directly in self-knowledge. In turn, the macrostructure of cognitive component of social intellect of a teacher manifests itself in the attitude of the person to himself/herself as a value, in the valuable semantic position in interpersonal relationships, as well as the updating of motivation and value orientation of the person with the purpose to reach axiological attitude in professional and other activities.

The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Mnemonic substructure is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex. The author of the article considers that the wisdom of the person is included into a structure of a metacognitive component of a mnemonic substructure of social intellect of a teacher. In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were described. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person.

Key words: intellect, social intellect, uniqueness, genius, interpersonal interaction, cognitive components, metacognitive components, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

УДК 159.922.8:004.738.5–042.72

О.В. КАМІНСЬКА

СИСТЕМА ЗАСОБІВ ПОДОЛАННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ОСНОВІ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена аналізу проблеми інтернет-залежності, що набуває особливої актуальності в молодіжному середовищі. Визначено особливості проведення психокорекційної роботи з особами, схильними до розвитку цього виду адикції. Підкреслено доцільність використання ресурсного підходу з метою профілактики та корекції інтернет-залежності. Визначено роль методу мотиваційного інтерв'ювання в процесі проведення психокорекційної роботи, спрямованої на подолання адиктивних ознак. Описано особливості використання соціально-психологічного тренінгу з метою гармонізації особистості, вироблення конструктивного сприйняття інтернет-ресурсів, профілактики цілковитого занурення особистості у віртуальну реальність.

Ключові слова: інтернет-залежність, психопрофілактика, психокорекція, метод мотиваційного інтерв'ювання, соціально-психологічний тренінг, ресурсний підхід, адикція, віртуальна реальність.

Стаття посвячена аналізу проблеми інтернет-зависимости, которая приобретает особую актуальность в молодежной среде. Определены особенности проведения психокоррекционной работы с лицами, склонными к развитию этого вида аддикции. Подчеркнуто целесообразность использования ресурсного подхода с целью профилактики и коррекции интернет-зависимости. Определена роль метода мотивационного интервьюирования в процессе проведения психокоррекционной работы, направленной на преодоление аддиктивных признаков. Описаны особенности использования социально-психологического тренинга с целью гармонизации личности, выработки конструктивного восприятия интернет-ресурсов, профилактики полного погружения личности в виртуальную реальность.

Ключевые слова: интернет-зависимость, психопрофилактика, психокоррекция, метод мотивационного интервьюирования, социально-психологический тренинг, ресурсный подход, аддикция, виртуальная реальность.

Постановка проблеми. В сучасному соціумі проблема інтернет-залежності набуває все більшої актуальності, що пов'язано із швидким поширенням інформаційних технологій, які поступово витісняють безпосереднє спілкування, особливо в молодіжному середовищі. Використання інтернет-ресурсів призводить до виникнення віртуальної реальності, що здатна поглинути особистість, призвести до втрати зв'язку з об'єктивним світом. Це зумовлює необхідність створення системи засобів профілактики та корекції, спрямованої на подолання цього деструктивного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність проблеми інтернет-залежності вона піддається активному дослідженню. Так, проаналізовано її детермінанти [1; 3], механізми [2; 6], особливості прояву [4; 5], однак недостатньо розробленими залишаються шляхи та засоби її профілактики і корекції. Відповідно, **метою статті** є виділення засобів подолання схильності до інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науці поняття «подолання» має декілька трактувань. Так, С. К. Нартова-Бочевар розглядає його як вид взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього чи внутрішнього характеру – спроби оволодіти чи пом'якшити, звикнути чи ухилитися від вимог проблемної ситуації. При цьому додаткові умови – як зовнішні, що характеризують саме завдання, так і внутрішні, що відображують психологічні характеристики суб'єкта – загострюють зміст психологічного подолання, відрізняючи його від простого пристосування [13]. За даними Ф. Ю. Василюка в цьому контексті активно використовується також термін «переживання». Можна виділити два аспекти його розуміння: як прояв афективної активності (вивчення переживання як складової емоційної сфери), та як особливий вид активності (психологічне подолання), що допомагає людині долати життєві ситуації, події, де результатом переживання є зміни у внутрішньому світі [7]. Є.О. Варбан стверджує, що психологічне подолання слід розглядати в декількох аспектах: як один з способів психологічного захисту, ресурс особистості, динамічний процес. Він під поняттям «психологічне подолання» розуміє активну взаємодію особистості з ситуацією, яка відбувається у відповідності до логіки її розвитку, залежить від значущості ситуації в житті людини та психологічних можливостей особистості, і спрямована на конструктивне розв'язання проблемної ситуації [8].

Враховуючи це ми розглядаємо подолання інтернет-залежності як процес впливу на особистість за допомогою психопрофілактичних, корекційних та розвивальних засобів з метою актуалізації її внутрішніх ресурсів, що провокує зміни мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, когнітивної та конативної сфер особистості та зумовлює її конструктивну взаємодію з віртуальною реальністю. При цьому для подолання залежності використовувався метод психоконсультативної бесіди, консультування як форма надання психологічної допомоги та тренінгова робота. В основу розробки програми подолання інтернет-залежності молоді покладено ресурсний підхід, що розглядається як один з елементів гуманістичного напрямку (Н. Є. Водоп'янова [9], Л. В. Куліков [11], К. Муздибаєв [12]), оскільки саме в межах цього підходу найбільш активно вивчалась проблема подолання в контексті розуміння копінгу. Ефективність ресурсного підходу при проведенні профілактичної роботи щодо виникнення залежності підкреслювала Т. П. Жарікова [10], що використовувала поняття «особистісний ресурс розвитку», розглядаючи його як психологічний феномен, що є інтегральним описом актуального та потенційного рівня розвитку здібностей індивіда. При цьому як його змістовні характеристики вона розглядала здатність до особистісної рефлексії та саморегуляції. Ґрунтуючись на визначенні К. Муздибаєва [12], який розглядає особистісні ресурси як життєві цінності, що утворюють потенціал, який дозволяє впоратись із негативними життєвими подіями, ми поклали цей принцип в основу розробки тренінгових програм. Метою цього було створення сприятливих умов для особистісного зростання та розвитку якостей необхідних для подолання проявів залежності й активізації прихованих можливостей особистості, що дозволяють їй протистояти тиску негативних життєвих умов та зберігати внутрішню цілісність. Подібна позиція притаманна Н. Є. Водоп'яновій [9, с. 290] що розглядає ресурси як емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних життєвих ситуацій. Л. В. Куліков підкреслює роль ресурсів в адаптації особистості, при цьому звертаючи увагу на такі з них, як мотивація переборення труднощів, сила «Я-концепції», самоповага, самооцінка, відчуття власної значущості, активна життєва установка, емоційно-вольові якості [11]. Всі названі аспекти знаходять відображення в розроблених нами тренінгових програмах, що спрямовані на актуалізацію ресурсів особистості, підвищення її адаптаційного потенціалу та є основою процесу подолання інтернет-залежності. Узагальнення

теоретичних положень щодо ресурсного підходу дозволило розглядати його як засіб актуалізації прихованих можливостей особистості щодо самовдосконалення, позбавлення від деструктивних та засвоєння конструктивних форм поведінки та особистісного зростання загалом.

Робота з особами, в яких спостерігались яскраво виражені прояви інтернет-залежності, окрім участі у тренінгу, передбачала використання методу мотиваційного інтерв'ювання, запропонованого В. Міллером [14]. Цей метод був включений в процес індивідуального консультування та використовувався для забезпечення стійкої мотивації подолання інтернет-залежності. Застосування цього методу передбачає виникнення імпульсу до зміни деструктивної поведінки з мотивів самого клієнта, який починає чітко усвідомлювати необхідність змін. Цей метод був обраний оскільки він є особистісно орієнтованим та недирективним, що узгоджується зі стратегією нашого дослідження, в основі якої лежить ресурсний підхід. В основу роботи покладено положення В. Міллера, у відповідності з якими процес зміни поведінки включає: усвідомлення проблеми, емоційне переживання з цього приводу, усвідомлення ступеню впливу проблеми на близьких людей, переоцінку самого себе, соціальних ресурсів. На наступному етапі відбувається активізація власних ресурсів, прийняття допомоги, створення умов що сприяють змінам, підтримка змін, контроль провокуючих факторів. Основними принципами мотиваційного інтерв'ю є: співпереживання клієнту, виявлення протиріч і робота з ними, уникнення прямого переконання, зменшення супротиву, розвиток самостійності клієнта в прийнятті та реалізації рішень. Таким чином мета методу мотиваційного інтерв'ювання полягає в тому, щоб стимулювати і скеровувати процес, в ході якого особистість обдумує і приймає рішення, що призводить до зміни її залежної поведінки. Прийомами, що використовуються в межах цього методу, є відкриті запитання, підтримка, рефлексивне слухання, підсумовування [14]. Враховуючи сутність методу мотиваційного інтерв'ювання виокремлено стратегії робити з інтернет-залежною особистістю в процесі консультування: аналіз стилю життя клієнта, його проблем та проявів інтернет-залежності; аналіз впливу інтернет-залежності на різні сфери життя (здоров'я, сімейні та міжособистісні стосунки, ставлення до себе, ступінь психологічного комфорту чи дискомфорту); аналіз специфіки сприйняття особистістю інтернету та своєї залежності (її плюсів та мінусів); обговорення того, як особистість бачить своє майбутнє та теперішнє життя (співвідношення мрій та реальності) в стані залежності та без неї; аналіз побоювань, що виникають у зв'язку з пропрацюванням залежності; супровід та підтримка в процесі побудови нового стилю життя – вільного від залежності.

З урахуванням цього розроблено стратегію подолання інтернет-залежності. При розробці стратегії психокорекції інтернет-залежності, як основний механізм її подолання, ми розглядали зміну полярності особистісних чинників її виникнення і модальності переживань, та їх трансформацію у психологічні детермінанти подолання інтернет-залежності. Таким чином, нівелювання основних внутрішніх причин, що роблять особистість вразливою до впливу віртуальної реальності як адиктивного агента, дозволяє їй зберегти стійкість та цілісність, та не допустити розвитку залежності. Умови психопрофілактики інтернет-залежності, спрямовані на блокування та недопущення появи деструкцій особистості, були поділені на психологічні та соціально-психологічні, відповідно до їх змістовного навантаження. Однією з психологічних умов є посилення потенціалу «Я» особистості, що розглядається як здатність людини до примноження своїх внутрішніх можливостей, в першу чергу можливостей розвитку. Особистісний потенціал включає психічне, духовне, особистісне і психологічне здоров'я. Враховуючи цілісний вплив на особистість, ця умова розцінювалась нами як визначальна в процесі недопущення розвитку залежності. Пропрацювання внутрішніх конфліктів також розглядалось як одна з важливих умов успішної психопрофілактичної роботи, оскільки їх наявність створює передумови для втечі особистості від реальності, зумовлює негативне самоставлення та порушує міжособистісні стосунки. Робота над проблемами, на протигагу «втечі» від них, забезпечує активну життєву позицію особистості, дозволяє їй зберігати контроль та не допускає накопичення проблемних ситуацій, що може призвести до порушення її цілісності. Розвиток стресостійкості знижує піддатливість особистості фрустраційним впливам та підвищує її адаптаційний потенціал, що дозволяє зберігати стійкість до дії віртуальної реальності.

До соціально-психологічних умов блокування деструкцій особистості віднесено інформованість про особливості інтернет-залежності, її ознаки, прояви на наслідки. Це дозволяє особистості вчасно помітити початок розвитку залежності задля її коригування. Розширення сфер діяльності дає змогу знайти нові інтереси, які можна реалізувати в реальному житті, перенести мотиваційну спрямованість з віртуальної реальності на навчальну, трудову та іншу діяльність, що не передбачає адиктивного захоплення. Контроль часу, що проводиться в інтернеті, є важливою профілактичною умовою, оскільки не дозволяє особистості «втягуватися» у віртуальну реальність. Значущою є також підтримка близького оточення, що створює сприятливу атмосферу для самореалізації особистості в реальному житті. Психопрофілактичні засоби були розділені на інформаційні та розвивальні. Перші включають психологічне просвітництво, спрямоване на сприйняття інтернет-залежності як реальної загрози, та усвідомлення того, що незважаючи на соціальну прийнятність цього виду залежності, він може призвести до таких самих руйнівних наслідків, як і хімічні види залежностей. Розвивальні засоби передбачають особистісне зростання, що може бути організоване людиною самостійно (самовдосконалення), або ж із допомогою психолога (консультування, участь у тренінгах).

Розроблений нами соціально-психологічний тренінг, спрямований на подолання схильності до інтернет-залежності, складався з 15 занять, які проводились два рази на тиждень. Кожне заняття тривало близько двох годин.

Мета тренінгової роботи полягає в зниженні рівня інтернет-залежності та виробленні конструктивного ставлення до користування інтернетом, який повинен сприйматись як допоміжний засіб діяльності, а не сфера задоволення провідних потреб особистості.

До початку занять була здійснена підготовча робота, зокрема: формування в учасників мотивації до участі в тренінгу; ознайомлення учасників з метою роботи; створення передумов до співпраці з тренером; надання інформації про можливість самовдосконалення особистості, формування первинної мотивації до роботи над собою; інформування про очікувані результати тренінгової роботи. Тренінг складався з двох блоків. Перший блок був спрямований на створення атмосфери, сприятливої для саморозкриття та здійснення основної частини роботи. Висувались такі завдання: знайомство учасників групи; пізнання інших членів групи та самих себе в процесі виконання тренінгових вправ; формування групової згуртованості; саморозкриття та розвиток рефлексії; формування готовності до змін; створення мотивації до позбавлення від інтернет-залежності; виникнення в групі атмосфери розкритості, що сприяє вільному висловлюванню учасниками своїх думок та почуттів; виникнення взаємної довіри, що сприяє зняттю психологічних бар'єрів; формування готовності до основної частини роботи. Другий блок був спрямований безпосередньо на корекцію інтернет-залежної особистості. Провідними були такі завдання: вироблення стійкої мотивації до цілеспрямованої та послідовної роботи над собою з метою корекції залежної особистості; розвиток здатності справлятися з проблемними ситуаціями, не вдаючись до адиктивного агента; зміна ставлення до інтернету; перенесення акценту з віртуальної реальності на дійсність; розширення уявлень особистості про себе та про свої можливості; реконструкція системи цінностей, спрямована на підвищення значущості реальності на протигагу інтернет-середовищу; розвиток особистісних передумов для ефективного протистояння адиктивним впливам; розвиток здатності використовувати здобуті на тренінгу знання та вміння в реальному житті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Ефективними засобами подолання схильності до інтернет-залежності в молодіжному середовищі є соціально-психологічний тренінг, спрямований на реконструкцію ціннісно-сислової та мотиваційної сфери особистості, а також метод мотиваційного інтерв'ювання, включений в процес психоконсультативної роботи. Перспективним напрямком дослідження є здійснення подальших наукових розвідок, що дозволять оптимізувати існуючий в сучасній науці підхід до психопрофілактики та корекції інтернет-залежності.

Список використаних джерел

1. Аймедов К. В. Особливості особистості підлітків, які страждають на комп'ютерну залежність / К. В. Аймедов // Наука і освіта. – 2012. – № 6 (Психологія). – С. 9–13.
2. Акимов С. К. Психологічні особливості поведінки користувача в мережі Інтернет як детермінанти кіберзалежності / С. К. Акимов // Вісн. Київ. міжнар. ун-ту. Психолог. науки / гол. ред. Т. О. Піроженко. – Київ, 2006. – Вип. 9. – С. 12–19.
3. Асланян Т. С. Его-стани особистості Інтернет-залежних підлітків / Т. С. Асланян, С. В. Олендаренко // Психолог. перспективи. – 2012. – Вип. 19. – С. 3–11.
4. Бартків О. Вивчення схильності студентів до Інтернет-адикції / О. Бартків, В. Махновець // Молодь і ринок. – 2015. – № 2 (121). – С. 141–146.
5. Батаєва К. Соціальна феноменологія кіберкомунікації / К. Батаєва // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2011. – № 1. – С. 52–66.
6. Белінська О. Дитина і комп'ютер: психологічні реалії віртуального світу / О. Белінська // Психолог. Шк. світ. – 2006. – № 46. – С. 27–29.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 200 с.
8. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Є. О. Варбан. – Київ, 2009. – 159 с.
9. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
10. Жарикова Т. П. Психологические особенности ресурсного подхода к психолого-педагогической профилактике факторов риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Т. П. Жарикова ; Моск. гор. пед. ун-т. – Самара, 2011. – 183 с.
11. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
12. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журн. социологии и соц. антропологии. – 2008. – № 2, т. 1. – С. 100–109.
13. Нартова-Бочавер С. К. "Coping behavior" в системе понятий психологи личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психолог. журн. – 2007. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
14. Miller WR. Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior / WR. Miller, S. Rollnick. – NY : Guilford Press, 2001. – 327 p.

References

1. Ajmedov K. V. Osoblyvosti osobystosti pidlitkiv, jaki strazhdajut' na komp'juternu zalezhnist' / K. V. Ajmedov // Nauka i osvita. – 2012. – № 6 (Psychologija). – S. 9–13.

2. Akymov S. K. Psihologichni osoblyvosti povedinky korystuvacha v merezhi Internet jak determinanty kiberzalezhnosti / S. K. Akymov // Visn. Kyi'v. mizhnar. un-tu. Psiholog. nauky / gol. red. T. O. Pirozhenko. – Kyi'v, 2006. – Vyp. 9. – S. 12–19.
3. Aslanjan T. S. Ego-stany osobystosti Internet-zaleznyh pidlitkiv / T. S. Aslanjan, S. V. Olendarenko // Psiholog. perspektyvy. – 2012. – Vyp. 19. – S. 3–11.
4. Bartkiv O. Vyvchennja shyl'nosti studentiv do Internet-adykcii' / O. Bartkiv, V. Mahnovec' // Molod' i rynok. – 2015. – № 2 (121). – S. 141–146.
5. Batajeva K. Social'na fenomenologija kiberkomunikacii' / K. Batajeva // Sociologija: teorija, metody, marketyng. – 2011. – № 1. – S. 52–66.
6. Bjelins'ka O. Dytyna i komp'juter: psihologichni realii' virtual'nogo svitu / O. Bjelins'ka // Psiholog. Shk. svit. – 2006. – № 46. – S. 27–29.
7. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situacij / F. E. Vasiljuk. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. – 200 s.
8. Varban Je. O. Strategii' podolannja zhyttjevyh kryz v junac'komu vici : dys. ... kand. psiholog. nauk : 19.00.07 / Je. O. Varban. – Kyi'v, 2009. – 159 s.
9. Vodop'janova N. E. Psihodiagnostika stressa / N. E. Vodop'janova. – SPb. : Piter, 2009. – 336 s.
10. Zharikova T. P. Psihologicheskie osobennosti resursnogo podhoda k psihologo-pedagogicheskoy profilaktike faktorov riska addiktivnogo povedenija v podrostkovom vozraste : dis. ... kand. psiholog. nauk : 19.00.07 / T. P. Zharikova ; Mosk. gor. ped. un-t. – Samara, 2011. – 183 s.
11. Kulikov L. V. Psihogigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoy ustojchivosti i psihoprofilaktiki : ucheb. posobie / L. V. Kulikov. – SPb. : Piter, 2004. – 464 s.
12. Muzdybaev K. Strategija sovladaniya s zhiznennymi trudnostjami. Teoreticheskij analiz / K. Muzdybaev // Zhurn. sociologii i soc. antropologii. – 2008. – № 2, t. 1. – S. 100–109.
13. Nartova-Bochaver S. K. "Coping behavior" v sisteme ponjatij psihologii lichnosti / S. K. Nartova-Bochaver // Psiholog. zhurn. – 2007. – T. 18, № 5. – S. 20–30.
14. Miller WR. Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior / WR. Miller, S. Rollnick. – NY : Guilford Press, 2001. – 327 p.

Kaminska O.V. SYSTEM OF POVERTY PROPENSITY TO INTERNET ADDICTION RESOURCE-BASED APPROACH

The model of an Internet-dependent personality in whole and corresponding models of various types of the Internet addiction that include the analysis of value-motivational, emotional and volitional, cognitive, behavior stimulus fields and characterological traits of a personality have been introduced. The models of a personality with boundary indicators of the Internet addiction have been constructed. It has been confirmed that the effective means of psychoprophylaxis of the Internet addiction is educational activities aimed at work with young people as well as their parents and teachers. Psychocorrection of the boundary signs of the Internet addiction allows for blocking destructions, the main mechanism in particular is a change of polarity of the personal factors of the Internet addiction origin. The conditions of successful blocking destructions are divided into psychological and social-psychological. Developing means of psychocorrection work are self-improvement, personal development in the process of consulting and training activities as well as informational and psychological education. It has been defined that in the process of overcoming of the Internet addiction prominent features the main mechanism is the reconstruction of motivational and axiological sphere of a personality. The means of destruction overcoming are cognitive, emotional, reflexive, bodily and transformation techniques. The psychocorrection program of an Internet-dependent personality provides the use of consulting with the elements of motivational interviewing and training.

Key words: Internet addiction, psychological prophylaxis, psychological correction, method of motivational interviewing, socio-psychological training, resource approach, addiction, virtual reality.

УДК [159.98:316.613.4]:316.36–058.835

Р.І. КАРКОВСЬКА

ДЕСТРУКТИВНІ ПОЗИЦІЇ ОСІБ З БЛИЗЬКОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ ЩОДО ВДІВ ЗАГИБЛИХ УЧАСНИКІВ АТО

Стаття присвячена аналізу подолання горя вдовами загиблих воїнів АТО. Увагу зосереджено на позиціях безпосереднього соціального оточення щодо овдовілих жінок, які створюють бар'єри на шляху їх соціально-психологічної адаптації. Аналіз проблеми ґрунтується на досвіді роботи групи взаємодопомоги вдів в рамках духовно-рекреаційного табору для членів сімей загиблих учасників АТО. Виявлено, що деструктивно впливають на роботу горя спроби близьких (в першу чергу йдеться про батьків померлого чоловіка) "зафіксувати" жінку в переживанні втрати. Це відбувається шляхом вказування на її соціальну некомпетентність, відсутність шансів мати нового партнера, провокування провини та несамоствореності. Подолати горе заважає і протилежна позиція рідних та знайомих – активне применшення втрати, яку переживає жінка через вказування на наявні у неї ресурси, що блокує відреагування горя. Психологічна допомога жінкам, чоловіки яких загинули під час бойових дій, потрібна не лише на етапі гострого горя, але й рік-два після втрати. Вона

повинна сприяти відреагуванню переживань, прийняттю свого права на повноцінне життя після смерті чоловіка та сепарацію жінок від батьківських сімей.

Ключові слова: вдова учасника бойових дій, переживання втрати, робота горя, група взаємодопомоги, сім'ї учасників АТО, задачі горя.

Стаття посвячена аналізу преодолення горя вдовами погиблих воїнів АТО. Вниманию сосредоточено на позициях непосредственного социального окружения в отношении овдовевших женщин, которые создают барьеры на пути их социально-психологической адаптации. Анализ проблемы основывается на опыте работы группы взаимопомощи вдов в рамках духовно-рекреационного лагеря для членов семей погибших участников АТО. Установлено, что деструктивно влияют на работу горя попытки близких (в первую очередь речь идет о родителях умершего мужа) "зафиксировать" женщину в переживании потери. Это происходит путем указания на ее социальную некомпетентность, отсутствие шансов иметь нового партнера, провоцирование вины и несамостоятельности. Преодолеть горе мешает и противоположная позиция родных и знакомых – активное умаление потери, которую переживает женщина через указание на имеющиеся у нее ресурсы, что блокирует отреагирования горя. Психологическая помощь женщинам, которые потеряли мужей в ходе боевых действий, нужна не только на этапе острого горя, но и год-два после потери. Она должна способствовать отреагированию переживаний, принятию своего права на полноценную жизнь после смерти мужа и сепарацию женщин от родительских семей.

Ключевые слова: вдова участника боевых действий, переживания потери, работа горя, группа взаимопомощи, семьи участников АТО, задачи горя

Постановка проблеми. У зв'язку з військовим конфліктом на Сході України перед психологічною спільною постало завдання забезпечити надання психологічної допомоги населенню, яке зазнало втрат та уражень. Психологічного супроводу потребують учасники АТО, члени їхніх сімей, переселенці тощо. Одна з категорій населення, яка потребує психологічної підтримки – дружини загиблих учасників АТО. Це, переважно, жінки у віці ранньої та середньої дорослості, в яких є діти. Втрата чоловіка, очевидно, змінила їхнє життя, а переживання горя і адаптація до нових умов нерідко ускладнюється деструктивною дією оточуючих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній літературі різносторонньо розкрита тематика переживання особою втрати значущого іншого. Більшість дослідників виділяють від трьох до п'яти етапів переживання горя [2; 6; 9; 10; 11; 12]. В нормі особа проходить цей шлях від шоку та заціпеніння через гостре горе, тугу, гнів, поступово приймаючи втрату, реорганізовує своє життя і переходить на його новий етап. Популярний підхід до опису роботи горя – альтернатива стадійному, чотири задачі горя, запропоновані Дж. Вільямом Ворденом. До них належать прийняття реальності втрати; пережиття болю втрати; адаптація до світу без померлого; формування нового ставлення до померлого в контексті входження в новий етап життя [15, с. 39-50]. В ряді робіт описані особливості переживання втрати овдовілими жінками. Зокрема, дослідження Маргарити Заворотньої присвячене переживанню можливої та реальної загибелі чоловіка дружинами та вдовами льотчиків-випробувальників. На основі показників психологічного комфорту овдовілих жінок автор виділила адаптивні та неадаптивні варіанти переживання горя. За результатами, отриманими М. Заворотньою, вдови з вищим рівнем психологічного комфорту вирізнялись схильністю використовувати для подолання стресу раціоналізацію, спілкування та молитву. Їм характерна ідентифікація себе як жінки і матері з підвищеною значущістю факторів сім'ї, дітей, матеріального благополуччя і здоров'я. Встановлено, що овдовілі жінки з низьким рівнем психологічного комфорту схильні до надцінних психологічних утворень, прагнення отримати зовнішню допомогу та обмежених соціальних контактів. Саме жінки з низьким рівнем емоційного комфорту частіше, ніж інші, вказували на проблеми у внутрішньосімейних відносинах і стосунках з друзями. Водночас у них переважали позиції, що доцільно розвивати внутрішньосімейні стосунки та мінімізувати зовнішню щодо сім'ї взаємодію [4]. Наталія Оніщенко вивчала особливості реакцій близьких родичів (дружин, батьків) на смерть чоловіків, загиблих при аваріях на шахтах. Дослідження присвячено реакціям на звістку про смерть, поведінці під час пошукових робіт, в перші дні та пізніші періоди після втрати. За спостереженнями Н. Оніщенко, важкі психічні стани демонстрували матері загиблих, серед яких істеричні симптоми, нервові тремтіння тощо (89,55% матерів); вдовам були властиві до певної міри менш інтенсивні прояви переживання горя (пригніченість, у 65,5% – астеничні прояви). Згодом було виявлено, що 25,5% матерів загиблих виявляли ознаки патологічного горя. Встановлено, що фактором інтенсивності та тривалості переживання рідними горя є вік загиблого – найважче родичі переживали смерть молодих шахтарів [8]. Тереза Рандо виділила шляхи досягнення вдовою стану, в якому можливі нові любовні стосунки при збереженій пам'яті про померлого чоловіка. Йдеться про формування нового ставлення до померлого, збереження пам'яті про кохану людину, формування нової самоідентичності та спрямовування вивільнених емоційних сил на нові об'єкти, в нові активності тощо. Авторка звернула увагу на трансформацію сімейних стосунків після смерті одного із членів сім'ї. Все, що стосується одного члена сім'ї, впливає й на інших, а сімейна система прагне до самозбереження і відновлення балансу. Динаміка переживання овдовою жінкою горя залежить від розподілу функцій, які раніше виконував померлий, між членами сім'ї та готовності інших родичів переходити на новий етап життя [12]. Філіс Сілверман описала деякі проблеми у взаємодії із соціальним оточенням, з якими може зустрітись вдова. Родинні конфлікти можуть виникати через гнів та антипатію до неї батьків померлого. В першу чергу йдеться про схильність свекрухи звинувачувати невістку у тому, що не вберегла її сина. Родинні

конфлікти можуть негативно впливати на репутацію вдови, родичі та знайомі часто починають її оминати [13, с. 94]. Отже, вдова неминуче зустрічається з трансформацією стосунків з близьким соціальним оточенням після смерті чоловіка. В першу чергу йдеться про найближчих родичів та друзів. Конфліктогенний потенціал цієї трансформації зумовлений невідповідністю індивідуальної динаміки переживання горя учасників взаємодії, їхніх соціальних уявлень, очікувань щодо інших та мотивів, які активізуються в новій ситуації взаємодії (ситуації без померлого). Включеність овдової жінки в соціальну взаємодію поза сім'єю є одночасно і ресурсом для переживання втрати, і показником успішної соціально-психологічної адаптації.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувавши досвід психологічної роботи з вдовами загиблих учасників АТО (ведення групи взаємодопомоги), виділити позиції осіб з безпосереднього соціального оточення цих жінок, які перешкоджають їм пережити горе, та обґрунтувати окремі завдання психологічного супроводу сімей загиблих воїнів АТО.

Виклад основного матеріалу дослідження. У липні 2016 року відбувся духовно-рекреаційний табір для членів сімей (дружини і діти) загиблих в АТО воїнів. З часу втрати чоловіків минуло півтора-два роки. В рамках табору працювала психологічна група взаємодопомоги для жінок, яку вів психолог (12 годин групової роботи). В груповій роботі взяли участь дев'ять жінок. Завданнями групової роботи були: 1) відреагування учасницями переживань, пов'язаних з втратою; 2) обмін досвідом у вирішенні соціально-побутових та комунікативних задач; 3) емоційна підтримка; 4) отримання знань про оптимальні форми взаємодії з дітьми після втрати; 5) оволодіння прийомми емоційної саморегуляції.

Найактуальнішою темою в груповій роботі стала взаємодія жінок з оточуючими дорослими, а особливо батьками померлого чоловіка. На основі обговорення можна виділити деструктивні способи реагування оточуючих на ситуацію втрати, в якій опинилась жінка. До них належить применшення значущості втрати, яку переживає жінка, заперечення її права перестати коли-небудь оплакувати чоловіка та жити повноцінним життям. Применшення вагомості втрати чоловіка виявляється у тому, що жінці, майже відразу після похорону батьки та знайомі говорять, що вона ще молода і зможе вдруге вийти заміж. Нерідко наголошують на матеріальному благополуччі жінки як своєрідній компенсації смерті чоловіка (сім'я учасників АТО отримали пільги та грошові виплати від держави). За словами учасниць групи взаємодопомоги, вони зустрічались із заздрістю оточуючих через отриману матеріальну допомогу та можливість діяти на власний розсуд, не зважаючи на думку чоловіка. Родичі та знайомі звертають увагу на ресурси жінки, не даючи можливості виразити горе. Поряд з такими реакціями, оточуючі часто демонстрували досить поширену для нашої культури поведінку – уникати розмов про втрату з людиною, в якій помер хтось близький. Колеги по роботі, сусіди, друзі можуть в такий спосіб виявляти делікатність, почувуючись не в праві втручатись в чиєсь особисте життя, чи уникати теми втрати через страх смерті і почуття безпорадності в такій ситуації [8, с. 37]. «Процес скорботи, оплакування не є якоюсь неадекватною реакцією, від якої потрібно вберегти людину... він прийнятний і необхідний» [3, с. 246]. За таких умов на ранніх етапах переживання втрати жінка опиняється в певній ізоляції – вона не має комунікативного простору, в якому можна виразити свій біль, згадати померлого. Це перешкоджає виконанню одного із завдань, яке стоїть перед особою після смерті близької людини, – пережити біль втрати [15, с. 43]. Горе «заганяється глибоко всередину» і набуває латентної форми, стаючи хронічним [10, с. 54].

Ще одна позиція оточуючих, яка ускладнює соціально-психологічну адаптацію жінки після смерті чоловіка, – заборона на життя без скорботи. Більшість учасниць групи задекларували, що зустрілись з таким ставленням з боку батьків чоловіка, особливо свекрухи. Це проявляється у докорах жінці, що вона не вберегла свого чоловіка; що чоловік молодим помер, а вона залишилась жити і буде користуватись матеріальними благами, які він здобув поки був живим і навіть після смерті (отримані виплати від держави). Мати померлого чоловіка намагається контролювати невістку, втручаючись в її особистий простір питаннями про проведення часу, витрати, контакти, візитами без попереджень тощо. Часто жінки не знають, як їм почуватись та поводитись, відчуваючи на собі тягар соціально «очікуваної ролі плакальниці» [13, с. 181] та уявлень, що тривалість скорботи є показником міри любові до померлого [2]. За таких обставин жінка нерідко відчуває провину за полегшення, за позитивні емоції – природні переживання, які повертаються через рік-два після втрати [14, с. 63-67]. За словами жінок, вони мають сумніви щодо свого зовнішнього вигляду. Вони бояться осуду від знайомих, сусідів за те, що їх побачать в яскравому одязі, з макіяжем. Нерідко жінки чують про те, що вони не мають шансів знайти іншого чоловіка, що ніхто не захоче обтяжувати себе їхніми дітьми, народженими в попередньому шлюбі. Інший варіант – підтримка або формування в жінки переконання, що справжня любов можлива лише раз у житті, а нові стосунки аморальні [1, с. 61–62]. Відомо, що батьки загиблих схильні гостріше переживати горе втрати, ніж вдови, оскільки «з втратою йде їхнє майбутнє», особливо гострі реакції властиві матерям [8, с. 35]. Це частково пояснює деструктивну позицію щодо невістки після смерті сина. Батьки не можуть змиритись із втратою і роблять спроби відновити справедливості. Якщо життя зупинилось для їхньої дитини, і втрачено їхні надії на майбутнє, то вони намагаються позбавити майбутнього і невістку. Очевидно, такі мотиви переважно не усвідомлені і виявляються, хоча й у спробах опанувати свій біль. В групі взаємодопомоги було озвучено ще один вияв «заборони жити повним життям» – коли батько чи свекор жінки (особливо якщо вона проживає спільно зі своїми батьками чи батьками чоловіка) активно допомагає і фактично займає місце глави сім'ї. Жінка опиняється в сімейній системі, де немає місця іншому чоловікові. Така блокуюча поведінка родичів сприяє формуванню у жінок «негативно-пасивного типу» ставлення до своєї самотності [5, с. 438], стає бар'єром на шляху до налагодження оточення (контакти, побут тощо), де відчувається відсутність покійного; до формування нового ставлення до померлого і продовження

життя [15, с. 50]. Це механізм збереження сімейної системи через забезпечення її балансу, описаний Терезою Рандо. Він має потенційно негативні наслідки для вдови, особливо якщо родичі активно переймають нові ролі. Родичі бувають мотивовані брати на себе нові обов'язки, отримуючи від цього вторинну вигоду (наприклад, повернення влади і визнання в якості глави сім'ї). Можливі негативні наслідки і для родичів через освоєння невластивих, неприродних для них ролей (наприклад, позбавлення своєї ідентичності) [12, с. 121-125].

Під час роботи із сім'ями загиблих учасників АТО доводилося спостерігати приклади делегування дітям функцій психологічної підтримки та моральної опори. Ще один спостережуваний в групі варіант дитячо-батьківських симбіотичних стосунків – делегування мамою доньці ролі жінки. Табуйоване для себе бажання жіночого самовираження (красивий одяг, зачіска, перебування в центрі уваги) вдова задовольняє через доньку. Це виявляється в дуже скромному (інколи занедбаному) вигляді матері та красивій, підкреслено жіночній зовнішності доньки. В товаристві мати всіляко сприяє позивній увазі до доньки, залишаючись ніби в її тіні. Виконувати роль маминого соратника і друга чи втілювати дорослу жіночність – психологічно непосильні задачі для дитини, і можуть призвести до невротичного розвитку особистості. Схильність вдів будувати симбіотичні стосунки із дітьми також підтверджена дослідженнями В. Кузнецової [7]. З розповідей жінок, важливим ресурсом на шляху переживання горя для них стало самостійне вирішення соціально-побутових задач (як звичних для себе, так і нових – які раніше виконував чоловік). На перших етапах після загибелі чоловіка необхідність виконувати домашні обов'язки, доглядати за дітьми, вступати в адміністративно-правові відносини відволікали жінку від важких переживань, хоча б ненадовго змінювали її емоційний стан і хід думок. Пізніше, досвід успішного вирішення різного роду питань, особливо нових для жінки, дає їй почуття компетентності та впевненості у собі. Усі учасниці групи взаємодопомоги позитивно відгукувались про взаємодію з іншими вдовами. Більш позитивний емоційний стан, менше нервово-психічної напруги демонстрували жінки, які, за їхніми словами, беруть активну участь у житті своєї релігійної спільноти, долучаються до інтерактивних заходів для сімей учасників АТО, виїжджають із дітьми на відпочинок.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, досвід роботи групи взаємодопомоги підтверджує необхідність психологічного супроводу сімей загиблих воїнів АТО не лише на етапі переживання гострого горя, але й через рік-два після втрати. Психологічна допомога (в рамках індивідуальних консультацій та групової роботи) овдовілим жінкам повинна сприяти відреагуванню переживань, пов'язаних з втратою, і прийняттю свого права на повноцінне життя після смерті чоловіка. Ще один напрям роботи в рамках психологічного супроводу вдів – аналіз ролей, які виконують члени родини, зокрема, розподілу функцій, які колись виконував чоловік, та функцій, покладених на дітей. Засобами психологічного супроводу важливо допомагати жінкам, які зазнали втрати, встановити оптимальну дистанцію з батьківськими сім'ями (своєю і чоловіка) та запобігти психологічній експлуатації дітей. Умовами успішної соціально-психологічної адаптації овдовілих жінок є розширення спектру їхніх соціальних компетенцій, підтримування (за потреби розширення) соціальної взаємодії поза сім'єю. Важливий напрям подальших наукових досліджень – вивчення особливостей переживання горя батьками загиблих воїнів для пошуку дієвих засобів психологічного супроводу у переживанні втрати з врахуванням вікової специфіки, культурного контексту та соціально-політичних умов.

Список використаних джерел

1. Алімов О. Ф. Психологічне консультування в екстремальних та кризових умовах : навч. посіб. / О. Ф. Алімов, Н. Є. Афнасьєва. – Харків : УЦЗУ, 2008. – 122 с.
2. Василюк Ф. Е. Пережить горе / Ф. Е. Василюк // О человеческом в человеке / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 230-247.
3. Диса О. В. Шляхи подолання особистістю синдрому втрати / О. В. Диса, О. Л. Василюк, О. В. Диса, О. Л. Василюк // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : зб. наук. пр. / [за ред.: С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – С. 244-248.
4. Заворотная М. Переживание возможной и реальной гибели мужа женами и вдовами летчиков-испытателей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. И. Заворотная ; И-т психологии им. Л.С. Выготского ; РГГУ. – М., 2012. – 29 с.
5. Кандиба М. О. Психологічні аспекти відношення жінок до самотності та її вплив на особистість / М. О. Кандиба // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 431-439.
6. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – Киев : София, 2001. – 320 с.
7. Кузнецова В. А. Исследование материнского отношения в неполных семьях различного типа / В. А. Кузнецова // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2012. – № 1009, вип. 49. – С. 117-124.
8. Оніщенко Н. В. Горе як реакція постраждалого на втрату / Н. В. Оніщенко // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр. Вип. 12, ч. II. – Харків : НУЦЗУ, 2012. – С. 33-39.
9. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах.. Как стать собственным психотерапевтом / Дж. Рейнуотер ; общ. ред. и послесл. Ф. Е. Василюка. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – С. 218-220.
10. Шефов С. А. Психология горя / С. А. Шефов. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.

11. Parkes C. M. Bereavement: Studies of Grief in Adult Life / C. M. Parkes, H. G. Prigerson. - 4th Edition. - London & New York : Routledge / Taylor & Francis Group, 2010. - 368 p.
12. Rando T. A. How to Go on Living When Someone You Love Dies / T. A. Rando. - New York : Bantam, 1991. - 352 p.
13. Silverman P. Widow to widow: how the bereaved help one another / P. R. Silverman. - 2nd ed. - New York and Hove : Brunner-Routledge, 2004. - 282 p.
14. Wolfelt A. Understanding Grief: Helping Yourself Heal / A. Wolfelt. - New York : Routledge, 1992. - 200 p.
15. Worden J. W. Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health practitioner / J. W. Worden. - Fourth Edition Publisher. - New York : Springer Publishing Company, 2008. - C. 328.

References

1. Alimov O. F. Psychologichne konsul'tuvannja v ekstremal'nyh ta kryzovyh umovah : navch. posib. / O. F. Alimov, N. Je. Afnas'jeva. - Harkiv : UCZU, 2008. - 122 s.
2. Vasiljuk F. E. Perezhit' gore / F. E. Vasiljuk // O chelovecheskom v cheloveke / pod red. I. T. Frolova. - M. : Politizdat, 1991. - S. 230-247.
3. Dysa O. V. Shljahy podolannja osobystistju syndromu vtraty / O. V. Dysa, O. L. Vasiljuk, O. V. Dysa, O. L. Vasiljuk // Osobystist' u kryzovyh umovah ta krytychnyh situacijah zhyttja : zb. nauk. pr. / [za red.: S. B. Kuzikovoi, I. M. Shherbakovoi]. - Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2016. - S. 244-248.
4. Zavorotnjaja M. Perezhivanie vozmozhnoj i real'noj gibeli muzha zhenami i vdovami letchikov-ispytatelej : avtoref. dis. ... kand. psiholog. nauk : 19.00.01 / M. I. Zavorotnjaja ; I-t psihologii im. L.S. Vygotskogo ; RGGU. - M., 2012. - 29 s.
5. Kandyba M. O. Psychologichni aspekty vidnoshennja zhinok do samotnosti ta i'i' vplyv na osobystist' / M. O. Kandyba // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. pr. Kam'janec' Podil's'kogo nac. un-tu im. I. Ogijenka, In-tu psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red.: S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. - Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2012. - Vyp. 16. - S. 431-439.
6. Kjubler-Ross Je. O smerti i umiranii / Je. Kjubler-Ross. - Kiev : Sofija, 2001. - 320 s.
7. Kuznecova V. A. Issledovanie materinskogo otnoshenija v nepolnyh sem'jah razlichnogo tipa / V. A. Kuznecova // Visn. Harkiv. nac. un-tu im. V. N. Karazina. Serija : Psihologija. - 2012. - № 1009, vip. 49. - S. 117-124.
8. Onishhenko N. V. Gore jak reakcija postrazhdalogo na vtratu / N. V. Onishhenko // Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psihologii' : zb. nauk. pr. Vyp. 12, ch. II. - Harkiv : NUCZU, 2012. - S. 33-39.
9. Rejnuoter Dzh. Jeto v vashih silah.. Kak stat' sobstvennym psihoterapevtom / Dzh. Rejnuoter ; obshh. red. i poslesl. F. E. Vasiljuka. - 2-e izd. - M. : Progress, 1993. - C. 218-220.
10. Shefov S. A. Psihologija gorja / S. A. Shefov. - SPb. : Rech', 2006. - 144 s.
11. Parkes C. M. Bereavement: Studies of Grief in Adult Life / C. M. Parkes, H. G. Prigerson. - 4th Edition. - London & New York : Routledge / Taylor & Francis Group, 2010. - 368 p.
12. Rando T. A. How to Go on Living When Someone You Love Dies / T. A. Rando. - New York : Bantam, 1991. - 352 p.
13. Silverman P. Widow to widow: how the bereaved help one another / P. R. Silverman. - 2nd ed. - New York and Hove : Brunner-Routledge, 2004. - 282 p.
14. Wolfelt A. Understanding Grief: Helping Yourself Heal / A. Wolfelt. - New York : Routledge, 1992. - 200 p.
15. Worden J. W. Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health practitioner / J. W. Worden. - Fourth Edition Publisher. - New York : Springer Publishing Company, 2008. - C. 328.

Karkovska R.I. DESTRUCTIVE PERSONS POSITIONS OF THE CLOSE SOCIAL ENVIRONMENT IN CONTACT WITH THE WIDOWS OF DEAD ATO SOLDIERS

This article analyzes the way that the widows of dead ATO soldiers are overcoming their grief. The main focus is made on the positions of immediate social environment of widowed women that create barriers to their social psychological adaptation. The analysis of the problem is based on the experience of self-helping groups of widows in the frames of the spiritual-recreational camp for members of the families of fallen ATO members.

It was discovered that close relatives (mainly the parents of the deceased husband) have a destructive effect on overcoming the grief, trying to "fix" a woman in the state of loss. This is done by pointing at her social incompetence, lack of chance to have a new partner, provoking guilt and lack of independence. The opposite position of relatives and friends, the main objective of which is active understatement and underestimating of the loss and pointing at available resources, is blocking the woman's reaction for grief. The negative effects for women can have the attempt to balance family support after their husbands' deaths. Some members of the family can overtake the function of the deceased man as the social tolerated assistance. Such family support system where there is no room for another man, reduces the chances of women to build the relationship with a new partner.

Psychological help to women, whose husbands were killed in battles, is important not only during the acute grief, but also a year – two after the loss. It should aim at reaction on emotions, acceptance of their right to lead a full life after the husband's death and separation of women from the parental families.

Key words: widow of veteran, feelings of loss, grief work, support groups, family members ATO, tasks of grief.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНТВА В СТРУКТУРІ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ ЖІНКИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкривається питання психологічної готовності до материнства в аспекті особистісних смислів жінки. Представлено теоретико-методологічний аналіз зазначеної проблеми. Визначено основні аспекти вивчення феноменології материнства в ракурсі біологічної, соціальної і психосоціальної обумовленості. Встановлено, що основною детермінантою материнської поведінки жінки є її психологічна готовність до материнства, формування і розвиток якої, в свою чергу, визначається як генетичними моделями поведінки, так і моделями прижиттєвого досвіду.

Ключові слова: материнство, психологічна готовність до материнства, фізіологічна готовність до материнства, цінності, особистісний смисл.

В статье раскрывается вопрос готовности к материнству в контексте личностных смыслов женщины. Изложен теоретико-методологический анализ данной проблемы. Определены основные аспекты изучения феноменологии материнства в ракурсе биологической, социальной и психосоциальной обусловленности. Установлено, что основной детерминантой материнского поведения женщины является ее психологическая готовность к материнству, формирование и развитие которой, в свою очередь, определяется как генетическими моделями поведения, так и моделями прижизненного опыта.

Ключевые слова: материнство, психологическая готовность к материнству, физиологическая готовность к материнству, ценности, личностный смысл.

Постановка проблеми. Психологія материнства – складна і недостатньо розроблена галузь сучасної науки. Актуальність її вивчення продиктована протиріччям між гостротою демографічних проблем, пов'язаних з падінням народжуваності, величезним числом розлучень сімей, збільшенням числа дітей-сиріт при живих батьках, зростанням числа випадків жорстокого поводження з дитиною і не розробленістю програм соціальної і психологічної допомоги сім'ї, і в першу чергу жінці. Одним із найважливіших питань психології є проблема психологічної готовності до материнства. Як свідчать дослідження в області психології материнства, для ефективної реалізації материнської ролі жінки необхідно проводити психологічну роботу в декількох напрямках: підвищення особистісної зрілості; виявлення актуальних батьківських установок і форм взаємодії з дитиною; діагностика і корекція мотивації народження дитини; підвищення почуття материнської компетентності через набуття відповідних знань і навичок з догляду та виховання майбутньої дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні теоретичні та практичні дослідження у психології материнства можна поділити за такими напрямками: вивченням взаємодії матері і дитини у ранньому онтогенезі (Н. Авдеева), емоційного стану жінки під час вагітності (Р. Овчарова), факторів та умов девіацій материнства (В. Брутман), особистісних змін жінки, пов'язаних із переходом до материнства (С. Мещерякова). Порівняно новим є напрямок розробки моделей психологічного супроводу жінки під час вагітності та перших років життя дитини (Г. Філіпова). Однак, на наш погляд, недостатньо вивченим є аспект впливу материнства на особистість жінки: трансформація самосвідомості та самоствлення, розширення соціально-рольового репертуару, прийняття нового способу життя. Очевидно, що характер зазначених змін залежить від психологічної готовності жінки до материнства і здійснюється безконфліктно, якщо цінність материнства є одним із базових особистісних смислів жінки.

Формулювання цілей статті: обґрунтування необхідності вивчення психологічної готовності до материнства в аспекті особистісних смислів жінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому сенсі материнство визначається як стан жінки у період вагітності, пологів, годування дитини; властиве матері усвідомлення спорідненості її зв'язку з дітьми. У більш вузькому аспекті материнство трактується як функція жіночого організму, спрямована на продовження людського роду і включає біологічні (виношування, народження і вигодовування дитини) та соціальні (виховання дитини) аспекти. Як психосоціальний феномен материнство можна розуміти як забезпечення умов для розвитку дитини, як частину особистісної сфери жінки. Материнство як психосоціальний феномен досліджують у двох головних аспектах: як забезпечення умов для розвитку дитини (головні завдання праць та їхня інтерпретація зосереджені на вихованні дитини відповідно особливостей матері) та як частину особистісної сфери жінки (материнство вивчають в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю та як стадію особистісної і статевої ідентифікації) [12]. Як ми бачимо, материнство не забезпечується лише вродженими механізмами: материнське ставлення містить у собі біологічне прагнення до материнства, перетворене інтеріоризованими соціальними нормами.

Основною детермінантою материнської поведінки є ступінь психологічної готовності до материнства, що зумовлює успішність виконання материнських функцій і якість материнської позиції. Адже з народженням дитини, відбувається дуже багато змін в сім'ї – змінюється сприйняття жінкою самої себе, усвідомлення себе в новій ролі – ролі матері, відбувається перебудова сімейних ролей, адже крім дружини і чоловіка з'являється новий член сім'ї, і механізм сімейного поля починає працювати по-новому [6]. Варто відмітити, що дослідники материнства вважають, що готовність до материнства формується впродовж життя і на цей процес мають вплив

і біологічні, і соціальні чинники. Це пояснюється тим, що з одного боку платформою формування готовності до материнства стають потужні вбудовані від народження інстинкти, а з іншого – особистісний досвід і характер взаємодії жінки з власними батьками, однолітками, чоловіком та іншими людьми [4]. Як зазначає Г. Філіпова, материнство є однією з соціальних жіночих ролей, тож навіть якщо потреба бути матір'ю і закладена в жіночій природі, суспільні норми і цінності надають визначальний вплив на прояви материнського ставлення. Для кожної культури та історичного віку характерні свої материнські установки, тож це є динамічним утворенням. Тій чи іншій соціальній установці відповідає певний образ дитини [8]. М. Мід вказує, що материнська турбота та прихильність до дитини настільки глибоко закладені в реальних біологічних умовах зачаття й виношування, пологів і годування грудьми, що тільки складні соціальні установки можуть повністю придушити їх, оскільки жінки за своєю природою є матерями, хіба, що їх спеціально навчатимуть заперечувати свої дитородні якості [8]. Там, де вагітність карється соціальним несхваленням і завдає образи подружнім почуттям, жінки можуть йти на все, щоб не народжувати дітей. Якщо жіноче почуття адекватності своєї статевій ролі грубо спотворене, якщо пологи приховані наркозом, що заважає жінці усвідомити, що вона народила дитину, а годування грудьми замінене штучним годуванням, то в цих умовах виявляється значне порушення материнських почуттів [12]. У цьому ракурсі також цікавими є дослідження Е. Бадінтер. Дослідниця розглядає у взаємозв'язку три головні соціальні жіночі ролі (матері, дружини і жінки, яка вільно реалізована) та зауважує, що в різні епохи та чи інша роль ставала домінуючою. Авторка вказує на зв'язок між громадськими потребами і мірою материнської відповідальності за народження дитини, тобто жінка стає кращою або гіршою матір'ю в залежності від того, цінується або ж знецінюється в суспільстві материнство [2]. Фокус уваги на біологічні передумови материнства демонструє, що в дослідженнях такого напрямку мати і забезпечені нею умови розглядаються як організація фізіологічного і стимулюючого середовища для розвитку дитини. Як зазначають Ф. Мелегес та Д. Гамбург, що гормони, які сприяють росту тіла, розвитку грудей і менструації, мають також вплив на мозок, а отже, і на емоційне та інтелектуальне реагування дівчини. Прогестини, зокрема прогестерон, виробляється лише у жіночому організмі. Основною його функцією є забезпечення можливості настання вагітності, а згодом – підтримка вагітності. Також цей гормон сприяє формуванню прив'язаності матері та дитини. Науковцями доведено, що рівень прогестерону підвищується вже від одного погляду на дитину, тому часом його навіть називають гормоном материнського інстинкту. Таким чином, «дитяча схема», що запускає жіночу материнську поведінку має гормональну базу [5]. Багато уваги в дослідженнях готовності до материнства приділяється фізіології та психофізіології різних фаз репродуктивного циклу (статеве дозрівання, менструальний цикл, вагітність, післяпологовий період, материнсько-дитяча сепарація, материнсько-дитяча прихильність, лактація, менопауза). Вважається, що естрогени і прогестини сприяють розвитку й активності жіночої репродуктивної системи і регулюють відповідну поведінку жінки. Пролактин бере участь в регуляції репродуктивної системи, викликаючи секрецію молока, впливаючи на секрецію прогестинів, а також ендорфінів в процесі грудного вигодовування. В регуляції материнської поведінки гормони відіграють вирішальну роль в своєчасній індукції материнської поведінки, але її виникнення і реалізація залежать від зовнішньої стимуляції, тобто від дитини, що перебуває у тісному зв'язку із матір'ю (К. Остін, Р. Шорт, І. Добряков).

Тож, як бачимо, психологічна готовність до материнства у жінки формується ще задовго до фізіологічної можливості завагітніти та виносити плід. Узагальнюючи вище написане, можемо виокремити декілька аспектів психологічної готовності до материнства [2]:

Ранній досвід жінки. Сюди належать стосунки жінки з власними батьками, найближчим оточенням. Виходячи з концепції І. Лісіної, якісна комунікація в ранній період сприяє формуванню позитивного ставлення до оточуючих і себе, встановленню базової довіри до світу. Зразок материнської поведінки дівчина і майбутня жінка засвоює з тієї моделі поведінки, котра була присутня у неї вдома. При позитивному досвіді спілкування з найближчим оточенням, умови для формування суб'єктного ставлення до інших людей були сприятливими і основа для формування суб'єктного ставлення до своєї дитини закладена. К. Хорні про негативний досвід такої взаємодії говорила як про базальну тривогу, що актуалізується при невідповідному зв'язку, насамперед, у системі «мати - дитина», що потім транслюватиметься у систему «дитина - світ». Якщо базові потреби дитини в піклуванні, любові є задоволеними, то дитина відчуває безпеку і в подальшому віддзеркалюватиме такий тип ставлення до інших, в тому числі до своєї майбутньої дитини [12].

Ставлення жінки до ще ненародженої дитини виражається в аспектах щодо планованої вагітності, бажаності появи дитини, любові до ще ненародженої дитини, спілкування з плодом, який перебуває в утробі.

Погляди матері на процес майбутнього виховання дитини – це всі ті установки, цінності та інші особистісні і мотиваційні переконання, котрі майбутня мати готова впроваджувати в життя з народженням дитини.

Однак, будь-які цінності, які мати прагне прищепити своїй дитині, будуть відштовхуватись від ціннісно-сислової сфери самої матері, які детерміновані змістовними аспектами спрямованості її особистості. Ціннісні орієнтації – це відображення в свідомості людини цінностей, визнаних нею як стратегічно важливі життєві цілі й загальні світоглядні орієнтири (Д. Леонтьєв [7]). Смысловиттєві орієнтації тлумачаться як домінуючі ціннісні установки та потреби в рамках конкретної смислової системи (І. Ведін), система домінуючих цінностей та мотивів (Є. Басіна), свідомо прийняті ціннісні орієнтації (І. Бекешкіна), ключові цінності особистості (Т. Титаренко) [8]. Спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб й устремлінь, що орієнтують людину на певну поведінку й діяльність, прагнення щодо складних життєвих цілей. Спрямованість завжди соціально обумовлена й формується в онтогенезі в процесі навчання й виховання,

виступає як властивість особистості, що проявляється у світоглядній, професійній спрямованості, у діяльності, пов'язаній з особистим захопленням, заняттям чим-небудь у вільний від основної діяльності час (наприклад, образотворчою творчістю, фізичними вправами, риболовлю, спортом). У всіх цих видах людської активності спрямованість проявляється в особливостях інтересів особистості. Соціальний статус, ролі, атмосфера, умови життя значною мірою впливають на розвиток ціннісно-смислової сфери і створюють умови для подальшого закріплення існуючої ціннісної ієрархії особистості, для переосмислення, трансформування системи ціннісних орієнтацій або ж стають підґрунтям для руйнування старих і виникнення нових установок особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її поглядів на навколишній світ.

Отже, материнство слід розуміти як процес вибудовування смислових меж між матір'ю і дитиною. Тому одним із основних новоутворень материнства виступає зміна смислової сфери жінки, яка визначає її переживання як динамічний процес, що реалізується в системі взаємодії «мати-дитина». Для жінки очікування та народження дитини є не просто новою соціальною ситуацією, що вимагає реалізації специфічних поведінкових актів, але ще й процесом, що запускає нові переживання, невідомі для неї.

Становлення материнства можна охарактеризувати як екзистенційний період, що зачіпає всі сфери життя жінки й обумовлює глибокі зміни самосвідомості, ставлення до інших і світу. Тобто материнство є «життєвою подією», що створює умови для особистісних змін та перебудови суб'єкта цієї події. Материнство, будучи якісно новою ситуацією розвитку жінки, запускає процес інтеграції її власних життєвих завдань та завдань розвитку дитини в її житті. Спочатку цей процес найчастіше некерований з боку жінки. Він викликає потік нових різноманітних переживань, який заповнює внутрішній психологічний простір матері. Смислове переживання материнства стає тим утворенням, яке дозволяє жінці керувати процесом інтеграції суперечливих переживань, що супроводжують розвиток її відносин з дитиною, і здійснювати осмислений вибір батьківської позиції і стратегії батьківської поведінки. В період дорослості однією з найважливіших потреб виступає створення сім'ї і продовження роду, тому готовність до материнства впливатиме на реалізацію цієї потреби в житті. Однак, потреби та цінності різняться між собою, що може зумовити такі інтрапсихічні конфлікти, коли потреба особистості є такою, що не співпадає з її ієрархією цінностей жінки, тоді постає ймовірність труднощів під час вагітності чи подальшої взаємодії в системі «мати - дитина». Якщо жінка ставить перед собою за ціль насамперед професійну реалізацію чи творче самостановлення, а сім'ю і появу дітей відкладає на другий план або не розглядає за можливу взагалі, тоді її материнська ідентичність є не сформованою або недостатньо добре розвиненою [9].

Важливим є співпадіння готовності до материнства та цінності жінки до самої дитини і ролі матері тому, оскільки ускладнена вагітність (нудота, неприборкана блювота, загроза переривання вагітності, гіпертензійні порушення та ін.) можуть бути віддзеркалюванням психосоматики – на підсвідомому чи свідомому рівні майбутня дитина жінкою «не приймається», жінка не готова стати матір'ю і тоді саме тіло жінки відторгає плід. Такий феномен можна розглядати як фізіологічний прояв психологічної неготовності до материнства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, важливим є включення в аналіз проблеми психологічної готовності до материнства таких аспектів: прийняття себе, позитивне ставлення до майбутньої вагітності та дитини, готовність та поінформованість про зміни, що відбуватимуться (які стосуватимуться тіла майбутньої жінки, сімейної системи, про функції, які виконуватиме майбутня мама). З огляду на важливість позитивного раннього досвіду жінки, варто також, щоб жінка пропрацювала проблемні моменти власного дитинства, котрі можуть ускладнити майбутній зв'язок в діаді «мати-дитина». Необхідним є спеціальна психологічна підготовка не тільки в аспекті формування навичок догляду за дитиною, а з метою підвищення готовності до ефективної адаптації в нових умовах життя. Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо у розробці та практичній апробації змісту, методів і програмно-методичного забезпечення системи підготовки жінки до материнства.

Список використаних джерел

1. Абрамченко В. В. Перинатальная психология: теория, методология, опыт / В. В. Абрамченко, Н. П. Коваленко. – Петрозаводск : ИнтелТек, 2004. – 350 с.
2. Белогай К. Н. Культурные модели материнства и отцовства как факторы формирования родительского отношения [Электронный ресурс] / К. Н. Белогай // Первая научно-практическая Интернет-конференция. Психология и семья, 2001. – Режим доступа: // <http://www.psy-family.narod.ru/konf1.htm>.
3. Брехман Г. И. Перинатальная психология / Г. И. Брехман // Вестн. Рос. ассоц. акушеров и гинекологов. – 1998. – № 4. – С. 49–52.
4. Брутман В. И. Динамика психологического состояния женщины во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Психолог. журн. – 2000. – Т. 7, № 3. – С. 59–68.
5. Василенко Т. Д. Особенности эмоционально-смысловой сферы беременных женщин, имеющих опыт незавершенной беременности (выкидыш) [Электронный ресурс] / Т. Д. Василенко, О. В. Денисова // Мед. психология в России : электрон. науч. журн. – 2010. – № 1 (2). – Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mprj/achiv_global/2010_1_2/nomerog.php.
6. Добряков И. В. Перинатальная психотерапия / И. В. Добряков // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А. Н. Васина. – М. : УРАО, 2005. – С. 38–41.

7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
8. Соколова О. А. Личностный кризис женщины в период беременности / О. А. Соколова // Личность и бытие. – Краснодар, 2005. – С. 80-86.
9. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический поход / Г. Г. Филиппова // Психолог. журн. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 81-88.
10. Филиппова Г. Г. Психологическая готовность к материнству / Г. Г. Филиппова // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода. – М. : УРАО, 2005. – 328 с.
11. Хорни К. Психология женщины. Самоанализ / К. Хорни. – М. : Акад. проэкт, 2009. – 240 с.
12. Швець О. А. Вагітність та пологи як чинники зміни смисложиттєвих орієнтацій жінки : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.04 / О. А. Швець. – Київ, 2011. – 16 с.

References

1. Abramchenko V. V. Perinatal'naja psihologija: teorija, metodologija, opit / V. V. Abramchenko, N. P. Kovalenko. – Petrozavodsk : IntelTek, 2004. – 350 s.
2. Belogaj K. N. Kul'turnye modeli materinstva i otcovstva kak faktory formirovanija roditel'skogo otnoshenija [Jelektronnyj resurs] / K. N. Belogaj // Pervaja nauchno-prakticheskaja Internet-konferencija. Psihologija i sem'ja, 2001. – Rezhim dostupu: // <http://www.psy-family.narod.ru/konf1.htm>.
3. Brehman G. I. Perinatal'naja psihologija / G. I. Brehman // Vestn. Ros. assoc. akusherov i ginekologov. – 1998. – № 4. – S. 49–52.
4. Brutman V. I. Dinamika psihologicheskogo sostojanija zhenshhiny vo vremja beremennosti i posle rodov / V. I. Brutman, G. G. Filippova, I. Ju. Hamitova // Psiholog. zhurn. – 2000. – Т. 7, № 3. – S. 59-68.
5. Vasilenko T. D. Osobennosti jemocional'no-smyslovoj sfery beremennyh zhenshhin, imejushih opyt nezavershennoj beremennosti (vykidysh) [Jelektronnyj resurs] / T. D. Vasilenko, O. V. Denisova // Med. psihologija v Rossii : jelektron. nauch. zhurn. – 2010. – № 1 (2). – Rezhim dostupu: http://www.medpsy.ru/mpj/achiv_global/2010_1_2/nomerog.php.
6. Dobrjakov I. V. Perinatal'naja psihoterapija / I. V. Dobrjakov // Hrestomatija po perinatal'noj psihologii: psihologija beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda / sost. A. N. Vasina. – М. : УРАО, 2005. – S. 38-41.
7. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. – 2-e izd., ispr. – М. : Smysl, 2003. – 487 s.
8. Sokolova O. A. Lichnostnyj krizis zhenshhiny v period beremennosti / O. A. Sokolova // Lichnost' i bytie. – Krasnodar, 2005. – S. 80-86.
9. Filippova G. G. Materinstvo: sravnitel'no-psihologicheskij pohod / G. G. Filippova // Psiholog. zhurn. – 1999. – Т. 20, № 5. – S. 81-88.
10. Filippova G. G. Psihologicheskaja gotovnost' k materinstvu / G. G. Filippova // Hrestomatija po perinatal'noj psihologii: psihologija beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda. – М. : УРАО, 2005. – 328 s.
11. Horni K. Psihologija zhenshhiny. Samoanaliz / K. Horni. – М. : Akad. projekt, 2009. – 240 s.
12. Shvec' O. A. Vagitnist' ta pology jak chynnyky zminy smyslozhyttevyh orijentacij zhinky : avtoref. dys. ... kand. psiholog. nauk : 19.00.04 / O. A. Shvec'. – Kyi'v, 2011. – 16 s.

Kirillova D.S. PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD IN THE STRUCTURE OF WOMAN'S VALUES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

This article discusses psychological aspects of women's readiness to motherhood and provides a theoretical analysis of this problem. Main aspects of learning phenomenology of motherhood in biological, social and psychosocial dependence are determined. It is found out that the main determinant of woman's maternal behavior is her psychological readiness to the motherhood. Its formation and development are governed by both genetic behavioral models and models of her life experience. Substantial components of such gained experience contain immediate woman's experience in communicating with her parents, attitude to children in general and to her future children in particular, image of essential, substantial and processual characteristics of maternal care process and bringing up her future children.

However, the personal aspect of woman's psychological readiness to the motherhood is not examined enough in modern psychological science. This aspect involves the formation of directive in acceptance corresponding changes of social-role repertory, changes of life style, and system of relationship with other people, potential body transformations. Such acceptance could secure a successful adaptation to motherhood, if these changes can organically fit into a woman's value system.

Key words: motherhood, psychological readiness to motherhood, physiological readiness to motherhood, values, personal respects.

ЕМОЦІЙНІ БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ В УМОВАХ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ

У статті актуалізовано проблему прогресування емоційних бар'єрів спілкування у студентської молоді ВНЗ на початковому етапі професійного становлення. Емпіричним шляхом з'ясовано специфіку прояву емоційних бар'єрів студентів-першокурсників залежно від напряму професійної підготовки (музичне мистецтво й економіка). Встановлено, що в умовах адаптаційного періоду навчання патерн емоційних бар'єрів у студентів-першокурсників розширюється відносно нових соціальних категорій суб'єктів навчально-професійної діяльності, простежується суттєва вираженість окремих емоційних бар'єрів, що призводить до ускладнення спілкування і адаптації, продукування різних проблем, як для студента так і для закладу (організаційних, методичних, мотиваційних, дисциплінарних, особистісних тощо). З метою конструктивного подолання емоційних бар'єрів, попередження їх прогресування й дезадаптації студентів-першокурсників визначено ряд задач, які потребують психолого-педагогічного розв'язання: удосконалення навчально-методичних і організаційних умов ВНЗ, втілення системи психокорекційних заходів через сприяння гармонійному дозріванню структур емоційної зрілості та становленню емоційного інтелекту в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Вирішення поставлених задач в освітній системі в цілому сприятиме процесам адаптації студентів-першокурсників, а звідси й ефективній підготовці фахівців в умовах ВНЗ.

Ключові слова: студент-першокурсник, професійне становлення, умови адаптації, емоційний бар'єр, психологічний бар'єр, емоційна зрілість, емоційний інтелект, емоційний розвиток, особистісно-орієнтований підхід.

В статтє актуализирована проблема прогрессирования эмоциональных барьеров общения у студенческой молодёжи ВУЗ на начальном этапе профессионального становления. Эмпирическим путём выяснена специфика проявления эмоциональных барьеров студентов-первокурсников в зависимости от направления профессиональной подготовки (музыкальное искусство и экономика). Установлено, что в условиях адаптационного периода обучения паттерн эмоциональных барьеров у студентов-первокурсников расширяется в отношении новых социальных категорий субъектов учебно-профессиональной деятельности, прослеживается существенная выраженность отдельных эмоциональных барьеров, что приводит к осложнению общения и адаптации, продуцированию различного рода проблем как для студента, так и для заведения (организационных, методических, мотивационных, дисциплинарных, личностных и пр.). С целью конструктивного преодоления эмоциональных барьеров, предупреждения их прогрессирования и дезадаптации студентов-первокурсников обозначены ряд задач, которые нуждаются в психолого-педагогическом разрешении: усовершенствование учебно-методических и организационных условий ВУЗ, внедрение системы психокоррекционных мероприятий через содействие гармоничному созреванию структур эмоциональной зрелости и становлению эмоционального интеллекта в контексте личностно-ориентированного подхода. Решение поставленных задач в образовательной системе в целом благотворно будет способствовать процессам адаптации студентов-первокурсников, а отсюда эффективной подготовке специалистов в условиях ВУЗ.

Ключевые слова: студент-первокурсник, профессиональное становление, условия адаптации, эмоциональный барьер, психологический барьер, эмоциональная зрелость, эмоциональный интеллект, эмоциональное развитие, личностно-ориентированный подход.

Постановка проблеми. На початкових етапах професійного становлення студенти-першокурсники стикаються з різного роду проблемами, зумовленими насамперед змістом і особливостями процесів професійного та особистісного самовизначення, індивідуалізації, адаптації до нових умов, зокрема й соціальних, тоді як якість особистісного життя, пристосування особистості до соціального середовища через вироблення адаптивних механізмів і соціально прийнятих характеристик, конструктивність взаємодії багато в чому залежить від її можливостей та вміння долати різного плану труднощі, емоційні бар'єри (ЕБ). Психологами і педагогами ЕБ розглядаються як різновид психологічних бар'єрів [1; 4]. У свою чергу існування ЕБ на фоні спілкування призводить їх в ранг комунікативних (В. Бойко). Під ЕБ слід розуміти переживання особистістю напружених емоційних станів, що суттєво блокують діяльність, особливо спілкування, подолання яких є неодмінною умовою її розвитку.

Загострення ЕБ спостерігається не тільки в перехідні періоди розвитку особистості, але і в ті, що характеризуються невизначеністю, новими складними умовами життєдіяльності, зокрема адаптаційні для студентів-першокурсників ВНЗ. Підвищена вираженість ЕБ, загальний високий бар'єрний фон призводять до ускладнення спілкування та їх взаємин із новими соціальними категоріями суб'єктів навчально-професійної діяльності, адаптації, продукування різного плану проблем як для студента, так і для закладу (організаційних, методичних, мотиваційних, дисциплінарних, особистісних тощо). Специфіка проявів ЕБ студентів-першокурсників (залежно від напряму професійної підготовки) передбачає встановлення причин їх появи та впровадження відповідних психолого-педагогічних заходів задля екологічно доцільного подолання ЕБ й попередження їх прогресування, запобігання дезадаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою проблеми сутності, способів походження, функцій, класифікації психологічних бар'єрів займалися І. Андрєєва, Э. Берн, А. Бодальов, В. Кан-Калік, М. Кідалова, В. Куніцина, В. Лабунська, О. Лещинська, П. Лушин, С. Назметдінова, М. Подимов, Б. Паригин, Е. Рогов, О. Цуканова, М. Шевадрін, Т. Ексакусто, Н. Яковльова та ін. [2]. М. Кідаловою, П. Лушиним докладно розкрито феноменологію емоційних бар'єрів: сутність, види, визначено роль у розвитку особистості, наслідки, особливості подолання ЕБ у контексті різних психолого-педагогічних підходів, теорій і концепцій на фоні вікових і життєвих періодів. Особливості прояву психологічних бар'єрів спілкування у студентському середовищі висвітлено у роботах Н. Вітюк, Г. Микитюк, О. Саннікової, О. Слюсарєвої, Г. Федосової, С. Шебанової. Чимало досліджень присвячено проблемам адаптації в юнацькому віці: фізичній, психологічній, соціальній, адаптації до навчального процесу, до нових побутових умов. На думку В. Карандашева, В. Лобейка, Л. Редько, особливості навчальної діяльності й соціального середовища зумовлюють специфіку протікання провідних динамічних процесів: професійного самовизначення і розвитку, професійно значимих якостей, особистісного самовизначення в системі особистісних значень і ціннісних орієнтацій; власне адаптації до умов навчання й соціального середовища в ході соціалізації, адаптованості у сфері особистісних та інтимних відносин [5].

Формулювання цілей статті. У цілому, досягнення у названих вище дослідницьких напрямках дають можливість прицільного вивчення ЕБ студентської молоді, а саме з'ясування їх специфіки залежно від особливостей умов життєдіяльності, спрямованості професійної підготовки на початковому етапі фахового становлення. На цій підставі **метою** нашого дослідження є встановлення емпіричним шляхом психологічних особливостей прояву емоційних бар'єрів спілкування студентів ВНЗ в умовах адаптаційного періоду.

Методи дослідження. Як основні діагностичні методи використовувалися бесіда, анкетування, тестування. Психодіагностичний інструментарій склали методики, що виявляють ЕБ у міжособистісному спілкуванні студентів і категорії суб'єктів між якими вони виникають. Кількісно-якісний аналіз та інтерпретація результатів дослідження здійснювалися з використанням описової статистики відсоткового розподілу. Вибірку склали 78 студентів перших курсів БДПУ факультету психолого-педагогічної освіти і мистецтв та факультету економіки і управління.

Виклад основних результатів дослідження. Насамперед ми спробували визначити, з якими соціальними категоріями у студентів виникають емоційні проблеми у спілкуванні. Результати анкетування «Емоційні і дисциплінарні проблеми в юнацькому віці» показали, що найуразливішими є спілкування і відносини з братами/сестрами. Так, у 27,1% респондентів емоції створюють значний негативний вплив на характер спілкування з сиблінгами, у 11,2% – вони вкрай ускладнені. На цьому фоні терпимими є взаємини юнаків і дівчат з батьками, хоча за рівнем вираженості вони не виходять за рамки жорстко критичних, але 10,3% респондентів відчуває значні труднощі в спілкуванні з ними. Цей факт багато в чому виправдовується ще й тим, що студенти ставляться до батьків як до власності (22,1%), якою вони певною мірою намагаються розпоряджатися, нівелюючи при цьому їх повноваження як старших наставників. Таку істотну відмінність у прояві ЕБ між цими двома близькоспорідненими категоріями й опитувальними можна пояснити тим, що велика частина студентів знаходяться далеко від домівки і постійної батьківської опіки, тому з батьками емоційні проблеми виникають рідше і вони не так виражені. У той же час, хоча спілкування з братами/сестрами також вимушене обмежено, але взаємини мають зовсім інший характер, оскільки в цьому випадку залучені зовсім інші механізми.

Із бесіди зі студентами з'ясувалося, що часто мимовільно емоційними перешкодами у спілкуванні виступають пригадування дитячих образ відносно сиблінгів. Пригадування образ як пусковий стимул призводять до відповідних, протягом років відпрацьованих, стереотипних поведінкових реакцій по відношенню до них як до партнерів у спілкуванні, і до тих комунікативних ситуацій, які між ними виникають. У такому разі сформулювалося і продукується ставлення до брата/сестри як негласного конкурента в системі батьківсько-сімейних відносин. Аналізуючи взаємини і спілкування з ровесниками, ми дійшли висновку, що вони переважно носять більш спокійний характер. Незначна вираженість емоційних проблем у міжособистісному спілкуванні відзначається у 33,4% опитаних. Не зважаючи на відносний прояв стабільності, у деяких студентів (11,1%) все ж таки існують явні емоційні перешкоди у спілкуванні з певними ровесниками. У більшості випадків юнаки й дівчата обирають стратегію уникнення небажаних партнерів спілкування (батьків, брата/сестру, конкретного ровесника). Наприклад, 11,2% респондентів вибірки визнають, що вони не підтримують тривалих взаємин, тобто спілкування блокується максимально можливим обмеженням/дозуванням часу й частоти комунікативних контактів. Таким чином, якщо розташувати всі названі категорії суб'єктів, з якими у юнаків та дівчат виникають ЕБ у порядку ранжирування за рівнем вираженості, вони виникають насамперед з найближчими родичами – братами / сестрами, потім із батьками, а якнайменше вони виражені в середовищі однолітків, виняток становлять емоційно неприйнятні конкретні ровесники.

У той же час результати діагностики спілкування у ВНЗ показали, що найчастіше ЕБ виникають із викладачами – 21,2%, менше – із заступниками деканів – 14,4%, завідувачами кафедрами – 7,1%, одногрупниками (особливо однієї статі) – 5,7%. Це свідчить не тільки про наявність значних емоційних перешкод, які блокують спілкування студентів із цими категоріями, а й про комунікативну нетолерантність. Окрім емоційних проблем у студентів виникають і дисциплінарні. Так, 16,7% опитаних сперечається з батьками, 5,6% – з оточуючими (діагностується високий рівень вираженості); 16,8% – у спілкуванні та взаєминах вдається до брехні, 22,4% – відзначає у себе вживання образливих слів під час спілкування (останні

потрібно розцінювати щодо власних критеріїв вихованості й культури); 5,5% – явно обурюються і протестують на прохання дорослих щось зробити (як рідних, близьких, так і чужих, але від яких вони знаходяться в певній залежності). У той же час на твердження анкети «Звинувачую інших у власних невдачах, провині і проблемах», 5,5% респондентів відповіло, що завжди діють саме таким чином. Подібне свідчить про прояви зовнішнього локус-контролю в цієї студентської категорії, нерозвиненості критики на власну адресу, об'єктивне оцінювання себе й оточуючих, обставин; про спрацьовування механізмів психологічного захисту як тимчасового стримання особистісних змін.

Юнацький вік припускає можливість ідентифікації й діагностики в себе наявності переживання емоцій, емоційних станів і якостей як певних перешкод у спілкуванні. Студенти відзначають, що часто такими виступають прояв з їх сторони щодо партнера по спілкуванню: ворожості – 3,4% і агресивності – 6,9%. Істотно ускладнюють характер спілкування, його ефективність і конструктивність прояви соромливості (55,4%), причому у 11,1% ця якість явно блокує комунікативну діяльність. 22,2% респондентів вважає, що для них образа як комплексне відчуття провини й агресії, обернене всередину і зовні є складно переборюваною перешкодою в міжособистісному спілкуванні. Крім того, значна частина респондентів – 33,3% відзначає в себе присутність печалі, причому у 16,7% вона має явно виражений характер. Усе це дає підстави ідентифікувати її через показник депресії, а надалі проводити діагностику на предмет переживання депресії, щоб точно з'ясувати: чи має вона тимчасовий або функціонально-якісний характер?!

Паралельне вивчення в умовах ВНЗ емоційних проявів у спілкуванні студентів-першокурсників і задоволення діяльністю показало, що 33% опитаних відзначає в себе нудьгу, 33,6% – прояви розчарування і 33,2% – відчують незадоволення від своєї діяльності. Таку розстановку показників можна інтерпретувати низькою емоційною зацікавленістю в провідному виді діяльності – учбово-професійної і вмотивованістю як у навчанні, так і в спілкуванні між одногрупниками, відсутністю усвідомленого вибору професії. У той же час спостережувані нами деякі візуальні ознаки свідчать на користь передбачуваного. Водночас установлено, що у 34,4% першокурсників емоційні проблеми пов'язані з неухильною, студентської молоді, що особливо гостро виявляється у 16,6%. Наявність цього факту примушує задуматися про причини зазначеного явища саме в спостережуваному віці. Одну з таких ми бачимо в надмірній навантаженості студентів у позааудиторний час. Велика частина вибірки (2/3) – це студенти, що вчаться на «творчих» спеціальностях – музичне мистецтво і хореографія. Час, який вони витрачають на репетиції, показові виступи віднімають немало енергії та сили, коли як можливості перерозподілу діяльності обмежені. Це насамперед позначається на якості уваги, мисленнєвої діяльності, засвоєнні програмного матеріалу. Прояв неухильності як зовнішнього діагностичного показника, з одного боку, і власне розчарування із цього приводу, неухильності до співбесідника, до власних емоційних і поведінкових реакцій, зниження рівня контролю у спілкуванні, адекватності рефлексії, а з іншого, призводить до того, що студентам доводиться відчувати постійну напругу. Привертають до себе увагу показники прояву загального занепокоєння студентів – 61,1%, з яких у 33,3% респондентів воно виражене дуже високо. 27,7% від загальної вибірки нерідко відчують страх. Усе назване, можливо, є ознаками підвищеної тривожності та приводом додаткової перевірки і встановлення наявності переживання стану або властивості з прицілним з'ясуванням причин. Тим більше, що тривожність як емоція «наперед» припускає наявність невизначеного страху.

Із цією метою ми провели додатково діагностику тривожності методикою «Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор». Обставини складаються таким чином, що тільки в 41,4 % респондентів тривожність виражена середньо з тенденцією до низького рівня, коли як у 37 % вона середня з тенденцією до високого рівня. 21,7 % вибірки – носії високого й дуже високого рівня. Порівняльна характеристика даних залежно від профнаправленості за високим і дуже високим рівнями, показала, що найтривожнішими є студенти-музиканти – 33,2 %, набагато менше вона виражена у студентів-хореографів – 18,7%, у студентів-економістів вона складає 14,3 %. Як залишкові явища підліткового віку у значного числа студентського контингенту – 38,8 % діагностуються істотні коливання настрою за лінійкою діаметральних показників, причому в 33,3 % з них – з переходом на дуже високий рівень вираженості (надалі залишається уточнити гендерний аспект емоційної нестабільності). У той же час 38,8% юнаків і дівчат вважає, що вони надмірно реагують на дію зовнішніх чинників, причому у 33,3% ця поведінкова реакція сильно виражена. 33,1% респондентів визнає, що вони виявляють нетерпимість до оточуючих і комунікативних ситуацій. Це свідчить про незбалансованість сформованості структур емоційної зрілості та парціальних емоційного інтелекту як загального показника емоційної розвитку в цьому віковому періоді.

Таким чином, прояв у першокурсників значного коливання настрою, емоційної нестриманості, неухильності, загального занепокоєння, страху, тривожності, печалі тощо, є індикатором не просто ЕБ, загального психологічного самопочуття, але й показником якості протікання адаптаційних процесів у цих конкретних умовах навчання, особливо заниженого в студентів «творчих» спеціальностей. Серед чинників, що надають істотний вплив на характер адаптації як динамічного процесу можна відзначити боязнь не впоратися з навчальним навантаженням, суворість викладачів, різнопланові труднощі міжособистісного спілкування, надмірне позааудиторне навантаження. У цьому сенсі інформативними виявилися відомості, одержані тестуванням методикою В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» [6]. За результатами тестування встановлено, що переживання власне ЕБ студентської молоді – поширене явище. У 48,2 % студентів вибірки діагностується загальний високий і дуже високий рівень вираженості емоційних перешкод у спілкуванні. Серед парціальних ЕБ привертають до себе особливу увагу прогресування таких

бар'єрів, як неадекватний прояв емоцій (НПЕ) – 20,7%; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій (НННЕ) – 10,3 %; невміння управляти власними емоціями (НУЕ) – 9,7%.

У свою чергу, порівняльний аналіз поширеності явища ЕБ високого й дуже високого рівня вираженості свідчить не на користь студентів спеціальностей музика – 66,7% і хореографія – 50,0%, коли як у студентів спеціальності економіка він набагато менший – 28,7% (табл. 1.).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика вираженості емоційних бар'єрів спілкування студентів ВНЗ в адаптаційний період навчання (%)

Емоційні бар'єри	Напрямок підготовки		
	Музичне мистецтво	Хореографія	Професійна освіта. Економіка
Неадекватний прояв емоцій	50,0	12,5	14,2
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	50,0	0	0
Невміння управляти власними емоціями	16,8	6,2	0
Домінування негативних емоцій	0	0	0
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	0	6,2	0
Загальний рівень вираженості ЕБ	66,7	50,0	28,7

Порівнюючи вираженість приватних ЕБ у студентів-економістів, відзначається їх відносно низький рівень, винятком є НПЕ – 14,2%. У той же час у студентів-музикантів присутність бар'єру НПЕ діагностується у 50,0%, студентів-хореографів – 12,5%. Як бачимо, для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» прогресування бар'єру НПЕ є суттєвою емоційною перешкодою у спілкуванні, утім, це співвідношення дотримується і відносно бар'єру НННЕ. Так серед всіх спеціальностей його прогресування спостерігається тільки у студентів-музикантів – 50,0%, у інших цей бар'єр відсутній. У студентів-музикантів більшою мірою виявляється НУЕ – 16,8%, ніж у студентів-хореографів – 6,2%. Для студентів-економістів він не характерний. Аналізуючи показники бар'єру небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (НСЛЕО), потрібно відзначити, що його дія блокує спілкування студентів-хореографів (6,2%). У студентів-музикантів за цим параметром фіксуємо його відсутність, тоді як у студентів-економістів він середньо виражений (42,9%).

Отже, загальним для всіх категорій студентів є прогресування бар'єру НПЕ з найбільшим показником у студентів-музикантів (1/2). У той же час присутність домінування негативних емоцій (ДНЕ) як бар'єру – у всіх категорій не спостерігається. Таким чином, аналізуючи ситуацію поширеності явища ЕБ серед студентської молоді, можна дійти висновку, що найбільш благополучно в емоційному плані вона складається у студентів економічних спеціальностей за рахунок прагматичності й малої емоційної залученості. Винятком є наявність у цієї категорії бар'єру НПЕ. Студенти спеціальності «Музика», навпаки, схильні до прояву ЕБ у спілкуванні як взагалі, так і зокрема бар'єрів НННЕ, НПЕ, НУЕ. У той же час, не зважаючи на низькі показники вираженості окремих ЕБ у студентів спеціальності «Хореографія» (порівняно зі спеціальністю «Музичне мистецтво») загальний рівень ЕБ у половини залишається високим.

Можна підсумувати, що студенти «творчих» спеціальностей не тільки більш емоційні, але й у значного контингенту, особливо у студентів-музикантів, ще не сформувалося умінь управляти власними емоціями в спілкуванні (16,7%), їх адекватному прояві (50%). Студенти-хореографи, хоча й усвідомлюють своє негативне ставлення до найближчого оточуючого соціуму, але не поспішають робити спроби його змінити. Існування у студентської молоді власне ЕБ у спілкуванні та ЕБ, що визначається психічними станами, напряму співвідноситься з відповідними парціальними структурами емоційної зрілості й емоційного інтелекту і може свідчити про нерівномірне дозрівання останніх, а відносно емоційного інтелекту – певного етапу становлення як інтегративного емоційного інтелекту, так його парціальних структур як загального показника емоційного розвитку. Саме це положення ми спробуємо надалі уточнити. Це положення в певному значенні співзвучне, прописаним Л. Коулом і Дж. Холлом («Психологія юності»), задачам, які повинне вирішити юнацтво через систему становлення світогляду, усвідомлення й осмислення власного життя: емоційна, соціальна й інтелектуальна зрілість; пробудження сексуального інтересу; емансипація від батьківського дому; навички розподілу вільного часу; вибір професії; побудова психології життя; ідентифікація «Я» [3].

Таким чином, базуючись на одержаних даних і маючи на меті поліпшення процесів адаптації студентів-першокурсників, можна зазначити ряд задач, які потребують психолого-педагогічного розв'язання: корекція змістовного наповнення навчальних програм напряму «Мистецтво»; навчання студентів-першокурсників плануванню і організації свого часу та його перерозподіл із урахуванням діяльності; вироблення в них комунікативних навичок і умінь; мотивування до учбово-професійної діяльності, сприяння гармонійному дозріванню структур емоційної зрілості й становленню емоційного інтелекту в рамках особистісно-орієнтованого підходу. Основними напрямками роботи із студентами-першокурсниками мають стати проведення тренінгів спілкування, Форум-театрів, Арт-терапія.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз результатів діагностики ЕБ за допомогою анкетування, тестування, бесіди в контексті встановлення специфіки прояву ЕБ студентів залежно від особливостей конкретних умов життєдіяльності, зумовлених адаптаційним періодом, дозволяє формулювати наступні висновки:

- Існування ЕБ спілкування в середовищі студентів-першокурсників – поширене явище (48,2%), особливо серед контингенту «творчих» спеціальностей: «Музика» – 66,7%, «Хореографія» – 50,0%. У студентів

спеціальності «Економіка» стан найбільш благополучний, ЕБ виявляються у 28,7%. Зі всіх особистих ЕБ перешкодою в спілкуванні виступає бар'єр неадекватного прояву емоцій. Загальною характеристикою для всіх категорій студентів є прогресування бар'єру неадекватного прояву емоцій із його переважанням у студентів-музикантів (1/2). Домінування негативних емоцій як бар'єру, що створює перешкоди в спілкуванні, у всіх категорій студентської молоді не спостерігається. Студенти «творчих» спеціальностей («Музика» і «Хореографія») більш схильні до прояву ЕБ у спілкуванні як загалом, так і зокрема бар'єрів: негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, неадекватного прояву емоцій та невміння управляти емоціями. У більшості кількості контингенту, особливо у студентів-музикантів, не достатньо сформоване вміння управляти власними емоціями в спілкуванні, прояв їх адекватності; невелика частина студентів-хореографів, хоча усвідомлює своє негативне ставлення до найближчого навколишнього соціуму, але особливо й не роблять спроби його змінити. На цьому віковому етапі зустрічається категорія першокурсників, що не вміють підтримувати тривалі взаємини з оточуючими й надмірно реагуючих на дію зовнішніх чинників.

- Перешкодами в спілкуванні студентів-першокурсників виступають переживання емоцій, емоційних станів і певних властивостей і якостей: ворожості й агресивності, нетерпимості до соціального оточення і комунікативних ситуацій, коливання настрою, власної соромливості, відчуття образи. Нерідко емоційні проблеми студентів пов'язані з дисциплінарними.

- У студентів «творчих» спеціальностей емоційні проблеми частіше виникають унаслідок неувважності, яку можна пояснити фізичним і/або психологічним перевантаженням; у чверті опитуваних діагностується присутність нудьги, розчарування й незадоволення від власної діяльності, які можна інтерпретувати низькою емоційною зацікавленістю до провідного виду діяльності – учбово-професійної і вмотивованістю як у навчанні, так і в спілкуванні між одногрупниками, відсутністю усвідомленого вибору професії.

- При ранжируванні за рівнем вираженості емоційних бар'єрів, у хлопців і дівчат, у першу чергу, вони виникають з найближчими родичами – сиблінгами (особливо на фоні образи й конкуренції в системі сімейних відносин), менш з батьками і якнайменше вони виражені в середовищі однолітків, виняток становлять емоційно неприйнятні конкретні ровесники (одиночні випадки). У межах ВНЗ найчастіше ЕБ виникають із викладачами, менше – із заступниками деканів, завідувачами кафедрами, одногрупниками (особливо однієї статі). Десята частина юнацького контингенту ще так і не навчилася підтримувати тривалі взаємини, половина якого має зовнішній локус-контроль. Це свідчить не тільки про наявність значних емоційних перешкод, які блокують спілкування студентів із цими категоріями, але й про поширену комунікативну нетолерантність. У більшості випадків хлопці і дівчата обирають стратегію уникнення небажаних категорій суб'єктів спілкування;

- На дисциплінарному рівні проблематичним складається спілкування студентів-першокурсників не тільки з ближнім оточенням, але і з дальнім. Перешкодами в спілкуванні виступають вживання образливих слів під час спілкування, вдавання до обману; декому у спілкуванні властиві вияви обурення і протесту на прохання дорослих наставників щось зробити, спречання з батьками й оточуючими; прояви звинувачувально-номінативних характеристик як показника зовнішнього локусу-контролю і нерозвиненості самокритики.

- Існування емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні студентської молоді може свідчити про низьку толерантність до комунікативних ситуацій, партнера по спілкуванню, нерівномірному дозріванні структур емоційної зрілості, емоційного інтелекту і певному етапі становлення інтегративного і парціального емоційного інтелекту як загального показника емоційного розвитку в юнацькому віці. Саме це положення в подальшому ми спробуємо уточнити.

- Маючи на меті поліпшення процесів адаптації студентів-першокурсників, виникає ряд задач, які потребують психолого-педагогічного вирішення: корекція змістовного наповнення навчальних програм за напрямом «Мистецтво»; навчання студентів-першокурсників планування й організації власного часу і його перерозподіл з урахуванням діяльності; вироблення в них комунікативних навиків і умінь; мотивування до учбово-професійної діяльності, сприяння гармонійному дозріванню структур емоційної зрілості, і становлення емоційного інтелекту в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Основними напрямками та формами роботи із студентами-першокурсниками мають стати – проведення тренінгів спілкування, Форум-театрів, Арт-терапії. Реалізація зазначених змін в освітній системі сприятиме процесам адаптації студентів-першокурсників, а значить ефективній підготовці фахівців в умовах ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Кідалова М. Емоційний бар'єр: до визначення фенона і перспектив роботи з ним у віковому аспекті / М. Кідалова, П. Лушин // Психолог. перспективи. Вип. 11. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки, 2008. – С. 145 – 155.
2. Кідалова М. М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці / М. М. Кідалова // Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : кол. монографія / за заг. ред. О. В. Горєцькою. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – С. 157 – 171.
3. Коул Л. Психология юности / Л. Коул, Дж. Холл. – СПб. : Питер, 2000. – 547 с.
4. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится) / П. В. Лушин. – Киев : Наук. світ, 2007. – 207 с.
5. Редько Л. Л. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе : учеб. пособие / Л. Л. Редько, Ю. А. Лобейко. – М. : Илекса, 2008. – 296 с.

6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Ин-т психотерапии, 2002. – 490 с.

References

1. Kidalova M. Emocijnyj bar'jer: do vyznachennja fenona i perspektyv roboty z nym u vikovomu aspekti / M. Kidalova, P. Lushyn // Psycholog. perspektyvy. Vyp. 11. – Luc'k : Volyn. nac. un-t im. L. Ukrai'nyky, 2008. – S. 145 – 155.
2. Kidalova M. M. Psychologichnyj zmist emocijnyh bar'jeriv u pidlitkovomu vici / M. M. Kidalova // Rozvytok osobystosti v suchasnomu osvith'omu prostori : kol. monografija / za zag. red. O. V. Gorec'koju. – Donec'k : LANDON – HHI, 2013. – S. 157 – 171.
3. Koul L. Psihologija junosti / L. Koul, Dzh. Holl. – SPb. : Piter, 2000. – 547 s.
4. Lushin P. V. O psihologii cheloveka v perehodnyj period (Kak byt', kogda vsjo rushitsja) / P. V. Lushin. – Kiev : Nauk. svit, 2007. – 207 s.
5. Red'ko L. L. Psihologo-pedagogicheskaja podderzhka adaptacii studenta-pervokursnika v vuze : ucheb. posobie / L. L. Red'ko, Ju. A. Lobejko. – M. : Ileksa, 2008. – 296 s.
6. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N. P. Fetiskin, V V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M. : In-t psihoterapii, 2002. – 490 s.

Kidalova M.N. EMOTIONAL BARRIERS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' STUDENTS: PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DISPLAYING IN CONDITIONS OF ADAPTATION PERIOD

In the article there have been actualized the problem of progressing of emotional communicational barriers at students youth of higher educational establishment at the beginning of the professional becoming. By means of empiric research there have been defined the specific of displaying of emotional barriers of first-year student in dependence of direction of professional training (music art and economics). The author has determined that in the conditions of adaptation period of teaching the pattern of emotional barriers at first-year student is extended as for new social categories of subjects of educational and professional activity; there can be seen the significant expression of some emotional barriers that makes communication and adaptation more complicated, in this case can appear different problems for students and for educational establishment (organizational, methodical, motivational, disciplinary, personality). With the purpose of constructive overcoming of emotional barriers, obstacle of their progressing and maladjustment of first-year students there have been determined some tasks which are needed in psychological and pedagogical solving: improvement of educational and methodical conditions of higher educational establishment, implementation of the system of psychological and correctional measures through promotion of harmony improvement of structures of emotional maturity and becoming of emotional intellect in the context of personality-oriented approach. The solving of tasks in educational system in general will be contribute to process of adaptation of first-year students and also effective training of specialists in conditions of educational establishment.

Key words: first-year student, professional becoming, conditions of adaptation, emotional barrier, psychological barrier, emotional maturity, emotional intellect, emotional development, personality-oriented approach.

УДК 159.922.73:364.614.8–053.4

Л.В. КЛОЧЕК

РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНУ СПРАВЕДЛИВІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

У статті розглядаються передумови виникнення початкових уявлень людини про справедливість у перші три роки життя та особливості розвитку уявлень про соціальну справедливість у дошкільному віці. Акцентується увага на тому, що первинні уявлення про це явище виникають на тих етапах онтогенезу, коли у процесі соціалізації індивід засвоює загальноприйняті в суспільстві норми моралі та відповідні їм поведінкові прояви. Відслідковується динаміка цього процесу: в ранньому віці, не оперуючи категоріями справедливості чи несправедливості, дитина диференціює ставлення дорослих до себе, співвідносить з власними діями й відзначає їх відповідність соціальним очікуванням; у дошкільному віці, завдяки розширенню сфери діяльності дитини та кола її спілкування, виникають перші уявлення про соціальну справедливість, які, розвиваючись у наступні вікові періоди, стають основою гуманного ставлення до іншої людини в дорослому віці.

Ключові слова: справедливість, уявлення про соціальну справедливість, соціалізація, діяльність, спілкування, самосвідомість.

В статье рассматриваются предпосылки возникновения первых представлений человека о справедливости в первые три года жизни и особенности развития представлений о социальной справедливости в дошкольном возрасте. Акцентируется внимание на том, что начальные представления об этом явлении возникают на тех этапах онтогенеза, когда в процессе социализации индивид усваивает общепринятые в обществе нормы морали и соответствующие им поведенческие проявления. Отслеживается динамика этого процесса: в раннем возрасте, не оперируя категориями справедливости или несправедливости,

ребенок дифференцирует отношение взрослых к себе, соотносит с собственными действиями и определяет их соответствие социальным ожиданиям; в дошкольном возрасте, благодаря расширению сферы деятельности ребенка и круга его общения, возникают первые представления о социальной справедливости, которые, развиваясь в следующие вековые периоды, становятся основой гуманного отношения к другому человеку в зрелом возрасте.

Ключевые слова: справедливость, представления о социальной справедливости, социализация, деятельность, общение, самосознание.

Постановка проблеми. Соціальна справедливість є одним із різновидів справедливості й на побутовому рівні тлумачиться як можливість кожної людини, незалежно від статусу, будь-якої приналежності, отримувати адекватні винагороди чи покарання за результати своєї діяльності. Як якості особистості, соціальна справедливість виникає і розвивається під час зростання індивіда й обумовлює об'єктивний вимір ставлення до світу. Перші кроки в цьому процесі людина здійснює у дошкільному дитинстві, коли під час практичного ознайомлення з дійсністю усвідомлює необхідність дотримання принципу рівнозначної відповідальності кожного за свої дії. Уявлення про справедливість і соціальну справедливість, зокрема з часом у комплексі зі знаннями про це явище, спонукають особистість у взаємодії з іншими людьми, при ціннісному самоставленні, виявляти до них ціннісне й неупереджене ставлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Природу виникнення уявлень у психічному житті індивіда досліджував С.Л. Рубінштейн. Учений відмічав, що вони є узагальненими наочними образами дійсності, які виникають, коли людина переносить набуті знання про влаштованість світу з минулого в теперішній час, з теперішнього у майбутнє, і в результаті такого динамічного оперування інформацією відбувається абстрагування від конкретики та робляться перші кроки до узагальненого відображення явища [7]. Ряд учених (Г. М. Андрєєва, У. Бронфенбреннер, Я. Л. Коломінський, А. О. Реан та ін.) у своїх дослідженнях пояснювали, як у процесі соціалізації людини відбувається засвоєння прийнятих у суспільстві норм, цінностей, ідеалів шляхом навчання та виховання. Під час зростання індивіда, в результаті стихійного та цілеспрямованого впливу соціуму, поступово формуються уявлення про справедливість і соціальну справедливість, які в подальшому забезпечують нормативну поведінку особистості. Зважаючи на те, що соціалізація відбувається у трьох психологічних сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості, – розглянемо, як у цих сферах виникають і розширюються уявлення людини про соціальну справедливість на етапах онтогенезу, які охоплюють дошкільне дитинство.

Мета статті полягає в тому, щоб окреслити динаміку розвитку уявлень про соціальну справедливість у дошкільному дитинстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки в основі уявлень про справедливість лежить сприймання ситуацій взаємодії двох суб'єктів, яке мало місце у минулому, то початок виникнення цього психічного явища приходить на період, коли в індивіда є, хоча й незначний, життєвий досвід, який ним усвідомлюється і піддається аналізу. Тому вивчення генези уявлень про соціальну справедливість варто розпочинати з висвітлення особливостей їх виникнення у ранньому дитинстві. Проте, слід зазначити, що перший період вікового розвитку людини – період немовляти – завершується здобутками, які стають передумовою виникнення початкових уявлень про справедливість у ранньому віці. Емоційне спілкування немовляти з дорослими, організація ними життя дитини складає її первинні уявлення про навколишній світ, які в сукупності з елементарними формами сприймання і мислення стають основою для засвоєння різних видів суспільного досвіду в період раннього дитинства.

Як відомо, ранній вік характеризується спільною діяльністю маляти і дорослого, зміст якої полягає у тому, що дитина у своїх діях орієнтується на дорослого, який у її розумінні все знає і вміє. Як зазначала М. І. Лісіна, стосунки набувають форми ділового співробітництва, спрямованого на освоєння дитиною найближчого світу [3]. Вона наслідує предметні дії дорослого і навчається його розуміти. Такі взаємини сприяють розвитку соціальних емоцій, в утворенні яких значну роль відіграють схвалення, подяка, гнів, нарікання – реакції дорослого, які в подальшому сприяють осмисленню дитиною своїх дій як соціально прийнятних чи неприйнятних. Дорослий у взаємодії з дитиною виступає як керівник і контролер її дій. Слова-оцінки дорослого для дитини стають об'єктивним критерієм, на який вона надалі орієнтується. Позитивні слова-оцінки спонукають дитину до аналогічних дій. Постійне позитивне підкріплення у вигляді похвали чи матеріальних речей (іграшка, цукерка тощо) стає підтвердженням правильності поведінки дитини, а всі винагороди мисляться як заслужені. Звісно, дитина ще не оперує категоріями справедливості чи несправедливості. Вона лише здатна диференціювати ставлення дорослих до себе та співвідносити його зі своїми діями. У ранньому віці дитина починає входити у світ соціальних взаємодій. Як правило, у першій половині цього вікового періоду коло її спілкування обмежується членами родини, які безпосередньо впливають на оволодіння дитиною засобами нормативної поведінки. Від дорослих залежить, як вони організують спілкування з дитиною та які вимоги пред'являють у взаємодії. Під час спілкування з дорослим дитина постійно звертається до нього за допомогою, а також чинить опір у разі неприйняття якихось пропозицій зі сторони дорослого. Налагоджуються діалогічні стосунки, в яких дитина намагається донести свої потреби та бажання. У спілкуванні з дорослим вона оволодіває соціально прийнятними прийомами, що пов'язано з її можливістю активно рефлексувати на реакції останнього та відразу виправляти несхвалювані ним дії. Водночас завжди виявляється бажання продемонструвати свої досягнення й отримати від дорослого

схвальні слова. Дитина має психологічну долученість до нього. Але саме такі взаємини прихильності, долученості, приналежності сприяють первинному усвідомленню норм поведінки. У цьому віці поки що немає засвоєних правил поведінки, а є ситуація спілкування і спільна діяльність дитини й дорослого, де той виступає ключовою фігурою, а дитина діє за вимогами ситуації.

М. І. Лісіна, характеризуючи особливості спілкування дитини і дорослого, зазначала, що дорослий виступає джерелом інформації для дитини, організатором її діяльності та партнером у спільній діяльності, помічником і зразком правильних дій. Вчена вважала, що завдяки ставленню дорослого до дитини вона може усвідомлювати, виокремлювати себе у навколишньому світі, а в ставленні дитини до дорослого у неї з'являється можливість виражати себе. Вчена наголошувала на значенні для психічного розвитку дитини партнерських взаємин її з дорослим, які передбачають налагодження діалогу в обговоренні питань похвали, заохочень, заборон чи покарань [3]. У спілкуванні дитина раннього віку отримує безцінний досвід врахування інтересів інших людей, здійснення дій у відповідності до вимог дорослих. Виникає почуття любові до близьких – членів сім'ї. Дещо пізніше з'являється симпатія до інших людей, у тому числі й до ровесників. Вона виявляється у позитивному відкритому ставленні, щедрості, співчутливості. Ці якості у майбутньому стануть основою соціальної справедливості особистості періоду дорослішання й зрілості людини. Поки що у ранньому віці спілкування з іншими дає дитині певний соціальний досвід, який трансформується в уявлення про дії, схвалювані в соціальному оточенні.

Отже, в період раннього дитинства первинні уявлення про справедливість формуються у безпосередній взаємодії дитини і дорослого. Дитина аналізує та диференціює реакції останнього на її дії. Позитивне підкріплення ним дій дитини сигналізує про їхню правильність. Уявлення про соціальну справедливість виникнуть пізніше – коли будуть розширені сфера діяльності дитини та коло її спілкування. У дошкільному віці дитина виходить за межі контактів у сімейному колі. Як зазначала Л.Ф. Обухова, ідеальною формою, з якою дитина починає взаємодіяти, стають соціальні відносини, що існують у світі дорослих людей. Життя дошкільника проходить в умовах опосередкованого зв'язку зі світом. Символіко-моделюючим типом діяльності, який стає посередником між дитиною і навколишньою дійсністю, виступає сюжетно-рольова гра, яка є одночасно провідним видом діяльності у цьому віці [5]. Предметом ігрової діяльності дошкільника виступає доросла людина – носій суспільних функцій, суб'єкт соціальної взаємодії, який дотримується прийнятих у певному соціокультурному середовищі правил співіснування з іншими. Дитина їх засвоює та втілює при виконанні своєї ролі у грі. Відбувається не просте відтворення життєвих ситуацій, а їх «проживання» дошкільником, що супроводжується різноманітними емоціями (від піднесеного настрою щодо торжества справедливості до різкої реакції на несправедливість), які є значущими для дитини. Через гру дошкільник, таким чином, намагається, за словами С. Л. Рубінштейна, виявляти потребу впливати на світ [7].

У своїх дослідженнях Ж. Піаже довів, що у цей період, у зв'язку зі змінами в когнітивному розвитку дитини, вона починає розчаровуватися в діях дорослих та сумніватися в їх справедливості [6]. Можливо, тому до змісту гри дитина вносить проблему, на вирішення якої в реальному житті вона вплинути не може. Переживши в уявній ситуації реальні емоції, пов'язані з відстоюванням справедливості чи її утвердженням, дитина наповнює ними свій життєвий досвід і розвиває власні уявлення про це явище. Проблема справедливості не тільки вноситься у зміст гри, задає тему, але й окреслює характер взаємодій учасників. Як відомо, у грі дошкільник здобуває досвід співробітництва і взаємодопомоги. Складаються певні стосунки між її учасниками, які базуються на підпорядкуванні правилам. У разі їх ігнорування кимось одним із дітей, виникає невдоволення інших. Спільнота через негативне ставлення виявляє справедливе неприйняття дій порушника. А вимога дотримання правил впливає на формування вольових якостей зростаючої особистості та призводить у відповідність переживання окремої дитини та думку інших учасників ігрової діяльності.

Суспільний досвід, який дошкільник відтворює в сюжетно-рольовій грі, засвоюється у процесі пізнавального й особистісного спілкування з дорослим. У взаєминах з дитиною він позиціонує себе як носій соціального досвіду, норм і правил поведінки в суспільстві та як організатор виховного (цілеспрямованого чи стихійного) процесу виховання дитини. С. А. Козлова зазначала, що кожний дорослий, порівняно з дитиною, має великий соціально-моральний досвід, який акумулює як досягнення загальнолюдської культури та моральні цінності, так і власний індивідуальний досвід. Під час спілкування з дорослим дошкільник спостерігає за його діяльністю, ставленнями до інших людей. Однак, на переконання дослідниці, лише цілеспрямоване демонстрування дорослими своїх оцінок, вчинків, власного зразка моральної поведінки дієво сприяє розвитку і формуванню моральних уявлень у дітей. Вчена акцентувала увагу на емоційній активності дошкільника, що підсилює процес розвитку уявлень про моральність, справедливість, відповідальність [2].

Серед безлічі відповідей на адресовані дорослому запитання про влаштованість світу, дитина отримує інформацію, яка стосується людських відносин. Саме дорослий може пояснити причини соціальної поведінки іншої людини, мотиви її вчинків. На думку В.С. Мухіної, ці взаємини навчають дошкільника рефлексувати на особливості іншого. Пізнавальне спілкування такого змісту сприяє засвоєнню дитиною прийнятих позитивних форм спілкування та накопиченню цього досвіду для формування уявлень про схвалювані в соціумі відносини між людьми. Реалізація прагнення дошкільника оволодіти соціальними способами взаємодії з оточуючими, на переконання вченої, приносить задоволення, емоційне благополуччя, впевненість, що позитивно впливає на вироблення навичок доброзичливого ставлення до інших людей [4]. Особистісне спілкування дошкільника з дорослим відкриває для нього поняття «добре» і «погано», різницю між хорошими намірами і вчинками й такими, що приносять іншим неприємності та розчарування. Обговорюючи з дорослими свою поведінку,

дитина засвоює елементарні моральні норми. Позитивне ставлення до іншого, яке виробляється в результаті комунікативної діяльності, зумовлює також виникнення негативних емоцій на адресу того, хто ображає ближнього. Дитина ставить себе на місце жертви несправедливості та переживає її душевний біль як свій власний [5].

Як бачимо, пізнавальне й особистісне спілкування дитини дошкільного віку з близьким дорослим збагачує її соціальний досвід, сприяє набуванню знань про особливості стосунків з іншими людьми, формує уявлення дошкільника про справедливість. Зазвичай діти дошкільного віку відвідують дошкільний заклад. У цьому соціальному інституті дитина вступає в соціальну взаємодію з вихователем та своїми ровесниками. Дошкільник стає свідком і безпосереднім учасником взаємодій вихователя і групи дітей, де вони абсолютно рівні за соціальним статусом. Вперше в житті дитина переживає зміну системи взаємин «дитина – дорослий» на «діти – дорослий», з'являються стосунки в системі «дитина – ровесники». При наявності природного бажання привертати до себе увагу та заповнити простір своєю особистістю у родинних взаємодіях, з'являється необхідність у спільноті однолітків приймати факт розподілу уваги вихователя на інших дітей. Дошкільник навчається жити в соціумі, адекватно сприймати обставини свого перебування в спільноті ровесників та керівництво нею вихователем. Поява такої здатності обумовлюється ще й тим, що паралельно, під час сюжетно-рольової гри, реальні взаємостосунки дітей стають взаємостосунками партнерів, які виконують спільну справу: вони разом обговорюють сюжет, розподіляють ролі, вирішують інші питання. У такій взаємодії діти набувають досвіду спілкування та регуляції взаємин з рівними за соціальним статусом людьми.

Перші уявлення дошкільника про соціальну справедливість у дитячому садку віддзеркалюють особливості застосування вихователем єдиних вимог і критеріїв оцінки до всіх дітей і одночасно уважного ставлення до кожного. В цей період відбувається перехід із наочно сприйнятої ситуації до загальних уявлень. Виходячи з поглядів ученого, загальне уявлення дошкільника про соціальну справедливість характеризується тим, що воно є узагальненим і підготовленим усім ходом соціального й когнітивного розвитку дитини дошкільного віку. С.Г. Якобсон схилилася до думки, що процес розвитку моральних понять у дошкільному віці підсилюється застосуванням у роботі з дітьми методів бесіди, читання й аналізу художніх творів, гри, спостереження за поведінковими проявами дітей. Вчена визначала основні шляхи формування моральних понять у дітей. З-поміж таких, як привчання до моральної поведінки, багаторазові вправи, що спонукають діяти відповідним чином, і виховні ситуації, виокремлювалися застосуванням заохочення, яке стимулює дитину до морально прийнятних вчинків, справедливого покарання, метою якого є запобігання помилковим поведінковим проявам, пояснення категорій «добре» і «погано», у зміст яких вноситься тлумачення явищ, пов'язаних зі справедливістю чи несправедливістю [8]. Зовнішні стосунки дошкільника зі світом людей впливають на розвиток його самосвідомості. Дитина спочатку орієнтується в діях інших людей, а згодом відбувається процес ідентифікації з ними. Моральна поведінка дорослого стає прикладом для наслідування. Відтворюючи у грі дії дорослих, дитина намагається бути схожою на них, у тому числі у проявах справедливої поведінки щодо іншого. С. Г. Якобсон відмічав, що поглиблення уявлення дошкільника про себе виявляється у високій самооцінці, почутті самоповаги, в усвідомленні свого соціального Я, що пов'язано зі здійсненням дитиною справедливого вчинку – розподілом іграшок між своїми однолітками. Разом з тим, в результаті проведених досліджень вчений виявив прагнення дошкільників бути об'єктом справедливих дій інших людей, незалежно від моральності власної поведінки. Зважаючи на таку особливість, вітчизняний учений І. Д. Бех зауважив, що оточуючим потрібно бути максимально обережними в оцінках дітей цього віку. Несправедливе ставлення може бути справжнім потрясінням і в подальшому призвести до зниження самооцінки, самоповаги, до негативних наслідків [1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, у дошкільному віці уявлення про справедливість формуються у процесі реальної взаємодії дитини зі світом дорослих людей. Спілкування дитини з дорослими збагачує її суспільний досвід, який відтворюється у сюжетно-рольовій грі. Система відносин, що складається в дитячому садку, обумовлює появу перших уявлень людини про соціальну справедливість. Проведене вивчення генези уявлень про соціальну справедливість у дошкільному дитинстві дозволяє зробити наступні висновки. Соціальна справедливість є якістю, яка у процесі зростання індивіда, обумовлює об'єктивний вимір ставлення до світу. Реальна поведінка людини ґрунтується на уявленнях про справедливість і соціальну справедливість, які формуються з набуттям життєвого досвіду. Сформульовані узагальнення, як результат осмислення буття, здобуті моральні знання закарбовуються у пам'яті та виявляються у формі уявлень про справедливість і уявлень про соціальну справедливість. В онтогенезі передумовою виникнення початкових уявлень людини про справедливість є поява на першому році життя первинних уявлень про навколишній світ, які стають основою для засвоєння різних видів суспільного досвіду. В ранньому дитинстві початкові уявлення про справедливість виникають у процесі безпосередньої взаємодії дитини і дорослого. Не оперуючи категоріями справедливості чи несправедливості, дитина диференціює ставлення дорослих до себе, співвідносить з власними діями й відзначає їх відповідність соціальним очікуванням.

Перші уявлення про соціальну справедливість виникають у дошкільному віці, коли розширюються сфера діяльності дитини та коло її спілкування. Через взаємодію дитини зі світом дорослих людей збагачується її суспільний досвід. Здобуті знання застосовуються в сюжетно-рольовій грі, де дитина на практиці спілкування з ровесниками вперше виступає суб'єктом рівноправних стосунків. У дошкільному дитячому закладі система відносин «дорослий-діти» обумовлює появу перших у житті людини уявлень про соціальну справедливість. У

подальших дослідженнях наукову увагу варто скерувати на вивчення проблеми розвитку уявлень зростаючої особистості про соціальну справедливість у молодшому шкільному віці та у період дорослішання, які у дорослому віці стають основою гуманного ставлення до іншої людини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. В 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Козлова С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире / С. А. Козлова // Дошк. воспитание. – 2011. – № 9. – С. 21-24.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с. – (Мастера психологии).
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина – М. : Академия, 2004. – 456 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 678 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998 – 705 с. – (Мастера психологии).
8. Якобсон С. Г. Проблемы нравственного развития детей / С. Г. Якобсон. – М. : Азбуковник, 2004. – 256 с.

References

1. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti. V 2 kn. Kn. 1. Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady / I. D. Beh. – Kyi'v : Lybid', 2003. – 280 s.
2. Kozlova S. A. Nравstvennoe vospitanie detej v sovremennom mire / S. A. Kozlova // Doshk. vospitanie. – 2011. – № 9. – S. 21-24.
3. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii / M. I. Lisina. – SPb. : Piter, 2009. – 320 s. – (Mastera psihologii).
4. Muhina V. S. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo / V S. Muhina – M. : Akademija, 2004. – 456 s.
5. Obuhova L. F. Detskaja psihologija: teorii, fakty, problemy / L. F. Obuhova. – M. : Trivola, 1998. – 352 s.
6. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. Psihologija intellekta / Zh. Piazhe. – M. : Mezhdunar. ped. akad., 1994. – 678 s.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 1998 – 705 s. – (Mastera psihologii).
8. Jakobson S. G. Problemy нравstvennogo razvitija detej / S. G. Jakobson. – M. : Azbukovnik, 2004. – 256 s.

Klochek L.V. THE CONCEPTS DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE AT PRESCHOOL CHILDHOOD

The paper depicts the background of the emergence of initial human concepts of justice in the first three years of life and peculiarities of the concepts development of social justice at preschool age. It is emphasized that the primary ideas about this phenomenon occur at those stages of ontogeny when in the process of socialization an individual learns conventional in the society moral codes and corresponding behaviors. In early childhood, a child does not operate with categories of justice or injustice, differentiates the treatment of adults to himself, relates it with his own actions and notes their compliance with social expectations. At preschool age, the first concepts of social justice emerge, when the scope of a child's activities and communication circle expand. Due to the child's interaction with the world of adults, his social experience is enriched. The acquired knowledge is used in the plot-role-playing game, where in the practice of communication with peers a child is a subject of equal relations for the first time. In the preschool establishment the relations system "adult-children" determines the emergence of the first in life concepts of social justice, which develop in the following age periods and become the basis for humane treatment of another person as an adult.

Key words: justice, concept of social justice, socialization, activity, communication, self-awareness.

УДК 159.922.8:[17.026.1:316.62]

Н.В. КОРЧАКОВА

ЕГОЇСТИЧНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРЕШКОДА У РОЗВИТКУ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА

Висвітлюється ставлення підлітків до цінностей егоїстичної групи, простежується їх вплив на характер просоціальної активності. На підставі аналізу позицій 616 підлітків 7-ми вікових підгруп висвітлюється вікова динаміка особистісних позицій щодо мотиву «егоїзм-альтруїзм». Вказується на присутність вікової детермінації егоїстичних установок. Обговорюється вплив процесів розгортання власної

ідентичності та прийняття часової перспективи на рівень прийняття егоїстичної мотивації. Зазначається, що егоїзм як базова потреба людини, за умови розгортання гедоністичної мотивації, послаблює просоціальні тенденції особистості.

Ключові слова: егоїзм, альтруїзм, просоціальна поведінка, підлітковий вік, взаємооцінювання, просоціальні характеристики, базова потреба, егоїстично-альтруїстична мотивація.

Освещается отношение подростков к ценностям эгоистической группы, прослеживается их влияние на характер просоциальной активности. На основании анализа позиций 616 подростков 7-ми возрастных подгрупп прослеживается возрастная динамика личностных позиций в контексте эгоистических и альтруистических компонентов мотивации. Указывается на присутствие возрастной детерминации эгоистических установок. Обсуждается влияние процессов развертывания собственной идентичности и принятия временной перспективы на уровень эгоистической мотивации. Отмечается, что эгоизм как базовая потребность человека, при условии развертывания гедонистической мотивации, ослабляет просоциальные тенденции личности.

Ключевые слова: эгоизм, альтруизм, просоциальное поведение, подростковый возраст, взаимооценивание, просоциальные характеристики базовая потребность, эгоистические и альтруистические компоненты мотивации.

Постановка проблеми. Англійська народна мудрість стверджує: «The intention to engage in good acts often fails». Це прислів'я вказує на існування певних розбіжностей між просоціальними намірами людини і її реальною поведінкою. Мрії про добрі справи у повсякденному житті не завжди отримують практичну реалізацію. Частина із них може назавжди залишатися лише примарними ідеями, що породжують байдужість і розчарування у душі потенційного суб'єкта допомоги і її реципієнтів. Що ж може перешкоджати особистості у прийнятті дієвого рішення про надання допомоги партнерам? Такою гальмівною силою є егоїзм – схильність людини турбуватися лише про власне благополуччя, ставити свої інтереси вище усіх інших цінностей і нормативів. Егоїзм – типова характеристика людини, невід'ємний елемент її внутрішнього світу, один із базових мотивів, що визначає планування і реалізацію індивідуальних життєвих програм. Як і альтруїстичні тенденції, егоїзм має природну і соціальну детермінацію. Здійснюючи важливі функції щодо життєдіяльності людини, егоїстичне начало може виконувати деструктивно-гальмівну функцію при виборі стратегій соціальної поведінки, завуальовуючи сприйняття життєвих утруднень партнерів переживаннями власного буття. Його основна сутність – турбота про власне благополуччя, свої переваги, без врахування почуттів та інтересів інших людей, ігнорування гуманістичних правил співжиття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання співіснування альтруїстичної та егоїстичної мотивації аналізується у роботах філософського (Лаверичева І. Г., 2010 [2]; Петров Є. Ф.; Шопенгауер А.) та психологічного спрямування (Багмет І. М., 2003 [1]; Муздибаєв К. 2000 [6]; Левіт Л.З., 2016 [5]; 2013[4]; Левіт Л. З., Шевалдишева О.З. 2014 [3]; Г. Салліван, 2007 [8]; Maner J. K., 2007 [7]). У сучасних філософських роботах обговорюється дуалістична сутність людини, вплив культурно-моральної кризи суспільства на особистісний розвиток індивіда. Особлива увага зосереджується на вивченні індивідуальних відмінностей у егоїстично-альтруїстичній мотивації. Так, у роботі Лаверичевої І. К., на основі об'єднання соціобіологічних, психогенетичних та філософських підходів висловлюється припущення про існування цілісної психогенної властивості «егоїзм - альтруїзм», що об'єднує дві протилежні тенденції, засновані на одних і тих же задатках [2]. Егоїзм – успадкована домінантна форма поведінки, яка переважає у людській популяції у пропорції до альтруїзму 15:1 і коригується через систему соціально-виховних впливів. Характер вчинку зумовлюється гостротою чутливості та готовністю людини до альтруїстичної асоціації, розуміння потреб партнера і емоційної оцінки його станів. Простежуючи онтогенетичний ракурс проблеми, Лаверичева І. К. зазначає, що в епоху підлітковості чітко простежуються 5 типів індивідуальної спрямованості особистості. Одна із них належить до альтруїстичної групи і чотири - до егоїстичної (надмірно жорсткий егоїзм, жорсткий егоїзм, помірний і м'який). У роботі Багмет І.М крім діаметрально протилежних типів спрямованості – альтруїзм і егоїзм, обговорюються також проміжні установочні конструкти - альтруїстичний егоїзм і егоїстичний альтруїзм [1].

Для нашого дослідження досить важливими є ідеї про вікову сенситивність до розвитку альтруїстичної мотивації. Згідно дослідження Лаворичевої І. К., найвищий рівень моральної чутливості та альтруїстичності спостерігається на початку підліткового періоду (11-12 років). У середньому підлітковому віці ці тенденції послаблюються і зберігають певну стабільність до кінця юнацького віку. За результатами дослідження Багмет І. М., підвищення альтруїстичних тенденцій відбувається вже за межами юнацького віку. Порівнюючи присутність альтруїстично-егоїстичної мотивації у представників трьох вікових підгруп (19 - 23р.; 40 - 45р. і 60 - 65р.), автор вказує на те, що відсоток альтруїстично спрямованих особистостей збільшується у кожній наступній віковій підгрупі. При цьому зазначається, що альтруїстично-егоїстична ціннісно-смилова позиція з віком може змінюватися, оскільки вона не є статичною. В останній період з'явилися досить цікаві психологічні ідеї про єдність егоїстично-альтруїстичної мотивації у повсякденному житті людини. Як показали дослідження, егоїзм і альтруїзм не лише сумісні, але й практично нерозривно пов'язані у більшості ситуацій повсякденної активності. Між шкалами егоїзм і альтруїзм простежується позитивна кореляція (Л. З. Левіт, О. З. Шевалдишева 2014, с.68 [3]). Тому при розробці авторської особистісно-орієнтованій концепції щастя

Л. З. Левіт розглядає егоїзм як багаторівневу систему, вищі рівні якої (зрілий індивідуалізм) сприяють реалізації особистісного потенціалу людини (Л. З. Левіт, 2013, с.22 [4]). При розробці концепції первинної та інструментальної мотивації саме егоїзм розглядається як мотивація первинного рівня (ultimate motives). Вона породжує величезну кількість інструментальних (проміжних) мотивів, кінцевою метою яких може бути як власне благополуччя, так і благо інших (Л. З. Левіт, 2016, с.54 [5]). При цьому автор зазначає, що вісь егоїзму, особливо у молодому віці, може коливатися, сприяючи розвитку особистісної унікальності, чи навпаки – гедоністичного задоволення. Саме за другої умови егоїзм породжуючи лін, безцільність існування, перешкоджає розвитку просоціальних тенденцій особистості [5, с.33]. Як зазначає К. Муздибаєв, егоїзм виявляється перш за все у сфері цілеспрямованої поведінки, тому закономірно, що питання співіснування просоціальних і егоїстичних тенденцій заслуговує на особливу увагу у періоди інтенсивного становлення особистісних структур.

Підлітковий вік – період інтенсивного пошуку власного «Я», реалізації програм посилення Я - концепції, усвідомлення нових можливостей. Все це здійснюється на фоні загостреної уваги до себе, балансування на межі егоїстичних і соціальних устремлінь. Якщо у попередній віковий період домінуючі позиції у мотивації просоціальної поведінки належали розумінню моральних приписів і емоційній чутливості дитини, то у підлітковому віці основну роль починає виконувати ціннісно-смилова сфера особистості, сформовані установочні конструкти щодо стратегій поведінки у соціумі. Одним із важливих напрямків самовизначення є вибір позицій на континуумі «альтруїзм-егоїзм», чи у більш широкому контексті «просоціальна спрямованість - егоїстична спрямованість». Враховуючи існування цих тенденцій, ми спробували простежити характер співіснування просоціальної та егоїстичної мотивації, особливості егоїстичних установок та їх вікову динаміку протягом підліткового періоду.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження установок підлітків у сфері егоїстичної мотивації, їх ставлення до цінностей егоїстичної групи. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл м. Рівне. В обстеженні взяли участь 616 учнів семи вікових підгруп (Мс від 10,2 до 16,1 років).

У роботі було використано прийом взаємооцінювання та опитувальник «Шкала диспозиційного егоїзму» (авт. К. Муздибаєв). Методика включала 10 тверджень, які оцінювалися за шкальною технологією. У оригінальній методиці використовується 7-бальна шкала. Враховуючи вікові особливості респондентів, ми скористалися 5-бальною шкалою оцінки. У методиці використовувалися твердження, які оцінювалися як за прямим, так і зворотним ключем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все поглянемо на рівень егоїстичних установок підлітків, які були задекларовані у процесі опитування. Із 50 можливих балів, середній показник по вибірці склав 29,3, що вказує на помірний рівень визнання підлітками егоїстичних цінностей (див табл.1).

Таблиця 1

Середні показники визнання підлітками егоїстичних цінностей

Вікові підгрупи (Мс у роках)	Середні показники визнання егоїстичних цінностей дівчатами і хлопцями різних вікових підгруп (у балах)		
	дівчата	хлопці	заг. середнє
10,2	27,5	28,0	27,8
11,3	28,1	29,4	28,9
12,2	28,9	29,7	29,3
13	29,2	29,6	29,4
14,2	29,8	29,8	29,8
15,1	30,0	30,6	30,3
16,1	29,1	31,3	30,2
Середні по періоду	29,0	29,8	29,4

Аналіз питання гендерної специфіки засвідчує, що у переважній більшості вікових підгруп підліткового віку егоїстична спрямованість яскравіше простежується у вибірці хлопців (середній бал 29,8, у дівчат - 29,0). Найчіткіше відмінність проявляється у період входження у вікову кризу (з 11 до 12,2 років) та на завершальному етапі підліткового періоду. У цьому контексті наші результати узгоджуються із висновками Лаворичевої І.К. Узгодженість простежується за трьома основними позиціями: по-перше, підтверджується ідея про найбільш низькі показники визнання егоїстичних цінностей на початку підліткового періоду; по-друге, підвищення показників егоїстичних тенденцій у період вікової кризи; по-третє, більш низькі показники егоїстичної мотивації у жіночій вибірці.

Диференціація вибірки за стеновим принципом вказує на наявність рівномірного розподілу показників. Зокрема, до трьох найнижчих стенових підгруп відійшло 18 відсотків показників. Середні стенові групи (4-7 стенов) об'єднали 65 відсотків; обсяг найвищих стенових підгруп склав 17 відсотків. (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл показників егоїстичної спрямованості за стеновим принципом

Стенові підгрупи	Кількісне наповнення стенових підгруп у кожній із вікових груп (у %)							Середні показники
	Вікові підгрупи (Мс)							
	10,2 р.	11,3 р.	12,2 р.	13 р.	14,2 р.	15,1 р.	16,1 р.	
1-3 стени	20,5	20,5	13,6	12,5	17,0	13,6	19,3	12,5
4-7 стени	59,0	61,4	71,6	69,3	68,2	64,8	67	69,3

8-10 стени	20,5	18,1	14,8	18,2	14,8	21,6	13,7	18,2

Зупинимося на змістових аспектах егоїстичних установок, які були виявлені у процесі діагностування. Як показало обстеження, однією із найбільш прийнятих підлітками деструктивно-егоїстичних ідей є думка про недоречність відмови від задоволення власних бажань, лише тому, що вони ідуть у розріз із інтересами інших. Третина учасників опитування не підтримали ідею такої відмови навіть за умови деприваційного впливу особистісних інтересів на сферу потреб іншої людини та її благополуччя. Із урахуванням значної кількості невизначених позицій з цього питання, можна робити висновок, що для більшості підлітків (68,2 відсотки) ситуації конфронтації особистісних інтересів з інтересами партнерів є досить проблемними. У цьому контексті вони не продемонстрували належної готовності до просоціального вибору. До того ж ця тенденція протягом вікового періоду не послаблюється. Найвищий рівень егоїстичності спостерігається у підгрупах середнього і старшого підліткового віку.

Не спрацює просоціальна мотивація і при виборі стратегій пов'язаних із забезпеченням власного успіху. Близько 80 відсотків учасників опитування повністю прийняли ідею: «Кожна людина домагається свого щастя так, як вважає за потрібне». Оскільки проходження усіх попередніх завдань передбачало розмірковування у логіці двох мотиваційних начал – егоїстичного і альтруїстичного – визнання ідеї вказує на домінування власних інтересів без чутливого ставлення до соціального контексту реалізації життєвих програм. Даниною часу є і позиції школярів щодо поведінки у конкурентних ситуаціях. Лише невелика кількість учасників опитування (19,6 відсотків) не погодилася з ідеєю відсутності осуду людини, що скористалася можливістю забезпечити собі додаткові переваги у конкурентних ситуаціях. Решта підлітків зробили свій вибір у логіці визнання дієвості егоїстичного принципу.

У той же час необхідно визнати, що егоцентричні установки підлітків суттєво коригуються мірою втрат, чи обмежень, які виникають для партнера. Зокрема, визнаючи домінування власних бажань над інтересами іншого, більшість підлітків (59,6 відсотків) заперечують право людини будувати власне щастя, нехтуючи благополуччям чи щастям інших. Важливу роль у корекції егоїстичних прагнень відіграють моральні норми. Зокрема, більшість опитаних (75,2 відсотка) визнали ідею: «Будь яка людина має завжди діяти таким чином, щоб залишатися чесною». Досить цінною тенденцією є невизнання більшістю опитаних ідей домінування егоїстичного принципу у вихованні дітей.

Отримані результати засвідчують, що за результатами опитування переважно більшість підлітків (75 відсотків) можна віднести до середнього рівня визнання егоїстичних цінностей (див. табл. 3). Це характерно як для жіночої, так і чоловічої вибірки. Низький рівень визнання егоїстичних ідей було зафіксовано лише в окремих школярів молодшого підліткового віку (0,3 відсотки).

Таблиця 3

Обсяг підгруп із різним рівнем визнання егоїстичних цінностей

Вікові підгрупи (M _c у роках)	Кількісні показники представленості підгруп кожного із рівнів визнання егоїстичних цінностей (у%)		
	високий	середній	низький
10,2	20,5	78,4	1,1
11,3	22,7	77,3	-
12,2	21,6	77,3	1,1
13	27,3	72,7	-
14,2	31,8	68,2	-
15,1	26,2	73,8	-
16,1	28,4	71,6	-
Середні по періоду	25,5	74,2	0,3

Високий рівень присутності егоїстичних тенденцій був діагностований у четвертій частині вибірки (25,5 відсотка). До цього рівня були віднесені підлітки, у яких середній бал визнання цінностей егоїстичної групи знаходився у межах 33 - 45 балів із 50 можливих. (Зазначимо, що максимально можливу кількість балів, яка б засвідчувала повне визнання егоїстичних цінностей, у жодного із респондентів зафіксована не була).

Простеження змін у обсягах підгруп із різним рівнем визнання егоїстичних ідей, вказує на існування певної вікової специфіки у ціннісній сфері підлітків. На початку періоду можна говорити про стабільність показників. У середньому підлітковому віці простежується більш інтенсивне визнання егоїстичних цінностей, що веде до розширення обсягу підгруп високого рівня прийняття егоїстично спрямованих ідей (у межах від 27,3 до 31,8 відсотків). Різка підвищення декларування егоїстичних прагнень, яке спостерігається у 9 класі (M_c = 14, 2р.), фактично розкриває причини підвищення егоцентричних тенденцій. Гострота та розбалансованість процесів пошуку власної ідентичності у період вікової кризи у дев'ятикласників доповнюється програмами обмірковування часової перспективи. Питання стоїть уже не лише у контексті «хто я», але, перш за все, «у якому напрямку рухатися далі». Саме мотиви самовизначення найчастіше використовувалися підлітками для пояснення своїх позицій. «Щоб досягнути чогось у житті, не варто постійно на інших оглядатися» – зазначає Яна Д. «Дбати про інших – це добре, але кожен повинен турбуватися перш за все за самого себе» – говорить Ілля Р.

У старшому підлітковому віці показники егоїстичних тенденцій починають злегка знижуватися. Як показали подальші спостереження, цей процес яскравіше виявлятиметься у наступному віковому періоді. Показники егоїстичності студентської молоді нижчі, ніж у старшокласників. Таким чином, аналіз лінії вікової

генези визнання підлітками егоїстичних принципів вказує на наявність зв'язку між змінними віку, статі та егоїстичною складовою особистості. Двофакторний дисперсійний аналіз підтверджує детермінуючий вплив цих змінних (див табл. 4).

Таблиця 4

**Оцінка залежності егоїстичних установок від факторів віку та статі за результатами
двофакторного дисперсійного аналізу**

Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-значення	F(крит)
Фактор статі	157,0146	1	157,0146	6,815278	0,009263	6,677163
Фактор віку	426,5097	6	71,08496	3,085469	0,005537	2,831966
Взаємодія факторів статі та віку	85,9513	6	14,32522	0,621791	0,712948	2,831966
Внутрішня дисперсія	13869,25	602	23,03862			
Всього	14538,73	615				

Відповідно до напрямку нашого дослідження, подальший аналіз був спрямований на вивчення зв'язку і співіснування егоїстичної та просоціальної мотивації підлітків. Як відомо, наявність егоїстичних установок, сама по собі, є закономірним явищем, тому може не викликати особливої стурбованості, за умов належного коригування зі сторони моральних та просоціальних тенденцій особистості. Поглянемо на співіснування просоціальної і егоїстичної спрямованості. У якості поведінкового корелята егоїстичних тенденцій ми обрали стратегію оцінювання підлітками своїх ровесників. Об'єктивне взаємооцінювання передбачає нівелювання егоїстичних установок зверхності, визнання не лише слабких сторін партнера, але і його переваг. Тому ми спробували простежити наявність зв'язку між готовністю здійснювати об'єктивну оцінку партнерів і рівнем егоїстичних установок. Для оцінювання було запропоновано три центральні просоціальні тенденції особистості: готовність допомагати, співчувати і ділитися. Оцінювання ровесників здійснювалося підлітками за 10 - бальною шкалою.

Отримані результати засвідчують, що егоїстичні тенденції негативно впливають на характер сприйняття партнерів, що виявляється у більш прохолодному і критичному ставленні до особистісних і поведінкових стратегій однолітків. Вплив егоїстичної мотивації виявлявся як у процесі оцінювання, так і його результатах. Зокрема, незважаючи на те, що для оцінювання була запропонована шкала із досить широким діапазоном, частина егоїстично спрямованих підлітків додатково використала нульовий бал. Зазначимо, що питання про можливість його використання піднімалося майже у всіх обстежуваних підгрупах. Нульовий показник застосовувався не зважаючи на пояснення експериментатора щодо недоцільності доповнення шкали. У якості вербальних ознак егоїстичних тенденцій ми фіксували саркастичні репліки підлітків: «ну тримайтеся...», «я вам покажу...», «ага, попалися...». Частина із них була просто жартом і не мала продовження у оціночних стратегіях. Іншу групу висловлювань можна було розцінювати як підтвердження негативізму у сприйнятті однолітків. Саме у цих дітей ми спостерігали більш низьке оцінювання просоціальних характеристик однокласників, або ж наявність різких коливань балів відносно різних партнерів. Аналізуючи поведінкові прояви, зазначимо, що різноманітні стратегії втаємничення процесу оцінювання переважно використовували егоїстичні підлітки. Для досягнення анонімності вони відверталися від партнерів, пересідали за вільну парту, перегинали аркуш, передаючи його експериментатору, закривали відповіді рукою чи шкільними предметами.

У цілому, простеження зв'язку між показниками егоїстичної мотивації і загальним оціночним балом показало наявність залежностей між цими змінними. Підвищення рівня егоїстичності веде до зниження гуманістичного сприйняття однолітків. І навпаки – високий рівень атрибуції одноліткам схильностей співчувати, виявляти щедрість, допомагати пов'язаний із низьким рівнем егоїстичних тенденцій. Найяскравіше зв'язок егоїзму із таким поведінковим корелятом як оцінювання партнерів простежується у підгрупах молодшого та середнього підліткового віку (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона відповідно становив $r_p = -0,357$ та $r_p = -0,404$ ($p < 0,01$)). Найвищий рівень кореляційного зв'язку між змінними був зафіксований у підгрупі шестикласників ($M_e = 11,3$ р.; $r_p = -0,522$ ($p < 0,01$)) (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Показники кореляційного зв'язку егоїстичних установок і характеру оцінювання
просоціальності однолітків**

Вікові підгрупи (M_e у роках)	Показники коефіцієнтів кореляції егоїстичних установок і характеру оцінювання у різних вікових підгрупах		
10,2	-0,445	Молодший підлітковий вік	-0,357
11,3	-0,522	Середній підлітковий	-0,404
12,2	-0,411		
13	-0,430		
14,	-0,336	Старший підлітковий	-0,302
15,1	-0,370		
16,1	-0,338		

Наявність цієї закономірності свідчить про важливі зміни у процесах взаємооцінювання. Відбувається переорієнтація підлітків із оціночних шкал дорослих на побудову власних стратегій. Якщо у попередньому віковому періоді процеси взаємооцінювання значною мірою зумовлювалися впливом вчителя, то тепер

відбувається нівелювання цієї залежності. У той же час, формування власної системи оцінювання відчуває значний вплив конкурентної, егоїстичної мотивації. Протягом вікового періоду відбувається послаблення цих тенденцій. Формується більш зрілий погляд на просоціальну сутність партнерів по спілкуванню, підвищується рівень об'єктивності їх сприйняття, але при цьому вплив егоїстичної мотивації певною мірою зберігається.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, отримані матеріали засвідчують наявність у структурах індивідуальної психіки підлітків егоїстичних установок. Вони здатні здійснювати деструктивний вплив на поведінку школярів та процес прийняття рішень у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом. На прикладі аналізу взаємооцінювання можна простежити взаємозв'язок егоїстичних тенденцій і характеру соціальної перцепції та оцінювання просоціальних характеристик партнерів. Підвищення егоїстичної спрямованості веде до зростання суб'єктивності у сприйнятті однолітків, порушення об'єктивності у системі оцінювання.

Позитивними аспектами, які простежені у процесі дослідження, є те, що егоїстична мотивація не є домінуючою у період підліткового віку. Лише четверта частина учасників дослідження демонструє високий рівень прийняття егоїстичних цінностей. Пік егоїстичності припадає на період середнього та старшого підліткового віку. Ці процеси зумовлюються інтенсифікацією програм самовизначення та прогностичного простеження часової перспективи. Пошук шляхів самореалізації підвищує конкурентні та егоїстичні позиції. Починаючи із кінця підліткового періоду простежується поступове послаблення егоїстичних установок. Важливим також є той факт, що, незважаючи на наявність певних ускладнень у взаємодії із підлітками, вчителі досить одноставні у визнанні просоціальних налаштувань школярів. Вони висловлюють глибоку переконаність у тому, що під дією ситуативного фактору, поведінка дітей не завжди розгортається у логіці соціально бажаних стратегій, але її диспозиційні основи мають достатньо сформований просоціальний контекст.

Список використаних джерел

1. Багмет І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / І. М. Багмет ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2004. – 18 с.
2. Лаверычева И. Г. Философские и естественнонаучные основания теории эгоизма и альтруизма : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13 / И. Г. Лаверычева. – СПб., 2009. – 24 с.
3. Левит Л. З. Эгоизм и альтруизм «антогонисты» или «братья» / Л. З. Левит, Е. З. Шевалдышева // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Образование и здравоохранение. – 2014. – Вып. 3. – С. 62-78.
4. Левит Л. З. Эгоизм как системное понятие и его роль в достижении счастья / Л. З. Левит // Горизонты образования. – 2013. – № 1. – С. 22 –35.
5. Левит Л. З. Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс / Л. З. Левит // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 48-55.
6. Муздыбаев К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психолог. журн. – 2000. – № 2. – С. 27–39.
7. Салливан Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан, Д. Роттер, У. Мишел. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 127 с.
8. Maner J. K. Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depend on relationship context / J. K. Maner, M. T. Gailliot // European Journal of Social Psychology. – 2007. – Vol. 37, Iss. 2. – P. 347–358.

References

1. Bagmet I. M. Individual'ni ta genderni vidminnosti al'trui'zmu-ego'i'zmu osobystosti : avtoref. dys. ... kand. psycholog. nauk : 19.00.01 / I. M. Bagmet ; Odes. nac. un-t im. I. I. Mechnykova. – Odesa, 2004. – 18 s.
2. Laverycheva I. G. Filosofskie i estestvennonauchnye osnovanija teorii jegoizma i al'truizma : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk : 09.00.13 / I. G. Laverycheva. – SPb., 2009. – 24 s.
3. Levit L. Z. Jegoizm i al'truizm «antogonisty» ili «brat'ja» / L. Z. Levit, E. Z. Shevaldysheva // Vestn. Cheljabin. gos. un-ta. Obrazovanie i zdavoohranenie. – 2014. – Vyp. 3. – S. 62-78.
4. Levit L. Z. Jegoizm kak sistemnoe ponjatie i ego rol' v dostizhenii schast'ja / L. Z. Levit // Gorizonty obrazovanija. – 2013. – № 1. – S. 22 –35.
5. Muzdybaev K. Jegoizm lichnosti / K. Muzdybaev // Psiholog. zhurn. – 2000. – № 2. – S. 27–39.
6. Sallivan G. Teorija mezhlichnostnyh otnoshenij i kognitivnye teorii lichnosti / G. Sallivan, D. Rotter, U. Mishel. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2007. – 127 s.
7. Maner J. K. Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depend on relationship context / J. K. Maner, M. T. Gailliot // European Journal of Social Psychology. – 2007. – Vol. 37, Iss. 2. – P. 347–358.

Korchakova N.V. EGOISTIC MOTIVATION AS AN IMPEDIMENT TO THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

The paper presents the results of experimental study of adolescents' attitudes regarding the egoism as a motivational basis of social behaviour. According to the philosophic and psychological theories, egoism is considered as an indispensable element of social life and one of the basic motives that defines the planning and implementation of person's life programs. Researchers point out to the dual nature of humans in terms of coexistence of altruistic and egoistic motivation. Moreover, within the theory of primal and instrumental motivation, egoism is treated as a basic, ultimate motive. It can generate an enormous amount of intermediate instrumental motives, which can result in a person's own well-being and benefit of others as well. In this context, the particularly important issue for us is the

problem of the relationship of egoistic and altruistic motivation in adolescence. Therefore, our primary goal was to examine the features of adolescents' attitudes regarding the egoistic motivation. To implement the tasks we interviewed 616 adolescents of 7 age-subgroups. Our results showed the existence of age-related differences among these subgroups. The lowest rates of acceptance of egoistic statements had been demonstrated by children of early adolescence age. In the next age subgroups we observed the increasing of selfish tendencies. Besides that, girls of the most age subgroups have demonstrated the lower rates of egoistic motivation than boys. We should note that our findings are consistent with other researches. In general, the results showed that the majority of adolescents (75 percent) can be attributed to the average level of accepting selfish statements, and approximately 1 percent of adolescents had demonstrated the low level of attribution these ideas. Since the end of adolescence the egoistic tendencies have decreased. As a conclusion we have to note that the features of age-related aspects of coexistence and mutual influence of egoistic and altruistic motivation of social behavior require the further experimental studies.

Key words: egoism, altruism, prosocial behaviour, adolescence, prosocial features, peer evaluation, basic need, egoistic and altruistic components of motivation.

УДК 159.928:808.1

Л.О. КОТЛОВА, К.А. МАРЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ (ЗА НАУКОВИМ ТРАКТАТОМ І. ФРАНКА «ІЗ СЕКРЕТІВ ПОЕТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ»)

У статті розкрито особливості наукового підходу Івана Франка до питання психологічної природи літературної творчості. Зокрема проаналізовано трактат «Із секретів поетичної творчості», в якому дослідник наголошує на винятковій ролі підсвідомого у творчій діяльності письменника. Доведено, що поети несвідомо слідує законам асоціації ідей або діють у супереччя їм, залежно від поставленої художньої мети. Розкрито ідею І. Франка про те, що через вивчення особливостей виникнення та функціонування сонних видінь можна впритул наблизитися до пізнання поетичної фантазії і поетичної творчості. Здатність до творення наглядних, пластичних образів, символізм, зближує сонну фантазію з поетичною.

Ключові слова: творча діяльність, поетична творчість, поетична фантазія, закони асоціації ідей, підсвідомість, образ, відчуття, асоціація, символ, сновидіння.

В статье раскрыты особенности научного подхода Ивана Франка к вопросу психологической природы литературного творчества. В частности проанализирован трактат «Из секретов поэтического творчества», в котором исследователь настаивает на исключительной роли подсознательного в творческой деятельности писателя. Доказано, что поэты бессознательно следуют законам ассоциации идей или действуют вопреки им, в зависимости от поставленной художественной цели. Раскрыта идея И. Франка о том, что через изучение особенностей возникновения и функционирования сонных видений можно впритык приблизиться к познанию поэтической фантазии и поэтического творчества. Способность к созданию наглядных, пластичных образов, символизм сближает сонную фантазию с поэтической.

Ключевые слова: творческая деятельность, поэтическое творчество, поэтическая фантазия, законы ассоциации идей, подсознание, образ, ощущение, ассоциация, символ, сновидение.

Постановка проблеми. Іван Франко – знаний в Україні та за її межами письменник, літературознавець, публіцист. Панорамність наукових та мистецьких поглядів не завадила йому щоразу уважно прислухатися до свого внутрішнього єства. Той факт, що щоразу при написанні твору він переживає почуття, які складно передати словами, які годі пояснити звичайною роботою розуму, підштовхнув Франка до дослідження творчого процесу, вивчення природи творчості. У пошуку відповідей на питання, що його хвилюють, він звертається до праць філософів та психологів, які так чи інакше торкаються проблем особистості, свідомого-несвідомого, а також творчого процесу як такого.

Крім того, Франко узагальнює досвід колег-письменників, збирає низку прикладів, які стосуються особливостей перебігу процесу творення художнього твору, і врешті-решт займається самоспостереженням, «приміряючи на себе» ту чи іншу теорію. У кінці XIX століття Франко піднімає ряд проблем психології літературної творчості, які не втратили актуальності і сьогодні. Врешті дослідник пропонує ключ до розгадки таємниці поетичної творчості, який лежить у площині несвідомого. Саме цей ключ, за узагальненнями Франка, дозволить розпізнати талановитих письменників та тих, хто лише прагне ними бути.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Франко довго і ретельно вивчає проблему творення поетичного тексту, за результатами дослідження формує трактат «Із секретів поетичної творчості». Вперше він був надрукований на сторінках «Літературно-наукового вісника» ще в 1898-1899 роках і з тих пір набув широкого розповсюдження серед українських літературознавців. У різні часи трактат ставав предметом наукового зацікавлення франкознавців: Н. Зборовської, Т. Гундорової, Р. Горака, Г. Клочека, М. Зерова, С. Адельгейма та ін. Незважаючи на те, що один із розділів трактату цілком присвячений дослідженню психологічних основ поетичної творчості (йдеться про роль свідомості в поетичній творчості, прослідковано принцип дії законів асоціації ідей у творчому процесі, описано особливості поетичної фантазії), серед

дослідників психологічної науки ця праця й досі лишається малодослідженою. Це й зумовлює актуальність теоретичної розвідки.

Формулювання цілей статті. Відповідно, метою дослідження став теоретичний аналіз трактату І. Франка «Із секретів поетичної творчості», зокрема тих його частин, які розкривають питання дії законів асоціації ідей та особливостей вияву поетичної фантазії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз поетичних текстів дозволяє Франкові зробити висновок про те, що поетична творчість є чимось відмінним від звичайного людського я, отже, несвідомий елемент тут відіграє важливу, а може, й головну роль. Джерелом творчості Франко називає «змисли» (відчуття), які лежать в основі художніх образів, а показником естетичної вартості художнього твору вважає роботу підсвідомості. Аналізуючи праці провідних філософів та психологів свого часу, поетичні твори письменників, власні відчуття та переживання у процесі роботи над твором, Франко доходить висновку, що роль несвідомого у поетичній творчості надзвичайно важлива, зокрема завдяки властивості зберігати цілі комплекси, здавалося б, забутих вражень, спогадів, здатних сполучатися у різні комбінації. За Франком, саме частка несвідомого у творенні твору є доказом талановитості поета, показником естетичної ваги його творів.

Ще одним показником якості поетичного тексту, який надає йому неповторності, колориту, власного звучання, науковець називає спосіб, яким пов'язані ідеї у поетичному творі. Він вважає, що дослідження асоціацій ідей може дати багатий матеріал для характеристики творчого процесу та особистості автора поетичного твору: «Духова діяльність людська полягає, головнo, на двох прикметах психічного устрою: на можливості репродукції вражень, які колись безпосередньо торкали наші змисли і тепер являються тільки психічними копіями, ідеями, і на другій прикметі того устрою, що одна така репродукована ідея викликає за собою іншу, цілі ряди інших ідей, ті знов, коли на них буде звернена особлива увага, викликають дальші ряди ідей і так без кінця. Чим ясніше і докладніше репродукуються ідеї в людській душі, тим ясніше мислення; чим більші і різноманітніші ряди ідей повстають за даним імпульсом, тим багатше духовне життя. Ясність і прецизія репродукованих ідей – се перша основа наукової здібності; багатство і різноманітність їх – головна прикмета поетичної фантазії» [4].

Франко ставить перед собою завдання: прослідкувати, чи існує так звана спеціальна поетична асоціація ідей? Якби існувала – то це стало б ключем до розуміння багатьох індивідуальних рис різних поетів і навіть цілих напрямів і поетичних шкіл. Перш за все він аналізує науковий досвід у психології, який стосується загальних законів асоціації ідей, а також матеріал, який свідчить, чи дотримуються поети цих законів, а чи виходять поза їх межі. Зокрема, звертається до наукових студій В. Вундта, де визначає два таких закони: подібності та звички, і трактує їх наступним чином: «Всяка ідея, що повстає в нашій душі, може викликати за собою іншу ідею і то або подібну чим-небудь до неї, або таку, яку ми привикли зв'язувати з нею чи то задля місцевої сумежності, чи задля часової близькості або періодичності» [4]. Франко наводить низку прикладів, які засвідчують дію цього закону у творчості українських поетів: «ми говоримо про «верби головаті» для того, що обрубуваний періодично верх верби нагадує голову, порослу розчіханим волоссям; говоримо про криваве полум'я, про річку, що в'ється гадюкою. Ідея блискавки мимовільно викликає в нашій душі ідею грому, ідея фіалки – ідею про фіалковий запах, ідея книжки – згадку про школу, бібліотеку або читальню» [4].

Однак, творчість поетів, за Франком, не обмежується дією лише цих законів, а включає також закон контрасту, якого свого часу не приймає Вундт, він «асоціювання суперечних, контрастивних ідей виводить або з привички, або з утоми нашої уяви, що, знесилившись сполучуванням подібних ідей, вкінці улягає протилежному напрямові і зразу перескакує на інший ряд ідей, що й становить контраст з попереднім» [4]. Франко ж контраст називає «одним із наймогутніших способів поетичного малювання» і пояснює його як роботу уяви у напрямку від звичайних асоціацій до незвичайних. Він наводить ряд прикладів, зокрема із творчості Т. Шевченка, які ілюструють контраст як поетичний прийом: «недоля жартує», «пекло сміється», «лихо танцювало» та ін., стверджує, що поет у такому разі навмисно ставить перед уявою читача складніше завдання, аби розворушити її, схвилювати, викликати ті емоції, які він свого часу пережив і вклав у поетичний текст. Франко аналізує закони асоціації ідей, розроблені Г. Штейнталем та пробує прослідкувати їх дію в межах поетичних творів. Таких законів дослідник виділяє три:

1. Душа повертає легше з непривичного стану до звичайного, ніж противно.
2. Душа йде легше за ходом дійсного руху, ніж супроти сього ходу, тобто легше від початку до кінця, ніж від кінця до початку (напр., від цегли і каміння до будинку легше, ніж від будинку до цеглини). Дійшовши до цілі, душа заспокоюється і лишається в тім спокою; ідея знаряду попихає її репродукувати той рух, якому має служити той знаряд.
3. Самостійний предмет трудніше репродукує несамостійний, цілість трудніше репродукує частину, ніж противно.

Описаний вище метод контрасту, який часто використовують поети в роботі над текстом, іде всупереч першому Штейнталевому закону, адже переводить уяву від звичайного ряду асоціацій до незвичайного. Зазвичай це характерно для тих творів, які містять драматичні події, передають змішані почуття, сильні емоції. У тих же творах, які несуть спокійні, рівні настрої сумного чи веселого характеру дія цього закону зберігається: «Тут поет несвідомо держиться Штейнталевого правила, тобто добирає таких асоціацій, які б заспокоювали, заколисували уяву, а радше – дає вираз тільки тим асоціаціям, що самі, без ніякого напруження, напливають в його власній упокоєній уяві» [4, с. 101]. Як приклад І. Франко наводить відому поезію Т. Шевченка «Вечір на

Україні», де ілюстративною є уже перша строфа твору. Легкі образи, які плавно переходять один в інший, тут є не чим іншим, як найлегшою асоціацією ідей.

Другий Штейнталів закон, за Франком, відображається у творчості поетів через градацію: асоціація ідей прямує від частини до цілого, яке, у свою чергу, є частиною якоїсь більшої цілості і т. д. Такий прийом досить популярний серед українських поетів, оскільки дозволяє кількома штрихами намалювати широку панораму. Подібним чином побудована початкова строфа Шевченкового «Заповіту» [6]. Дослідник так інтерпретує цей текст: «Вже слово «поховайте» будить в нашій уяві образ гробу; одним замахом поет показує нам сей гроб як частину більшої цілості – високої могили; знов один замах, і ся могила являється одною точкою в більшій цілості – безмежнім степу; ще один крок – і перед нашим духовним оком уся Україна, огріта великою любов'ю поета» [4]. І поряд із цим він наводить приклад зовсім іншої градації, яка зустрічається дещо рідше і яка будується за протилежним принципом – від цілого до частини. Така градація зазвичай звужує увагу читача до якоїсь дрібної деталі, яка лежить в основі твору. Прийом цей не користується популярністю серед поетів і використовується в окремих випадках, коли та сама дрібна деталь є образом-символом, через який розкривається тема твору. Часто такого типу градація зустрічається у фольклорних творах, рідше – в авторських. Франко знаходить її у творчості Т. Шевченка, зокрема у його вірші «Хустина»:

«Іде військо, іде й друге,
А за ними стиха –
Везуть труну мальовану,
Китайкою криту...»

Дослідник зазначає: «Будова сього опису напрочуд майстерна. Зразу широчезний горизонт – аж три війська; за третім жалібний похід: труна, полковник, осаули; наша увага звужується, та разом з тим загострюється, ми добачаємо чимраз менші деталі, яких не бачили вперед, обіймаючи оком велику масу. Осаули несуть зброю, ми бачимо на панцирі сліди рубання, на всій зброї засохлу кров; серед того походу йде кінь без їздця, ми бачимо на ньому порожнє сідло, а на тім сиділі хустину, дрібнесеньку річ, та рівночасно таку, в котру поет чарами свого слова вложив усю трагіку сього козака, що лежить у домовині, і ще одної живої людини – дівчини, що вишивала сю хустину, що надіялася побачити в ній символ свого щастя, символ шлюбу з козаком, а тепер бачить символ козацької слави – смерті в обороні рідного краю» [4].

Щодо третього Штейнталевого закону, то й тут, якщо вірити Франкові, поети йдуть від протилежного: вони розбирають цілість на її складові. Він називає цей прийом аналітичним і тут же вказує, що він хоч і зустрічається в поезії, однак украй рідко.

Проаналізувавши існуючі у психологічній науці закони асоціації ідей та їхню дію у межах поетичної творчості, дослідник доходить висновку, що поети несвідомо сліднують цим законам, або діють у супереч їм, залежно від поставленої художньої мети. Характеризуючи поетичну фантазію, Франко порівнює образи, породжені нею, з образами, які з'являються у сновидіннях: «Се явища одної категорії, творячи свої постаті, поет в значній мірі чинить те саме, що природа, викликаючи в людській нервовій системі сонні візії та галюцинації. Значить, кождий чоловік у сні або в гарячці є до певної міри поет» [4]. Він вважає, що через вивчення особливостей виникнення та функціонування сонних видінь та галюцинацій можна впритул наблизитися до пізнання поетичної фантазії і поетичної творчості. Тому дослідник студіює літературу, що стосується проблеми снів, починаючи зі старогрецької та староримської (Арістотель, Гіппократ, Гален, Артемідор). Особливий інтерес для нього становлять праці В. Вундта та К. дю Преля. Вивчивши матеріал, викладений німецьким філософом, Франко по-своєму інтерпретує його. Зокрема, фізіологію сонних видінь він трактує через фізіологію відчуттів: «Зі зверхнього світа доходять до наших змислів певні механічні та хімічні імпульси (тверді тіла, плини, запахи, тремтіння етеру або електричні рухи) і уділяються нашим нервам. Нерви проводять їх до певних мізкових центрів, і в комірках нашої мізкової субстанції повстає образ того центру, з якого вийшов даний імпульс. Та вроджена сила нашого мізку така, що сей образ не уявляється нашій свідомості там, де він справді є, т. є. У комірках нашого мізку, а ненача в проекції у зверхнім світі, там, звідки вийшов імпульс або відки нам здається, що він вийшов» [4]. Дослідник називає цей процес джерелом і способом людської «змислової перцепції» та джерелом «змислових ілюзій».

Вивчення фізіології відчуттів дозволило по-новому поглянути на процес образотворення під час сну та провести паралель із поетичною фантазією. Так, під час сну організм людини продовжує функціонувати за звичною схемою, приймаючи сигнали, переробляючи їх та витворюючи відповідні образи. Однак за умови, коли периферичні нерви, які сприймають інформацію із зовнішнього світу, за словами Франка, «засинають», до мозку починають доходити сигнали нашого організму, які раніше лишалися непоміченими, наприклад: «Молекул крові натисне на слуховий нерв у голові. І що ж діється? До слухового центру в мізку доходить від слухового нерва, так сказати, сліпий алярм. Центр перціпує се як гук, і в тій хвилі з-поміж образів, нагромаджених у тім центрі, встає один, чим-небудь схожий з тим гуком. Образ гуку пожежного дзвону. Сей образ на підставі закону про асоціацію образів викликає відповідні образи зору, запаху, дотику – і наша сонна фантазія в одній сотній частині секунди сотворила в нашій уяві повний, пластичний, живий образ пожеги» [4].

Здатність до творення наглядних, пластичних образів зближує сонну фантазію з поетичною. Образи ці можуть бути досить багатими та різноманітними: «Я в сні дістаю биття серця, і в тій секунді сонна фантазія докомпонує мені його причини: мене гонить ведмідь, я тікаю, наскакую на глибокий яр і стрімголов паду в безодню» [4]. Таким чином, під дією сильного і стійкого імпульсу сонна фантазія здатна витворювати цілий ряд образів, які перетікають один в одний, розвиваючись і посилюючи один одного. Крім того, «те, що на ділі є

один момент або якийсь стан, сонна фантазія уявляє як рух, як цілий драматичний процес» [4]. За таким же принципом діє і поетична фантазія. Зовнішній подразник викликає цілий ряд асоціацій, які перетворюються в художні образи, в рази сильніші, яскравіші і драматичніші, ніж предмет або подія, що їх викликала. Франко фіксує ще одну спільну рису поетичної та сонної фантазії – обидві вони носять творчий характер, здатні витворити в уяві такі сцени і ситуації, яких ми у житті ніколи не зазнавали, однак які будуть нам досить знайомими, щоб повірити у їхню справжність. Це тому, що матеріалом для творення образів є наш особистісний досвід, який лежить у глибинах підсвідомості. Дослідник так описує цей процес: «Для сонної фантазії стоять отвором усі таємні скритки та схованки нашої нижньої свідомості, всі скарги наших давніх, забутих і затертих вражень від найдавніших літ, усе те, що наша свідомість наяві хіба з трудом може вигребти в пам'яті або може й зовсім не вигребти. І над усім тим скарбом сонна фантазія панує безгранично, всевладно... В тім панованні над сферою нашої нижньої свідомості і в тій легкості комбінування лежить увесь секрет сили і багатства нашої сонної фантазії, та тут же лежить також увесь секрет сили і багатства поетичної фантазії» [4].

Ще однією рисою, яка зближує сонну фантазію з поетичною, є символізм. Якщо попередню категорію снів, яка пов'язана з реакцією на подразнення зовнішніх або внутрішніх нервових закінчень, Франко називає «аналітичними снами», то тій, про яку вестимемо мову далі, він дає назву «символічні сні» і пов'язує її з ланцюжком явищ нашої свідомості «афекти – чуття – пристрасті». Інколи явища, стани, які зазвичай ми описуємо абстрактними словами, фразами, а то й реченнями, у снах являються в єдиному конкретному образі, який часто належить до сфери, віддаленої від цього явища. Франко наводить ряд прикладів, які доводять істинність цього твердження: «Закоханому дуже часто сняться барвисті, пахучі квіти, чоловікові в веселім, погоднім настрою духу сняться, що він купається в чистій воді; в молодості, коли фізичні і духові сили доходять до повні розвою, нам часто сняться, що літаємо в повітрі або перескакуємо широкі рови чи навіть доми; чоловікові, що боїться напасти ворогів або дізнав такої напасти, сняться, що його кусають пси; чоловікові, що дізнався про якусь страшну, несподівану новину, сняться, що паде в пропасть» [4]. Подібний процес здійснює і поетична фантазія. Абстрактні поняття і уявлення вона транспонує в конкретні, чітко окреслені образи. Такими образами, за Франком, насичена як українська, так і зарубіжна поезія. Цитуючи Шекспіра, Шевченка, дослідник доводить, що багатство, натуральність і пластика символічних образів у творчості цих поетів є свідченням багатства їхньої поетичної фантазії, величчя їх літературного таланту. А спільне у роботі сонної та поетичної фантазії є ще одним доказом цієї величчя: «Ми бачимо наглядно, що він (поет – К. М.) не підшукував їх (образи – К. М.), не мучився, komponуючи їх, що вони самі плили йому під перо, бой його поетична фантазія так само, як сонна фантазія кожного чоловіка, була самовладною панею величезного скарбу вражень і ідей, нагромадженого в долішній свідомості поетовій, що вона так просто і без труда промовляла конкретними образами, як звичайний чоловік абстрактами та логічними висновками» [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Свій глибокий інтерес до сфери несвідомого Іван Франко підсумував у естетико-психологічному трактаті «Із секретів поетичної творчості». Аналізуючи праці провідних філософів та психологів свого часу, поетичні твори письменників, власні відчуття та переживання у процесі роботи над твором, Франко доходить висновку, що роль несвідомого у поетичній творчості надзвичайно важлива. Більше того, саме частка несвідомого у творенні твору є, на думку дослідника, доказом талановитості поета, показником естетичної ваги його творів. Іншим показником якості поетичного тексту є спосіб, яким пов'язані ідеї у поетичному творі, поети несвідомо слідує законам асоціацій ідей, або діють у супереч їм, залежно від поставленої художньої мети. Характеризуючи поетичну фантазію, Франко порівнює образи, породжені нею, з образами, які з'являються у сновидіннях. Він вважає, що через вивчення особливостей виникнення та функціонування сонних видінь та галюцинацій можна впритул наблизитися до пізнання поетичної фантазії і поетичної творчості. Здатність до творення наглядних, пластичних образів, символізм зближує сонну фантазію з поетичною. Крім того, обидві вони носять творчий характер, адже інколи формують такі сюжети, які особистість у реальному житті ніколи не переживала, хоча вони є для неї досить знайомими, щоб повірити у їх реалістичність.

Пропонована стаття не вичерпує теми «І. Франко у психології». Так, перспективним видається дослідження і самого І. Франка, зокрема, як носія «політаланту», на що неодноразово вказує В. Моляко, а також вивчення психологічного аспекту його літературної творчості.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В. Психологія літературної творчості : навч. посіб. / П. В. Білоус. – Київ : Академвидав, 2014. – 216 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 480 с.
3. Моляко В. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності. – Київ : Освіта України, 2008. – С. 7 – 51.
4. Франко І. Із секретів поетичної творчості [Електронний ресурс] / І. Я. Франко. – Режим доступу: <http://e-libra.ru/read/225688-iz-sekretiv-poetichnoyi>. – Назва з екрана.
5. Юнг К. Г. Отношение психологии у поэтическому творчеству / К. Г. Юнг // Дух в человеке, искусстве и литературе / К. Г. Юнг. – Минск : Харвест, 2003. – С. 90 – 113.
6. Шевченко Т. Кобзар [Електронний ресурс] / Т. Г. Шевченко. – Режим доступу: <http://poetry.uazone.net/kobzar/>. – Назва з екрана.

References

1. Bilous P. V. Psihologija literaturnoi' tvorchoosti : navch. posib. / P. V. Bilous. – Kyi'v : Akademvydav, 2014. – 216 s.
2. Vygotskij L. S. Psihologija iskusstva / L. S. Vygotskij. – Rostov n/D. : Feniks, 1998. – 480 s.
3. Moljako V. Metodologichni ta teoretychni problemy doslidzhennja tvorchoi' dijal'nosti / V. O. Moljako // Strategii' tvorchoi' dijal'nosti. – Kyi'v : Osvita Ukrai'ny, 2008. – S. 7 – 51.
4. Franko I. Iz sekretiv poetychnoi' tvorchoosti [Elektronnyj resurs] / I. Ja. Franko. – Rezhym dostupu: <http://elibra.ru/read/225688-iz-sekretiv-poetichnoyi>. – Nazva z ekrana.
5. Jung K. G. Otnoshenie psihologii u pojeticheskomu tvorchestvu / K. G. Jung // Duh v cheloveke, iskusstve i literature / K. G. Jung. – Minsk : Harvest, 2003. – S. 90 – 113.
6. Shevchenko T. Kobzar [Elektronnyj resurs] / T. G. Shevchenko. – Rezhym dostupu: <http://poetry.uazone.net/kobzar/>. – Nazva z ekrana.

Kotlova L.O., Marchuk K.A. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MAKING POETIC TEXT (ACCORDING TO A SCIENTIFIC TREATISE "FROM THE SECRETS OF POETRY" BY I. FRANKO)

The features of a scientific approach of Ivan Franko to the question of psychological nature of literary creation have been discussed in the article. In particular treatise "Of the secrets of poetic creativity" is analyzed, in it the researcher insists on the exclusive role of the unconsciousness in the creative activity of the writer, focuses on features of creative imagination, associative thinking. According to Franko some part of unconsciousness in the creation of the work is a proof of a talent poet, aesthetic measure of the weight of his works. Another indicator of the quality of the poetic text is the way how ideas relate in a poetic composition. After analyzing the laws of association of ideas existing in psychology and their action within the poetry the researcher concludes that poets unconsciously follow these laws or act contrary to them depending on artistic goals. Describing the poetic imagination Franco compares the images generated by it with the images that appear in dreams. He believes that through the study of the origin and functioning of the carotid visions and hallucinations we can closely approach the knowledge of poetic imagination and poetry. The ability to create illustrative, plastic images, symbolism brings sleepy fantasy of poetic. In addition they both are creative, capable to create in our imagination such scenes and situations that we have never experienced in life, but that will be quite familiar to us to believe in their authenticity.

The article argues that in the late nineteenth century Franco raises a number of problems of psychology of literary works that have not lost their relevance today.

Key words: poetry, poetic imagination, the laws of association of ideas, subconsciousness, image, sensation.

УДК 159.922.86–056:[005.32:331.54]

М.О. КОЦЬ, І.В. ОНОПЧЕНКО, І.В. ОЗОРОВСЬКИЙ

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена аналізу теоретико-емпіричного дослідження ролі мотиваційної сфери у процесі професійного самовизначення підлітків з особливими потребами. Діагностовано мотиваційну спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних взаєминах з людьми. Розкрито стійкий взаємовплив мотиваційної сфери на самовизначення підлітка. Визначено чинники впливу на вибір майбутньої професійної діяльності дітей з обмеженими можливостями, коли відбувається їхнє і особистісне самовизначення.

Ключові слова: мотиваційні чинники, професійне самовизначення, підлітки з особливими потребами.

Статья посвящена анализу теоретико-эмпирического исследования роли мотивационной сферы в процессе профессионального самоопределения подростков с особыми потребностями. Диагностирована мотивационную направленность на общение – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Раскрыто устойчивое взаимовлияние мотивационной сферы на самоопределение подростка. Определены факторы влияния на выбор будущей профессиональной деятельности детей с ограниченными возможностями, когда происходит их и личностное самоопределение.

Ключевые слова: мотивационные факторы, профессиональное самоопределение, подростки с особыми потребностями.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема професійного самовизначення молоді є однією з найважливіших у становленні людини як повноцінного члена соціуму. Для підліткового віку необхідним є визначення структури мотиваційної сфери, якою керуються підлітки в практичній і навчальній

діяльності. Відомості про мотиваційні чинники, що спонукали обрати ту чи іншу професію є основним матеріалом для профорієнтаційної роботи [1; 2; 4; 5]. Для дітей з особливими потребами сфера професійного самовизначення є іншою, як і мотиваційна структура вибору професії. Саме тому вивчення проблеми мотивації підлітків у професійному самовизначенні набирає все більшої актуальності й потребує детального вивчення та аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення є однією із актуальних проблем, що виникають у житті осіб із особливими потребами. Засвоєння певної професії є важливою умовою реалізації закладеного потенціалу підлітка із особливими потребами та засобом його реабілітації, включення у соціум та адаптації до активної участі у його житті [3]. Профорієнтація підлітка спрямована на вирішення одного із значущих завдань соціалізації особистості – задачі професійного самовизначення. Теорія та практика профорієнтаційної роботи мають практично столітню історію. Широкий комплекс заходів, що складають собою профорієнтацію, виходить за рамки психології та педагогіки й включає у себе цей багатолітній досвід профорієнтування особистості [9].

Серед вітчизняних психологів, котрі займалися проблемами профорієнтації, є: А. Е. Голомшток, Є. О. Клімов, М. О. Коць, І. С. Кон, Е. С. Романова, М. М. Чистяков, М. С. Пряхніков та ін. Однак, на сьогодні все ще не було проведено досліджень та створено наукових праць, котрі б системно вирішували педагогічні та психологічні аспекти комплексного підходу до профорієнтування осіб із особливими потребами. Одним із найважливіших завдань у реабілітації підлітків із особливими потребами є процес соціалізації, тобто, включення особливої дитини у соціум, що передбачає, окрім відношення до певних соціальних груп, також професійну діяльність на користь суспільства. Профорієнтація є підготовкою підлітка до свідомого вибору професії. Під свідомим вибором професії розуміється інформованість підлітка щодо видів роботи, котрі користуються значним попитом та мають велике значення для соціуму, знання про способи набуття того чи іншого виду діяльності, його доступності та розповсюдженості, та розуміння вимог, що будуть поставлені перед майбутнім фахівцем у тій чи іншій області сфери продаж чи надання послуг. Також важливим є усвідомлення власних можливостей, умінь та навичок, котрі можуть відповідати чи не відповідати вимогам бажаної професії.

Профорієнтацією називають спеціально організований комплекс заходів, спрямований на допомогу в оптимізації процесів професійного самовизначення серед підлітків. Головною задачею цього процесу є усебічний розвиток особистості учня, розкриття його ресурсів, умінь та навичок на шляху до усвідомлення свого професійного призначення. Для профорієнтування осіб із обмеженими можливостями важливим є створення у них активного ставлення до себе, усвідомлення себе як повноцінної одиниці, що може функціонувати разом із усіма іншими, виконуючи певну діяльність. Маючи активну життєву позицію, особа із особливими потребами, буде мати прагнення до творчої самореалізації та пошуку свого місця у світі. Окрім цього важливим є факт адекватного усвідомлення своїх психофізіологічних можливостей, що у дітей із особливими потребами є у більшій чи меншій мірі обмеженими певними психічними чи фізіологічними порушеннями. Особи із особливими потребами мають складнощі у професійному самовизначенні через низку причин об'єктивного (пов'язаних із певними психологічними чи фізичними дефектами, що обмежують можливості людини, та наслідками, викликаними ними) і суб'єктивного характеру [9].

Суб'єктивні причини першочергово пов'язані із неадекватним усвідомленням наслідків дефекту та впливу цих обмежень на професійний вибір, а, також, із з неадекватністю в оцінці професійно значущих якостей стосовно бажаного виду професійної діяльності. До причин, що обумовлюють неадекватний вибір професії серед осіб із особливими потребами, першочергово відноситься неадекватність їх уявлень про відповідність [8; 9] власних можливостей та вимог професії. У професійному самовизначенні осіб з особливими потребами діагностика їх реальних можливостей, усвідомлення та адекватна оцінка власних важливих для освоєння тієї чи іншої професії якостей, та відповідність вимогам обраного виду праці має важливе значення. Неадекватний вибір професії призводить до необхідності пошуку нового виду діяльності. При працевлаштуванні на невідповідну можливостям особи посаді, ця людина на практиці зіткнеться із тим, що не може справитися із даним видом професійної роботи та не може бути продуктивною, займаючись нею. Саме тому професійне самовизначення розглядається відповідно до індивідуальних можливостей людини із особливими потребами, а також враховує потреби соціуму. Сам процес профорієнтації розглядається у контексті вирішення педагогічних завдань по формуванню особистісних якостей, що мають значення у професійному самовизначенні, навчанні цій професії та подальшому успішному працевлаштуванні [7; 10].

Профорієнтаційна робота є індивідуальною, та методичний інструментарій залежить від конкретного випадку. Сама робота психолога мало чим відрізняється на стадії діагностування, однак результати, отримані у наслідок цього процесу, трактуються специфічно для кожного підлітка, із урахуванням його фізичного чи психологічного дефекту. Першочерговим завданням є виявлення сфер, що викликають професійний інтерес підлітка, а також його схильностей, талантів та психологічних характеристик, що відповідають вимогам бажаного виду роботи. Особи із особливими потребами потребують допомоги експертів після отримання професійної освіти, та систематичної підготовки у вигляді психологічного супроводу з питань поведінки на ринку праці, пошуку роботи та адаптації до вибраної професії.

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному дослідженні ролі мотиваційної сфери у процесі професійного самовизначення підлітків з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Луцького навчально-

реабілітаційного центру. Було продіагностовано 31 особу підліткового віку. Для реалізації мети було використано комплекс психодіагностичних **методів**: методика діагностики спрямованості на здобуття знань чи на оцінку Є. П. Ільїна, Н. О. Курдюкової, методика діагностики мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач А. А. Реана та методика діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса.

Отримані результати за шкалами методики діагностики спрямованості на здобуття знань чи на оцінку Є. П. Ільїна, Н. А. Курдюкової вказують на те, що високий рівень спрямованості на здобуття знань у 22,6% досліджуваних, середній рівень – 64,5%, низький рівень – 12,9%; високий рівень спрямованості на здобуття оцінки серед опитаних відсутній, середній рівень спостерігається у 79%, низький рівень – 29% (рис. 1). Отже, отримані результати свідчать, що у більшості досліджуваних домінує середній рівень спрямованості на здобуття знань та спрямованості на здобуття оцінки. Проте яскраво вираженим показником є спрямованість на здобуття знань, адже тут присутні 29% з високим рівнем мотивації на знання. Якщо аналізувати спрямованість на оцінку, то високий рівень тут відсутній.

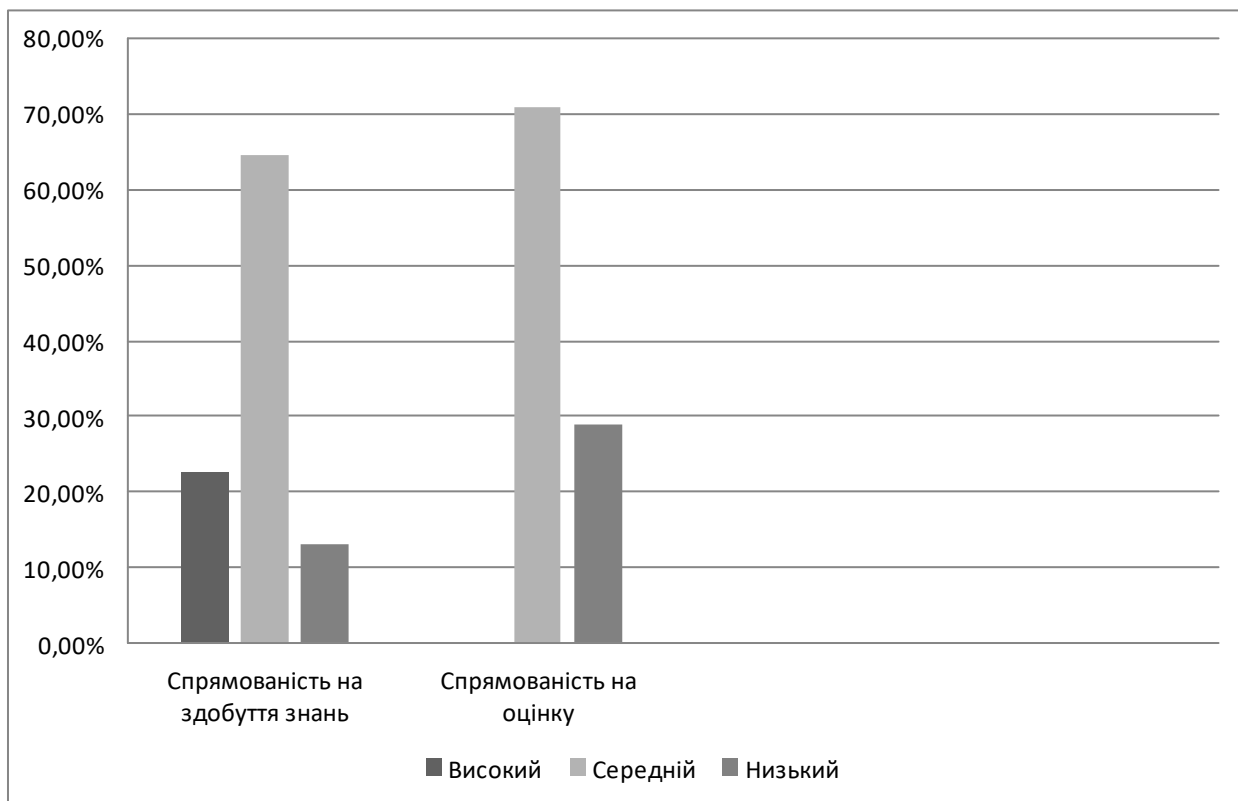


Рис. 1. Порівняльна діаграма дослідження спрямованості на здобуття знань і оцінку

Високий та середній рівні спрямованості на знання вказують на те, що у досліджуваних розвинуто прагнення до подолання різних труднощів, інтелектуальна активність, реалізація своїх здібностей та мотивація, яка знаходиться у навчальній діяльності (задоволення допитливості, розширення світогляду тощо). Проте, можлива ситуація, коли самі по собі знання, які одержує учень у школі, можуть бути для нього лише засобом досягнення інших цілей (уникнути покарання батьків, заслужити від них похвалу, отримати в майбутньому хороший атестат зрілості тощо). За таких умов до учіння його спонукає не інтерес, допитливість чи зацікавленість процесом здобуття знань, а те, що буде одержано в результаті учіння.

Отримані результати за шкалами методики діагностики мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач А. А. Реана показали, що у більшості досліджуваних спостерігається мотивація на досягнення успіху – 48,4%, мотивація на уникнення невдач – 12,9%, невиражена мотивація (на успіх) – 32,2%, невиражена мотивація (страх невдач) – 6,5%.

Таким чином, майже для половини домінантним є мотивація досягнення успіху при виконанні завдання та у навчанні. Тобто, індивід керується не страхами, а сподіваннями на успішний результат. Він не покладає рук при невдалих спробах, а невдачі можуть його мотивувати на подальшу клопітку роботу. У 32% досліджуваних простежується невиражена мотивація, проте вона спрямована на успіх. Це також вказує на те, що у випадках невдач/успіхів у ситуаціях, людина сподівається в більшості на успіх. Мотивація уникнення невдач зустрічається у 8% опитаних. Ці досліджувані бояться бути неуспішними, погано виконати роботу, тому часто відмовляються від великих та важких завдань через страх зробити щось неправильно та зазнати невдачі. У 13% респондентів теж невиражена мотивація, проте вона спрямована на уникнення невдач, що свідчить про схильність до уникнення важливих справ через страх бути неуспішним, допуститися помилки. Отримані результати дослідження за шкалами методики діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса виявили спрямованість на спілкування у 48,4% досліджуваних, спрямованість на роботу – у 35,5%, спрямованість на себе – у 16,1%.

За результатами методики у 48% опитаних переважає спрямованість на спілкування, що вказує на прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтацію на спільну діяльність або допомоги людям, але часто на шкоду виконанню власних конкретних завдань; орієнтацію на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми. Спрямованість на себе виявлено у 16% респондентів, що розкриває орієнтацію на пряму винагороду і задоволення безвідносно до роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності, інтровертованості. У 36% виявлено спрямованість на роботу, тобто зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети. Результати обрахунку коефіцієнту асоціації Юла дозволили зробити припущення про присутність тісного зв'язку між наступними показниками: мотивація досягнення успіху та спрямованість на роботу (КА – 0,949), мотивація уникнення невдач та спрямованість на себе (КА – 0,959), невиражена мотивація і спрямованість на спілкування (КА – 0, 7). Для підтвердження отриманих результатів було використано коефіцієнт взаємної сумісності Пірсона і Чупрова. Обрахунок коефіцієнту за шкалами методики діагностики спрямованості на здобуття знань чи на оцінку Є. П. Ільїна, Н. А. Курдюкової та методики визначення мотивації на досягнення успіху чи уникнення невдач А. А. Реана засвідчив високі статистично значущі зв'язки між мотивацією досягнення успіху та високим рівнем спрямованості на здобуття знань ($r=0,574$), невираженою мотивацією і середнім рівнем спрямованості на здобуття знань ($r=0,493$), мотивацією уникнення невдач та низьким рівнем спрямованості на здобуття знань ($r=0,737$). Загальний коефіцієнт кореляції Пірсона – високий позитивний ($r=0,654$), а коефіцієнт Чупрова – середній позитивний (0,375). Обрахунок коефіцієнту за шкалами методики діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса та методики визначення мотивації на досягнення успіху чи уникнення невдач А. А. Реана показав також високі статистично значущі зв'язки між мотивацією досягнення успіху та спрямованістю на роботу ($r=0,591$), мотивацією уникнення невдач та спрямованістю на себе ($r=0,656$), невираженою мотивацією і спрямованістю на спілкування ($r=0,602$). Загальний коефіцієнт взаємної сумісності Пірсона – високий позитивний ($r=0,846$), а коефіцієнт Чупрова – середній позитивний (0,423).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Доведено, що досягненню професійної майстерності сприяє мотиваційний компонент, який забезпечує перетворення знань, умінь і навичок в засоби особистісного та професійного зростання. Досліджено, що у підлітків з особливими потребами переважає мотивація на досягнення успіху. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість. Діагностовано мотиваційну спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних взаєминах з людьми. Результати дослідження показали середні рівні показників спрямованості на оцінку та знання, проте у більшості досліджуваних переважає мотиваційна спрямованість на оцінку. Розкрито стійкий взаємовплив мотиваційної сфери на самовизначення підлітка. Зокрема мотивація на досягнення успіху має зв'язок зі спрямованістю особистості на роботу та високим рівнем спрямованості на здобуття знань; на мотивацію уникнення невдач впливає спрямованість особистості на себе та низький рівень спрямованості на здобуття знань, а не виражена мотивація пов'язана зі спрямованістю на спілкування та з середнім рівнем спрямованості на здобуття знань. Визначено чинники впливу на вибір майбутньої професійної діяльності, коли відбувається і особистісне самовизначення дітей з обмеженими можливостями за умов, коли їх професійний вибір стає ще вужчим, а внутрішній світ та ставлення до оточення теж кардинально інше від звичайних людей. Перспективою для подальших досліджень вважаємо розроблення ефективних ігрових технологій щодо формування готовності до професійного самовизначення підлітків з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Васильева Л. П. Профессиональное консультирование школьников с нарушениями психофизического развития и состояния здоровья на этапе выбора профессии / Л. П. Васильева // Спец. адукация. – 2010. – № 3. – С. 9–15.
2. Гошовська Д. Т. Вплив самоакцептації на професійне самовизначення підлітків / Д. Т. Гошовська // Професійне самовизначення дітей з особливими потребами: зміст та організація формування : навч.-метод. посіб. / за ред.: М. О. Коця, Л. І. Волинець. – Луцьк : Вісник+К, 2012. – С. 89–99.
3. Інтернет-джерело, дата публікації 21.02.2015. – Режим доступу: [link: <http://moi-portal.ru/novosti/12949-proforientatsiya-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>]
4. Коць М. Вікова динаміка професійного самовизначення дітей з особливими потребами / М. Коць, О. Поліщук // Психолог. перспективи. – 2015. – Вип. 26. – С. 177–187.
5. Коць М. О. Вікові особливості професійного самовизначення як компоненту соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку / М. О. Коць // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. ДВНЗ “Запоріж. нац. ун-т», Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – № 1 (7) – С. 117–122.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

8. Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
9. Романова Е. С. Психодиагностика : учеб. пособие для студ. вузов. – СПб. : Питер, 2007. – 652 с.
10. Rudolf W. L. Schlüsselqualifikationen: Handlungs- und Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz / W. L. Rudolf. – München : Deutscher Taschenbuchverl, 2000. – XXI. P. 579.

References

1. Vasil'eva L. P. Professional'noe konsul'tirovanie shkol'nikov s narushenijami psihofizicheskogo razvitiya i sostojaniya zdorov'ja na jetape vybora professii / L. P. Vasil'eva // Spec. adukacija. – 2010. – № 3. – S. 9–15.
2. Goshov'ska D. T. Vplyv samoakceptacii' na profesijne samovyznachennja pidlitkiv / D. T. Goshov'ska // Profesijne samovyznachennja ditej z osoblyvymy potrebamy: zmist ta organizacija formuvannja : navch.-metod. posib. / za red.: M. O. Kocja, L. I. Volynec'. – Luc'k : Visnyk+K, 2012. – S. 89–99.
3. Internet-dzherelo, data publikacii' 21.02.2015. – Rezhym dostupu: [link: <http://moi-portal.ru/novosti/12949-proforientatsiya-detey-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>]
4. Koc' M. Vikova dynamika profesijnogo samovyznachennja ditej z osoblyvymy potrebamy / M. Koc', O. Polishhuk // Psiholog. perspektyvy. – 2015. – Vyp. 26. – S. 177–187.
5. Koc' M. O. Vikovi osoblyvosti profesijnogo samovyznachennja jak komponentu socializacii' ditej z vadamy psyhofizychnogo rozvytku / M. O. Koc' // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. pr. DVNZ "Zaporiz. nac. un-t", In-tu psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red.: S. D. Maksymenka, N. F. Shevchenko, M. G. Tkalych. – Zaporizhzhja : ZNU, 2015. – № 1 (7) – S. 117–122.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Rostov n/D. : Feniks, 1996. – 512 s.
7. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Znanie, 1996. – 308 s.
8. Prjazhnikova E. Ju. Psihologija truda i chelovecheskogo dostoinstva / E. Ju. Prjazhnikova, N. S. Prjazhnikov. – M. : Akademiya, 2003. – 480 s.
9. Romanova E. S. Psihodiagnostika : ucheb. posobie dlja stud. vuzov. – SPb. : Piter, 2007. – 652 s.
10. Rudolf W. L. Schlüsselqualifikationen: Handlungs- und Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz / W. L. Rudolf. – München : Deutscher Taschenbuchverl, 2000. – XXI. P. 579.

Kots M.O., Onopchenko I.V., Ozorovskiy I.V. THE IMPORTANCE OF MOTIVATION FACTORS IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION TEENS WITH SPECIAL NEEDS

The article is a theoretical and empirical research of an importance of motivation in professional self-determination teenagers with special needs. It reveals that teenagers with special needs tend to be motivated to succeed. In this research we diagnosed that they have a motivation to any sort of communication with surroundings. They have a desire to communicate with people and seek common activities, social approval. Also, teenagers with special needs are addicted to social groups and have a need for affection and emotional relationship with people. The article reveals a distinct trade-offs between motivation and teenager's self-determination. Motivation for success is connected with an aspiration to work and the high-level desire to get new knowledge. Egoism and the low-level desire for knowledge effect on a motivation to avoid failures. The low level of a motivation for communication and the average level of desire for knowledge don't effect on that rates. The research describes factors, which have influence on choice of future professional activity of teenagers with special needs. We reveal a desire of adolescents to be useful, to engage in interesting activities. Also, we evaluated factors of occupational choice by following criterias: a prestige and an authority.

Key words: motivation factors, professional self-determination, teens with special needs.

УДК [159.98:159.944.4]:616.89

В.В. КОШИРЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПТСР

У статті розглядаються особливості психологічної практики з особами, які пережили психотравму. Зазначено, що психологічну допомогу особам, які пережили психотравмуючі події, необхідно розглядати як психологічний супровід особистості, який спрямований на позитивні зміни з метою інтеграції та розвитку її всіх рівнів. Представлено різні підходи до розуміння феномену посттравматичного стресового розладу та методи роботи з психотравмою.

Презентовано детальний аналіз інтегративної багатовимірної моделі вибору стратегій BASIC Ph. Обґрунтовано, що весь спектр особистісних можливостей у виборі стратегій виходу з кризи має активно використовуватись людиною на шляху подолання життєвих труднощів.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), психотравма, стресова ситуація, кризова ситуація, дезінтеграція життєвого досвіду, самоорганізація, саморегуляція, стратегії подолання, особистісні ресурси, інтегративна багатовимірна модель «BASIC Ph».

В статті розглядаються особливості психологічної практики з людьми, пережившими психотравму. Зазначено, що психологічну допомогу людям, які пережили психотравмуючі події, необхідно розглядати як психологічне супроводження людини, спрямоване на позитивні зміни з метою інтеграції та розвитку її всіх рівнів. Представлено різні підходи до розуміння феномену посттравматичного стресового розладу та методи роботи з психотравмою.

Представлено детальний аналіз інтегративної багатовимірної моделі вибору стратегій BASIC Ph. Обґрунтовано, що весь спектр особистісних можливостей у виборі стратегій виходу з кризи повинен активно використовуватися людиною на шляху подолання життєвих труднощів.

Ключові слова: посттравматичне стресове розлад (ПТСР), психотравма, стресова ситуація, кризова ситуація, дезинтеграція життєвого досвіду, самоорганізація, саморегуляція, стратегії подолання, особистісні ресурси, інтегративна багатовимірна модель «BASIC Ph».

Постановка проблеми. У екстремальній та стресовій ситуації відбувається виснаження захисних сил організму та адаптаційних можливостей людини, результатами чого можуть бути розлади психіки. Одним з різновидів такого дисфункціонування є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який характеризується зміною особистості, дезадаптацією в соціумі, погіршенням стану здоров'я. Особи, які пережили психотравмуючі події, потребують постійної уваги, підтримки оточуючих та психологічної допомоги. Від своєчасності і якості надання психологічної допомоги залежить ефективність подолання наслідків перебування в екстремальних ситуаціях.

Психологічну допомогу особам, які пережили психотравму, необхідно розглядати як психологічний супровід особистості, який спрямований на позитивні зміни з метою інтеграції та розвитку її всіх рівнів. Це достатньо складне завдання в сучасних соціальних умовах. У постраждалих з посттравматичним стресовим розладом, особливо в найважчих формах, зміни проявляються на всіх рівнях функціонування психіки. Люди часто відчувають страх, не вірять в свої сили для подолання розладу. Страх та зневіра впливають на організацію психологічної допомоги, особливо на початкових її етапах, як загроза, як ще одна психотравмуюча подія. Такі захисні механізми поведінки постраждалого значно ускладнюють роботу. Психологу важливо вміти вибрати найефективніші методи роботи для конкретного клієнта і вміти їх застосовувати [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні не існує єдиної думки, моделі чи концепції, яка б повністю пояснювала природу та механізм посттравматичних розладів особистості. Сучасна психологічна література пропонує різні підходи до розуміння феномену посттравматичного стресового розладу та виокремлює особливості стресових реакцій:

Психофізіологічний підхід констатує варіабельність реагування на травму в екстремальних ситуаціях як результат тривалих фізіологічних змін та підвищеної адренергічної активності. В багатьох учасників військових дій було виявлено підвищений рівень адреналіну, який, можливо, відповідав за схильність особи до гострих відчуттів, ризику, порушення встановлених правил поведінки.

Психодинамічний підхід розглядає травматизацію як синдром первинного травматичного Еґо-стресу (стресу свідомості) – центральну ланку патогенезу психопатологічних наслідків травмуючої ситуації, коли необхідність дотримуватися «принципу реальності» в новій дискомфортній посттравматичній ситуації породжує інтрапсихічний конфлікт.

В межах *когнітивного підходу* травматичні події – це потенційні руйнівники базових уявлень про себе та навколишній світ. Патологічні реакції на стрес – недостатні адаптивні відповіді на подолання розпаду базових сформованих уявлень, які пов'язані із задоволенням потреб в безпеці та складають Я-концепцію. І в ситуації сильного стресу відбувається руйнування Я-концепції. Недостатнє адаптивне подолання травми проявляється в генералізації страху, гніву, уникнення, дисоціації. Причиною цього є ригідність, розбалансованість когнітивної сфери. Прийнято вважати, що даний підхід найповніше пояснює природу розладу, так як включає в себе генетичний, когнітивний, емоційний та поведінковий фактори.

Сутність *інформаційного підходу* полягає у поєднанні когнітивної, психоаналітичної та психофізіологічної концепцій. Коли стрес викликає великий потік внутрішньої та зовнішньої інформації, її основна частина не співпадає з когнітивними схемами. Відбувається інформаційне перезавантаження, необроблена інформація переходить із свідомості в підсвідомість. Згідно з принципом уникнення болю людина намагається зберегти інформацію у несвідомій формі, але з часом травматична інформація стає усвідомленою, як частина процесу інформаційної обробки. При завершенні обробки досвід стає інтегрованим, а травма більше не зберігається в активному стані.

Інтераціональний підхід розглядає подолання психотравмуючого впливу стрес-факторів бойових дій не лише при успішній когнітивній переробці травматичного досвіду, але й у взаємодії характеру психотравмуючих подій, індивідуальних характеристик військовослужбовців і особливостей соціальних умов, в які повертаються військовослужбовці після бойових дій [4].

Формулювання цілей статті: 1) проаналізувати різні підходи щодо розуміння феномену ПТСР та методи роботи з психотравмою; 2) репрезентувати досвід використання інтегративної багатовимірної моделі BASIC Ph; 3) представити механізми активізації саморегуляції як природної здатності, заснованої на потенційних ресурсах людського організму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Природний психофізіологічний стан в стресовій ситуації характеризується напруженням функціональних систем організму і проявляється в розладах сну,

втомлюваності, роздратованості, легких вегетативних розладах, вживанні алкоголю та психотропних речовин. Серед психічних розладів виокремлюють короточасні реакції страху, тривоги, внутрішньої напруженості чи розслабленості, реакції «бойової екзальтації». Фіксація на травмі відбувається за рахунок того, що постраждалому не вдається інтегрувати травматичний досвід в цілісну структуру особистості, яка мала місце до психотравмуючої події. Травматичний досвід виникає та існує окремо, відбувається дезінтеграція життєвого досвіду у формі фрагментації життєвого шляху, коли життя до і після травми представляють собою дві роздільно існуючих складових в суб'єктивній картині світу; відбувається поділ особистості на «субособистості», які не пов'язані між собою [5]. Після завершення екстремальної події людина повертається в ситуацію повсякденного життя, але особистість продовжує функціонувати та перебувати у психотравмуючій ситуації, і ці зміни особистості суперечать вимогам побутового життя. Після психотравмуючого впливу порушується процес трансформації особистості, інтеграції нового досвіду, переорієнтації, зміни ставлення до ситуації. Все це гальмує подальший розвиток особистості, негативна трансформація призводить до втрати сенсів, які існували раніше, відчуття безглуздості того, що відбулось чи до негативного переосмислення пережитого.

До основних методик ПТСР, які характеризують стани, переживання наслідків екстремальних ситуацій, адаптацію до подальшого життя; оцінюють прояв посттравматичного стресового розладу та дезадаптації у постраждалих в умовах бойових дій відносяться: «Шкала депресії» Бека, «Шкала для клінічної діагностики ПТСР», «Додаткова шкала PTSDMMPI, «Клінічна шкала тривоги та депресії», «Методика діагностики суб'єктивного контролю» Роттера, «Міссісіпська шкала травматичного стресу», «Гарвардський опитувальник для виявлення перенесених травм», «Методика диференціальної діагностики депресивних станів» Жмурова, метод структурованого клінічного інтерв'ю, «Опитувальник травматичного стресу» та інші [3]. Використання комплексу методик є достатньо ефективним для виявлення осіб, які потребують особливої уваги з боку психологів, психологічної допомоги та психотерапії після участі в бойових діях. Останні військові події на території сходу нашої держави та у світі взагалі радикально змінили уявлення про посттравматичний розлад особистості. ПТСР може виникнути не тільки після гострої реакції на стрес, але й у осіб, які після надзвичайної події не мали ніяких розладів. Іноді ПТСР може виникнути після повторної незначної психічної травми. Більш того, більшість психологів-практиків визнають, що психофізіологічні зміни – це нормальна реакція на психотравмуючу ситуацію, які можна пройти без надання психологічної допомоги. Разом з тим, результати проведених досліджень дозволяють зробити висновок, що ПТСР учасників бойових дій має більш виражений характер, що обумовлює необхідність надання постраждалим психологічної допомоги для корекції розладів та психологічного супроводу.

Психотерапевтична робота з травмою має бути спрямована, перш за все, на відновлення природної здатності до саморегуляції, яка оцінюється як психологічна та біологічна здатність до цілеспрямованої самоорганізації. Саморегуляція розглядається як природна здатність людини до самовідновлення та самоорганізації, яка заснована на потенційних ресурсах людського організму. Людина долає труднощі життя шляхом опанування і контролю. Це – зусилля, за допомогою якого люди мобілізують всередині і зовні самих себе, ресурси і сили, які дадуть їм відчуття, що їх проблеми можна вирішити. Це – спроби помірятися силами з внутрішніми вимогами, з вимогами середовища і з протиріччями між цими двома видами вимог. Механізмами подолання життєвих труднощів можна назвати чотири основні види ресурсів: особистісні, міжособистісні, організаційні та соціальні. Кожен з них по-своєму збагачує особистісну здатність до подолання [1]. Особистісні ресурси передбачають позитивні підходи, діяльність і програми - по суті, всі позитивні речі, які людина робить сама або говорить самій собі (включаючи планування діяльності, планування роботи, відпочинок, тощо) з метою знизити напругу. Міжособистісні ресурси – підтримка з боку друзів чи рідних, радість життя в суспільстві, обговорення проблем з іншими людьми тощо. Організаційні ресурси, як правило, використовуються в меншій мірі, але є не менш корисними. Наприклад: навчання, інструктаж, професійна зовнішня підтримка. Соціальні ресурси належать до засобів, які може запропонувати людині суспільство - наприклад, позапрофесійна діяльність, психологічна служба, організація дозвілля тощо. Така умовна класифікація механізмів подолання показує нам шляхи, які використовують люди в різних ситуаціях. Ця діяльність допоможе запобігти непродуктивним, неправильним типам поведінки, і, навпаки, підтримає типи поведінки, завдяки яким знизиться небезпека стресових ситуацій. Деякі люди з дитинства проявляють внутрішню стійкість до центральних стресових факторів в житті; без спеціальних тренувань і навчання стратегіям подолання, ці люди успішно справляються з ситуаціями, в які їх ставить природа чи умови життя [4]. В процесі дворічної роботи у волонтерському проєкті «Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям» з учасниками бойових дій на Сході України з різним ступенем травматизації, ми використовували ізраїльську методику BASIC Ph, яка є *особистісною мультимірною моделлю вибору стратегій виходу з кризи*.

З 1999 року ізраїльський психолог Мулі Лахад (Mooli Lahad) посилено працював над розробкою інтегративної моделі коду психологічного виживання людини після сильного стресу. Його статистичні дослідження вказували, що до 20% у травмованих людей проявляється тривала дезадаптивна стресова реакція – ПТСР. На його переконання, це патологічний стан психіки, при якому спогади про травму постійно завдають інтенсивних страждань людині і їх неможливо контролювати [6]. Мулі Лахад та його колеги – психологи провели численні дослідження та проаналізували, яким чином долають травму інші 80%; які стратегії вони використовують і чи можна вивести формулу виживання. Після довгих років досліджень вчені представили свою інтегративну багатовимірну модель BASIC Ph. Згідно з Мулі Лахадом, кожна людина використовує 6

основних каналів, і кожен з них «допомагає вирости» з кризової ситуації [6]. В процесі свого історичного розвитку психологічні теорії по-різному представляли чи пояснювали людський код виживання. Одні намагалися дати виняткове пояснення, інші – розвинули певну область в рамках загального узгодження з попередньою теорією.

Емоційний підхід підкреслює важливість світу емоцій, одночасно внутрішнього (підсвідомість) і зовнішнього (проекція і трансфер). Фройд неодноразово заявляв, що первинні емоційні переживання, конфлікти і фіксації мають вирішальний вплив на ставлення людини до світу. Часто цей елемент підсвідомості «вривається» в людську практичну діяльність.

Соціальний підхід підкреслює роль суспільства і соціального середовища в методах протистояння людини та світу, але під різними кутами зору: Адлер – у своїй теорії неповноцінності і прагнення до влади; Еріксон – в теорії 8 етапів розвитку з наголосом на міжособистісний зв'язок як ключ до розуміння людського розвитку і подолання небезпечних станів.

Творчий підхід підкреслює роль символів і архетипів, «культурного спадку», уяви, творчого духу як рушійної життєвої сили. У своїх моделях особистості Юнг розглядає інтуїцію як засіб подолання і самопритосування. Юнг підкреслював центральну роль уяви в розумінні світу. За його словами, без уяви і архетипів людині важко зрозуміти світ в його емоційній і функціональній складності.

Основна думка *біхевіористського підходу* полягає в тому, що поведінка визначається ланцюгом нейрохімічних подразнень. Особистість і поведінка людини набагато складніші, ніж теоретичні спроби їх опису.

Основні положення кожної теорії інтегровані в 6 основних складових, які пояснюють факт виживання, що і є основою моделі BASIC Ph:

B - Belief and values – віра, філософія життя, духовні та моральні цінності.

A - Affect and emotions – почуття, емоції.

S - Sociability – соціум, функція, групова приналежність, спілкування.

I - Imagination and creativity – творчість, уява.

C - Cognition and thought – свідомість, реальність, думка.

Ph - Physiological activity – фізична активність, діяльна модальність.

Криза розвивається завдяки повторним безплідним спробам звільнитися від стресового стану. Важко виносити цей стан довго, не використовуючи для цього власні сили і ресурси. Людина застрягає на одній і тій самій реакції, на одному й тому ж методі подолання без результатів покращення. Криза в цьому випадку заснована на циклі та ригідності. Стрессова подія стає кризовою тоді, коли людина надає їй відповідного значення. Але причина кризи не в самому стресі. Є стресові ситуації, які ми опановуємо мистецтвом обходитися меншою кількістю сну чи їжі, більше працюємо, живемо і напружуємо свої сили до межі – і при цьому не втрачаємо надії. Якщо ми інтерпретуємо драматичні події в тій чи іншій сфері життя не як проблему, а як трагедію, ми втрачаємо розуміння сенсу, і трагедія сприймається нами не як нещастя в чомусь конкретному, а як нещастя в житті взагалі. Криза – це втрата надії, безсилля, відчуття нестерпності, думка і відчуття, що людина пропала, що життєвий шлях втрачено, а запитати дорогу на вихід – немає у кого. Життєві цілі зникають, людина нездатна бачити майбутнє або ставити перед собою інші цілі, надати своєму життю нового значення. У процесі нашого життя ми створюємо «зустріч з життям, зі світом». Криза – це почуття, що «завтра» не настане». Слід підкреслити, що це відчуття «відірваності» від світу в більшості випадків суб'єктивне. Зв'язок зі світом приймає різні форми. Одні розвинули симптоми тривалого стресу; інші продовжують функціонувати без особливих труднощів; решта потребує допомоги, щоб скоротити природний період «повернення в себе». Автори методики пропонують відкрити весь спектр особистісних можливостей у виборі стратегій виходу з кризи:

Віра. Цей спосіб подолання кризи базується на вмінні вірити – віра у Бога, у людей, у диво, у себе тощо. Коли нам щось не під силу, ми можемо простягнути руки до небес і помолитись про допомогу.

Емоції. Любов, ненависть, мужність, боягузтво, радість, печаль, симпатія, ревності тощо. Цей спосіб подолання кризи вимагає вміння проявляти різні почуття і називати їх своїми іменами. Пізніше робиться спроба виразити те саме найбільш зручними для кожної людини способами, такими як: словесно – усно в особистій бесіді, письмово в оповіданні чи в листі; без звернення до слів – в малюнку, танці, музиці, драмі, ліпленні.

Соціум. Цьому способу подолання кризи притаманне прагнення до спілкування. Ми можемо звертатися за підтримкою до сім'ї, близьких чи до професіоналів. Ми самі можемо надавати допомогу іншим, займатись громадською роботою.

Уява. Цей спосіб подолання кризи полягає в наших творчих здібностях. Завдяки уяві ми можемо мріяти, розвивати інтуїцію і гнучкість, змінюватись, приймати рішення в світі гри і фантазії, уявляти собі змінене майбутнє і минуле.

Когніції. Це спосіб подолання кризи за допомогою наших ментальних здібностей, нашого вміння логічно та критично мислити, оцінювати ситуацію, досягати нові ідеї, планувати, аналізувати проблеми і їх вирішувати.

Фізична активність. Це спосіб подолання кризи апелює до здібностей нашого фізичного тіла. Це вміння відчувати за допомогою слуху, зору, нюху, дотику, смаку: тепло чи холод, біль чи задоволення, внутрішня напруга чи розслаблення. Він включає в себе фізичні навантаження різного роду (зарядка, фізкультурні вправи, ходьба, важка фізична робота, прогулянка, туристичний похід) та тілесні практики (дихальні вправи, м'язова гімнастика, релаксаційні техніки).

Варто зазначити, що в силу своїх індивідуальних особливостей та умов середовища людина в дорослому віці вже має певний набір стратегій подолання, які звертаються до одних і тих самих ресурсних каналів серед шести основних. Людина може постійно вдаватися до емоцій чи до фантазії набагато частіше, ніж до фізичної активності та навпаки. Інакше кажучи, одні канали постійно використовуються, в той час як інші практично не задіяні. Але це зручно до тих пір, поки життєва ситуація не стає критичною, коли людина повторює одні й ті ж самі стратегії з метою позбутися від проблеми. Іншими словами, людина «заціклюється», використовуючи до нескінченності одну і ту ж стратегію подолання, не просуваючись ні на крок вперед і нічого не змінюючи. У таких випадках криза є наслідком безвихідності та відсутності гнучкості вибору стратегії вирішення. На початковій стадії подолання кризового стану багатовимірний підхід BASIC Ph пропонує навчити людину використовувати різноманітні способи вирішення проблеми. Це допоможе розвинути гнучкість, необхідну для уникнення глухого кута. Умовно можна розділити стратегії подолання на дві групи: активні (вже наявні, ті, якими людина постійно користується) і пасивні (частково задіяні елементи або ще відсутні). У своїй роботі психолог зосереджується і на одних, і на інших. Активні наявні стратегії необхідні в більш гострих кризових ситуаціях, коли людина «розгубила» всі свої можливості, заплуталась, втратила опору під ногами. Акцент на активізацію пасивних стратегій важливий тоді, коли криза відчувається як патова ситуація, глухий кут (але зовнішні події не розцінюються як вихід за рамки нормального).

Людина здатна адекватно оцінити «свою» комбінацію стратегій самостійно. Вона поступово усвідомлює ті ресурси, які можуть бути задіяні в конкретній ситуації, і ті, які вже себе вичерпали. Часто це зрозуміти не так просто, хоча підґрунтя для інсайтів вже підготовлене психологом. Людина повинна чітко усвідомити, що конкретно вона може зробити в кожній зі сфер BASIC Ph та для чого (ще раз співвіднести вибір комбінацій з поставленими цілями). Поставлені цілі в процесі психологічної практики можуть змінюватись, відрізнятись від заявлених. Але головне, щоб ці цілі відчувались людиною як свої власні і бажані. Хоча практичні заняття з використанням моделі BASIC Ph тривалі за часом, так як в ході роботи піднімаються численні пласти реальності (комплекси; негативні емоції; переконання, архетипи, несвідомі сценарії тощо), але сфера проблем, з якими працює методика є досить широка: це і типові кризи, і ситуаційні кризи, і проблеми постановки цілей і подолання перешкод (відчуття безцільності, безвихідності, непотрібності; пошук себе в житті). В своїй психологічній практиці ми застосовували методику в індивідуальній консультативній та груповій тренінговій роботі з отриманням зворотнього зв'язку учасників, який став гарним ресурсом їх подальших життєвих змін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження вбачаємо у поєднанні використання моделі BASIC Ph з різними психологічними техніками роботи з психотравмою.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
2. Магомед-Эминов М. Ш. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса / М. Ш. Магомед-Эминов, А. Т. Филатов, Г. Л. Кадук. – 2-е изд. испр. – М. : Инсайт, 2004. – С. 33–39.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 1999. – 743 с.
4. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
5. Устюганов А. А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс / А. А. Устюганов. – Киев, 2010. – С. 69–73.
6. Lahad M. The "BASIC PH" Model of Coping and Resiliency -Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. – London : Jessica Kingsley, 2013.

References

1. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. – M. : Smysl, 2006. – 63 s.
2. Magomed-Jeminov M. Sh. Novye aspekty psihoterapii posttravmaticheskogo stressa / M. Sh. Magomed-Jeminov, A. T. Filatov, G. L. Kaduk. – 2-e izd. ispr. – M. : Insajt, 2004. – S. 33–39.
3. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / pod red. B. D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter, 1999. – 743 s.
4. Rean A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. – Spb. : PRAJM-EVRO-ZNAK, 2006. – 479 s.
5. Ustjuganov A. A. Issledovanie smyslovoj sfery voennosluzhashhih, perezhivshih boevoj stress / A. A. Ustjuganov. – Kiev, 2010. – S. 69–73.
6. Lahad M. The "BASIC PH" Model of Coping and Resiliency -Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. – London : Jessica Kingsley, 2013.

Koshyrets V.V. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF PERSONS WITH PTSD

The article deals with the peculiarities of psychological practice with persons who have experienced psychotrauma. It has been indicated that psychological assistance of people who have experienced psychotraumatic events must be considered as psychological support, which aims at positive changes to integrate and improve all individual levels. Different approaches to understanding the phenomenon of post-traumatic stress disorder and methods of work with psychotrauma have been presented. Detailed analysis of integrative multidimensional resource model of strategies preference BASIC Ph has been presented. It has been proved that the whole range of personality resources in the choice of exit from the crisis strategies should be actively used in overcoming life's difficulties by the person. There

are 6 main personality resource channels that explain the fact of survival and which are the basis of BASIC Ph model: Belief and values, Affect and emotions, Sociability, Imagination and creativity, Cognition and thought, Physiological activity. Each of these channels is used as individual strategies of growing up of crisis. They will enable to go through the most difficult times, stress related or a pure crisis, but they will continuously move towards success.

Key words: post-traumatic stress disorder (PTSD) psychotrauma, stress situation, crisis situation, disintegration of life experience, self-regulation, coping strategies, personal resources, integrative multidimensional model «BASIC Ph».

УДК 159.922.73:159.942

Л.В. КРЮКОВА

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена аналізу основних критеріїв формування емоційної сфери та емоційного комфорту молодшого школяра. Узагальнено вивчення питання щодо емоцій як психологічної категорії в науково-методичній літературі. Виявлено основні закономірності утворення та перебігу емоційних процесів у молодших школярів. Вивчено питання щодо доцільності запровадження корекційно-розвивальних програм для покращення процесу адаптації першокласників. Визначено перспективу подальших досліджень з питання способів формування емоційної сфери молодших школярів.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційний процес, емоційний комфорт, психологічна категорія, адаптаційний процес, школа, учні.

Статья посвящена анализу основных критериев формирования эмоциональной сферы та эмоционального комфорта младшего школьника. Обобщено изучение вопроса эмоций как психологической категории в научно-методической литературе. Выявлены основные закономерности образования и течения эмоциональных процессов в младших школьников. Изучен вопрос целесообразности введения коррекционно-развивающих программ для улучшения процесса адаптации первоклассников. Определена перспектива дальнейших исследований по вопросу способов формирования эмоциональной сферы младших школьников.

Ключевые слова эмоциональная сфера, эмоциональный процесс, эмоциональный комфорт, психологическая категория, адаптационный процесс, школа, ученики.

Постановка проблеми. Основні джерела збагачення внутрішнього світу особистості та пізнання навколишньої дійсності пов'язані з емоційними переживаннями. При цьому важливим є дослідження емоційної сфери особистості у період адаптації до тих чи інших умов існування. Одним із перших та основних таких етапів є початок шкільного життя та особливостей навчальної діяльності, що вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої фізичної витривалості.

Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери та культури почуттів особистості. Позитивні емоції, які зустрічає дитина, йдучи до школи, покращують її пізнавальні процеси (уваги, пам'яті, мислення) під час навчального процесу. Режим шкільних занять вимагає набагато більш високого, ніж у дошкільному дитинстві, рівня довольності поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємини з педагогами й однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навичок спілкування. Діти, що мають достатній досвід спілкування, з розвинутою мовою, сформованими пізнавальними мотивами і вмінням доволно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов. Негативні емоції спричиняють підвищення рівня тривожності школяра, що знижує розумову активність та когнітивну діяльність. Позитивні емоції, навпаки, знижують рівень тривожності та спричиняють підвищення рівня засвоєння предмета.

Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку пов'язана з тим, що є тісний зв'язок емоційного та інтелектуального розвитку. Так, виявлено певні закономірності зв'язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних і проблемних завдань, тоді як негативні емоції та стани гальмують їх виконання. Взаємозв'язок між емоційним та інтелектуальним розвитком є основною гармонійного розвитку дитини та її успішної адаптації, що і було основною метою статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологами і педагогами відмічено, що емоційні процеси займають важливе місце у формуванні особистості дитини та в процесі її соціалізації. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики суттєвого значення набуває проблема адаптації першокласника до шкільного навчання на рівні розвитку емоційної сфери. Відомий український учений, психолог І.Д. Бех звертає увагу на те, що «молодший школяр через відсутність необхідного досвіду взаємодії з ровесниками і дорослими, а також через недостатню сформованість усталених соціально значущих способів діяльності та поведінки часто потрапляє в ситуацію так званих девіацій, тобто відхилень від заданих норм і вимог, які за відсутності певних корекційних заходів на наступних етапах його розвитку можуть призвести до психічних розладів» [3; 1]. Далі вчений стверджує, що «позитивні соціально-психологічні особистісні риси

людини розвиваються швидше з того емоційного матеріалу, який робить індивіда психічно сильним. Почуття ж страху, слабкості тощо блокують розвиток повноцінної особистості» [2; 6].

Для молодшого шкільного віку характерна підвищена емоційна чутливість, вразливість, емоційність, образність сприймання, та особливий вид сприйняття, що є необхідним для гармонійного розвитку особистості дитини. У сучасній психології одним з найпоширеніших підходів до питання емоційної сфери молодшого школяра є зв'язок емоцій та соціальним оточенням дитини, а актуальні емоційні переживання виникають в певних емоціогенних ситуаціях. Основними чинниками, що впливають на розвиток емоційності молодшого школяра в сучасному світі є сім'я, школа, телебачення, інформаційні технології. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, в школі та при взаємодії з оточенням (Т. А. Крайнікова, М. І. Лісіна, О. І. Маляр, В. С. Мухіна, М. І. Тіхонова, О. Я. Чебикін та інші).

На основі аналізу праць сучасних дослідників можна виділити наступні характеристики емоційної сфери молодшого школяра:

- імпульсивна реакція на стимули зовнішнього середовища;
- щире вираження власних емоційних переживань;
- очікування страху в процесі навчання: передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у власних силах під час виконання того чи іншого завдання;
- страх втрати звичної соціальної позиції;
- емоційна нестійкість, різка зміна настрою (від веселості до суму);
- зміна провідної діяльності з ігрової в навчальну як фактор емоційної напруги;
- підвищення значущості оцінок власних досягнень як референтними дорослими, так і однолітками;
- недостатня сформованість усвідомлення сутності емоційних станів, неправильне розуміння невербальних проявів емоцій, що зумовлює неадекватні реакції молодших школярів на чинники середовища існування.

Формулювання цілей статті. Узагальнення досліджень у психологічній науці та вивчення особливостей емоційної сфери у молодшому шкільному віці є першочерговим завданням даного дослідження. Формування та розвиток емоцій, профілактика і корекція розладів емоційної сфери залишається актуальною проблемою, яка повинна по праву розглядатися як найбільш важливою у процесі навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасному світі все більший інтерес викликають взаємозв'язок і взаємовплив почуттів і розуму, емоційного і раціонального. Емоційні властивості кожної людини визначають характер протікання у неї емоційних процесів і станів, їх функціональні особливості. Наявність тих чи інших емоцій впливає на специфіку стосунків з іншими людьми, а також відіграє роль при виборі людиною певної сфери професійної діяльності. Емоції можна розглядати відповідно до того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи пригнічують життєдіяльність людини. Тобто, емоції можна розділити на дві основні групи: позитивні та негативні. Позитивні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню темпу та глибини дихання. Негативні емоції навпаки знижують активність, пригнічують життєдіяльність. Результат емоційного стану – це створення зв'язку між індивідом та подією чи стимулом, які викликають емоції. Інформація, яка надходить з навколишнього середовища, подає імпульс, далі відбувається оцінювання ситуації, визначення важливо необхідних аспектів інформації, порівнюється з інформацією, яка є в нашій пам'яті. Відповідно до цього відбувається зародження емоцій – позитивних чи негативних. Завдяки механізмам другої сигнальної системи, які відіграють велику роль під час виникнення і протікання емоцій, у людини з'являється можливість усвідомити свої емоційні стани, передати емоційний досвід і управляти своїми емоціями. Тривалі негативні емоції можуть виснажити організм людини до крайнього ступеня, викликаючи несприятливі наслідки для здоров'я людини. Але разом з тим їх повна відсутність також шкідливо для організму. Все залежить від інтенсивності і тривалості емоційних переживань.

Таким чином, розглядаючи багатогранні теорії до проблеми емоцій та емоційних станів, виділено основні аспекти утворення та властивості перебігу емоціональних процесів в організмі людини, що допомагає зрозуміти результат впливу такого перебігу на поведінку людини в оточуючому середовищі. Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини – молодшого шкільного віку. Він відсутній у дітей, які взагалі не вчилися у школі, або ж освіта яких завершилася на цій початковій ланці. Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Джерелом емоцій є характер протікання процесів регуляції і виконання діяльності. Згадуючи свої емоції на уроці, діти пригадують матеріал, який був з ними пов'язаний. Успішно проходячи процеси сприймання, рішення задач, дій служать джерелом позитивних емоцій і задоволення. Характер молодшого школяра знаходиться на етапі індивідуальної невизначеності. Так, у більшості учнів спостерігаються такі риси характеру, як життєрадісність, доброзичливість, допитливість та безпосередність вираження своїх почуттів. Чимало учнів мають негативні прояви характеру, що спостерігається у їх поведінці: вередливість, імпульсивність, упертість. Вираження тих чи інших особливостей темпераменту зумовлені властивостями нервової системи дитини. Тому на даному етапі розвитку (молодший шкільний вік) важливими є постійне заохочення та підтримка дитини з боку дорослого.

Під час відвідування школи змінюється емоційна сфера дитини, оскільки розширюється зміст діяльності та збільшується кількість емоціогенних об'єктів. Ті подразники, які спричинили емоційні реакції в

дошкільників, на школярів молодших класів уже не діють. Діти молодшого шкільного віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, більш зрівноваженими. Розвиваються почуття симпатії, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній. З віком діти стають більш самокритичними. Інколи дитина може виявляти грубість, впертість, запальність, забіякуватість, що свідчить про емоційну невідповідність, причинами якої є розходження між завищеним рівнем домагань та реальними можливостями його реалізації. Будь-яка емоція чомусь навчає, тому дорослі мають допомагати дітям зрозуміти власні емоції, із розумінням ставитися до почуттів решти людей і знаходити ефективні способи справлятися з різноманітними випробуваннями емоціями. Як свідчить педагогічна практика, підвищенню емоційності навчання сприяє використання спеціальних дидактичних методів (демонстрації, використання технічних засобів навчання, змістовність матеріалу), показових прикладів, фактів, створення проблемних ситуацій. Ефективність засвоєння навчального матеріалу великою мірою залежить від рівня розвитку емоційної сфери учнів. Емоції, як процес, є діяльністю, яка оцінюється інформацією про внутрішній і зовнішній світ, яка надходить в мозок. [11; 418] Формування емоційного комфорту особистості та її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають. Протягом дошкільного періоду дитина набуває певний емоційний досвід, формуються особливості емоційної поведінки. Вступаючи у період молодшого шкільного віку, відбувається подальше усвідомлення дитиною власних емоцій, стриманість, особливо, коли уже школяр усвідомлює те середовище, в якому він знаходиться.

Таким чином, коли дитина вступає до школи, докорінно змінюються умови її життя і діяльності. На зміну грі провідною стає навчальна діяльність. Режим шкільних занять вимагає набагато більш високого, ніж у дошкільному дитинстві, рівня довільності поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємини з педагогами й однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навичок спілкування. Діти, що мають достатній досвід спілкування, з розвинутою мовою, сформованими пізнавальними мотивами і вмінням доволіно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов. Нездатність до адекватної поведінки і невдачі в навчальній діяльності сприяють виникненню так званих шкільних неврозів, що є причиною подальшої дезадаптації. Страхи дитини відбивають сприйняття навколишнього світу. Незрозумілі і вигадані страхи минулих років змінюються більш усвідомленими: уроки, відносини між однолітками тощо. Час від часу у дітей шкільного віку з'являється небажання йти до школи. Це може бути страх перед невдачею, боязнь критики з боку вчителів, страх бути відкинутим батьками або однолітками. Негативні емоції спричиняють підвищення рівня тривожності школяра, що знижує розумову активність та когнітивну діяльність. Позитивні емоції навпаки знижують рівень тривожності та спричиняють підвищення рівня засвоєння предмета. Взаємозв'язок між емоційним розвитком та інтелектуальним розвитком є основною гармонійною рисою дитини та її успішною адаптацією.

І. В. Дубровіна, В. С. Мухіна, Л. С. Славіна, П. М. Якобсон та ін. вважають, що емоційний компонент взаємодії педагога з дитиною є визначальним у формуванні всієї системи ставлення учня до себе, до навчання, однолітків, дорослих. Емоційна залежність дитини від учителя – один із найважливіших аспектів впливу на соціально-психологічний розвиток учня. Від стилю взаємин, що складаються між учителем та учнем, залежить активність, самопочуття та прояви позитивної емоційності дитини. Потреба дитини в позитивних емоціях, атмосфері емоційного комфорту, яку створює дорослий, визначає особливості її поведінки. Недостатня кількість емоційного контакту з учителем негативно впливає на розвиток особистості учня.

Для дітей будь-якого віку важлива емоційна стабільність із одними і тими самими людьми. У процесі дорослішання важливо, щоб оточення дитини залишалось стабільним, але стосунки у цьому оточенні змінювались, розвивались. Дитині потрібна динаміка розвитку стосунків. Сучасна дитина живе в епоху великих економічних, політичних, моральних перетворень. Це формує певний стереотип поведінки, вчить переосмислювати певні моральні цінності. Саме перша картина світу, яка формується в свідомості дитини, виникає в сім'ї. Батьки створюють перше суспільне середовище дитини. Не випадково, що саме до батьків, особливо до матері, дитина звертається у кожен важку хвилину життя. Разом з тим почуття, які виникають між дитиною і батьками, – це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка таких почуттів в тому, що виникають вони між дітьми і батьками і існують як життєво важлива підтримка протягом усього життя дитини. І саме поведінка дорослих може як підтримати, так і загальмувати емоційний розвиток дитини. Позитивний ефект в процесі корекції неефективного батьківського ставлення до дитини молодшого шкільного віку досягається шляхом цілеспрямованого та комплексного впливу на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти ставлення до навколишнього світу. [11; с. 247]

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, емоційному розвитку учнів під час навчального процесу ефективно сприяє індивідуальний підхід до тих, хто постійно виявляє пасивність до навчання. Високу адаптованість до шкільного навчання, впевненість та розвиток емоційної сфери забезпечить позитивно-стійкий стиль взаємин вчителя та учня. Велику роль у формуванні емоційної сфери школяра відіграє та атмосфера, яка присутня на уроці та в класному колективі, підтримка учня вчителем, відкритість у спілкуванні. Якщо створена атмосфера емоційного комфорту, захищеності учнів, це сприятиме подальшому позитивному розвитку емоційності школяра. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та шкільної практики суттєвого значення набуває питання формування особливостей емоційної сфери школяра, її вплив на процес адаптації першокласника до шкільного навчання. Емоції помірної та високої ступені інтенсивності викликають досить помітні зміни у пізнавальних процесах; при цьому з'являється велика тенденція до сприймання і

запам'ятовування тільки того, що відповідає домінуючій емоції. Як правило, зміст матеріалу, який сприймається, посилює емоцію, що, в свою чергу, закріплює тенденцію до концентрування на змісті, який викликав цю емоцію. Так, згадуючи свої емоції на уроці, діти пригадують матеріал, який був з ними пов'язаний. Прослідкувавши динаміку розвитку емоційної сфери дитини та особливості її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці, ми приходимо до висновку, що перевага позитивних емоцій та позитивне відношення до школи є одним із чинників успішної адаптації першокласника до шкільного навчання. Вивчивши особливості емоційної сфери в процесі адаптації першокласника до шкільного навчання та прослідкувавши динаміку розвитку емоційної сфери дитини і особливості її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці, приходимо до висновку, що адаптаційний процес відбувається швидше та ефективніше при позитивному розвитку емоційної сфери першокласника.

Саме тому запровадження корекційно-розвивальної програми, яка покращить процес адаптації першокласника та стабілізує емоційний стан, буде необхідною та корисною для батьків, класоводів, психологів тощо. Корекційні програми для допомоги дітям, які мають негативне відношення до школи та, відповідно, низький рівень адаптації, слід будувати на діагностичній основі з урахуванням основних аспектів розвитку емоційної сфери особистості учнів. Отримані результати психологічних досліджень бажано враховувати в організації заходів щодо подолання психічної дезадаптації, психосоматичних порушень та збереження в цілому фізичного і психічного здоров'я під час навчального процесу. Завдяки проведеним дослідженням нам вдалось показати, що емоційна лабільність є характерною для молодшого шкільного віку. У перспективі планується дослідження рівня тривожності першокласників та її вплив на процес адаптації до шкільного навчання, а також визначення найбільш інформативних показників функціонального стану організму.

Список використаних джерел

1. Аминникова Н. С. Адаптация первоклассников к школьным условиям [Электронный ресурс] / Н. С. Аминникова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314289/>. – Название с экрана.
2. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
3. Бех І. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І. Д. Бех // Почат. шк. – 2000. – № 5. – С. 1–5.
4. 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. / М-во освіти і науки України, Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2002. – Вип. 22. – С. 35–39.
5. 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. – Назва з екрана.
6. Луговых Т. А. Диагностика адаптации первоклассников к школе [Электронный ресурс] / Т. А. Луговых // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/511644/>. – Название с экрана.
7. Сорокина В. В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления / В. В. Сорокина. – М. : Генезис, 2005. – 191 с.
8. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия : кн. для учителей дифференцированных кл. / В. П. Гапонов, В. А. Георгиевская, Ю. З. Гильбух и др. ; под ред. Ю. З. Гильбуха. – М. : ВППОЛ, 1993. – 96 с.
9. Шінтарь З. Л. Введення в шкільне життя : навч.-метод. посіб. / З. Л. Шінтарь. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 119 с.
10. Юрченко И. С. Социальная адаптация детей к школе / И. С. Юрченко // Проблемы психологической адаптации личности в разных видах жизнедеятельности : материалы Всеукр. науч.-практ. конф. молодых науч. сотрудников, 13 апр. 2009 г. – Одесса : СМІЛ, 2009. – 274 с.
11. Psychology: frontiers and applications / Michael W. Passer, Ronald E. Smith. – 1st ed. Chapter 10. Emotion, Stress, and Health.
12. Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals. / W. James. – Manor. Rockville, Maryland, 2008.
13. The Child: infants and children / Nancy J. Cobb. – Mayfield Publishing Company. Mountain View, California. London-Toronto.
14. The comparative development of adaptive skills: Evolutionary implications / ed. By E. S. Gollin-Hillsdale (N. J.). – London : Lowrence Erlbaum Assoc., 1985.

References

1. Aminnikova N. S. Adaptacija pervoklassnikov k shkol'ny'm uslovijam [Elektronnyj resurs] / N. S. Aminnikova // Festival' pedagogicheskikh idej "Otkrytyj urok". – Rezhim dostupa: <http://festival.1september.ru/articles/314289/>. – Nazvanie s jekrana.

2. Beh I. D. Vyhovannja pidrostajuchoi' osobystosti na zasadah novoi' metodologii' / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 1999. – № 3. – S. 5–14.
3. Beh I. D. Molodshyj shkoljar u vyhovnomu prostori mizhosobystisnyh vzajemyn / I. D. Beh // Pochat. shk – 2000. – № 5. – S. 1–5.
4. 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 psihologija : zb. nauk. pr. / M-vo osvity i nauky Ukrai'ny, Harkiv. derzh. ped. un-t im. G. S. Skovorody. – Harkiv : OVS, 2002. – Vyp. 22. – S. 35–39.
5. Jel'chaninova T. M. Vyvchennja osoblyvostej adaptacii' pershoklasnykiv asociativnym metodom [Elektronnyj resurs] / T. M. Jel'chaninova. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2010_35/04.html. – Nazva z ekrana.
6. Lugovyh T. A. Diagnostika adaptacii' pervoklassnikov k shkole [Elektronnyj resurs] / T. A. Lugovyh // Festival' pedagogicheskikh idej "Otkrytyj urok". – Rezhim dostupu: <http://festival.1september.ru/articles/511644/>. – Nazvanie s jekrana.
7. Sorokina V. V. Psihologicheskoe neblagopoluchie detej v nachal'noj shkole. Diagnostika i puti preodolenija / V. V. Sorokina. – M. : Genezis, 2005. – 191 s.
8. Uchebnaja dejatel'nost' mladshogo shkol'nika: diagnostika i korekcija neblagopoluchchja : kn. dlja uchitelej differencirovannyh kl. / V. P. Gaponov, V. A. Georgievskaja, Ju. Z. Gil'buh i dr. ; pod red. Ju. Z. Gil'buha. – M. : VIPOL, 1993. – 96 s.
9. Shintar' Z. L. Vvedennja v shkil'ne zhyttja : navch.-metod. posib. / Z. L. Shintar'. – Grodno : GrGU, 2002. – 119 s.
10. Jurchenko I. S. Social'naja adaptacija detej k shkole / I. S. Jurchenko // Problemy psihologicheskoi adaptacii lichnosti v raznyh vidah zhiznedejatel'nosti : materialy Vseukr. nauch.-prakt. konf. molodyh nauch. sotrudnikov, 13 apr. 2009 g. – Odessa : SMIL, 2009. – 274 s.
11. Psychology: frontiers and applications / Michael W. Passer, Ronald E. Smith. – 1st ed. Chapter 10. Emotion, Stress, and Health.
12. Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals. / W. James. – Manor. Rockville, Maryland, 2008.
13. The Child: infants and children / Nancy J. Cobb. – Mayfield Publishing Company. Mountain View, California. London-Toronto.
14. The comparative development of adaptive skills: Evolutionary implications / ed. By E. S. Gollin-Hillsdale (N. J.). – London : Lowrence Erlbaum Assoc., 1985.

Kriukova L.V. CRITERIA FOR FORMATION OF THE PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF JUNIOR SCHOOLCHILD

The article is devoted to the analysis of the main criteria for the formation of the emotional sphere and emotional comfort of the younger student. It was generalized the issue of emotions as a psychological category in scientific and methodological literature. It was studied the main ways of formation and flow of emotional processes of the junior pupils. The question of expediency of introduction of correctional-developing programs for improvement of process of adaptation of the first-grader. The prospect of the further direction of the research on the ways of forming the emotional sphere has been determined. The conclusion of this work was that: the more positive development of the emotional sphere is, the better process of adaptation to the school study will be. And Psychologists together with teachers and parents should pay attention to this fact.

The plans for the continuation of the experiment are to examine the level of anxiety and its influence on the process of adaptation to school and to do the diagnostic of adaptive capacity of the first-graders, based on the study of the individual characteristics of the child.

Key words: emotional sphere, emotional process, emotional comfort, psychological category, adaptation process, school, pupils.

УДК 159.922.8:[159.942:159.925]–057.875

І.В. КРЯЖ, Н.В. ГРАНКІНА-САЗОНОВА

**ДОВІРА Й ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРЕДИКТОРИ ОСОБИСТІСНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

В статті проводиться теоретичний та емпіричний аналіз характеру взаємозв'язків показників психологічного благополуччя та життєстійкості особистості з довірою та емоційним інтелектом. Для вивчення емоційного інтелекту був застосований тест Дж. Мейера, П. Селовея та Д. Карузо MSCEIT v.2.0 в адаптації О. О. Сергієнко й І. І. Ветрової. За допомогою методів множинної регресії та моделювання структурними рівняннями доведені гіпотези щодо медіації: зв'язок довіри з психологічним благополуччям особистості опосередкований життєстійкістю; вплив емоційного інтелекту на змінні позитивного функціонування особистості опосередкований довірою до себе.

Ключові слова: психологічне благополуччя, благополуччя особистості, життєстійкість, емоційний

інтелект, довіра, позитивне функціонування особистості.

В статті проводиться теоретичний і емпіричний аналіз особливостей взаємозв'язку показателів личностного благополуччя з довірою і емоційним інтелектом. Для вивчення емоційного інтелекту був застосований тест Дж. Мейера, П. Селовея і Д. Карузо MSCEIT v.2.0. в адаптації Е.А.Сергієнко і І.І.Ветрової. З допомогою методів множинної регресії і моделювання структурними рівняннями доведені гіпотези медіації: зв'язок довіри з психологічним благополуччям особистості опосередкована змінною життєстійкості; вплив емоційного інтелекту на змінні позитивного функціонування особистості опосередкований довірою до себе.

Ключеві слова: психологічне благополуччя, благополуччя особистості, життєстійкість, емоційний інтелект, довіра, позитивне функціонування особистості.

Постановка проблеми. Благополуччя особистості є однією з найважливіших проблем і завдань сучасної психології. Починаючи з середини минулого століття психологи розглядають явище психологічного благополуччя особистості на противагу пануючому підходу до вивчення особистості з боку хвороби. Представники позитивної психології помітили, що для відчуття щастя людині недостатньо відсутності захворювань і проблем. Популярності набуває саме поняття благополуччя, яке розуміється як «багатофакторний конструкт, що представляє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних та духовних факторів» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бредберн Н. ввів поняття «психологічне благополуччя», позначивши його як суб'єктивне відчуття щастя та задоволеності життям. К. Ріфф визначила суб'єктивне благополуччя як «позитивне функціонування особистості» [1]. К. Ріфф розробила концепцію психологічного благополуччя як базового конструкта, що відображає суб'єктивне сприйняття особистістю повноти свого функціонування по відношенню до потенційно можливого, а також структурну модель психологічного благополуччя, що включає такі параметри як: самоприйняття, особистісний ріст, автономія, компетентність в керуванні середовищем, позитивні відносини з оточуючими та наявність життєвих цілей. Ця концепція психологічного благополуччя спирається на уявлення гуманістичної психології про особистість та її розвиток, про цінності самореалізації, розкриття потенціалу, слідування внутрішній природі людини. Тому її відносять до евіденційних теорій психологічного благополуччя. Поряд з поняттям «психологічне благополуччя» в психологічній літературі використовуються терміни суб'єктивне благополуччя, особистісне благополуччя, щастя та інші, що перетинаються за своїм смисловим змістом. Н. А. Батурін та співавтори пропонують характеру, ніж суб'єктивне та психологічне благополуччя» [1, с. 5]. Ще одним близьким поняттям є життєстійкість як особистісна характеристика, що дозволяє переживати зовнішні труднощі завдяки системі внутрішніх переконань про себе, про оточуючий світ та про свої відносини зі світом. Вона включає в себе три компоненти: залученість (як захоплення власною діяльністю, життям), контроль (як переконання в тому, що я як особистість можу впливати на події мого життя) та прийняття ризику (сміливість вживати активні дії, невідвлячись на усвідомлення ризику зазнати невдачі).

Багато робіт доводять позитивний зв'язок емоційного інтелекту особистості з психологічним благополуччям [13; 15; 17]. Д. Гоулман в своїй теорії емоційної компетентності, заснованої на ранніх роботах Д. Майєра та П. Селовея, робить акцент на емоційному інтелекті як основоположній рисі особистості для досягнення успіху в будь-якій сфері життя. Д. Майєр та П. Селовея розглядають емоційний інтелект як «здатність сприймати та виражати емоції, асимілювати емоції та думки, а також регулювати емоції (свої власні та інших людей)» [7, с. 7]. Виявлений також взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та життєстійкістю [5]. Уміння усвідомлювати свої емоції, виражати їх адекватно ситуації та впливати на свій емоційний стан допомагає в критичних ситуаціях знаходити внутрішню опору, психічні ресурси у вигляді сенсу та цінностей, бачити позитивні боки у труднощах. Це дозволяє зберігати стійкість та відчуття особистісного благополуччя. А вміння впізнавати емоції інших людей та впливати на них дозволяє отримувати соціальну підтримку, впливаючи на оточуюче середовище. Таким чином, емоційний інтелект підтримує суб'єктивне благополуччя та життєстійкість особистості. Однак, для того, щоб спиратися на свої здібності у сфері емоційного інтелекту, особистості необхідно мати довіру до себе, щоб приймати ризик – довіру до світу, отримувати підтримку – довіру до інших людей. Довіра – іще одна дуже важлива змінна у формуванні особистісного благополуччя.

Довіра людини до світу, до інших людей та до себе є важливою основою її взаємовідносин з оточенням та проявлення себе як особистості в різних аспектах. Закладаючись в ранньому дитинстві (Е. Еріксон, Л. Марчер), воно впливає на сприйняття людиною світу як безпечного місця, де можна себе проявляти, пред'являти свої відчуття, задовольняти свої потреби, або небезпечного, такого, до якого необхідно придивитися перш ніж показати себе [9; 11]. В психології довіра розглядається в різних ключах: як *установка* на відсутність загрози, як *почуття* безпеки при взаємодії з середовищем, як *відношення* до світу, соціуму, іншої людини чи до самого себе [3; 8]. Базова довіра стає важливою складовою взаємодії людини зі світом та подальшого формування особистості [9; 11]. Довіра/недовіра до людей буде впливати на засоби встановлення контактів з оточуючими, а довіра/недовіра до себе – важлива частина позитивного функціонування особистості. Дослідження вказують на взаємозв'язок різних форм соціальної довіри та психологічного благополуччя [14], довіри до себе та життєстійкості [2].

Формулювання цілей статті. В даній роботі ми звертаємося до психологічного благополуччя в

евдемоністичному розумінні та життєстійкості як показників особистісного благополуччя, пов'язаного з позитивним функціонуванням особистості. В центрі нашого розгляду – проблема предикторів особистісного благополуччя, таких як емоційний інтелект та довіра. Ми вважаємо, що як відношення, довіра сприяє життєстійкості: довіряючи собі та середовищу, людині легше проявляти залученість, контроль (як довіра тому, що людина здатна обирати свій шлях) та прийняття ризику (з довірою до того, що будь-який результат принесе свій досвід). А впливаючи на життєстійкість, довіра опосередковано підтримує й суб'єктивне благополуччя. Як базове почуття, довіра пов'язана з розвитком емоційного інтелекту, що, в свою чергу, має важливе значення для позитивного функціонування особистості.

Виклад основного матеріалу статті. З ціллю уточнення взаємовідносин довіри та емоційного інтелекту з показниками позитивного функціонування особистості було проведено емпіричне дослідження.

Завдання дослідження:

- вивчити взаємозв'язки характеристик особистісного функціонування з вираженістю довіри й особливостями емоційного інтелекту;
- використовуючи методи множинної регресії та моделювання структурними рівняннями, перевірити моделі опосередкованого зв'язку психологічного благополуччя і довіри з життєстійкістю особистості в якості медіатора;
- перевірити моделі опосередкованого зв'язку емоційного інтелекту та позитивного функціонування особистості з довірою в якості медіатора.

Гіпотези дослідження:

- Зв'язок довіри з психологічним благополуччям особистості опосередкований змінною життєстійкості.
- Вплив емоційного інтелекту на змінні позитивного функціонування особистості опосередкований довірою.

Вибірку склали студенти 4 курсу факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Вибірка з 54 чоловік в основному представлена дівчатами – 48, вік респондентів – 20-21 рік.

Методи дослідження. Для визначення показників позитивного особистісного функціонування використовувались «Шкала психологічного благополуччя» К.Ріфф в адаптації Т. Д. Шевеленкової та П. П.Фесенко [10] і тест життєстійкості С. Мадді в модифікації Є. Н. Осіна та О. І. Рассказової (24 пункти) [6]. Для вивчення емоційного інтелекту (надалі – ЕІ) було застосовано тест Дж.Мейера, П.Селовея і Д.Карузо MSCEIT v.2.0. в адаптації О. О. Сергієнко та І. І. Ветрової [7]. В рамках даного дослідження до аналізу було включено наступні показники: ідентифікація емоцій, використання емоцій у вирішенні проблем, розуміння й аналіз емоцій, свідоме управління емоціями, загальний показник ЕІ. Для визначення рівня довіри були використані методика вивчення довіри/недовіри до світу, іншим людям, до себе А. Б. Купрейченко та рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе Т. П. Скрипкиної [3]. За допомогою першої методики виявлявся загальний показник довіри, а також три субшкали – довіра до світу, до інших людей, до себе. За другою методикою на основі 11 пунктів розраховувався один загальний показник довіри до себе (α -Кронбаха=0,73). Статистична обробка даних проводилась в програмі StatSoft Statistica v6.0 і включала перевірку нормальності розподілу даних, кореляційний аналіз даних (методи Пірсона та Спірмена), множинний регресійний аналіз і моделювання структурними рівняннями (оцінка компонентів здійснювалась за методом ADFG – «асимптотично вільному від розподілу», рекомендованому при роботі з малими вибірками та при значному відхиленні розподілу від нормального [16]).

Основні результати дослідження. Перевірка на нормальність розподілу, проведена за допомогою теста Колмогорова-Смірнова та Ліллієфорса і W-тесту Шапіро-Уїлкса, показала, що емпірично виявлений розподіл відрізняється від нормального тільки для значень загальної шкали емоційного інтелекту та шкал використання емоцій і керування емоціями. Розподіл всіх інших змінних, отриманих у дослідженні, відповідало нормальному вигляду. Виходячи з цього, для аналізу кореляційних зв'язків загального показника емоційного інтелекту та показників використання емоцій і керування емоціями зі всіма іншими змінними був застосований непараметричний метод – коефіцієнт кореляції Спірмена, в інших випадках застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Довіра як предиктор психологічного благополуччя особистості Коефіцієнти кореляції загальних показників за всіма використаними методиками представлені в табл.1.

Таблиця 1

Матриця інтеркореляцій основних показників

	ЕІ	Д	ДС	Ж	ПБ
Емоційний інтелект (ЕІ)	1	0,32*	0,13	0,17	0,31*
Довіра – загальний показник (Д)	0,32*	1	0,58***	0,60***	0,43**
Довіра до себе – інтегральне (ДС)	0,13	0,58***	1	0,69***	0,60***
Життєстійкість (Ж)	0,17	0,60***	0,69***	1	0,68***
Психологічне благополуччя (ПБ)	0,31*	0,43**	0,60***	0,68***	1

Примітка: *** – $p < 0,0001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Як і очікувалось, рівень психологічного благополуччя тісно пов'язаний з рівнем життєстійкості

Випуск 8, 2017. Збірник наукових праць РДГУ

особистості (0,68). При цьому обидва показники позитивного функціонування тісно пов'язані з довірою до себе (0,6 та 0,69) і загальним рівнем довіри (0,43 та 0,60).

Для того, щоб прояснити характер зв'язку довіри з життєстійкістю та психологічним благополуччям, було проведено множинний регресійний аналіз. Як відмічають Р. Барон і Д. Кенні, регресійний аналіз пропонує просту та наочну перевірку гіпотез про опосередкований зв'язок між змінними [12]. Були побудовані регресійні функції залежності психологічного благополуччя від життєстійкості та довіри. У перших двох кроках були розраховані, як це показано на рис.1, два регресійні рівняння для загального показника психологічного благополуччя: з довірою як предиктором (шлях "с") та з загальним показником життєстійкості як предиктором (шлях "b"). На третьому кроці було побудовано рівняння регресії для психологічного благополуччя з двома предикторами – життєстійкістю та довіра (шлях "с'"), тобто одночасно розглядалась регресія ПБ на Ж при контролі Д і регресія ПБ на Д при контролі Ж. Результати регресійного аналізу, проведеного окремо для двох моделей – з показником загальної довіри та показником довіри до себе, представлені на рис. 2 та 3. Як впливає з рис.2, життєстійкість практично повністю опосередковує зв'язок загальної довіри з психологічним благополуччям за методикою К. Ріффа: бета-коефіцієнт при контролі життєстійкості наближається до нуля. Зв'язок довіри до себе з психологічним благополуччям опосередкований життєстійкістю хоча й частково, але значимо за z-критерієм ($p < 0,01$).

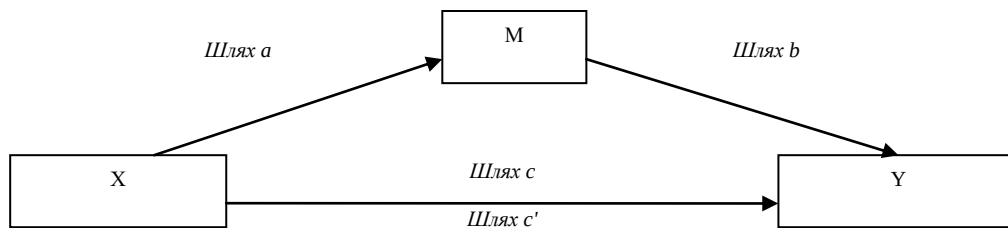


Рис. 1. Схема перевірки моделі медіації

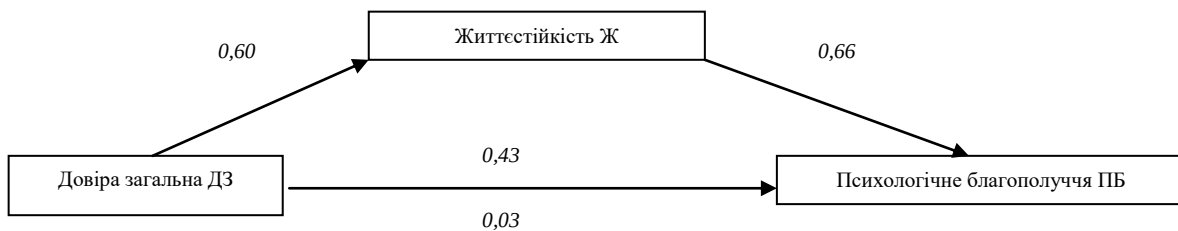


Рис. 2. Результати перевірки моделі медіації з загальним показником довіри (в дужках вказані бета-коефіцієнти)

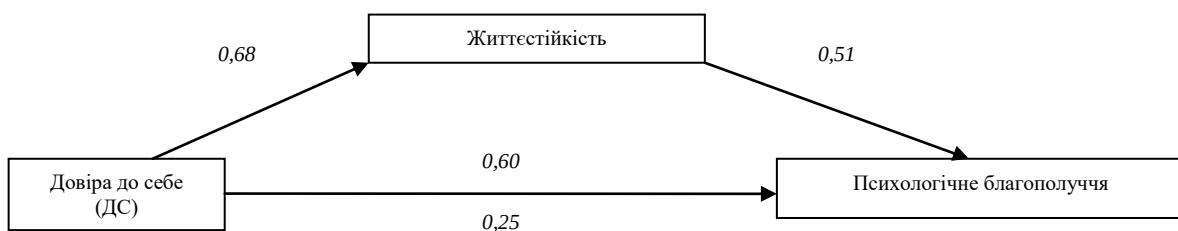


Рис. 3. Результати перевірки моделі медіації з показником довіри до себе (в дужках вказані бета-коефіцієнти)

Враховуючи опосередкований характер зв'язку обох показників довіри з психологічним благополуччям, нами була перевірена модель, що включає довіру особистості як латентну змінну, яка пояснює значення загальної довіри й інтегрального показника довіри до себе (рис. 4). В цілому модель отримала підтвердження, хоча два з показників відповідності – на критичному рівні (індекси RMSEA та AGFI). Враховуючи нечисленність вибірки, можна сказати, що питання про придатність даної моделі для опису досліджуваних психологічних феноменів залишається відкритим. Разом з тим, гіпотеза про те, що вплив довіри на психологічне благополуччя опосередковане життєстійкістю, в цілому підтвердилась. Інакше кажучи, зміцнення довірчого відношення до себе та до оточення підвищує життєстійкість особистості, що, в свою чергу, сприяє її психологічному благополуччю.

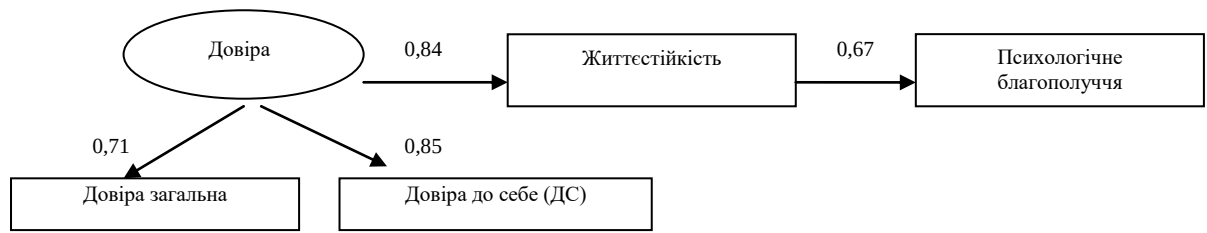


Рис. 4. Структурна модель, що описує зв'язки довіри до себе, життєстійкості та психологічного благополуччя (зв'язки значимі при $p < 0,001$). Показники придатності: $\chi^2/df=2,6/2$; $p=0,27$; RMSEA 0,075; GFI 0,98; AGFI 89.

Емоційний інтелект і позитивне функціонування особистості

Застосування непараметричного коефіцієнта кореляції показало, що емоційний інтелект значимо пов'язаний з довірою і психологічним благополуччям особистості (табл.1). Однак за результатами регресійного аналізу загальний показник ЕІ не регресує значимо до жодного з досліджуваних показників. Разом з тим, включення та аналіз шкал ЕІ показало значимі зв'язки показників ідентифікації емоцій і розуміння емоцій з показниками довіри, насамперед – із субшкалою довіри до себе та інтегральним показником рефлексивного опитувальника довіри до себе. Оскільки обидва ці показники довіри значимо корелюють з обома показниками позитивного функціонування особистості – життєстійкістю та психологічним благополуччям, нами була побудована та перевірена структурна модель, що представлена на мал. 5.

Модель, згідно якої довіра до себе виступає в якості медіатора між здатністю орієнтуватися в емоціях та вираженістю позитивного функціонування особистості, отримала підтвердження за всіма індексами придатності. Це дає підстави припускати, що емоційна компетентність, що проявляється в ідентифікації та розумінні емоцій, зміцнює довіру особистості до себе як суб'єкта соціальних взаємодій, що, в свою чергу, стає важливою передумовою для позитивного функціонування особистості.

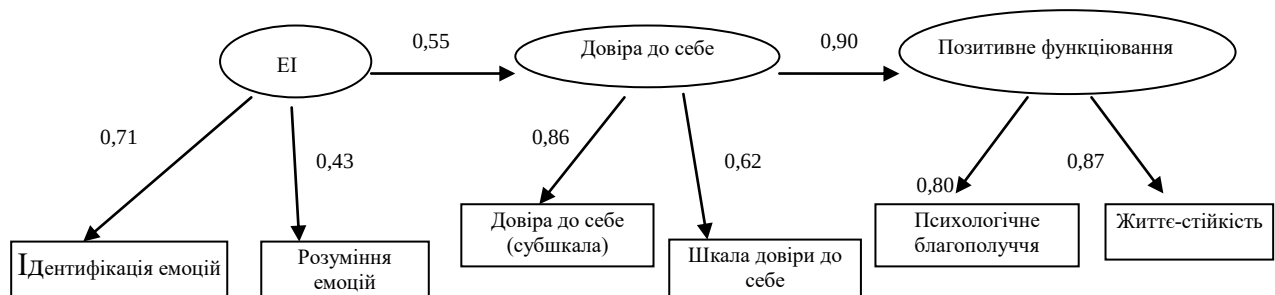


Рис. 5. Структурна модель, що описує зв'язки емоційного інтелекту (ЕІ), довіри до себе та психологічного благополуччя (зв'язки значимі при $p < 0,001$). Показники придатності: $\chi^2/df=4,2/7$; $p=0,76$; RMSEA 0; GFI 0,98; AGFI 0,942

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє наблизитись до розуміння психологічних закономірностей, що стоять за феноменологією позитивного функціонування особистості. Показано, що довіра як прийняття того, що відбувається, і визнання себе в якості суб'єкта власного життя є важливою передумовою життєстійкості як здатності справлятися зі складними життєвими обставинами та умови психологічного благополуччя особистості. В контексті соціальних взаємодій однією з важливих умов зміцнення довіри до себе виступає емоційна компетентність особистості. При цьому довіра до себе як соціальна емоція, як самоприйняття, що спонукає до реалізації свого потенціалу, є сполучною ланкою між емоційним інтелектом та переживанням особистісного благополуччя. Найближчою перспективою позначеного в даній роботі напрямку досліджень є перевірка розглянутих нами структурних моделей на більш численних вибірках, що дають можливість враховувати вікову динаміку та професійну специфіку.

Список використаних джерел

1. Батурин Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н. А. Батурин, С. А. Башкатов., Н. В. Гафарова // Вестн. ЮУрГУ. Серия. Психология. – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 4 – 14.
2. Ватолина А. И. Особенности взаимосвязи доверия к себе, жизнестойкости и самоорганизации деятельности у инновационно-ориентированных молодых людей / А. И. Ватолина // Сибир. психолог. журн. – 2009. – № 4 – С. 45 – 47.
3. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
4. Козьмина Л. Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дис. ... канд. психолог. наук / Л. Б. Козьмина. – Иркутск, 2014.
5. Краснопольская Н. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов ВУЗа / Н. С. Краснопольская // Вестн. Брянск. гос. ун-та. – 2012. – № 1 (2). – С. 150 – 154.
6. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости / Е. Н. Осин // Организац. психология. – 2013. – Т. 3, № 3. – С. 42-60.
7. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо Эмоциональный интеллект MSCEIT v. 2.0.

- Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2010. – 176 с.
8. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000 – 264 с.
 9. Телесная психотерапия. Бодинамика : [пер. с англ.] / ред.-сост. В. Б. Березкина-Орлова. – М. : АСТ : АСТ Москва, 2010. – 409 с.
 10. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследований) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психолог. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-123.
 11. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000.
 12. Baron R.M. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations / R. M. Baron, D. A. Kenny // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – 51(6). – P. 1173-1182.
 13. Carmeli A. "The relationship between emotional intelligence and psychological well-being" / A. Carmeli, M. Yitzhak Halevy, J. Weisberg // Journal of Managerial Psychology – 2009 – Vol. 24, Iss. 1. – P. 66 – 78.
 14. Helliwell J. F. "Trust and wellbeing" / J. F. Helliwell, S. Wang // International Journal of Wellbeing. – 2011. – 1(1) – P. 42-78.
 15. Shaheen S. "Emotional Intelligence In Relation To Psychological Well-Being among Students" / S. Shaheen, H. Shaheen // International Journal of Indian Psychology. – 2016. – Vol. 3, Iss. 4. – No. 63.
 16. Steiger J.H. Моделирование структурными уравнениями: Statistica. Глава 11 / J.H. Steiger. – StatSoft, 1995. – С. 3535–3698.
 17. Zeidner M. "The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?" / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts // Applied Psychology: Health and Well-Being – 2012. – Vol. 4, Iss. 1. – P. 1–30.

References

1. Baturin N. A. Teoreticheskaja model' lichnostnogo blagopoluchija / N. A. Baturin, S. A. Bashkatov., N. V. Gafarova // Vestn. JuUrGU. Serija. Psihologija. – 2013. – T. 6, № 4. – S. 4 – 14.
2. Vatulina A. I. Osobennosti vzaimosvjazi doverija k sebe, zhiznestojkosti i samoorganizacii dejatel'nosti u innovacionno-orientirovannyh molodyh ljudej / A. I. Vatulina // Sibir. psiholog. zhurn. – 2009. – № 4 – S. 45-47.
3. Il'in E. P. Psihologija doverija / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2013. – 288 s.
4. Koz'mina L. B. Dinamika psihologicheskogo blagopoluchija lichnosti studentov-psihologov : dis. ... kand. psiholog. nauk / L. B. Koz'mina. – Irkutsk, 2014.
5. Krasnopol'skaja N. S. Vzaimosvjaz' jemocional'nogo intellekta i zhiznestojkosti studentov VUZa / N. S. Krasnopol'skaja // Vestn. Brjansk. gos. un-ta. – 2012. – № 1 (2). – S. 150 – 154.
6. Osin E. N. Faktornaja struktura kratkoj versii Testa zhiznestojkosti / E. N. Osin // Organizac. psihologija. – 2013. – T. 3, № 3. – S. 42-60.
7. Sergienko E. A. Test Dzh. Mjejera, P. Sjeloveja i D. Karuzo Jemocional'nyj intellekt MSCEIT v. 2.0. Rukovodstvo / E. A. Sergienko, I. I. Vetrova. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2010. – 176 с.
8. Skripkina T. P. Psihologija doverija : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / T. P. Skripkina. – М. : Akademija, 2000 – 264 с.
9. Telesnaja psihoterapija. Bodinamika : [per. s angl.] / red.-sost. V. B. Berezkina-Orlova. – М. : AST : AST Москва, 2010. – 409 с.
10. Shevelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodika issledovanij) / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // Psiholog. diagnostika. – 2005. – № 3. – S. 95-123.
11. Jerikson Je. G. Detstvo i obshhestvo / Je. G. Jerikson ; per. [s angl.] i nauch. red. A. A. Alekseev. – SPb. : Letnij sad, 2000.
12. Jerikson Je. G. Detstvo i obshhestvo / Je. G. Jerikson ; per. [s angl.] i nauch. red. A. A. Alekseev. – SPb. : Letnij sad, 2000.
13. Baron R.M. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations / R. M. Baron, D. A. Kenny // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – 51(6). – P. 1173-1182.
14. Carmeli A. "The relationship between emotional intelligence and psychological well-being" / A. Carmeli, M. Yitzhak Halevy, J. Weisberg // Journal of Managerial Psychology – 2009 – Vol. 24, Iss. 1. – P. 66 – 78.
15. Helliwell J. F. "Trust and wellbeing" / J. F. Helliwell, S. Wang // International Journal of Wellbeing. – 2011. – 1(1) – P. 42-78.
16. Shaheen S. "Emotional Intelligence In Relation To Psychological Well-Being among Students" / S. Shaheen, H. Shaheen // International Journal of Indian Psychology. – 2016. – Vol. 3, Iss. 4. – No. 63.
17. Steiger J.H. Моделирование структурными уравнениями: Statistica. Глава 11 / J.H. Steiger. – StatSoft, 1995. – С. 3535–3698.
18. Zeidner M. "The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?" / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts // Applied Psychology: Health and Well-Being – 2012. – Vol. 4, Iss. 1. – P. 1–30.

Kryazh I.V., Grankina-Sazonova N.V. TRUST AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS PREDICTORS OF PERSONAL WELLBEING OF PSYCHOLOGY STUDENTS

In the article the theoretical and empirical analysis of the characteristics of the relations between the wellbeing index, trust and emotional intelligence is provided. Wellbeing is regarded in eudemonic approach, which means that the feelings of happiness and doing well are connected to the humanistic values of personal growth, self-realization and sense of life. To study the emotional intelligence the test created by J.Mayer, P.Salovey and D.Caruso MSCEIT v.2.0 adapted by E.A.Sergienko and I.I.Vetrova was used.

With the Multiple regression and Structural Equations Modeling the mediation hypotheses are proved: the relation between trust and psychological wellbeing is mediated by the hardiness variable; the influence of the emotional intelligence on the person's positive functioning variables is mediated by self-trust. It is shown that trust as acceptance of what is happening and acknowledging oneself as a subject of own life is an important background for hardiness as capability to cope with difficult life circumstances and conditions of psychological wellbeing.

In the context of social interactions, emotional competence is one of important conditions of reinforcement of self-trust. Self-trust as a social emotion, as self-acceptance that motivates to realize one's own potential, is a connecting link between emotional intelligence and experiencing personal wellbeing. The necessity of further study of the described relations with more respondents to find out the age-related and profession-related peculiarities is stated.

Key words: psychological wellbeing, personal wellbeing, hardiness, emotional intelligence, trust, positive functioning.

УДК 316.6–058.862

В.В. КУЗЬМІН

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ВИНИКНЕННЯ, ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ СПІЛЬНОТИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ЇХ ІНТЕГРАЦІЯ В СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Концептуалізація соціально-психологічних процесів виникнення, формування й розвитку спільноти дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, їх інтеграція в сучасне суспільство. В статті концептуалізовано та класифіковано соціальну групу сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; визначено механізми формування та розвитку даної соціальної спільноти; типологізовано основні проблеми та проаналізовано досвід вітчизняної наукової думки щодо інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: соціальна спільність, сирота, заклади перебування, інтеграція.

Концептуализация социально-психологических процессов возникновения, формирования и развития сообщества детей-сирот, детей лишенных родительской опеки, их интеграция в современное общество. В статье концептуализовано и классифицированы социальную группу сирот и детей, лишенных родительской опеки; определены механизмы формирования и развития данной социальной общности; типологизовано основные проблемы и проанализирован опыт отечественной научной мысли относительно интеграции в общество детей-сирот и детей лишенных родительской опеки.

Ключевые слова: социальная общность, сирота, учреждения пребывания, интеграция.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство можна уявити як велику сукупність соціальних груп та спільностей, серед яких найбільш безпорадною перед обличчям суспільства є група дітей сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. З кожним роком кількість цих осіб зростає, що сприяє формуванню та розвитку спільноти дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, яка є відмінною від дітей зі звичайних родин. Актуальність дослідження зумовлюють відповідні відмінності між підгрупами сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також визначення соціально-психологічних процесів їх формування та розвитку тощо. Відтак можна відзначити, що серед безлічі гострих соціально-психологічних проблем сучасності наявність у суспільстві дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та їх інтеграція в суспільство як повноцінних його членів є чи не найбільш складною та наболілою. Вона знаходить своє відображення на сторінках преси, у випусках новин, її постійно обговорюють в органах державної влади та місцевого самоврядування різного рівня. Проте саме сирітство, як соціально-психологічний феномен, з'явилося не сьогодні, воно існувало і, ймовірно, буде існувати завжди. Нажаль, кількість дітей-сиріт та дітей позбавленого батьківського піклування в останні роки неухильно зростає у зв'язку з гібридною війною на сході нашої країни, політичною нестабільністю, економічною неоднорідністю та розшаруванням суспільства, появою значної кількості біженців, а також зростаючим зубожінням населення країни та збільшенням числа батьків, що мають девіантну поведінку, формуванням прошарку «професійних» жебраків, які використовують дітей у якості «інструменту» наживи тощо. Отже, сучасна соціально-економічна та військово-політична ситуація в Україні сприяє поширенню феномену сирітства.

Станом на 1 січня 2017 року в Україні зареєстровано 73 356 дітей, що мають статус дітей-сиріт, при цьому біля 74% з них є соціальні сироти, а саме – це діти з неблагополучних родин, що позбавлені

батьківського піклування. У світі нараховується більше ніж 210 мільйонів дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування. Як свідчить статистика Дитячого фонду ООН загальна кількість таких дітей, дітей із сирітським дитинством, складає понад 2 мільярди осіб [10, с. 65]. Багатолітня практична соціально-психологічна робота автора статті у профспілковій організації студентів, аспірантів та докторантів Запорізького національного технічного університету (м. Запоріжжя) свідчить, що значна частина дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування має подвійні, а інколи і потрібні пільгові статуси, наприклад, коли особа є сиротою та інвалідом одночасно, інвалідом і постраждалим в наслідок аварії на ЧАЕС тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками дослідження проблем сирітства відбувається у напрямку соціальної та соціально-психологічної адаптації в таких закладах перебування як загальноосвітні школи-інтернати (Шкуркіна В. М., Артемчук І. В., Пушкар В. А., Хлебцевич К. В., Стратюк О. А., Дорогіна О. В., Покась В. П., Аблятипов А. С., Кунгурцева Л. В.); дитячі будинки для дітей-сиріт (Комісарик М. І., Нечай С. П., Пеша І. В., Соловей М. О.); дитячі будинки сімейного типу (Карпенко О. І., Москалюк В. Ю., Голубева І. Є., Черновалюк Ю. Ю.); в умовах реабілітаційного центру (Коношенко С. В.); загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт (Куторжевська Л. І., Плугатор І. Б., Гладченко І. В.); сімейних формах виховання (Ченбай І. В.); прийомного батьківства (Бевз Г. М.); притулків і сирітських будинків (Заєць С. С., Кальченко Л. В., Голиш Л. Г.) тощо. Значний внесок у дослідження життєдіяльності сиріт внесли Волинець Л. С., Комарова Н. М., Балакірева О. М., Зайцева З. Л., Капська А. Й., Пеша І. В., Коваленко О. О. та ін. Вищезазначене залишає нам місце для наукового дослідження проблем формування та розвитку груп дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, інтеграції у суспільство цієї ж соціальної групи в умовах сучасної психологічної науки.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити соціально-психологічні процеси формування та розвитку підгруп дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування. Дослідження визначеної вище мети порушує перед нами наступне коло завдань: визначити досвід вітчизняної наукової думки щодо дослідження проблем інтеграції у суспільство дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування; концептуалізувати соціальну групу сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; визначити механізми формування та розвитку соціальної групи сиріт; типологізувати основні проблеми інтеграції у суспільство цієї соціальної групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. В загальному випадку сирітство як соціально-психологічний феномен існує з часів зародження суспільства та залишається й на сьогодні актуальною проблемою. У різні часи військові дії, епідемічні захворювання, стихійні події та інші причини призводили до фізичної загибелі біологічних батьків, унаслідок чого діти ставали біологічними сиротами. Одним із різновидів групи сиріт можна вважати соціальну спільність дітей, позбавлених батьківського піклування. Це, діти які в ряді публікацій іменуються як соціальні сироти. Тобто ті діти, особи до 18 років, які стали сиротами при живих батьках, що мали девіантну поведінку, а це в кінцевому випадку, призвело до нормативно-правового позбавлення їх батьківських прав по відношенню до своїх неповнолітніх дітей; відібранням дітей у таких батьків без позбавлення відповідних батьківських прав; визнанням батька та матері (або одного з батьків) такими, що зникли безвісти, відсутніми чи неієздатними у т.ч. через хворобу; оголошенням їх померлими у відповідному порядку; перебуванням в місцях позбавлення волі за кримінальну діяльність або перебуванням їх під вартою на час слідством, розшуком їх органами поліції. Також до цієї спільності відносять дітей, від яких у свій час батьки відмовилися; діти, батьки яких не виконують своїх нормативних обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з знаходженням цих батьків на тимчасово окупованій території України або в зоні проведення АТО; безпритульні діти та діти-вулиці [1]. По великому рахунку діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування – це специфічна соціальна група як у педагогічній так і у психологічній площині, адже ці діти мають одну чи декілька подібних характеристик, мають достатню взаємодію між собою та оточенням, наявні еспектації по відношенню до інших членів групи (спільності). Також ці діти позбавлені можливості виховання в родинах батьків, зі своїми батьком та матір'ю, тобто діти, які мають негативний соціальний досвід, який зумовлює занижені стартові позиції цих дітей та зумовлює слабкий інтеграційний потенціал у подальшому. В нормальних умовах початковий інтеграційний чи адаптаційно-соціалізаційний потенціал дає батьківська сім'я: соціально-статусні можливості, сімейне виховання, стан здоров'я, належну освіту тощо. Форми виховання, які застосовуються до виховання та утримання – сімейні форми виховання (усиновлення, дитячі будинки сімейного типу, сім'ї опікунів та піклувальників) та інтернатні заклади, які істотно відрізняються один від одного за способом впливу на соціально-психологічні параметри осіб із сирітським дитинством. При цьому триває пошук оптимальних шляхів інтеграції дітей-сиріт у суспільство, успішної адаптації до нових соціально-економічних умов, що є притаманними нашому суспільству та є нагальною проблемою сучасності. Набуття здатності постійно адаптуватись, долати труднощі, знайти своє місце в житті є вирішальним фактором успішної інтеграції особистості із сирітським дитинством. У разі перебування у закладах інтернатної опіки у дітей виникають нервово-психічні симптомокомплекси, що є результатом систематичної депривації, дезадаптації та дезінтеграції.

Аналізуючи різні інтернатні заклади для дітей можна відзначити, що згідно національного законодавства з кожним роком знижується кількість інтернатних закладів (див. табл.1, рис.1).

Таблиця 1

Зведена інформація щодо загальної чисельності закладів утримання та дітей-сиріт в них за роками

Показник	2000	2005	2010	2013	2014	2015

Кількість притулків	86	96	88	42	14	10
в них вихованців	27773	23674	11978	3472	1408	1123
Школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	44	54	77	64	47	33
в них вихованців	12254	11954	10135	7933	4722	3555
Дитячі будинки	83	109	113	94	64	43
в них вихованців	5552	6434	4771	3458	2109	1494

Цей факт додатково підтверджує дезадаптаційні та дезінтеграційні показники, які мають колишні вихованці цих закладів. При цьому, скорочення кількості притулків для дітей по Україні (рис.1), у порівнянні з минулим періодом, пов'язане згідно із Указом Президента продовженням процесу реорганізації притулків для дітей в центри соціально-психологічної реабілітації дітей.

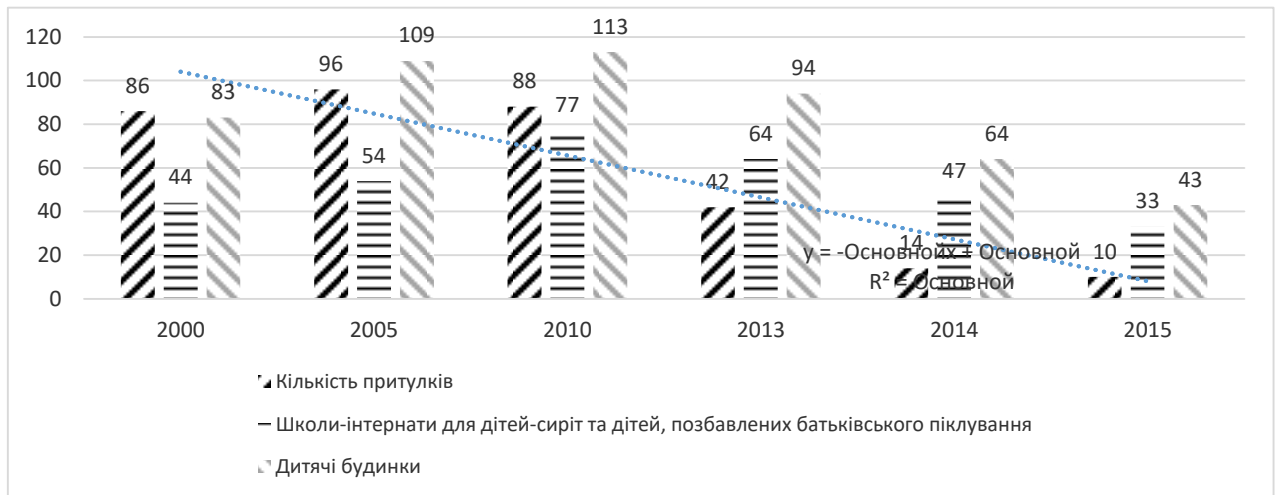


Рис. 1. Загальна чисельність усіх типів закладів перебування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування за роками [10].

Під інтеграційною здатністю розуміють здатність дитини пристосовуватися до умов соціального середовища без відчуття певного дискомфорту і без конфлікту з ним. Інтеграція і адаптація дітей-сиріт в суспільство розглядається нами як передумова активної життєдіяльності. В основному, в літературних джерелах інтеграція дітей-сиріт описується через поняття «інклюзія», «входження», «активне включення» тощо.

Сирітство можна розглядати з точки зору різних наук. З точки зору соціально-психологічної науки наслідком сирітства є функціонування і постійне відтворення соціальної групи дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у тому числі й за рахунок вторинного соціального сирітства. Відповідно, цікаво також встановити життєві практики батьків, що в кінцевому випадку стають передумовою надання соціального статусу їх дітям [9, с. 33-41]. Феномени біологічного та соціального сирітства мають серйозні юридично-правові наслідки – у такий спосіб має місце порушення конституційних прав кожної дитини-сироти на виховання у сім'ї, батьківське піклування, що саме по собі є вагомим порушенням одного з фундаментальних прав кожної такої дитини, що проголошені міжнародною Конвенцією ООН під назвою «Про права дитини». Відповідно до цього функціонування відповідних суспільно-важливих інститутів повинно мати на меті створення інноваційних форм виховання, що матимуть можливість компенсувати батьківську турботу та опіку тощо. Економічним наслідком феномену сирітства є зниження економічної активності частини групи сиріт, що можна виявити по відсутності мотивації цих осіб до праці й заробітку. Відповідно можна встановити, що фінансова підтримка частини сиріт упродовж їх «сирітського дитинства», фінансування робочих місць посадовців, які здійснювали соціальний, соціально-психологічний супровід не завжди мають практичний сенс, а тому кошти державного бюджету витрачаються не цілком за призначенням. Також можна вирізнити соціально-демографічний наслідок сирітства – з'являються проблеми із відтворенням соціальної структури суспільства, що в умовах малої дітороджуваності сучасного українського суспільства постає достатньо актуальною проблемою. Існує достатня кількість наукових досліджень, які показують, що дітородні орієнтації сиріт, як носіїв специфічної соціальної групи є у більшості випадків досить стриманими [3, с.11]. Згідно з даними наукової громади, опублікованими в останні десятиліття, наводяться різні дані щодо інтеграційних стратегій випускників із різноманітних закладів, які мали сирітське дитинство, лівова частина випускників дитячих державних установ для цих осіб потрапляють на лаву підсудних, залишаються без домівок, здійснюють спробу суїциду [2; 5].

Аналіз соціологічної, психологічної, педагогічної, правової, медичної літератури показав, що проблема соціальної та психологічної адаптації, соціалізації дітей-сиріт в суспільстві та його соціальних інститутах розглядається багатьма як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Поодинокими є дослідження інтеграції (реінтеграції) сиріт до суспільства чи його окремих соціальних інститутів чи успішних соціальних груп. При цьому, під інтеграцією розглядається процес їх адаптації, приведення основних параметрів та характеристик дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у відповідність до вимог сучасного суспільства, у динамічно-рівноважний стан з новими умовами зовнішнього середовища. Як загальноприйнято вважати, освіта вирівнює стартові можливості членів дискримінованих соціальних груп [6; 11], ми цілком погоджуємось із таким твердженням, оскільки з 2017 року знову діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування будуть мати можливість отримувати освіту на безкоштовних умовах у цілому спектрі середніх та вищих навчальних закладів. Останні декілька років умови вступу до вітчизняних ВНЗ не передбачали пільгового вступу сиріт, містили не зовсім конституційні положення щодо вступу сиріт у бюджетні заклади освіти, що сприяло їх сегрегації та частковій маргіналізації.

Сирітство так і залишається однією з найбільш важких соціально-психологічних проблем сучасного українського суспільства. Виховання поза родиною для будь-якої дитини унеможливує нормальний хід подій і особистісний розвиток, створюється підґрунтя виникнення соціокультурних бар'єрів, формує численні інтеграційні проблеми. У таких дітей формується викривлене розуміння економічної сторони життя. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування мають труднощі в комунікації там, де це зазвичай повинно будуватися вільно і довільно, особливо важко дається така комунікація дітям з інтернатних закладів. Негативним фактором перебування у інтернатних закладах є те, що їх вихованці перевантажені власним негативним соціальним досвідом, який здобули внаслідок проживання у біологічних сім'ях [7; 12].

Здійснення соціально-психологічної підтримки, як важливого напрямку супроводу, необхідно використовуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію представників соціальної групи сиріт та співробітників відповідних закладів інфраструктури, що забезпечить змістовнішу підтримку, через що сироти не будуть залишатись носіями ексклюзії, будуть менш стигматизованими і не буде з цього передумов для маргіналізації частини цього контингенту. Підсумовуючи вищенаведене, можна типологізувати основні проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та осіб з їх числа: соціально-психологічні, що ґрунтуються на складності входження в нове соціальне середовище, враховуючи особистісні риси характеру представників соціальної групи сиріт; освітні, що зумовлені низьким освітнім рівнем ще із часів навчання у різних освітніх закладах; житлово-побутові – зумовлені відсутністю власного житла або відсутністю перспектив отримати житло від держави, перебуваючи на спеціальному обліку; сімейно-побутові, що пов'язані із взаєминами з біологічними батьками (яких позбавлено батьківських прав тощо) чи іншими близькими родичами; соціально-економічні, які зумовлені відсутністю в осіб із сирітським минулим умінь самостійно заробляти гроші, навичок витрачати та заощаджувати кошти, практичних навичок складання резюме, готовності до проходження співбесіди із роботодавцем; стан здоров'я, адже більшість осіб із сирітським минулим потребує реабілітації в умовах стаціонарних закладів; культурно-дозвіллеві, що спрямовані на організацію власного змістовного дозвілля та культурного відпочинку тощо [4, с.11; 8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. В статті запропоновано концепт соціальної спільноти сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відповідно запропоновано вважати цю спільноту проблемною в педагогічному та психологічному плані. Детерміновано наслідки сирітства з точки зору різних наук, у т.ч. й фокусі психології. Проаналізовано та типологізовано основні проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та осіб з їх числа: соціально-психологічні, освітні, житлово-побутові сімейно-побутові, соціально-економічні, стан здоров'я, культурно-дозвіллеві. Перспективою подальшого дослідження проблем інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування можуть бути дослідження етапів та особливостей інтеграції сиріт у суспільство, психологічна рефлексія бар'єрів, чинників та критеріїв інтеграції сиріт; особливості інклюзивного соціально-психологічного супроводу сиріт у навчальних закладах різних типів та рівнів, що є новим напрямком досліджень як в українському, так і в міжнародному дискурсі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [Електронний ресурс] / ВРУ // Закон від 13.01.2005 № 2342-IV редакція діє з 01.01.2017 – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T052342.html. – Назва з екрана.
2. Знайти себе: життєві історії випускників інтернатів / Укр. ін-т соц. дослідж. – Київ : Укр. ін-т соц. дослідж., 2001. – 201 с.
3. Карелова О. Л. Социальные проблемы сиротства. Моделирование путей решения / О. Л. Карелова // Управление социальными процессами в условиях модернизации России: теория и практика : материалы IX Афанасьевских чтений / под ред. О. А. Уржа. – М. : РГСУ, 2011. – С. 214–217.
4. Кузьмін В. В. Соціалізація сиріт у вищих навчальних закладах України: соціотехнологічний аспект : автореф. дис ... канд. соціол. наук : 22.00.04 – спец. та галузеві соціології / В. В. Кузьмін. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2013. – 20 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. –

- 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
6. Новий курс: реформи в Україні. 2010-2015. Національна доповідь / за заг. ред. В. М. Гейця. – Київ : НВЦ НБУВ, 2010. – 232 с.
 7. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
 8. Реалізація права дитини на виховання у сім'ї: державна тематична доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2008 року / редкол.: Ю. О. Павленко та ін. – Київ : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2009. – 209 с.
 9. Слюсар Л. Демографічні витоки та наслідки проблеми соціального сирітства в сучасній Україні / Л. Слюсар // Україна: аспекти праці. – 2010. – № 6. – С. 33–41.
 10. Соціальний звіт за 2015 рік [Електронний ресурс] / Департамент стратегічного планування Мінсоцполітики України. – 2016. – Режим доступу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160211. – Назва з екрана.
 11. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави : національна доповідь / за заг. ред. В. М. Гейця. – Київ : НВЦ НБУВ, 2009. – 687 с.
 12. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : СПб. ун-т, 2005. – 628 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennja organizacijno-pravovyh umov social'nogo zahystu ditej-syrit ta ditej, pozbavlenyh bat'kivs'kogo pikluvannja» [Elektronnyj resurs] / VRU // Zakon vid 13.01.2005 № 2342-IV redakcija dije z 01.01.2017 – Rezhym dostupu: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T052342.html. – Nazva z ekrana.
2. Znajty sebe: zhyttjevi istorii' vypusnykiv internativ / Ukr. in-t soc. doslidzh. – Kyi'v : Ukr. in-t soc. doslidzh., 2001. – 201 s.
3. Karel'ova O. L. Social'nye problemy sirotstva. Modelirovanie putej reshenija / O. L. Karel'ova // Upravlenie social'nymi processami v uslovijah modernizacii Rossii: teorija i praktika : materialy IH Afanas'evskih chtenij / pod red. O. A. Urzha. – M. : RGSU, 2011. – S. 214–217.
4. Kuz'min V. V. Socializacija syrit u vyshhyh navchal'nyh zakladah Ukrainy: sociotehnologichnyj aspekt : avtoref. dys ... kand. sociolog. nauk : 22.00.04 – spec. ta galuzevi sociologii' / V. V. Kuz'min. – Zaporizhzhja : Klasych. pryvat. un-t, 2013. – 20 s.
5. Mudrik A. V. Socializacija cheloveka : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / A. V. Mudrik. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademija, 2006. – 304 s.
6. Novyj kurs: reformy v Ukraini. 2010-2015. Nacional'na dopovid' / za zag. red. V. M. Gejcja. – Kyi'v : NVC NBUV, 2010. – 232 s.
7. Prihozhan A. M. Psihologija sirotstva / A. M. Prihozhan, N. N. Tolstyh. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2005. – 400 s.
8. Realizacija prava dytyny na vyhovannja u sim'i': derzhavna tematychna dopovid' pro stanovyshe ditej v Ukraini za pidsumkamy 2008 roku / redkol.: Ju. O. Pavlenko ta in. – Kyi'v : Derzh. in-t problem sim'i' ta molodi, 2009. – 209 s.
9. Sljusar L. Demografichni vytoky ta naslidky problemy social'nogo syritstva v suchasnij Ukraini / L. Sljusar // Ukraina: aspekty praci. – 2010. – № 6. – S. 33–41.
10. Social'nyj zvit za 2015 rik [Elektronnyj resurs] / Departament strategichnogo planuvannja Minsocpolityky Ukrainy. – 2016. – Rezhym dostupu: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160211. – Nazva z ekrana.
11. Social'no-ekonomichnyj stan Ukrainy: naslidky dlja narodu ta derzhavy : nacional'na dopovid' / za zag. red. V. M. Gejcja. – Kyi'v : NVC NBUV, 2009. – 687 s.
12. Shipicyna L. M. Psihologija detej-sirot : ucheb. posobie / L. M. Shipicyna. – SPb. : SPb. un-t, 2005. – 628 s.

Kuzmin V.V. CONCEPTUALIZATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROCESS OF EMERGENCE, FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNITIES OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE, THEIR INTEGRATION IN MODERN SOCIETY

Kuzmin V. Conceptualization of socio-psychological process of emergence, formation and development of communities of orphans and children deprived of parental care, their integration in modern society. The article is classified and conceptualized social group of orphans and children deprived of parental care; identified the mechanisms of formation and development of the social community; Classified main problems and analyzed the experience of national scientific opinion on the integration into society of orphans and children deprived of parental care. In the article proposed concept of social community for orphans and children deprived of parental care, in accordance proposed to consider this community problematic in pedagogical and psychological aspects. Abandonment of deterministic effects in terms of various sciences, including the focus of psychology. Analyzed and classified the main problems of integration into society of orphans and children deprived of parental care and persons among them: social, psychological, educational, living family household, socio-economic, health condition, cultural and leisure activities. Perspective of further research problems of integration into society of orphans and children deprived of parental care can be research of stages and features of integration orphans into society, psychological reflection the barriers, the factors and the criteria of integration orphans; features of inclusive social and psychological support orphans in

educational institutions of different types and levels, which is a new area of research both in Ukrainian and international scientific discourse.

Key words: social group, an orphan, place of stay and education, integration.

УДК 159.922.73:331.54–053.5

Р.С. КУЛАКОВ

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ВИБІР СТАРШОКЛАСНИКАМИ СФЕРИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з позицій соціальної ситуації розвитку особистості раннього юнацького віку та специфіки профільного навчання висвітлюється проблема професійного самовизначення сучасних старшокласників. Зазначається, що саме в учнів старших класів відбувається уточнення майбутнього соціально-професійного статусу в межах визначеної навчальним профілем сфери професійної діяльності, формуються професійні домагання і самооцінка особистості у визначеній навчальними планами та програмами профільного навчання галузі професійної діяльності людини. Встановлено, що результатом цієї активності старшокласника виступає його готовність до професійного самовизначення та початок формування необхідних для обраної професії професійно-важливих якостей. Розкривається зміст запропонованого поняття «трикутник професійного самовизначення старшокласника», який представлений самооцінкою, рівнем домагань і готовністю старшокласника до професійного самовизначення та характеризується їхнім співвідношенням, взаємодією та детермінацією. З'ясовано, що специфіка професійно-орієнтованої діяльності учнів сучасної старшої школи формується на основі адекватної самооцінки минулого і теперішнього, а реалістичні уявлення про власне професійне майбутнє фокусуються в адекватному й усвідомленому реалістичному рівні домагань.

Ключові слова: старшокласники, професійне самовизначення, профільне навчання, професійне домагання, самооцінка.

В статье с позиций социальной ситуации развития личности раннего юношеского возраста и специфики профильного обучения освещается проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников. Отмечается, что именно в учащихся старших классов происходит уточнение будущего социально-профессионального статуса в пределах определенной учебным профилем сферы профессиональной деятельности, формируются профессиональные притязания и самооценка личности в определенной учебными планами и программами профильного обучения области профессиональной деятельности человека. Установлено, что результатом этой активности старшеклассника выступает его готовность к профессиональному самоопределению и начало формирования необходимых для выбранной профессии профессионально важных качеств. Раскрывается содержание предложенного понятия «треугольник профессионального самоопределения старшеклассника», который представлен самооценкой, уровнем притязаний и готовностью старшеклассника к профессиональному самоопределению и характеризуется их соотношением, взаимодействием и детерминацией. Выяснено, что специфика профессионально-ориентированной деятельности учащихся современной старшей школы формируется на основе адекватной самооценки прошлого и настоящего, а реалистичные представления о собственном профессиональном будущем фокусируются в адекватном и осознанном реалистичном уровне притязаний.

Ключевые слова: старшеклассники, профессиональное самоопределение, профильное обучение, профессиональные притязания, самооценка.

Постановка проблеми. Найбільш значущою якістю в структурі особистості старшокласників є їхня спрямованість у майбутнє, самовизначення і вибір майбутнього професійного шляху. Це прагнення визначити місце в житті, очікування свого майбутнього й бажання стати учасником майбутніх життєвих звершень, які вони уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями. У спрямованості в майбутнє зосереджене ставлення старшокласника до навколишньої дійсності, до інших людей і до самого себе. При цьому об'єктивно задана потреба в зв'язку із закінченням загальноосвітньої школи обов'язкового включення у недалекому майбутньому в певну соціально-професійну групу актуалізує в них потребу професійного самовизначення. Підсилюються ці процеси і завдяки специфіці профільного навчання і заданою ним сферою майбутньої професійної діяльності. Це спонукає учнів до самопізнання, оцінки вимог майбутнього середовища праці та самооцінки, які в поєднанні з бажаннями і можливостями дитини складають основу її готовності до майбутнього самостійного життя та професійної праці.

Зазначимо, що саме у віці ранньої юності бере свій початок становлення свідомого ставлення особистості до свого минулого, теперішнього та найближчого професійного майбутнього. Це ставлення до свого теперішнього «Я» і майбутнього «Я у майбутній професії», які виступають підґрунтям для систематизації й узагальнення уявлень старшокласника про себе та професійний світ у цілому, його закони і вимоги, особистісну та соціальну готовність до майбутнього життя та професійної праці, які є необхідною умовою і важливим фактором професійного самовизначення. Активізуються ці процеси завдяки розвитку в юнаків і дівчат рефлексивної здатності розмірковувати над своїм внутрішнім станом та сформованими в них на попередніх етапах вікового розвитку вміннями аналізувати вчинки інших людей, події і явища навколишнього світу, оцінку

їх і своє ставлення до них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення особистості ґрунтується та висвітлюється на основі теоретичних положень К. Абульханової-Славської, І. Булах, Д. Леонтьєва, С. Максименка та ін. щодо психологічного майбутнього особистості як проектування себе в далеке і найближче тимчасове майбутнє та зони найближчого розвитку як особливого і реального соціопсихологічного простору прогнозування становлення особистості у дитячому віці. Крім цього, у психологічній науці існує ряд підходів щодо виділення в структурі готовності старшокласників до професійного самовизначення окремих компонентів і показників: у дослідженні І. Бушай ними є когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий; структурна побудова готовності особистості до професійної діяльності В. Семиченко представлена операційною, функціональною й особистісною готовністю; в «Я-концепції», розробленій Р. Бернсом самооцінка й професійні домагання характеризують самосвідомість людини, її мотиваційну і когнітивну складову, які представляють динамічний, оцінний та емоційний характер уявлень особистості про себе й спонукають індивіда до певної поведінки. [1; 2; 3; 5; 7],

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розкриття особливостей та детермінант процесу виникнення та становлення готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період раннього юнацького віку є одним із найважливіших етапів формування соціально-професійного статусу молодшої людини, оскільки саме в цей час відбувається накопичення в процесі профільного навчання початкових професійних знань, вмінь і досвіду діяльності у визначеній сфері професійної праці людини. Тому майбутня професія, яку обирають старшокласники, є не лише об'єктивно заданою нормативними документами в сфері освіти діяльністю, але й сферою прояву її особистісних якостей, ставлень, де майбутнє постає у формі відповіді на запитання «Хто я? Що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути?». Це спонукає юнаків і дівчат до самовдосконалення і саморозвитку в рамках обраної або ж бажаної професії.

Наголосимо, в «концепції часу життя і часу особистості» (К. Абульханова-Славська) психологічна (часова), особистісна і життєва перспектива є ключовими поняттями, які розкривають сутність і перспективи розвитку особистості як процесу оволодіння нею часом. При цьому психологічне майбутнє це когнітивна здатність передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в ньому, вміння створювати перспективу власного майбутнього, планувати його, бачити себе майбутньому, працювати над реалізацією сформованих уявлень, самовдосконалюватися. Особистісна перспектива містить у собі не лише когнітивну здатність передбачати майбутнє, але й цілісну готовність до нього в теперішньому, установку на майбутнє. Ця перспектива, наголошує К. Абульханова-Славська, відкривається за умови наявності в особистості здібностей як майбутніх можливостей. Життєва перспектива – це не лише майбутні цілі, цінності, але й темп життя, розвитку, активності особистості. Звичайно, наголошує вчена, творення життєвих перспектив відкриває також і суб'єктивно-психологічну перспективу, але вона (устремління в майбутнє, його усвідомлення) ще не підтверджує і не розкриває потенціал розвитку, тобто життєвої перспективи (наприклад у підлітків). При цьому праця, професія виступають найголовнішою умовою самовизначення особистості, формуванням її особистісної позиції [1, с. 140].

Щодо сутності положення зони найближчого розвитку як особливого і реального соціопсихологічного простору прогнозування становлення особистості у дитячому віці, то це чітко окреслено в працях С. Максименка. Вчений стверджує, що цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (post faktum) [7, с. 157]. Сама діяльність дослідника (того, хто прогнозує) має складатися з таких основних компонентів як: діагностика (психологічна, соціально-психологічна, біологічна, генетична), проектування-реконструкція, проектування-перспектива, моделювання. Ці частини, на думку С. Максименка, є послідовними у часі, кожна наступна слугує підґрунтям попередньої. Так, багатокомпонентна система діагностики забезпечує проектування-реконструкцію. Мається на увазі своєрідний екскурс дослідника у минуле особистості. Головна мета цього руху полягає у встановленні основних генетико-динамічних тенденцій розвитку. Віднайдені тенденції слід розглядати як базисні для проектування-перспективи [6].

Обґрунтовані К. Абульхановою-Славською положення перспектив розвитку особистості та доведена С. Максименком необхідність адекватної багатокомпонентної системи діагностики процесу виникнення і становлення цілісності особистості дають змогу стверджувати, що рівень домагань старшокласника творить перспективу власного професійного майбутнього, а самооцінка цілісної готовності до нього в теперішньому. При цьому особливу увагу варто приділяти виникненню і становленню готовності старшокласників до професійного самовизначення в період їх навчання у 10-11 класі. У структурі цієї готовності рівень домагань задає перспективу власного професійного майбутнього через сформовані у неї в процесі оцінювання і самооцінювання цілі (ідеальна, актуальна, реальна), які адекватно оцінюються й узгоджуються в межах обраного навчального профілю і пов'язаної з ним професійної сфери.

Щодо професійного самовизначення в межах конкретного профілю навчання, то наголосимо, що соціальна ситуація розвитку старшокласника визначається на сьогодні специфікою профільного навчання, зміст якого тісно переплітається з визначеною сферою професійної діяльності людини і заданим комплексом особистісно-професійних вимог, необхідних для досягнення в майбутньому професійної майстерності на конкретному робочому місці. Структура та особливості профільного навчання старшокласників визначені

нормативними документами нашої держави і, зокрема, Концепцією профільного навчання в старшій школі. Таке навчання відрізняється від традиційного тим, що учень переходить у старших класах від загальноосвітнього навчального змісту до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, концентрацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій, які зумовлюються суспільним розподілом праці, містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво [11].

«Охоплення сучасних старшокласників системою профільного навчання, як формою диференційованого навчання, передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для їх навчання відповідно до професійного самовизначення ...» [11, с. 5]. Таким чином розгортання профільного навчання має на меті створити сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної праці. Така орієнтація на сферу професій досягається завдяки зв'язку кожного навчального профілю з майбутньою професійною діяльністю. У процесі оволодіння змістом навчального профілю старшокласник обов'язково ознайомлюється з професіями, пов'язаними з певним початковим профілем, набуває первинного досвіду виконання професійних функцій, оволодіває початковими професійними знаннями та вміннями.

Означений вище взаємозв'язок напрямів профільного навчання та видів професійної діяльності людини чітко прослідковується з допомогою класифікації професій Є. Клімова [4], які він розподілив на п'ять груп залежно від мети діяльності, предмету, знарядь та умов праці. Такими групами професій залежно від предмету праці є: «людина-людина» (соціономічні), предметом праці представників професій цього типу є окремі люди чи групи людей, колектив, громада, військовий підрозділ, клас тощо; «людина-техніка» (технологічні), предметом праці представників професій цього типу є технічні об'єкти, механізми, машини, агрегати, транспортні засоби; «людина-природа» (біономічні), представники цього типу професій мають справу з тваринним і рослинним світом, мікроорганізмами, об'єктами неживої природи; «людина-знакова система» (сигномічні), представники цього типу професій мають справу зі знаками, цифрами, текстами, звуковими сигналами, кодами, картами, схемами, формулами, природними і штучними мовами; «людина-художній образ» (автономічні), представники цього типу професій мають справу з тактами художнього відображення дійсності, предметами мистецтва, технічна естетика, скульптура, музика [4, с. 51-58].

Слід зазначити, стверджує В. Синявський, що згруповані Є. Клімовим в такий спосіб професії фактично можна розглядати як загальні профілі навчання. За даними типами професій профілі навчання можна розділити таким чином: «людина-людина» – гуманітарний, лінгвістичний, філологічний, історичний, правознавчий, педагогічний тощо; «людина-техніка» – технічний, технологічний, інформаційний, виробничий та ін.; «людина-природа» – природничий, хіміко-біологічний, медичний, екологічний, сільськогосподарський та ін.; «людина-знакова система» – фізико-образотворчий, інформаційний тощо; «людина-художній образ» – естетичний, музичний, театральний, хореографічний тощо [9, с. 148-149].

Відзначимо також, що профіль навчання, відповідно до «Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі» охоплює базові та профільні навчальні предмети і курси за вибором. Перші з них становлять інваріантну складову змісту освіти і є обов'язковими для всіх профілів. До профільних належать ті, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю (наприклад, загальноосвітні курси біології, хімії у фізико-технічному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі). Вони обов'язкові для учнів, які обрали певний навчальний профіль, вивчаються поглиблено і за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності забезпечують прикладну його спрямованість. Основні функції курсів за вибором, які входять до складу профілю навчання, мають на меті поглибити та розширити зміст профільних предметів для забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових і профільних предметів та курсів за вибором. Цим самим забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму [10].

Для прикладу такого взаємозв'язку розглянемо технологічний напрям профільного навчання. Цей напрям тісно пов'язаний з робітничими професіями та професіями інженерно-технічного спрямування, які за класифікацією Є. Клімова належать до групи професій «людина-техніка». Тут предметом професійної праці людини виступає техніка (технічні машини, преси, станки та механізми, сільськогосподарська та промислова техніка, пристрої, обладнання тощо) і ці професії, на думку В. Синявського, висувають значні вимоги до технічного і оперативного мислення, просторової уваги, точності і координації рухів, розподілу і переключення уваги, оперативної і довготривалої пам'яті, окоміру, емоційної стійкості, спостережливості та витримки [8, с. 28]. Також вони передбачають володіння людиною необхідними професійними знаннями та вміннями, основу для яких складають профільні навчальні предмети. Ними, наприклад, для цієї сфери є креслення, технологія обробки матеріалів і виробництво різноманітних предметів, товарів широкого житу, інструментів і обладнання.

Загалом, здатність людини до особистісного самовдосконалення, на думку Є. Клімова, формування світоглядної позиції життєдіяльності та виявлення своєї соціальної позиції, вибір професійного майбутнього стають головними потребами особистості юнацького віку. Таку «професійно-типову картину світу», як найважливішу частину свідомості та самосвідомості особистості яка регулює її повсякденну поведінку, породжує певний образ професії людини, оскільки «в ній вона знаходить те, що відповідає сенсу її душі та образу думок» [4, с. 19].

Таким чином, професійне самовизначення особистості є одночасно процесом і результатом її загального

професійного розвитку як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Результатом такого розвитку у вік ранньої юності є психологічна готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про самостійний вибір старшокласником свого професійного шляху, мети, цінностей і моральних норм у майбутній професії та пов'язаного з нею способу життя. Одночасно сформованість такого новоутворення є критерієм прояву ефективності розвитку цього тривалого і складного процесу в старшому шкільному віці. Завершується він лише тоді, коли у старшокласника на основі адекватної самооцінки і реалістичного рівня домагань сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає готовність до ефективної в майбутньому професійної діяльності та самореалізації у ній. Досягається це завдяки новому типу провідної діяльності, якою у вік ранньої юності є професійно-орієнтована, зміст якої розкривається через специфіку профільного навчання. Така діяльність підпорядковує собі всі інші види активності старшокласника і спрямовує її на усвідомлення ними майбутніх професійних актуальних, реальних та ідеальних цілей.

На основі вищезазначеного можна стверджувати, що специфіка професійно-орієнтованої діяльності учнів сучасної старшої школи формується у них на основі адекватної самооцінки минулого і теперішнього. А реалістичне уявлення про власне професійне майбутнє фокусуються в адекватному й усвідомленому реалістичному рівні домагань. Забезпечує це інтенсивний розвиток у старшокласників теоретичного мислення, яке дозволяє аналізувати та усвідомлювати зростаючі вимоги соціального середовища, вирішувати актуальні протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні. Досвід вирішення таких протиріч накопичується і трансформується в систему поглядів і переконань юнаків і дівчат про явища і події об'єктивного світу і професійного життя людини. Це досвід достатньо структурований, стійкий і представлений на основі результатів оцінки в уявленні про своє минуле, теперішнє і майбутнє.

Тому сформоване в ранній юності уявлення про своє «Я-минуле» і «Я-теперішнє» регулює і визначає «Я-майбутнє», яке пов'язане з майбутньою професією і місцем у світі професій. Це оволодіння часом (за К. Абульхановою-Славською) та простором (за С. Максименком зоною найближчого розвитку) призводить до зміни регуляції активності особистості (за І. Бехом) із зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль. Забезпечує це інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку абстрактного, узагальнюючого та критичного мислення. А розвинені можливості пізнання (аналіз і синтез) дають змогу старшокласникам оперувати науковими поняттями та усвідомлювати факти оточуючої дійсності. Також вдосконалена в цьому віці спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні відмінності й ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати, розвинені процеси самопізнання і самоспостереження (за власними діями, поведінкою, переживаннями, думками) дають змогу юнакам і дівчатам поринути у власний внутрішній світ й усвідомити свої переживання, мрії, надії і сподівання. Це врешті-решт призводить до становлення відповідного рівня домагань, тих перспективних цілей (актуальних, реальних та ідеальних), складність яких вони бажають зреалізувати в майбутньому і, насамперед, через обрану ними професію.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, соціальна ситуація розвитку особистості раннього юнацького віку визначається специфікою профільного навчання, яке актуалізує потребу професійного самовизначення у сфері визначених його змістом професій. При цьому в період розвитку професійного самовизначення у 8-9 класах загальноосвітньої школи формується готовність до вибору профілю навчання, а в період навчання учнів у 10-11 класах відбувається уточнення майбутнього соціально-професійного статусу в межах визначеної навчальним профілем сфери професійної діяльності. В цей час формуються професійні домагання і самооцінка особистості у визначеній навчальними планами та програмами профільного навчання (інваріантна та варіативна складова навчальних планів, курси за вибором, самостійні дослідницькі та предметно-практичні види праці, підготовка до незалежного тестування тощо) галузі професійної діяльності людини. А результатом цієї активності старшокласника виступає його готовність до професійного самовизначення і початок формування необхідних для обраної професії професійно-важливих якостей.

Специфіка соціальної ситуації розвитку старшокласника й визначення професійно-спрямовану діяльність провідною в ранній юності дають змогу прийти до висновку про те, що головним новоутворенням в юнаків і дівчат, які забезпечують їх особистісне становлення, є спрямованість у майбутнє. Згадану спрямованість можна представити у формі «трикутника професійного самовизначення», в якому узгоджується рівень домагань, самооцінка і готовність старшокласника до професійного самовизначення. В даному трикутнику динаміка становлення самооцінки старшокласника задається через оцінку вимог обраної або ж бажаної професії та рівня домагань в конкретній сфері професійної діяльності. І тут когнітивна (рівень розвитку системи знань старшокласників про себе та вимоги обраної професії, адекватна самооцінка), мотиваційна (професійні переваги юнаків і дівчат за ступенем їх привабливості) і діяльнісна (розвиток наполегливості та прагнення до успіху у визначеній навчальним профілем сфері професійної діяльності) компонента структури готовності старшокласника до професійного самовизначення визначають ефективність та результативність перебігу процесу його професійного самовизначення. При цьому критеріями ефективності цього процесу виступає когерентність (узгодженість) та дивергенція (неузгодженість) його складових. Саме в цьому й розкриваються психологічні особливості становлення самооцінки та рівня домагань особистості в ранньому юнацькому віці, які виступають в якості детермінант їх професійного самовизначення. Крім того рівень домагань старшокласника в структурі професійного самовизначення складає мотиваційну основу цього процесу, перспективу власного професійного майбутнього, а самооцінка когнітивну здатність передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в ньому. Ці особистісні конструкти формують у структурі згаданої вище

готовності діяльній складову, яка задає зміст предметно-практичної діяльності старшокласника професійної спрямованості в середовищі профільного навчання.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание : [пер. с англ.] / общ. ред., вступ. ст. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986 – 420 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. [для студентов вузов] / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вopr. психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65.
6. Максименко С. Д. Прогнозування розвитку особистості як наукова проблема / С. Д. Максименко // Наук. вісн. Миколаїв. держ. пед. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського; Серія. Психолог. науки. – Миколаїв : Іліон, 2010. – Т. 2, вип. 5. – С. 3-19.
7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. У 2 т. Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко. – Київ : Ваклер, 2002. – 314 с. ; Т. 2 Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – Київ : Ваклер, 2002. – 329 с.
8. Основы професіографії / С. Я. Карпіловська, В. В. Синявський, Б. О. Федоришин. – Київ : МАУП, 1997. – 146 с.
9. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: наук.-метод. посіб. [для пед. працівників] / за ред. О. В. Мельника. – Київ : Четверта хвиля, 2009. – 223 с.
10. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07 – Пед. і вікова психологія / В. В. Рибалка. – Київ : Ін-т пед. і психолог. проф. освіти АПН України, 1998. – 446 с.
11. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції профільного навчання в старшій школі» (№ 10/13 від 25.09.03 р.).
12. Семиченко В. А. Психология личности : модульный курс [лекции, практ. занятия, задания для самост. работы] для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – Киев : Изд. Ешке О. М., 2001. – 427 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Berns R. Razvitie Ja – koncepcii i vospitanie : [per. s angl.] / obshh. red., vstup. st. V. Ja. Pilipovskogo. – M. : Progress, 1986 – 420 s.
3. Bulah I. S. Psihologija osobystisnogo zrostantnja pidlitka : monografija / I. S. Bulah. – Kyi'v : NPU im. M.P. Dragomanova, 2003. – 340 s.
4. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija : ucheb. posob. [dlja studentov vuzov] / E. A. Klimov. – Rostov n/D. : Feniks, 1996. – 512 s.
5. Leont'ev D. A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushhego / D. A. Leont'ev, E. V. Shelobanova // Vopr. psihologii. – 2001. – № 1. – S. 57-65.
6. Maksymenko S. D. Prognozuvannja rozvytku osobystosti jak naukova problema / S. D. Maksymenko // Nauk. visn. Mykolai'v. derzh. ped. un-tu im. V. O. Suhomlyns'kogo; Serija. Psiholog. nauky. – Mykolai'v : Ilion, 2010. – T. 2, vyp. 5. – S. 3-19.
7. Osnovy profesiografii' / S. Ja. Karpilovs'ka, V. V. Synjavs'kyj, B. O. Fedoryshyn. – Kyi'v : MAUP, 1997. – 146 s.
8. Profesijna orijentacija starshoklasnykiv: teorija i praktyka: nauk.-metod. posib. [dlja ped. pracivnykiv] / za red. O. V. Mel'nyka. – Kyi'v : Chetverta hvylja, 2009. – 223 s.
9. Rybalka V. V. Osobystisnyj pidhid u profil'nomu navchanni starshoklasnykiv : dys. ... d-ra psiholog. nauk : 19.00.07 – Ped. i vikova psihologija / V. V. Rybalka. – Kyi'v : In-t ped. i psiholog. prof. osvity APN Ukrai'ny, 1998. – 446 s.
10. Rishennja kolegii' Ministerstva osvity i nauky Ukrai'ny «Pro zatverdzhennja Koncepcii' profil'nogo navchannja v starshij shkoli» (№ 10/13 vid 25.09.03 r.).
11. Semichenko V. A. Psihologija lichnosti : modul'nyj kurs [lekci, prakt. zanjatija, zadanija dlja samost. raboty] dlja prepodavatelej i studentov / V. A. Semichenko. – Kiev : Izd. Eshke O. M., 2001. – 427 s.

Kulakov R.S. FEATURES IMPACT PROFILE STUDIES ON THE SELECTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS AREAS FUTURE CAREERS.

From the standpoint of the social situation of the individual early adolescence development and specificity of profile studies the problem of professional self-determination of modern senior students is highlighted in the article. It is noted that in high school students going refinement of future socio-professional status within a particular educational profile of the sphere of professional activity, emerging professional claims and self-identity in a particular curriculum

and programs profiled teaching vocational activity. It is established that the result of this senior students' activity serves as readiness for professional self-determination and the early formation of necessary for their chosen occupation professionally important qualities. The content of the proposed concept of "triangle of professional self-determination of senior students" which is represented by self-esteem, level of claims and readiness of senior high school student to professional self-determination and characterized by their relation, interaction and determination. It was found out that the specific professionally-oriented activity of students of contemporary high school is based on adequate self-esteem of the past and present, and a realistic understanding of their own professional future which is focused within adequately informed and realistic claims.

Key words: senior students, professional self-determination, vocational profile training, professional claims, self-esteem.

УДК 159.922.73:373.3.015.311

Л.М. КУЛАКОВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена аналізу різних підходів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників щодо характеристики психологічних особливостей розуміння навчальної інформації молодшими школярами. Зокрема, з'ясовано основні чинники успішного засвоєння навчальної інформації молодшими школярами. Аналізуються психологічні закономірності формування механізму розуміння інформації, як однієї з найважливіших умов її засвоєння. Характеризуються основні форми розуміння текстової інформації, а також стадії цього процесу. З'ясовано найефективніші способи та прийоми успішного вирішення завдань молодшими школярами в умовах навчальної діяльності. Також у статті аналізуються рівні розуміння навчальної інформації співвідносно з віковими характеристиками школярів.

Ключові слова: розуміння, інформація, текст, молодші школярі, навчальна діяльність, успішність.

Статья посвящена анализу различных подходов как отечественных, так и зарубежных исследователей относительно характеристики психологических особенностей понимания учебной информации младшими школьниками. В частности, выяснены основные факторы успешного усвоения учебной информации младшими школьниками. Анализируются психологические закономерности формирования механизма понимания информации как одного из важнейших условий ее усвоения. Характеризуются основные формы понимания текстовой информации, а также стадии процесса понимания. Выяснено эффективные способы и приемы успешного решения задач младшими школьниками в условиях учебной деятельности. Также в статье анализируются уровни понимания учебной информации соотносительно с возрастными характеристиками школьников.

Ключевые слова: понимание, информация, текст, младшие школьники, учебная деятельность, успешность.

Постановка проблеми. Нам доводилось спостерігати ситуації, у котрих школярі по-різному використовували засвоєні знання. Так, при виконанні завдань, спрямованих на закріплення вивченого навчального матеріалу, учні застосовували знання адекватно до вимог педагога та змісту завдання, уміння, тобто без помилок. Позитивна оцінка фіксувала, що матеріал засвоєний. Проте пізніше ці ж діти не могли актуалізувати знання, уміння, навички, необхідні для виконання завдання відомого чи нового виду. Виникають питання: «А чи було засвоєно матеріал?», «Яким при цьому було його розуміння?».

Слід зазначити, що будь-який текст – й інтеріоризований (той, що відкрито зображує дію думки), й екстеріоризований (той, що лише дозволяє торкнутися до таємниці її сутності), - моделюють пізнання світу людиною. Отже, психолого-педагогічна проблема розуміння тексту завжди привертає увагу дослідників різних галузей науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні чинники успішного засвоєння навчальної інформації молодшими школярами досліджувалися багатьма дослідниками. Значна частина науковців вбачає розв'язання окресленої проблеми в контексті засвоєння учнями знань, досвіду (Г. Балл, П. Блонський, Д. Богоявленський, О. Брудний, М. Вахрушев, В. Давидов, Ю. Корнилов, Е. Машбиц, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, М. Смульсон, Г. Чистякова та ін.). Також дана проблема у працях багатьох вітчизняних науковців окреслюється критерієм засвоєння матеріалу учнями (Ю. Бабанський, Д. Богоявленський, М. Вахрушев, І. Зимня, М. Лівіт, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.).

Зокрема підкреслюється, що процес навчання передбачає цілеспрямовану послідовну передачу інформації (суспільно-історичного, соціокультурного досвіду) учням. Однією з умов її засвоєння є сформованість механізму розуміння інформації. Головна суть розуміння, як вважає Ю. Корнилов, - це «пізнавальна взаємодія наявної системи знань з інформацією, що поступає [6, с.7]. Передача інформації, її засвоєння передбачає відповідність «об'єкта відображення» (навчального матеріалу) «відображаючій системі» (власні знання та досвід учня)».

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є характеристика різних підходів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників щодо аналізу психологічних особливостей розуміння навчальної інформації молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема доступності навчальної інформації, як і проблема готовності учнів до сприймання нових знань, є однією з актуальних у педагогічній психології та педагогіці навчання. Виклад матеріалу повинен бути доступним за формою та змістом, відповідати віковим особливостям, співвідноситись із знаннями та минулим досвідом. Ю. Корнилов наголошує, якщо відбулося додавання елемента нових знань до вже існуючого цілого, то починається «переосмислення цього нового з «точки зору» наявного досвіду, наявних моделей» [6, с. 27]. Результати досліджень Г. Чистякової свідчать, що в процесі розуміння тексту досліджувані опиралися не тільки на значення чи денотати (в термінах Г. Фреге) тексту, але і на «денотати, котрі є в його досвіді і відсутні в тексті» [12, с. 6]. М. Вахрушев у своїх дослідженнях розуміння умовисновків встановив закономірність, за якою чим конкретніший зміст силогізму та чим ближчий він до особистого досвіду досліджуваних, тим вищий рівень розуміння умовисновків. На думку Л. Веккера, для того, щоб розуміння інформації відбулося, необхідне вихідне нерозуміння [66]. Розуміння зроби́ть безпосереднім процес отримання знань, наділяючи його змістом, висвітлюючи те, що до цього було незрозумілим. У цьому аспекті розуміння інформації є актом пізнання.

Розуміння інформації як спосіб пізнання подається вченими у вигляді різних форм (видів). Залежно від пізнавальної ситуації, як вважає В. Знаков, учні використовують три форми розуміння інформації: розуміння-впізнання, розуміння-гіпотеза, розуміння-об'єднання. «Дуже часто розуміння фактів (подій, явищ) має констатуючий характер: суб'єкт обмежується впізнанням факту, актуалізацією всього смислу, сформованого в колишній мисленнєвій діяльності» [3, с. 91]. Розумінням-гіпотезою В. Знаков визначає операції «прогнозування, висунення гіпотез щодо минулого та майбутнього об'єкта, ситуації, котру необхідно зрозуміти» [5, с. 91]. Цю форму розуміння інформації учні використовують, коли об'єкт розуміння не представлений явно, а лише мається на увазі. Наступна форма розуміння, виділена В. Знаковим, – розуміння-об'єднання. «Розуміння-об'єднання виникає в тих ситуаціях, де для розуміння людині в думках потрібно зібрати всі складові ситуації, об'єднати елементи того, що треба зрозуміти, в єдине ціле» [97, с. 95]. Розуміння-об'єднання являє собою найскладнішу форму розуміння. Для того, щоб відбулося розуміння-об'єднання, на думку Ю. Корнилова, необхідні такі умови: наявність об'єднуючої гіпотези чи здогадки, здатність людини до утримання та співвіднесення елементів системи, вміння «повернути» кожен елемент певною стороною, котра була актуалізована гіпотезою.

Залежно від того, наскільки новим для учнів є зміст матеріалу, А. Агафонов виділяє два види успішності виконання завдання: продуктивне та репродуктивне: «Смисловий мнемічний простір слугує основою нашого розуміння з тим лише, що це розуміння з відомого нам досвіду. Такий вид виконання завдання ми називаємо «репродуктивним». Продуктивне виконання завдання завжди пов'язане з моментами відкриття нових смислів, відкриттям, котре здійснюється за типом «еврика». [1, с. 189]. Процес міцного засвоєння знань, на думку С. Рубінштейна, є центральним моментом навчання. Успішне виконання завдання постає як показник засвоєного, дозволяючи робити висновок про рівень засвоєння знань учнями. Однак, В. Моляко зауважує, що цілком надійних критеріїв розуміння інформації, як передумови успішного вирішення завдання, в сучасній психології не існує, а дійсно повне розуміння умови та його ясне усвідомлення стає можливим лише після успішного розв'язання задачі [8, с. 106]. С. Рубінштейн виділяв такі стадії процесу розуміння: «До нього входить сприймання матеріалу, його осмислення, його запам'ятовування і те оволодіння ним, котре дає можливість вільно користуватись ним у різних ситуаціях, по-різному оперуючи ним тощо» [10, т. 2, с. 84]. Стадія осмислення розглядається у літературі як процес розуміння матеріалу за допомогою різних мисленнєвих операцій, послідовна зміна яких приводить учня до розуміння (О. Матюшкін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, А. Смирнов). З точки зору С. Рубінштейна, осмислення базується на всіх мисленнєвих процесах: «порівняння – співставлення та розрізнення, аналіз та синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація, перехід від конкретного, одиничного до абстрактного, загального і від абстрактного, загального до наглядного, одиничного...» [10, с. 86]. За допомогою цих мисленнєвих операцій відбувається необхідна переробка навчального матеріалу. Засвоєння наукових понять, на думку І. Кулагіної та Л. Фрідмана, базується на значеннях та смислах, котрі є у досвіді дитини. Поняття, котре вивчається, дитина наповнює смислом, що має «індивідуальне значення». «Ось чому навчати дитину розуміти текст – означає добиватися того, щоб матеріал, котрий вивчається, був вкладений дитиною в його власній понятійній системі». Один і той же матеріал може по-різному осмислюватися учнем у різні періоди часу, оскільки у його «категоріальній системі» відбуваються зміни. При переході школяра з початкової школи до середньої відбувається перебудова у системі знань.

Вивчаючи успішність виконання завдань у контексті дослідження мнемічних здібностей, А. Смирнов досліджував процес осмислення тексту учнями. У ході досліджень учений з'ясував, що спочатку учні намагалися згрупувати матеріал в «тематичні частини». Така робота покращувала розуміння інформації і полегшувала запам'ятовування. Далі досліджувані виділяли в кожній тематичній частині головне, суттєве, характерне, вибудовували план повідомлення. Одночасно відбувалося співвідношення нового матеріалу з наявними знаннями. Як зазначав дослідник, це відбувалося по-різному: «Іноді ці знання зовсім не бувають представлені в свідомості... Інколи те, що сприймається нами, і те, що в зв'язку з цим пригадується з попереднього досвіду, пов'язано між собою лише зовнішньо, випадково... Проте ми можемо згадати і те, що відомо нам про причини події, про результати, до котрих воно призвело тощо. Ці згадки визначаються вже суттєвими, смисловими зв'язками» [11, с. 158-159]. Таким чином, чим багатші знання, з котрими співвідноситься нове, тим глибше розуміння. Окрім групування смислових частин, пов'язування нового з наявними знаннями, досліджувані протягом усієї роботи з текстом намагались співвіднести різні частини тексту

між собою. «Досліджуваний відзначає, наприклад, що «ця частина є підрозділом якоїсь частини, яка містить в собі такі-то і такі думки», подумки каже собі: «це розвиток попереднього» тощо. За допомогою цієї операції здійснювалось розуміння тексту як цілісної структури.

На стадії відтворення процес успішності виконання завдання фіксується у дії. Показником успішності є уміння учнів самостійно користуватися матеріалом, обґрунтовувати та пояснювати його. Мотиваційна установка учнів молодших класів орієнтована на результат, котрий оцінюється вчителем. У випадку неправильних дій педагог надає учневі спрямовуючу допомогу у вигляді «підказки», «зворотної корекції». Стадія відтворення є результативною стороною успішності виконання завдань. Вона розкриває результат розуміння, робить явною картину відображення об'єкта. Її поділяють на дві частини: підготовчу та виконавчу. У ході підготовчої частини виникає образ майбутнього результату. Якість його зовнішнього контуру та внутрішнього змісту залежить від якості перебігу попередніх стадій розуміння. Очікуваний результат спонукає учня до побудови плану послідовних дій для відтворення. Якщо при проходженні підготовчої частини учень промовляє свої дії вголос, малює схему, складає план тощо, то цей тип стає видимим для нього самого і для педагога. Зовнішні розумові дії дозволяють педагогу направляти та уточнювати думки дитини, встановлювати наявність розуміння чи нерозуміння. Після підготовчої частини відбувається виконавча частина. Нею завершується стадія відтворення. В процесі відтворення дитина здійснює самостійне відображення та оперування навчальним матеріалом. На думку Ж. Верньє, дитина, розуміючи матеріал, утворює психічні репрезентації. «Деякі з них недоступні для зовнішнього спостереження, і педагогу часто буває складно інтерпретувати, що вдалося зрозуміти чи зробити дитині. Але деякі репрезентації можуть об'єктивуватися таким чином, що стає можливим спостерігати їх істотні прояви в тому, що продукує суб'єкт (вимовлені слова, малюнки, жести, засновані на аналогії, операції тощо)» [4, с. 68].

Особливості способів успішного вирішення завдань розкрито у працях І. Якиманської. Вчена підкреслює значущість особистісного досвіду учня, смислових ознак об'єкта пізнання, на які він опирається. Так, «один учень успішніше використовує словесну форму, інший переводить її в графічний образ, третій застосовує індивідуально значимі для нього коди – символи, знаки». Репрезентації, що можна спостерігати зовні, дозволяють дорослому не тільки спостерігати, наскільки успішно здійснюється процес розуміння, але й корегувати його. У дослідженнях В. Кулікова використовувався прийом «зворотної корекції». Думка учнів спрямовується від відповіді на питання задачі до її умови, у той час як при розв'язанні задачі, навпаки – від умов до питання [7, с. 102]. Іншим способом надання допомоги учням є прийом «підказки» (О. Брушлінський) чи «контрпідказки» (А.-Н. Перре-Клермон). На думку О. Брушлінського, оскільки не можна заздалегідь запрограмувати процес та результат успішності виконання завдання, тому необхідні постійні корекції, уточнення. У цьому випадку педагог може використовувати прийом «підказки». Проте для того, щоб учень скористався нею, необхідним є попередній аналіз об'єкта розуміння. Підказка таким чином слугує показником внутрішнього процесу розуміння.

Іншим прийомом, що дозволяє розкрити процес успішності виконання завдання, є прийом «контрпідказки». У своїх дослідженнях А.-Н. Перре-Клермон використовувала його для того, щоб перевірити міцність твердження, висловленого дитиною. Експериментатор пропонувала дитині відповідь, протилежну її відповіді. Досліджуваний у цьому випадку або відстоював свою думку, або погоджувався з думкою дорослого. Як показав аналіз досліджень, підказка виступала в них як спосіб контролю та корекції розуміння й успішного виконання завдання. У дослідженнях В. Топичканова рівні розуміння тексту співвідносяться з віковими характеристиками школярів. Встановлено, що рівень буквального розуміння є характерним для першокласників. Учні других класів уже частково переходять до іншого, більш високого рівня. У третьому та четвертому класах цей рівень розуміння стає доступним для більшості учнів. Перебуваючи на одній стадії відтворення, школярі можуть бути на різних рівнях розуміння – буквальному та інтерпретуючому.

Отже, на стадії сприймання учні роблять припущення про зміст об'єкта розуміння інформації та наповнюють його індивідуальним смислом. При цьому відбувається співвіднесення матеріалу з попереднім досвідом, встановлення зв'язків між попереднім досвідом і новим, виділення суттєвих та другорядних ознак, узагальнення та відтворення цілісного образу. На стадії відтворення процес успішності виконання завдання поділяється на підготовчий та виконавчий етапи. На підготовчому етапі в учня виникає образ майбутньої відповіді, і він планує її відтворення. Виконавчий етап містить самостійне відображення та оперування навчальним матеріалом учнями. Віковий аспект академічної успішності у граматиці, математиці розглядав В. Давидов. Так, емпіричне розрізнення слів молодшими школярами, яке базується на лексичному значенні, на наглядних уявленнях, є причиною труднощів засвоєння законів граматики. При розв'язанні математичних задач, як і при граматичному розборі, молодші школярі прагнуть до опори на наглядні уявлення, розв'язуючи сюжетні задачі краще, ніж чисто числові. Бар'єром для розуміння інформації в молодшому шкільному віці можуть стати вже сформовані логічні дії та навички, зафіксовані в попередньому досвіді, а також особистісний чинник, передусім несформованість поважливого ставлення до себе, невпевненість у собі. У дослідженні В. Казанської розглядається ситуація, за якої «попередня інтелектуальна діяльність дитини була причиною помилок при виконанні нових завдань, тому що відомі способи розв'язання переносились на нові умови зовсім неадекватно, без врахування нових психологічних умов». Результати дослідження показали, що 7-9-річні досліджувані при виконанні завдань, котрі не можна було виконати відомими способами класифікації, відчували труднощі у виконанні операціональних перетворень своєї діяльності, хоча, на перший погляд, завдання здавались дітям «простими» та «знайомими». Цікавим є той факт, що інколи, виконуючи завдання

інтуїтивно-практичним шляхом, часто без теоретичного аналізу умов, учень успішно справлявся з завданням, хоча розуміння ознаки основи класифікації (класифікація відбувалась згідно з ознакою, що була відсутня) було частковим і не зовсім усвідомленим.

Увага вчених зосереджувалася і на проблемі особистісних властивостей учнів. Зокрема, А. Маркова відзначала динаміку позитивних реакцій на новизну матеріалу: «...від емоцій допитливості, що виникають при зустрічі з цікавим матеріалом, до стійкого емоційно-пізнавального ставлення до предмета, що характеризує захопленість учнів цим предметом» Проте новий навчальний матеріал може швидко набриднути, викликати втому, що зумовлюється нестійкістю інтересів у цьому віці, їх швидким згасанням, недостатньою довільністю пізнавальних процесів. Якщо розуміння матеріалу викликає труднощі, учні «виходять з поля опитування» (в термінах Б. Ананьєва). До ситуації відходу від труднощів відтворення Б. Ананьєв відносить: а) схематичну відповідь; б) відтворення підказки товаришів; в) нестійку пробну відповідь; г) відмову від відповіді; д) «мовчання» [2, с. 136-137]. Необхідно відзначити, що процес розуміння інформації являє собою індивідуальне відображення інформації, переломлення її учнем у своїй свідомості. З цієї позиції важливо, наскільки близька навчальна інформація школярам. Д. Богоявленська, Н. Менчинська вважають, що «знання, котрі вводяться в ході навчання, повинні відповідати індивідуальним потребам дитини, її інтересам, повинні мати для неї життєвий смисл».

Отже, в акті передачі знань та їх засвоєнні розуміння, упевненість у собі виступає як одна з умов його здійснення й висуває вимоги до змісту навчального матеріалу та його викладу. Вони повинні бути доступними, відповідати віковим особливостям, співвідноситись з наявними знаннями та досвідом учнів. Навчальний матеріал може бути представлений учням у вигляді навчальних текстів, схем, картин, макетів тощо. Найбільшу увагу вчених було приділено дослідженню розуміння текстової інформації (Л. Доблаєв, Л. Каплан, О. Корнєв, О. Матюшкін, А. Смирнов, В. Топчиканов та ін.). Зокрема, О. Корнєв вважає, що доступність тексту залежить від «зв'язності, конкретності, того, наскільки контекст знайомий, лексичної характеристики». В. Топчиканов, вивчаючи розуміння тексту учнями молодших класів, вказував на його залежність від способу подачі (на слух, самостійне читання вголос, самостійне читання про себе). «Обумовленість рівня розуміння тексту способом його подачі більш за все виявляється у другокласників. Кращі показники розуміння тексту виявились при подачі його на слух. Менш виражена залежність рівня розуміння тексту від способу його подачі у четвертокласників» [9, с. 18].

Учені звертали увагу також і на роль педагога, котрий організовує подачу матеріалу. Так, С. Рубінштейн вважає, що «осмислене та активне сприймання матеріалу виникає в результаті підготовчої роботи педагога, котрий підводить до сприймання нового матеріалу в певній системі. У результаті такої його подачі, котра, виділяючи в ньому істотне, виявляючи його зв'язки з попереднім, створює установки на належне сприймання матеріалу». [10, т. 2, с. 86]. Аналогічні думки про попередню роботу дорослого належать А.-Н. Перре-Клермон, яка підкреслює: «Якщо дорослий підготував та визначив задачу, то дитина сприймає цю ситуацію не так уже й пасивно, а, навпаки, активно намагається її зрозуміти, слідує за реакціями дорослого, намагається осмислити чи погоджується дорослий з його розумінням...». Необхідно відзначити, що матеріал, котрий пропонується учням початкових класів, передбачає вимогу його точності відображення. Навчальні завдання в початковій школі найчастіше передбачають одну чи декілька відповідей, котрі оцінюються з точки зору правильності. Переважають завдання, що мають замкнуту відповідь. Хід розв'язання у цих завданнях розбирається детально і у встановленому порядку, правильною вважається одна відповідь, будь-яка інша неправильна. Це певним чином впливає на процес розуміння учнями навчальних завдань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз проблеми керування процесом розуміння в психолого-педагогічному аспекті дозволив зафіксувати нам по-перше, ту обставину, що для розуміння й успішності виконання завдання необхідно, щоб інформація була доступною за формою і змістом, відповідала віку, наявним знанням та досвіду учнів, по-друге, що в процесі розуміння учні мають співвідносити інформацію з власними знаннями, ставити пізнавальну мету, виділяти ознаки та цілісну структуру об'єкта, інтерпретувати інформацію, перекладати її на «свою» мову. Таким чином, можна зауважити, що розуміння є основною умовою успішності засвоєння матеріалу й академічної успішності в цілому. Воно необхідне для осмислення як пізнавальної мети, так і дій, спрямованих на її досягнення. Результат розуміння інформації можна визначити згідно з критеріями, котрі ми виділяємо, а саме – глибина, повнота та чіткість. На розуміння може впливати попередній досвід школяра – життєвий досвід, знання, уміння, навички, поважливе ставлення до себе. Розуміння є інструментом пізнання, за допомогою якого учні опрацьовують навчальну інформацію.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2003. – 672 с.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. II. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1980. – С. 103-127.
3. Веккер Л. М. Мир психической реальности: структура, процессы, механизмы / Л. М. Веккер. – М. : Рус. мир, 2000. – 512 с.

4. Вернѣ Ж. Ребенок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе / Ж. Вернѣ. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 285 с.
5. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска / под ред. А. А. Бодалева. – М., 2004. – С. 123-134.
6. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. / Ю. К. Корнилов. – Ярославль, 1979. – 80 с.
7. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб., 2004. – 464 с.
8. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко ; за ред.: В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
9. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
11. Смирнов А. А. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. I. / А. А. Смирнов. – М., 1987. – С. 119-144.
12. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г. Д. Чистякова // Вопр. психологии, 1981. – № 4. – С. 50–60.

References

1. Abramova G. S. Vozrastnaja psihologija : ucheb. posobie dlja vuzov / G. S. Abramova. – М. : Akademiya, 2003. – 672 s.
2. Anan'ev B. G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya / B. G. Anan'ev // Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2 t. T. II. / B. G. Anan'ev ; pod red. A. A. Bodaleva. – М. : Pedagogika, 1980. – С. 103-127.
3. Vekker L. M. Mir psihicheskoy real'nosti: struktura, processy, mehanizmy / L. M. Vekker. – М. : Rus. mir, 2000. – 512 s.
4. Vern'e Zh. Rebenok, matematika i real'nost'. Problemy prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole / Zh. Vern'e. – М. : In-t psihologii RAN, 1998. – 285 s.
5. Znakov V. V. Samoponimanie sub'ekta kak problema psihologii chelovecheskogo bytiya / V. V. Znakov // Smysl zhizni i akme: 10 let poiska / pod red. A. A. Bodaleva. – М., 2004. – С. 123-134.
6. Kornilov Ju. K. Psihologicheskie problemy ponimaniya. / Ju. K. Kornilov. – Jaroslavl', 1979. – 80 s.
7. Kulikov L. V. Psihigigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoy ustojchivosti i psihoprofilaktiki : ucheb. posobie / L. V. Kulikov. – SPb., 2004. – 464 s.
8. Moljako V. O. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / V. O. Moljako ; za red.: V. O. Moljako, O. L. Muzyky. – Zhytomyr : Ruta, 2006. – 320 s.
9. Pavelkiv R. V. Dytjacha psihologija : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. – Kyi'v : Akademvydav, 2008. – 432 s.
10. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. V 2 t. / S. L. Rubinshtejn. – М. : Pedagogika, 1989. – Т. 1. – 488 s.; Т. 2. – 328 s.
11. Smirnov A. A. Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2 t. T. I. / A. A. Smirnov. – М., 1987. – С. 119-144.
12. Chistjakova G. D. Formirovanie predmetnogo koda kak osnovy ponimaniya teksta / G. D. Chistjakova // Vopr. psihologii, 1981. – № 4. – С. 50–60.

Kulakova L.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES UNDERSTANDING TEXT INFORMATION PRIMARI SCHOOL PUPILS UNDER TRAINING ACTIVITIES

The article deals with the theory of different approaches of native and foreign scientists to characteristics of psychological peculiarities of study skills comprehension by the pupils of the primary school. The factors of effective learning by primary school pupils are determined. The psychological ways of construction of mechanism of understanding the information as the main factor of its digestion are analysed. The problem of the intelligibility of the study skills comprehension and pupils' readiness for the perception of the new information is discovered. The most successful methods of the presentation the information to primary school pupils are discussed. The principle concepts of understanding the information: the understanding – recognition, the understanding – hypothesis, the understanding – combination are distinguished. The process of the understanding (perception, comprehension, memorizing, acquirement, reproduction) is determined and characterized. The most successful methods of the solution of the tasks by primary school pupils: «inverse correction», «help», «counter- help» are determined. The psychological analysis of the main difficulties of the perception and the understanding text information by primary school pupils is realized. The role of the pupils' personal possibilities in the efficiency of the understanding is discovered. The degrees of the study skills comprehension according to the age of pupils are analysed too. The principle factors of the psychological- educational demands for the content of the educational information and its representation are determined.

Key words: comprehension, information, text, pupils of the primary school, scientific work, success.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТРУКТУРИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ В ПЕРІОД ЮНАЦЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

У статті розкрито теоретичні аспекти вивчення внутрішньоособистісного конфлікту студентської молоді, виділено базові поняття, що його визначають, систематизовано наукові підходи щодо висвітлення його структури, причин і наслідків. Зазначено, що внутрішньоособистісний конфлікт є поширеним проявом психіки представників юнацького віку; за характером впливу на особистість внутрішній конфлікт може бути конструктивним чи деструктивним. Визначено, що переживання деструктивного внутрішньоособистісного конфлікту може спричиняти неадекватні форми поведінки юнаків – адиктивну, суїцидальну, захисну. Зазначено, що використання захисних механізмів за наявного внутрішнього конфлікту не тільки не вирішує, але й ускладнює його переживання і розв'язання особистістю.

Ключові слова: конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, студентська молодь, структура конфлікту, види конфліктів, причини й наслідки внутрішньоособистісного конфлікту.

В статье раскрыты теоретические аспекты изучения внутриличностного конфликта студенческой молодежи; выделены базовые понятия, которые его определяют; систематизированы научные подходы, описывающие его структуру. Указано, что внутриличностный конфликт является распространенным проявлением психики представителей юношеского возраста; по характеру влияния на личность внутренний конфликт может быть конструктивным или деструктивным. Определено, что переживания деструктивного внутриличностного конфликта могут вызывать неадекватные формы поведения юношей – аддиктивную, суицидальную, защитную. Отмечено, что использование защитных механизмов при имеющемся внутреннем конфликте не только не решает, но и усугубляет его переживания и решения личностью.

Ключевые слова: конфликт, внутриличностный конфликт, студенческая молодежь структура конфликта, виды конфликтов, причины и последствия внутреннего конфликта.

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах у разі ослаблення зовнішніх форм контролю за поведінкою людини вирішального значення набувають внутрішні стимули й регулятори: мотиви, потреби, цілі, ідеали, цінності. Саме в них потрібно шукати резерви розвитку особистості та її соціальної активності. У цьому контексті особливо актуальним виявляється необхідність вивчення внутрішнього потенціалу особистості, психологічних факторів детермінації поведінки, можливостей ефективної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Представники психодинамічних теорій досліджували проблеми внутрішньоособистісного конфлікту в контексті боротьби між несумісними силами або структурами всередині особистості: між «Воно» і «Над-Я» (З. Фрейд), між почуттям неповноцінності й прагненням його перебороти (А. Адлер), між особистим «Я» і архетипом (К. Юнг), між суперечливими «невротичними потребами» (К. Хорні). Внутрішньоособистісний конфлікт розглянуто в працях О. В. Васильєвої (1975), О. М. Волкова (1979), С. І. Голод (1984), І. В. Гребеннікова (1991), Т. О. Гурко (1996), С. В. Ковальова (1986), А. С. Красовського (1989) та ін., які підкреслюють провідну роль ціннісних орієнтацій в організації й детермінації поведінки людини, ухваленні рішень. Цікавими в контексті зазначеної проблеми є дослідження щодо асоціальної поведінки юнаків і проблем формування в них позитивних ціннісних орієнтацій (С. А. Биків, 2000; А. Л. Журавльов, 1996; В. Ф. Пиріжків, 1999; Л. М. Семенюк, 1996; М. В. Циганенко, 1999). Незважаючи на існуючі дослідження, слід зазначити, що загальноприйнятого визначення поняття «внутрішньоособистісний конфлікт» поки не існує; недостатньою є кількість праць, присвячених проблемі внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці; невизначеними є причини його виникнення й способи подолання, що спричиняє необхідність більш глибокого вивчення цього феномену.

Формулювання цілей статті. Здійснити аналіз наукової психологічної літератури щодо базових понять, які визначають внутрішньоособистісний конфлікт; систематизувати наукові підходи щодо структури внутрішньоособистісного конфлікту в період юнацького студентського віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія внутрішніх особистісних конфліктів поєднує психологічні конфлікти, що полягають у зіткненні різних особистісних утворень (мотивів, цілей, інтересів тощо), представлених у свідомості індивіда відповідними переживаннями [2, с. 152]. В. Мерлін, В. М'ясищев, Н. Левітов, Л. Славіна, Ф. Василюк, Т. Титаренко, Ю. Орлов розглядають внутрішній особистісний конфлікт як один з видів критичних життєвих ситуацій (разом зі стресом, фрустрацією й кризою). На їхню думку, конфлікт виникає внаслідок зіткнення двох внутрішніх спонукань, відображених у свідомості у вигляді самостійних цінностей, та має форму особливого «ціннісного переживання». Показником внутрішнього особистісного конфлікту є сумнів у справжній цінності мотивів і принципів, якими керується суб'єкт в житті [7, с. 103]. У психологічній літературі конфлікти позначаються як особистісні, внутрішні, інтрасуб'єктивні, інтраперсональні, нарешті, як просто психологічні. Усі ці терміни вживаються як синоніми. Скористаємося поняттям «внутрішній особистісний конфлікт». Він являє собою протистояння двох протиріч у душі людини, сприйняття й емоційно пережите людиною як важлива для неї психологічна проблема, що вимагає свого вирішення й спричиняє внутрішню роботу, спрямовану на її подолання. Отже, внутрішній особистісний конфлікт – це конфлікт усередині психічного світу особистості, пов'язаний із зіткненням у її свідомості

протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів); це гостре негативне переживання, викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відбиває суперечливі зв'язки із соціальним середовищем, яке затримує ухвалення рішення [1, с. 316].

Для біхевіористів внутрішній особистісний конфлікт – це сукупність реакцій, що є результатом помилкового виховання (Б. Скіннер). К. Левін у своїй теорії зазначає, що конфлікт – це ситуація, обумовлена необхідністю вибору між силами однакової величини, що діють на особистість. Когнітивна психологія розглядає внутрішній конфлікт як негативний стан, що виникає в ситуації непогодженості особистісних конструктів або як невідповідність знання й поведінки (Дж. Келлі, Л. Фестінгер). У гуманістичній психології – це протиріччя, що виникає між «Я-концепцією» і досвідом людини (К. Роджерс), між прагненням до самоактуалізації й реальним результатом (А. Маслоу). Із погляду екзистенціальної психології внутрішній особистісний конфлікт є ситуацією втрати особистістю сенсу життя (В. Франкл). Інтеракціонізм, аналізуючи внутрішній особистісний конфлікт виходить із розуміння його як конфлікту ролей (А. Голднер). Засновник концепції психосинтезу Р. Ассаджіолі вбачає суть внутрішнього особистісного конфлікту в наявності гострих протиріч усередині особистості, що знижують цілісність «Я». У більшості теорій внутрішнього особистісного конфлікту, розроблених зарубіжними психологами, основою є категорії протиріччя, внутрішньої боротьби й поняття психологічного захисту (подолання конфлікту). Перебіг внутрішнього особистісного конфлікту пов'язується з негативними переживаннями.

Серед вітчизняних психологів одним із перших внутрішні конфлікти почав досліджувати А. Лурія. Під внутрішнім особистісним конфліктом він розумів ситуацію, коли в поведінці індивіда виявляються дві сильні, але протилежно спрямовані тенденції. У теорії діяльності конфлікт інтерпретується за допомогою структурних компонентів діяльності – мотиву, відношення, мети, що є підставами для конфлікту, і з позиції діяльності як умови виникнення конфлікту (О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев, В. С. Мерлін). У науковій психології виділяють показники внутрішнього особистісного конфлікту. Когнітивна сфера: суперечливість «образу Я»; зниження самооцінки; усвідомлення свого стану як психологічної безвиході; затримка ухвалення рішення; суб'єктивне визнання наявності проблеми ціннісного вибору; сумніви в істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт керувався раніше. Емоційна сфера: психоемоційна напруга; значні негативні переживання. Поведінкова сфера: зниження якості та інтенсивності діяльності; зниження задоволеності діяльністю; негативний фон спілкування. Інтегральні показники: порушення нормального механізму адаптації; посилення психологічного стресу. Тривала та стійка дезінтеграція пристосувальної діяльності – характеристика психологічного конфлікту [7].

Різні теоретичні концепції представляють один або кілька видів внутрішніх особистісних конфліктів. Наприклад, у психоаналізі центральне місце займають конфлікти між потребами й соціальними нормами. В інтеракціонізмі аналізу піддаються рольові конфлікти. Але саме ціннісно-мотиваційна сфера особистості відбиває різноманітні зв'язки й відносини особистості з навколишнім світом, завдяки чому можна побудувати єдину типологію цього виду конфліктів і виділити основні структури внутрішнього світу особистості, що вступають у конфлікт [5].

- Мотиви, що відбивають прагнення особистості різного рівня (потреби, інтереси, бажання, потяги тощо). Вони можуть бути виражені поняттям «хочу».
- Цінності, що втілюють у собі суспільні норми й виступають завдяки цьому як еталони належного. Цінності, прийняті особистістю, тобто завдяки їхній значущості особистість змушена їм відповідати – «треба», «Я повинен».
- Самооцінка, обумовлена як цінність себе для себе, оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Рівень домагання особистості – «можу», «не можу», «Я є». Самооцінка, як стимул активності особистості, її поведінки.

Залежно від того, які сторони внутрішнього світу особистості вступають у суперечку, виділяють шість основних видів внутрішнього особистісного конфлікту:

1. Мотиваційний конфлікт – зіткнення мотивів, несвідомих прагнень. Між «хочу» й «хочу». Один із часто досліджуваних видів внутрішнього особистісного конфлікту, зокрема у психоаналітичному напрямі. Виділяють конфлікти між несвідомими прагненнями (З. Фрейд), між прагненнями до володіння й до безпеки (К. Хорні), між двома позитивними тенденціями – класична дилема «буриданова віслюка» (К. Левін) або як зіткнення різних мотивів. Так для К. Левіна предметом дослідження стали мотиви, що вступають у боротьбу через несумісність і одночасну актуалізацію. До конфліктного К. Левін відносив вплив на індивіда протилежно спрямованих мотивів однакової величини одночасно. При цьому він розрізняв чотири типи конфліктних ситуацій:

- Конфлікт «прагнення – прагнення»: коли два об'єкти або дві цілі мають приблизно однакову привабливість для суб'єкта, але він не може володіти обома, а мусить зробити вибір між двома можливостями (так звана «ситуація буриданова віслюка»).
- Конфлікт «уникнення – уникнення»: ситуація, коли доводиться вибирати одну з двох приблизно однакових можливостей.
- Конфлікт «прагнення – уникнення»: одне й те саме водночас і приваблює, і відштовхує.
- Конфлікт «подвійного прагнення – уникнення» (конфлікт подвійної амбівалентності): коли суб'єкт вагається між вибором однієї з двох цілей, кожна з яких має свої позитивні й негативні сторони.

2. Моральний конфлікт – зіткнення обов'язку й бажання, моральних принципів і особистих уподобань, бажань і зовнішніх вимог, обов'язку й сумніву в необхідності його виконання. В етичних ученнях його часто

називають моральним або нормативним конфліктом (В. Бакштановський, І. Арніцане, Д. Федоріна). Розглядається як конфлікт між бажанням і обов'язком, між моральними принципами й особистими уподобаннями (В. М'ясищев). А. Співаковська виділяє конфлікт між прагненням діяти відповідно до бажання й вимогами дорослих або суспільства.

3. Конфлікт нереалізованого бажання або комплексу неповноцінності (Ю. Орлов). Конфлікт між бажаннями й дійсністю, що блокує їхнє задоволення. Іноді його трактують як конфлікт між «хочу бути таким, як вони» (референтна група) і неможливістю це здійснити (А. Адлер, О. Захаров). Конфлікт може виникати, не тільки коли дійсність блокує реалізацію бажання, але й унаслідок результату фізичної неможливості людини його здійснити. Це конфлікти, що виникають через незадоволеність своєю зовнішністю, фізичними даними й здібностями. До цього виду належать і внутрішні особистісні конфлікти, в основі яких лежать сексуальні патології (С. Кратохвил, А. Свядош, А. Харитонов).

4. Рольовий конфлікт виражається в переживаннях, пов'язаних із неможливістю одночасно реалізувати кілька ролей (міжрольовий внутрішній особистісний конфлікт), а також у зв'язку з різним розумінням вимог самої особистості до виконання однієї ролі (внутрішній рольовий конфлікт).

5. Адаптаційний конфлікт. Це конфлікт між вимогами дійсності й можливостями людини – професійними, фізичними, психологічними.

6. Конфлікт неадекватної самооцінки. Адекватність самооцінки особистості залежить від її критичності, вимогливості до себе, відносин до успіхів і невдач. Розбіжність між домаганнями й оцінкою своїх можливостей веде до того, що в людини виникає підвищена тривожність, емоційні зриви та ін. (А. Петровський, М. Ярошевський). Серед конфліктів неадекватної самооцінки виділяють конфлікти між завищеною самооцінкою й прагненням реально оцінювати свої можливості (Т. Юферова), між заниженою самооцінкою й усвідомленням об'єктивних досягнень людини, а також між прагненням підвищити домагання, щоб одержати максимальний успіх, і зменшити домагання, щоб уникнути невдачі (Д. Хекхаузен). Внутрішній особистісний конфлікт за своїми наслідками може бути як конструктивним (функціональним, продуктивним), так і деструктивним (дисфункціональним, непродуктивним). Внутрішній особистісний конфлікт має деструктивний характер, якщо особистість не може знайти виходу з конфліктної ситуації, не в змозі вчасно й позитивно вирішити протиріччя внутрішньої структури.

Загалом можна виділити такі негативні наслідки внутрішнього особистісного конфлікту, що стосуються стану самої особистості: припинення розвитку особистості, початок деградації; психічна й фізіологічна дезорганізація особистості; зниження активності й ефективності діяльності; стан сумніву, психічної пригніченості, тривожності й залежності людини від інших людей і обставин; загальна депресія; поява агресії; поява невпевненості у своїх силах, почуття неповноцінності й нікчемності; руйнування сенсостворюючих життєвих цінностей і втрата самого сенсу життя. Негативні наслідки внутрішнього особистісного конфлікту стосуються не тільки стану самої особистості, її внутрішньої структури, але і її взаємодії з іншими людьми в групі – у родині, школі, ВНЗ, організації тощо. Такими негативними наслідками можуть бути: деструкція існуючих міжособистісних відносин; несподіване відокремлення особистості в групі, мовчання, відсутність захопленості; підвищена чутливість до критики; демонстрація своєї переваги; девіантна поведінка й неадекватна реакція на поведінку інших; несподівані, нелогічні питання тощо. Якщо внутрішній особистісний конфлікт вчасно не вирішити, то він може привести до більш тяжких наслідків, серед яких є стрес, фрустрація й невроз. Стрес є досить розповсюдженою реакцією на внутрішній особистісний конфлікт. Глибокий внутрішній особистісний конфлікт, який особистість не в змозі вирішити позитивно й раціонально, — найважливіша причина неврозів. Поява неврозів означає, що внутрішній особистісний конфлікт переріс у невротичний конфлікт. Невротичний конфлікт як вища стадія розвитку внутрішнього особистісного конфлікту може виникнути в будь-якому віці.

Аналіз наукової літератури дає можливість конкретизувати позитивні наслідки внутрішнього особистісного конфлікту: конфлікти сприяють мобілізації ресурсів особистості для подолання існуючих перешкод її розвитку; конфлікти допомагають самопізнанню особистості й виробленню нею адекватної самооцінки; внутрішній особистісний конфлікт загартовує волю й зміцнює психіку людини; конфлікт є засобом і способом саморозвитку й самоактуалізації особистості.

У юнацькому віці, особливо в період студентства, розвиваються погляди на життя, на своє становище в суспільстві, відбувається професійне й особистісне самовизначення. Навчання, виховання юнацтва – це одна зі сторін суспільного життя, де так само відбуваються різноманітні конфлікти, причиною яких найчастіше є внутрішні психічні суперечності юнаків. Звичайно, є об'єктивні причини конфліктів: фінансово-економічні, житлово-побутові та інші проблеми аналогічного характеру. Важливу роль відіграють і соціальні особливості, ускладнюючи конфліктні ситуації. Проте найчастіше причина полягає саме в людині, її баченні проблеми. Виходячи з ідеї про двоякість впливу внутрішньоособистісних конфліктів на носія, звернемо увагу на аналіз причин появи деструктивних конфліктів у юнаків. У багатьох публікаціях щодо проблем юнацтва головною його бідою визнається відсутність у суспільства, батьків, викладачів інтересу до особистості юнака, небажання і невміння пізнавати його внутрішній світ. Внутрішньоособистісний конфлікт виявляється як внутрішньоособистісна суперечність, що сприймається молодого людиною як важлива для неї проблема, яка вимагає свого вирішення й активізує внутрішню роботу свідомості, спрямовану на аналіз і подолання цієї проблеми. Слід зазначити, що ситуація внутрішньоособистісного напруження і суперечливості, хоча є суб'єктивно неприємною, тривожною, однак у певних межах і деякою мірою не тільки природна, але й

необхідна, оскільки виступає стимулом для активізації рефлексивних процесів особистості, активатором саморозвитку і самовдосконалення. Без внутрішніх суперечностей не може відбуватися розвиток, оскільки він забезпечується зіткненням суперечностей, а ті, у свою чергу, спричиняють конфлікт. І якщо внутрішньоособистісний конфлікт має конструктивний характер, він справді є необхідним, бо незадоволення собою, критичне ставлення до власного «Я» як потужний двигун примушує особистість рухатися шляхом самовдосконалення і самоактуалізації, наповнюючи життя особливим сенсом.

Внутрішні конфлікти, вирішені конструктивно, позитивно впливають на особистість юнака, забезпечують його подальший розвиток. Негативний вплив деструктивних конфліктів полягає в «зламі» особистості, почутті своєї нікчемності, свого безсилля. Деструктивні конфлікти можуть призвести до психічних розладів, які, у свою чергу, є ґрунтом для інших соматичних хвороб. Якщо розглядати негативні наслідки переживання молоддю деструктивного внутрішньоособистісного конфлікту, то можна визначити такі:

- послаблюється, знецінюється й нівелюється привабливість недоступної мети, мотивація досягнення пригнічується. Так, проблеми у навчанні хронічного характеру спричиняють тотальне збайдужіння юнаків до перебування в навчальному закладі;
- на початкових етапах фахового навчання внутрішньоособистісний конфлікт аморфного чи невдалого професійного самовизначення може суттєво ускладнити адаптацію до ВНЗ;
- внутрішній конфлікт під час навчання у вищому навчальному закладі може заважати повноцінному професійному становленню студента;
- нерозв'язана внутрішня суперечність може пригнічувати інтелект юнака, афективну сферу, креативність, знижувати самооцінку і формувати негативну життєву настанову.

Негативні емоційні переживання, що супроводжують деструктивний внутрішньоособистісний конфлікт юнаків, а саме хронічна тривожність, емоційний дискомфорт, знецінення себе та світу, можуть викликати адиктивну поведінку. У дослідженнях Г. В. Ложкіна і Н. І. Пов'якель визначено, що, прагнучи уникнути проблем реальності штучним шляхом, людина намагається змінити власний психічний стан для набуття ілюзії безпеки, знаходження рівноваги. Однак вона створює нову проблему, стаючи безпорадною перед власною пристрастю [6]. Крайнім ступенем деструктивного виходу з внутрішньоособистісного конфлікту вважається суїцидальна поведінка. Суттєвими детермінантами суїцидальних інтенцій чи дій є конфлікти, пов'язані з кризами діяльності, стосунків, стану фізичного здоров'я чи матеріально-побутовими труднощами. Однак важливу роль відіграє і внутрішньоособистісна спричиненість феномену суїциду – риси характеру людини, її емоційний стан, ціннісні орієнтації тощо [1, с. 389]. Як відомо, юнацький вік характеризується проявами максималізму, що теж може стати чинником суїцидальної поведінки носія внутрішньоособистісного конфлікту. Адиктивна чи суїцидальна поведінка при всій своїй небезпечності менше зустрічаються як деструктивні форми переживання внутрішнього конфлікту, ніж використання механізмів психологічного захисту. Першопричина цьому полягає в самій специфіці внутрішнього конфлікту, який може бути частково чи повністю неусвідомлюваним. Як зазначає В. Г. Зазикін, внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як зіткнення в особистості приблизно однакових за силою, але протилежно спрямованих (амбівалентних) інтересів, прагнень, мотивів і потреб, більшість із яких особистістю не усвідомлюється [4, с. 209]. На прихованість (латентність) внутрішньоособистісного конфлікту вказують Г. В. Ложкін і Н. І. Пов'якель: «Внутрішньоособистісний конфлікт не завжди легко побачити, тому що люди більшою мірою не тільки не усвідомлюють власний стан конфлікту, але й приховують (свідомо або підсвідомо) іноді навіть від себе стан переживання конфлікту під активною діяльністю, підвищеною контактністю, веселістю тощо» [5, с. 123]. Однак збереження всього конфлікту чи його окремих компонентів на неусвідомлюваному рівні не позбавляє психологічного дискомфорту носія, а, навпаки, ускладнює ситуацію. У таких ситуаціях людина вдається до психологічного захисту.

Роль механізмів психологічного захисту в ослабленні внутрішньоособистісних конфліктів та усуненні їх у реальності оцінюється дослідниками неоднозначно. У дисертаційному дослідженні Н. Є. Герасімової здійснено аналіз проблеми тлумачення ролі психологічного захисту у переживанні особистістю внутрішнього конфлікту [3, с. 41]. Використання різних механізмів психологічного захисту не тільки не розв'язує внутрішнього конфлікту, а й ускладнює ситуацію через спотворення свідомості носія конфлікту, перекручення сприймання світу та самосприйняття. Подальшими наслідками розгортання ситуації за умов збереження захисної поведінки і відповідно нерозв'язання внутрішнього конфлікту може бути соціальна і особистісна дезадаптація, що супроводжується ригідністю, автоматизмом, імпульсивністю поведінки загалом або неусвідомлення окремих дій. У юнацькому віці люди можуть бути схильні до будь-якого механізму психологічного захисту, причому психологічним підґрунтям для цього зазвичай слугують суб'єктивні фактори, такі як: риси характеру, сфера інтересів і діяльності, соціальний статус молодшої людини, попередній досвід тощо. Однак сам факт функціонування психологічного захисту за наявного невирішеного внутрішньоособистісного конфлікту є ознакою деструктивного характеру цього конфлікту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз наукової психологічної вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що в основі конфлікту лежать особистісно-значущі протиріччя між мотиваційними утвореннями індивіда, які знаходять своє відображення в різних сферах життєдіяльності особистості. Внутрішній особистісний конфлікт можна визначити як такий стан особистості, за якого існує яскраво виражене протиріччя між особистісно-значущими мотивами, цілями й цінностями, реалізація яких у цей момент неможлива через приблизно однакову їхню силу й значущість. Стан внутрішнього

особистісного конфлікту виникає в разі певного суб'єктивно-значущого сполучення особистісних особливостей індивіда й факторів середовища, що на нього впливають. Внутрішньоособистісний конфлікт є поширеним проявом психіки представників юнацького віку. За характером впливу на особистість внутрішній конфлікт може бути конструктивним чи деструктивним. Переживання деструктивного внутрішньоособистісного конфлікту може спричиняти неадекватні форми поведінки юнаків – адиктивну, суїцидальну, захисну. Використання захисних механізмів за наявного внутрішнього конфлікту не тільки не вирішує, але й ускладнює його переживання і розв'язання особистістю.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб. : Питер. 2007. – 496 с.
2. Бандурка А. М. Конфликтология / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Харьков : Ун-т ВД Украины, 1997. – 335 с.
3. Герасімова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психолог. наук / Н. Є. Герасімова. – Київ, 2004. – С. 41–44.
4. Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие / В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
5. Конфликтология / под. ред. А. С. Кармина. – СПб. : Лань, 1999. – 448 с.
6. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Повякель. – Київ : Професіонал, 2006. – 416 с.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психолог. тр. / В. С. Мерлин. – М. : МГУ, 1996. – С. 213–120.
8. Франкл В. Пошук сенсу життя и логотерапия. / В. Франкл // Психология личности. Тексты. – М. : МГУ, 1982. – С. 121.

References

1. Ancupov A. Ja. Konfliktologija / A. Ja. Ancupov, A.I. Shipilov. – SPb. : Piter. 2007. – 496 s.
2. Bandurka A. M. Konfliktologija / A. M. Bandurka, V. A. Druz'. – Har'kov : Un-t VD Ukrainy, 1997. – 335 s.
3. Gerasimova N. Je. Vnutrishn'oosobystisni konflikty v procesi social'noi' adaptacii' studentiv do umov vyshhyh navchal'nyh zakladiv : dys. ... kand. psiholog. nauk / N. Je. Gerasimova. – Kyi'v, 2004. – S. 41–44.
4. Zazykin V. G. Psihologija lichnosti v konflikte : ucheb. posobie / V. G. Zazykin. – SPb. : Piter, 2004. – 224 s.
5. Konfliktologija / pod. red. A. S. Karmina. – SPb. : Lan', 1999. – 448 s.
6. Lozhkin G. V. Psihologija konfliktu: teoriya i suchasna praktyka : navch. posib. / G. V. Lozhkin, N. I. Povjakel'. – Kyi'v : Profesional, 2006. – 416 s.
7. Merlin V. S. Psihologija individual'nosti : izbr. psiholog. tr. / V. S. Merlin. – M. : MGU, 1996. – S. 213–120.
8. Frankl V. Poshuk sensu zhittja i logoterapija. / V. Frankl // Psihologija lichnosti. Teksty. – M. : MGU, 1982. – S. 121.

Lysak N.O. Petrenko N.V. THEORETICIAN–METHODOLOGICAL APPROACHES FOR THE INTRAPERSONAL CONFLICT STRUCTURE DURING THE YOUTH STUDENT PERIOD

This article covers the theoretical aspects of conflict study into the person of students, opens up the basic concepts, which define intrapersonal conflict and also the article systematizes the scientific approaches that describe the conflict structure. The determination of intrapersonal conflict is like such a condition of person with vivid conflict expression between personally significant motives, aims, values that cannot be actualized because of approximate significance equality. It was find out that the state of intrapersonal conflict appears cause of some subjective combination of personal features and environ conditions that influence on it. It is pointed out that intrapersonal conflict a widespread mind demonstration among the young people; by the nature of person influence the conflict can be constructive or destructive. It is defined that during the destructive intrapersonal conflict young people may show some inadequate behaviors such as- addictive, suicidal and defensive. It is noticed that applying of the defensive measures during the inner conflict is not only the solution of problem, but rather the aggravation of person worries and decision making.

Key words: conflict, conflict into person, the conflict structure, types of conflict, reasons and effects of inner conflict.

УДК 159.923.019.4:616.89–008.441.3

Л.М. ЛИТВИНЧУК

ОЦІНКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАЛЕЖНИХ ВІД ОПОЇДІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження оцінки індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіодів. Зазначається, що при дослідженні міжособистісних відносин найчастіше виділяються провідний чинник домінування, тобто підпорядкування і дружельюбність та чинник агресивності особи. Зазначені чинники визначають загальне враження про людину у процесі

міжособистісного сприймання. В ході емпіричного дослідження трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів з'ясовано, що досліджувані мають високі та середні значення за всіма шкалами тесту по показникам «Я-реальне». Значима різниця між показниками «Я-реального» та «Я-ідеального» за всіма шкалами свідчить про незадоволеність собою як суб'єктом спілкування.

Ключові слова: вибірка, залежні від опіоїдів, статистичні дані, міжособистісні стосунки, «Я-реальне», «Я-ідеальне», самооцінка, оцінка оточуючих.

В статье представлены результаты эмпирического исследования оценки индивидуальных особенностей трансперсональной поведения зависимых от опиоидов. Отмечается, что при исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются ведущий фактор доминирования, то есть подчинение и дружелюбие и фактор агрессивности человека. Указанные факторы определяют общее впечатление о человеке в процессе межличностного восприятия. В ходе эмпирического исследования трансперсональной поведения зависимых от опиоидов установлено, что испытуемые имеют высокие и средние значения по всем шкалам теста по показателям «Я-реальное». Значимая разница между показателями «Я-реального» и «Я-идеального» по всем шкалам свидетельствует о недовольстве собой как субъектом общения.

Ключевые слова: выборка, зависимые от опиоидов, статистические данные, межличностные отношения, «Я-реальное», «Я-идеальное», самооценка, оценка окружающих.

Постановка проблеми. Наркотична залежність продовжує залишатися домінуючою не тільки в Україні, але і в багатьох країнах світу. Епідемічна поширеність наркотичної залежності, її популяційна масштабність і вітальний характер створюють реальну загрозу здоров'ю нації. Тому вельми актуальним в теоретичному та практичному плані є вивчення індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів з метою розроблення системи психологічної реабілітації даних осіб. У емпіричному дослідженні залежних від опіоїдів ми використовували методику оцінки індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки Лірі Т. Методика (Leary Interpersonal Diagnosis) створена Лірі Т., Лефоржем Г., Сазеком Р. За допомогою даної методики виявляється домінуючий тип відносин до людей в самооцінці, «Я-реальне», «Я-ідеальне». При розробці методики Лірі Т. виходив з концепції Саллівена Г., згідно з якою персоніфікація, тобто формування особистості, відбувається під впливом оцінок і думок значимих для особи оточуючих. У процесі взаємодії з оточенням особистість створює певний стиль міжособистісної поведінки. Реалізуючи потребу в спілкуванні та в здійсненні своїх бажань, особа узгоджує свою поведінку з оцінками значимих для неї оточуючих на рівні усвідомленого самоконтролю, а також усвідомленої символічної ідентифікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У емпіричному дослідженні залежних від опіоїдів ми використовували методику оцінки індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки. Методика (Leary Interpersonal Diagnosis) створена Лірі Т., Лефоржем Г., Сазеком Р. в 1954 році та використовується у дослідженнях властивостей особистості при взаємодії з іншими людьми, а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики виявляється домінуючий тип відносин до людей в самооцінці («Я-реальне», «Я-ідеальне»). При дослідженні міжособистісних відносин найчастіше виділяються два провідних чинники: домінування – підпорядкування і дружелюбність (конформність) – агресивність. Зазначені чинники визначають загальне враження про людину у процесі міжособистісного сприймання. Аргайл М. виділяв домінування – підпорядкування та дружелюбність (конформність) – агресивність як головні компоненти стилю міжособистісної поведінки. Дані чинники за змістом можуть бути співвіднесені з двома з трьох головних осей семантичного диференціала Осгуда Ч.: оцінка і сила. У багаторічному дослідженні, проведеному американськими психологами під керівництвом Бейлза Б., поведінка члена групи оцінювалася за двома змінним, аналіз яких здійснювався в тривимірному просторі, утвореному трьома осями: домінування – підпорядкування, дружелюбність – недружелюбність, емоційність – аналітичність.

Формулювання цілей статті. У даній статті ми проводимо викладення наших експериментальних досліджень, спрямованих на визначення оцінок індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою представлення основних соціальних орієнтацій Лірі Т. розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації, що відображають різні психологічні профілі: домінування-підпорядкування (вертикальний вектор), дружелюбність-ворожість (горизонтальний вектор). В свою чергу кожен з утворених секторів розділяється навпіл, утворюючи вісім більш дрібних секторів, які ще прийнято називати октантами [4]. Отримані бали по кожній з 8 базових шкал переносяться на ціркограму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів по даному октанту, тобто від 0 до 16. Кінці векторів з'єднуються і утворюють особистісний профіль особи. Кожному з 8 октантів відповідає наступний тип міжособистісних відносин: авторитарний;егоїстичний, агресивний, недовірливий, покірний, залежний, доброзичливий, альтруїстичний. Вважається, що характеристики в межах 4-8 балів властиві гармонійним особистостям; 9-12 балів - свідчать про акцентуації властивостей, що виявляються певним октантом; 13-16 балів свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники за всіма октантами (0-3 бали) можуть бути результатом нещирості досліджуваного. Якщо в психограмі немає шкал зі значеннями балів вище 4, дані вважаються сумнівними в плані їх достовірності. Перші чотири типи міжособистісної поведінки, що відповідають 1-4 октантам, характеризуються неконформними тенденціями і схильністю до конфліктів (3, 4), вираженою

незалежністю думок, завзятістю у відстоюванні власної точки зору, тенденцією до лідерства і домінування (1,2). Інші чотири октанти (5-8) характеризуються наявністю конформних установок, конгруентність (поступливість) в контактах з оточуючими (7, 8), невпевненість в собі, схильність до компромісів (5,6).

На думку Собчик Л.Н., інтерпретація отриманих даних повинна орієнтуватися на переважання одних показників над іншими і в меншій мірі – на абсолютні величини [4]. У нормі зазвичай не спостерігається значних розбіжностей між «Я» актуальним і «Я» ідеальним. Помірна розбіжність чи неповний збіг має розглядатися як необхідна умова для подальшого зростання особистості, її самовдосконалення. Незадоволеність собою частіше спостерігається у осіб із заниженою самооцінкою (V, VI, VII октанти), а також у осіб, які перебувають в ситуації тривалого конфлікту (IV октант). Переважання одночасно I і V октанта властиво особам з проблемою надмірного самолюбства, авторитарності; IV і VIII – конфлікт між прагненням до визнання групою і ворожістю, тобто проблема пригніченої ворожості; III і VII – боротьба мотивів самоствердження і афіліації; II і VI – проблема незалежності – підкорення, що виникає в складній ситуації, що змушує коритися всупереч внутрішньому протесту [5]. Приблизно таким чином інтерпретується співвідношення полярних октантів при зіставленні образу «Я» і ідеального «Я». Особистості, у яких виявляються домінантні, агресивні і незалежні риси поведінки, значно рідше виявляють невдоволення своїм характером і міжособистісними відносинами, однак і у них може виявлятися тенденція до вдосконалення свого стилю міжособистісної взаємодії з оточенням, при цьому зростання показників того чи іншого октанта визначить напрям, за яким рухається особистість з метою самовдосконалення. Наявність виражених внутрішньоособистісних конфліктів, які проявляються значною розбіжністю при оцінці актуального і ідеального «Я», є свідченням високої невротизації. Дана інформація має велике значення для психолога при виборі методів корекції поведінки індивіда з урахуванням його внутрішньоособистісних ресурсів та ступеня усвідомлення наявних проблем.

Наукові роботи, присвячені дослідженням Я-психології, були особливо корисні для розуміння того, яким чином дефіцитарність структури і розвитку конкретного індивіда впливає на підтримку самооцінки та використання наркотика з метою компенсації [1]. «Я-концепція», як сукупність всіх уявлень про себе та оцінок себе є центральним утворенням, яке визначає спрямованість особистості та інтерпретацію отриманого досвіду. Дана структура має усвідомлені та неусвідомлені компоненти. У нормі їх суперечливість, якщо вона існує, не порушує внутрішню цілісність особистості та впорядкованість її вчинків. У наркозалежної особи від опіоїдів дію ілюзорної компенсації створює патологічний розрив в «Я-концепції» [2]. Базове почуття благополуччя, внутрішньої гармонії і цілісності створюється як функція оптимальної заспокоєності і захищеності. Як наслідок, на цьому ґрунтується здатність до любові «Я-інший» через реакцію взаємного захоплення. В оптимальних умовах у людини розвивається почуття власної цінності, виникають провідні життєві установки і прагнення, закладається здорова здатність до незалежного існування. Якщо особа в цілому приймає себе, то, скоріше, все інші елементи її «Я-концепції» будуть розглядатися нормально, вона зможе правильно оцінити свої достоїнства та недоліки, успіхи і невдачі в різних галузях, зрозуміти, коли вона погана, коли хороша. Якщо такого прийняття немає, тоді слід говорити про – перед нами деформована структура «Я», з найрізноманітнішими спотвореннями самооцінки, уявленнями про себе, з потужною системою захисних і маніпуляційних механізмів, з сильним опором до змін. Груповий психотерапевтичний процес, використовуючи адекватний зворотний зв'язок, сприяє руйнуванню ілюзорно-компенсаторних механізмів та створення більш гармонійної «Я-концепції» [7].

Показники оцінки індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки за методикою Т. Лірі, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінки індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки за методикою Т. Лірі

Шкали тесту	Середнє стандартне відхилення («Я-реальне»)		Середнє стандартне відхилення («Я-ідеальне»)		Різниця «Я-реального» та «Я-ідеального»
	X	σ	X	σ	(Я-р)-(Я-і)
Авторитарний	12,005	3,87	14,056	2,98	-2,05 (1%)
Альтруїстичний	7,89531	3,59301	10,212	2,85	-2,31 (1%)
Доброзичливий	8,94825	2,96746	10,003	2,53	-1,054(5%)
Залежний	8,67492	3,39847	5,768	5,79	2,90(0,2%)
Покірний	7,94955	3,84963	4,743	2,74	3,20 (0,1%)
Недовірливий	7,54286	3,37595	3,384	2,01	4,15 (0,2%)
Агресивний	8,01038	2,83756	6,897	2,12	1,11(5%)
Егоїстичний	7,62468	2,94679	8,0287	2,02	-0,40(-)

Отримані дані таблиці 1 свідчать про те, що досліджувані, залежні від опіоїдів, мають високі та середні значення за всіма шкалами тесту за показниками «Я-реальне». Значима різниця між показниками «Я-реального» та «Я-ідеального» за всіма шкалами свідчить про незадоволеність собою як суб'єктом спілкування. Про існування внутрішньої конфліктної складової вказує високий показник протилежних стилей комунікації. Високий показник за шкалою дружелюбності та отримані дані за методикою мотиваційної структури особистості вказує на наявні протиріччя щодо оцінки власного негативізму. Отже, можна зробити висновок про неадекватність самооцінки досліджуваних.

Порівняння показників самооцінки в експериментальній та контрольній групах представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняння показників самооцінки в експериментальній та контрольній групах

	Авторитарний		Егоїстичний		Агресивний		Недовірливий		Покірний		Залежний		Доброзичливий		Альтруїстичний	
	Я-р*	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і	Я-р	Я-і
Е. гр**	10	12	7	8	6	7	8	4	6	4	9	5	9	9	8	11
К. гр***	6,9	6,8	6,9	5,8	5,9	5	7	3	7	3,8	8	4,8	7	6	8	8

Примітка: * Я-р – «Я-реальне», Я-і – «Я-ідеальне».

** Е. гр. – експериментальна група досліджуваних.

*** К. гр. – контрольна група досліджуваних.

На підставі середніх даних, представлених в таблиці 2, можна зробити цікавий висновок. Спочатку процес психологічної реабілітації нормалізує комунікативну структуру наркозалежного. Всі показники за всіма шкалами не перевищують норми як за показником «Я-реального» так і «Я-ідеального» Виявляються показники за шкалою «Недовірливий», де «Я-ідеальне» має найнижчий показник.

Таблиця 3

Відмінності типів міжособистісних стосунків контрольної та експериментальної груп за показником Я-реальне (U-критерій Манна-Уїтні)

Оканти	Тип міжособистісних стосунків	Група	Середнє	U	Z	p
1	Авторитарний	ЕГ	10,0	691,0	-0,079	0,003**
		КГ	6,9			
2	Егоїстичний	ЕГ	7,0	1015,0	- 0,232	0,817
		КГ	6,9			
3	Агресивний	ЕГ	6,0	1010,0	- 0,198	0,901
		КГ	5,9			
4	Недовірливий	ЕГ	8,0	915,5	- 1,021	0,307
		КГ	7,0			
5	Покірний	ЕГ	6,0	933,5	- 0,881	0,378
		КГ	7,0			
6	Залежний	ЕГ	9,0	939,0	- 0,860	0,390
		КГ	8,0			
7	Доброзичливий	ЕГ	9,0	794,0	- 1,981	0,06
		КГ	7,0			
8	Альтруїстичний	ЕГ	8,0	1020,0	- 0,132	0,955
		КГ	8,0			

** відмінності статистично значущі при $p < 0,05$

Отже, за результатами діагностики вираженості показника «Я-реальне» виявлено статистично значущі відмінності між представниками експериментальної та контрольної груп за шкалою «авторитарний стиль міжособистісних стосунків» (при $U=691,0$, $Z=-0,079$, $p=0,003$), тобто даний стиль більше характерний для учасників експериментальної аніж для контрольної групи. За іншими шкалами методики статистично значущі відмінності виявлені не були (при $p > 0,05$).

Таблиця 4

Відмінності типів міжособистісних стосунків контрольної та експериментальної груп за показником Я-ідеальне (U-критерій Манна-Уїтні)

Оканти	Тип міжособистісних стосунків	Група	Середнє	U	Z	p
1	Авторитарний	ЕГ	12,0	321,0	-4,916	0,001**
		КГ	6,8			
2	Егоїстичний	ЕГ	8,0	466,5	-3,587	0,001**
		КГ	5,8			
3	Агресивний	ЕГ	7,0	543,0	-2,901	0,004**
		КГ	5,0			
4	Недовірливий	ЕГ	4,0	915,5	- 1,021	0,307
		КГ	3,0			
5	Покірний	ЕГ	4,0	1044,0	-0,009	0,993
		КГ	3,8			
6	Залежний	ЕГ	5,0	1030,5	-0,020	0,900
		КГ	4,8			
7	Доброзичливий	ЕГ	9,0	488,5	-4,005	0,001**
		КГ	6,0			
8	Альтруїстичний	ЕГ	11,0	590,0	-3,782	0,002**
		КГ	8,0			

** відмінності статистично значущі при $p < 0,05$

Отже, за результатами статистичного аналізу виявлено значущі відмінності за показником «Я-ідеальне» між представниками експериментальної та контрольної груп за наступними шкалами: авторитарний ($p=0,001$), егоїстичний ($p=0,001$), агресивний ($p=0,004$), доброзичливий ($p=0,001$) і альтруїстичний ($p=0,002$) типи

міжособистісних стосунків. Зазначені шкали більше виражені у представників експериментальної групи, відмінності статистично значущі при $p < 0,05$.

Розвинена особистість має розвинену самосвідомість. Суб'єктивно, для індивіда, особистість виступає як його «Образ-Я», система уявлень про себе, що виявляє себе в самооцінці, почутті самоповаги, рівні домагань. Співвіднесення образу-Я з реальними обставинами життя дозволяє залежній особистості від опіоїдів змінювати свою поведінку [6]. Якщо особа в цілому приймає себе, то, скоріше, все інші елементи її «Я-концепції» будуть розглядатися нормально, вона зможе правильно оцінити свої достоїнства та недоліки, успіхи і невдачі в різних галузях, зрозуміти, коли вона погана, коли хороша. Якщо такого прийняття немає, тоді слід говорити про - деформовану структуру «Я», з найрізноманітнішими спотвореннями самооцінки, уявленнями про себе, з потужною системою захисних і маніпуляційних механізмів, з сильним опором до змін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Різні напрямки діагностики дозволяють визначити тип особистості, а також зіставити отримані дані за окремими аспектами. Наприклад, «соціальне» Я », «реальне» Я », і т.д. Наркозалежні особи страждають не тільки внаслідок переживання внутрішньої дисгармонії, дискомфорту та фрагментації, а й через нездатність думати добре про себе, а, отже, і про інших. В міру формування наркотичної залежності особистість зазнає глибокої трансформації: спочатку втрачають свою системність структури самосвідомості, соціалізації і культуралізації особистості, після чого змінюється ієрархія особистісних інтересів і цінностей, а потім створюється нова система сенсожиттєвих орієнтацій з переважанням ірраціонального змісту та патологічної спрямованості особистості. Зміна самоставлення у осіб із наркотичною залежністю відбувається на тлі зростаючих відмінностей між образом «реального Я» і «ідеального Я», в результаті чого відбувається порушення ціннісно-сенсової, емоційної, когнітивної та інших сфер.

Список використаних джерел

1. Негериш Н. В. Основные принципы и приемы проведения групповой психотерапии больных с зависимостью от психоактивных веществ / Н. В. Негериш // Вопр. наркологии. – 1999. – № 2. – С. 57-61.
2. Новиков А. В. Реабилитация пациентов, страдающих наркотической зависимостью / А. В. Новиков ; под ред. Я. И. Маршака. – М. : Вечер, 2001 – 16 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М., 1986. – 256 с.
4. Попов Ю. В. Современная клиническая психиатрия / Ю. В. Попов. – СПб. : Эксперт. бюро, 1997. – 496 с.
5. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М., 1989. – 215 с.
6. Crits-Christoph P., Siqueland L. Psychological treatment for drug abuse. Selected review and recommendations for national health care / P. Crits-Christoph, L. Siqueland // Arch. Gen. Psychiatry. 1996. – Vol. 53, № 8. – P. 749–756.
7. Konsequenzen für Indikationsstellung und Behandlung. Suchtgefahren. – 1988. – Vol. 34. – P. 57–72.

References

1. Negerish N. V. Osnovnye principy i priemy provedeniya gruppovoy psihoterapii bol'nyh s zavisimost'ju ot psihoaktivnyh veshchestv / N. V. Negerish // Vopr. narkologii. – 1999. – № 2. – S. 57–61.
2. Novikov A. V. Reabilitacija pacientov, stradajushhih narkoticheskoy zavisimost'ju / A. V. Novikov ; pod red. Ja. I. Marshaka. – M. : Veher, 2001 – 16 s.
3. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti / K. K. Platonov. – M., 1986. – 256 s.
4. Popov Ju. V. Sovremennaja klinicheskaja psihiatrija / Ju. V. Popov. – SPb. : Jekspert. bjuro, 1997. – 496 s.
5. Sokolova E. T. Samosoznanie i samoocenka pri anomalijah lichnosti / E. T. Sokolova. – M., 1989. – 215 s.
6. Crits-Christoph P., Siqueland L. Psychological treatment for drug abuse. Selected review and recommendations for national health care / P. Crits-Christoph, L. Siqueland // Arch. Gen. Psychiatry. 1996. – Vol. 53, № 8. – P. 749–756.
7. Konsequenzen für Indikationsstellung und Behandlung. Suchtgefahren. – 1988. – Vol. 34. – P. 57–72.

Lytvynchuk L.M. EVALUATION OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF OPIOID ADDICTS' TRANSPERSONAL BEHAVIOR

The article presents the empirical research results of evaluation of the individual characteristics of opioid addicts' transpersonal behavior. It is noted that the study of interpersonal relationships most commonly reveals the leading factor of domination, that is submission and friendliness, as well as the factor of a person's aggressiveness. The above mentioned factors determine the overall impression of a man in the process of interpersonal perception. During the empirical study of transpersonal behavior of opioid addicts it was found out that the investigated have high and average values on all test scales on "I-real" indicators. Significant difference between the "I-real" and "I-ideal" indicators on all scales demonstrates their dissatisfaction with themselves as subjects of communication. Different directions of diagnostics allow to determine a personality type, as well as to compare the data obtained according to

particular aspects. For example, "I-social", "I-real", etc. Drug addicts suffer not only because of experiencing of inner disharmony, discomfort and fragmentation, but also because of inability to think well of themselves, and, consequently, of others. With the formation of drug addiction, a personality undergoes a profound transformation, i.e. first it is the structures of self-consciousness, socialization and culturalization of personality that lose their systemic nature, upon which the hierarchy of personal values and interests changes, and then a new system of life-meaning orientations with a predominance of irrational content and pathological orientation of personality is created. Change in self-attitude of drug addicted personalities occurs amid growing distinctions between the image of "I-real" and that of "I-ideal", resulting in a breach of value-sense, emotional, cognitive and other areas.

Key words: sampling, opioid addicts, statistical data, interpersonal relationships, "I-real", "I-ideal", self-esteem, assessment of others.

УДК 159.923.2:[378.147:373.5.011.3–051]

С.А. ЛИТВИНЕНКО, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено теоретичні аспекти дослідження проблеми ідентичності з різних наукових позицій. Представлено особливості психологічного вивчення проблем ідентичності та професійної ідентичності як складової особистісної ідентичності. Розкрито теоретичні засади розробки організаційно-методичних основ формування професійної ідентичності майбутніх учителів у ході навчання у ВНЗ, особливості використання кіномистецтва в позааудиторній виховній роботі зі студентами.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність майбутніх учителів, професійна підготовка, кіноклуб, глядацька культура, позанавчальна виховна робота, вільна дискусія.

В статье отражены теоретические аспекты исследования проблемы идентичности с разных научных позиций. Представлены особенности психологического изучения проблем идентичности и профессиональной идентичности в структуре личности. Раскрыты теоретические принципы разработки организационно-методических основ формирования профессиональной идентичности будущих учителей в ходе обучения в ВУЗе, особенности использования киноискусства во внеаудиторной воспитательной работе со студентами.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность будущих учителей, профессиональная подготовка, киноclub, зрительская культура, свободная дискуссия.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні пріоритетним напрямом державної політики постає підготовка кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до творчості й професійного саморозвитку, освоєння та впровадження нових науково-інформаційних технологій. У зв'язку з цим реформа освіти та впровадження нових парадигм і моделей навчання у вищій школі передбачає зміну підходів до організації навчально-виховного процесу й змісту фахової підготовки, розробки й упровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання. Це зумовлює підвищення зацікавленості науковців до вивчення процесів професійного самовизначення, питань сутності й особливостей, стратегій формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, яка виконує функції, пов'язані з адаптацією у професійній спільноті й структуруванням професійного досвіду. Актуальність дослідження кола цих питань та організації процесу професійного становлення майбутніх учителів зумовлена практичною значущістю, у зв'язку з розширенням репертуару можливостей й ресурсів освіти, коли професійно-особистісний розвиток студентів та формування їхньої професійної ідентичності визнаються не менш важливими, ніж сформованість фахових знань та умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ідентичності посідає значне місце в наукових доробках учених, зокрема: з філософських позицій вивчався вплив суспільних трансформацій та їх наслідків на становлення й розвиток ідентичності (Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Е. Гуссерль, Ж. Дерріда, О. Донченко, Ж. Лакан, С. Малахов та ін.); з соціологічних позицій науковці зверталися до вивчення комплексу ролей, соціальних статусів, організованих згідно вимог соціальних інститутів та соціальної системи (Т. Парсонс, В. Ядов, Є. Якуба й ін.). У психологічному вимірі (В. Зливков, Л. Клочек, Д. Колесов, І. Кон, Г. Ложкін, В. Малахова, В. Москаленко, Т. Титаренко, В. Ядов та ін.) ідентичність розглядалася як суттєва психічна функція, що характеризується динамічною постійністю та зазнає трансформацій впродовж життя індивіда.

Метою статті виступив теоретичний аналіз проблем ідентичності та професійної ідентичності у науковому вимірі, розгляд організаційно-методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів з використанням потенціалу позааудиторної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Структура ідентичності представлена в наукових дослідженнях досить розмаїто, проте найчастіше вирізняється: когнітивний; мотиваційний та ціннісний її компоненти [1; 3]. Професійна ідентичність як складова особистісної ідентичності, виявляється в ототожненні індивіда з професійною спільнотою та відображає особливості самореалізації в діяльності, професії, суспільстві та дозволяє більш повно реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та визначати перспективи розвитку фахівця [2]. Зауважимо, що досить поширеним є ієрархічне розуміння структури ідентичності, яка обіймає такі рівні: ототожнення індивіда із

мікросередовищем, етнічною, регіональною, родинною спільнотою; особистісний рівень як потреба індивіда в єдності з культурним середовищем; професійно-діяльнісний. У багатьох дослідженнях (В. Злишков, Л. Клочек, Д. Колесов, І. Кон, Г. Ложкін, В. Малахова, В. Москаленко, Т. Титаренкота та ін.) отримані важливі результати, що виявляють особливості становлення професійної ідентичності. Зокрема, умовами позитивної професійної ідентичності визнається реалізація потреби в самоповазі та саморозвитку, ідентифікація з професійною спільнотою й набуття значущого статусу в межах цієї спільноти; ціннісне ставлення та спрямованість до саморозвитку й реалізації у професійному плані. Відтак, професійна ідентичність постає як важлива цілісна структура у складі соціальної ідентичності індивіда.

На думку А. Лукіянчук [3], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця. Згідно з Н. Івановою [2], професійна ідентичність є інтегративним поняттям, в якому мають прояв когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в широкому соціальному оточенні.

Набуття професійної ідентичності в ході навчання у вищому навчальному закладі слугує надійною системою координат для осмислення як професійного, так і особистісного досвіду та виступає невід'ємною складовою професійного становлення вчителів. Оскільки у процесі навчально-професійної діяльності й через неї досягаються цілі й завдання підготовки фахівців. Формування професійної ідентичності відбувається не лише під час навчання, а й під впливом соціально-професійного оточення (середовища ВНЗ, студентської референтної групи, викладачів тощо).

У загальному вигляді дослідниками виявлено етапність формування у студентів професійної ідентичності. Такі етапи не існують ізольовано, а тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Перший етап – адаптаційний (початковий період навчання, що співвідноситься з 1 курсом), у ході якого відбувається осмислення професійної ідентичності на основі входження в нове соціальне та професійне середовище. Зовнішня ідентичність із студентством перетворюється на внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Другий етап – стабілізуючий (2-3 курс) як період усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей і можливостей, усвідомлення власних навчально-професійних досягнень та утвердження у професійному виборі [6].

В окремих дослідженнях такий підхід розширено та конкретизовано. Так, Т. Березіна [1] звертається до таких етапів становлення професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу, як-от:

- первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, при цьому в майбутніх педагогів відбувається формування ціннісного ставлення до обраної професії;
- підтвердження чи спростування первинного вибору - на цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що може призводити, як до розчарування у професійному виборі, так і до впевненості в ньому;
- реалізація первинного вибору в діяльності, коли відбувається перехід студентів до отождіння з професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Поряд із тим дослідники звертаються до виокремлення чинників, які впливають на формування ідентичності майбутніх учителів, серед яких: суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-смыслову сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно орієнтованій парадигмі, що виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Внутрішніми джерелами становлення професійної ідентичності Л. Шнейдер визнає такі, як: емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність фахівця до професійної відповідальності; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії [6].

Як бачимо дослідники у становленні професійної ідентичності майбутнього вчителя велику увагу надають об'єктивно-суб'єктивним чинникам, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер, та внутрішнім чинникам, що пов'язані з ціннісно-смыслову сферою та рефлексивністю майбутніх фахівців. У зв'язку з цим у розробці змістово-організаційних засад поетапного формування професійної ідентичності майбутніх учителів у ході навчання у ВНЗ ми звернулися до використання потенціалу позааудиторної роботи, зокрема, використання кіномистецтва в освітньо-виховній роботі зі студентською молоддю.

У сучасних умовах кіномистецтво охоплює інтереси широкого кола глядачів та посідає вагомe місце у сфері художнього споживання. Кіно як особливий вид мистецтва єднає людей та володіє дивовижними можливостями доступу до глибоких душевних переживань та їх рефлексивного осмислення. Кіно перетворилося на явище масової культури й легкодоступну форму дозвілля, що формує смаки і моду, еталони й моделі поведінки. Водночас унікальний потенціал кіномистецтва не реалізовується повною мірою як організована розвивальна освітньо-виховна діяльність у професійній підготовці майбутніх фахівців, а зосереджується здебільшого в межах домашньо-сімейного перегляду, нечисленними є дослідження з цієї проблеми. Здійснений нами аналіз використання кіномистецтва в педагогічному процесі доводить, що найбільш

адекватною формою є дискусійний кіноклуб (О. Баранова, І. Гращенкова, Т. Гринько, В. Монастирський, Ю. Усова та ін.). Кіноклуб як форма освітньо-виховної роботи є привабливим для підлітків і молоді, оскільки задовольняє потреби в пізнанні, спілкуванні та відпочинку. Додаткова привабливість кіноклубу порівняно із спецкурсом або факультативом у тому, що він належить до сфери дозвілля як добровільна форма спільної діяльності та компонент позанавчальної роботи і дозволяє поєднувати пізнання, спілкування, задоволення і відпочинок.

Кінообрази, що функціонують у координатах простору і часу, відображають унікальну художню модель життя в розмаїтті її соціальних і духовних проявів. Тим самим спілкування глядачів з екранним твором постає як уявний діалог з творцями фільму, з одного боку, як вплив кінотвору на глядача, а з іншого – завдяки зворотному емоційному відгуку аудиторії. Безперечно, досягнення серйозних і складних кіномистецьких творів є глибокою душевною працею, активною розумовою діяльністю, пов'язаною з емоційними переживаннями. На кінопереглядах студенти, поєднуючи естетичне та інтелектуальне задоволення, включені у вирішення особистісних проблем і завдань завдяки аналізу власного емоційного сприйняття образів фільму. У ході сприйняття й осмислення фільму відбувається ідентифікація глядачів з героями й автором, емпатійне проникнення у внутрішній світ героїв, що збагачує досвід майбутніх фахівців як представників професії, яка вимагає глибоких та емоційно проникливих контактів з учнями.

Однак шлях до розуміння творів кіномистецтва, складних не тільки за змістом, але й за формою, досить непростий, що вимагає особливої глядацької культури. У зв'язку з цим робота «Студентського кіноклубу», започаткованого в межах позанавчальної виховної роботи кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету передбачала реалізацію таких завдань: забезпечення особистісного та професійного розвитку студентів та формування професійної ідентичності майбутніх фахівців; сприяння збереженню культурної спадкоємності поколінь; створення умов для змістовного та розвивального дозвілля молоді та забезпечення доступу до високих зразків мистецтва, задоволення художніх потреб, формування у студентів глядацької культури. Актуальність пропонованого проекту полягає в тому, що створення «Студентського кіноклубу» забезпечує реалізацію професійно-виховних завдань через організацію освітньо-виховного середовища.

У розробці змістово-організаційних засад роботи кіноклубу враховувалися психолого-педагогічні особливості, принципи та функції клубних об'єднань. До провідних функцій роботи клубних об'єднань належать: розвивальна, інформаційно-освітня, виховна, культуротворча, комунікативна та рекреаційно-оздоровча (Т. Кисільова, Ю. Красильников, В. Монастирський та ін.). Специфіка клубного об'єднання, на думку Є. Смирнової, визначається такими ознаками: тривалий контакт і спільна діяльність учасників об'єднання, тобто відносна стабільність складу учасників; групова, а не індивідуальна форма роботи; вільне самовизначення учасників та активна участь членів у роботі об'єднання [4].

Керівництво роботою студентського клубного об'єднання здійснювалося викладачами кафедри. Кіноперегляди засновувалися на ретельному доборі фільмів з урахуванням жанрово-стильового розмаїття репертуару та відбувалися один раз на місяць протягом навчального року. На початкових етапах добором і представленням фільмів займалися викладачі, а пізніше члени кіноклубного активу. «Студентський кіноклуб» працював за принципом відкритості, водночас у ході його роботи сформувався постійний склад учасників, які брали активну участь у всіх клубних починаннях.

Студентська інформаційна група займалася збором і систематизацією матеріалів про сучасний кінопроцес (фільми, режисери, актори, кінофестивалі, конкурси, кінопрем'єри тощо); складанням фільмографічних довідок про черговий фільм для кіноперегляду, добором ілюстративного матеріалу та створенням кіноафіш. Засідання кіноклубу проходили в кілька етапів: вступне слово ведучого; перегляд фільму; колективне обговорення побаченого (обмін враженнями та почуттями, думками, ідеями, проблемами, які виникли при перегляді пропонованого фільму); заключне слово ведучого.

Сприйняття мистецтва на відміну від споживання продукції масової культури є творчим процесом, що передбачає душевні зусилля і активну інтерпретаторську діяльність. У зв'язку з цим кожному перегляду передувало вступне слово ведучого як своєрідне входження у контекст фільму, задля подальшого обговорення та дискусії за змістом переглянутого. Вступне слово ведучого було не тільки представленням та коротким анонсуванням кінокартини (назва, країна, час випуску, режисер, актори, участь у кінофестивалях, премії, резонанс у пресі та думки авторитетів тощо), а й створювало відповідний емоційний настрій, заохочувало до сприйняття фільму. Таке знайомство з творами кіномистецтва сприяло розвитку культури кіносприйняття, розумінню й проникненню в образну систему творців фільму, досягненню її акцентів і своєрідності. Для формування навичок орієнтації в повсякденному кінопопотоці на засіданнях кіноклубу відбувалися огляди джерел інформації щодо найбільш значимих творів, резонансу після виходу у прокат та рецензій критиків.

Особливе значення має атмосфера кіноклубних переглядів: єдине дихання залу, адекватність емоційних реакцій і, нарешті, спілкування з приводу побаченого, пережитого. Спільне переживання володіє підсилюючим кумулятивним ефектом. Людині, переповненій враженнями, приємно ділитися з однодумцями, тим самим емоційно-пізнавальне тло кіноклубного об'єднання виступає важливим стимулом для особистісного зростання його учасників. Комунікативна функція кіноклубу реалізовувалася як художня (контакт глядача з фільмом), так і міжособистісна комунікація (спілкування членів кіноклубу один з одним). Індивідуальна комунікація з екраном у кіноклубі перетворюється на колективний діалог з автором фільму, осмислення авторського задуму, суті його послання глядачеві, що не передбачає обов'язкової згоди з ним, прийняття його позиції і картини в

цілому. Кіно, подібно до дзеркала, пропонує поглянути на проблемні ситуації з різних позицій та дозволяє побачити в героях і сюжетах фільму самих себе та свої вчинки, тому в обговоренні учасники висловлюються про фільм крізь призму особистого сприйняття світу.

Після перегляду фільму учасники мали можливість обговорити соціальні й психолог-педагогічні проблеми, які висвітлювала та чи інша кінострічка з позицій майбутніх фахівців, оцінити суспільно-культурне значення фільму. Студенти зверталися до аналізу мотивів і почуттів героїв, можливих причин виникнення проблеми і проблемних патернів поведінки; якостей характеру і ресурсів героїв у вирішенні життєвих труднощів; визначення власних сильних сторін та внутрішніх ресурсів для подолання проблемних ситуацій, огляду нових перспектив у вирішенні проблемних ситуацій, проілюстрованих у фільмі. Обмінюючись думками і почуттями молоді люди спостерігали відмінності в поглядах і тим самим дізнавалися більше про себе.

Проведення обговорення, без перебільшення, є найважливішим завданням й найскладнішим видом діяльності керівника кіноклубу та передбачає активізацію учасників і керівництво ходом обговорення. Іноді фільм настільки приголомшує, що зникає бажання щось обговорювати, але водночас є потреба осмислення своїх вражень і обміну ними з присутніми. Обговорення після перегляду фільму дозволяє виразніше сформулювати власну точку зору і познайомитися з думками інших, розмаїттям трактувань, а головне – зрозуміти фільм глибше і повніше, ніж після самостійного перегляду. Завданням обговорення є допомога молодому глядачеві в осмисленні провідних ідей та авторського задуму фільму, сприяння формуванню власного ставлення до висвітленої проблематики.

У ході обговорень використовувалися вільні дискусії як форма групової комунікації з мінімальним ступенем регламентації дій учасників. Ведучий лише спрямовував обговорення і спонукав учасників до відкритого, відвертого діалогу. На засіданнях кіноклубу через вільні дискусії студенти вчилися обговоренню висвітлених у фільмах проблем через постановку запитань та відповіді на запитання опонентів, аналіз й розмірковування над висловленим і побаченим. Впливовість дискусійних форм у тому, що гострота дискусій залишає емоційний відгук, змушує мобілізувати і концентрувати запас знань та особистих спостережень і вражень. Обговорення проходили жваво, коректно, цікаво. Студенти вчилися взаємодії у групі, розвивали уміння відкритого висловлювання власної думки та аргументованого її доведення, поважливого ставлення до думок інших; аналізу та розкриттю образної структури кінотвору, що дозволяло проникати в смислові глибини та авторський задум і тим самим забезпечувало розуміння мови й особливостей впливу кіно.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, професійна ідентичність вчителя – динамічна система та необхідна складова професійного становлення фахівця та його кар'єрного зростання, що починає формуватись у процесі професійної підготовки у ВНЗ та набуває подальшого розвитку у професійній діяльності. Організація діяльності студентського кіноклубу через прилучення до кращих творів вітчизняного та світового кінематографу та безпосереднє, живе і зацікавлене спілкування молоді про переглянуті фільми й кіномистецтво сприяла: особистісному та професійному розвитку студентів й формуванню професійної ідентичності; емоційному переживанню та проживанню учасниками актуальних життя ситуацій і проблем; розвитку саморефлексії і емпатії, усвідомленню і переосмисленню себе і своїх цілей і потреб, почуттів і дій, здатності бачити багатовимірність і багатозначність ситуацій і проблем; розвитку здатності до саморозкриття, щирості і свободи у вираженні почуттів. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці програм позанавчальної виховної роботи щодо формування професійної ідентичності для студентів ВНЗ з використанням педагогічного потенціалу кінематографу.

Список використаних джерел

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагог. образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
2. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма / Е. П. Ермолаева // Психолог. журн. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
3. Лукіянчук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І–ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс] / А. М. Лукіянчук – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm. – Назва з екрана.
4. Монастырский В. А. Киноискусство в социокультурной работе: учеб. пособие / В. А. Монастырский. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 147 с.
5. Тороп К. С. Професійна ідентичність майбутніх вчителів: психологічні особливості, структура, специфіка формування на етапі навчання у ВНЗ / К. С. Тороп // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Логос, 2007. – Т. 7, вип. 13. – С. 162–169.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2004. – 600 с.

References

1. Berezina T. S. Stanovlenie professional'noj identichnosti pedagoga / T. S. Berezina // Pedagog. obrazovanie i nauka. – 2008. – № 7. – S. 24–27.
2. Ermolaeva E. P. Preobrazujushhie i identifikacionnye aspekty professiogeneza / E. P. Ermolaeva // Psiholog. zhurn. – 1998. – T. 19. – № 4. – S. 80–87.

3. Lukijanchuk A. M. Problema identyfikacji u profesjonalnemu stanowlenni studentiv vyshhogo navchal'nogo zakladu I-II rivniv akredytacii pedagogichnogo profilju [Elektronnyj resurs] / A. M. Lukijanchuk – Rezhym dostupu: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukijanchuk/lukijanchuk.htm. – Nazva z ekrana.
4. Monastyrskij V.A. Kinoiskusstvo v sociokul'turnoj rabote: ucheb. posobie / V. A. Monastyrskij. – Tambov : Izd-vo Tambov. un-ta, 1999. – 147 s.
5. Torop K. S. Profesijsna identychnist' majbutnih vchyteliv: psihologichni osoblyvosti, struktura, specyfika formuvannja na etapi navchannja u vnz / K. S. Torop // Aktual'ni problemy psihologii : zb. nauk. pr. In-tu psihologii' G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka. – Kyi'v : Logos, 2007. – T. 7, vyp. 13. – S. 162–169.
6. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening/ L. B. Shnejder. – M. : MPSI ; Voronezh : MODEK, 2004. – 600 s.

Lytvinenko S.A., Yamnitsky V.M. FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the theoretical aspects of identity studies from various research positions. Submitted the study of psychological problems of identity and professional identity as part of personal identity. Found that the acquisition of professional identity during training in higher education serves as a reliable coordinate system for understanding both professional and personal experience and serves an integral part of professional development of future teachers. Discovered the staged formation of students' professional identity during the training at the institutions (adaptive and stabilizing stages); reveals the factors that influence the formation of the identity formation of future teachers (personal or subjective factors, objective or external factors, objective and subjective factors).

Revealed the theoretical foundations of organizational development and methodological foundations of professional identity of future teachers during the study at the university, especially the using of cinema in extracurricular educational work with students. Presented the methodological aspects of holding the meetings "Students' cinema club" that took place in several stages: the opening speech of presenter; watching a movie; brainstorm seen (exchange of experiences and feelings, thoughts, ideas, problems that arose during the proposed review the movie); presenter's final words.

Key words: identity, professional identity of future teachers, training, cinema club, spectators culture, extracurricular educational work, free discussion.

УДК 159.923:616–056.2

О.Л. ЛУЦЕНКО, О.Є. ГАБЕЛКОВА

КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО НИЗЬКОЇ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ – ПРОЦЕДУРА ТА РЕЗУЛЬТАТИ

Стаття присвячена висвітленню процедури та результатів конструювання методики схильності до низької фізичної активності. В результаті проведених досліджень сконструйовано психодіагностичну методику, яка за типом є особистісним опитувальником. Вона відповідає психометричним вимогам валідності, надійності, дискримінативності, оснащена нормами для чоловіків та жінок молодого віку. Методика може ефективно використовуватися в межах психології здоров'я, психології праці, психологічного консультування, реабілітації, психосоматики.

Ключові слова: фізична активність, гіподинамія, психологія здоров'я, психодіагностика, валідність, надійність, дискримінативність.

Статья посвящена освещению процедуры и результатов конструирования методики склонности к низкой физической активности. В результате проведенных исследований разработана психодиагностическая методика, которая по типу является личностным опросником. Она соответствует психометрическим требованиям валидности, надежности, дискриминативности, оснащена нормами для мужчин и женщин молодого возраста. Методика может эффективно использоваться в рамках психологии здоровья, психологии труда, психологического консультирования, реабилитации, психосоматики.

Ключевые слова: физическая активность, гиподинамия, психология здоровья, психодиагностика, валидность, надежность, дискриминативность.

Постановка проблеми. Відповідно до даних ВОЗ [8], 60-85% людей у світі, як у розвинутих країнах, так і у тих, що розвиваються, ведуть сидячий спосіб життя, що створює одну з найбільш серйозних проблем зі здоров'ям в наш час. ВОЗ повідомляє, що сидячий стиль життя підвищує всі причини смертності, подвоює ризик кардіоваскулярних хвороб, діабетів та ожиріння, підвищує ризик раку товстого кишечника, високого артеріального тиску, остеопорозу, розладів ліпідного обміну, депресії та тривоги. Приблизно 2 мільйони смертей на рік пов'язані з фізичною неактивністю, що підштовхує ВОЗ попереджати, що сидячий спосіб життя є однією з 10-ти головних причин смерті та інвалідності у світі.

Зростаюча кількість досліджень підтверджують ідею, що фізичні вправи як частина стилю життя може вести до підвищення фізичного і психічного здоров'я протягом життя [6]. Проте багато людей за будь-якої

можливості запобігають фізичній активності та використовують засоби підвищення комфорту і технічні досягнення для зменшення фізичних навантажень. Одну з причин цього психологи пояснюють теорією неспівпадіння [10], яка звертається до того факту, що протягом тривалої еволюції людства, що відбувалася від 1,6 мільйонів до 10000 років до н.е., люди не мали засобів комфорту та звикли економити енергію, оскільки надмірні фізичні навантаження потребували відновлення енергії. Їжа не була постійно доступною, її було треба спочатку здобути, для чого знову потребувалася енергія. Швидкий розвиток цивілізації, який призвів до появи транспорту, автоматизації праці та розвитку харчової промисловості, надав людині можливості не витрачати сили на інтенсивну рухову активність, проте психічний модуль економії енергії залишився на підсвідомому рівні психіки і продовжує діяти. Водночас еволюція людства триває і багато людей почали усвідомлювати необхідність підтримувати гарну фізичну форму незважаючи на бажання запобігати фізичній активності. Вивчення даної проблеми потребує відповідного інструменту для її дослідження, чому була присвячена дана робота.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними ВОЗ [5] фізична активність визначається як рухи тіла, які продукуються скелетною мускулатурою та потребують витрат енергії. Регулярний та адекватний рівень фізичної активності знижує ризик гіпертензії, коронарної хвороби серця, інсульту, діабету, депресії, падінь. Фізична активність покращує стан кісток та функціональне здоров'я, є ключовим чинником балансу енергії та контролю ваги. Термін «фізична активність» не треба плутати з «фізичними вправами», оскільки останні є лише частиною фізичної активності, яка стосується спланованих, структурованих, повторюваних рухів, спрямованих на покращення фізичної пристосованості. Фізична активність, крім вправ, включає й іншу активність, пов'язану з рухами тіла, наприклад, протягом ігор, праці, активних переміщень, виконання домашніх обов'язків та рекреаційної активності. Як свідчать дослідження [6], одна з причин необхідності фізичної активності полягає в тому, що вона може позбавляти людей від стресу. Чисельні епідеміологічні дослідження доводять зв'язок між більшим рівнем фізичної активності та меншим рівнем симптомів депресії, особливо в молодому віці. Фізична активність також знижує тривогу та підвищує самооцінку. Показано, що фізична активність значуще пов'язана з особистісним ростом, соціальною інтеграцією та позитивними соціальними змінами. Однак, такі зв'язки можуть не зберігатися у літньому віці. Хоча і в меншому ступені (на нетривалий час) фізичні вправи знижують депресію у літніх людей.

Є припущення, що фізична активність може сприяти покращенню психічного здоров'я завдяки більшому вивільненню у мозку таких нейромедіаторів, як норадреналін, адреналін, дофамін, серотонін та ендорфінів. Відомо, що фізична активність перешкоджає набуттю зайвої ваги і пов'язаних з цим ризиків, а також до кращого фізичного самопочуття [6]. Багато досліджень доводять [6], що фізична активність може знижувати ризик раку грудей та ендометрію у жінок, та раку товстої кишки як у жінок, так і у чоловіків. Для чоловіків фізична активність знижує імовірність раку простати. Низька фізична активність зазвичай призводить до гіподинамії (брадикінезії, гіпокінезії, антиортостазу), яка визначається як уповільнена або зменшена рухливість, сила, енергія мускулатури тіла [7].

У 2011 році нами було проведено дослідження психологічних особливостей людей, схильних до гіподинамії у молодому віці [1]. Ми виявили, що схильні до гіподинамії особи за темпераментом характеризуються ригідністю у перебігу психічних процесів – їм властива сталість у поведінці, тенденція до продовження, повертання і повторення своїх дій після завершення ситуації, яка їх викликала. Гіподинамічні досліджувані більш емоційно-реактивні, емоційно чутливі, тобто менш емоційно витривалі. Вищий рівень фізичної активності пов'язаний з активністю як рисою темпераменту, яка відбивається у ініціативності людини щодо оточення і зовнішнього світу. Також, рівень культурно-вільного інтелекту вищий у тих, хто дотримується більш фізично активного способу життя. Відомими психологічними теоріями, які пояснюють здатність людини бути фізично активною, є теорія запланованої поведінки (І. Ajzen, 1991) та теорія самоєфективності (А. Bandura, 1977), які сфокусовані на свідомих регулятивних процесах людини, тобто планах/намірах, вірі у власні сили та очікуваних результатах/перевагах від фізично активної поведінки [9]. Проте деякі теорії у соціальній психології, когнітивній психології та нейронауці підтримують ідею, що поведінка є результатом як свідомих, так і несвідомих процесів. Несвідомі регуляції є впливами на поведінку попередніх психічних асоціацій. Ці асоціації відносяться до автоматизованих зв'язків – спонтанно активованих поведінкових імпульсів, оцінок або когніцій, що впливають з особливостей сприйняття або певних енграм пам'яті. Наприклад, звички є автоматично активованими поведінковими відповідями на відповідні ключі (наприклад, певний час дня, певні події або предмети середовища). Так само автоматичні оцінки (вони вимірюються через імпліцитні атитюди) відбивають ступень автоматичних асоціацій між певними поняттями (наприклад, «фізична активність») та відчуттями приємного або неприємного, які налаштовують індивіда активно відповідати на певні характеристики ситуації через реалізацію або запобігання деяких видів поведінки [9]. Несвідомі регулятивні процеси можуть пояснювати здатність людини підтримувати фізичну активність, коли свідомі процеси виснажені.

Для вивчення психологічних особливостей, пов'язаних зі здатністю / нездатністю людини підтримувати фізичну форму, та розроблення відповідних психокорекційних рекомендацій, потрібний діагностичний інструмент для вимірювання даного феномену. Аналіз літературних джерел на предмет виявлення відповідної психодіагностичної методики дозволив знайти лише один тест, в якому є шкала фізичної активності – це тест «Здорова поведінка», який є розробкою Відділу профілактики і пропаганди здорового способу життя

Міністерства охорони здоров'я і гуманітарних служб США [2]. Відсутність вітчизняних інструментів для діагностики схильності до низької фізичної активності підштовхнуло нас до створення відповідної методики.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлення процедури і результатів розробки методики схильності до низької фізичної активності як психодіагностичного тесту для використання у психології здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробку тесту було почато з обґрунтування його конструкту. Ми дотримувалися визначення ВОЗ [5], за яким «фізична активність» визначається як рухи тіла, які продукуються скелетною мускулатурою та потребують витрат енергії. Вона реалізується у всіх сферах життя людини. Відповідно, низька фізична активність (low physical activity), проявляється у зменшенні рухової активності у даних сферах життя. Її синонімами є фізична неактивність (inactivity) або сидячий спосіб життя (sedentary). Згідно з визначенням конструкту тесту для нього було розроблено 10 завдань з відповідями у вигляді вимушеного множинного вибору. Завдання стосувалися різних аспектів існування людини – стилю пересувань, проведення робочих днів та вихідних, проведення відпусток, відновлення після хвороби. Відповіді відрізнялися ступенем фізичної активності, яку людина реалізує під час всіх цих дій. Кожному варіанту відповіді був присвоєний числовий еквівалент в балах, який відбиває ступінь фізичної неактивності людини – чим більше балів – тим менша активність і навпаки.

Вибірку дослідження склали 286 осіб, які були студентами денного та заочного відділень різних факультетів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна віком від 17 до 43 років, з яких 163 жінки та 123 чоловіків. Дослідження проводилось на протязі 2016-2017рр. Обробка даних проводилася за допомогою програм MS Excel 2010 та STATISTICA 7.0.

Конструювання тесту робилося згідно стандартів з розробки психометричних тестів [3]. Процедура аналізу та відсіювання завдань методом кореляції показників окремих завдань з підсумковим результатом тесту показала недостовірну, низьку кореляцію завдання №3: $r=0,027$; $p=0,778$ (метод кореляції Спірмена). Це завдання формулювалося так: «Якщо в будинку / установі Вам треба піднятися на 4-й поверх та вище: а) Ви намагаєтеся користуватися ліфтом, якщо він є; б) Іноді Ви користуєтеся ліфтом, іноді – підіймаєтеся пішки; в) Ви намагаєтеся переважно підійматися пішки». Факторний аналіз 10-ти завдань тесту методом головних компонент теж показав, що питання №3 низько та зі зворотним знаком корелює із загальним єдиним фактором (якщо ми замовляємо екстракцію одного фактора), або відходить у другий фактор (якщо ми замовляємо екстракцію 2-х факторів). З цих причин завдання №3 було вилучено з тесту. Подальша психометрична перевірка тесту робилася вже на формі з 9-ти завдань. Дискримінативність тесту за формулою Фергюсона виявилася максимальною для даного тесту: $\delta=1,00$, тобто він має високу інформативність та здатність розрізняти досліджуваних осіб за змінною, що вимірюється тестом. Перевірка надійності методики за допомогою коефіцієнта альфа Кронбаха показала надійність: $r_t=0,65$, тобто тест виявився надійним за внутрішньою погодженістю (однорідністю). Перевірка ретестової надійності з інтервалом в 1,5 місяця показала високу ретестову надійність: $r_t=0,79$ ($p<0,0001$).

Перевірка конвергентної конструктивної валідності виконувалася за допомогою кореляції нашої нової методики і вищезгаданого тесту «Здорова поведінка» [2]. Останній тест вимірює шкали «куріння», «алкоголь та наркотики», «їжа», «фізичні вправи/фізична форма», «стрес-контроль» та «безпека». Отримані достовірні кореляції між виконанням фізичних вправ/підтримкою фізичної форми та схильністю до фізичної активності ($r=-0,30$; $p=0,002$), між здоровим харчуванням та схильністю до фізичної активності ($r=-0,20$; $p=0,032$), та між стрес-контролем і схильністю до фізичної активності ($r=-0,25$; $p=0,008$). Це логічно доводить валідність нової методики схильності до низької фізичної активності, оскільки її показники зворотним чином пов'язані з фізичними вправами/фізичною формою, здоровим харчуванням та здатністю конструктивно долати стрес. Для валідації також використовувалась фізіологічна проба Руфьє, за допомогою якої перевіряється працездатність серця і здатність до відновлювання його нормальної роботи після фізичного навантаження (30 присідань за 45 секунд) [2]. Чим вище індекс Руфьє, тим гірша адаптація організму до фізичних навантажень. Ми отримали значущий прямий зв'язок між результатом методики схильності до низьких фізичних навантажень та індексом Руфьє: $r=0,20$; $p=0,033$, що свідчить про більш низькі фізіологічні адаптаційні резерви людей, схильних до запобігання фізичної активності, та валідність нової методики. Далі була проведена кроссвалідація нашої методики з додаванням нової групи досліджуваних та використанням інших тестів – Шкали астеничного стану Т.Г. Чертової та Шкали зниженого настрою – субдепресії В.Зунга в адаптації Т.Н. Балашової [4]. Були отримані прямі зв'язки між схильністю до низької фізичної активності та виразністю астеничного стану: $r=0,31$; $p=0,011$, та між схильністю до низької фізичної активності та зниженим настроєм–субдепресією: $r=0,37$; $p=0,002$. Це також підтверджує валідність методики схильності до низької фізичної активності, оскільки фізична активність, згідно дослідженням, сприяє зменшенню депресії та покращує енергетичний баланс організму [5]. Перевірка розбіжностей між показниками методики схильності до низької фізичної активності для чоловіків та жінок не виявила значущих розбіжностей, тобто чоловіки і жінки мають однакові середні значення та варіативність даної характеристики. Факторизація методики в її кінцевому варіанті (з 9-ти завдань) дозволила виявити 1 фактор, до якого увійшли всі завдання методики, що пояснює 28% дисперсії змінної. Здебільшого фактор навантажують завдання № 4 (0,68) та №1 (0,64), в середньому ступені – завдання №8 (0,57), №9 (0,54), №6 (0,53), №3 (0,51), та в найменшому ступені – завдання №7 (0,44), №5 (0,42), №2 (0,31). Розподіл показників тесту наближується до нормального за критерієм Колмогорова-Смірнова: $d=0,07255$, $p<0,10$. Для тесту були розраховані норми. Теоретично, мінімальний бал тесту може бути 9, максимальний – 32, але в вибірці стандартизації мінімальний

бал був 11, максимальний – 30.

Дуже високому рівню фізичної активності відповідають результати 9-12 балів. Такі люди підтримують стиль життя, який включає постійні фізичні навантаження. Вони і в будні, і в святкові дні та під час відпусток займаються спортивною, танцювальною, активною побутовою та рекреаційною діяльністю. Вони намагаються багато ходити пішки, прагнуть максимально компенсувати втрати фізичної форми, які виникають через хвороби. Їм достатньо власної мотивації для занять спортом або туризмом. Таким особистостям не загрожують хвороби, пов'язані з малорухомим способом життя. Високому рівню фізичної активності відповідають результати 13-16 балів. Такі люди переважно підтримують фізично активний стиль життя, який описаний у попередньому абзаці. Але вони можуть мати зниження активності після хвороби, можуть не мати достатньої мотивації, щоб займатися спортом/туризмом самостійно, вони можуть не використовувати можливості для танців або піших переходів. Таким особистостям майже не загрожують хвороби, пов'язані з малорухомим способом життя. Середньому рівню фізичної активності відповідають результати 17-24 балів. Такі особистості приблизно наполовину використовують можливості для фізичної активності, які вони мають у різних сферах життя. Тобто, вони можуть багато часу проводити сидячі або «на дивані», переважно використовують транспорт замість піших переходів, хоча можуть відвідувати тренування або активно проводити вихідні та відпустки. Їм може бути потрібне зовнішнє стимулювання з боку родичів, друзів, тренерів або викладачів для занять спортом/туризмом/танцями або побутовою діяльністю. Низькому рівню фізичної активності відповідають результати 25-28 балів. Такі індивіди схильні до малорухливого способу життя та запобігають фізичній активності. Вони дуже нерегулярно займаються спортом або рекреаційною та активною побутовою діяльністю. Вони мають низьку мотивацію для підтримки гарної фізичної форми. Тому їм загрожують хвороби та негативні психічні стани, пов'язані з малорухомим способом життя та зниження функціональних резервів організму. Дуже низькому рівню фізичної активності відповідають результати 29 і більше балів. Такі особистості запобігають всім можливостям прояву фізичної активності та імовірно мають гіподинамію, тобто зниження сили, швидкості мускулатури та функціональних резервів організму. Вони вразливі до падінь, надмірної ваги, стресу, депресії, і можливо вже мають хвороби, пов'язані з фізичною неактивністю. Бланк та ключ до методики наведені в Додатку до статті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. В результаті проведених досліджень сконструйовано психодіагностичну методику визначення схильності до низької фізичної активності. Методика за типом є особистісним опитувальником. Вона відповідає психометричним вимогам валідності, надійності, дискримінативності, оснащена нормами для чоловіків та жінок молодого віку. Методика може ефективно використовуватися в межах психології здоров'я, психології праці, психологічного консультування, реабілітації, психосоматики. В перспективі планується розширення вибірки стандартизації за віковими, соціальними та географічними ознаками.

Список використаних джерел

1. Габелкова О. Є. Психологічні особливості людей, що схильні до гіподинамії в молодому віці / О. Є. Габелкова, О. Л. Луценко, Т. І. Плісюк // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія. Психологія. – 2011. – № 937. – С. 31-34.
2. Диагностика здоровья : психолог. практикум / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2007. – 950 с.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 283 с.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
5. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. – URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>
6. Gurung R. A. R. Health Psychology: A Cultural Approach. – 2nd edition. – Belmont, CA, USA: Wardsworth Cengage Learning, 2010. – 518 p.
7. Definitions – hypodynamia. – URL: <http://dictionary.sensagent.com/hypodynamia/en-en/>
8. Physical inactivity a leading cause of disease and disability, warns WHO. – URL: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/release23/en/>
9. Rebar A. L. A systematic review of the effects of non-conscious regulatory processes in physical activity / A. L. Rebar, J. A. Dimmock, B. Jackson, R. E. Rhodes, A. Kates, J. Starling, C. Vandelanotte // Health Psychology Review. – 2016. – N. 4(10). – P. 395–407.
10. Roberts S. C. Applied Evolutionary Psychology / S. C. Roberts. – Oxford : Oxford University Press, 2011. – 419 p.

References

1. Gabelkova O. Je. Psychologichni osoblyvosti ljudej, shho shylni do gipodynamii' v molodomu vici / O. Je. Gabelkova, O. L. Lucenko, T. I. Plisjuk // Visn. Harkiv. nac. un-tu im. V. N. Karazina. Serija. Psihologija. – 2011. – № 937. – S. 31-34.
2. Diagnostika zdorov'ja : psiholog. praktikum / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Rech', 2007. – 950 s.
3. Klajn P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniju testov / P. Klajn. – Kiev : PAN Ltd., 1994. – 283 s.
4. Rogov E. I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa v obrazovanii : ucheb. posobie / E. I. Rogov. – M. : VLADOS, 1995. – 529 s.

5. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. – URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>
6. Gurung R. A. R. Health Psychology: A Cultural Approach. – 2nd edition. – Belmont, CA, USA: Wardsworth Cengage Learning, 2010. – 518 p.
7. Definitions – hypodynamia. – URL: <http://dictionary.sensagent.com/hypodynamia/en-en/>
8. Physical inactivity a leading cause of disease and disability, warns WHO. – URL: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/release23/en/>
9. Rebar A. L. A systematic review of the effects of non-conscious regulatory processes in physical activity / A. L. Rebar, J. A. Dimmock, B. Jackson, R. E. Rhodes, A. Kates, J. Starling, C. Vandelanotte // Health Psychology Review. – 2016. – N. 4(10). – P. 395–407.
10. Roberts S. C. Applied Evolutionary Psychology / S. C. Roberts. – Oxford : Oxford University Press, 2011. – 419 p.

Додаток

Методика визначення схильності до низької фізичної активності

Інструкція: прочитайте кожне питання і позначте одну відповідь, яка Вам найбільше підходить.

1. Який переважно Ваш стиль життя?

- а) Переважно «сидяча» діяльність; (3)
- б) Періодичні фізичні навантаження; (2)
- в) Постійні фізичні навантаження. (1)

2. Який Ваш стиль пересування містом?

- а) Переважно у транспорті; (3)
- б) Поєдную транспорт і піші переходи; (2)
- в) Всюди, де можливо, ходжу пішки. (1)

3. Який Ваш стиль проведення вихідних?

- а) Читання, перегляд телепередач, перегляд інтернет-сайтів і т.п. малорухливі види діяльності; (4)
- б) Виконання навчальних / робочих завдань (за комп'ютером, у бібліотеці і т.п.); (4)
- в) Прибирання, дрібний ремонт або конструювання, приготування їжі, рукоділля; (3)
- г) Обхід магазинів, відвідування друзів / родичів, прогулянки, походи до бані / сауни, культпоходи; (2)
- д) Заняття спортивною або туристичною діяльністю – біг, відвідування спортзалів, басейну, прогулянки на велосипеді, сезонні види спорту, рибалка, охота, поїздки на дачу, на природу і т. п. (1)

4. Чи займаєтеся Ви спортивно-туристичною діяльністю або танцювальною активністю у буденні дні?

- а) Ні; (4) б) Іноді; (3) в) Часто; (2) г) Регулярно. (1)

5. Чи танцюєте Ви на вечірках, в клубах або інших місцях для розваг, де це доречно?

- а) Ніколи; (4) б) Дуже рідко; (3) в) Достатньо часто; (2) г) Завжди. (1)

6. Як Ви проводите більшу частину часу під час відпусток / канікул?

- а) В спокійному режимі – відсипання, загоряння на пляжі, читання, перегляд відеопродукції і т. п.; (4)
- б) Виконання навчальних / робочих завдань (за комп'ютером, у бібліотеці і т. п.); (4)
- в) Поїздки до родичів і друзів, екскурсії, походи по магазинам, культпоходи; (3)
- г) Ремонт, перестановки (меблів, речей та ін.), будівництво, фізично-активні підробітки і т. п.; (2)
- д) Заняття спортивною або туристичною діяльністю – відвідування спортзалів, басейну, прогулянки на велосипеді, сезонні види спорту та відпочинку, рибалка, полювання, поїздки на дачу, на природу і т. п. (1)

7. Як Ви відновлюєте свою фізичну форму після хвороби або травми?

- а) Намагаюся максимально «берегти себе» та запобігати будь-якої фізичної активності; (3)
- б) Поступово починаю повертати свій попередній рівень активності; (2)
- в) Шукаю та використовую способи компенсувати та навестати упушену за час хвороби фізичну активність (втрачену фізичну форму) з підвищеною інтенсивністю та ефективністю. (1)

8. Наскільки у Вас знижується фізична активність під час свят, зустрічей з друзями / родичами, перенавантажень у навчанні / роботі?

- а) Повністю переривається; (4) б) Сильно знижується; (3)
- в) Небагато знижується; (2) г) Повністю зберігається. (1)

9. Для реалізації фізичної активності (тренувань, походів і т.п.) Вам необхідно і достатньо:

- а) Власного рішення та бажання; (1) б) Запрошення друзів; (2)
- в) Примусу або стимулювання з боку родичів / викладачів / тренерів. (3)

Обробка результатів: біля варіантів відповідей на питання методики розміщений ключ – бали, які нараховуються за кожну відповідь. Результатом тесту є сума набраних балів за обраними відповідями. Бали ключа не повинні показуватися респондентам, тобто методика пред'являється без вказаних балів.

Lutsenko O.L., Gabelkova O.Ye. THE DESIGN OF LOW PHYSICAL ACTIVITY TENDENCY METHOD: PROCEDURE AND RESULTS

The article is devoted to highlighting the procedure and results of design of Low Physical Activity Tendency Method. The sample of the study was 286 persons - students of full-time and part-time departments of different faculties of V.N. Karazin Kharkiv National University at the age from 17 to 43 years, of which 163 women and 123 men. This psychodiagnostic method was developed as a personal questionnaire in the result of the research. It corresponds to the psychometric requirements of validity, reliability, discrimination, was provided by norms for men and women of young age. It was used such psychological tests for validation the new method: "Health Behavior Test" (designed by Office of Disease Prevention of Health Promotion of the Public Health Service, Department of health and Human Services), Scale of Asthenic Conditions (SAC) of L.D. Malkova in T.G. Chertova adaptation, V. Zung Self-Rating Depression Scale in T.N. Balashova adaptation and physiological test of adaptation to physical load of Ruffier-Dickson. It was checked Cronbach's Alfa reliability which is $r_t=0,65$ and test-retest reliability, which is $r_t=0,79$. Test discrimination of Ferguson is $\delta=1,00$. Method consists of 9 items with have 3-5 answer options. Factor analysis was done by Principal Components method for new test. It was extracted one factor of all 9 items with 0,31-0,68 factor loadings, which explained 28% of total variance of the variable.

This new method can be effectively used within the psychology of health, labor psychology, psychological

counseling, rehabilitation, psychosomatics.

Key words: physical activity, hypodynamia, psychology of health, psychodiagnostics, validity, reliability, discrimination

УДК 159.922.86-056.49

Г.О. ЛУЦИК

ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Стаття присвячена аналізу проблеми девіантної поведінки, що має місце у підлітковому середовищі. В ній висвітлено авторський підхід до розуміння сутності девіантної поведінки; охарактеризовано сукупність чинників, які зумовлюють виникнення девіантної поведінки у підлітковому віці; здійснено спробу їх класифікації. Доведено, що схильність до девіантної поведінки у підлітковому віці спричинена сукупністю зовнішніх та внутрішніх факторів. Встановлено взаємозв'язок між виокремленими чинниками. Зроблені узагальнення та отримані висновки сприяють розширенню уявлень про сутність девіантної поведінки та її причини, що дає змогу для пошуку й систематизації ефективних превентивних заходів, які уможливають нівелювання впливу виявлених детермінант.

Ключові слова: поведінка, девіація, девіантна поведінка, відхилення у поведінці, підлітки, схильність до девіантної поведінки, девіантна поведінка у підлітковому віці, виникнення девіантної поведінки, чинники девіантної поведінки.

Статья посвящена анализу проблемы девиантного поведения, что имеет место в подростковой среде. В ней отражен авторский подход к пониманию сущности девиантного поведения; охарактеризована совокупность факторов, которые обуславливают возникновение девиантного поведения в подростковом возрасте; предпринята попытка их классификации. Доказано, что склонность к девиантному поведению в подростковом возрасте вызвана совокупностью внешних и внутренних факторов. Установлена взаимосвязь между выделенными факторами. Сделанные обобщения и выводы способствуют расширению представлений о сущности девиантного поведения и его причин, что дает возможность для поиска и систематизации эффективных превентивных мер, которые делают возможным нивелирование влияния выявленных детерминант.

Ключевые слова: поведение, девиация, девиантное поведение, отклонения в поведении, подростки, склонность к девиантному поведению, девиантное поведение в подростковом возрасте, возникновения девиантного поведения, факторы девиантного поведения.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються інтенсифікацією стресогенності та підвищенням рівня психологічної напруги, дедалі частішими стають нормативні відхилення у поведінці певної частини населення України, а зокрема – у підлітків, які в силу своїх психофізіологічних особливостей чи не найбільше піддаються зазначеним негативним впливам. Посилення зазначених тенденцій зумовлене значною мірою тими духовними втратами у системі цінностей підростаючого покоління, яких завдають воєнний конфлікт та економічна нестабільність у країні. Це позбавляє людину того смислового стрижня, який уможливорює адекватну оцінку існуючих соціальних норм, спрямовує на їх неухильне дотримання. У зв'язку з цим набувають актуальності дослідження стосовно девіантної поведінки, а особливо – її чинників. Посилення наукового інтересу до причин девіантної поведінки обумовлюється запитом суспільства щодо розробки та використання дієвих методів роботи з особами, схильними до поведінкових відхилень. Та незважаючи на досить широке висвітлення проблеми девіантної поведінки представниками різних наукових галузей, недостатнім є обсяг досліджень, у яких було б здійснено комплексний аналіз чинників, які зумовлюють поведінкові відхилення в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена ситуація зумовила зростання уваги дослідників до проблеми девіантної поведінки загалом і девіантної поведінки підлітків зокрема. У результаті наукових пошуків з'явилися праці, в яких висвітлюється сутність девіантної поведінки (В. Безпалько, О. Змановська, А. Капська, Ю. Клейберг, Р. Козубовський, Н. Максимова, С. Немченко, Т. Окушко, М. Фіцула) та особливості її прояву в підлітковому віці (С. Белічева, В. Ковальов, В. Кириченко, І. Козубовська, Т. Колесіна, О. Лазоренко, В. Оржеховська, І. Парфенович, Г. Пономаренко, Т. Федорченко). Предмет наукових досліджень становлять питання змісту та методів корекції і профілактики девіантної поведінки особистості (В. Афанасьєва, О. Вахрамєєва, К. Гербут, І. Данченко, Ф. Зиннуров, В. Кириченко, Т. Кондрашова, Г. Корчова, О. Лазаренко, С. Немченко, І. Парфанович, Г. Пономаренко, Д. Шамсутдінова, О. Шарапова). Усвідомлюючи складні соціальні наслідки девіантної поведінки (Н. Андрусишин, В. Лазаренко), вчені виявляють значний інтерес до пошуку можливостей її попередження (Н. Апетик), що зумовлює необхідність аналізу її чинників (Л. Дубина, Л. Кучерявенко, Л. Олійчук, Г. Федоришин, В.М. Філіпович).

Формулювання цілей статті. У даній статті ми ставимо за мету проаналізувати чинники схильності до девіантної поведінки представників однієї з найпроблемніших вікових груп – підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день не існує єдиної теорії девіантної поведінки, проте накопичені ґрунтовні знання з цього питання у різних наукових дисциплінах. Проведений

аналіз наукового доробку в галузі психолого-педагогічних досліджень дає змогу виокремити декілька позицій до розуміння цього явища. Так, переважна більшість досліджень характеризують девіантну поведінку через «призму відхиленя від соціальних норм і правил» (В. Кириченко) [3, с. 22] або ж як «наслідок духовних проблем, пов'язаних з внутрішньоособистісними конфліктами та неадекватним психічним захистом» (С. Немченко) [6, с. 60]. Розкриваючи сутність девіантної поведінки як соціально-психологічної проблеми В. Афанасьєва акцентує увагу на тому, що «людина не дотримується вимог соціальної норми, обирає відмінний від вимог норми варіант поведінки у тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи» [1, с. 18]. При цьому багато науковців дотримуються думки, що це явище є системним і відображається у системі дій та вчинків людини (І. Данченко, Т. Окушко, І. Парфанович). Зокрема Т. Окушко характеризує девіантну поведінку як «систему або окремі дії та вчинки психічно здорової людини, які порушують загальноприйняті норми та правила поведінки, що склалися на відповідному етапі розвитку як результат несприятливого соціального становлення та певних порушень у процесах виховання, соціалізації, соціальної адаптації та самоствердження особистості підлітка» [7, с. 15]. Не заперечуючи попередніх тверджень І. Парфанович називає девіантну поведінку «системою негативних вчинків, дій людини або групи, що не відповідає соціально прийнятим стандартам та характеризується як порушення встановлених у суспільстві моральних і правових норм» [9, с. 24]. Привертає інтерес і позиція, згідно з якою девіантна поведінка розуміється як стереотип, що виникає при взаємодії індивіда з соціальним середовищем (Л. Вейланде, М. Малькова). Таких поглядів дотримується Л. Вейланде, вважаючи девіантну поведінку «стереотипом, своєрідним «стилем життя», що тісно пов'язаний зі стійкими особистісними властивостями суб'єкта і є наслідком процесів соціалізації» [2, с. 17]. Тобто девіантною слід вважати таку поведінку, яка виявляється не одиничним випадком порушення людиною норм і правил, а постійним повторюванням одних і тих самих дій, що визначаються певними нормативними відхиленнями.

Ми вважаємо, що девіантною поведінкою є константні, системні, інтреріоризовані вчинки індивіда, що суперечать загальновизнаним соціальним правилам та зразкам, обумовлені комплексом взаємопов'язаних соціальних, психологічних та педагогічних чинників, детерміновані внутрішніми протиріччями стосовно власних можливостей та суспільних вимог і призводить до порушення внутрішньої рівноваги людини. Тобто девіантна поведінка є аномальним, отже, негативним у соціальному сенсі явищем, що виявляється у таких її проявах, які суперечать загальновизнаним соціальним і моральним нормам, правилам і зразкам. При цьому, як стверджують учені, зазначені прояви не виникають спонтанно – вони є обумовленими певними суб'єктивними чи об'єктивними чинниками або комплексом таких чинників, що призводить до порушення внутрішньої рівноваги людини. Актуальність наукових розвідок в напрямі виявлення чинників девіації, що сприяло б ефективності превентивних засобів відносно її попередження, зумовлена передусім вкрай серйозними відхиленнями в розвитку особистості та її взаємодії з навколишнім. Згідно з висновками Т. Райфшнайдер [10], у підлітковому віці вони виявляються у таких особистісних характеристиках девіантності, як високий рівень агресивності та тривожності, акцентуації характеру, неадекватність самооцінки, порушення процесу спілкування, низький рівень самоконтролю та відповідальності, також у низці поведінкових проявів: систематичних дисциплінарних порушеннях, брехні, афективних реакціях, деструктивних формах взаємодії з іншими тощо. Факт її виявлення саме в підлітковому віці зумовлений особливостями розвитку особистості на цьому етапі життя. Адже відомо, що підлітковий вік характеризується суперечністю внутрішньої позиції дитини. Шукаючи власне місце у житті та з'ясовуючи його сенс підлітки починають оцінювати себе й інших, визначати життєві цінності та розставляти пріоритетні акценти в оцінках людей, їхніх вчинках та відносин, у визначенні важливості соціальних інститутів сім'ї та освіти. Прагнучи бути дорослими підлітки ставлять завищені вимоги до себе, які нерідко не мають реальних підстав для реалізації. Це стає причиною порушення емоційного фону їхніх актуальних переживань, що поглиблює складну підліткову кризу, викликаючи негативізм, впертість, конфліктність, ігнорування заборон і, як наслідок, важковиховуваність. Останнє, як стверджує В. Оржеховська, суттєво позначається на поведінці підлітків, справляє значний вплив на виникнення девіацій [8, с. 45]. Водночас, на думку автора, існують й інші причини девіантної поведінки – як-от: соціальна незрілість та фізіологічні особливості організму, що формується, які виявляються у прагненні підлітка бути незалежним, випробувати нові відчуття. Внаслідок недостатньої здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії її позитивні установки, що реалізуються в допитливості, цікавості до багатьох сфер життєдіяльності людини, нерідко призводять до неочікуваних та неприємних для підлітків висновків щодо їхньої меншовартості, неспроможності бути повноцінним учасником «дорослих відносин» [8, с. 45]. При цьому, як цілком слушно зазначає дослідниця, поведінка дитини значною мірою формується під впливом сім'ї – першого і основного інституту соціалізації індивіда, його адаптації до умов суспільного життя [8, с. 46].

Отже, не викликає сумнівів те, що важковиховуваність – не єдиний фактор девіантної поведінки. Дотримуючись викладених поглядів, О. Лазаренко вважає причинами девіантної поведінки негативний вплив сім'ї, бездоглядність, недоліки навчально-виховної роботи, організації культурного дозвілля, несприятливе соціальне оточення, делінквентні зв'язки та контакти [4, с. 14]. Як переконаний дослідник, за наявності однієї чи низки цих обставин цілком можливим є відхилення від чинних у суспільстві регулятивів. Гострота таких відхилень посилюється в тих навчальних закладах, де педагоги не виявляють належного інтересу до умов життя та виховання дитини в сім'ї та не мають щодо цього достатньої інформації [4]. Варто погодитись з автором, що ігнорування з боку педагогів цих обставин може призвести до втрати інтересу підлітка до навчання, переорієнтації його уподобань і потреб на інші, нерідко аномальні види діяльності, взаємин, ставлення до

оточення. Водночас викликає неабиякий інтерес думка стосовно «осучаснення» чинників поведінкових аномалій. Так, не відкидаючи важливого впливу сім'ї на становлення внутрішньої позиції підлітка Т. Федорченко виокремлює причини девіантної поведінки, пов'язані з відносно новими для українського суспільства явищами, як вживання учнями психоактивних речовин, що призводить до погіршення стану здоров'я школярів негативний вплив засобів масової комунікації та Інтернету, поширення дитячої бездоглядності та безпритульності, помітне збільшення випадків жорстокого поводження з дітьми. Безсумнівно, що на тлі недостатнього розуміння суспільством насильства як соціальної проблеми, відсутності в державі ефективної превентивної політики, суперечливості та неузгодженості її в законодавстві, відсутності ювенальної юстиції та недоліки, що мають місце у виховному процесі сім'ї й загальноосвітніх навчальних закладів, відбувається значне посилення негативного впливу на підлітків з боку асоціальних груп однолітків, формується соціально недосконала підліткова субкультура, що й призводить до виникнення та поширення девіантної поведінки у підлітковому середовищі [11, с. 68-69].

На підставі наведених трактувань можна стверджувати, що недоліки сімейного виховання є одними з ключових, але не єдиними детермінантами виникнення девіантної поведінки у підлітковому віці. Варто зауважити, що поведінкові порушення можуть бути викликані тими процесами, що відбуваються у соціальному оточенні підлітка загалом, залежати від того, які соціальні групи та особистості стають для підлітка референтними і чи виявляє навчальний заклад спроможність здійснювати ефективне виховання підлітків, вплинути на формування в них просоціальних ціннісних орієнтацій, презентувати адекватні моделі поведінки. У цьому контексті викликають інтерес пропозиція С. Немченко, згідно з якою до суттєвих факторів, які впливають на поведінку індивіда належать такі зовнішні соціальні умови, як «суспільні процеси (мода, традиції, державна політика, вплив засобів масової інформації), соціальні групи (соціальний статус, субкультура), мікросоціальне середовище (рівень та стиль життя, психологічний клімат, характер взаємовідносин у родині, стиль сімейного виховання)» [6, с. 55]. Разом з тим не варто ігнорувати значення для побудови певної якості поведінки й низки суб'єктивних причин. Так, не викликає сумнівів твердження Н. Максимової про те, що важливими чинниками девіантної поведінки може бути генетична схильність дитини, народженої батьками з адитивною поведінкою, що, наприклад, суттєво знижує рівень опору щодо вживання психоактивних речовин [5]. Відповідно до зауважень В. Кириченко, Т. Моффет, О. Шарапової, виникає необхідність комплексного аналізу чинників девіантної поведінки, який ґрунтується на дослідженні впливу як зовнішніх, об'єктивних чинників її виникнення (сімейне виховання, соціальні взаємини, робота навчальних закладів), так і внутрішніх, суб'єктивних факторів, пов'язаних з особливостями нервової системи підлітків, специфікою процесів забезпечення її врівноваженості та витривалості. Так, наприклад, з погляду О. Шарапової, відхилення у поведінці криються як у дефектах суспільного розвитку та функціонуванні виховних інститутів, так і викликаних цими недоліками особистісними станами дитини. Тому, за її переконанням, основна причина поведінкових відхилень полягає у «виникненні напруженості індивіда, що з'являється через переважаність негативними емоціями, розшарування суспільства, недоліки виховання та неузгодженість виховних впливів» [12, с. 35-36]. Викладену думку доповнює висновок В. Кириченко, яка вважає необхідним здійснювати аналіз досліджуваної проблеми на основі сполучення біологічного, психологічного та соціального факторів. Їх сутність, на думку дослідниці, полягає в тому, що:

- біологічний фактор «виражається у фізіологічних особливостях розвитку особистості на певних етапах онтогенезу»;
- психологічний фактор «характеризується особливостями темпераменту, акцентуаціями характеру, що зумовлюють підвищену навіюваність, швидке засвоєння асоціальних установок, схильність до уникнення складних ситуацій»;
- соціальний фактор «проявляється у взаємодії підлітка із найближчим соціальним оточенням» [3, с. 20-21].

Проаналізовані підходи можуть бути підставою для виокремлення таких чинників девіантної поведінки підлітків, як:

1. Суб'єктивні (внутрішні), пов'язані з особливостями розвитку підлітка:

– *генетичні*, пов'язані з успадкованими проблемами фізіологічного розвитку індивіда, спричиненими зокрема проблемами внутрішньоутробного розвитку, шкідливими звичками батьків під час пренатального розвитку дітей;

– *психологічні*, що виявляються в особливостях психічного розвитку особистості (темпераменту, характеру, інтелектуальної, емоційної, ціннісно-мотиваційної сфер) і зумовлюють готовність до навіюваності, виявлення дратівливості, негативізму, агресивності та інших негативних установок;

2. Об'єктивні (зовнішні), що спонукають до порушень у процесі соціалізації особистості підлітка: формування спотворених уявлень, поглядів і переконань стосовно добра і зла, правди і кривди, честі і безчестя, виникнення неадекватної самооцінки та оцінки інших людей і явищ, асоціальних установок щодо взаємодії з оточенням:

– *мікросоціальні чинники*, породжені близьким соціальним оточенням (недоліками сімейного виховання, освітньо-виховного середовища та здійснюваних ним впливів у навчально-виховних і позашкільних закладах, спотворенням змісту соціальної спрямованості референтних для підлітків груп і особистостей);

– *макросоціальні чинники*, спродуковані соціальним середовищем на рівні суспільства та його інститутів (недосконалістю державної соціально-економічної політики та загальнодержавних превентивних заходів,

зниженням рівня життя, ігноруванням численних культурних традицій та цінностей, негативним впливом засобів масової інформації та мережових технологій, дефектів у формуванні підліткової субкультури, певних тенденцій щодо порушення канонів краси й естетичності у моді).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. На наш погляд, аналіз чинників девіантної поведінки підлітків є тим найпершим необхідним кроком, який уможливило б нівелювання негативного впливу бодай окремих з них і попередження на цій основі багатьох поведінкових відхилень. Знання причин можливих девіацій дає змогу педагогам, практичним психологам, соціальним працівникам краще підготуватись до роботи з цією категорією осіб, обрати дієві методи, форми засоби комплексної роботи з подолання зазначених недоліків особистісного розвитку на одному з найскладніших його етапів. У зв'язку з цим перспективними бачимо дослідження проблеми девіантної поведінки в напрямі з'ясування ефективних шляхів підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. В. Афанасьєва ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2011. – 23 с.
2. Венланде Л. В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В.-В. Венланде ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2005. – 252 с.
3. Кириченко В. І. Профілактика девіантної поведінки старшокласників у діяльності учнівського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. І. Кириченко ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2012. – 282 с.
4. Лазаренко О. О. Профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. О. Лазаренко ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2012. – 224 с.
5. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова – Київ : ВПУ «Київ. ун-т», 2002. – 308 с.
6. Немченко С. Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Г. Немченко ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2006. – 289 с.
7. Окушко Т. К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. К. Окушко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2009. – 240 с.
8. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. М. Оржеховська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1996. – 440 с.
9. Парфанович І. І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. І. Парфанович ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 548 с.
10. Райфшнайдер Т. Ю. Психологическая поддержка подростков с девиантным поведением : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Ю. Райфшнайдер ; НГОУ «Моск. психолого.-соц. ин-т». – М., 2008. – 151 с.
11. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія / Т. Є. Федорченко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Черкаси : ЧП Чабаненко Ю. А., 2009. – 358 с.
12. Шарапова О. В. Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Шарапова ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2003. – 203 с.

References

1. Afanas'jeva V. V. Social'no-pedagogichna profilaktyka deviantnoi' povedinky pidlitiv u dijal'nosti zagal'noosvitn'oi' shkoly : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / V. V. Afanas'jeva ; Derzh. zakl. «Lugan. nac. un-t im. T. Shevchenka». – Lugans'k, 2011. – 23 s.
2. Vjenlandje L. V.-V. Pidgotovka studentiv universytetu do roboty z pidlitkami deviantnoi' povedinky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. V.-V. Vjenlandje ; Odes. nac. un-t im. I. I. Mechnykova. – Odesa, 2005. – 252 s.
3. Kyrychenko V. I. Profilaktyka deviantnoi' povedinky starshoklasnykiv u dijal'nosti uchniv's'kogo samovrjaduvannja : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / V. I. Kyrychenko ; In-t problem vyhovannja NAPN Ukraïny. – Kyi'v, 2012. – 282 s.
4. Lazarenko O. O. Profilaktyka deviantnoi' povedinky pidlitiv u dijal'nosti organiv vnutrishnih sprav : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / O. O. Lazarenko ; In-t problem vyhovannja NAPN Ukraïny. – Kyi'v, 2012. – 224 s.

5. Maksymova N. Ju. Psihologija adyktivnoi' povedinky : navch. posib. / N. Ju. Maksymova – Kyi'v : VPU «Kyiv. un-t», 2002. – 308 s.
6. Nemchenko S. G. Pedagogichna korekcija deviantnoi' povedinky starshoklasnykiv zagal'noosvitn'oi' shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / S. G. Nemchenko ; Berdjan. derzh. ped. un-t. – Berdjans'k, 2006. – 289 s.
7. Okushko T. K. Social'no-pedagogichni umovy korekcii' deviantnoi' povedinky pidlitkiv u pozashkil'nyh navchal'nyh zakladah : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / T. K. Okushko ; In-t problem vyhovannja APN Ukrai'ny. – Kyi'v, 2009. – 240 s.
8. Orzhehova V. M. Social'no-pedagogichni osnovy profilaktyky pravoporushen' vazhkovyhovuvanyh uchniv : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / V. M. Orzhehova ; In-t pedagogiky APN Ukrai'ny. – Kyi'v, 1996. – 440 s.
9. Parfanovych I. I. Teoretyko-metodychni zasady profilaktyky deviantnoi' povedinky divchat zagal'noosvitn'oi' shkoly : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 / I. I. Parfanovych ; Ternop. nac. ped. un-t im. V. Gnatjuka. – Ternopil', 2014. – 548 s.
10. Rajfshnajder T. Ju. Psihologicheskaja podderzhka podrostkov s deviantnym povedeniem : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / T. Ju. Rajfshnajder ; NGOU «Mosk. psihologo.-soc. in-t». – M., 2008. – 151 s.
11. Fedorchenko T. Je. Profilaktyka deviantnoi' povedinky shkoljariv v umovah sociokul'turnogo seredovyshha: social'no-pedagogichnij aspekt : monografija / T. Je. Fedorchenko ; In-t problem vyhovannja APN Ukrai'ny. – Cherkasy : ChP Chabanenko Ju. A., 2009. – 358 c.
12. Sharapova O. V. Pedagogichni umovy kompleksnoi' korekcii' deviantnoi' povedinky molodshyh shkoljariv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / O. V. Sharapova ; In-t problem vyhovannja APN Ukrai'ny. – Kyi'v, 2003. – 203 s.

Lutsyk H.O. FACTORS OF PREDISPOSITION OF TEENAGERS TO DEVIANT BEHAVIOUR

Under current conditions of the society development, which are characterized by intensification of stressfulness and rising of the psychological stress level, the deviations in behaviour of the certain part of the population of Ukraine are becoming more frequent, especially among teenagers, who, due to their psychophysiological features, are affected by the negative influences mentioned above perhaps the most. Deviant behaviour is an abnormal and, respectively, a negative phenomenon from a social point of view, which appears in displays that contradict to the generally accepted social and moral standards, regulations and models. The fact of it being revealed in teenage particularly, is caused by the peculiarities of the development of the personality on this very stage of life, as it is known, that teenage is characterized by contradictions in the inner position of a child. Searching for their own place in life and founding out its meaning the teenagers begin to evaluate themselves and the others; to define their priorities in life; to highlight the key points in evaluation of other people, their actions and relationships, so as in defining the value of social institutions of family and education.

In the article we distinguish two groups of the factors of the deviant behaviour of the teenagers:

– subjective (internal), which are connected with the peculiarities of the teenager development: genetic (inherited problems of physiological development) and psychological (temperament, character, features of intellectual, emotional and value-motivational spheres);

– objective (external), which cause the violations in the process of socialization of the teenager: micro-community factors, generated by the closest social environment, and macro-community factors, generated by social environment on the level of society and its institutions.

Key words: *behaviour, deviation, deviant behaviour, deviations in behaviour, teenagers, predisposition to deviant behaviour, deviant behaviour in teenage, factors of deviant behaviour, emergence of deviant behaviour.*

УДК 159.9:616.1

Л.І. МАГДИСЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСІБ З СЕРЦЕВО-СУДИННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Стаття присвячена аналізу якості життя осіб пізньої зрілості з серцево-судинними захворюваннями. Вказано параметри якості життя осіб пізньої зрілості з серцево-судинними захворюваннями: задоволеність життям, відпочинок, щоденний режим, інтелектуальна і соціальна діяльність, сприйняття загального здоров'я, симптомів основного і супутніх захворювань, економічне становище, добробут, житлові умови. Запропоновано один із засобів боротьби з серцево-судинними захворюваннями це зміна мислення, направленості думок, основою яких є переживання, відчуття людини; фізичні тренування зміцнюють серцевий м'яз, судинну систему, також розвивають скелетну мускулатуру, систему дихання, що значно полегшує роботу апарату кровообігу.

Ключові слова: *здоров'я, якість життя, особистість, пізня зрілість, серцево-судинні захворювання, населення, психологічні особливості, психічне здоров'я, психологічне благополуччя.*

Статья посвящена анализу качества жизни людей поздней зрелости с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Указаны параметры качества жизни лиц поздней зрелости с сердечно-сосудистыми

заболеваниями: удовлетворенность жизнью, отдых, ежедневный режим, интеллектуальная и социальная деятельность, восприятие общего здоровья, симптомов основного и сопутствующих заболеваний, экономическое положение, благосостояние, жилищные условия. Предложен один из способов борьбы с сердечно-сосудистыми заболеваниями является изменение мышления, направленности мыслей, основой которых являются переживания, чувства человека; физические тренировки укрепляют сердечную мышцу, сосудистую систему, также развивают скелетную мускулатуру, систему дыхания, что значительно облегчает работу аппарата кровообращения.

Ключевые слова: здоровье, качество жизни, личность, поздняя зрелость, сердечно-сосудистые заболевания, население, психологические особенности, психическое здоровье, психологическое благополучие.

Постановка проблеми. Зі зростаючим рівнем чисельності людей із захворюваннями серцево-судинної системи підвищеної уваги потребують питання вивчення якості їхнього життя, психологічні особливості якого здійснюють вплив на фізіологічний стан організму. З позиції трактування якості життя розуміється сутність існування осіб як процес, який спрямований на збереження і розвиток людства у все більш розширених межах природних умов, шляхом творчої діяльності та боротьби, подолання фізичних, особистісних і соціальних протиріч, труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема поширеності серцево-судинних захворювань, а також способи її усунення досліджували такі вчені як А. Александрова, Л. Гітун, А. Моріц, Р. Оганов. При цьому питанню психологічних особливостей осіб пізньої зрілості присвячено багато праць Б. Ананьєва, В. Анісімова, Н. Васіленка, О. Дарвіш, В. Моргуна, Р. Пека, М. Смульсону. У роботах А. Недошивіна, А. Новіка, Н. Погосової та А. Ягенського основна увага приділяється вивченню впливу якості життя на особистість.

Формулювання цілей статті. На сучасному етапі розвитку суспільства, де стрес займає значне місце у діяльності людей, проблема психологічних особливостей якості життя є актуальною, зокрема, для осіб з групи ризику, які мають серцево-судинні захворювання. При цьому визначення даного інтегрального показника слугує фактором при оцінці результатів лікування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'я – це дуже складний, системний за своєю сутністю феномен. Він має свою специфіку прояву на фізичному, психологічному та соціальному рівнях розгляду. Проблема самопочуття носить виражений комплексний характер [10]. Здоров'я на психологічному рівні пов'язане з особистістю людини. Психічне здоров'я може бути порушене домінуванням негативних за своєю сутністю рис характеру, дефектами у моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій тощо. Перехід від психічного до соціального рівня дуже умовний. Психічні властивості особистості не існують поза системою суспільних відносин, у яку вона включена. Людина розглядається на цьому рівні, насамперед, як істота суспільна. І, відповідно, тут на першому плані – питання впливу соціуму на здоров'я особистості. Психічне здоров'я зазнає впливу із боку різних соціальних зв'язків, у тому числі родини, спілкування з друзями й родичами, роботи, дозвілля, релігійних та інших організацій. Наслідки даних впливів можуть носити як позитивний, так і негативний характер. Лише люди зі здоровою психікою звичайно почувають себе активними учасниками у соціальній системі. Вихована занедбаність і несприятливі умови навколишнього середовища стають причиною різних форм неадекватної та нездорової поведінки людини в суспільстві [4]. М. Амосов розглядав здоров'я як повне фізичне, соціальне та психологічне благополуччя людини, а не просто відсутність хвороби [1]. Якість життя – динамічний параметр, що змінюється під впливом низки ендогенних і екзогенних факторів. Спостереження за зміною цього важливого критерію стану пацієнта дозволяє, наприклад, при його погіршенні, своєчасно внести корективи у лікувальну тактику [9]. При цьому А. Ягенський стверджує, що пацієнт розглядається не тільки як суб'єкт лікування, але й як особистість, що під впливом хвороби змінюється і повертається до соціуму в іншому статусі – хворої людини [12].

На думку багатьох психологів якість життя є інтегральною характеристикою фізичного, емоційного, психологічного та соціального функціонування людини, що ґрунтується на її суб'єктивному відчутті [4]. Істотну допомогу в діагностиці захворювань й ефективності проведеної терапії надають тестові опитувальники, у тому числі, суб'єктивна оцінка пацієнтами якості свого життя у вигляді декількох параметрів (функціональна здатність, перцепція, симптоми) і ряду підпараметрів (щоденний режим, соціальна і інтелектуальна діяльність, сприйняття загального здоров'я, симптомів основного і супутніх захворювань, економічне становище, добробут, задоволеність життям) [3].

Поняття якості життя багатомірне у своїй основі. Так, А. Новік виокремлює основні його складники: психологічне благополуччя; соціальне благополуччя; фізичне благополуччя; духовне благополуччя [8]. Як зазначає А. Моріц, серцево-судинні хвороби – це результат відношення до власного здоров'я, від характеристик якого залежить життєдіяльність в цілому [7]. Оцінка якості життя у пацієнтів із захворюваннями серця має велике значення з точки зору як особливостей проявів ускладнень, так і визначення прогнозу і ефективності лікувальних заходів. Хворим з проблемами серцево-судинної системи характерні такі симптоми, як задишка, набряки, слабкість, безсоння, зниження фізичної активності, які істотно впливають на загальний стан, сприйняття пацієнта, що посилюють симптоматику. У жінок депресивний і тривожний синдроми, зазвичай, зустрічаються частіше, ніж у чоловіків. Соціально-економічні чинники, такі як вища освіта і високі доходи, асоціюються з більш високою якістю життя хворих з проблемами серцево-судинної системи. Оцінюються наступні параметри якості життя: матеріальний достаток (загальний добробут сім'ї; особистий зарібок);

житлові умови (розміри жилої площі; впорядкованість) ; район проживання (кліматичні, екологічні, побутові умови); сім'я; харчування (різноманітність споживаних продуктів, кількість їжі); сексуальне життя; відпочинок (сон, фізична активність) ; положення у суспільстві; робота (відносини з керівником, відносини з колегами, професійне зростання, задоволеність своєю роботою) ; духовні потреби; соціальна підтримка; здоров'я родичів (дітей, чоловіка / дружини); самопочуття; душевний стан останнім часом (настрій, характер, переживання, задоволеність собою); у цілому життя [10].

У теперішній час дослідження якості життя проводяться практично у всіх областях медицини та психології, що дозволило принципово змінити традиційний погляд на проблему захворювань і хворого, дати нову оцінку психологічній допомозі, ефективності лікування, з урахуванням індивідуальних особливостей і уявлень пацієнта. Доцільність й актуальність вивчення якості життя у кардіології, психотерапії безперечні. В першу чергу тому, що серцево-судинні захворювання, зокрема, ішемічна хвороба серця, є провідною причиною інвалідності та смертності населення України [9]. У пізній зрілості спостерігається різка розбіжність різних ліній онтогенезу, відмінності його змісту в залежності від індивідуально-особистісних особливостей людини. Тому період цього віку коливається. Межею, що розділяє зрілість і пізню зрілість, зазвичай вважається вихід на пенсію, закінчення активної професійної діяльності («шок відставки»), що становить центральний момент ситуації розвитку в цей період. Згідно з переконаннями І. Кулагіної [5] у період пізньої зрілості «фокус уваги людини» зсувається від турбот про майбутнє до минулого досвіду. Відбувається психологічне старіння, поява почуття старості. При прогресивній лінії розвитку на попередніх стадіях людина може позитивно оцінити усе своє попереднє життя, із задоволенням підвести його підсумки як у професійній діяльності, суспільних відносинах, так і по лінії шлюбу і сім'ї. Розуміючи власне продовження в дітях і онуках, у тому, що вона змогла зробити як професіонал, особистість не боїться невідворотності смерті. Крім свого минулого необхідно сприяти досягненню еґо-інтеграції «життєва залученість». Вказується на важливість участі у вихованні онуків, у політичних подіях, оздоровчих фізкультурних програмах тощо. У цьому віці у людей спостерігається швидка стомлюваність, повільність, зниження працездатності, нездатність до інтеграції окремих способів поведінки і тому, прояв «... окремих дивацтв, скупість, недовіру, балакучість, туга, інтраверсія, ригідність тощо» [2].

Виділяються п'ять типів пристосування до старості:

1. Конструктивна установка, коли людина внутрішньо урівноважена, спокійна, задоволена емоційними контактами з оточуючими; вона критична у відношенні до самої себе, але сповнена гумору і терпимості щодо інших; вона сприймає старість як факт, завершуючий її професійну кар'єру, оптимістично ставиться до життя, сприймає смерть як природне явище, не висловлюючи відчаю і жалю; життєвий баланс такої людини цілком позитивний, вона з довірою розраховує на допомогу оточуючих.

2. Установка залежності властива індивідам, котрі виявляють пасивність і схильним до залежності від інших; люди цієї категорії не мають високих життєвих прагнень і легко залишають професійні заняття; сімейне середовище забезпечує їм відчуття безпеки, дає відчуття внутрішньої гармонії, тому вони не страждають від емоційної неврівноваженості й різних стресів.

3. Захисна установка характеризує людей самодостатніх, що володіють «психологічною бронею», манірних, поглинених професійною діяльністю; вони поділяють загальноприйняті погляди і установки, уникають виявляти власну думку, не люблять говорити про свої проблеми; зовнішня сторона життя означає для них більше, ніж внутрішні переживання; вони схильні до страху смерті і маскують свою безпорадність перед цим фактом посиленою зовнішньою діяльністю.

4. Установка ворожості притаманна «розгніваним старим», які агресивні, недовірливі, запальні і мають звичай пред'являти масу претензій до свого оточення – близьких, друзів, соціальних інститутів, суспільства в цілому; вони нереалістичні в сприйнятті старості, не можуть змиритися з неминучими віковими витратами, заздять молодим, бунтують проти смерті й бояться її.

5. Установка ворожості, спрямована на самого себе, характерна, як правило, для осіб з негативним життєвим балансом, які уникають спогадів про минулі невдачі і труднощі, вони не повстають проти своєї старості, а пасивно сприймають удари долі; незадоволена потреба в любові і співчутті є приводом для депресії і гострої жалості до себе; смерть розглядається як звільнення від страждань [2].

З огляду на те, що «головне для індивіда – прожити активне життя на прийнятно якісному рівні», було запропоновано визначення здоров'я як «форми життєдіяльності, яка забезпечує необхідну якість життя і достатню її тривалість». З цього визначення випливає, що є одне здоров'я, але хвороб багато. З точки зору цього визначення хворобою можна вважати будь-яке явище в організмі, яке погіршує якість життя або скорочує її тривалість. Крім традиційного поляризаційного підходу до межі між здоров'ям і хворобою існує уявлення про самопочуття як про багаторівневий континуум [10]. Багатьма дослідниками встановлено, що у хворих з проблемами серця спостерігаються психічні зміни. Часто виникають такі емоційні порушення, як тривога, пригніченість, фіксація на своїх відчуттях і переживаннях, пов'язаних зі страхом смерті, втратою самоідентичності, почуття «Я». Під час больового нападу пацієнтів охоплює неспокій, думки про смерть від серцевого нападу, відчай. Хворі живуть з постійним тривожним побоюванням повторних ситуацій, вони аналізують будь-які зміни серцевої діяльності, реагуючи на найменші неприємні відчуття в області серця. Основною життєвою метою стає здоров'я [11].

Серцево-судинні захворювання – клас захворювань, які пов'язані з патологією серця або кровоносних судин, загальна назва захворювань системи кровообігу. З функціональної точки зору серцево-судинна система утворена двома спорідненими структурами. Перша складається з серця, артерій, капілярів та вен, які

забезпечують замкнений колообіг крові, інша – з сітки капілярів й протоків, що впадають у венозну систему. Багатьма дослідниками встановлено, що у хворих з проблемами серця спостерігаються психічні зміни. Часто виникають такі емоційні порушення, як тривога, пригніченість, фіксація на своїх відчуттях і переживаннях, пов'язаних зі страхом смерті, втратою самоідентичності, почуття «Я». Під час больового нападу пацієнтів охоплює неспокій, думки про смерть від серцевого нападу, відчай. Хворі живуть з постійним тривожним побоюванням повторних ситуацій, вони аналізують будь-які зміни серцевої діяльності, реагуючи на найменші неприємні відчуття в області серця. Основною життєвою метою стає здоров'я [11]. Фізичні тренування зміцнюють та розвивають не лише скелетну мускулатуру та серцевий м'яз. Одна з найважливіших адрес, на яку спрямована дія фізичних тренувань в організмі – судинна система. Всі види тренувань і, зокрема, спортивні роблять фізіологічну «гру судин» особливо швидкою, гнучкою, чіткою, строго адекватною вимогам моменту. Фізкультура і спорт зміцнюють і розвивають також і систему дихання, що значно полегшує роботу апарату кровообігу [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. В основі профілактики серцево-судинних захворювань лежить ліквідація факторів ризику. Тобто уникнення чинників, які формують хвороби, навіть у випадках вже їх наявності, та дотримання рекомендацій лікарів допоможуть зменшити їх прояви, або, загалом, припинити їх існування. Відомим засобом боротьби з серцево-судинними захворюваннями є також зміна мислення, направленості думок, основою яких є переживання, відчуття людини.

Серцево-судинні захворювання сьогодні вважаються найпоширенішими причинами загибелі людей. Ризик розвитку подібних хвороб пов'язаний з багатьма факторами. Здоров'я серця залежить від медицини і лікувальної діяльності, спадковості, умов праці, екології і середовища, і на 50% від способу життя людини, безпосередньо – поведінки, характеру, звичок, взаємовідносин з іншими.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. М. Моя система здоровья / Н. М. Амосов. – Киев : Здоров'я, 1997. – 56 с.
2. Вікова психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка – Київ : ЦУЛ, 2012. – 376 с.
3. Воробьева О. А. Состояние качества жизни у больных старших возрастных групп со стабильной стенокардией напряжения II–III функционального класса: взаимосвязь с клиническими особенностями заболевания / О. А. Воробьева // Актуальні питання фармацевт. і мед. науки та практики. – 2013. – № 1 (11). – С. 98 – 102.
4. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с.
5. Кулагіна І. Ю. Вікова психологія. Повний життєвий цикл розвитку людини : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / І. Ю. Кулагіна, В. М. Коллючий. – М. : Юрайт, 2002 – 464 с.
6. Лещинский Л. А. Гипотоническая болезнь: профилактика / Л. А. Лещинский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
7. Мориц А. Секрет здорового сердца / А. Мориц ; пер. с англ. П. А. Самсонов. – Минск : Попурри, 2011. – 112 с.
8. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионов. – СПб. : Нева ; М. : Олма-Пресс Звездный мир, 2002. – 320 с.
9. Погосова Н. В. Качество жизни больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями: современное состояние проблемы / Н. В. Погосова, И. Х. Байчоров, Ю. М. Юферева, И. Е. Колтунов // Кардиология. – 2010. – № 4. – С. 66 – 78.
10. Психология здоровья : учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова.. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
11. Сысоева Н. Ю. Психологические особенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / Н. Ю. Сысоева // Эрудиция. – 2008. – № 3. – С. 25 – 52.
12. Ягєньський А. В. Оцінка якості життя у сучасній медичній практиці / А. В. Ягєньський, І. М. Січкарук // Внутрішня медицина. – 2007. – № 3 (3). – С. 21 – 30

References

1. Amosov N. M. Moja sistema zdorov'ja / N. M. Amosov. – Kiev : Zdorov'ja, 1997. – 56 s.
2. Vikova psihologija / O. P. Sergejenkova, O. A. Stoljarchuk, O. P. Kohanova, O. V. Pasjeka – Kyi'v : CUL, 2012. – 376 s.
3. Vorob'eva O. A. Sostojanie kachestva zhizni u bol'nyh starshih vozrastnyh grupp so stabil'noj stenokardiej naprjazhenija II–III funkcional'nogo klassa: vzaimosvjaz' s klinicheskimi osobennostjami zabolevanija / O. A. Vorob'eva // Aktual'ni pitannja farmacevt. i med. nauki ta praktiki. – 2013. – № 1 (11). – S. 98 – 102.
4. Kocan I. Ja. Psihologija zdorov'ja ljudyny / I. Ja. Kocan, G. V. Lozhkin, M. I. Mushkevych ; za red. I. Ja. Kocana. – Luc'k : Volyn. nac. un-t im. Lesi Ukrai'ny, 2011. – 352 s.
5. Kulagina I. Ju. Vikova psihologija. Povnyj zhyttjevyj cykl rozvytku ljudyny : navch. posib. dlja studentiv vyssh. navch. zakl. / I. Ju. Kulagina, V. M. Koljuckyj. – M. : Jurajt, 2002 – 464 s.
6. Leshhinskij L. A. Gipotonicheskaja bolezni': profilaktika / L. A. Leshhinskij. – M. : Znanie, 1981. – 96 s.
7. Moric A. Sekret zdorovogo serdca / A. Moric ; per. s angl. P. A. Samsonov. – Minsk : Popurri, 2011. – 112 s.

8. Novik A. A. Rukovodstvo po issledovaniju kachestva zhizni v medicine / A. A. Novik, T. I. Ionova. – SPb. : Neva ; M. : Olma-Press Zvezdnyj mir, 2002. – 320 s.
9. Pogosova N. V. Kachestvo zhizni bol'nyh s serdechno-sosudistymi zabolevanijami: sovremennoe sostojanie problemy / N. V. Pogosova, I. H. Bajchorov, Ju. M. Jufereva, I. E. Koltunov // Kardiologija. – 2010. – № 4. – S. 66 – 78.
10. Psihologija zdorov'ja : ucheb. dlja vuzov / pod red. G. S. Nikiforova.. – SPb. : Piter, 2006. – 607 s.
11. Sysoeva N. Ju. Psihologicheskie osobennosti bol'nyh serdechno-sosudistymi zabolevanijami / N. Ju. Sysoeva // Jerudicija. – 2008. – № 3. – S. 25 – 52.
12. Jagens'kyj A. V. Ocinka jakosti zhyttja u suchasnij medychnij praktyci / A. V. Jagens'kyj, I. M. Sichkaruk // Vnutrishnja medycyna. – 2007. – № 3 (3). – S. 21 – 30

Mahdysyuk L.I. PSYCHOLOGICAL PECULARITIES OF THE QUALITY OF LIFE OF THE PERSONS WITH CARDIOVASCULAR DISEASES

The paper is devoted to the analyses of the quality of life of people with late maturity cardiovascular diseases. The parameters of quality of life of people with a late maturity cardiovascular disease: a life satisfaction, a leisure, a daily regimen, an intellectual and social activity, a perception of general health, the symptoms of general and underlying disease, an economic situation, a welfare, the housing conditions are pointed out.

It is determined that the quality of life is an integral feature of psychological, physical, emotional and social functioning of person, based on his /her subjective sensation. The basic components of quality of life: psychological, social, physical and a spiritual well-being are described. There are determined the symptoms of patients with the problems of the cardiovascular system, they are: dyspnea, edema, asthenia, insomnia, a decreased physical activity, which significantly affects the overall condition, the perception of the patient and the severity of the symptoms. It is noted that cardiovascular diseases belong to a class of diseases associated with disorders of the heart or blood vessels.

There are suggested the following means of the cardiovascular disease prevention: change of the way of thinking and thoughts direction, which are based on emotions, sensations; physical exercises strengthen the heart muscle, vascular system, they also develop skeletal muscles, respiratory system, that improves greatly the work of the circulatory system.

Key words: health, quality of life, personality, late maturity, cardiovascular disease, population, psychological peculiarities, mental health, psychological well-being.

УДК 159.923:165.242.2

N.O. MYKHALCHUK, A.O. YATSURYK

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING IN PSYCHOLOGY: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND

Specific of ground of understanding in this article was described according to the philosophical study goes out the context of basic philosophical problem of correlation of real and ideal. It was shown that attitude toward understanding as to the result of cognition multiply changed in the process of the development of philosophical ideas. Not always and not all philosophical schools identically behaved to understanding as to the result of cognition of the surrounding world. It is important that only in methodology and philosophy in the end of 18-th – to the beginning of 19-th century in the process of comprehension of role of empiric researches gradually the heuristic role of the process of understanding began to be realized. The first (and, accordingly, most subzero) level of understanding is peculiar for scientific and logical judgements, laws, categories. Such judgements are free of influence of time, place, authorship (for example, it is knowledge in a pure form), estimation that comes true in obedience to the criteria of truth-fallaciousness. The second level of understanding is related to the actions. The third level of understanding is correlated with the displays of “living experience”, that is given as a display of internal spiritual life of a man.

Key words: understanding, correlation of real and ideal, the result of cognition, the levels of understanding, living experience.

Специфика обоснования понимания как предмета философского исследования относится к контексту основной философской проблемы соотношения реального и идеального. В статье показано, что отношение к пониманию как к результату познания менялось много раз в процессе развития философской мысли. Не всегда и не все философские школы одинаково относились к пониманию как к результату познания окружающего мира. Важно то, что только в методологии и философии конца 18 – начала 19 века в процессе осмысления роли эмпирических исследований постепенно начала осознаваться эвристическая роль процесса понимания. Первый (и, соответственно, низкий) уровень понимания свойственен для научных и логических суждений, законов, категорий. Такие суждения, как правило, свободны от влияния времени, места, авторства (то есть, это знания в “чистом” виде), оценка же их осуществляется согласно критериев истинности-ложности. Второй уровень понимания связан с действиями. Третий уровень понимания соотносится с проявлениями “живого опыта”, который рассматривается как проявление внутренней духовной жизни человека.

Ключевые слова: понимание, соотношение реального и идеального, результат познания, уровни понимания, жизненный опыт.

Introduction. Specific of ground of understanding as the article of philosophical study goes out the context of basic philosophical problem of correlation real and ideal. From the moment of origin of philosophy we always meet with attempts to invent, to describe ideal on the basis of functioning to the reflection, that is why the ever- first ideas about understanding have close connection with the gnosiological range of problems and questions in relation of attempts and ways of cognition of the modern world. In this context, understanding seems the ideal measure of the outer, so called material world that creates the independent area of clean objects and ideas (Plato), or certain quality that exists as a form and comes forward as the essence of material objects (Aristotle).

The review of recent researches. Aspiring to the decision of a question about essence of understanding was introduced in the dialogues of Socrates, the aim of that is finding out the essence of object through the discussion of the concrete and separate phenomena. Socrates asserted that if a man did not have the immortal soul, there would not be knowledge as such. Due to the existence of soul a man has the opportunity to become familiar with the knowledge obtained by him/her in ordinary lives. However, the soul can both improve and deteriorate. For this reason for the soul necessary is dialogical interaction, and it's the one, who wishes to get to know itself, must get to know the own soul.

In conversations of Socrates a philosopher puts before the students a lot of new and new questions, in order to make demonstration of knowledge of a man. Confirmation of it is that dialogues came true in search of answer the question: "What is "x"?" (so called uncertain and unknown knowledge). During a dialogue Socrates, accenting attention of interlocutors the threaded questions, went out from that already known interlocutor, then by the following questions found out the limits of his knowledge, and then already helped him to remember that already it was known to the man. Student of Socrates Plato suggested to begin a process of cognition with ability to think, although under thinking he understood the same, that is a "presentation" and "dreams": "Study to think. Begin with the simplest thoughts. Better in all begin to dream about the most wonderful objects. Able to dream brightly, experiencing bright offenses. Only dreams decide imagination... A dream is conceived in days' childhood, help thinking rudiments" [4, p. 25]. Attitude toward understanding as to the result of cognition multiply changed in the process of the development of philosophical ideas. Not always and not all philosophical schools identically behaved to understanding as to the result of cognition of the surrounding world. The origin of hypothetical method with the aim of understanding of concepts and phenomena is historically related to the early stages of the development of ancient mathematics. Yes, yet the Greek mathematicians as a method of the mathematical leading to widely used a deductive thoughtful experiment that meant formulation of hypotheses and exited from them by means of analytical deduction of consequences with the aim of verification of truth of certain guess-work and achievement of understanding.

Thus, **the objectives** of this article are:

1. To analyze specific of ground of understanding and to describe it according to the philosophical study goes out the context of basic philosophical problem of correlation of real and ideal.
2. To show that attitude toward understanding is the result of cognition multiply changed in the process of the development of philosophical ideas.
3. To ground the levels of understanding.

The main material of the research. Fundamentally the other approach near the lineation of understanding, as notices O.F.Losev [4], was offered by Plato, that examined understanding as a result of the analytically-syntactical method of proving, that is apt at providing of absolutely veritable character of understanding, worked out by a philosopher. In area of studies in relation to ideas Plato uses a principle, that is called "a semantic foresight", "a soil", "a basic principle", "a dominant" and others like that. Idea, after Plato, on the whole does not torn off from a certain thing, but it is a soil of intelligent existence and structure. It is "a principle, a soil, by a chart in basis of this thing" that is a result in his/her understanding [4, p. 30].

The similar analysis of heuristic role of understanding is not accepted by Aristotle, that in the philosophical conception will nurse from impossibility the usage of suppositions as references of the logistic proving (as in their quality confessed only general, necessary and absolutely true) what stipulated negative attitude toward understanding as to the form of unreliable or credible knowledge. Although the maiden attempts of realization of interpretation of texts on the basis of principles of interpretation and allegoric explanation were done in the V-th century to our era in Ancient Greece. As practical material works of Homer, and also dreams, customs and laws, speeches of oracles, were used.

In the period of Reformation an ideologist and a theorist of protestantism Matthias Flacius Illiriskyi carries out an attempt to decide the problem of polisemantics of signs on the basis of different contexts and, as a result, – senses. Matthias Flacius Illiriskyi was the first philosopher, who did attempts for being of principles and facilities with the aim of understanding of a sign, and also accented attention on the variety of values by one, separately taken a sign. So, a philosopher used a principle of contextual interpretation and taking into account the aim of the author's intention, that is why the process of understanding acquires a subjective character. But in the most cases in ancient and medieval science and social science of new time with the aim of achievement of understanding the method of formulation of suppositions was used mainly only in the non-obvious, hidden form, within the limits of other methods of scientific cognition (in a thoughtful experiment, in genetically-structural and inductive methods). "Beginning" of Euclid and statics of Archimedes, and also history of forming of mechanics of Galilei, theory of Newton, molecular-kinetic theory testifies to it. Only in methodology and philosophy in the end of 18-th – to the beginning of 19-th century in the process of comprehension of role of empiric researches gradually the heuristic role of the process of understanding began to be realized. However to neither rationalism nor empiric directions it was not succeeded in classic methodology and philosophy to ground the necessity of achievement of understanding for scientific cognition and overcome contrasting

of understanding the laws or knowledge. Understanding, after F. Shleiermacher, envisages reconstructing of work with the aim of scientific ground of such reconstructing. By the aim of understanding, a philosopher considers, there must be understanding of the author of work better than he understands himself [5].

Accepting the point of view of F. Shleiermacher, the German philosopher William Dilthey formulates the idea of the vital displays “fixed” in writing as to the method of historical interpretation of texts. Understanding the idea, William Dilthey, comes true at the level of consciousness that fully sufficiently for a conclusion about spiritual life of a man: “We explain by means of intellectual processes, but understand by means of general operating of heartfelt capabilities on an object” [6, p. 79]. So, interpretation of external signs of human behavior gives an opportunity to open feature of the human soul. On such chart interpretation of the cultural phenomena comes true, namely literary myths, songs, dances. Here considers a process of that a man cognizes psychical understanding of W. Dilthey, what a display it is. A philosopher meant actually, that only wherein there were subjective values and senses, wherein possible were a collaboration and singing of creation, – only on such conditions possible was the interpretation of work, historical facts, ancient culture, and understanding gives birth exactly in that space. So, W. Dilthey outlines understanding as a certain type of human cognition on the basis of reflexive experience and certain cognitive maintenance that creates positive terms for a search and implication of senses. On this basis a philosopher develops classification of levels of understanding, that is correlated with certain displays. The first (and, accordingly, most subzero) level of understanding is peculiar for scientific and logical judgements, laws, categories. Such judgements are free of influence of time, place, authorship (for example, it is knowledge in a pure form), estimation that comes true in obedience to the criteria of truth-fallaciousness. So, W. Dilthey considers this type of understanding which is not perfect enough, because in this connection does not appear between the specific form of display of theoretical description and a life in general. The second level of understanding is related to the actions. Actions are always contextually united with predetermined goals. But, on the other hand, actions, as displays of human life carry unintentional character. Therefore understanding of actions will be realized through the recreation of those aims that predetermine a self action. The feature of this type of understanding is that it is sent to the action, but not on a subject that carries out these actions. Unlike theoretical judgements, the criterion of understanding of action is success or failure in relation to the achievement. The third level of understanding is correlated with the displays of “living experience”, that is given as a display of internal spiritual life of a man. These displays of living experience embrace an extraordinarily wide spectrum – from intelligent human work (such as literature, art) and to the involuntary and not realized acts of behavior. Such displays find out bases of human spirit and sometimes report about a person more than she knows about itself. The criterion of estimation of such understanding is considered authenticity of understanding of sense which is able to tell about a man even more, than any other form of theoretical description. The self understanding of such sense, is a central task of psycholinguistics. The brought classification over, in opinion of W. Dilthey, is conditional enough for theoretical abstraction. In fact, all marked types of understanding are closely casebound. The levels of understanding have found a reflection in the “philosophical fairy-tales” of M.I. Kozlov: “Prompt for understanding: around there are normal teachers, go around with notebooks, tired, but without these high-humane heartfelt shocks. And, maybe, is it ability indeed? Yes, but it must be realized. And that is why a psychologist submerges in methodical work: he develops EDUCATIONAL COURSE. It is an educational school course, but in an attractive form, such as Clear after essence and Easy after a form. And that is why at lessons he begins to give clever Theoretical Knowledge, and in order that this whole understanding, tells Interesting “Psychological Fables”. As a result of it the veritable understanding is arrived at, so that this is not only capture students by knowledge, but also deep understanding of events that took place around [3, p. 75]. Martin Gaydegger, unlike F. Shleiermacher and W. Dilthey, analyses understanding at fundamentally new level, examining it as a method of existence of a man in the world. Understanding, after Martin Gaydegger, is given to us with things, in co-operating with objects and others like that. Understanding provides a basis for any contact of a man with a surrounding world, finds out the same the basic method of human existence. A follower M. Gaydegger Gans Geogr Gadamer names such understanding as “previous” things [2, p. 259], which are set by a certain cultural tradition in that a man is and, that it is important, – thinks in the process of prosecution of a text. Unfortunately, G.G. Gadamer asserts, to free oneself from previous understanding a man can not, as he or she does not exist out of a culture, a history, by traditions and others like that. Thus, G.G. Gadamer the first in a philosophical way who has walked up to consideration of understanding in unity with thinking about a personality, that outlines new directions of the development of scientific thoughts by a way to the ground of the investigated phenomenon. Martin Buber expounds ideas that veritable understanding of a man exists only in a dialogue. Examining existence as dialogue between God and a man, a man and the world, Martin Buber walked up to contrasting subject-subject (I-You) and subject-object (I-It) relations. The World for a man is double, Martin Buber asserts. It is determined by duality of all in its positions. It appears already in a basic pair – I and you. “Who talks to you has nothing as the object” [1]. You is boundless. It is the entire world, but it is united with I. The other pair is I and It. A man cognizes the world; she or he meets with things and objects that surround us, studies their structure and gets knowledge. Yes, I do recognize Something. But wherein there is Something, it does exist and other Something. Every of It, in opinion of M. Buber, has connections with other It. The world of things allows to study yourself, but it does not react on human actions and acts. Tradition of philosophical cognition (I-It) is matched against other person. This dialogue of M. Buber, in turn, contrasts monologue, and in an order to overcome it, a philosopher calls to more old, essential Biblical sources. M. Buber names three major spheres in that connection which will be realized between I and you and understanding is arrived at. The first sphere is life with nature (relations are unspeech). The second sphere is the most essential for the development of psychological conceptions, it is life with people. Relations accept a speech form, we can give forward and accept you. The third sphere is spiritual life. Relations

expose itself without broadcasting, but generate a language. We can hear no "You", but feel an appeal, and we answer, thinking, operating, recreating offenses. We talk a basic word with all essence are you, but we do not have enough courage to say or claim that.

I-You of copulas between people can not attain certain reciprocity, if they keep this character, but, as underlines M.Buber, they are very important in mutual relationships between the real educator and his/her pupil. In an order to expose potential of a student, it is necessary to see him in concrete personality, to perceive him integrally. It is very important therefore that a student every time was a partner in the situations of dialogue with an educator. In a teacher experiences a partner described "meeting" (in our case it is a dialogue) at this form as for itself, and also for the partner. But, in opinion of M.Buber, I-You of copulas between an educator and pupil can not be to mutual fully, even when interpersonal relations accept a character of friendship, and understanding between distinguished personalities by proof character.

Dialogical principle of M.Buber more in detail is analysed by a philosopher in his other research which is titled "A problem of Man". So, M.Buber criticizes monologue existence of Man (according to M.Gaydegger), disagrees neither with individualism nor with a collectivism as with approaches of cognition of a Man. Individualism sees a man only in his/her correlation with by a soba, collectivism in general does not see a man, but only a society. In individualism the face of a man is flexural, and in a collectivism it is mostly closed. M.Buber specifies on a way, that helps to go out outside individualism and collectivism for the achievement vitally of important decisions of future generations. And here M.Buber draws the third way of cognition that must help people again to get the present I in own personality and to find a real society. The basic article of such science will be not an individual, not collective relations, but a Man with a Man. Only in relationships with other people everyone can directly get to know himself/herself, understand it and me, hidden trains of own consciousness, only due to dialogical principle of mutual relations a man finds own essence, "absorbing" for itself related to human, comparing itself and relating with other people [1]. Thus, M.Buber gives advantage of dialogical communication in an achievement of understanding between people.

The ideas of G.Gadamer and M.Buber considerably influenced on the search of ways to the lineation of the phenomenon of understanding by Paul Ricker. Philosopher, taking into account three major spheres in that realized, after M.Buber connection between I and you, studies influence of human discussions in relation to certain work on interpretation the last one. The central idea of P.Ricker was an idea of "a paradigm of the text" that is generated by the specific of writing broadcasting. In this case actual information of a text and intension of the author can not coincide, that is why there will be a "conflict of interpretation". In order to explain the sense of a text, P.Ricker calls to the key concept about existence of a man in the world. Thus, a sense of a text, a philosopher considers, can be the determination in forming of a new look of the person in the world. According to his opinion, "paragmatic text" predetermines the "paradigm of reading" and dialectics at last. Dialectics, in turn, carries out motion from understanding to explanation. Thus, dialectics is based on the objectivity of a text and subject position of the author. By another definition of P.Ricker, that he enters there is "deep semantics" of the text in a scientific concept vehicle. A philosopher too narrows this concept, understanding under it only so called relating text with the world. In this case P.Ricker absolutely determines levels of authorial intention that does not help the development of theory of understanding, and, vice versa, brakes possibilities of this research, though the complication of this phenomenon lights up much.

Conclusions. The analysis of philosophical ideas demonstrate inconsistency in the use of different categories, such as "understanding", "explanation", "interpretation" and others like that. So, philosophers used the same category in the cases of description of different procedures, or, vice versa, there are different concepts for one procedure. Although obvious is that understanding it follows to examine, first of all, as the philosophical and methodological problem plugged in the context of general theory of cognition.

The list of literature

1. Бубер М. Я и ТЫ : [пер. с нем.] / М. Бубер. – М. : Высш. шк., 1993. – 176 с.
2. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер ; [пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.
3. Козлов Н. И. Философские сказки для обдумывающих жизнь, или весёлая книга о свободе и нравственности / Н. И. Козлов. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2002. – 425 с.
4. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1991. – 525 с.
5. Шлейермахер Ф. Речи о религии к образованным людям, её презирующим : монологи / Ф. Шлейермахер ; [пер. с нем., предисл. и послесл. С. Франк ; под ред. Т. Янковенко]. – М. : Repl – book ; Киев : ИСА, 1994. – 417 с. – (Серия собрание латинского клуба).
6. Diltey W. Gesammelte Schriften / W. Diltey. – Leipzig-Berlin : Urania – Verl., 1926. – Bd. 7. – 79 s.

References

1. Buber M. Ja i TY : [per. s nem.] / M. Buber. – M. : Vyssh. shk., 1993. – 176 s.
2. Gadamer G.-G. Istina i metod. Osnovy filosofskoj hermenevtiki / G.-G. Gadamer ; [per. s nem., obshh. red. i vstup. st. B. N. Bessonova]. – M. : Progress, 1988. – 700 s.
3. Kozlov N. I. Filosofskie skazki dlja obdumyvajushhih zhit'jo, ili vesjolaja kniga o svobode i nravstvennosti / N. I. Kozlov. – [4-e izd., pererab. i dop.]. – M. : AST-PRESS KNIGA, 2002. – 425 s.
4. Losev A. F. Filosofija. Mifologija. Kul'tura / A. F. Losev. – M. : Mysl', 1991. – 525 s.

5. Shlejermaher F. Rechi o religii k obrazovannym ljudjam, ejo prezirajushhim : monologi / F. Shlejermaher ; [per. s nem., predisl. i poslesl. S. Frank ; pod red. T. Jankovenko]. – M. : Refl – book ; Kiev : ISA, 1994. – 417 s. – (Serija sobranie latinskogo kluba).
6. Diltey W. Gesammelte Schriften / W. Diltey. – Leipzig-Berlin : Urania – Verl., 1926. – Bd. 7. – 79 s.

Михальчук Н.О., Яцюрник А.О. ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ В ПСИХОЛОГІЇ: ФІЛОСОФСЬКЕ ТА МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Специфіка обґрунтування розуміння як предмета філософського вивчення виходить із контексту основної філософської проблеми співвідношення реального та ідеального. В статті показано, що ставлення до розуміння як до результату пізнання змінювалося багато разів в процесі розвитку філософської думки. Не завжди та не всі філософські школи однаково ставилися до розуміння як до результату пізнання оточуючого світу. Важливим є те, що лише в методології і філософії кінця 18 – початку 19 століття в процесі осмислення ролі емпіричних досліджень поступово почала усвідомлюватися евристична роль процесу розуміння. Перший (і, відповідно, найнижчий) рівень розуміння є властивим для наукових і логічних суджень, законів, категорій. Такі судження вільні від впливу часу, місця, авторства (тобто, це знання у „чистому” вигляді), оцінка ж їх здійснюється згідно критеріїв істинності-хибності. В. Дільтей вважає цей вид розуміння не досить досконалим, тому що в ньому не виявляється зв'язок між специфічною формою прояву теоретичного опису і самим життям. Другий рівень розуміння пов'язаний з діями. Дії завжди контекстуально поєднані з цілепокладанням. Але, з іншого боку, дії, як прояви людського життя носять неінтенційний, ненавмисний характер. Тому розуміння дій реалізується через відтворення тих цілей, що зумовлюють саму дію. Особливістю даного типу розуміння є те, що воно спрямоване на дії, а не на суб'єкта, який здійснює ці дії. На відміну від теоретичних суджень, критерієм розуміння дії є успіх чи невдача щодо досягнення цілей. Третій рівень розуміння співвідноситься з проявами „живого досвіду”, які подаються як вияв внутрішнього духовного життя людини. Ці прояви „живого досвіду” охоплюють надзвичайно широкий спектр – від осмислених продуктів людської творчості (таких, як література, мистецтво) і до мимовільних та неусвідомлюваних актів поведінки. Такі прояви виявляють самі основи людського духу та інколи повідомляють про особу більше, ніж вона про себе знає. Критерієм оцінки такого розуміння вважається аутентичність розуміння смислу, здатного розповісти про людину більше, ніж будь-яка форма теоретичного опису. Саме розуміння такого смислу, за В.Дільтеєм, є центральним завданням герменевтики.

Ключові слова: розуміння, співвідношення реального та ідеального, результат пізнання, рівні розуміння, життєвий досвід.

УДК 316.614.5:159.922.7–056.49

М.І. МУШКЕВИЧ

МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМНИХ ДІТЕЙ

Стаття присвячена аналізу моделей психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей. Виділені такі основні теоретичні моделі, як психологічна модель, педагогічна модель, медична модель, соціальна та діагностична моделі. Зроблено акцент на основні пункти роботи із сім'ями, які мають проблемних дітей у дефіцитарній, плюралістичній, ресурсній моделях, моделях групової терапії та батьківського всеобучу, моделях, які базуються на транзактному аналізі та психоаналітичній теорії. Запропоновано змістові складові психологічного супроводу, які включають в себе систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів і характеризується: етапністю, динамічністю й гнучкістю, варіативністю, результативністю. Вказано, що представлена структура психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину визначається методом, процесом, суттю поняття, технологією, метою, завданнями, принципами, функціями, формами реалізації, механізмами.

Ключові слова: психологічний супровід, моделі супроводу, проблемна дитина, сім'я, медична модель, педагогічна модель, діагностична модель, соціальна модель.

Статья анализирует модели психологического сопровождения семей, имеющих проблемных детей. Выделены такие основные теоретические модели, как психологическая модель, педагогическая модель, медицинская модель, социальная и диагностическая модели. Сделан акцент на основные пункты работы с семьями, которые имеют проблемных детей в дефицитарной, плюралистической, ресурсной моделях, моделях групповой терапии и родительского всеобуча, моделях, основанных на транзактном анализе и психоаналитической теории. Представлено основные составляющие психологического сопровождения, которые включают в себя систему организационных, диагностических, учебных и развивающих мероприятий и характеризуется: этапностью, динамичностью и гибкостью, вариативностью, результативностью. Указано, что представленная структура психологического сопровождения семьи, которая имеет проблемного ребенка определяется методом, процессом, понятием, технологией, целью, задачами, принципами, функциями, формами реализации, механизмами.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, модели сопровождения, проблемный ребенок, семья, медицинская модель, педагогическая модель, диагностическая модель, социальная модель.

Постановка проблеми. Актуальність розробки психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей, зумовлена новими соціальними вимогами, важливими завданнями яких є забезпечення захисту психологічного здоров'я, профілактика дисфункційних явищ, підвищення психологічної культури, посилення позитивного виховного компоненту сім'ї. В основу нових підходів до роботи психологічного супроводу покладені сучасні напрямки дослідження соціальних інституцій: сім'я, родина, батьківство (Т. Алексєнко, Ю. Бохонкова, М. Боярин, О. Васильченко, Т. Говорун, З. Зайцева, З. Ковальчук, А. Капська, Р. Овчарова, Л. Пілецька, В. Тернопільська, М. Тоба), їх положення про концептуальні моделі батьківства (В. Брутман, О. Ісеніна, О. Копил, С. Мещерякова, К. Седих, Г. Філіппова та ін.); положення і принципи активного соціально-психологічного навчання (О. Блинова, О. Бондарчук, А. Борисюк, В. Бочелюк, С. Гарьковець, Н. Завацька, Т. Яценко); положення про специфічні зміни в емоційному стані батьків і дитячо-батьківські стосунки (І. Багдасар'ян, Є. Баєнська, А. Варга, Є. Мастюкова, О. Нікольська, Л. С. Печнікова, А. Прихожан, Є. Савіна, А. Співаковська, В. Ткачова, О. Чарова, Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс та ін.). У той же час питання про психологічні фактори, що лежать в основі індивідуальної варіативності поведінки батьків, вивчені недостатньо. Розвиток системи ранньої допомоги сім'ї з проблемною дитиною вимагає проектування і реалізації експериментальних наукових досліджень, спрямованих на вивчення умов і факторів, які обумовлюють індивідуальні особливості сімейної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основним завданням надання психологічної допомоги сім'ї, яка має проблемну дитину, є вибір концептуального підходу, що визначає вектор у відносинах сім'ї з фахівцем (Г. Бурменская, Є. Захарова, О. Карабанова, Є. Мастюкова, А. Московкина, Є. Фісун, Л. Мікаєлян, Р. Кочюнас). На сьогоднішній день існують різного формату моделі допомоги родині, які може використовувати психолог. В залежності від обраної моделі будуються програми корекції сімейних стосунків. Домінують 5 моделей допомоги сім'ї: педагогічна модель, психологічна модель, діагностична модель, соціальна модель, медична модель. У педагогічній моделі робота психолога базується на гіпотезі нестачі педагогічної компетентності батьків. Соціальна модель у психологічній допомозі використовується у тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. Психологічна (психотерапевтична) модель використовується психологом тоді, коли причини труднощів лежать у сфері спілкування, особистісних особливостей членів родини. Діагностичну модель використовує психолог у своїй практиці, ґрунтуючись на припущенні дефіциту у батьків спеціальних знань про дитину або свою родину. Медична модель дозволяє психологу припустити, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби [4].

У практиці психологічної допомоги є дефіцитарна модель, яка передбачає існування певних, заздалегідь відомих норм сімейної організації і комунікації. Відхилення від цих норм вважається патологічним. В цьому випадку терапія фокусується на тому, що «не так» і спрямована на «виправлення», неминує концентруючись на дисфункційних паттернах в сімейній системі. У цій моделі роль фахівця полягає в тому, щоб ідентифікувати порушення в сімейній організації, комунікації та ін. і працювати над усуненням цих порушень [3; 2; 7]. Такий підхід Р. Овчарова характеризує як односторонній, так як він призводить до селективної уваги щодо проблем і не акцентує на сильних і ресурсних сторонах життя клієнтів [9]. Плюралістична модель сім'ї змінила ставлення до концепції сімейної кризи, при якій модель поганої адаптації була замінена на модель конфронтації. Плюралістична модель сім'ї концентрує свою увагу на тому, як сім'я повинна діяти, якими мають бути методи, щоб захистити своїх членів і зберегти подібну нормальності. В рамках плюралістичної сімейної моделі вплив проблемної дитини на сім'ю розглядається лише як один з елементів, з яким доводиться рахуватися при організації сімейного життя [8]. Ресурсна модель сімейного функціонування спирається на наступні припущення: сім'я постійно генерує власні норми в різних контекстах – історичному, культурному, етнічному, політичному, соціально-економічному, міжособистісному. Терапевт знаходиться в пошуку сильних сторін сімейного життя, намагаючись підтримувати власну зацікавленість і відкритість до відмінностей. Терапевтичний процес спрямований на посилення творчих здібностей людей вирішувати проблеми, отримувати нові знання, розвиватися спочатку разом з терапевтом, а потім без його допомоги [10]. Моделі психологічного супроводу, базовані на ідеях психоаналізу, висловлюють прагнення допомогти людині усвідомити справжню причину страждань, приховану в несвідомому, зробити травмуючі переживання усвідомленими, доступними осмисленню та частково контролю. У цьому контексті А. Адлер підкреслював, що підтримка може компенсувати неповноцінність і перетворити слабкість у силу і повинна бути спрямована на: соціальне пристосування, прийняття соціально схвалюваних зразків поведінки як критеріїв душевного здоров'я; лікування душі, пов'язані з орієнтацією на досягнення життєвих цілей, моральності, цілісності, здатності любити; набуття особистістю психологічної свободи в умовах суспільства, що пригнічує і нівелює особистість [1].

Важливою для супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину, є модель, базована на транзактному аналізі Е. Берна, яка передбачає, що особистість кожного індивідуума визначається факторами, які можна назвати станами «Я». «Дитина» в особистості – це спонтанність, творчість, інтуїція. «Батько» вчить особистість певним нормам і способам поведінки. Це здійснюється, насамперед, через транзакції – одиниці спілкування. Основне завдання виховання батьків – навчити членів сім'ї взаємних компромісів і вмінню їх використовувати в інших соціальних сферах. Для цього вони повинні оволодіти термінологією транзактного аналізу при розгляді своєї

поведінки і взаємин у сім'ї, навчитися визначати характер потреб і запитів дитини і встановлювати з нею адекватні комунікації. Це необхідно тому, що ключ до зміни поведінки дитини лежить у зміні відносин між батьками і дитиною [6]. В основі моделі групової терапії (Х. Джіноут) лежить прагнення навчити батьків переорієнтації своїх установок в залежності від потреб дитини. Модель носить суто практичний характер і зосереджена на розгляді проблемних ситуацій: як говорити з дітьми, як хвалити дитину, страхи дітей тощо. Виховання батьків, за Х. Джіноутом, здійснюється у формі групових консультацій, терапії та інструктажу. Метою групової терапії є досягнення позитивних змін в структурі особистості батьків (для людей з емоційними порушеннями, які не вміють справлятися з проблемами відносин дітей і батьків). Групові консультації повинні допомогти батькам впоратися з проблемами, що виникають при вихованні дітей. Як показує світова практика психологічної допомоги дітям і їх батькам, навіть дуже важкі проблеми з дітьми цілком вирішувані, якщо вдається створити сприятливий клімат спілкування в сім'ї, в першу чергу, зі сторони дорослих її членів [12]. Модель батьківського всеобучу та підготовки молоді до сімейного життя (І. Гребеніков), запропонована у 70 - 80-ті роки, включає в себе розроблену і методично оснащену програму педагогічної освіти батьків, яка виходила з припущення про те, що значна частина недоліків і прорахунків у сімейному вихованні і сімейних відносинах пов'язана з психолого-педагогічною неграмотністю батьків. Розробка програм такої освіти, орієнтованої на особливості виховання дітей різного віку, специфіку сімей та сімейних проблем, випуск спеціальних довідників, енциклопедій сімейного життя і сімейного виховання значно активізувала увагу до проблеми батьківства [5].

Формулювання цілей статті. Усвідомлення реальних проблем сучасної сім'ї, обумовлених соціальними, політичними, економічними змінами, стимулює до розробки, формування і втілення у психолого-педагогічне товариство нової супровідної парадигми. У її становленні необхідно використовувати сучасні підходи, що дозволяють враховувати вплив різних травматичних факторів та вибудовувати систему мішеней для надання практичної допомоги. В рамках дослідження ми поставили за мету сформувати цілісне уявлення про суттєві складові розробленої нами моделі психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до теоретичної літератури можна виділити основні мішені, на які важливо звертати увагу при роботі із сім'ями, які мають проблемних дітей, серед яких – несприятливі зовнішні обставини, нестача педагогічної компетенції батьків, проблеми комунікації, труднощі особистісного функціонування, дисфункційні патерни сімейної системи, порушення сімейної організації, сімейна криза, порушена адаптація, помилки батьківського ставлення та виховання. Фундамент розробленої нами концепції психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину, визначають такі складові:

Система супроводу, що означає професійну діяльність, яка має певні компоненти, зв'язки, механізми функціонування та умови для реалізації, спрямована на створення соціально-психолого-педагогічних умов для успішного навчання і розвитку кожного члена ядерної і розширеної сім'ї незалежно від рівня їх здібностей і життєвого досвіду.

Метод супроводу – активний гуманістичний, системний, динамічний вплив на розвиток суб'єктів з метою виявлення порушень у функціонуванні та надання кваліфікованої комплексної підтримки для успішного розвитку особистості в сім'ї як системі у різних ситуаціях мікро- та макросоціальної взаємодії.

Процес супроводу – спеціально організована цілеспрямована робота, яка сприяє позитивній адаптації до життя всіх членів сім'ї та містить систему заходів, для функційного життя людини у сімейному середовищі, які допомагають родині у прийнятті рішень в складних ситуаціях життєвого вибору.

Суть психологічного супроводу – створити умови для прийняття суб'єктом оптимальних рішень в різних ситуаціях сімейного та життєвого вибору. Ситуація життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, за допомогою вирішення яких суб'єкт визначає шлях позитивного розвитку. Усі суб'єкти супроводу – рівноправні учасники цього процесу. Основа супроводу сім'ї – віра у внутрішні сили суб'єкта, навчання вибору, створення орієнтаційного поля позитивного розвитку. Усіх суб'єктів супроводу можна віднести до двох основних груп: «основні» і «додаткові». Основним суб'єктом супроводу є сім'я, яка має проблемну дитину, як цілісна система. «Додатковими» суб'єктами супроводу є розширена сімейна система, суспільство та ін. Фактично, суб'єктом супроводу є сім'я, яка має проблемну дитину, і її соціальна мережа різного рівня.

Технологія реалізації психологічного супроводу сім'ї з проблемною дитиною здійснюється за допомогою надання комплексних взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, організаційно-методичною основою яких є цілеспрямований, поетапний процес, представлений різними методами і прийомами, обумовлений знаннями індивідуальних особливостей, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров'я сім'ї.

Основна мета психологічного супроводу – це загальне формулювання того, чого необхідно досягти в результаті супроводу – процесу соціалізації, який забезпечує особистісну та міжособистісну гармонізацію, розвиток творчого потенціалу та пошук перспектив подальшого розвитку особистості.

Виходячи із вищезазначеної мети, визначаємо *основні завдання психологічного супроводу*, які являють собою конкретний опис того, що учасники можуть зробити, або знання, яких вони набудуть у результаті супроводу. Вони формулюються ясно і однозначно: 1. Визначення напрямів і необхідних умов індивідуального розвитку учасників психологічного супровідного процесу. Системне відстеження (діагностика) психологічного статусу та динаміки психічного розвитку у процесі супроводу. 2. Створення комплексної програми психологічного супроводу (планування). Складання гнучких моделей організації процесу, які можуть трансформуватися залежно від психологічних особливостей. 3. Надання допомоги (профілактика) в їх

особистісному розвитку. 4. Корекція, що передбачає певну систему та складається із взаємопов'язаних блоків моделі психологічного супроводу: тестування; спостереження; анкетування; опитування. 5. Розробка критеріїв ефективності діяльності учасників процесу, аналіз результатів моніторингу розвитку особистісних параметрів.

Завдання також передбачають *знання, уміння і навички, які учасники супроводу можуть отримати*. Знання: що таке сім'я; поняття сім'ї як системи; відмінності між функційною та дисфункційною сімейною системою; поняття псевдофункційної сім'ї; функціонування сім'ї на рівні трьох підсистем: шлюбної, батьківської, сиблінгової; сімейні ролі, функції, установки, сценарії тощо. Вміння: зможуть пояснювати, що таке психологічний супровід і який його вплив на сімейне функціонування; визначати основні помилки сімейного та особистісного функціонування; формулювати подальші позитивні кроки особистісних та сімейних змін. Навички: зможуть відрефлексовувати; давати ціннісні судження; дотримуватися встановлених правил сімейної та особистісної поведінки тощо.

Виходячи із завдань, визначаємо найголовніші *принципи психологічного супроводу*: 1. Етапність: включає різні етапи, кожен з яких є послідовним та взаємодоповнюючим і допомагає багатогранно вивчити особистість з метою подальшого виведення відповідних критеріїв психологічного, соціального розвитку. 2. Наступність: об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку, який є фактором відтворення соціального статусу й потенціалу сім'ї, закономірною умовою цілісності та ефективності процесу розвитку і виховання, визначає логіку та послідовність становлення особистості на всіх вікових етапах. 3. Системність: розробка сукупності заходів, необхідних для реалізації взаємозалежного розвитку як окремої особистості так і розвитку сім'ї в цілому. 4. Комплексність: розробка окремих пов'язаних між собою елементів, що забезпечують досягнення підцілей, здійснюються відповідно до загальної мети. 5. Нормалізація: психологічно-педагогічні заходи та підходи, прийнятні в суспільстві, які сприяють максимальному наближенню способу життя сім'ї, яка має проблемну дитину, до способу життя сімей здорових дітей. 6. Інформаційно-методична допомога: психолого-педагогічна підтримка родини з проблемною дитиною (лекції, конференції тощо з проблем навчання, виховання, взаємодії в сім'ї). 7. Мультиmodalність: вивчення сім'ї на трьох рівнях: соціальному, індивідуальному, екологічному. 8. Науковість: використання результатів наукових досліджень для розробки стандартів та критеріїв надання психологічного супроводу; реалізація позитивних практик психологічної роботи з сім'ями.

Психологічний супровід характеризується етапністю, яка включає в себе: 1. Комплексну діагностику, виведення первинного психолого-педагогічного діагнозу. 2. Інформаційну просвіту батьків, психологічне консультування членів ядерної сім'ї. 3. Психотерапевтичну роботу в ядерній сім'ї, як системі на рівні шлюбної, батьківської та сиблінгової підсистем; залучення до психолого-педагогічної роботи членів розширеної сімейної системи.

Функції психологічного супроводу: освітня, діагностична, корекційна.

Форми реалізації психологічного супроводу: індивідуальна та групова.

Основний напрям психологічного супроводу спрямований на членів ядерної та розширеної сімейної системи, що має дитину з проблемами у розвитку, які одночасно являються ініціаторами запиту на психологічні послуги і помічниками в реалізації цих послуг. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, заглибленість у реальне повсякденне життя людини або родини, особливі відносини між учасниками цього процесу. Процесуальний аналіз психологічного супроводу особистості чи сім'ї передбачає виділення його динаміки.

До методів психологічного супроводу входять анкетування; бесіда; тестування; проєктивний метод; міні-лекції; сімейна гра.

Умови ефективності психологічного супроводу: вивчення та врахування потреб і досвіду учасників супроводу, психологічних особливостей та стилів навчання (репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний); забезпечення міцного засвоєння учасниками необхідної нової інформації, яка виступатиме основою для формування в них нових сімейних навичок та моделей поведінки; формування у учасників емоційно-позитивного ставлення до засвоєваних знань, навичок і моделей поведінки та установки на їх подальше втілення і реалізацію; забезпечення активної діяльності всіх учасників, орієнтованої на безпосереднє відпрацювання запланованих навичок і моделей поведінки в умовах, що імітують сімейну діяльність. Ефективність супроводу являє собою рефлексивний процес, період осмислення результатів діяльності супроводу щодо вирішення тієї чи іншої проблеми або є стартовим у проєктуванні спеціальних методів попередження і корекції інших проблем.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, психологічний супровід включає в себе систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів, характеризується: системністю, етапністю, динамічністю й гнучкістю, варіативністю, результативністю. Психологічний супровід сім'ї, яка має проблемну дитину визначається методом, процесом, суттю поняття, технологією, метою, завданнями, принципами, функціями, формами реалізації, механізмами, методами. Подальша наша робота буде спрямована на аналіз результативності моделі психологічного супроводу, диференціації сильних та неефективних його процесів, виділення позитивного досвіду з метою подальшого застосування в роботі із сім'ями, які мають проблемних дітей.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жить : [пер. с англ. и нем.] / А. Адлер. – Киев : Port-Royal, 1997. – 288 с.

2. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алёшина. – М. : Класс, 1999. – 208с.
3. Будиная Г. Л. Постклассический системный подход. Проблема и ее решение в системе терапевтического взаимодействия [Электронный ресурс] / Г. Л. Будиная. – Сайт Общества семейных консультантов и психотерапевтов. – Режим доступа: <http://www.supporter.ru/lib.phtml?idr=51&id=167>. – Название с экрана.
4. Гирман Н. В. Проблема батьків і дітей у сучасній сім'ї : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Региональные проблемы соцработы»]. – Харків : Харків. гуманіт.-еколог. ін-т, 2008.
5. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М., 1991. – 158 с.
6. Джеймс М. Народжені вигравати. Трансактний аналіз з гештальт-вправами : [пер. з англ.] / М. Джеймс, Д. Дженгвард ; заг. ред. і післямова Л. А. Петровської. – М., 1993.
7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академ. проэкт, 1999. – 240 с.
8. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селивёрстова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 408.
9. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. – 496 с.
10. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Н. Пезешкиан. – М. : Март, 1996. – 336 с.
11. Фримен Д. Техники семейной психотерапии / Д. Фримен. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
12. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Академ. проэкт ; Екатеринбург : Деловая кн., 2006. – 768 с. – (Gaudeamus)

References

1. Adler A. Nauka zhit' : [per. s angl. i nem.] / A. Adler. – Kiev : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Aljoshina Ju. E. Individual'noe i semejnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie / Ju. E. Aljoshina. – М. : Klass, 1999. – 208s.
3. Budinajte G. L. Postklassicheskij sistemnyj podhod. Problema i ee reshenie v sisteme terapevticheskogo vzaimodejstvija [Jelektronnyj resurs] / G. L. Budinajte. – Sajt Obshhestva semejnyh konsul'tantov i psihoterapevtov. – Rezhim dostupa: <http://www.supporter.ru/lib.phtml?idr=51&id=167>. – Nazvanie s jekrana.
4. Gyрман N. V. Problema bat'kiv i ditej u suchasnij sim'i' : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. [«Regional'nye problemy socraboty»]. – Harkiv : Harkiv. gumanit.-ekolog. in-t, 2008.
5. Grebennikov I. V. Osnovy semejnoy zhizni / I. V. Grebennikov. – М., 1991. – 158 s.
6. Dzhejms M. Narodzheni vygravaty. Transaktnyj analiz z geshtal't-vpravamy : [per. z angl.] / M. Dzhejms, D. Dzhengvard ; zag. red. i pisljamova L. A. Petrovs'koi'. – М., 1993.
7. Kochjunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija / R. Kochjunas. – М. : Akadem. projekt, 1999. – 240 s.
8. Mastjukova E. M. Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii : ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / E. M. Mastjukova, A. G. Moskovkina ; pod red. V. I. Selivjorstova. – М. : VLADOS, 2004. – S. 408.
9. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen : ucheb. posobie / R. V. Ovcharova. – М. : Mosk. psihologo-soc. in-t, 2006. – 496 s.
10. Pezeshkian N. Pozitivnaja semejnaja psihoterapija: sem'ja kak terapevt / N. Pezeshkian. – М. : Mart, 1996. – 336 s.
11. Frimen D. Tehniki semejnoy psihoterapii / D. Frimen. – SPb. : Piter, 2001. – 384 s.
12. Shnejder L. B. Semejnaja psihologija : ucheb. posobie dlja vuzov / L. B. Shnejder. – 2-e izd. – М. : Akadem. projekt ; Ekaterinburg : Delovaja kn., 2006. – 768 s. – (Gaudeamus)

Mushkevych M.I. MODELS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH PROBLEM CHILDREN

This article analyzes patterns of psychological support of families with troubled children. The following main theoretical models are highlighted: psychological model, educational model, medical model, social and diagnostic models. The focus is made on the main points of work with families who have children in troubled deficiency, pluralistic, resource models, models of group therapy and parental universal education, models based on transactional analysis and psychoanalytical theory. A considerable components of psychological support are suggested, which include organizational system, diagnostic, educational and developmental activities and is characterized by: phasing, dynamism and flexibility, variability, efficiency. It is indicated that presented the structure of psychological support for families who have a child is determined by the problem, process, core concepts, technology, purposes, objectives, principles, functions, forms of implementation, mechanisms.

Key words: *psychological support, accompaniment patterns, problem child, family, medical model, educational model, diagnostic model, social model.*

УДК [159.923:159.942]:77.04

В.В. НАЗАРЕВИЧ, І.О. БОРЕЙЧУК

ФОТОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ РЕСУРСУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ІНДИВІДА

Використання фотографічних зображень у активуванні ресурсних спогадів особистості – це психологічний інструмент підтримки позитивного психоемоційного стану індивіда, на основі механізму самореконструкції свого минулого, уявного чи сфантазованого досвіду. Фотографії виступають своєрідними маркерами фактів життя, роблячи спогади індивіда, усвідомленими і підкріпленими візуальним об'єктом, перетворюючи ресурси в реальні предмети. Так само, як спогади можуть бути створені за допомогою зображень, вони також і можуть бути змодельовані. Під час фототерапії робота починається з фотографії, яка стимулює пам'ять. І основний зміст фототерапії є створення та / або сприйняття фотографічних зображень, додавання і обговорення різних видів творчої діяльності. Спеціаліст працює з зображеннями клієнта, допомагаючи йому висловити і зрозуміти себе та створює умови для корекції та розвитку відносин індивіда з самим собою і навколишнім світом

Ключові слова: фотоспогади, фототерапія, фотозображення, психоемоційний стан, арт-терапевтична інтервенція.

Использование фотографических изображений в активировании ресурсных воспоминаний личности - это психологический инструмент поддержания положительного психоэмоционального состояния индивида, на основе механизма самореконструкции своего прошлого, мнимого или сфантазованого опыта. Фотографии выступают своеобразными маркерами фактов жизни, делая воспоминания индивида, осознанными и подкрепленными визуальным объектом, превращая ресурсы в реальные предметы. Так же, как воспоминания могут быть созданы с помощью изображений, они также и могут быть смоделированы. Во время фототерапии работа начинается с фотографии, которая стимулирует память. И основное содержание фототерапии, является создание и / или восприятия фотографических изображений, добавление и обсуждения различных видов творческой деятельности. Специалист работает с изображениями клиента, помогая ему выразить и понять себя и создает условия для коррекции и развития отношений индивида с самим собой и окружающим миром

Ключевые слова: фотовоспоминание, фототерапия, фотоизображения, психоэмоциональный стан, арт-терапевтическая интервенция.

Постановка проблеми. Фотографії виступають важливою одиницею в системі формування позитивного психоемоційного стану індивіда. Психолог Марк Ейзенберг від Інституту Вайзмана в Реховоті, визначив сутність позитивних спогадів, які формують своєрідне «вікно» в пам'ять щоразу, коли про забуту подію індивід раптово згадує. Це дає можливість прогнозувати активацію ресурсів особистості за допомогою фотографічних зображень. М. Ейзенберг вважає, що спогади включені в інформаційні пакети пам'яті. Споглядання певного зображення наша «домінуюча» пам'ять конструє образ прийняття або неприйняття актуалізованого спогаду та продукує позитивну або негативну форму реагування [2]. Результати досліджень М.Ейзенберга вказують на можливість застосування спогадів, з позитивною формою реагування, як психофізіологічного механізму супроводу індивіда в складних життєвих ситуаціях за допомогою фотозображення. Так, отримані результати дали можливість сформувати мету вивчення психологічних детермінант застосування фотографій при підтримці позитивного психоемоційного стану індивіда.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням терапевтичного використання фотографії займаються О. Копитін, Дж. Вайзер, D. Emilie, A. Старовойтов. У доробку «Техніки фототерапії» О.Копитін розглядає фотографію, як експресивний інструмент та вид мистецтва, що можна застосовувати для вирішення різних психологічних проблем з дітьми та дорослими, Дж.Вайзер у статті «Техніки фототерапії: використання інтеракцій з фотографіями для поліпшення життя людей» акцентує увагу на можливості мультимодального використання фотографічних зображень фахівцями допоміжних професій [4; 5]. Історичний розвиток терапевтичного впливу фотографії в арт-терапії вивчав А.Старовойтов у міжнародних публікаціях дослідження фототерапії [7]. Експериментальне вивчення впливу фотозображень проводилось на базі Навчально-методичного центру психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, протягом другої половини 2016 року в рамках роботи лабораторії інтерактивних навчальних технологій підготовки психологів.

Формулювання цілей статті: визначити змістові впливи фотографії як засобу ресурсування психоемоційного стану; сформулювати структурні одиниці та послідовність реалізації даної форми регуляції психоемоційного реагуванні індивіду; експериментально перевірити особливості впливу фотографій на регуляцію психоемоційного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриваючи особливості застосування фотографій як форми підтримки позитивного психоемоційного стану, варто зазначити та окреслити зміст фототерапії, як методу арт-терапевтичного супроводу. Так, фототерапія – це метод використання фотографічних зображень з метою надання особистості інформації індивіда. Фототерапію в основному розглядають, як цілісну систему технік психологічного консультування, на основі фотографій, метафоричних асоціативних карт або

проективних картинок. Для фототерапії властиво застосування фотографії або проективного зображення, як об'єкту переносу в психологічній взаємодії. Фахівець має змогу залучати особисті фотографії клієнта або наявні фотографічні зображення у якості додаткового інструменту психологічного супроводу. Фотографія допомагає психологу у підтримці позитивного психоемоційного стану індивіду, створює ситуації індивідуального самовираження, а також створює умови для безпечної взаємодії з самим собою та з навколишнім середовищем [4]. Так, фототерапія пов'язана зі встановленням і розвитком довірливих відносин. Фахівець може залучати, наприклад, особисті фотографії індивіда як допоміжний інструмент його «активізації» [Weiser J., 1999], поживлення його почуттів, позитивних спогадів і думок. Забезпечення безпечного середовища є важливим для формування позитивного психоемоційного стану, перебуваючи в якому індивід може дозволити собі бути спонтанним, експресивним, активно висловлювати свої почуття, думки і фантазії, «експериментувати» з реальністю і з новими формами та фактами досвіду [6]. У процесі психологічної взаємодії з клієнтом фахівець розкриває актуалізовані запити, не навчаючи технікам створення фотографії. Відновлення і зміцнення психічного здоров'я, покращення якості життя в процесі саморозкриття потенційних здатностей особистості виступають пріоритетними завданнями при цьому.

Отже, в контексті фототерапії, фотографічне зображення виступає складовим елементом психологічної взаємодії і як правило, включає:

- по-перше, прояви особистості;
- по-друге, прояви станів;
- по-третє, прояви комплексного корекційного впливу, що формується на основі інформації про особистість і етимології наявних у нього проблем психічної сфери.

Використання фотографій та процесу фотографування також характерно для арт-терапії (фото-арт-терапії). Фото-арт-терапія відрізняється від фототерапії більш широким спектром застосування творчих видів діяльності, пов'язаних зі створенням і трансформацією візуальних образів, а також з використанням, як різних фототехнік, так і образотворчих матеріалів. Фото-арт-терапія може, наприклад, допускати виготовлення фото колажів і фотоплакатів, домальовування фотографій, а також застосування фотографічних зображень у поєднанні з музикою, літературною творчістю, рухом, танцем. Фото-арт-терапія потребує від спеціаліста достатньої клінічної та психологічної підготовки та арт-терапевтичної освіти [6].

Розвиваючий і зцілюючий вплив, що здійснюється в процесі сприйняття або створення фотозображення, може проявлятися і в повсякденному житті індивіда, а також під час самостійного створення фотографій. Крім того, в деяких випадках спеціаліст може підтримувати творче захоплення особи фотосправою, вважаючи, що це сприяє його конструктивному розвитку, зціленню або адаптації. Однак в обох цих випадках є сенс говорити не стільки про власне фототерапію, скільки про терапевтичну фотографію. Адже для неї властиво те, що сам процес творчого самовираження сприяє досягненню тих чи інших позитивних психосоціальних ефектів. Ні спеціальна методологія, ні терапевтичні відносини, для цього не потрібні. «Спілкуючись» з фотографіями або створюючи їх, індивід здійснює самопідтримку без сторонньої допомоги [5]. Д. Вайзер [Weiser J., 1999] зазначає, що індивід може використовувати терапевтичну фотографію для творчого самовираження або особистого саморозкриття, тоді як спеціаліст, підтримуючий професії, використовує фототерапію, щоб допомагати особам, яким потрібна допомога у вирішенні власних проблем. І хоча результати, що базуються на використанні фотографії, як форми спонтанного самодослідження-самовираження часто є по суті лікувальними, терапевтична фотографія – це все ж не те ж, що фототерапія. «Терапевтичну фотографію і арт-терапію варто розглядати в якості двох полюсів діапазону, в межах якого можна розмістити всі фото-орієнтовані пошукові практики: на одному полюсі – «фотографія в терапії», а «фотографія як терапія» – на іншому. Хоча ці дві техніки не є конфліктуючими протилежностями. Вони перетинаються, адже фототерапія природним чином включає в себе багато аспектів терапевтичної фотографії, однак проникає набагато глибше. Фототерапія вимагає активної участі кваліфікованого спеціаліста, контролюючого і підтримуючого процес, тоді як для терапевтичної фотографії це не важливо. В одній практиці акцент робиться на терапії, в іншій – на фотографії» [6].

Фототерапія – це система технік (інструментів) психологічної допомоги на основі фотографій. Арт-терапія і фототерапія абсолютно взаємопов'язані, доповнюють один одного, однак відрізняються процесом і «продуктом», оскільки використовують різні медіа-типи. Обидва види терапії візуалізують почуття, роблять видимим невидиме, що позначається як «виклик несвідомого» та можуть успішно реалізовуватись для конструктивного аналізу в психологічній взаємодії [Spence, 1986]. Інструментальність фототерапії як відтворення, персональної історії індивіда, забезпечує основні елементи активації спогадів для позитивного психоемоційного стану. Адже коли особа дивиться на фотографію, тільки вона усвідомлює справжній зміст зображених подій та персонажів. Фотографія – це відображення індивіда, його усвідомлених та неусвідомлених потреб, думок і почуттів, психологічний аналіз фотографії – це процес реконструювання індивідуальних бажань від себе сьогоденного до себе вчорашнього. Кожне фотозображення – це власний макро і мікрокосмос індивіда, розповідь про індивідуальну історію становлення. Так, фотографії виступають кодом для розуміння запиту особистості і її актуалізованої ситуації. Виступаючи дзеркалом індивідуального минулого, не заподіюючи глибинної травми, через попередньо даний дозвіл на створення і зберігання фотографії у власному домашньому архіві, дає можливість безпечної форми взаємодії у процесі арт-терапевтичного супроводу.

Задачі, що реалізуються при застосуванні фотографій у роботі зі спогадами в рамках арт-фототерапії:

- формування уявлень про минуле, власна чуттєва частина: образи, відчуття і враження, як системи психологічного ресурсування
- аналіз закодованої реальності, що існує за межами раціональної частини минулого досвіду та трансформується в свідомість фотозображення.
- активація значущих, важливих подій за допомогою думок та оцінок того, що проявляється в роботі з фотографіями.

Під час повернення до бажаної ситуації за допомогою фотографічного зображення, все ж таки не відбувається фактичного відтворення подій. Спогад візуальної сцени вводить в дію реакцію мозку, тотожну реакції, що виникає, коли вперше відбувається ця подія [3]. Сприйняття залежить від наявної інформації та досвіду, індивід сприймає те, у що вірить та приймає тільки те, на що він є психологічно готовим побачити, а очікування впливають на повідомлення, що сприймає. Всі спогади є ресурсними для індивіда.

Спробуємо розкрити сутність ролі фотографії в спогадах, що забезпечують психотерапевтичний аспект реалізації ресурсування (таблиця 1).

Таблиця 1

Фактори психотерапевтичного впливу фотоспогадів

№	Форма роботи із фотоспогадами	Механізм психотерапевтичного впливу
1	Спонтанні спогади через фотоспогади	Активізація ресурсних або актуалізованих процесів, що впливають на ситуацію сьогодення
2	Відтворення спогадів за допомогою пошуку фотозображень	Система ідентифікацій подій, спогадів певних станів
3	Пошук необхідних фотоспогадів	Проективні підкріплення та інтеграція фрагментів спогадів з метою формування цілісної картини актуалізованої події
4	Відбір фотоспогадів	Системний аналіз внутрішнього досвіду з метою реконструкції станів та форм реагування
5	Спонтанний вибір фотозображень	Актуалізація анамнестичних переживань, налагодження внутрішнього діалогу із власним минулим
6	Фотоспогади про інших	Отриманий аналіз забезпечує форму дистанціювання від фруструючих фактів та більш об'єктивізовані переживання про подію чи ситуацію.

Індивід сприймає за допомогою органів відчуттів, однак свідомість не зберігає найдрібніших деталей подій і не проектує картинку на внутрішній екран сприйняття. Людина вибирає та інтерпретує переважно знайомі шаблони, засновуючись на особистій точці зору, зберігає їх як пережитий досвід та асоціації і миттєво реконструює за потребою у відповідній ситуації [1]. Усвідомлене споглядання фотозображення індивідом, за допомогою ресурсного відтворення минулого, дає можливість створити нову реальність менш травматичну та більш конструктивну для позитивної фіксації в системі життєтворчості людини. Так, для вивчення психоемоційного стану, опитантам, було запропоновано знайти ряд фотозображень в кількості 3 до 9 штук, та виокремити в них різні за наповненням складові, що позитивно впливають, притягують увагу та можуть забезпечити тривалий позитивний психоемоційний стан. Використана, методика роботи з фотоспогадами, дала можливість прослідкувати та визначити, наступні особливості емоційного сприйняття зображень.

Учасникам експерименту було запропоновано продивитись найбільш приємне зображення та уважно роздивитись його протягом 5-7 хвилин. Далі визначити чому саме ця фотографія є ресурсною та важливою. Були отримані натсупні експериментальні показники вибору. 25% респондентів пояснили вибір зображення як певну яскраву подію життя, 69% як прояв щастя, що зафіксований на фотографії, 6% визначили закарбування гарних спогадів.

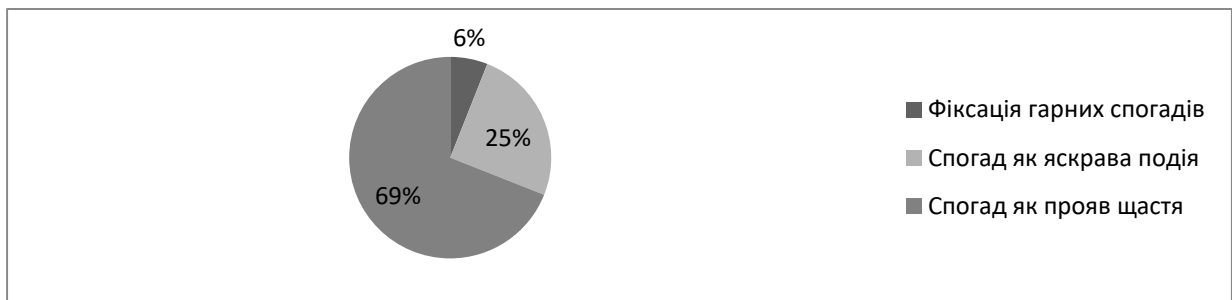


Рис.1. Причина вибору фотоспогадів

Отримані показники дали можливість визначити, що регулювання емоційних станів через фотоспогади можливо в ситуації, коли зображення є проекцією емоційного відгуку, що синтонічно відображено в фотоспогаді. Таким чином, варто зробити такі припущення, що фотоспогад, як емоційно-інформаційний ресурс особистості, можливо використовувати в ситуації дефіцитарного емоційного задоволення, як засіб ресурсування позитивного психоемоційного стану та формування позитивних емоцій в системі саморегуляції.

Наступною складовою спроб аналізу впливу фотоспогадів стало визначення характеристик проявів та актуалізації емоцій, що стимулюють фотоспогади, опитантам було запропоновано таблиці з визначенням позитивних станів та прозначити емоції з проявом яких пов'язаний актуалізований для ресурсування фотоспогад. Отримані результати представили достатньо стійкі ознаки позитивного емоційного заряду на визначений фотоспогад. Так, радість зазначили 100% учасників та визначили такі прояви в тілі, як відчуття тепла та комфорту. Як реакція, спокою від споглядання, було обрано 50% респондентів та описано, як відсутність навантаження та напруги. Задоволення від споглядання відзначили 45% означеної експериментальної групи та прослідкували вираження елементів задоволення у вигляді переживання піднесення, почуття приємної тілесної насолоди.

Наступним вагомим показником, на нашу думку, є прояв цікавості, що спостерігається у 37% респондентів в опитуванні, які характеризували їх у вигляді ресурсу по новому побуту в ситуації спогадів. Наступну категорію аналізу впливу фотоспогадів на позитивний психоемоційний стан, можна визначити як милування і ніжність, синонімічність даних свідчень забезпечує можливість об'єднання їх в одну категорію для аналізу. Так, даний показник зазначили 76% учасників опитування, позначивши його як бажання пережити приємні спогади знову, як приємність від споглядання. В таблиці 2 визначені основні показники отриманих результатів.

Таблиця 2

Результати дослідження проявів емоційних реакцій		
№	Емоційне реагування	Показники вибору (%)
1	Радість	50
2	Спокій	45
3	Задоволення	37
4	Цікавість	76
5	Ніжність, милування	25
6	Впевненість	17
7	Полегшення	6
8	Захоплення	11
9	Відчуття безпеки	26
10	Пристрасть	9
11	Тріумф	2
12	Самовдоволення	2
13	Вдячність	4
14	Здивування	23
15	Гордість	10

Отримані дані доводять, що використання фотоспогадів забезпечує арт-терапевта можливістю використання даної форми роботи як засобу ресурсування психоемоційного стану в процесі психологічного консультативного процесу.

Наступною категорією аналізу фотоспогадів в процесі дослідження була запропонована учасникам можливість додати щось в фотографію, для підсилення активації ресурсу. Так, 60% респондентів експерименту, відмовились щось змінювати на фотографії, 25% додавали б яскравості фотографічному зображенню в різних варіантах (так, наприклад спостерігались наступні відповіді: додати сонце, повітряні кульки, світла тощо) інша група проявила бажання додати до фотоспогаду інших людей, які є відсутніми на зображенні, що вказує на актуалізовану потребу у підкріплюючому соціальному компоненті в ресурсуванні особистості, підтверджуючи важливість включення об'єкту іншої не існуючої людини на фотографії, одиницею в систему забезпечення позитивного психоемоційного стану. Активація спогадів як засобу ресурсування з використанням картинок, зображень, МАК, малюнків – це форма безпечного переконоструювання свого минулого, інколи не реального досвіду, уявного чи сфантазованого, що стає надійним механізмом функціонування позитивного психоемоційного стану особистості. Спогади клієнта на основі фотографічного зображення, ніби маркують індивідуальні факти життя, забезпечуючи процес усвідомлення і підкріплення реальним, візуальним об'єктом, та відповідно перетворюються в реальність і стають об'єктом для аналізу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Підводячи підсумок роботи із фотографіями, як засобом ресурсування психоемоційного стану індивіда, можна зробити наступні висновки:

- вибір та споглядання позитивних фотографій забезпечує психолога в консультативному процесі необхідним засобом достатньо швидкого ресурсування психоемоційного стану при актуалізованій потребі забезпечити збалансовані емоції з метою стабілізації клієнта;

- система вибору фотографічного зображення забезпечує клієнта здатністю віртуального символічного повернення в ресурсний для нього стан, ситуацію, момент та спогад, що виступає ефективним засобом ресурсування;

- можливість символічного вдосконалення фотоспогадів продукує розуміння можливих майбутніх тенденцій для стабілізації емоційних проявів.

Так само, як спогади можна трансформувати за допомогою зображення, так само їх можна і моделювати. У процесі фототерапії робота розпочинається із зображення, котре стимулює ресурсний спогад. Під час здійснення аналізу фотографії виникає інсайторієнтований спалах спогадів, подій, фактів, явищ, дій або

особистої реакції, котра асоціюється з конкретними подіями минулого. Вище представлена форма роботи із фотографіями лише робить незначну спробу розкриття використання даного інструменту в процесі психологічної допомоги та концентрує увагу спеціаліста на наступному дослідженні можливих способів реалізації цього методу в різноманітних категоріях психологічних проблем.

Список використаних джерел

1. Бурдые П. Физическое и социальное пространства: проникновение и присвоение / П. Бурдые // Социология политики : пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. – М. : Socio Logos, 1993.
2. Можно ли стереть воспоминания? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.ru/mojno-li-steret-vospominaniya/>. – Название с экрана.
3. М. Аль-Рабак Альбом воспоминаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myjane.ru/articles/text/?id=2179>. – Название с экрана.
4. Назаревич В. Використання ресурсних спогадів у фототерапії / В. Назаревич, І. Бореичук. // Тези доповідей науково-практичного семінару «Творча багато вимірність простору арт-терапії». – 2016. – С. 5–8.
5. Старовойтов А. В. История взгляда: фотография в арт-терапии / А. В. Старовойтов // Терапия искусства : учеб. пособие по арт-терапии – София : Св. Климента Охридского, 2012. – С. 385–403.
6. Фризо М. Новая история фотографии / М. Фризо ; [пер. с фр. А. Наследников]. – СПб. : Machina, 2008. – 337 с.
7. Weiser J. (2002) Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums // Child and Family, Spring/Summer, P. 16-25.]

References

1. Burd'e P. Fizicheskoe i social'noe prostranstva: proniknovenie i prisvoenie / P. Burd'e // Sociologija politiki : per. s fr. / sost., obshh. red. i predisl. N. A. Shmatko. – M. : Socio Logos, 1993.
2. Mozhno li steret' vospominaniya? [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://psychology.ru/mojno-li-steret-vospominaniya/>. – Nazvanie s jekrana.
3. M. Al'-Rabaki Al'bom vospominanij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.myjane.ru/articles/text/?id=2179>. – Nazvanie s jekrana.
4. Nazarevych V. Vykorystannja resursnyh spogadiv u fototerapii' / V. Nazarevych, I. Borejchuk. // Tezy dopovidej naukovo-praktychnogo seminaru «Tvorcha bagato vymirnist' prostoru art-terapii'». – 2016. – S. 5–8.
5. Starovojtov A. V. Istoriya vzgljada: fotografija v art-terapii / A. V. Starovojtov // Terapija iskusstvami : ucheb. posobie po art-terapii – Sofija : Sv. Klimenta Ohridskogo, 2012. – S. 385–403.
6. Frizo M. Novaja istorija fotografii / M. Frizo ; [per. s fr. A. Naslednikov]. – SPb. : Machina, 2008. – 337 s.
7. Weiser J. (2002) Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums // Child and Family, Spring/Summer, P. 16-25.]

Nazarevich V., Boreychuk I. THE PHOTOGRAPHY AS THE INSTRUMENTALITY OF PERSONAL RESOURCING PSYCHO-EMOTIONAL STATE

Phototherapy deals with the photos for various kinds of psychological problems, and the development and harmonization of personality. Phototherapy uses as ready snapshots to work, and creating original copyright images. The main content of phototherapy, therefore, is to create and / or perception of photographic images, the addition of discussion and different types of creative activities, including art, dance and movement, drama, feature descriptions and so on. Specialist works with client's pictures, helping him to express and understand themselves and creates conditions for correction and development of its relations with himself and the world around. The article reveals the process of activation resource memories using individual pictures, images, drawings that is a psychological tool to assist clients in the form of construction of its past or imaginary experience is like selfreconstruction mechanism under the new conditions of psychotherapy. The client's memories based on images make them conscious and backed real visual objects that turn into reality and become the object of analysis. Just as memories can be created by using images as well and can be modeled. During phototherapy work starts with the picture, which stimulates the memory. This research presented a form work with picture reveals only a small aspect of this tool in the psychological care and specialist focusing on infinity reflection on the implementation of this method in different categories of psychological problems

Key words: memories, phototherapy, pictures, psycho-emotional character, art therapeutic intervention.

УДК 159.964.21:316.485.6

Л.М. НАЗАРЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ У КОНФЛІКТАХ ТА КОНСТРУКТИВНІ ПРИЙОМИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У даній статті проаналізовано психологічні складові та рушійні сили конфлікту. Звертається увага на те, що причинами підвищення активності опонентів у конфлікті є їхні потреби, які визначаються відчуттям

нестатку в ресурсах, владі, духовних цінностях, безпеці тощо. Визначено зміст поняття конфліктогени, досліджено їх основні прояви (погрози, накази, неконструктивна критика, образи, прояв агресивності, егоїзм, приховування інформації та ін.), вказано на глибинні причини їх застосування. З'ясовано, що вплив конфлікту на його учасників і соціальне оточення має подвійний, суперечливий характер, описано види конструктивної та деструктивної дії конфлікту. Також нами проаналізовані методи управління конфліктами, досліджені особливості коригування власної поведінки у конфліктній ситуації, способи та прийоми впливу на поведінку опонента, основні стилі поведінки учасників конфліктної взаємодії (деструктивний, коригувальний і прогностичний), знання яких дозволяють передбачити можливі реакції на ситуацію та заздалегідь попередити небажані наслідки конфлікту.

Ключові слова: конфлікт, конфліктогени, рушійні сили конфлікту, психологічні складові конфлікту, конструктивні та деструктивні впливи конфліктів, стилі конфліктної взаємодії, запобігання конфліктів, методи управління конфліктами.

В данной статье проанализированы психологические составляющие и движущие силы конфликта. Обращается внимание на то, что причинами повышения активности оппонентов в конфликте являются их потребности, которые характеризуются ощущением недостатка в ресурсах, власти, духовных ценностях, безопасности и др. Мы определили основные конфликтогены (угрозы, приказы, обиды, проявление агрессивности, эгоизм, неконструктивная критика и др.), рассмотрели глубинные причины их использования участниками конфликтов. Также мы указали на противоречивый (конструктивный и деструктивный) характер влияния конфликта на его участников. Знание методов управления конфликтами, предложенных в данной статье, поможет предугадать возможные реакции на конфликтную ситуацию и заранее предупредить нежелательные последствия конфликта.

Ключевые слова: конфликт, конфликтогены, движущие силы конфликта, психологические составляющие конфликта, конструктивные и деструктивные воздействия конфликтов, стили конфликтного взаимодействия, предотвращение конфликтов, методы управления конфликтами.

Постановка проблеми. Ситуація, що склалася у нашому суспільстві на сьогоднішній день, вимагає глибокого і детального вивчення проблеми виникнення і подолання конфліктів в усіх аспектах життя. Адже, невміння розрядити конфліктну ситуацію, зрозуміти та виправити помилки й прорахунки часто стає причиною напруженості, що переростає у конфлікт. Основна причина конфлікту в тому, що люди залежать один від одного, кожному потрібні співчуття, розуміння, прихильність і підтримка іншого. Конфліктом слід уміти управляти до того, як він стане настільки сильним, що набуде деструктивних властивостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням природи конфліктів, передумов їх виникнення та подолання, психологічних умов попередження, запобігання у різні часи приділяли увагу як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, серед яких Ч. Ліксон, М. Фоллет, М. Дойч, Р.Фішер, У. Юрі, Дж. Скотт, В. Зигерт, Л. Ланг, А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов, Л.М. Мітіна, Н.В.Гришина, О.В. Кузьменкова, А.Т. Ішмуратов, Т.М. Титаренко, Г.В. Ложкін, Н.І. Повякель, М.І. Пірен та ін. [2, 3, 5, 7]. Багато дослідників, які займаються питаннями розв'язання конфліктів, схильні вважати, що процес управління конфліктами залежить від багатьох факторів, значна частина яких погано піддається керівному впливові. До них можна віднести погляди особи, мотиви й потреби індивідів, груп, сформовані стереотипи, уявлення, забобони, упередження, які можуть звести нанівець зусилля тих, хто виробляє вирішення конфліктної ситуації [4].

Мета даної статті полягає у здійсненні психологічного аналізу конструктивних та деструктивних впливів конфлікту на його учасників, а також з'ясуванні умов і прийомів запобігання конфліктам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікт являє собою процес різкого зіткнення, загострення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів, установок опонентів [6]. Основними рушійними силами будь-якого конфлікту є люди, учасники конфлікту. Залежно від міри участі в конфліктних відносинах виділяють такі категорії: основні учасники, групи підтримки та інші учасники. Основні учасники безпосередньо здійснюють активні дії один проти одного під час конфлікту. Серед них виокремлюють: опонента (учасник конфлікту, що вважає свої проблеми невирішеними); супротивника (опонент, що намагається реалізувати свої інтереси за рахунок нейтралізації інтересів іншого); агресора (супротивник, що виявляє агресивність); ворога (супротивник, інтерес якого полягає в знищенні протилежної сторони). Групи підтримки представлені силами, які стоять за опонентами, і активними діями чи моральною підтримкою можуть впливати на розвиток конфлікту. До інших учасників конфлікту належать такі категорії, що впливають на перебіг подій: підбурювачі, організатори, медіатори конфлікту. Підбурювач підштовхує учасників до початку конфліктних дій. Організатор планує, організовує конкретні дії та контролює перебіг конфлікту. Медіатор вирішує завдання припинення конфлікту [4].

Конфлікт виникає тільки там, де два чи більше суб'єктів не лише усвідомлюють розбіжність інтересів, але й активно протидіють один одному. Об'єктивно наявна розбіжність цілей та інтересів, узятя сама по собі, так само, як і усвідомлення такої протилежності окремими індивідами (чи групами), ще не створюють реальних умов для розгортання конфлікту. Для переростання наявної суперечності в конфліктну ситуацію необхідні: значимість ситуації для учасників конфліктної взаємодії; перешкода з боку одного з учасників досягненню цілей його опонентом (навіть якщо це суб'єктивне, далеке від реальності, сприйняття одним з учасників); перевищення рівня особистої чи групової терпимості до наявної перешкоди хоча б в однієї зі сторін. До

основних психологічних складових конфлікту відносять мотиви учасників конфліктної взаємодії. Мотиви визначають як спонукання до вступу в конфлікт, пов'язані з задоволенням потреб опонента, як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають конфліктну активність суб'єкта. У більшості випадків справжні мотиви поведінки учасників конфлікту складно визначити, тому що декларовані ними в ході взаємодії потреби найчастіше серйозно відрізняються від глибинних мотивів. Основними причинами підвищення активності опонентів у конфлікті вважаються їхні потреби, що визначаються відчуттям нестатку в чому-небудь (ресурсах, владі, духовних цінностях, безпеці тощо). Позиції та інтереси учасників відносяться до важливих психологічних обставин конфлікту. Невідповідність позицій є необхідною (але не достатньою) умовою виникнення конфлікту. Причини поведінки учасників конфлікту зводяться до бажання задовольнити свої інтереси. Інтереси являють собою усвідомлені потреби, що забезпечують спрямованість на об'єкт конфлікту і сприяють реалізації конфліктної поведінки опонента.

До психологічних складових конфлікту відносять цінності, що відстоюють опоненти. Цінності поділяють на загальнолюдські (істинність судження, справедливість рішення тощо) і особистісні (честь, почуття власної гідності й ін.). Поведінка учасників конфлікту визначається їхніми цілями – уявленням про конкретний кінцевий результат конфліктної взаємодії. У конфлікті виділяють стратегічні (оволодіння об'єктом конфлікту) і тактичні (тимчасові – компромісні) цілі [2]. Вплив конфлікту на його учасників і соціальне оточення має подвійний, суперечливий характер.

Виділяють такі види конструктивного впливу конфлікту на його основних учасників: конфлікт допомагає глибше оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, які беруть участь у ньому, їхні ціннісні орієнтації, мотиви, стрес-реакції. У результаті розв'язання конфлікту відбувається розрядження психічної напруженості, знижується інтенсивність негативних емоцій, конфлікт служить джерелом розвитку особистості, міжособистісних відносин, у процесі конструктивного вирішення конфліктних питань людина здобуває соціальний досвід виходу з важких ситуацій. Позитивним, функціонально корисним результатом конфлікту вважається розв'язання тієї проблеми, що породила суперечності й викликала зіткнення, з урахуванням взаємних інтересів і цілей усіх сторін, а також досягнення розуміння й довіри, зміцнення партнерських стосунків і співробітництва, подолання конформізму, покірності, прагнення до переваги. Конструктивний конфлікт здійснює вплив на індивідуальні риси особистості. У важких критичних ситуаціях виявляються справжній характер, справжні цінності й мотиви поведінки людей. Конфлікт може допомогти вірно оцінити свої сили та здібності, виявити нові, раніше не відомі сторони характеру, загартувати характер, сприяти появі почуття власної гідності, усуненню небажаних рис (почуття неповноцінності, покірності, догідливості); підвищенню рівня соціалізації людини. Але він може й деструктивно (дисфункціонально) впливати на основних учасників, зокрема: більшість конфліктів здійснює негативний вплив на настрій; часті й емоційно-напружені конфлікти можуть негативно впливати на здоров'я (збільшується ризик серцево-судинних захворювань і захворювань шлунково-кишкового тракту); можливе виникнення неприязні, ворожості, ненависті між учасниками конфлікту, повне припинення спілкування та взаємодії; конфлікти можуть негативно впливати на розвиток особистості, тому що іноді формують у людини почуття недовіри.

Деструктивний вплив конфлікту на особистісному рівні виражається в наступних наслідках: з'являються ознаки негативного психічного стану (почуття пригніченості, песимізму й тривоги), що призводять людину до стану стресу; розчарування у своїх можливостях і здібностях; виникнення почуття невпевненості в собі, втрата колишньої мотивації, руйнування наявних ціннісних орієнтацій. У гіршому випадку наслідком конфлікту може стати й розчарування, втрата віри в колишні ідеали, що породжує девіантну поведінку і, як крайній випадок, – суїцид; реакція людини на конфлікт через захисні механізми, що проявляються у різних формах поведінки: мовчання, відсутність захопленості, відокремлення індивіда від групи; критиканство, лайки, демонстрація своєї переваги над іншими членами групи; формальна ввічливість, установлення твердих норм і принципів поведінки в групі, перетворення всього на жарт; розмови на сторонні теми замість ділового обговорення проблем; постійний пошук винних тощо [1].

Існує безліч методів управління конфліктами [1, 7]. Загалом їх можна поділити на внутріособистісні; структурні; міжособистісні; переговори; відповідні агресивні дії. Внутріособистісні методи впливають на окрему особу й полягають у правильній організації своєї власної поведінки, в умінні висловити свою точку зору, не викликаючи захисної реакції з боку опонента. Такі методи використовуються для передання іншій особі персонального ставлення до певного предмета без обвинувачень і вимог, але з метою зміни індивідуального ставлення іншої людини (так званий спосіб «Я – висловлювання»). Ці методи дозволяють людині відстоювати свою позицію, не перетворюючи опонента на супротивника. «Я – висловлювання» особливо ефективне, коли людина розлючена, невдоволена. Структурні методи впливають переважно на учасників організаційних конфліктів, що виникають через неправильний розподіл функцій, прав і відповідальності, погану організацію праці тощо. До таких методів відносять: роз'яснення вимог до роботи, використання координаційних механізмів, розробку чи уточнення загальноорганізаційних цілей, створення обґрунтованих систем винагороди та ін. Міжособистісні методи передбачають необхідність вибору адекватної форми впливу на етапах виникнення конфліктної ситуації або розгортання конфлікту для корекції стилю індивідуальної поведінки його учасників з метою запобігання шкоди особистісним інтересам. Поряд із традиційними стилями конфліктної поведінки, до яких належать пристосування (поступливість), відхилення, протиборство, співробітництво та компроміс, варто звернути увагу на примус і вирішення проблеми. Примус означає спроби людини змусити прийняти її точку зору за будь-яку ціну. Той, хто намагається це зробити, не цікавиться

думкою інших. Особа, що використовує такий підхід, звичайно поводить себе агресивно і для впливу використовує владу. Натомість, управління конфліктом через вирішення проблеми здійснюється в такому порядку: визначення проблеми в категоріях цілей, а не рішень; виявлення рішення, прийнятого для обох сторін-конфліктів; акцентування уваги на проблемі, а не на особистих рисах сторони-конфліктера; забезпечення атмосфери довіри; збільшення взаємного впливу і поширення обміну інформацією; створення позитивного взаємного ставлення учасників конфліктної події, виявлення симпатії та вислуховування думки іншої сторони, а також зведення до мінімуму прояву гніву й погроз. Переговори являють собою набір тактичних прийомів, спрямованих на пошук взаємоприйнятних рішень для сторін-конфліктів. Для організації переговорного процесу необхідно забезпечити виконання наступних умов: наявність взаємозалежності конфліктуючих сторін; відсутність значного розходження в можливостях учасників конфлікту; відповідність стадії розвитку конфлікту можливостям переговорів; участь у переговорах сторін, які можуть приймати рішення в певній ситуації. Звернення до агресивних дій і відповідно силових методів вирішення конфліктів визначається такими факторами, як: труднощі в комунікації сторін; нерозуміння один одного; низький рівень довіри між сторонами; переконаність у тому, що за допомогою боротьби можна досягнути більшого, ніж за допомогою переговорів; відповідна реакція на силові дії протилежної сторони.

У практиці управління конфліктами виокремлюють три напрями: відхід від конфлікту, придушення конфлікту і власне управління конфліктом. Кожний із названих напрямів реалізується за допомогою спеціальних методів. Відхід застосовується у випадках: значних втрат від розгортання конфлікту; банальності проблеми, що лежить в основі конфлікту; важливості інших проблем, що вимагають свого вирішення; необхідності охолодження пристрастей; потреби виграти час для збору необхідної інформації й відходу від ухвалення негайного рішення; підключення інших сил для розв'язання конфлікту, наявності страху перед протилежною стороною чи конфліктом, що насувається. Відхід від конфлікту не слід застосовувати в тих випадках, коли проблема, що лежить в його основі, дуже важлива, або за наявності перспективи досить тривалого існування даного конфлікту. Різновидом методу відходу від конфлікту є метод бездіяльності. За умови використання цього методу розвиток подій віддається на відкуп часу, іде за течією, стихійно. Бездіяльність є виправданою в умовах повної невизначеності, коли неможливо передбачити варіанти розвитку подій, прогнозувати наслідки. Придушення конфлікту є найбільш деструктивним способом його подолання, що веде до складних і не завжди прогнозованих наслідків.

Управління конфліктами передбачає цілеспрямований вплив: на усунення (мінімізацію) причин, що породили конфлікт; на корекцію поведінки учасників конфлікту; на підтримку контрольованого рівня конфліктності. Ще однією, не менш важливою складовою у дослідженні даної проблеми є запобігання виникненню конфлікту, що являє собою комплекс заходів, спрямованих на відтягування чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту. Профілактику конфліктів поділяють на первинну та вторинну. Первинна профілактика полягає у психологічній освіті можливих учасників конфлікту. Вторинну профілактику пов'язано з проведенням безпосередньої роботи зі зниження рівня напруженості в конфліктогенних групах. При цьому варто враховувати й аналізувати конфліктогени, тобто все те, що може викликати конфлікт (слово, дію чи бездіяльність, невербальні прояви тощо). Основними конфліктогенами є погрози, накази, неконструктивна критика, образи, підвищення голосу, поблажливий тон, нав'язування порад, відмова від розмови, приховування інформації, перекладання відповідальності на іншого, порівняння і нав'язування конкурентних стосунків та ін. У відповідь на них зазвичай застосовуються аналогічні за силою чи навіть сильніші конфліктогени, які несуть у собі психологічну схильність до ескалації конфліктів. Кожний конфліктоген можна віднести до однієї з трьох причин: 1) прагнення до переваги; 2) прояв агресивності; 3) прояв егоїзму. Закономірність ескалації конфліктогенів тісно пов'язана з образами, витісненими психотравмами дитинства, бажанням зняти роздратування, захистити себе, відповісти образою на образу. Таким чином, сила конфліктогенів стрімко наростає. Найважливішою умовою профілактики конфліктів є уникнення використання конфліктогенів у взаємодії. Підвищення психологічної культури та психологічної освіти сприяють запобіганню конфліктогенності спілкування [6]. Одним із найважливіших засобів запобігання конфліктам є врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, які часто страждають різними комплексами, невдоволенням своїм становищем, статусом або роллю, дратівливих, напружених і агресивних, які потребують постійного задоволення хворобливого самолюбства і зняття внутрішньої напруги.

У психологічній практиці існує багато різноманітних методів, орієнтованих на коригування думок, почуттів і настроїв людей. Розглянемо деякі з них.

Метод згоди припускає проведення заходів, націлених на залучення потенційних конфліктів у загальну справу, у процесі здійснення якої в можливих супротивників з'являється поле загальних інтересів, вони краще пізнають один одного, звикають співпрацювати, спільно розв'язувати наявні проблеми. Метод емпатії, розвитку здатності до співпереживання, розуміння внутрішнього стану інших людей припускає вираження необхідного співчуття, готовність надати практичну підтримку. Використання цього методу особливо важливе в кризових ситуаціях. Важливим методом запобігання негативному розвитку подій є визнання гідності партнера, вираження належної поваги до його особи. Адже, визнаючи гідність і авторитет опонента ми, тим самим, стимулюємо відповідне ставлення його до нашої гідності й авторитету. Метод недопущення дискримінації людей вимагає уникання підкреслення переваги одного партнера над іншим. Із погляду профілактики конфліктів метод має переваги, дозволяючи уникнути появи таких негативних емоцій, як почуття образи. Метод психологічного піднесення припускає, що настрої людей, їхні почуття піддаються регулюванню,

потребують певної підтримки. Для цього існує багато способів і форм проведення спільного відпочинку, які дозволяють зняти психологічну напруженість, сприяють емоційній розрядці, викликають позитивні почуття, взаємні симпатії та створюють доброзичливу психологічну атмосферу [1].

Не менш важливим прийомом у запобіганні конфлікту є коригування власної поведінки й ставлення до ситуації, що пов'язано з такими моментами, як: уміння своєчасно усвідомити, що спілкування стало передконфліктним, зрозуміти необхідність повернення до нормального спілкування; терпимість до інакомислення; уміння зрозуміти партнера; турбота про зниження ступеня своєї агресивності й тривожності; управління своїм психологічним станом, готовність до вирішення проблем шляхом співробітництва, компромісів, поступок, уникання зіткнень; розуміння необхідності відмови від занадто великих очікувань; прояв зацікавленості в партнері; здатність зберігати конструктивні способи взаємодії з оточуючими людьми у складних ситуаціях; збереження почуття гумору тощо [3, 6]. Способи та прийоми впливу на поведінку опонента полягають у тому, щоб: не вимагати від усіх навколо неможливого, враховувати, що здібності кожного до різних видів діяльності різні; не прагнути перевиховувати людину через прямий вплив; оцінювати психічний стан партнера в процесі спілкування та уникати обговорення гострих проблем, якщо існує підвищена ймовірність його агресивної реакції; знати й використовувати способи невербального передавання інформації за допомогою міміки, жестів, пози, рухів для точнішого оцінювання психічного стану партнера; вчасно інформувати всіх навколо про обмеження своїх інтересів; не перебивати опонента під час обговорення проблеми; завчасно інформувати партнерів про свої рішення, котрі торкаються їхніх інтересів; не розширювати сферу протидії, не збільшувати кількості обговорюваних проблем; не принижувати й не ображати опонента; використовувати конструктивну критику.

До основних стилів поведінки конфліктної взаємодії відносять: деструктивний, коригувальний і прогностичний. Деструктивний стиль заперечує можливість поступок і компромісів, що розцінюються як прояв слабкості. Людина постійно підкреслює свою правоту й помилковість позицій і дій опонента, якого звинувачує у зловмисності, особистій зацікавленості, корисливих мотивах. Конфліктна ситуація сприймається різко емоційно обома сторонами. Коригувальний стиль характеризується відставанням оцінки ситуації, тому реакція на конфлікт виникає вже після його початку. Добре вираженою є емоційна реакція на конфлікт. Прогностичний стиль характеризується проведенням аналізу небезпечних зон, що дозволяє уникнути небажаних конфліктів. Люди з таким стилем поведінки не дають спровокувати себе. Як правило, на конфлікт вони йдуть усвідомлено, ретельно оцінивши всі «за» й «проти». Вступивши в конфлікт, вони продумують варіанти своїх дій, прораховують усі можливі вчинки опонента. Такі люди надають перевагу компромісам. Емоційна реакція в них виражена незначною мірою чи відсутня взагалі. Отже, деструктивний стиль небезпечний, у першу чергу, для того, хто ним користується, тому що цю людину нерідко починають вважати конфліктною, не бажають мати з нею справу. Прихильники коригувального стилю самі, як правило, конфлікт не починають. Будучи втягненими у нього, вони виявляються до цього не готовими і зазвичай виходять з нього зі значними втратами. Прихильники прогностичного стилю рідко потрапляють в конфліктні ситуації, намагаються не доводити справу до конфлікту і виходять із нього з мінімальними втратами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Знання особливостей стилів поведінки учасників конфліктної взаємодії дозволяє передбачити їхні можливі реакції на ситуацію та заздалегідь пом'якшувати небажані наслідки конфлікту. Характерними рисами конфлікту є невизначеність результату, розходження цілей і образу дій кожної зі сторін. Будь-якому конфлікту передують спірні ситуації. Якщо ситуація, що виникла, являє собою загрозу для досягнення поставленої мети одним із учасників взаємодії, то виникає конфліктна ситуація. Вплив конфлікту на його учасників і соціальне оточення має подвійний, суперечливий характер. Це пов'язано з тим, що відсутні чіткі критерії конструктивності й деструктивності конфліктів, важко дати узагальнену оцінку результатам конфлікту. Серед конструктивних наслідків конфлікту можна виділити: усунення суперечностей; послаблення психічної напруженості; сприяння розвитку особистості; підвищення авторитету учасника у випадку його перемоги. Негативний вплив конфлікту полягає в тому, що він значно погіршує настрій; призводить до насильства й загибелі людей; руйнує міжособистісні стосунки, викликає хвороби; може погіршувати якість індивідуальної діяльності; сприяє закріпленню соціальної пасивності особи.

Управління конфліктами як складний процес включає: профілактику й запобігання виникненню конфлікту; діагностику й регулювання конфлікту на основі коригування поведінки його учасників; прогнозування розвитку конфліктів і оцінку їхньої функціональної спрямованості; розв'язання конфлікту. Існує багато методів управління конфліктами, які можна поділити на кілька груп, кожна з яких має свою сферу застосування: внутріособистісні; структурні; міжособистісні; переговори; відповідні агресивні дії. Запобігати конкретним конфліктам можна, змінюючи ставлення до проблемної ситуації, поведінки в ній, а також впливаючи на психіку й поведінку опонента. До основних способів і прийомів зміни особистої поведінки в передконфліктній ситуації можна віднести: уміння визначити, що спілкування стало передконфліктним; прагнення глибоко й різнобічно зрозуміти позицію опонента; толерантність; зниження своєї загальної тривожності й агресивності; уміння оцінювати свій актуальний психічний стан; готовність до неконфліктного розв'язання проблем; здатність не чекати від інших людей занадто багато; конфліктостійкість; почуття гумору. До основних способів і прийомів впливу на партнера можна віднести: уміння не вимагати від нього неможливого; не прагнути швидко і значною мірою перевиховати людину; оцінювати психічний стан партнера; зрозуміти його міміку, жести, пози; давати опоненту висловитися; не розширювати сферу протидії; установити

особистий контакт; уникати категоричних оцінок та ін. Мистецтво управління конфліктами полягає в тому, щоб не випустити з поля зору основні орієнтири; враховувати їх, діяти розсудливо. Конфлікт потрібно улагоджувати, розв'язувати спільно, за неодмінної участі сторін, які конфронтують, активній мобілізації та координації їхніх власних можливостей.

Список використаних джерел

1. Ємельяненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л. В., Гриненко А. М. Конфліктологія : навч. посіб. / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко. – Київ : КНЕУ, 2003.
2. Ішмуратов К. І. Конфлікт і згода / К. І. Ішмуратов. – Київ : Наук. думка, 1996.
3. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – Київ : Професіонал, 2006.
4. Орлянський В. С. Конфліктологія / В. С. Орлянський. – Київ : ЦУЛ, 2007.
5. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз / М. І. Пірен. – Київ : УАДУ, 2000.
6. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами / І. І. Русинка. – Київ, 2007.
7. Скотт Д. Г. Конфликты: пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – Киев : Внешторгиздат, 1991.

References

1. Jemel'janenko L. M., Petjuh V. M., Torgova L. V., Grynenko A. M. Konfliktologija : navch. posib. / L. M. Jemel'janenko, V. M. Petjuh, L. V. Torgova, A. M. Grynenko. – Kyi'v : KNEU, 2003.
2. Ishmuratov K. I. Konflikt i zгода / K. I. Ishmuratov. – Kyi'v : Nauk. dumka, 1996.
3. Lozhkin G. V. Psihologija konflikt: teorija i suchasna praktyka / G. V. Lozhkin, N. I. Pov'jakel'. – Kyi'v : Profesional, 2006.
4. Orljans'kyj V. S. Konfliktologija / V. S. Orljans'kyj. – Kyi'v : CUL, 2007.
5. Piren M. I. Konflikt i upravlins'ki roli: social'no-psyhologichnyj analiz / M. I. Piren. – Kyi'v : UADU, 2000.
6. Rusynka I. I. Konfliktologija. Psihotehnologii' zapobigannja i upravlinnja konfliktamy / I. I. Rusynka. – Kyi'v, 2007.
7. Skott D. G. Konflikty: puti ih preodolenija / D. G. Skott. – Kiev : Vneshtorgizdat, 1991.

Nazarets L.M. FEATURES OF INTERACTION IN CONFLICT AND CONSTRUCTIVE METHODS TO OVERCOME THEM

This Article defines the concept of conflict and its main driving forces. It has been found that the reasons for the increase in activity of opponents in the conflict are their needs, which are determined by the feeling of lack of resources, power, moral values, security, and so on. Psychological components of conflict, which include human (truth concept, decision justice) and personal (honour, dignity etc) values which defend the opponents, have been selected. The concept of conflictogenes has been defined, their basic manifestations have been investigated (such as threats, orders, non-constructive criticism, insults, display of aggression, selfishness, withholding information, etc.), the underlying causes of their application have been listed. It has been found that the impacts of the conflict on its participants and the social environment have a dual and contradictory nature; types of constructive and destructive actions of the conflict have been described. We analyzed the methods of managing conflicts, which in general can be divided into intrapersonal, structural, interpersonal, negotiations and appropriate aggressive actions. Socio-psychological methods focused on the adjustment of thoughts, feelings and moods of people, namely: method of agreement, method of empathy, method of preserving the partner's reputation, method of preventing discrimination and method of psychological recovery have been described. We also investigate the features of correction of own behaviour and attitude to the situation, methods and techniques of influence to the opponent's behaviour, basic behaviour styles of the conflict interaction participants (destructive, corrective and prognostic), knowledge of which allows to anticipate the possible reactions to the situation and mitigate undesirable consequences of the conflict.

Key words: conflict, conflictogenes, conflict dynamics, psychological components of conflict, constructive and destructive effects, conflict styles, methods of conflict management, conflict prevention.

УДК 159.922.6:17.022.1

Л.О. НОВІК, Н.О. ХУПАВЦЕВА

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі теоретичного аналізу професійний імідж визначено як образ, уявлення про переваги та недоліки певного фаху, вміння та навички, необхідні для його опанування, його важливість та необхідність у суспільстві. Вказано, що структурні компоненти професійного іміджу формуються у процесі онтогенетичного розвитку індивіда. Зазначено, що кожен з вікових періодів (дитинство, отрочество, юність) створює умови для зародження та подальшого розвитку складових професійного іміджу. Юнацький вік названо чутливим періодом для формування професійної особистісної складової іміджу, яка буде уточнена і відкоригована у процесі самої професійної діяльності.

Ключові слова: соціалізація, професійний імідж, структурні компоненти, вікові етапи, дитинство, отроцтво, юність.

Стаття посвячена вопросам формирования профессионального имиджа личности как важнейшего механизма социализации в зрелом возрасте. Профессиональный имидж рассматривается как образ, представление о преимуществах и недостатках определенной профессии, умения и навыки, необходимые для ее освоения, ее важность и необходимость в обществе. Определено, что структурные компоненты профессионального имиджа формируются в процессе онтогенетического развития индивида. Установлено, что каждый из возрастных периодов (детство, отрочество, юность) создает условия для зачатия и дальнейшего развития составляющих профессионального имиджа. Юношеский возраст является сенситивным периодом для формирования профессиональной составляющей имиджа личности, которая будет корректироваться в процессе непосредственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социализация, профессиональный имидж, структурные составляющие, возрастные этапы, детство, отрочество, юность.

Постановка проблеми. Сьогодні професійна діяльність розглядається як один з важливих етапів соціалізації особистості, оскільки вона зумовлює внутрішній розвиток (збільшення знань, набуття авторитету, престижу, влади) та зовнішні досягнення (посади, кваліфікаційні розряди, рівні матеріальних винагород) людини в дорослому віці. Проте забезпечення ефективності та якості діяльності, бездоганної репутації та довіри неможливе без іміджу, який виступає обов'язковим атрибутом сучасних соціально-професійних відносин, відкриває шлях до вивчення механізмів самоефективності та реалізації життєвих планів кожного.

У сучасному суспільстві поняття «імідж» уособлює успіх людини в суспільстві, професії й особистому житті. Як зазначає В. Горчакова, імідж виступає механізмом, що оптимізує соціалізацію особистості, забезпечує необхідну автентичність, адаптацію, ефективну соціалізацію й оптимальний розвиток суб'єкта діяльності в їхній сукупності, дає змогу найкращим чином самоідентифікуватися, ефективно й цілеспрямовано організувати соціальний простір, забезпечити динаміку розвитку самої особистості [2, с. 293]. Тому проблема формування професійного іміджу особистості сьогодні є актуальною, як ніколи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б. Скіннер, Дж. Роттер, А. Бандура, Г. Тард, Дж. Г. Мід, Т. Парсонс, Е. Фром, М. Вебер, А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.).

Аналіз новітніх психологічних досліджень (О. Володарська, Л. Донська, А. Калужний, О. Ковальова, Т. Марєєва, О. Панасюк, О. Перелігіна, О. Петрова, Г. Почепцов, О. Скуднова, І. Шишова та ін.) засвідчив, що сьогодні проблема іміджу достатньо активно розробляється щодо різних видів людської діяльності. Не зважаючи на те, що пріоритетними напрямки все ще залишаються політика, бізнес, мистецтво, вченими розроблено широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу представників інших професій. опубліковано результати наукових розвідок щодо питань психології іміджу (О. Володарська, О. Панасюк, О. Перелігіна, В. Шепель та ін.), психологічних аспектів формування іміджу (П. Гуревич, В. Маценко, Г. Почепцов, Е. Семпсон та ін.), змісту професійного іміджу не лише політиків, бізнесменів (І. Альохіна, С. Денисюк, Г. Дідух, Н. Лікарчук, Г. Почепцов, В. Ромашкіна та ін.), але й педагогів, психологів (Т. Бусигін, Д. Журавльов, Ю. Зубов, Т. Іванько, В. Ісаченко, А. Кривцова, О. Ковальова, Ю. Конаржевський, О. Купріна, Л. Зотова, Т. Марєєва, С. Салманова, О. Чебикін та ін.) тощо.

Імідж – це багатогранне поняття, яке означає спосіб соціального програмування поведінки людини, соціальний рефлекс, соціальну роль, систему соціальної адаптації, узагальнену сутність «Я», спосіб досягнення прагматичних цілей, спосіб самовдосконалення та особистісного розвитку, форму публічного самовираження, універсальний механізм соціальної самоідентифікації. Н. Іванова вважає, що процес іміджетворення пов'язаний з процесом прийняття індивідом рішення щодо виявлення і утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Дослідниця виділяє два види самовизначення: соціальне, джерелом якого виступає соціальне середовище, і професійне, яке формується в контексті професійного середовища. Саме професійне середовище є умовою формування та засобом існування професійного іміджу особистості [3, с. 98]. Виходячи з вище сказаного, ми будемо розглядати професійний імідж як образ, уявлення про переваги та недоліки певного фаху, вміння та навички, необхідні для його опанування, його важливість та необхідність у суспільстві.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури виділити основні вікові етапи становлення професійного іміджу особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення результатів наукових розвідок дозволило нам виділити чотири основні компоненти у психологічній структурі професійного іміджу, а саме: 1) природні якості, які характеризують переважно динамічні особливості особистості і є соціально бажаними; 2) особистісні якості, які активно розвиваються і формуються під впливом життя і навчально-професійної діяльності; 3) якості, які пов'язані з життєвим і професійним досвідом особистості; 4) індивідуальні особливості особистості фахівця, що сприймаються завдяки зовнішнім ознакам, атрибутам, звичкам, захопленням [4, с. 175]. Усі ці структурні компоненти поступово формуються у процесі онтогенетичного розвитку індивіда, який у відносно стабільному соціумі, як вважає А. Петровський, можна розподілити на три етапи: дитинство, отроцтво, юність [7, с. 15]. Спираючись на соціально-психологічну концепцію А. Петровського, спробуємо визначити основні етапи формування професійного іміджу у ході вікового розвитку особистості.

Перша фаза – дитинство – об'єднує дошкільний та молодший шкільний вік. Цей етап онтогенезу визначає місце дитини на певному щаблі її розвитку в єдності механізмів перетворення культури у внутрішній світ особистості і породження культури в процесі розвитку особистості. Саме оволодіння дитиною людською культурою, на думку Д. Ельконіна, визначає суть та потенційну силу дитинства. Д. Фельдштейн визначає дитинство як період становлення соціальних відносин і досвіду взаємодії з навколишнім світом [2, с.38-54]. Тобто, вже в період дитинства починає формуватися образ «Я», самоідентичність, шкала цінностей. Це дає нам право стверджувати, що становлення іміджу особистості розпочинається вже в дошкільному віці. В цей період починають формуватися та розвиватися базові компоненти іміджу, зовнішні та внутрішні. Основа Я-концепції закладається в перші 5-6 років життя дитини, в процесі розвитку образного мислення, мовленнєвої діяльності, засвоєння важливих елементів соціальної взаємодії, порівняння себе зі своїм найближчим оточенням, дорослими та однолітками. «Я-концепція» є найважливішим регулятором поведінки і стаючи певною опорою, займає в структурі іміджу важливе місце. Зокрема В. Шепель виділяє «Я – концепцію» (незважаючи на те, що вона є динамічним утворенням, тобто змінюється з часом) серед якостей і характеристик, що входять до складу ядра іміджу, та забезпечують стійкість всієї структури іміджу, що дозволяє йому активно функціонувати [9, с.142 - 143]. Доктор психологічних наук О. Перелігіна, вважає, що джерелом активності, яка виражається в діяльності створення іміджу, є розбіжності між трьома символічними структурами: ідеальним «Я», «Я-концепцією» і образом «Я» у інших, або будь-якими двома з них. Створення іміджу супроводжується певним зближенням зазначених структур. У процесі формування «Я-концепції» закладаються психологічні основи внутрішнього іміджу як аналога самовідчуття і «Я-концепції» суб'єкта та зовнішнього іміджу, створеного з урахуванням орієнтації на сприйняття оточенням [6, с. 105]. Важливим чинником формування іміджу на цьому етапі онтогенетичного розвитку виступає сім'я, яка відіграє головну роль у формуванні «Я-концепції», загальної культури, а також моделей поведінки і навичок, безпосередньо пов'язаних з формуванням іміджу. Всі аспекти впливу сім'ї на імідж (соціальні, матеріальні, духовно-культурні, естетичні і т.д.) знаходяться у складному взаємозв'язку і, в кожному конкретному випадку, проявляються в іміджі по-різному. Унікальність впливу сім'ї полягає в тому, що вона, за певних умов, може посилювати, послаблювати або взагалі виключати вплив багатьох інших чинників. У дитинстві у формі ігрової імітації дорослої поведінки завдяки механізму наслідування і в результаті інтенсивного впливу сім'ї формується перший рівень іміджу, становлення якого пов'язане з розумінням себе через образи ідеальних інших. У психології імідж, який полягає в тому, що одна людина копіює (наслідує) у своїй поведінці, зовнішньому вигляді іншу людину, називається наведеним [6, с. 106-110]. Формування такого іміджу починається в ранньому дитинстві, коли діти наслідують своїх батьків або інших близьких людей, але він дуже часто зустрічається і в підлітковому віці, коли діти копіюють поведінку, зовнішній вигляд осіб, визнаних референтною групою (артистів, популярних виконавців, спортсменів і т.д.).

Молодший шкільний вік має ряд важливих особливостей з точки зору формування іміджу. По-перше, потрапляння під вплив і значна суєтність молодших школярів, їх довірливості, схильності до наслідування, величезний авторитет, яким користується вчитель у цей період, дозволяють розглядати школу, як потенційно значний чинник, здатний помітно впливати на формування іміджу. По-друге, властивості психіки людини, основи інтелекту і всієї духовної сфери виникають і формуються головним чином у дошкільному і молодшому шкільному віці [1, с. 96-98]. У цей період починають активно розвиватися основи здатності до рефлексії, яка значно розширює можливості для самопізнання, саморозуміння, передбачає розуміння та оцінку іншої людини, здатність співвідносити власні цінності думки, бажання з цінностями, думками, стосунками інших людей. У майбутньому розвинена здатність до рефлексії дозволить людині дивитися на себе з боку, аналізувати себе, формувати образи і смисли життя, керувати власною активністю і діями відповідно до них. Молодший шкільний вік відкриває великі можливості для творчого виховання і розвитку, і вважається найсприятливішим періодом для розвитку творчих здібностей. Здатність творчо діяти, створювати залежно від середовища, його динаміки та власних потреб свідомі образи, моделі себе та майбутніх результатів діяльності, здатність переводити свої прагнення у систему цілей та відповідний образ слугують підґрунтям іміджевої компетентності особистості.

Друга фаза – отрочество – це етап індивідуалізації, пов'язаний з «пошуком засобів і способів для позначення своєї індивідуальності» [1, с. 22], максимального її прояву і ефективної трансляції. Зовнішні та внутрішні компоненти іміджу на цьому етапі розширюються і починається формування процесуальних його компонентів (форми спілкування, виразність, темп, традиції тощо). Підлітковий період – це час значних особистісних змін, які впливають на формування реального іміджу підлітка, а також на формування базових компонентів майбутнього іміджу. Центральним новоутворенням підліткового віку є виникнення уявлення про себе як «не дитини», або почуття дорослості. Д. Ельконін розрізняє в розвитку підлітків об'єктивну і суб'єктивну дорослість, елементи якої проявляються у зовнішньому вигляді, прагненні слідувати моді в одязі, поведінці, мові, у формах проведення дозвілля (об'єктивна дорослість) і виявляються в потребах поваги, довіри, визнання, у наявності власної лінії поведінки (суб'єктивна дорослість) [1, с. 23.]. У підлітковому віці сфера пізнавальних інтересів виходить за межі навчальної та іншої регламентованої діяльності і характеризується пошуком, набуттям знань і формуванням корисних, з точки зору підлітка, умінь і навичок. Самостійність мислення проявляється у незалежності вибору способів розумної, доцільної, на думку підлітка, поведінки. Для цього віку характерне особливе пізнавальне ставлення до самого себе, бажання і швидке формування вміння аналізувати й оцінювати власні вчинки. У результаті інтелектуального і соціального дорослішання, розвитку морально-вольової, ціннісно-сміслової сфери, Я-концепції, здатності реалістично оцінювати власні недоліки та

проблеми, бачити шляхи розвитку власної особистості у період отрочства поступово слабшає характерний для дитинства зв'язок «Я-ідеального» і «Я-реального» формування іміджу пов'язано не з розумінням себе через образи ідеальних інших, як у дитинстві, а визначається внутрішньою регуляцією і суперечностями між Я-концепцією і Я-ідеальним. У цей період під впливом статевого дозрівання відбувається переорієнтація з дитячих норм на дорослі, підвищується інтерес до себе, зовнішнього вигляду, внутрішніх якостей, відносин з оточуючими. У міру дорослішання у підлітка змінюється ієрархія інтересів і потреб, загострюється потреба у підвищенні самооцінки, у самоствердженні, зміцненні міжособистісних зв'язків у малій соціальній групі [8, с. 124-129].

У підлітковому віці помітно посилюється потреба в діяльності, спрямованій на соціальну адаптацію та реалізацію Я-стратегій, пов'язаних з самоствердженням у соціальному просторі, самовираженням і самопрезентацією, як вербальною і невербальною демонстрацією власної особистості у системі зовнішніх комунікацій [1, с. 22-29.]. До особливостей самопрезентації в підлітковому віці можна віднести прагнення до наслідування, бажання заявити про себе як про індивідуальність. Підлітки прагнуть наблизити до себе, привернути увагу переважно за рахунок актуалізації інтересу до характеристик власної зовнішності, предметів і т.д. Методом спроб і помилок підлітки створюють стихійний імідж, знаходячи такі його форми, які отримують позитивну оцінку референтної групи, частіше групи однолітків. Для цього вікового періоду характерні пошуки нових форм самовираження і різноманітні іміджеві експерименти: нестійкість пристрастей і спонтанність виборів засобів зовнішньої виразності, відсутність почуття міри і часто – порушення кордонів соціально прийнятої поведінки і зовнішнього вигляду. В окремих, важливих ситуаціях, виходячи з умінь та індивідуальних особливостей, сформованих у сім'ї, підліток може регулювати самопрезентацію і демонструвати прийняті у суспільстві культурні зразки поведінки і зовнішнього вигляду. Цей період можна вважати унікальним ще й тому, що ні до, ні тим більше після, тобто в юності і в зрілому віці, в іміджі не буде так наочно і максимально відверто виражатися сутність людини, її внутрішній стан, настрій, цілі і устремління [6, с. 46-59].

Третя фаза – юність – перший сприятливий період для цілеспрямованої роботи над іміджем, так як саме в цей час формуються необхідні умови для подібної діяльності. Юність – це важливий етап соціалізації, коли відбувається перехід до самостійної і відповідальної діяльності людини при домінуючій детермінації з боку суспільства [7, с. 24]. У цей період набуваються риси і властивості особистості, що відповідають необхідності і потребі інтеграції людини в соціум (групу) і формуються відповідні новоутворення особистості, які відповідають новим вимогам. Це такі новоутворення, які обумовлюють здатність універсально використовувати їх у груповій взаємодії і спілкуванні, а саме, представляти себе, маркувати свій статус, демонструвати групову ідентичність і власну унікальну самотність, отримувати схвалення і визнання [8, с. 224]. Одним з найважливіших новоутворень особистості в цей період стає самовизначення, як проблема власної активності, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію, а також взаємодії індивіда та суспільства у всіх складових його аспектах, в т. ч. на рівні взаємодії людини і групи. Іншим найважливішим новоутворенням особистості в цьому віці стають самосвідомість, усвідомлення себе, з суб'єктивної точки зору як члена суспільства і в новій суспільно значущій позиції. Самосвідомість, як цілісне уявлення про самого себе, емоційне ставлення до самого себе, можна визначити як образ себе, який пов'язаний з прагненням до саморозвитку, самозміни. Ще одним новоутворенням юності є потреба в сенсі життя, в тому, щоб усвідомити і планувати своє життя, як цілісний процес, що має певний напрям, спадкоємність і сенс. Реалізація цих потреб також пов'язана з прагненням до саморозвитку, як прояву особистої активності, особистої ініціативи у визначенні сенсу і цілей життя, планів, самостійного вибору свого майбутнього. У цей період людина стає суб'єктом саморозвитку, коли вона уже здатна більш усвідомлено ставити цілі самоствердження, самовдосконалення, самореалізації [8, с. 226-227].

Третій етап формування іміджу можна позначити як етап інтеграції, який пов'язаний з пошуком засобів, способів ефективного інтеграції в соціум (групу). У цей період здійснюється пошук нових зразків поведінки, зовнішнього вигляду та індивідуального стилю. Разом з тим, на цьому етапі, за умови досягнення певного рівня розвитку особистості, здатності до цілеспрямованого саморозвитку та самовдосконалення, за умови освоєння певного обсягу знань, навичок, умінь, методів і технологій людина може створювати імідж цілеспрямовано. Такий імідж створюється шляхом виділення інформаційно насичених комбінацій, найбільш виразних індивідуально-особистісних, соціальних і, при необхідності, професійно важливих якостей і характеристик, на які в процесі комунікації усвідомлено зміщується акцент сприймання. Цілеспрямоване створення іміджу відображає здатність людини створювати символічне середовище, використовуючи в процесі комунікації невербальні репліки, значення яких закладено в ситуативний контекст діяльності. Такий усвідомлено і цілеспрямовано створений імідж, за визначенням В. Горчакової, стає первинним, самоцінним продуктом діяльності [2, с.100]. Саме цей етап, на нашу думку, є сенситивним віковим періодом у формуванні професійного іміджу, оскільки рівень самосвідомості забезпечується культурним досвідом і особистісним розвитком людини, що дозволяє їй не просто освоювати символіку зовнішніх засобів (як на попередніх вікових етапах), але і створювати цілісний імідж. Професійна складова (професійні особистісні якості, уміння та навички) іміджу майбутнього фахівця починає формуватися з моменту професійного самовизначення особистості через її наповнення у процесі вузівського навчання, а працювати вона розпочне значно пізніше завдяки постійному самовдосконаленню, професійному зростанню та творчому пошуку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Новоутворення які виникають під впливом різних факторів на тому чи іншому віковому етапі, визначають новий соціально-психологічний тип особистості (і відповідно – образ), тип діяльності (спілкування, взаємодії), поведінки, зовнішнього вигляду. Ці

зміни визначають свідомість людини, її ставлення до середовища, до інших людей, до себе, свого внутрішнього і зовнішнього життя, а отже і новий етап у розвитку іміджу. На кожному віковому етапі імідж виконує властиві йому функції (психологічну, соціальну, культурну, адаптації, регуляції і оптимізації соціальних відносин), спектр яких у процесі розвитку особистості, ускладнення зовнішнього і внутрішнього життя неминуче розширюється. Знання вікових особливостей становлення професійного іміджу дозволить правильно організувати процес його формування у процесі вузівського навчання. Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у з'ясуванні рівня сформованості складових професійного іміджу майбутніх психологів та визначенні шляхів формування ефективного іміджу їх майбутньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : Академия, 2002. – 416 с.
2. Горчакова В. Г. Прикладная имиджелогия / В. Г. Горчакова. – М. : Академ. проект, 2007. – 478 с.
3. Иванова Н. Л. О модели самоопределения личности в социальной и профессиональной среде / Н. Л. Иванова. // Ярославский психолог. вестн. – 2009. – № 25. – С. 95-101.
4. Новік Л. О. Психологічні складові іміджу психолога / Л. О. Новік // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. РДГУ. - Рівне: РДГУ, 2015. – Вип. 4. - С. 173-176.
5. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегии, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – [3-е изд.]. – М. : Омега-Л, 2009. – 266 с.
6. Перельгина Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособие для вузов по напр. и спец. «Психология» / Е. Б. Перельгина. – М. : Аспект-пресс, 2002. – 221 с.
7. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 15-26.
8. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : МПСИ : Флинта, 2004. – 670 с.
9. Шепель В. М. Как нравятся людям / В. М. Шепель – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

References

1. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti: principy obshhepsihologicheskogo analiza / A. G. Asmolov. – M. : Smysl : Akademija, 2002. – 416 s.
2. Gorchakova V. G. Prikladnaja imidzhelogija / V. G. Gorchakova. – M. : Akadem. projekt, 2007. – 478 s.
3. Ivanova N. L. O modeli samoopredelenija lichnosti v social'noj i professional'noj srede / N. L. Ivanova. // Jaroslavskij psiholog. vestn. – 2009. – № 25. – S. 95-101.
4. Novik L. O. Psihologichni skladovi imidzhu psyhologa / L. O. Novik // Psihologija: real'nist' i perspektivy : zb. nauk. pr. RDGU. - Rivne: RDGU, 2015. – Vyp. 4. - S. 173-176.
5. Panaszuk A. Ju. Formirovanie imidzha: strategii, psihotehnologii, psihotehniki / A. Ju. Panaszuk. – [3-e izd.]. – M. : Omega-L, 2009. – 266 s.
6. Perelygina E. B. Psihologija imidzha : ucheb. posobie dlja vuzov po napr. i spec. «Psihologija» / E. B. Perelygina. – M. : Aspekt-press, 2002. – 221 s.
7. Petrovskij A. V. Problema razvitija lichnosti s pozicij social'noj psihologii / A. V. Petrovskij // Vopr. psihologii. – 1987. – № 1. – С. 15-26.
8. Fel'dshtejn D. I. Psihologija vzroslenija. Strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitija lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel'dshtejn. – 2-e izd. – M. : MPSI : Flinta, 2004. – 670 s.
9. Shepel' V. M. Kak nravit'sja ljudjam / V. M. Shepel' – M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 576 s.

Novik L.O., Khupavtseva N.O. AGE PECULIARITIES OF PERSONALITY PROFESSIONAL IMAGE INCIPIENCE.

Professional image should be considered as an image, an idea of the pros and cons of a particular profession and skills necessary for mastering it, its importance and necessity in society. Structural components of professional image are being formed gradually during ontogenetic development of the individual, which is in a relatively stable society can be divided into three phases: childhood, adolescence, youth. During childhood the foundations of self-concept are laid, which is part of the image core and provides stability of its entire structure, and it allows image to function actively. The first level of the image (exemplified image), the formation of which is associated with understanding yourself through ideal images of others. Family acts as an important factor in shaping the image of this age stage. During adolescence internal and external components of the image expand and its procedural components (forms of communication, expression, pace, traditions, etc) forming begins. The teenagers create spontaneous image by the method of trial and error, finding those its forms that receive a positive assessment of the reference group, often a group of peers. Youth is a sensitive age period in shaping the professional image. The third stage of image formation - the stage of integration - starts from the moment of personality professional self-determination, including vocational training and testing during the professional activity.

Key words: socialization, professional image, structural components, age stages, childhood, adolescence, youth.

МІКРОМОМЕНТИ ПОЗИТИВНОГО РЕЗОНАНСУ

У статті йдеться про останні дослідження позитивної психології у сфері емоцій, де позитивні емоції розглядаються у контексті динамічного живого зв'язку. Емоція, коли ваше тіло відчуває мікро-моменти позитивного резонансу спільно з іншою людиною, коли біологічна хвиля гарного самопочуття і взаємної допомоги котиться через два або більше мозки і тіла одночасно – це розуміння любові з точки зору позитивної психології. Більше мікро-моментів любові в повсякденному житті надовго покращує функцію блукаючого нерва – ключового каналу, який з'єднує мозок з серцем. Зоровий контакт призводить до нейронної синхронності. Замість того, щоб бути постійною, безумовною і обмежуватися нашими близькими друзями і сім'єю, любов побудована на "мікро-моментах" – коротких, потужних з'єднаннях, які ми можемо мати з усіма іншими людьми. Чим більше цих мікро-моментів у нас є, тим кращі будуть наші відносини і більш здоровими ми будемо в цілому.

Ключові слова: позитивний резонанс, любов, окситоцин, блукаючий нерв, нейронна синхронність, соціальні зв'язки.

В статье говорится о последних исследованиях позитивной психологии в сфере эмоций, где положительные эмоции рассматриваются в контексте динамической живой связи. Эмоция, когда ваше тело чувствует микро-моменты положительного резонанса совместно с другим человеком, когда биологическая волна хорошего самочувствия и взаимной помощи, катится через два или более мозга и тела одновременно – это понимание любви с точки зрения позитивной психологии. Больше микро-моментов любви в повседневной жизни надолго улучшает функцию блуждающего нерва – ключевого канала, который соединяет мозг с сердцем. Зрительный контакт приводит к нейронной синхронности. Вместо того, чтобы быть постоянной, безусловной и ограничиваться нашими близкими друзьями и семьей, любовь построена на «микро-моментах» – коротких, мощных соединениях, которые мы можем иметь со всеми другими людьми. Чем больше этих микро-моментов у нас есть, тем лучше наши отношения будут и более здоровыми мы будем в целом.

Ключевые слова: позитивный резонанс, любовь, окситоцин, блуждающий нерв, нейронная синхронность, социальные связи.

Постановка проблеми. Актуальність статті зумовлена тривожною тенденцією збільшення соціальної ізоляції і психологічними проблемами, пов'язаними з цим. Загальне Соціальне Анкетування американців про кількість людей, яким вони довіряють, свідчить, що найпоширенішою відповіддю було «три людини» в 1985 році. У 2004 році при повторному опитуванні, така кількість дорівнювала нулю [3, 187]. Самотніми, принаймні, іноді, себе сприймають 80% тих, хто молодше 18 років і 40% дорослих старше 65 років; рівень самотності поступово знижується в середні дорослі роки, а потім збільшується в старості (≥ 70 років) [7]. Дорослі віком до 30 років мають значно вищі рівні самотності, ніж майже будь-які інші вікові групи [5]. У цих дослідженнях самотність є синонімом соціальної ізоляції, яка так сприймається, а не власне об'єктивної соціальної ізоляції. Люди можуть жити відокремленим життям і не відчувати себе самотніми, і, навпаки, вони можуть жити нібито багатим громадським життям і, тим не менш, відчувати себе самотніми. Самотність визначається невідповідністю між нашими бажаними і реальними соціальними зв'язками. Таким чином, якщо людина самотня – це повністю суб'єктивно. Але проблема не в цифрах, а в тому, що це відчуття ізоляції дає відчуття нещастя. Тому ми спостерігаємо зростання депресії в 10 разів більше, ніж 10 років тому [9, 4]. Самотність пов'язана з розладами особистості та психозами, порушенням когнітивних функцій, підвищеним ризиком розвитку хвороби Альцгеймера [4, 187]. Крім того, експериментальні дані вказують на те, що самотність не лише збільшує депресивні симптоми, але і збільшує чутливість до сприйняття стресу, страх негативної оцінки, тривогу і гнів, і зменшує оптимізм і самоповагу [4, 187]. Те, що робить самотність – таке важливе питання в тому, що вона пов'язана зі значними загрозами нашому психічному здоров'ю, нашому фізичному здоров'ю, а також нашій тривалості життя.

Близько половини всіх самотніх людей знаходяться в пошуку коханих, вони висловлюються про те, що знайти особливу людину, яку вони будуть любити, – це величезний внесок у власне щастя. «Думати про кохання, як про романтику або зобов'язання, які ти ділиш з однією особливою людиною (а саме так любов уявляється у більшості людей на землі)», – це безумовно обмежувати здоров'я і щастя, яке ти отримуєш від любові, – пише професор Барбара Фредріксон [2], даючи надію самотнім людям позбутися від свого важкого почуття. У своїй книзі «Любов 2» [2] вона описує свою концепцію, в якій звертає велику увагу на психологічний і, разом з тим біохімічний компонент емоції любові, суть її – у фізичному зв'язку між людьми – у відчутті мікромоментів позитивного резонансу. Позитивний резонанс – поняття для опису мікромоментів зв'язку, які ви можете відчувати в товаристві інших, коли позитивний емоційний досвід розгортається серед вас і всередині вас в той же час. Позитивний резонанс – є ядро і суть любові. Зокрема, в цій біологічній системі любові є три головні гравці – дзеркальні нейрони, окситоцин, тонус блукаючого нерва (Fredrickson, 2013).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Подібна концепція – з'єднань (контактів) високої якості (HQC – High Quality Connections) розроблена у John Paul Stephens, Emily Heaphy & Jane E. Dutton [10]. Люди у зв'язку високої якості, швидше за все відчують позитивне збудження і підвищене почуття позитивної енергії

(Quinn & Dutton, 2005). Концепція ґрунтується на попередніх напрацюваннях, таких як: концепція контактів як динамічної живої павутини (Berscheid & Lopes, 1997); концепція якості з'єднання з присутністю почуття позитивного зв'язку (Роджерс, 1951); концепція того, що люди за своєю природою соціальні і потребують приналежності (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1968); концепція про те, що взаємність охоплює відчуття потенційного руху в зв'язку, народженого з взаємної уразливості і чуйності як досвіду задіяності і залученості обох людей у зв'язку з цим в цей момент (Miller & Stiver, 1997) [10]. Ці суб'єктивні маркери допомагають пояснити, чому зв'язок переживається як привабливий і приємний, але і як живий. Дослідники говорять про те, що буквально і в переносному сенсі відчувається життя в з'єднаннях від людини до людини.

Формулювання цілей статті. Опираючись на згадані дослідження, метою нашої статті стало розглянути нові підходи на позитивні емоції як джерело ресурсів людини у результаті залучення біоповедінкових механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологів існує термін «поведінкова синхронність» (behavioral synchrony). Результати досліджень Барбари Фредріксон говорять: що чим вище рівень такої синхронності, тим яскравіше виражена позитивна реакція на іншу людину і взаєморозуміння з нею. На фізіологічному рівні такі процеси супроводжуються виділенням *oxytocin synchrony*, своєрідного гормону «єднання» (Fredrickson, 2013). Новий підхід, який розробила Барбара Фредріксон, – це погляд на позитивні емоції, як крихітні двигуни, які розширюють наше розуміння і будують наші ресурси, може дати нам нове розуміння того, що є любов. Те, що побачила Фредріксон в лабораторії і в опитуваннях, що любов – міжособистісний досвід, позначений зростанням розділених позитивних емоцій, вона називає це – біоповедінкова синхронність, це взаємне почуття турботи, це взаємне почуття, коли «я інвестував в вас, а ви – в мене», дбайливий настрій. Це радість чи подяка, розділена з іншими. Це начебто співпереживання позитивних емоцій. У такій мірі, коли люди є дружніми і випромінюють тепло і обмін позитивними емоціями, в такій мірі – це мікро-моменти зв'язку. Потрібно вирватися з цього кокона, де ви поглинені собою, і більше встановлювати емоційне з'єднання з іншими. Розвивати природну тенденцію більше фокусуватися на інших людях, ніж на собі. Наука емоцій додає, що любов живе в моментах. Наука відносин говорить, що це – інвестування в благополуччя когось іншого просто заради нього самого (безумовно). Це миттєві ефекти позитивних емоцій. Таким чином, ці мікро-моменти є певними двигунами або «поживними речовинами», які допомагають створити здорове почуття зв'язку, як наслідок. Барбара Фредріксон зазначає, що ці мікро-моменти позитивного резонансу є насправді життєво важливими живильними речовинами для здоров'я, і не лише для свого здоров'я, а й здоров'я наших спільнот, здоров'я наших відносин [Там само].

У книзі «Любов 2.0: як наше вище почуття впливає на наші відчуття, думки, вчинки і розвиток» обговорюється, яким чином любов з часом може впливати на наші біологічні та клітинні структури. Треба підкреслити, що в даному дослідженні «любов» – виключно як емоція, а не як стійкі відносини, зв'язок, глибоке почуття, турбота, довіра і зобов'язання по відношенню до іншої людини. Все перераховане – швидше, довгострокові результати позитивної емоції під назвою «любов» [2]. Любов схожа на будь-які інші емоції – вона не може тривати нескінченно. І, тим не менш, вона відрізняється від інших позитивних емоцій. Для такого позитивного відчуття потрібні умови. Відчуття безпеки, відсутність якого може перешкодити розділити цей позитивний досвід з іншою людиною, – одне з них. Коли люди не відчувають себе в безпеці, якщо вони відчувають загрозу, – не буде відкритості, що дозволило б їм мати загальний досвід і спільно відчувати позитивні емоції. Добре, коли цей зв'язок є живим, зоровий контакт розблоковує міміку і посмішка є запрошенням для посмішки іншої людини. Існує адаптативна цінність посмішки: це спосіб, щоб побачити, як люди збираються реагувати. А потім ще й розширити даний позитивний досвід. Тому що тоді ви можете бути відкриті і почати розмову. Посмішка може слугувати для того, щоб висловити позитивність, щоб викликати позитивність, щоб викликати інтерсуб'єктивний досвід, розширювати і будувати колективні ресурси. У термінах нейронної мімікрії, коли ви імітуєте чинсь посмішку, існує версія, що подібний емоційний стан відбувається в вас, який в іншій людині. Безумовно, слід враховувати культурні норми про те, коли це буде доречно, щоб посміхнутися, і, коли це доцільно, – зробити зоровий контакт. Вона насправді не вимагає багато інвестицій. Наприклад, якщо ви у магазині посміхнулися, сказали «спасибі» людині, яка допомогла вам знайти щось або якщо ви поділитися посмішкою і покажете, що ви проявили турботу про цю людину і повагу, то в цей короткий момент швидко виникає позитивний мікро-момент, експрес позитивності, синхронність. Цей момент є настільки швидким, що не вимагає багато часу, щоб відчути таку своєрідну загальну позитивність. Це розширює потенціал людини, допомагає знайти нового друга, або побудувати ресурси і поліпшити свій день. Якщо повсякденно ви поділяєте посмішку з людьми у вашому співтоваристві, це дає вам відчуття, що ви живете в безпечному місці. В результаті люди відчувають, що є велике почуття спільноти. Цей процес можна вибудувати в таку лінію: *почуття безпеки - відкритість - запрошення до спілкування - зоровий контакт - живий зв'язок - посмішка - мімікрія*.

Друга умова позитивного резонансу – взаємозв'язок. Тут мова йде про погляди, усмішки, доторкання, також і те, як впливає на вас голос іншої людини і т.д., оскільки любов – не просто позитивні емоції, а емоція, яку необхідно ділити з іншою людиною. Багато емоційної інформації може бути передана голосом по телефону. Але коли текстові повідомлення або по електронній пошті – тоді ми частково втрачаємо втілений вираз емоцій. Мікро-моменти зв'язку включають синхронність, біоповедінкову синхронність, невербальні жести людей починають збігатися, таким чином, частково ви – дзеркало один одного в деяких відносинах, в ритмі або темпі.

По-третє, любов більше, ніж просто позитивна емоція, яку ви поділяєте з іншою людиною. На думку, Барбари Фредріксон, любов – це позитивний резонанс, тобто, це «єдина дія, що належить двом тілам і розумам». Чим сильніший цей резонанс, тим стабільніші відносини, тим більше зовнішніх соціальних зв'язків, тим вище рівень здоров'я, як фізичного, так і ментального. Важливо, що як будь-який позитивно забарвлений емоційний досвід, вона допомагає формуванню оптимістичного погляду на життя, зміцнює наші соціальні зв'язки, допомагає нам краще бачити перспективи і можливості, наприклад, в кар'єрі; підвищує рівень нашої креативності та стресостійкості. Завдяки любові у нас з'являється відчуття гармонії і щастя. Крім того, вона допомагає бачити унікальні риси в інших людях і цінувати це. Наприклад, експериментальні дослідження показують, що невеликі кількості взаємодії з іншими можуть поліпшити когнітивні функції обох осіб з точки зору швидкості обробки і робочої продуктивності пам'яті (Ybanga і ін., 2008). Крім того, в своєму огляді медичних доказів, Хефі і Даттон (2008) [10] показують, як мають позитивну дію на людей короткі взаємодії на роботі, через що впливають на серцево-судинну, нейроендокринну та імунну системи. Хоча позитивні емоції мають короточасний ефект з точки зору розширення нас, але вони – «миттєві лінзи» та користь від цього миттєвого ефекту проявляється протягом довгого часу. Як результат, міжособистісний досвід в тому моменті супроводжує збільшення: взаємної турботи, розділених емоцій, біоповедінкової синхронності. Чим вище рівень такої синхронності, тим яскравіше виражена позитивна реакція на іншу людину і взаєморозуміння з нею.

Наука зараз починає розкривати, що коли дві людини дійсно включені в зв'язок у загальний позитивний стан, в них досліджено збільшення нейропептидів, таких як окситоцин, в синхронізації один з одним. Також досліджено в них синхронізацію пострілів нейронів. Коли ви і я дійсно налаштовані один до одного, діяльність мозку в обох людей стає дуже схожа і виникає нейронна синхронність між людьми. Таким чином, ця одна емоція котиться по двох або більше розумах і організмах одночасно. І не лише живе в одній особистості, а потім знаходить відображення в іншій. Це дійсно частково заперечує думку, що емоції належать одній людині. Дуже сприяє цьому зв'язку обмін позитивними емоціями, і синхронність взаємної турботи [2]. Окситоцин робить нас більш пристосованими до і під впливом інших – принаймні, коли ми відчуваємо себе в безпеці. Окситоцин заохочує нашу приховану біологічну тенденцію бути уважними до інших, а не загорнутими в наші власні проблеми. Тонус блукаючого нерва діє аналогічним чином. Ті, хто має більш високі показники тонулу блукаючого нерва, краще вміють читати емоції і вирази інших, – це було виявлено в лабораторії Фредріксон за допомогою експериментів, серед біологічних заходів яких – спостереження Ехокардіограми. Блукаючий нерв дійсно задіяний в обох – психологічному здоров'ї і фізичному здоров'ї. Тонус блукаючого нерва є ступенем, в якій ваша картина дихання впливає на вашу частоту серцевих скорочень. Коли ваш блукаючий нерв функціонує особливо добре, він також трішки уповільнює своє серце, кожен раз на видиху. Він створює здоровий ритм вашого серця таким чином, як коли ви дихаєте свіжим киснем. Мінливість частоти серцевих скорочень називають серцевим тонусом блукаючого нерва [2]. Тому це передбачає здатність серцево-судинної системи до саморегуляції, і це також передбачає здатність організму до регулювання глюкози, рівня цукру в крові, прогнозує здатність організму регулювати запалення і тому це життєво важливо в повсякденному здоровому фізичному функціонуванні. Щодо психологічного боку здоров'я, люди, які мають більше цього здорового ритму в своєму серці, краще здатні регулювати свою увагу і свої емоції. І через ці два фактори вони краще здатні переживати соціальні ситуації, набувають кращі соціальні навички. Бетані Кук зазначає, що існує висхідна спіраль, що відбувається між серцевим тонусом блукаючого нерва людей і їх позитивним резонансом, або їх здатністю відчувати ці мікромоменти позитивного зв'язку. Якщо виміряти індивідуальні відмінності в цьому здоровому ритмі серця, серцевому тонусі блукаючого нерва, то можна спрогнозувати, скільки в повсякденному житті люди відчують ці мікромоменти зв'язку. Це також допомагає регулювати свою увагу і емоції [2]. Також в лабораторії психофізіології вчені виміряли зміни в серцевому тонусі блукаючого нерва у тих, хто практикував медитації або молитви щодня. І виявили, що можна зрушити або підштовхнути цю висхідну спіраль, і, отже, люди, які медитували, відчують більше позитивних емоцій. Це, певним чином непрямої показник цього позитивного резонансу [Там само].

Аналогічно і негативні емоції завдають шкоди організму. Також наука вивчає як імунна система реагує на стрес і проблеми. Стів Коул стверджує, що наші емоційні переживання пов'язані з нашою імунною системою. Хронічна самотність, втрата, низький соціально-економічний статус, різні види складних умов впливають на експресію генів в імунній системі аналогічним чином і знижують протівірусну, протизапальну функцію і синтез антитіл [1]. З цього ми робимо висновок, що наше емоційне благополуччя сильно прив'язане до нашого здоров'я. В цьому випадку позитивні емоції подібні до водіїв цього процесу, крихітних двигунів поживних речовин, які дійсно можуть привести до зрушень на клітинному рівні. І рандомізоване дослідження в лабораторії позитивних емоцій і психофізіології Університету Північної Кароліни допомогло знайти тут причинно-наслідковий зв'язок. Випробовуваних попросили щовечора практикувати пригадування трьох позитивних взаємодій протягом дня щовечора кілька тижнів. Вони вимірювали серцевий тонус блукаючого нерва людей на початку дослідження, а потім через три місяці, якщо вони робили цю вправу, і виявили, що ритм їхнього серця в спокої стає здоровішим, більш ефективним. Також було виявлено, що медитатори, які практикували медитацію протягом 6 тижнів, не лише відчували себе більш оптимістично і соціально з'єднані; але вони також змінили ключову частину своєї серцево-судинної системи, яку називають тонусом блукаючого нерва. Вчені звикли думати, що тонус блукаючого нерва в основному стабільний, але дані лабораторії Фредріксон показують, що ця частина пластична, і залежить від змін в соціальних звичках. Однак, ці висновки

не працюють в зворотному напрямку, тому це не означає, що люди, які стикаються з хворобою, не є достатньо позитивними. Часто функціонування серця і імунної системи може бути відображенням наших звичок [2].

Крім цих наслідків для здоров'я, поведінковий нейробіолог Стівен Поргеса показав, що тонус блукаючого нерва займає центральне місце в таких речах, як виразність обличчя і здібності, щоб налаштуватися на частоту людського голосу. Збільшуючи тонус блукаючого нерва людей, ми збільшуємо свій потенціал для підключення, дружби і співпереживання [8]. Простіше кажучи, чим більше пристосованими до інших ви стаєте, тим здоровіше ви стаєте, і навпаки. Цей взаємний вплив також пояснює, як відсутність позитивних соціальних контактів зменшує ресурси людини. Якщо ви нерегулярно тренуєте можливість «підключення» лицем до лица, в кінцевому підсумку виникне ситуація, коли будуть відсутні деякі основні біологічні здібності робити це. Люди з аутизмом, наприклад, мають дуже низький тонус блукаючого нерва, і також показують відсутність інтересу до соціальної активності. Вищий тонус блукаючого нерва стимулює нашу зацікавленість в інших і пригнічує наш страх зустрічі з новими людьми. Вчені назвали його ключовою частиною нашої вродженої системи соціального зчеплення. Він допомагає зберігати спокій в стресових ситуаціях. Важливо буде зазначити, що до мікромоментів позитивного резонансу також входить подяка (Gratitude), яка буває в таких формах: appreciating (цінувати), acknowledging (виявлення подяки), respecting (повага), recognizing (визнання), say your thanks through kind gestures (висловити подяку за добрі жести), philanthropy to others (любов до людей). Існує такий вислів Вільяма Артура Уорда: «Відчути вдячність і не висловити її – все одно що приготувати, але не вручити подарунок». Можна відчувати себе вдячним друзям, родині, здоров'ю та обставинам, але не завжди можна виразити це. Щоб по-справжньому висловити подяку, потрібно бути добрим, відкритим і чуйним, даючи людям відчути себе краще і даючи людям зрозуміти, що ви їх дійсно цінуєте. Якщо ця подяка є ритуалом, а не справжньою, то вона втрачає свою силу.

Прикладом акту доброти, турботи, коли вона вплинула на щастя, можна навести випадок, коли студенти виконували п'ять випадкових актів доброти в тиждень протягом шести тижнів. Це поведінка, яке приносить користь іншим або зробить щасливими інших, як правило, за рахунок втрат для себе (наприклад, готувати їжу для когось, здати кров, допомогти комусь з роботою у дворі, а також запропонувати своє місце для старших, інвалідів або вагітної). Результати цього дослідження показали, що у студентів, які виконували це, спостерігалось збільшення щастя (Lyubomirsky, Tkach, and Yelverton, 2004) [6].

Якщо ми переосмислили любов як мікро-моменти загального позитиву, може здатися, що любов вимагає, щоб ви завжди відчували себе щасливим. Ви можете відчувати мікро-мить любові, навіть якщо ви або людина, до якої ви «підключаєтеся», страждає. Позитивні з'єднання не обов'язково повинні бути про безтурботні теми. Позитивний резонанс може бути в підтримці або обіймах людини, яка засмучена. Ми потребуємо спертися один на одного в складних ситуаціях і відчути себе добре. Любов не вимагає, щоб ви ігнорували або придушували негативність. Це просто необхідно, щоб якийсь елемент доброти, співчуття чи розуміння були додані до з'єднання.

Не слід також розглядати люблячий шлюб, як само собою зрозуміле, оскільки, згідно з цією теорією, любов – це те, що ми повинні заново виростити кожен день. Замість того, щоб бути постійним, безумовним і обмеженим нашими близькими друзями і сім'єю, любов побудована на «мікро-моментах», коротких, потужних з'єднаннях, які ми можемо мати з усіма іншими людьми. Чим більше цих мікро-моментів у нас є, тим кращі наші відносини будуть і більш здоровими ми будемо в цілому. Наші реальні відносини лежать в цих маленьких взаємодіях. І коли ми втрачаємо їх, ми можемо відчувати певну деформацію між нами. Фізичні задоволення і позитивні емоції часто йдуть разом у найближчих відносинах. Але коли задоволення позбавлені позитивних емоцій, вони можуть тягнути нас до одержимості і наркоманії. Позитивні емоції допомагають нам знайти сенс і мати велику мрію про те, який внесок ми можемо внести в світ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, позитивні емоції ведуть до нової, “здатної розширюватися” або такої поведінки, яка досліджуватиме себе, і з часом ці дії ведуть до значних довготривалих ресурсів, таких як знання або відносини. Позитивність може бути визначена як емоційний стан, який приносить приємне суб'єктивне відчуття. Будь-який позитивно забарвлений емоційний досвід допомагає: формувати оптимістичний погляд на життя; зміцнює наші соціальні зв'язки; допомагає нам краще бачити перспективи і можливості (в кар'єрі, в житті); підвищує рівень нашої креативності та стресостійкості; у нас з'являється відчуття гармонії і щастя; допомагає бачити унікальні риси в інших людях і цінувати це; допомагає здійснювати саморегуляцію серцево-судинної, імунної систем, призводить до позитивних зрушень на клітинному рівні.

Відповідно до зазначених в статті досліджень, нами було проведено майстер-класи зі студентами та аспірантами в Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Національному університеті водного господарства та природокористування (м. Рівне), Рівненському державному гуманітарному університеті для підкріплення теоретичних розробок практичною частиною. Для вправ ми використовували авторські, а також розробки Б. Фредріксон. Автор використовувала різні рефлексивні вправи, також були завдання: згадати 3 соціальних взаємодії, які учасники майстер-класу мали в той день і суб'єктивні відчуття, які супроводжували людину в ті моменти (гармонії з іншими). Якщо не було таких взаємодій, то була поставлена задача розширити формальну практику любові і доброти, встановивши намір зробити мінімум три «люблячих зв'язки» кожен день. Це один із способів, щоб неформально практикувати любов і доброту, щоб спостерігати, як ці нові з'єднання змінюють студентів і їхні почуття спільності. Також було завдання висловити свою подяку, подумати про тих людей, які допомагають, розуміють і роблять важливе для них. Крім цього, учасники писали лист подяки людині, кому

тривалий час не дякували. Хочемо наголосити на важливості саме практичного боку даного дослідження. Розширення позитивних моментів на основі цих вправ вчить розвивати кращі відносини і бути щасливими.

References

1. Cole S.W., Hawkey L.C., Arevalo J.M., Sung C.Y., Rose R.M., Cacioppo J.T. Social regulation of gene expression in human leukocytes. *Genome Biology // Biological Psychology*. – 2007. – 8(9): R189. – DOI: 10.1186/gb-2007-8-9-r189. – Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17854483>
2. Fredrickson B.L. *Love 2.0: Finding Happiness and Health in Moments of Connection* / Fredrickson, B.L. – New York: Plume, 2013. – 256 p.
3. Hawkey L.C., Cacioppo J.T. Aging and Loneliness: Downhill Quickly? // *Current Directions in Psychological Science*. – 2007. – № 16. – PP. 187-191.
4. Hawkey L.C., Cacioppo J.T. Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms // *Annals of Behavioral Medicine*. – 2010. – Oct; 40 (2). – PP. 218–227.
5. Luhmann Maik., Hawkey L. C. Age Differences in Loneliness From Late Adolescence to Oldest Old Age. // *Developmental psychology* – 2016. – May, 5. – <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000117>
6. Lyubomirsky S., Tkach C., & Yelverton J. Pursuing sustained happiness through random acts of kindness and counting one's blessings: Test of two six-week interventions. Unpublished data, University of California, Riverside, Department of Psychology, 2004.
7. Pinquart M., Sorensen S. Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis // *Basic and Applied Social Psychology*, 2001. – 23 – PP. 245–266.
8. Porges S.W. The Polyvagal Perspective // *Biological Psychology*. – 2007. – Feb; 74(2). – PP. 116–143.
9. Seligman, M.E.P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. – New York: Free Press, 2011. – 349 p.
10. Stephens, J.P., Heaphy, E., Dutton, J.E. High Quality Connections. In K, Cameron and G. Spreitzer (eds.). *Handbook of Positive Organizational Scholarship*, New York: Oxford University Press, 2011. (Chapter 29).

Oksentiuk N.V. MICRO-MOMENTS OF POSITIVITY RESONANCE

The article deals with the latest research of positive psychology in the field of emotions, where positive emotions are considered in the context of a dynamic living connection. The emotion when your body feels micro-moments of positivity resonance with someone else when there is a biological wave of well-being and mutual aid that is rolling two or more of the mind and body simultaneously – an understanding of love in terms of positive psychology. More micro-moments of love in daily life for a long time improves the function of the vagus nerve – a key channel that connects the brain to the heart. Eye contact leads to neural synchrony. Instead to be permanent, unconditional and limited by our close friends and family, love is based on «micro-moments» – short, powerful connections, that we can have with all kinds of other people. The more of these micro-moments we have, the better our relations will be we and we will be more healthy in general.

Laboratory tested data serve as an important basis for practical exercises on positive emotions, conducted by the author with university students. Expansion of positive points from these exercises teaches us to develop better relations and to be happy. These actions lead to significant long-term assets such as knowledge or relationships. Positively stained emotional experience helps us to see better prospects and opportunities (in career, life); increases our creativity and stress; we have a sense of harmony and happiness; helps to see the unique traits in others and to appreciate it; helps with self-regulation of the cardiovascular and immune systems that leads to positive changes at the cellular level.

Key words: positivity resonance, love, oxytocin, vagus nerve, neural synchrony, social ties.

УДК 316.647.7:316.723–053.6

В.Р. ПАВЕЛКІВ, В.М. ПАНАСЮК

ПРОЯВИ ОЗНАК ФАНАТИЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА: НА ПРИКЛАДІ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі вивчення соціально-психологічного феномену – «фанатизму». Виокремлюються власні характеристики фанатизму, виділено типологію та види. Наведено характеристику класифікаційних норм фанатизму як цілісної структури в умовах сучасного суспільства. Виокремлені автори, що вивчали проблематику фанатизму та його впливу на суспільство. Подана класифікація форм прояву фанатизму й визначений механізм їхньої реалізації. Здійснено акцентуацію уваги на розкритті змісту видів фанатизму, що формують молодіжні субкультури.

Ключові слова: молодіжне середовище, молодіжна субкультура, неформальні об'єднання, особливості субкультур, ідеологія, фанатизм.

В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме изучения социально-психологического феномена - «фанатизма». Выделяются собственные характеристики фанатизма, типология и виды. Приведена характеристика классификационных

норм фанатизма как целостной структуры в условиях современного общества. Определены авторы, изучавшие проблематику фанатизма и его влияния на общество. Представлена классификация форм проявления фанатизма и определен механизм их реализации. Осуществлена акцентуация внимания на раскрытии содержания видов фанатизма, что формируются под влиянием молодежных субкультур.

Ключевые слова: молодежная среда, молодежная субкультура, неформальные объединения, особенности субкультур, идеология, фанатизм.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується бурхливими політичними і соціальними перетвореннями, зміною моральних ідеалів, трансформацією соціальних стереотипів життєдіяльності. Політичні, економічні та екологічні фактори стають причиною масового психологічного дискомфорту населення, його дезорієнтації, розгубленості і, в кінцевому рахунку – масової дезадаптації. Процес стагнації сучасного суспільства, криза соціально-економічного, політично-правового та духовно-культурного розвитку зумовили процеси аномії, тобто дезінтеграції цінностей, соціальної дезорганізації і виникнення різного роду девіацій молоді, що активізувала появу нових соціальних феноменів та інститутів у розвитку соціуму. Стрімкий розвиток сучасних технологій, глобалізація, яка формує не чіткість єдиного інформаційного простору, створює інтенсивне зіткнення полярних ідей та ідеологій; інтеграція, яка часто здійснюється як протистояння, – формують об'єктивні умови для розвитку фанатизму як соціально-психологічного феномену. Вихідною причиною фанатичних проявів, як правило, стає глибока соціальна криза, що породжує розпад соціальних зв'язків і форм суспільного життя, усталеність яких доти стримувала багатьох від свавільності та неприхованого егоїзму. В результаті порушується звична система соціальної стратифікації і маси людей опиняються в маргінальному, дратуючому їх стані [8]. Важливим фактором формування фанатичної свідомості є духовний вакуум, що створюється в результаті руйнування стабільних соціальних систем, стійких принципів, пріоритетів і цінностей, моральних орієнтирів, які характерні для традиційного суспільства. Фанатизм все частіше набуває масового характеру, що негативно впливає на соціально-психологічне здоров'я населення в цілому. Причиною масовості є підвищення почуття значимості і наповнення сенсом життя людини, яка є представником певного фанатського угруповання. Особливо наочно це явище проявляється у підлітків і юнаків, що не володіють стійкістю поглядів, переконань і моральних позицій. Внаслідок цього формується деформація світогляду, і як наслідок – зміна морально-ціннісних установок особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості формування та прояву фанатизму стали предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі філософії, соціології, культурології. Дослідження різних аспектів фанатичної поведінки привертати увагу багатьох науковців. Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених, щодо яких: Дж. Дженсен, Дж. Сантаяні (фанатизм як прояв девіантної поведінки); А. Дель Лаго [14], П. Марш [15], О. Мейтін [7] (спортивний фанатизм); С. Бурлак, Дж. Джейкобс, Б. Кенелі, Дж. Конірс, А. Костенко, Т. Леоненко [5], Г. Лозко, К. Поттер, Г. Старшенбаум (релігійний фанатизм); М. Варій, В. Ким, Т. Латишева [4] (формування фанатизму під впливом молодіжних субкультур); В. Абраменкова, Ю. Бусел, Г. Гикава, Т. Гіштимулт, С. Небот, А. Мудрик, Т. Селецька [10], Т. Сливінська, С. Чернета, М. Шимановський, О. Шулдик, В. Щорс (вплив субкультури на формування особистості). Аналіз численних публікацій з проблем фанатизму показує, що специфіка прояву фанатичної поведінки, опис механізмів формування та форм прояву в контексті різних в молодіжних субкультур недостатньо розроблені. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Мета статті – проаналізувати особливості прояву ознак фанатизму як соціально-психологічного феномену у представників молодіжних субкультур. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку фанатизму в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних видів фанатизму в молодіжну культуру.

У відповідності з поставленою метою були визначені наступні **завдання дослідження**:

- здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі проявів фанатизму у представників молодіжних субкультур.
- підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції асоціальної, аморальної, радикальної поведінки молоді в сучасних умовах

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічний аспект досліджуваної проблеми характеризується наявністю системного протиріччя, що полягає в кардинально неминучій оцінці причин, характеру і наслідків проблеми. Дослідження проявів фанатизму в середовищі молодіжних субкультур варто розглядати з позицій психологічних, соціальних, культурних, філософських теорій, не висуваючи якусь одну концепцію в якості домінуючої. Перша група теорій (структурний функціоналізм, теорії аномії), які умовно можна назвати «об'єктивні» або «раціонально-логічні», актуальні з часів «класичного» етапу розвитку соціології, наголошує на детермінації факторів об'єктивного соціального становища, умов соціуму, а також можливістю діючими суб'єктами раціонально-логічної оцінки своїх соціальних дій (оцінка їх причин, характеру і наслідків). Друга група теорій (соціально-психологічні теорії) – «суб'єктивні» або «іраціональні», робить акцент на алогічній дії суб'єктів суспільства, як наслідку особливостей культури і суспільства, а також самої

людської природи. Відповідно, соціальна дія представляється як іраціональна, алогічна, що частково оцінюється діючими суб'єктами своїх соціальних дій, а то і відсутністю оцінки як такої [12].

Фанатизм – складне і багатоаспектне явище сучасного суспільства. Розглянуті теорії важливі, перш за все, в евристичному аспекті, так як головним, чи не основним питанням, періодично постає перед дослідниками даної проблемної області, є причини захоплення молоді даним видом соціокультурної діяльності, а також фактори деструктивної, антисоціальної поведінки. Розглядаючи фанатизм як складову молодіжної субкультури варто визначити сутнісні ознаки цього поняття з концептуальних положень різних наук. Найбільш загальне визначення поняттю «фанатизм» надає філософія – (лат. «fanum» – священне місце, храм) – беззастережне слідування переконанням, підпорядкування, яке супроводжується готовністю жертвувати собою, але в той самий час і від інших також вимагати безумовного підпорядкування [9]. Соціологія трактує фанатизм, як пристрасну відданість власним переконанням, поєднану з крайньою нетерпимістю до чужих поглядів [11].

У психології фанатизм – захоплення якою-небудь діяльністю, що досягає крайнього ступеня вираження з формуванням культу і створенням ідолів, з повним підкоренням людини і розчиненням індивідуальності [3]. Вітчизняний психолог М. Варій зазначає, що фанатизм – це жагуча відданість, прихильність ідеям, поглядам; напрям думок і дій фанатика [1]. Загальною характеристикою фанатизму є вироблення людиною стереотипу підкорення власних інтересів і прагнень інтересам конфесії, команди, колективу, групи, зосередження уваги і сил на підтримці ідола та надання йому всебічної й активної допомоги. Фанатський рух є особливим феноменом, який є персоналізацією соціальних і культурних характеристик суспільства. Символічність проявів поведінки є відображенням явища як цілісного й унікального конгломерату [2], соціально-психологічний феномен, що характеризує особистісну позицію і систему відносин особистості з референтними групами, відображає некритичний підхід індивіда до будь-якої інформації, яка в тій чи іншій мірі підкріплює його позицію, установки, уявлення і переконання, готовність до жертвовної поведінки в ім'я останніх незалежно від того, чи є подібна активність моральною або аморальною. Нерідко фанатизм носить національний, релігійний і ідеологічний характер і є базою різних асоціальних, а іноді і антисоціальних проявів на рівні не тільки малих, але і великих груп, зокрема молодіжних субкультур. В даний час субкультурні рухи набули значного розмаху у всьому світі і розглядаються не тільки з політичних позицій (як потенційний електорат), а й як істотний фактор розвитку суспільства; фактор, що визначає рівень духовно-морального розвитку, соціального здоров'я і якості життя сучасної молоді. На думку М. Брейка більшість субкультур молоді – це «колективні девіації», які мають різний характер та рівень відхилення від соціально-культурної та правової норми, та позбавлені ціннісної єдності всередині молодіжного середовища [13].

В даний час існує велика різноманітність молодіжних субкультур. Кожна з них має власні ознаки: канали і засоби спілкування, форми поведінки, звичаї, традиції, різні зовнішні атрибути. Представники молодіжних неформальних субкультур пропагують власну ідеологію, яку мають дотримуватися всі, без виключення, члени угруповання.

Відповідно до ідеології дослідники [4; 6] виділяють наступні категорії субкультур (табл. 1):

Таблиця 1

Категорії молодіжних субкультур

Тип субкультури	Вид субкультури	Основні представники	Зміст ідеології
Агресивні	Радикально-конструктивні	Футбольні хулігани	Молодіжні об'єднання навколо футбольних клубів, що характеризуються власною диференціацією та особливими рисами і класифікаційними нормами. Бажання довести свою (своєї команди) перевагу за будь-яку ціну, що поєднується з агресією до всіх інших спортсменів і команд
		Екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів	Молодіжні політичні екстремісти ультра-правих та ультра-лівих поглядів
	Кримінальні	Скінхеда, гопники	Молодіжні групи кримінального напрямку, що пропагують агресивний стиль поведінки
Депресивні	Емоційно-чуттєві	Готи	Молодіжні групи, які культивують ідею смерті і «чорної естетики» як протест проти суспільства
		Емо	Культивують експресію і свободу вираження емоцій
		Панки	Субкультура, характерними особливостями якої є критичне ставлення до суспільства і політики
Гедоністичні	Романтико-ескапістські	Хіпі	Молодіжний рух, що пропагує мир і любов як протест проти сучасного суспільства
		Растамани	Пропагується свобода і незалежність. Характерне вживання наркотичних речовин.
Екстремальні	Розважальні	Скейтбордисти, сноубордисти, ролери	Любителі спортивного спорядження і обладнання. Захоплення небезпечними спортивними розвагами.

Ідеологія субкультурних угруповань деструктивно впливає на свідомість молоді. Вона апелює до потреби молодих людей виділитися з «сірої маси», тому часто заснована на поняттях, які суспільство не визнає

або уникає (смерть, насильство, наркотики тощо). Найбільшу небезпеку становлять молодіжні субкультури, які пропагандують агресивний стиль поведінки: субкультури кримінального (гопники, скінхеди тощо) та радикально-конструктивного спрямування (екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів), оскільки передбачають насилля, жорстокість, невмотивовану агресію, а нерідко – навіть смерть підозрілих і ненадійних. Також, ці угруповання часто тягнуть за собою вживання алкоголю, наркотичних і психотропних речовин, безладних статевих стосунків.

У молодіжному середовищі небезпека впливу субкультур пов'язана, перш за все, з тим, що цінності, що руйнують фізичне і психічне здоров'я молодих людей, культивується за допомогою зовнішньої атрибутики, що впливає на естетичні смаки, а для молоді цей фактор є більш вагомим, ніж сенс пропагандованої субкультурою ідеології. Залучення молоді в субкультурні рухи має негативні наслідки: знецінення моральних установок, негативне ставлення до життя, незадоволення суспільством, девіантна поведінка, деструктивізація структури особистості, дезорганізація тощо. Навіть ті субкультури, ідеологія яких не носить відтінку депресивності або агресивності, можуть бути пов'язані з невиправданим ризиком для життя і здоров'я (розважально-екстремальні субкультури) або зі зловживанням психоактивними речовинами (гедоністичні субкультури). Представники подібних течій схильні до асоціальної поведінки та адитивної поведінки, особливу небезпеку становлять субкультури, ідеологія яких набула проявів фанатизму (поведінка фанатика (грец. «Φανατισμός» – «сліпа віра») розглядається як порушення домінуючих соціальних норм, маніакальне переслідування об'єкта або суб'єкта), які заохочуються, як наприклад трудовголізм або спортивний спосіб життя серед молоді [2]. Адже нерідко під егідою здорового способу життя, молоді люди спрямовують свою силу на джерела уявних загроз. Переконаність у тому, що «мета виправдовує засоби» нерідко супроводжується одностороннім поглядом на суть проблеми і присудження собі титулу «виришальної ланки». Феномен фанатизму полягає в переконанні власної винятковості, своїх ідей, традицій, переконань у домінуванні над іншими. Фанатизм завжди супроводжується агресією і не може існувати без образу ворога; фанатизм не допускає співіснування різних ідей і світобачення. Фанатизм характеризується радикальністю і послідовністю проявів – максимальна жорстокість, максимальна впертість, максимальна відданість своїй ідеї [8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Учасники молодіжних субкультур протиставляють себе суспільству, що знижує можливості їх соціалізації, професійної реалізації та особистісного зростання. Представники молодіжних субкультур характеризуються поступовою втратою соціальних і політичних інтересів, підміною морально-ціннісних орієнтирів зовнішніми правилами поведінки і способу життя, зниженням рівня критичності в сприйнятті нової інформації. У підсумку це загрожує молоді підвищеним ступенем ризику соціальної ізоляції, наркотизації, девіантної або суїцидальної поведінки. Ідеологія молодіжних субкультур поступово еволюціонує у прояви фанатизму, що призводить до негативних наслідків – руйнує суспільство. Прояви ознак поведінкового і світоглядного фанатизму у представників молодіжних субкультур детермінуються низкою чинників, пов'язаних з домінуючою культурою і функціонуючою соціальною системою. В умовах сучасного суспільства, що трансформується, необхідний пошук нових форм, методів і методик теоретичного аналізу даної проблемної галузі дослідження. На сьогоднішній день існує потреба в подальшому вивченні субкультурних установок серед молоді і розробці стратегії молодіжної політики з профілактики негативних явищ, викликаних дією субкультурної ідеології.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. для студентів психолог. і пед. спец. / М. Й. Варій. – Київ : ЦУЛ, 2007. – 968 с.
2. Колмикова А. С. Образ футбольного фаната та фанатизму – як семіотичний простір культури / А. С. Колмикова // Вісн. Львів. нац. акад. мистецтв. – 2016. – Вип. 28. – С. 252-262.
3. Кулаков С. А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков : учеб.-метод. пособие / С. А. Кулаков. – М. : Фолиум, 1998. – 70 с.
4. Латышева Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы / Т. В. Латышева // Социолог. исслед. – 2010. – № 6. – С. 93-101.
5. Леоненко Т. Є. Злочинність на релігійному ґрунті: феномен, детермінація, запобігання : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.08 / Т. Є. Леоненко – Запоріжжя, 2015. – 538 с.
6. Маркова Н. Е. Типология модификаций девиантного поведения в молодёжных субкультурах / Н. Е. Маркова, Н. М. Римашевская, Н. Л. Смакотина // Народонаселение. – 2010. – № 1. – С. 85-97.
7. Мейтин А. А. Криминологическая характеристика преступлений, совершаемых футбольными болельщиками, и их предупреждение : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / А. А. Мейтин. – Ростов н/Д, 2004. – 243 с.
8. Павленко В. П. Фанатизм: історичні та соціальні корені / В. П. Павленко. – Суми : Вид-во СумДУ, 2008. – 184 с.
9. Пазиніч С. М. Філософія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / С. М. Пазиніч. – Харків : Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв : Вид. Савчук О. О., 2014. – 380 с.
10. Селецька Т. В. Молодіжна субкультура: вплив на формування особистості / Т. В. Селецька, Т. О. Сливінська // Прак. психологія та соц. робота. – 2009. – № 12. – С. 58 – 66.
11. Фанатизм [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Фанатизм>. – Назва з екрана.

12. Якуба А. В. Поведенческий и мировоззренческий облик субкультур футбольных фанатов: теоретический аспект проблемы : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / А. В. Якуба. – Краснодар, 2015. – 151 с.
13. Brake M. The sociology of youth culture and youth subculture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake . - London : Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.
14. Dal Lago A. Italian football fans: Culture and organisation. Football, Violence and Social Identity / A. Dal Lago and R. De Biasi. – London : Routledge, 1994. – 230 p.
15. Football violence in Europe. A report to the Amsterdam Group / Prepared by Giovanni Carnibella, Anne Fox, Kate Fox, Joe McCann, James Marsh, Peter Marsh. – Oxford, 1996. – 97 p.

References

1. Varij M. J. Zagal'na psihologija : pidruch. dlja studentiv psycholog. i ped. spec. / M. J. Varij. – Kyi'v : CUL, 2007. – 968 s.
2. Kolmykova A. S. Obraz futbol'nogo fanata ta fanatyzmu – jak semiotychnyj prostir kul'tury / A. S. Kolmykova // Visn. L'viv. nac. akad. mystectv. – 2016. – Vyp. 28. – S. 252-262.
3. Kulakov S. A. Diagnostika i psihoterapija addiktivnogo povedenija u podroستkov : ucheb.-metod. posobie / S. A. Kulakov. – M. : Folium, 1998. – 70 s.
4. Latysheva T. V. Fenomen molodezhnoj subkul'tury: sushhnost', tipy / T. V. Latysheva // Sociolog. issled. – 2010. – № 6. – S. 93-101.
5. Leonenko T. Je. Zlochynnist' na religijnomu gruntі: fenomen, determinacija, zapobigannja : dys. ... d-ra juryd. nauk : 12.00.08 / T. Je. Leonenko – Zaporizhzhja, 2015. – 538 s.
6. Markova N. E. Tipologija modifikacij deviantnogo povedenija v molodjozhnyh subkul'turah / N. E. Markova, N. M. Rimashevskaja, N. L. Smakotina // Narodonaselenie. – 2010. – № 1. – S. 85-97.
7. Mejtin A. A. Kriminologicheskaja harakteristika prestuplenij, sovershaemyh futbol'nymi bolet'shnikami, i ih preduprezhdenie : dis. ... kand. jurid. nauk : 12.00.08 / A. A. Mejtin. – Rostov n/D, 2004. – 243 s.
8. Pavlenko V. P. Fanatyzm: istorychni ta social'ni koreni / V. P. Pavlenko. – Sumy : Vyd-vo SumDU, 2008. – 184 s.
9. Pazynich S. M. Filosofija : navch. posib. dlja studentiv vyssh. navch. zakl. / S. M. Pazynich. – Harkiv : Harkiv. derzh. akad. dyzajnu i mystectv. Vyd. Savchuk O. O., 2014. – 380 s.
10. Selec'ka T. V. Molodizhna subkul'tura: vplyv na formuvannja osobystosti / T. V. Selec'ka, T. O. Slyvins'ka // Prakt. psihologija ta soc. robota. – 2009. – № 12. – S. 58 – 66.
11. Fanatyzm [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Fanatyzm>. – Nazva z ekrana.
12. Jakuba A. V. Povedencheskij i mirovozzrencheskij oblik subkul'tur futbol'nyh fanatov: teoreticheskij aspekt problemy : dis. ... kand. soc. nauk : 22.00.04 / A. V. Jakuba. – Krasnodar, 2015. – 151 s.
13. Brake M. The sociology of youth culture and youth subculture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake . - London : Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.
14. Dal Lago A. Italian football fans: Culture and organisation. Football, Violence and Social Identity / A. Dal Lago and R. De Biasi. – London : Routledge, 1994. – 230 p.
15. Football violence in Europe. A report to the Amsterdam Group / Prepared by Giovanni Carnibella, Anne Fox, Kate Fox, Joe McCann, James Marsh, Peter Marsh. – Oxford, 1996. – 97 p.

Pavelkiv V.R., Panasiuk V.M. THE FORM DISPLAYS OF FANATICISM LIKE A SOCIAL PHENOMENON: BASED ON EXAMPLES OF SOCIAL SUBCULTURES

This article talks about theoretical scientific review of native and foreign researches, devoted by sociological psychological phenomenon – «fanaticism». We can distinguish their own characteristics, the typology and types are selected. Exemplified the characteristics of fanaticism's norms like a whole structure in today's society. The authors who learned issues of fanaticism and the impact on society are exemplified. The classification of form displaying are submitted and the mechanism of their realization are defined. It is focused on the disclosure content of fanaticism types that are forming youth subcultures. It considers the psychological characteristics of subcultures as one of the driving forces of socialization. It is analyzed the term «subculture», filed a brief description of its main types and the influence of informal associations in values and moral standards of young people. Also, it is analyzed the relationship of informal groupings to form deviant behavior among young people. It is presented interpretation of the impact of ideology on the formation of youth subcultures fanaticism among young people. It is allocated and summarized the reasons that motivate young people to find themselves in youth associations.

Key words: youth, subculture, non-formal groups, specific of subcultures, ideology and fanaticism.

УДК 159.923 – 043.84

О.Б. ПЕТРЕНКО

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНЦЕПЦІЇ М.М. РУБІНШТЕЙНА

У статті схарактеризовано проблему самореалізації особистості у концепції М. М. Рубінштейна, з'ясовано, що гуманістичний характер концепції М. М. Рубінштейна проявляється у розумінні ним процесу

виховання, заснованого на сутності індивідуальності людини, її самості, функціях «Я», соціально-правовій самосвідомості, самореалізації. Визначено, що об'єктом дослідження в спадщині ученого є процес виховання «цільної особистості», а предметом його ґрунтовного аналізу – формування морального потенціалу людини. Структурними компонентами концепції М. М. Рубінштейна є мета, яку він розумів як виховання в людині «цільної особистості»; зміст виховання, який визначав як об'єм і характер властивостей особистості, що досягається за допомогою вирішення завдань фізичного, морального, соціально-правового, естетичного, релігійного виховання. М. М. Рубінштейн обґрунтовував центральну для педагогіки психологічну категорію – «особистість», акцентуючи увагу на чотирьох іпостасях людини: природна істота, залежна від законів «загального царства природи»; соціальна істота, яка живе в умовах взаємодії з іншими людьми, суспільством, державою; член культурного цілого та «індивідуальна особистість» при цьому акцентував увагу на середовищі, родині, колективі як засобах виховання «цільної особистості».

Ключові слова: самореалізація, особистість, «цільна особистість», концепція, М. М. Рубінштейн, педагогічна психологія.

В статті охарактеризована проблема самореалізації личности в концепции М. М. Рубинштейна, выяснено, что гуманистический характер концепции М. М. Рубинштейна проявляется в понимании им процесса воспитания, основанного на сущности индивидуальности человека, его самости, функциях «Я», социально-правовому самосознанию, самореализации. Определено, что объектом исследования в трудах ученого есть процесс воспитания «цельной личности», а предметом его основательного анализа – формирование морального потенциала человека. Структурными компонентами концепции М. М. Рубинштейна есть цель, которую он понимал как воспитания в человеке «цельной личности»; содержание воспитания, определяющее как объем и характер свойств личности, которые достигаются с помощью решения задач физического, морального, социально-правового, эстетического, религиозного воспитания. М. М. Рубинштейн обосновывал центральную для педагогики психологическую категорию – «личность», акцентируя внимание на четырех ипостасях человека: естественное существо, зависимое от законов «общего царства природы»; социальное существо, живущее в условиях взаимодействия с другими людьми, обществом, государством; член культурного целого и «индивидуальная личность»; при этом акцентировал внимание на среде, семье, коллективе как средствах воспитания «цельной личности».

Ключевые слова: самореализация, личность, «цельная личность», концепция, М. М. Рубинштейн, педагогическая психология.

Постановка проблеми. Потреба в гуманізації сучасної психолого-педагогічної науки змушує звертатися до джерел, аналіз яких виявляє ряд «білих плям», почасти пов'язаних з незатребуваністю ідей тих учених, чия творчість не вписувалася в рамки офіційної радянської науки. До таких учених, психолого-педагогічна спадщина яких не оцінена належною мірою, відноситься Мойсей Матвійович Рубінштейн – психолог, педолог, педагог. Йому належить велика кількість наукових і публіцистичних праць з питань теорії особистості, соціальної психології, педагогічної психології, психології юнацтва, взаємодії сім'ї зі школою. Оскільки традиційна парадигма освіти й виховання вичерпала свої можливості, пріоритетною сьогодні стає ідея багаторівневого розвитку людини упродовж усього її життя. Відтак, на нашу думку, виникає необхідність вивчення психолого-педагогічної концепції М. М. Рубінштейна, оцінки її у контексті сучасної парадигми освіти й виховання, позаяк в освітньо-виховний процес необхідно включати природний механізм саморозвитку людини, що й забезпечує її безперервне пізнання й розвиток. Саме прагнення до саморозвитку (самореалізації, самовдосконалення), як відзначав свого часу М. М. Рубінштейн, являє величезну цінність саме по собі, тому що є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова спадщина й практична діяльність М. М. Рубінштейна вивчена на сьогодні недостатньо. Окремі аспекти його наукового доробку проаналізовані у роботах П. В. Алексєєва [1], М. В. Богуславського [2], Н. Н. Мехтіханової [3], А. А. Нікольської [4], О. Б. Петренко [5]. Однак, зазначені учені не розкривають повною мірою погляди М. М. Рубінштейна на проблему самореалізації особистості; у цих працях відсутній детальний аналіз теоретичних підходів ученого до означеної проблеми і їх значення для практики сучасних освіти й виховання зростаючої особистості. Саме тому завдання цієї статті полягає в аналізі проблеми самореалізації особистості у концепції педагогічної психології М. М. Рубінштейна.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мойсей Рубінштейн, відомий психолог, педагог, професор Московських вищих жіночих і педагогічних курсів, пізніше відомий педолог, був представником культурно-антропоцентричного напрямку педології, представники якого вважали, що для цілісного розвитку особистості стимулом може бути лише суспільство, у якому особистість народилася і виховується, яке дає змогу розвивати вроджені здібності й якості. Сучасним науковцям Мойсей Матвійович Рубінштейн (1878–1953) практично невідомий, хоча це прізвисько знають усі психологи й асоціюють його з іншим радянським психологом – знаменитим Сергієм Леонідовичем Рубінштейном (1889–1960), який працював хронологічно дещо пізніше. Вивчення ідей М. М. Рубінштейна продиктоване як самою актуальністю його досліджень в галузі педагогічної психології, так і її осмисленням в умовах наукової ревізії на початку XXI ст. і поверненням у її ряди учених, що залишилися в тіні офіційної, ідеологічної лінії в гуманітарних науках.

У 1905 р. Мойсей Рубінштейн закінчив філософське відділення Фрайбурзького університету у Німеччині. (До речі, на цьому ж відділенні через три роки навчався й згадуваний Сергій Рубінштейн). Повернувшись у Росію, Мойсей Матвійович викладав психологію й філософію в університеті Шанявського, на

московських Вищих жіночих педагогічних курсах. Після здачі магістерського іспиту при Московському університеті у 1912 р. М. М. Рубінштейн працював там спочатку приват-доцентом, а з 1918 р. – професором. Був організатором і першим ректором Східно-сибірського університету в Іркутську, викладав у вишах Москви, завідував кафедрою педагогіки й психології в Красноярському педагогічному інституті. В 1943–1951 рр. – професор кафедри психології в МДП ім. Леніна [3].

У книзі «Психология и время» А. В. Петровський (2007) зазначав, що у період ідеологічної боротьби з «космополітизмом» кафедрі психології педінституту імені Леніна було необхідно вибрати «жертву». Чимось треба було звітувати перед керівництвом. «Жереб упав» на М. М. Рубінштейна. Тільки «компромату» на нього довго не могли знайти. Тоді доценти Ігнат'єв і Громов «викопали» видану за чверть століття до початку «побиття» професора його книгу «Половое воспитание с точки зрения интересов культуры» [13]. Книга, видана у 1926 році, була відреценована з позицій 1951 року. «Далі все було просто, – зазначав А. В. Петровський, – раз писав про статеве питання, значить проповідував «фрейдизм». Те, що Зигмунда Фрейда професор не згадував, значення не мало. Не стане ж Мойсей Матвійович заперечувати, що Фрейд, як і він, займався проблемою статі, і справді, заперечувати це було неможливо – викритому «фрейдистові» не повинно було бути місця в головному педвузі країни ... Страшнувало було читати в архіві інституту протоколи засідання кафедри, на якому викривали М. М. Рубінштейна у «фрейдистських перекирчуваннях». Старий психолог був вигнаний з інституту, осліп і незабаром помер» [6].

Мойсей Матвійович Рубінштейн здійснив помітний внесок у розвиток вітчизняної психологічної й педагогічної науки. Розробляв проблеми вікової й педагогічної психології, досліджував особливості мислення, соціально-правові уявлення й читацькі інтереси дітей. Займався питаннями суспільного й сімейного виховання, естетичного й статевого виховання, проблемами змісту й методики навчання в середній і вищій школі. Питання навчання й виховання пов'язував із загальними філософськими визначеннями їх цілей, завдань, принципів. Редактор серії книг «Великі педагоги» і автор унікальної монографії про Платона як учителя [12]. Переважає коло інтересів М. М. Рубінштейна – філософія виховання й освіти особистості. Ці проблеми розглядалися ним у глобальному контексті світо- і життєрозуміння. Центральне завдання його головної філософської праці у двох частинах «О смысле жизни» (1927) – пошук правдиво-життєвого світогляду, здатного «освітити дійсне життя й поглибити його» [9]. У розвитку такого світогляду призначав важливу роль всій концепції «моністичного ідеал-реалізму й творчого антропоцентризму», вільної від трансцендентних моментів [там само]. Книга піддалася запеклій ідеологічній критиці, яка фактично поклала кінець публікаціям філософських робіт М. М. Рубінштейна. Відтоді Мойсей Матвійович Рубінштейн обґрунтовував центральну для педагогіки психологічну категорію – «особистість», акцентуючи увагу на чотирьох іпостасях людини: природна істота, залежна від законів «загального царства природи»; соціальна істота, яка живе в умовах взаємодії з іншими людьми, суспільством, державою; член культурного цілого та «індивідуальна особистість». За твердженням М. М. Рубінштейна, у педагогіці в цілому ставиться завдання вказати засоби й шляхи до виховання людини, як тілесно й духовно всебічно індивідуально розвиненої, сильної, життєздатної, соціальної, самодіяльної, культурно-моральної сили» [10, с.60]. Такий погляд на особистість зумовлював відповідні завдання освіти й виховання, визначені М. М. Рубінштейном у працях «Идея личности как основа мировоззрения. Критико-философский очерк» (1909) [7], «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913, 1916, 1920) [10], «История педагогических идей в ее основных чертах» (1916, 1922) [8], «Проблема «Я», как исходный пункт философии» (1923) [14].

М. М. Рубінштейн обґрунтував свою педагогічну концепцію, ґрунтуючись на гуманістичному ставленні до розуміння людської сутності. Сутність концепції в прогресивному розвитку людської психіки при наявності відповідних умов і конструктивного задоволення потреби в самоствердженні за допомогою формування моральності. Одночасно він виступив як методолог власного напрямку в науці, підвівши теоретико-філософську базу під педагогічну концепцію й обґрунтовуючи дослідницький апарат у своїх методико-педагогічних працях. Феноменологічний зміст таких дефініцій педагогічної теорії М. М. Рубінштейна, як «особистість», «людина», «індивідуальність», «Я», дало йому змогу наповнити останні гуманістичним контекстом і розглядати процес виховання з гуманістичних позицій, що також було досягненням у тогочасній психолого-педагогічній науці. Важливим завданням педагогіки він вважав виховання «індивідуального творця культури», здатного дотримуватися ідеалів «добра, краси, істини». У концепції М. М. Рубінштейна за природну основу культурного розвитку-саморозвитку особистості були прийняті психічні процеси і стани, але особистість живе і формується в культурі, стаючи культурно-творчою силою. Саме входження в культуру, життя в культурі забезпечує індивіду рух до цільної особистості, складовими якої є цілісне оптимістичне світосприйняття, морально завершена, самостійна і витримана воля, життєздатний характер, прагнення і здатність до творчості [10].

М. М. Рубінштейн аналізував поняття особистості у зв'язку із цілями виховання й підкреслював, що в контексті розвитку особливе значення набуває соціальна сторона життя особистості. Соціальний характер особистості, зв'язок розвитку особистості й культури є ключовими моментами в трактуванні поняття особистості. Особистість, підкреслював М. М. Рубінштейн, – це продукт не природного, природного розвитку, а історичного, культурного. Основними позиціями в розробці концепції М. М. Рубінштейна були: ідея особистості – основа світогляду, ідея взаємодії всіх основних видів життєдіяльності дитини, побудова виховного процесу на діяльнісній, активній основі, вивчення психічних процесів і станів особистості з метою їх врахування у виховному процесі.

У праці «Проблема «Я», как исходного пункта философии» (1923) учений обґрунтовував самореалізацію як здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом у цілому. Крім цього, на думку М. М. Рубінштейна, самореалізація містить у собі самопроекування, тобто уявлення про те, якою людиною прагне бачити себе у найближчому й віддаленому майбутньому. (Ймовірно, Я – ідеальне і Я – у майбутньому в термінах сучасних психологів) [14]. Говорячи про розвиток і виховання, М. М. Рубінштейн обґрунтував два досить вагомні принципи, реалізація яких виявилася неможливою в реаліях тієї історичної епохи, коли жив учений. Це принципи індивідуальності й комплексності, системності у вихованні. Згідно М. М. Рубінштейну, вимога тотожності однорідних особистостей властива примітивному суспільству, а суспільство, що вступило на шлях культурного розвитку, пропонує єдність (а не тотожність) індивідуальних особистостей. Виховання не повинне нівелювати особистість, пригнічувати її індивідуальні якості. Отже, і психологія та педагогіка повинні ставити завдання виростити єдність різноманітних цільних особистостей [15].

М. М. Рубінштейн розглядав розвиток «цільної особистості» у якості ідеальної моделі й обґрунтовував необхідність першорядного вирішення таких завдань виховання, як фізичного, морального, соціально-правового, естетичного, релігійного, виділяючи їх у якості базисних. Водночас М. М. Рубінштейн висловлювався проти однобічності у вихованні особистості, абсолютизації якої-небудь однієї її сторони. Так відбувається, коли, наприклад, фізичний розвиток відривається від контролюючої влади, що облагороджує її ідеальні мотиви істини, добра й краси; він (фізичний розвиток – О. П.) легко може привести нас до фетишизації «здорового кулака» і «кінської сили», здатних при нагоді стерти з лиця землі й красу, і добро, і правду. Містить небезпеку й винятково естетичне виховання, тому що воно здатне знищити добро, викохавши непрохідний егоїзм і себелюбність. Винятково моральне виховання занадто збіднює життя людини й звужує сферу добра. Однобічність властива також винятково релігійному вихованню. Особливо помилковий розвиток і культивування інтелекту у відриві від інших елементів особистості, тому що в ньому самому немає гарантій «за напрям на добро». Тільки зливаючись у цільну особистість у гармонічне ціле, розбудовуючись у дитячій душі в тісному зіткненні, елементи особистості забезпечують один одному доцільний ріст і максимальну силу [10].

Центральним утворенням особистості М. М. Рубінштейн вважав характер. Сформованість моральних елементів характеру свідчить про справжню зрілість особистості. Тому вироблення морального характеру є одним із самих істотних завдань виховання в цілому. М. М. Рубінштейн писав, що природа твердо визначила в характері тільки можливості, а яка з них і у якій мірі буде здійснена, вирішують хід подальшого розвитку, властивості матеріалу, на якому виявляється й зріє характер, і наявність свідомої сили, що впливає на розкриття характеру в певному напрямі. Розвиток, зміна характеру відбувається, за М. М. Рубінштейном, насамперед на основі активізації самодіяльного начала, свідомого прагнення людини до побудови своєї особистості. При цьому важливе усвідомлене підпорядкування певним моральним нормам. Моральний закон – це внутрішній закон; центр ваги моральної особистості у ній самій, у її самосвідомості й самооцінці. Така особистість далека від примусу, але також не мириться й зі сваволею. Орієнтація на пробудження власних моральних сил особистості не означає заперечення зовнішніх виховних впливів. Особливо М. М. Рубінштейн підкреслював вплив культури, соціуму на напрям розвитку характеру. Вихідним принципом морального виховання є тісний, нерозривний зв'язок особистого й соціального в людині, тому що людина живе в суспільстві й виховується для спільного життя з іншими людьми. Тому бути моральним – значить діяльно впроваджувати у життя моральні принципи як член певного суспільства. Із цього випливають і основні напрями розвитку морального характеру. По-перше, необхідно розвивати діяльну, вольову сторону особистості, тому що характер проявляється у вчинках. По-друге, моральний характер можливий тільки на ґрунті визнання існування інших особистостей і діяльного спілкування з ними. Отже, моральний характер виховується в ході життя у суспільстві, і засоби виховання характеру повинні мати широку орієнтацію. Для виховання морального характеру необхідні знання особливостей дитячих уявлень про моральність, врахування специфіки інтелектуальної й емоційної сфери дитини, розуміння складності шляху до досягнення психічної й моральної зрілості. М. М. Рубінштейн проаналізував прояви моральної сфери у дитини й можливості психологічних засобів впливу на неї. Центр ваги в моральному формуванні особистості лежить не у навчанні й не в теоретичній освіті, а у діяльності, у вихованні на дійсних вчинках, за допомогою прикладу й організації відповідної обстановки. Особливо важлива здоровіша моральна атмосфера, спрямованість на трудове творче життя. Учений підкреслював, що для виховання морального характеру дітей важливо акцентувати цінність праці й трудовому життю й обгороджувати їх від впливу «хижацької атмосфери». Підсумовуючи фактори формування морального світу людини, М. М. Рубінштейн відзначав, що кращий шлях виховання морального характеру – це створення навколо дітей чистої атмосфери праці, життя, людських відносин і інтересів [10]. У концепції М. М. Рубінштейна людина вільна у своєму виборі рішень щодо її природних психічних потенціалів і може не тільки «боротися» за їхній прояв, але й самореалізовуватися, «творити» сама себе. Учений переконалив керуватися у вихованні наступними принципами: активності (припускаючи активну позицію суб'єкта виховання у процесі формування своєї особистості), життєдіяльності (виявлення й прояв особистісних можливостей), розгляду індивідуальних особливостей особистості (врахування у вихованні індивідуальності вихованців) [11]. М. М. Рубінштейн брав до уваги ірраціональність людської поведінки, однак був глибоко переконаний у розумності особистості. Одним з доказів цього є те, що він один з небагатьох учених того часу розглядав автобіографічні звіти людей про їхній суб'єктивний життєвий досвід у якості досить достовірних даних для вивчення особистості. Досить цікавою у цьому контексті є його праця «Юность: по дневникам и

автобиографическим записям» (1928) [17]. На сьогодні метод психологічної автобіографії є цілком визнаним у науковій практиці.

Створивши теорію виховання «цільної особистості», М. М. Рубінштейн утвердив у педагогіці доктрину, яка пояснює індивідуальні аспекти особистості за допомогою осмислення її психічних станів. Точка зору вченого на сутність людського буття дала йому можливість вирішувати дилему «конституціоналізм-енвіронменталізм» у широкому спектрі, стверджуючи, що людина не лише продукт природи, але й власне індивідуальне «творіння». Одержуючи нові знання, навчаючись, людина змінюється, набуває рух імпліцитних структур, які, проявляючись, набувають риси індивідуальності. Саме цей феноменологічний напрям у концепції М. М. Рубінштейна є доказом його прихильності гуманістичному напрямку в педагогічній науці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, гуманістичний характер концепції М. М. Рубінштейна проявляється у розумінні ним процесу виховання, заснованого на сутності індивідуальності людини, її самості, функціях «Я», соціально-правовій самосвідомості, самореалізації. Методологічною основою концепції М. М. Рубінштейна стали погляди філософів-ідеалістів, а теоретичним обґрунтуванням – досягнення вітчизняних і зарубіжних педагогів. Об'єктом дослідження в спадщині вченого є процес виховання «цільної особистості», а предметом його ґрунтовного аналізу – формування морального потенціалу людини. Структурними компонентами концепції М. М. Рубінштейна є мета, яку він розумів як виховання в людині «цільної особистості»; зміст виховання, який визначав як об'єм і характер властивостей особистості, що досягається за допомогою вирішення завдань фізичного, морального, соціально-правового, естетичного, релігійного виховання. М. М. Рубінштейн акцентував увагу на середовищі, родині, колективі як засобах виховання «цільної особистості». Його теоретичні положення у психології та педагогіці щодо виховання детерміновані розглядом людини з позиції приналежності останньої до природи, індивідуального укладу, соціуму й причетності до певної культури.

Концепцію М. М. Рубінштейна відрізняє як фактор верифікації, погодженості висунутих доктрин і положень, так і їх взаємоперевірка на практиці. Усі висунуті вченим гіпотези й доктрини вільні від внутрішніх протиріч, що підвищує їхню евристичну цінність, надаючи поштовх для подальшої дослідницької активності молодих дослідників. *Перспективи подальших досліджень* спадщини М. М. Рубінштейна вбачаємо у розгляді його внеску у вивчення найбільш характерних рис і тенденцій розвитку юнацтва, як-то: схильність до рефлексії, самоаналізу, прагнення до самостійності, самовизначення, самореалізації; вироблення критеріїв своєї поведінки; бажання залишитися самим собою; потреба в розумінні.

Список використаних джерел

1. Алексеев П. В. Рубинштейн Матвей Моисеевич (1978-1953) / П. В. Алексеев // *Философы России XIX-XX столетий : биографии, идеи, труды / под общ. ред. В. П. Алексеева*. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Книга и бизнес, 1995. – С. 506–507.
2. Богуславский М. В. Соло Моисея Рубинштейна / М. В. Богуславский // *Магистр*. – 1993. – № 5 – С. 15–25.
3. Мехтиханова Н. Н. История отечественной психологии конца XIX — начала XX в.: учеб. пособие / Н. Н. Мехтиханова. – М. : ФЛИНТА : МПСИ, 2010. – 192 с.
4. Никольская А. А. Некоторые аспекты научного творчества М. М. Рубинштейна / А. А. Никольская // *Вопр. психологии*. – 1978. – № 5. – С. 137–145.
5. Петренко О. Б. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. XX ст.) / О. Б. Петренко // *Іст.-пед. альм.* – 2006. – Вип. 2. – С. 35–41.
6. Петровский А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
7. Рубинштейн М. М. Идея личности как основа мировоззрения : критич. философ. очерк / М. М. Рубинштейн – М. : Тип. С. А. Кинеловского, 1909. – 124 с.
8. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. / М. М. Рубинштейн – Иркутск : Тип. Дома Трудящихся, 1922. – 304 с.
9. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. В 2 ч. / М. М. Рубинштейн. - Л.: Сеятель, 1926. – Ч. 1. Историко-критические очерки. – 198 с. ; Ч. 2. Философия человека. – 1927. – 271 с.
10. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – [4-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Задруга, 1920. – 540 с.
11. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М. : Мир, 1927. – 310 с.
12. Рубинштейн М. М. Платон – учитель. / М. М. Рубинштейн – Иркутск : Тип. В. С. Лебедева, 1920. – 120 с.
13. Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры / М. М. Рубинштейн. – М. ; Л. : Моск. акц. изд. общ-во, 1926. – 126 с.
14. Рубинштейн М. М. Проблема «Я», как исходный пункт философии. / М. М. Рубинштейн – Иркутск : [б. и.], 1923. – 37 с.
15. Рубинштейн М. М. Психология, педагогика и гигиена юности / М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатьев. – М. : Работник просвещ., 1926. – 321 с.
16. Рубинштейн М. М. Социально-правовые представления и самоуправление у детей. / М. М. Рубинштейн. – М. : ПРАВО и ЖИЗНЬ, 1925. – 183 с.

17. Рубинштейн М. М. Юность: по дневникам и автобиографическим записям. / М. М. Рубинштейн – М. : Высш. пед. курсы при Моск. высш. техн. училище : Тип. Иванова в Сергееве, 1928. – 276 с.

References

1. Alekseev P. V. Rubinshtejn Matvej Moiseevich (1978-1953) / P. V. Alekseev // *Filosofy Rossii XIX-XX stoletij : biografii, idei, trudy / pod obshh. red. B. P. Alekseeva. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Kniga i biznes, 1995. – С. 506–507.*
2. Boguslavskij M. V. Solo Moiseja Rubinshtejna / M. V. Boguslavskij // *Magistr. – 1993. – № 5 – S. 15–25.*
3. Mehtihanova N. N. Istorija otechestvennoj psihologii konca XIX — nachala XX v.: ucheb. posobie / N. N. Mehtihanova. – M. : FLINTA : MPSI, 2010. – 192 s.
4. Nikol'skaja A. A. Nekotorye aspekty nauchnogo tvorchestva M. M. Rubinshtejna / A. A. Nikol'skaja // *Vopr. psihologii. – 1978. – № 5. – S. 137–145.*
5. Petrenko O. B. Vplyv pedologii' na stanovlennja gendernogo pidhodu do osvity j vyhovannja shkoljariv v Ukrai'ni (20-ti rr. HH st.) / O. B. Petrenko // *Ist.-ped. al'm. – 2006. – Vyp. 2. – S. 35–41.*
6. Petrovskij A. V. Psihologija i vremja / A. V. Petrovskij. – SPb. : Piter, 2007. – 448 s.
7. Rubinshtejn M. M. Ideja lichnosti kak osnova mirovozzrenija : kritich. filosof. ocherk / M. M. Rubinshtejn – M. : Tip. S. A. Kinelovskogo, 1909. – 124 s.
8. Rubinshtejn M. M. Istorija pedagogicheskikh idej v ee osnovnyh chertah. / M. M. Rubinshtejn – Irkutsk : Tip. Doma Trudjashhihsja, 1922. – 304 s.
9. Rubinshtejn M. M. O smysle zhizni. V 2 ch. / M. M. Rubinshtejn. - L.: Sejatel', 1926. – Ch. 1. Istoriko-kriticheskie ocherki. – 198 s. ; Ch. 2. Filosofija cheloveka. – 1927. – 271 s.
10. Rubinshtejn M. M. Ocherk pedagogicheskoy psihologii v svjazi s obshhej pedagogikoj / M. M. Rubinshtejn. – [4-e izd. pererab. i dop.]. – M. : Zadruga, 1920. – 540 s.
11. Rubinshtejn M. M. Pedagogicheskaja psihologija v svjazi s obshhej pedagogikoj / M. M. Rubinshtejn. – M. : Mir, 1927. – 310 s.
12. Rubinshtejn M. M. Platon – uchitel'. / M. M. Rubinshtejn – Irkutsk : Tip. B. C. Lebedeva, 1920. – 120 s.
13. Rubinshtejn M. M. Polovoe vospitanie s tochki zrenija interesov kul'tury / M. M. Rubinshtejn. – M. ; L. : Mosk. akc. izd. obshh-vo, 1926. – 126 s.
14. Rubinshtejn M. M. Problema «Ja», kak ishodnyj punkt filosofii. / M. M. Rubinshtejn – Irkutsk : [b. i.], 1923. – 37 s.
15. Rubinshtejn M. M. Psihologija, pedagogika i gigiena junosti / M. M. Rubinshtejn, V. E. Ignat'ev. – M. : Rabotnik prosveshh., 1926. – 321 s.
16. Rubinshtejn M. M. Social'no-pravovye predstavlenija i samoupravlenie u detej. / M. M. Rubinshtejn. – M. : PRAVO i ZhIZN", 1925. – 183 s.
17. Rubinshtejn M. M. Junost': po dnevnika i avtobiograficheskim zapisjam. / M. M. Rubinshtejn – M. : Vyssh. ped. kursy pri Mosk. vyssh. tehn. uchilishhe : Tip. Ivanova v Sergeeve, 1928. – 276 s.

Petrenko O.B. THE PROBLEM OF SELF-IDENTITY IN THE CONCEPT OF M. M. RUBINSTEIN

The problem of self-identity in the concept of M. M. Rubinstein is characterised in the paper; it is clarified that the humanistic nature of the M. M. Rubinstein's concept is manifested in the understanding by him the process of education, which is based on the nature of human individuality, his self, the functions «I», socio-legal awareness, self-realization.

It is determined that the object of research in the scientist's heritage is a process of educating the «holistic personality», and the subject of his detailed analysis is the formation of the moral potential of a person.

Structural components of M. M. Rubinstein's concept is the goal, which he understood as forming in a person «holistic personality»; the content of education, which he defined as the amount and nature of personality traits, which can be achieved by solving problems of the physical, moral, social-legal, aesthetic, religious upbringing.

M. M. Rubinstein justified the central for pedagogy psychological category – «personality», having focused his attention on four aspects of man: a natural entity being dependent on the laws of «general kingdom of nature»; a social creature who lives in interaction with other people, society and government; a member of a cultural whole and an «individual personality»; he also focused his attention on the environment, family, community as means of educating the «holistic personality».

Key words: self-realization, personality, a «holistic personality», concept by M. Rubinstein, educational psychology.

УДК 159.98:[17.022.1:796.071.2]

С.В. ПОЗДНИШЕВ

РОЛЬ ІНСТРУМЕНТІВ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТА ПРОСУВАННІ ІМІДЖУ СУБ'ЄКТІВ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена аналізу ролі інструментів психотехнологій (імідж-технологій) у формуванні та просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності, до яких автор відносить спортсменів, тренерів, спортивні

команди та уболівальників. Автор поділяє інструменти імідж-технологій на психологічні та медійні. До психологічних інструментів імідж-технологій він відносить: архайзацію, вербалізацію, візуалізацію, впровадження моделей сприйняття, деталізацію, дистанціювання, емоціоналізацію, контекстне введення знаків, маніпулювання, міфологізацію, позиціонування, самопрезентацію, саморекламу. До медійних інструментів імідж-технологій відповідно: акцентування інформації, заміну цілей, когнітивне картування, стереотипізацію, опитування громадської думки, формат вигідних контекстів, аватари і статуси. Автор розглядає інструменти імідж-технологій як ключові елементи формування іміджу.

Ключові слова: імідж, психотехнології, імідж-технології, інструменти, спортсмени, тренери, спортивні команди, уболівальники.

Стаття посвячена аналізу ролі інструментів психотехнологій (імідж-технологій) в формуванні і просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності, к которым автор относит спортсменов, тренеров, спортивные команды и болельщиков. Автор разделяет инструменты имидж-технологий на психологические и медийные. К психологическим инструментам имидж-технологий он относит: архайзацию, вербализацию, визуализацию, внедрение моделей восприятия, детализацию, дистанцирование, эмоционализацию, контекстное введение знаков, манипулирование, мифологизацию, позиционирование, самопрезентацию, саморекламу. К медийным инструментам имидж-технологий соответственно: акцентирование информации, замену целей, когнитивное картирование, стереотипизацию, опросы общественного мнения, формат выгодных контекстов, аватары и статусы. Автор рассматривает инструменты имидж-технологий как ключевые элементы формирования имиджа.

Ключевые слова: имидж, психотехнологии, имидж-технологии, инструменты, спортсмены, тренеры, спортивные команды, болельщики.

Постановка проблеми. Питання формування та просування іміджу суб'єктів спортивної діяльності має не тільки теоретичний, а й прикладний характер. Існує цілий ряд імідж-технологій, які використовуються на практиці для формування та просування іміджу. Одним з важливих їх елементів виступають інструменти. Їх систематизація, аналіз та вивчення представляють значний науковий інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми психотехнологій, імідж-технологій, інструментів цих технологій в тій чи іншій мірі досліджували в своїх роботах Почепцов Г.Г. [6], Шепель В.М. [7], Панасюк А.Ю. [4], Петрова О.А. [5], Футін В.Н. [7], Іхсангалієва Г.К. [2] та інші. На жаль системної роботи з цього питання ще не з'явилося. Питання ролі та значення інструментів психотехнологій у формуванні та просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності до цього часу в науковій літературі не розглянуто.

Формулювання цілей статті. Ціль статті полягає у пошуку, систематизації та аналізі ролі інструментів імідж-технологій, які використовуються у формуванні та просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія «технологія» в психології має на увазі використання психологічних знань для ефективного впливу на раціональну, емоційну і поведінкову сфери суб'єкта взаємодії для досягнення поставлених цілей. Термін «технологія» є необхідним елементом концептуального і термінологічного інструментарію. Це поняття включає в себе об'єкт впливу, сукупність способів і методів впливу, виявлення закономірностей для досягнення поставлених цілей. Базовими поняттями, які лежать в основі всіх досліджень соціальної психології і безпосередньо пов'язані з терміном «технологія», є «особистість», «група», «взаємодія», «соціальна установка», «психологічні механізми», «психологічні інструменти» тощо. У контексті вирішення завдань дослідження автор пропонує визначення поняття «психологічна технологія» як сукупності певних підходів, моделей, механізмів, технік, методик, методів, інструментів, операцій, засобів, прийомів, каналів, етапів, карт психологічного впливу, заснованих на даних психологічних досліджень у соціальній психології, орієнтованих на зміну раціональних, емоційних і поведінкових сфер суб'єктів взаємодії/впливу для ефективного досягнення поставленої мети або цілей.

Технології пов'язані з формуванням іміджу називають імідж-технологіями. Імідж-технологія – це спосіб перетворення інформації в процесі формування іміджу, обробки та переробки інформації, складання готових проєктів, управління ними. Імідж-технології одночасно є інформаційними технологіями – визначеною сукупністю технічних і програмних засобів, за допомогою яких можна виконувати різноманітні операції з оброблення інформації. Імідж-технології можуть включати в себе підходи, моделі, механізми, техніки, методики, методи, інструменти, операції, засоби, прийоми, канали, етапи, карти. Зрозуміло, що ці елементи технології значно відрізняються в роботі з різними об'єктами іміджу, проте їхня сутність фактично залишається незмінною. Конкретна імідж-технологія може включати в себе від одного елемента до декількох. При конструюванні іміджу конкретного суб'єкта застосовуються імідж-технології. Сутність дослідження імідж-технологій полягає в тому, щоб розкласти процес формування іміджу на складові елементи та дослідити їх.

Усі імідж-технології умовно можна поділити на: соціально-психологічні та соціально-комунікаційні. На сьогоднішній день відомі наступні основні соціально-психологічні імідж-технології: 1) шаляпінська система самопрезентації [8]; 2) технологія самопрезентації В.М. Шепеля [7]; 3) імідж-технологія В.М. Футіна [7]; 4) імідж-технологія, заснована на ігровій моделі; 5) технологія переважного впливу на сферу підсвідомості; 6) технологія імітації змісту підсвідомості; 7) імідж-технології побудови образу людини через створення видовищної основи [1; 7]; 8) нейролінгвістичне програмування (НЛП) [6]. До соціально-комунікативних імідж-технологій відносяться: 1) Public relations (PR); 2) пропаганда; 3) реклама; 4) технологія управління чутками [3];

5) імідж-технології віртуальної реальності; 6) комунікативні технології О.Ю. Панасюка [4]; 7) спеціальні освітні інтерактивні програми. Технології створення іміджу базуються на психологічних, філософських, соціологічних, антропологічних та культурологічних підходах. В основі імідж-технологій можуть лежати певні підходи та моделі, до яких необхідно віднести наступні: 1) природний та об'єктивізаційний підходи; 2) маркетинговий підхід Г.Г. Почепцова [6]; 3) трьохфакторна модель іміджеологічного простору О.А. Петрової [5].

Одним з перших у вітчизняній науці інструменти (методи) формуванні та просуванні іміджу описав Г.Г. Почепцов з позицій політичної діяльності і формування іміджу політичних діячів [6]. До них належать позиціонування, маніпулювання, міфологізація, емоціоналізація, формат, вербалізація, деталізація, акцентування уваги на "корисній" інформації, архаїзація, заміна цілей, подання супротивних сигналів, дистанціювання, метафоризація, візуалізація, опитування суспільної думки, нейролінгвістичне програмування, впровадження моделей сприйняття, контекстне введення знаків. Варто зазначити, що у спортивній діяльності вони майже такі самі, але їх застосування відрізняється специфічними прикладними аспектами. Усі інструменти імідж-технологій можна умовно поділити на інструменти психологічні та інструменти медійні.

Аналіз наукових джерел дав можливість автору віднести до основних психологічних інструментів імідж-технологій наступні:

1. Архаїзація. Вона автоматично вступає в дію в кризові періоди, коли суспільство спускається за шкалою потреб А. Маслоу в бік елементарних рівнів. Занижений рівень потреб висуває на перше місце більш примітивні реакції, серед яких можна відзначити наступні. Використовується опора на примітивний варіант характеристик типу «свій-чужий» [6]. Спостерігається збільшення статусу «ворогів» - уболівальників інших команд, обожнювання кумира, лідера. Це характерно для футбольних уболівальників. Зростає роль захисних бар'єрів, які існують між різними групами уболівальників. Можливе прийняття певної ідеології (комуністичної, нацистської, націоналістичної тощо), яка виступає в ролі огорожі від чужого.

2. Вербалізація – це сукупність словесних (вербальних) повідомлень, які передаються цільовій аудиторії для привернення її уваги до об'єкту іміджування, виділення його із загальної маси аналогів (позиціонування) і прагнення зробити його таким, що запам'ятовується для представників цільової аудиторії. В якості основних цілей вербалізації розглядають постановку потрібних акцентів в інформації (побудова необхідного відношення цільових аудиторій до ситуації) і узгодження вербальних смислів з розумінням аудиторії. Вербалізація як один з основних інструментів створення іміджу впливає на слуховий канал сприйняття інформації і здійснюється за кількома напрямками: 1) слогани (вербальні гасла); 2) метод «приєднання до аудиторії»; 3) метод «акцентування інформації» [6]. Для формування іміджу суб'єктів спортивної діяльності вагоме значення має вербалізація, основними засобами якої є радіо, особисті зустрічі з громадськістю, екскурсії, презентації, музикальний супровід, використання вербальних символів.

3. Візуалізація. Особливістю іміджмейкінгу є одночасний вплив на об'єкт за декількома каналами. Найважливішим з них є візуальний. Візуальні прояви впливають на людину поза її свідомості. Тому всі символи у спорті в першу чергу носять візуальний характер: логотипи, слогани, талісмани, медалі та естафета олімпійського вогню – те, без чого не обходяться жодні Олімпійські ігри. Герб, прапор, форма, символіка спортивної команди (клубу) – обов'язкові атрибути спорту. Візуальний образ повинен корелювати з образом спортсмена. Він не повинен сильно відрізнятися від того, що реально бачить уболівальник [6; 7].

4. Впровадження моделей сприйняття. Важливим феноменом управління громадською увагою слід визнати введення не тільки самої інформації, але і одночасне введення моделей її позитивного сприйняття і оцінки. Людина при цьому отримує не тільки повідомлення про ту чи іншу команду, спортсмена, але і модель схвалення її з вуст шанованих і популярних тренерів, менеджерів. Масова свідомість потребує підказки, опорних точок, які допомагають їй формувати власну думку, тому впровадження моделей сприйняття стає для неї необхідним. Модель роботи тут ґрунтується на тому, що для людини більш комфортно мати уявлення, які підтримуються іншими, а не відкидаються ними. Людина сама прагне в більш комфортну для себе ситуацію, яка в даному випадку виступає як така, що підтримує її уявлення [6].

5. Деталізація – це різновид візуалізації, коли для подачі конкретної інформації використовуються деталі, що акцентують увагу на об'єкті. Правильно побудований імідж часто володіє якоюсь унікальною деталлю, яка асоціюється саме з цим суб'єктом спортивної діяльності. Для формування іміджу суб'єктів спортивної діяльності вагоме значення мають такі деталі як вираз обличчя, спортивна форма, тембр голосу, менталітет, хобі, особливості поведінки, фігури, зачіски спортсмена, тренера.

6. Дистанціювання – це відділення і віддалення від іміджу суб'єкта спортивної діяльності негативних асоціацій. Наприклад, при помилці директора команди (клубу) найчастіше страждає його заступник, а саме – його просто звільняють. Таким чином, керівник перекладає свою провину на заступника, тим самим, віддаляючи негативні асоціації від себе [6].

7. Емоціоналізація. Емоції краще запам'ятовуються, краще приймаються, тому будь-яке повідомлення, що несе емоційну інформацію, дуже важливе для впливу. Завдання іміджмейкера – внести в повідомлення, виступ спортсмена, тренера потрібні емоції. Важливо знайти правильне співвідношення раціональних та емоційних складових впливу. Письмовий текст позбавлений ознак емоційності, яка по суті виступає основною складовою впливу. У процесі прочитання тексту потрібно зробити його переклад з мови раціональної на мову емоційну. Емоційно забарвлена інформація легше проходить фільтри аудиторії і краще запам'ятовується. Механізм емоціоналізації полягає в переорієнтації на мову і цілі аудиторії. Існує кілька методів емоціоналізації: конкретизація, співпереживання, запозичення чужих емоцій [6].

8. Контекстне введення знаків. Запровадження повідомлення в аудиторію за допомогою знака-людини часто є недостатньо чітким, масова свідомість потребує суттєвої підказки. Нейролінгвістичне програмування (НЛП) використовує для цього терміни конгруентності/інконгруентності – тобто подачу сигналів, які суперечать один одному. Спеціаліст з НЛП зорієнтований на пошук подібної інконгруентності, щоб визначити наявність характерної для даної людини певної проблемної ситуації [6]. У випадку спортсмена можна говорити про не вигідне для нього поєднання протилежних характеристик. Іміджмейкер повинен вміти користуватися методами непрямой комунікації, коли потрібне повідомлення передається шляхом насичення контексту виступу спортсмена знаками того повідомлення, яке потрібно передати (спортивні нагороди, снаряди, книги, журнали).

9. Маніпулювання – це методика впливу на поведінку людей для досягнення певних цілей, при якому воля об'єкта маніпуляції повністю пригнічується за рахунок введення його в оману, надання помилкового вибору. Сьогодні в спортивних повідомленнях ЗМІ іноді використовуються такі прийоми маніпулювання як монтаж, спотворення, фейки, неточності, пряма неправда, посилання на «конфіденційні джерела», розповіді про лякаючі альтернативи, наклеювання ярликів, трансфер негативних образів, магія чисел і авторитетів (дані соціопитувань, думки експертів тощо).

10. Міфологізація – це спроба побудови подвійного повідомлення, бажання обійти фільтр аудиторії, впливати на неї на підсвідомому рівні. Це апеляція до свідомості, до образів, які склалися у людини. Сутність комунікаційної матриці міфу – це специфічний екран сталих традицій, на який проєктуються образи повсякденної реальності через архетипи колективного підсвідомого. Міф і архетип – це той тип інформації, який на підсвідомому рівні присутній у кожній людині і необхідно активізувати цю символіку в потрібному для комунікатора напрямку. Свою нішу займають спортивні міфи (наприклад, міф про те, що попередня розминка знижує ризик отримання трав; міф про те, що бігати босоніж корисніше; міф про те, що зневоднення є причиною судом; міф про те, що холодні ванни прискорюють відновлення організму тощо). Спорт, в просторі культури тоталітарного суспільства, так само відтворював системоутворюючий міф, але на емоційному рівні гри, що є тут «сакральним протиборством». Один з популярних архетипів при формуванні іміджу спортсмена – архетип "героя". Архетип несе дуже потужний емоційний заряд, тому його використання в іміджі має магнетичний вплив на аудиторію. Елементи міфодизайна можна використовувати як при створенні іміджу спортсмена, так і при розробці командного іміджу.

11. Позиціонування – це фіксація і закріплення в структурі дискурсу певного місця соціального суб'єкта відповідно до його соціального статусу і соціальної ролі. Це – також акцентування уваги споживачів інформації на тих характеристиках об'єкта, в яких він сам найбільше зацікавлений. На практиці процес позиціонування можна представити як серію з декількох послідовних операцій: 1) трансформація (вибір), коли образ об'єкта обмежують тільки тими характеристиками, які цікаві споживачеві; 2) посилення (акцентування уваги і посилення відібраних характеристик; 3) перебільшення, коли в створюваному образі перебільшуються непотрібні характеристики; 4) переведення, коли для посилення впливу передача характеристик образу об'єкта перекладається на інший канал комунікації. В основі позиціонування завжди лежить принцип порівняння (зіставлення), а також протиставлення за контрастом, коли увага аудиторії спрямовується на об'єкт, що репрезентується далеко не завжди як найкращий, але обов'язково відрізняється від подібних до нього об'єктів того ж класу. Позиціонування у спорті здійснюється за допомогою багатьох технік: використання гасел, закликів, слоганів, прив'язка до особистості, групи, події, проведення спеціальних заходів тощо [6].

12. Самопрезентація – це особиста заява про себе. Метою самопрезентації є формування бажаного іміджу, її принципами виступають: стислість, переконливість, емоційність. Формами самопрезентації спортсмена можуть бути: живий виступ; інтернет-презентація; виступ в ЗМІ; прес-реліз (офіційне повідомлення для друку); статті і публікації в наукових виданнях; семінар, лекція, майстер-клас. Психологічні дослідження переконливо показують, що найбільший вплив на людей робить їх особистий контакт зі спортсменом. Зустрічі, бесіди, виступи надають чудову можливість для ефективної самопрезентації. Публічний виступ є найкращим способом самопрезентації.

13. Самореклама – це рекламування, вихваляння самого себе, власних заслуг і чеснот. Самореклама є частиною реклами і має комерційну спрямованість. Самореклама суб'єкта спортивної діяльності вирішує три завдання: 1) в умовах конкуренції виділитися серед тих, кого він оцінює як рівних собі; 2) уявити себе рівним за статусом тим, хто досяг значного успіху; 3) продемонструвати себе у найбільш вигідному світлі, створити гідний імідж, сподобатися оточуючим.

До основних медійних інструментів імідж-технологій необхідно віднести:

1. Акцентування інформації. ЗМІ працюють в режимі відбору певної інформації, а відбір керується певними ціннісними критеріями. Акцентування інформації дозволяє іміджмейкеру як приховати так і розповсюдити ту чи іншу інформацію. В результаті це може сформувати як позитивну інформацію про себе і своїх союзників, так і створити негативну інформацію про своїх ворогів. Тут використовуються навіть гіпотетичні конструкції. В умовах жорсткої конкурентної боротьби у спорті вважається можливим породжувати інформацію про труднощі, які очікують суб'єктів спортивної діяльності, щоб сильніше згуртувати команду навколо лідерів [6]. Залежно від цілей іміджмейкери акцентують увагу аудиторії на певних характеристиках суперників: спортсменів, тренерів, команд. Цей підхід дозволяє також змінювати «порядок денний» масової свідомості, коли у відповідь на одну обговорювану тему запускається для дискусії суспільства зовсім інша тема, що дає можливість відвести увагу в іншу сферу. Отже, імідж суб'єкта спортивної діяльності необхідно коригувати, враховуючи різні погляди з боку, оскільки сам суб'єкт слабо уявляє собі, як він виглядає перед іншими.

2. Заміна цілей. Коли ЗМІ розповідають про ту чи іншу подію, психологічно вони змінюють ймовірність подібної події в житті людини у бік завищення. Розповідь про кар'єру відомого спортсмена змусить повторити описаний в статті шлях сотні інших початківців – спортсменів. Це зрушення позитивних цілей. ЗМІ одночасно можуть дати зсув негативних цілей. Завданням спортивного кумира можна вважати опору на цілі спортивної аудиторії, але далі він повинен побудувати місток між цілями, на які зорієнтована аудиторія, до цілей, які він бачить в якості визначальних для даного контексту місця і часу. Одночасно така подача допомагає відвести увагу аудиторії від тих аспектів, які в даний час представляються небажаними. Істотним методом побудови такого впливу є метафоризація, яка не тільки дозволяє перебудовувати свідомість людини, а й одночасно є сильним механізмом, який проникає в свідомість. Метафора особливо вигідна для опису нової діяльності, для якої у нас ще немає відповідної мови. В цьому випадку метафора стає описом однієї області діяльності за допомогою мови з іншої області [6]. Метафори (у формі міфів, легенд, віршів, анекдотів) свідомо і підсвідомо використовуються журналістами з метою допомоги спортсменам для здійснення бажаних змін.

3. Когнітивне картування. В діяльності ЗМІ почала використовуватися когнітивна карта як технологічний інструмент аналізу і моделювання процесу формування іміджу. Когнітивні дослідження іміджу в медіасередовищі здійснюються у декількох напрямках: когнітивне картування, дослідження концептуальної метафори, концептуальний аналіз. Цікавою є методика когнітивного картування іміджу у спорті, яка дозволяє виявити його каузальну, причинну структуру, а також моделювати мислення адресанта і адресата. Фактично когнітивне картування дозволяє визначити фактори, які враховують журналісти при формуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності в медіатекстах. Іксангалієва Г.К. запропонувала використовувати когнітивну карту в якості технологічного інструменту аналізу та моделювання процесу формування іміджу. Під когнітивним картуванням вона має на увазі прикладну аналітичну методику вивчення особливостей індивідуального (рідше групового) мислення. Когнітивна карта являє собою граф, в вузлах якого знаходяться описи деяких важливих подій, ситуацій, а відносини, що зв'язують вузли (стрілки і дуги), відображають причинні зв'язки між подіями і вплив подій один на одного. Встановлення причинно-наслідкових відносин дозволило визначити систему відносин між поняттями. Так нова інформація про суб'єкта спортивної діяльності, яка надходить зі ЗМІ, базується на громадських стереотипах про нього, які є стійкими, емоційно забарвленими, спрощеними моделями об'єктивної реальності, що викликають у людини почуття симпатії, байдужості або антипатії до суб'єкта спортивної діяльності, яке асоціюється з тим чи іншим приданим нею досвідом [2].

4. Стереотипізація. В основі поняття “імідж” лежить явище стереотипізації. Людям притаманно скорочувати та зашифровувати інформацію. Стереотипи різних соціальних груп використовуються в масових комунікаціях. В результаті існуючі стереотипи посилюються і починають більш активно використовуватися людьми як в міжгруповому, так і в міжособистісному спілкуванні. Стереотипізація є важливим механізмом впливу на групові процеси і міжгрупові відносини [6]. Шість базових архетипів забезпечують лідерську позицію, визнання: 1) вождь: мудрість, сила, захист, покровительство; 2) янгол, мученик, святий: носій істини, святості, чистоти, непорочності; 3) мати: справедливість, доброта, турбота, порядок; 4) батько: сила, влада, суворість, безкомпромісність, агресія; 5) герой: мужність, чесність, самопожертва; 6) маг, чарівник, чародій: вирішення всьляких проблем. У ЗМІ сьогодні активно використовують такі типові іміджі-стереотипи спортсменів, як легенда, герой, «зірка» тощо, а також типові іміджі - стереотипи тренерів: тренер-начальник, тренер-батько, тренер-старший брат тощо. ЗМІ України при формуванні іміджу спортсмена часто використовують стереотип українського козака: «Він переможе, бо він справжній козак!».

5. Опитування громадської думки. Реальною точкою відліку будь-якої імідж-технології є опитування громадської думки. У процесі формування іміджу виникає безліч проблем, але обмеження в часі дозволяє на кожному етапі цього процесу говорити не більше ніж про три або чотири проблеми. Опитування дають можливість встановити, що саме хвилює в першу чергу шанувальників спорту на даний момент. Опитування дають можливість встановити сильні і слабкі сторони як суб'єкта спортивної діяльності, так і його опонентів. Опитування ідентифікують ті цільові групи шанувальників, з якими слід працювати в першу чергу. Завдання полягає в тому, щоб будувати свої тексти з опорою на базові цінності, а не на проблеми, з якими вони стикаються. Тексти, які враховували цей рівень, можуть ефективніше захоплювати свою аудиторію. Опитування допомагають чітко визначити цільову аудиторію. Загалом опитування виступає не тільки як елемент аналізу, але і як інструмент впливу, формуючи громадську думку в ту чи іншу сторону [6].

6. Формат вигідних контекстів. Під цим терміном мається на увазі створення вигідних для комунікатора контекстів. Більш гомогенна аудиторія легше піддається впливу, ніж різношерста. Досвідчені оратори намагаються садити людей ближче один до одного, щоб посилити цю спільність, хоча б фізично. Вболівальники на спортивних змаганнях краще піддаються впливу, оскільки при цьому вони сидять або стоять близько, лікоть до ліктя, один до одного. Така відстань вважається особистісною, і на неї не допускаються чужі люди. Якщо ж це сталося, то людина стає більш збудженою, тому вона більш схильна до впливу [6].

7. Аватари і статуси як іміджеві інструменти в Інтернеті. Якщо імідж – дуже важлива річ в реальному житті, то в Інтернеті імідж – це визначальний фактор. Що ж створює імідж людини в Інтернеті? Перше – це відомі всім аватари. Аватар повідомляє оточуючим про те, з чим або ким людина себе асоціює. Люди сприймають образ, створений аватаром як частину іміджу самої людини. Аватари можуть виступати в двох видах, як логотипи і символи. Активно використовуються спортивні аватари – логотипи. Застосовуються логотипи футбольних і спортивних клубів, організацій, спортзалів і стадіонів, які популяризують спорт, активний відпочинок та здоровий спосіб життя. Основними елементами цих логотипів є різні спортивні

атрибути (м'ячі, ключики, кулі, прапори), а кольорами – синій, зелений, білий, відтінки червоного. Також активно використовуються спортивні аватари – символи. Вони можуть бути у вигляді фото, малюнків, креслень, облич, демотиваторів. Для створення іміджу в мережах дуже важливі статуси, які розсортовані за відповідними розділами. Кожен розділ представляє собою певний стан душі і тіла, а також різне проведення часу людини. Тому людина завжди може тримати своїх друзів і близьких в курсі подій свого життя (наприклад, один із значків статусу означає: Слухаючи вітер - виростають крила). Це досить серйозний іміджевий інструмент. Адже за статусами судять про мислення, почуття гумору тощо. Величезне значення для іміджу в інтернеті має письмове мовлення. Грамотність, багатство мови, обороти – все це імідж особистості. В Інтернеті, як і в реальному житті, цінується особистість цілісна, впевнена в собі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Результати дослідження довели нам, що до переліку соціально-психологічних основ формування іміджу суб'єктів спортивної діяльності можна сміливо віднести імідж-технології. Імідж суб'єктів спортивної діяльності є продуктом професійних або аматорських психотехнологій (імідж-технологій). Автор поділяє їх на психологічні та медійні. До основних інструментів імідж-технологій він відносить: архайзацію, вербалізацію, візуалізацію, впровадження моделей сприйняття, деталізацію, дистанціювання, емоціоналізацію, контекстне введення знаків, маніпулювання, міфологізацію, позиціонування, самопрезентацію, саморекламу, акцентування інформації, заміну цілей, когнітивне картування, стереотипізацію, опитування громадської думки, формат вигідних контекстів, аватари і статуси. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у визначенні ролі, рейтингу та значення використання кожного з цих інструментів у практичному іміджмейкінгу.

Список використаних джерел

1. Горчакова В. Г. Прикладная имиджология / В. Г. Горчакова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 478 с. – (Высшее образование).
2. Ихсангалиева Г. К. Когнитивное картирование формирования имиджа. [Электронный ресурс] / Г. К. Ихсангалиева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/25_WP_2010/Philologia/71005.doc.htm. – Название с экрана.
3. Ільїна Н. Застосування чутток [Електронний ресурс] / Н. Ільїна // "PR-менеджер", 2006. – С.56. – Режим доступу: <http://um.co.ua/10/10-8/10-86316.html>. – Назва з екрана.
4. Панасюк А. Ю. Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия / А. Ю. Панасюк. – М., 2001. – 312 с.
5. Петрова Е. А. Имидж учителя в современной России / Е. А. Петрова, Н. М. Шкурко. – М., 2006. – 101 с.
6. Почепцов Г. Г. Имиджология / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2002. – 704 с.
7. Прикладная имиджология : учеб.-метод. пособие / В. Н. Футин, В. М. Шепель, Н. С. Титова и др. – М. : МУБиУ, 2005. – 357 с.
8. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах / Ф. И. Шаляпин. – М. : Гелеос, 2005. – 320 с.

References

1. Gorchakova V. G. Prikladnaja imidzhelohija / V. G. Gorchakova. – Rostov n/D : Feniks, 2010. – 478 s. – (Vysshee obrazovanie).
2. Ihsangalieva G. K. Kognitivnoe kartirovanie formirovaniya imidzha. [Jelektronnyj resurs] / G. K. Ihsangalieva. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/25_WP_2010/Philologia/71005.doc.htm. – Nazvanie s jekrana.
3. Il'i'na N. Zastosuvannja chutok [Elektronnyj resurs] / N. Il'i'na // "PR-menedzher", 2006. – С. 56. – Rezhym dostupu: <http://um.co.ua/10/10-8/10-86316.html>. – Nazva z ekrana.
4. Panasjuk A. Ju. Kak ubezhdatt' v svoej pravote: sovremennye psihotehnologii ubezhdajushhego vozdejstvija / A. Ju. Panasjuk. – М., 2001. – 312 s.
5. Petrova E. A. Imidzh uchitelja v sovremennoj Rossii / E. A. Petrova, N. M. Shkurko. – М., 2006. – 101 s.
6. Pohepcov G. G. Imidzhelohija / G. G. Pohepcov. – М. : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 2002. – 704 s.
7. Prikladnaja imidzhelohija : ucheb.-metod. posobie / V. N. Futin, V. M. Shepel', N. S. Titova i dr. – М. : MUBiU, 2005. – 357 s.
8. Shaljapin F. I. Maska i dusha. Moi sorok let na teatrah / F. I. Shaljapin. – М. : Geleos, 2005. – 320 s.

Pozdnyshch E.V. ROLE OF THE PSYCHOTECHNOLOGICAL TOOLS IN THE CREATION AND PROGRESSING OF THE SPORT SUBJECTS' IMAGE

The article presents an analysis of the role of the psychotechnological tools in the creation and progressing of image of sport subjects such as sportsmen, coaches, sport teams and fans. The conducted researches have shown that image-technologies should be included in a list of the socio-psychological factors influencing the creation of the sport subjects' image. Sports image is a result of professional and amateur image-technologies. The author distinguishes between psychological and media image-technologies. The main tools of image-technologies are archaisation, verbalization, visualization, implementation of perception models, detailing, distancing, emotionalisation, contextual introduction of signs, manipulation, mythologization, positioning, self-presentation, self-advertisement, information highlighting, goal replacement, cognitive mapping, stereotyping, opinion polls, advantageous context format, avatars

and statuses. The author considers tools of image-technologies as crucial elements of image creation. Further researches in this field consist in determination of application specificities for each tool in sports image making.

Key words: image, psychotechnologies, image-technologies, tools, sportsmen, coaches, sport teams and fans.

УДК 159.922.62:005.336.2

В.Ю. ПОМИЛУЙКО

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена аналізу психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей дорослих. Психологічні механізми розглядаються як система певних факторів і відношень, що передбачають появу в особистості різних психологічних новоутворень, позитивних змін у режимі її функціонування. Доведено, що психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають інтеріоризація цінностей; особистісна і професійна ідентифікація; соціально-професійна і соціально-психологічна адаптація; особистісна і міжособистісна рефлексія. Автором детально охарактеризовано визначені психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці.

Ключові слова: психологічні механізми, ключові компетентності, інтеріоризація цінностей, особистісна і професійна ідентифікація, соціально-професійна і соціально-психологічна адаптація, особистісна і міжособистісна рефлексія, дорослий вік, самореалізація.

Статья посвящена анализу психологических механизмов развития ключевых компетентностей взрослых. Психологические механизмы рассматриваются как система объективных факторов и отношений, предусматривающие появление у личности различных психологических новообразований, положительных изменений в режиме ее функционирования. Доказано, что психологическими механизмами развития ключевых компетентностей взрослых выступают интериоризация ценностей; личностная и профессиональная идентификация; социально-профессиональная и социально-психологическая адаптация; личностная и межличностная рефлексия. Автором подробно охарактеризованы определенные психологические механизмы развития ключевых компетентностей во взрослом возрасте.

Ключевые слова: психологические механизмы, ключевые компетентности, интериоризация ценностей, личностная и профессиональная идентификация, социально-профессиональная и социально-психологическая адаптация, личностная и межличностная рефлексия, взрослый возраст, самореализация.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства з притаманними йому швидкими темпами змін в усіх сферах життя вимагає від дорослого населення постійного саморозвитку і самореалізації як важливих факторів соціального та економічного прогресу. З переходом людини до періоду дорослості процес розвитку не припиняється і не завершується, хоча йому притаманні деякі протиріччя і гетерохронність (нерівномірність). Подолання особистісних деформацій і ефективність самореалізації особистості залежить від розвитку ключових компетентностей дорослих. Особливості сьогодення вимагають від дорослого населення володіння цілою низкою здатностей (письмова й усна комунікація рідною мовою, знання другої мови; здатність спілкуватися з фахівцями різних галузей; елементарні навички роботи з комп'ютером; здатність працювати в команді, навички міжособистісних відносин; здатність породжувати нові ідеї тощо), пов'язаних з необхідністю особистості взаємодіяти з суспільством. Використання набутих у процесі життя здатностей, що відносяться до ключових компетентностей, забезпечує особистості функціональну грамотність, соціалізацію, потенційну ефективність в професійній діяльності. Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними економічними потребами є орієнтація дорослих на розвиток ключових компетентностей і визначення ефективних механізмів їх упровадження. Отже, важливим етапом розвитку ключових компетентностей особистості в дорослому віці є аналіз психологічних механізмів, що забезпечують цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження детально вивчалися психологічні механізми, пов'язані з розвитком різних видів компетентностей: іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця (К. Олександренко, 2014), часової компетентності особистості (О. Кузьміна, 2015), соціально-психологічної компетентності в умовах дизонтогенезу (Ю. Корольова, 2015), аутопсихологічної компетентності державних службовців (Н. Паєвська, 2009), професійної компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації (В. Міляєва, 2012) тощо.

Формулювання цілей статті – визначення психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей в дорослому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення наукових підходів до визначення поняття «психологічні механізми» дало можливість стверджувати, що в сучасній психології ця дефініція розглядається як сукупність взаємопов'язаних обставин, глибинні психологічні утворення особистості, стан оптимальних співвідношень між елементами, система різних факторів, умов, засобів, відношень, зв'язків тощо. Так, В. Леонтьєв визначає психологічні механізми як відображення в психіці об'єктивних чинників, закономірностей людської взаємодії з оточуючим світом, як «розкодовані фактори» тих чи інших станів [4, с.

70]. І. Куришева під психологічними механізмами розуміє систему різних факторів, умов, засобів, відношень, зв'язків та інших психічних явищ [3, с. 104].

Ряд науковців (І. Булах, 2010; В. Волошина, 2016; В. Міляєва, 2012 та ін.) визначають психологічні механізми як функціональні способи перетворення особистості, внаслідок чого з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування. Пристаємо до думки цих авторів, що психологічні механізми як система певних факторів і відношень передбачають появу різних психологічних новоутворень у особистості, внаслідок чого відбуваються позитивні зміни в її ефективності і режимі функціонування.

Доведено, що психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають *інтеріоризація цінностей; особистісна і професійна ідентифікація; соціально-професійна і соціально-психологічна адаптація; особистісна і міжособистісна рефлексія*. Більш детально розглянемо кожний психологічний механізм розвитку ключових компетентностей у дорослому віці.

Інтеріоризацію можна уявити як процес формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню зовнішньої соціальної дійсності (норм, цінностей, ідеалів тощо). У процесі професійного навчання дорослих механізм ціннісної інтеріоризації забезпечує усвідомлення особистістю цінностей компанії та загальнолюдських цінностей. Зовнішні ознаки професії та ціннісні установки компаній, де працюють фахівці, осмислюються ними через призму особистісних цінностей. На основі такої інтеріоризації формується світогляд, що відповідає узагальненим нормативним суспільним та корпоративним цінностям. Формування власної системи цінності на основі суспільних і професійних відкриває особистості можливість бути визнаною в компанії як їх носія. О. Огородніков виділяє чотири типи інтеріоризації цінностей в суспільстві. У першому типі відбір інформації заснований на суб'єктивній впевненості в тому, що ця інформація може бути схвалена і поширена в соціальному оточенні; для цього типу характерний слабкий ієрархічний зв'язок цінностей-ідеалів і термінальних цінностей, і високий – термінальних та інструментальних цінностей. У другого типу цінності-ідеали визначають термінальні цінності, але інструментальні цінності суперечать термінальним, при формуванні та координації діяльності здійснюється опора на інформацію, нав'язану ззовні. У третього типу спостерігається слабка відповідність всіх трьох рівнів цінностей, ступінь актуальності інформації визначається на основі уявлень про схвалення і поширення інформації в соціальному оточенні. Четвертий тип, з високою ієрархічною залежністю трьох виділених рівнів цінностей, характеризується відбором і фільтрацією інформації за критерієм відповідності цієї інформації стійким ідеалам і цінностям індивіда, а при координації та оцінці результативності дій виникає орієнтація на традиції та інституційні норми [7]. Отже, для кожного типу притаманні свої ознаки інтеріоризації цінностей, що впливають на формування в їх носіїв ключових компетентностей.

Соціальні та корпоративні цінності не тільки усвідомлюються дорослими за допомогою мислення та переходять у стійкі мотиваційні утворення, але й, в разі набуття особистісного значення, викликають певні почуття. Крім того, важливими є і діяльнісний аспект в процесі інтеріоризації цінностей дорослих: самостійність їх дій (на основі вироблених принципів життя) або несамостійність (під впливом оточення і соціуму). Отже, інтеріоризація цінностей має різний ступінь вираження – від активної життєвої позиції дорослих як вираження високого ступеня прийняття ними ціннісної системи до активної протидії системі цінностей. Інтеріоризація загальнолюдських і корпоративних цінностей вимагає врахування в діалектичній єдності не тільки соціального та індивідуального, але й когнітивного, чуттєвого та діяльнісного аспектів розвитку дорослих.

Ідентифікація – це механізм ототожнення себе з іншими людьми, що дозволяє засвоювати різні соціально-прийнятні норми поведінки. Сутність цієї дефініції розкривається в працях багатьох науковців (І. Бех, 2013; Е. Еріксон, 1996; Л. Шнейдер, 2004 та ін.). Так, І. Бех визначення ідентифікації у психології розділяє на «три основні групи:

- як процес копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій другої особи як моделі, процес засвоєння цінностей, норм, ідеалів, ролей і моральних якостей значущого іншого, що поєднується з проявом до нього симпатії і згодою на його контроль;

- як процес уподібнення значущому іншому, що супроводжується засвоєнням його цінностей, поглядів, настанов, специфічних форм поведінки;

- як процес ототожнення суб'єкта з іншою особою, при цьому або підкреслюється необхідність наявності емоційних зв'язків між взаємодіючими індивідами як важлива умова ідентифікації, або сам феномен ідентифікації описується переважно як емоційний. Найбільш виразно емоційне трактування ідентифікації виявляється у зарахуванні її до розряду феноменів, які мають виражену емпатійну природу» [1, с. 20]. Отже, у процесі ідентифікації відображається вплив одного індивіда на інших, встановлення між ними емоційних зв'язків, наслідування поведінкових чи особистісних характеристик авторитетних людей. За допомогою механізму ідентифікації особистість засвоює соціальний досвід, оволодіває новими для неї властивостями і якостями.

Для нашого дослідження та визначення психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей дорослих важливими стали наступні положення: переживання почуття ідентичності з віком і в міру розвитку особистості посилюється (Е. Еріксон, 1996); ідентичність пов'язується з структурною цілісністю особистості, тому її доцільно співвідносити з ідентифікацією як механізмом і процесом, що забезпечує формування

ідентичності (І. Бех, 2013). Таким чином, дорослий вік можна вважати основним періодом особистісної і професійної ідентифікації.

Особистісну ідентифікацію прийнято розглядати як набуття особистісних характеристик іншої людини, відтворення поведінкових або символічних форм, до яких належать дії суб'єкта ідентифікації. Особистісну ідентифікацію як психологічний механізм можна розглядати як перелік характеристик і здатностей, що доводять дорослій людині її унікальність.

У дорослому віці основною для людей стає професійна діяльність. *Професійна ідентифікація* передбачає наслідування професійних дій зразка (об'єкта) ідентифікації. Орієнтація на конкретну особу в професії передбачає вивчення її досвіду, набуття не тільки стійких вмінь і навичок професійної діяльності, але й ключових компетентностей, що визначають основні підходи до роботи. Процес професійної ідентифікації є відображенням суб'єктивної активності особистості дорослого віку щодо перетворення навколишньої дійсності, вивчення професійного досвіду, можливостей роботи в команді. Погоджуємося з твердженням О. Урбанович, що суттєвий вплив на процес соціалізації особистості здійснює її адаптація (приспосовування) до умов діяльності як складного процесу, який порушує різноманітні сторони життєдіяльності. При цьому адаптацію науковець розглядає не тільки як складову соціалізації, і як її механізм [8, с. 103]. Адаптація в дорослому віці є процесом періодичних змін її різновидів, обумовлених динамікою сукупності соціальних, біологічних, особистісних, професійних особливостей людини в різних системах: «людина-професія»; «людина-людина»; «людина – соціальна група»; «людина – організація»; «людина-соціум». З урахуванням провідного виду діяльності для людей дорослого віку – *професійно-трудової*, одним із психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей дорослих визначено найбільш поширені різновиди адаптації – соціально-професійну і соціально-психологічну.

Соціально-професійна адаптація – це процес входження людини в професію, гармонізація її взаємодії з професійним середовищем і діяльністю, виконання професійно-рольових соціальних функцій, отримання відповідного соціально-професійного статусу. Дослідження соціально-професійної адаптації (В. Васильєв, 2006; О. Музальов, 2007; О. Самохвалов, 2007 та ін.) дає підстави стверджувати про різноманітність тлумачення цієї дефініції як складного процесу переходу від кількісних змін (поглиблення знань, оволодіння засобами та прийомами реагування, зростання впевненості у своїх можливостях, формування позитивного ставлення до нових завдань і умов діяльності) до якісних змін особистості (реалізація нових видів діяльності). Сутність соціально-професійної адаптації дорослих полягає у створенні такого середовища, в якому відбувалася б повсякденна життєдіяльність індивіда, спрямована на розвиток здібностей, творчого потенціалу, потреб та інтересів, ключових компетентностей. На процес соціально-професійної адаптації людини до середовища впливають ряд обставин, пов'язаних із віковими змінами біології людини, розпорядком її діяльності, технологій праці, складу соціальних груп, стадій розвитку колективу і організації тощо. Отже, соціально-професійна адаптація людини до праці є сукупністю психологічних механізмів, що виявляється в успішності його професійної діяльності, задоволеності своєю працею, професійною кар'єрою, можливостями матеріального забезпечення сім'ї тощо.

Соціально-психологічна адаптація трактується як результат, що виражається в гомеостатичній рівновазі особистості з вимогами зовнішнього оточення. У соціально-психологічному розумінні адаптація знаходить своє вираження в оптимізації взаємин особистості і групи, зближення цілей їх діяльності. Основні положення соціально-психологічної адаптації висвітлюються в працях сучасними науковцями (В. Бодров, 2007; О. Мельничук, 2015; В. Кислий, 2003; А. Фурман, 2000 та ін.). Так, О. Мельничук доводить, що категорія «соціально-психологічна адаптація» в психологічних дослідженнях аналізується в контексті власне процесу (як адекватна організація взаємодії зі середовищем), результату (як адаптованість) та здібності (як адаптивність). Автор наполягає, що соціально-психологічна адаптація виникає у ситуаціях, пов'язаних зі зміною звичного для людини соціального середовища, або ж в ситуаціях необхідності зміни свого способу взаємодії з цим середовищем [6, с. 122]. Механізми адаптації особистості з успіхом виконують свої функції, якщо приводять її до адаптованості у середовищі.

Отже, адаптація є не тільки процесом пристосування до системи, але й встановлення відносин між цією системою (*процес і результат*). Наслідками адаптації є адаптованість (*рівні фактичного пристосування особистості до умов життя, її соціального статусу і самовідчуття*). Адаптованість людини є універсальною формою аналізу й усвідомлення людиною своєї єдності із соціумом, природним механізмом формування і творення знань, умінь, норм, цінностей. Адаптованість особистості передбачає сформованість у неї таких особистісних якостей як: *комунікабельність* – здатність до спілкування, швидкого встановлення контактів і зв'язків; *співробітництво* – вміння працювати в колективі, визначення свого місця в спільній діяльності; *емпатійність* – чутливість, здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншої людини; *організованість та відповідальність* – уміння планувати свої дії та поведінку, неухильно дотримуватись цього плану; уміння в різноманітних умовах знаходити можливості для вияву своєї активності та творчості. Механізм *соціально-психологічної адаптації* в розвитку ключових компетентностей дорослих знаходить прояви в їх успішному прийнятті рішень, подоланні конфліктних ситуацій шляхом використання набутих у процесі соціалізації навичок і компетентностей, оптимізації взаємин особистості і групи, зближенні цілей їх діяльності та набутті нових способів поведінки, сформованості особистісних якостей (комунікабельності, співробітництва, емпатійності, організованості та відповідальності тощо).

Рефлексія є психологічним механізмом розвитку різних видів компетентності (І. Булах, 2010; А. Карпов,

2002; М. Найдъонов, 2008 та ін.). Сутність рефлексії І. Булах вбачає в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів (власних образів «Я»), які відбивають нові знання про самого себе. Тим самим рефлексивний аналіз, на думку автора, призводить до переосмислення особистістю власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей і залежно від спрямованості осмислення актуалізуватися минулий образ «Я» (ретроспективна рефлексія), теперішній образ «Я» (ситуативна рефлексія) або майбутній образ «Я» (перспективна рефлексія) [2, с. 110]. Вчена наголошує на можливості переосмислення власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей з урахуванням минулого і теперішнього досвіду та прогнозування майбутньої діяльності. Відтак, рефлексія – механізм осмислення й переосмислення минулого, пізнання теперішнього та передбачення майбутнього.

Рефлексія впливає на розвиток особистості: дає цілісне уявлення про зміст, способи та засоби власної діяльності; відкриває можливості критичного ставлення до себе і своєї діяльності; робить людину суб'єктом власної активності. Отже, найважливішою особливістю рефлексії є здатність особистості у дорослому віці керувати власною активністю, переключатися на нові механізми у зв'язку зі зміною цілей, задач, стратегій, умов діяльності. На основі узагальнення сучасних психологічних досліджень М. Марусинець доводить, що проблема рефлексії розглядається у трьох напрямках:

– при вивченні мислення, коли людина виявляє умови і основи системи власних знань і мислення, набуває здатності мислити про те, як мислить, знати те, що знає (*інтелектуальна рефлексія або рефлексія мислення*);

– при вивченні самосвідомості, при самовизначенні суб'єкта щодо власного уявлення про себе, коли встановлюються внутрішні орієнтири і способи розмежування «Я» й «не Я», коли людина стає сама для себе об'єктом управління, а рефлексія стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання (*особистісна рефлексія*);

– у процесах комунікації і кооперації, тобто спільних діях та їх координації, коли рефлексія є способом розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й, коректуючи свої дії, можуть впливати на іншого (*міжособистісна або соціальна рефлексія*) [5, с. 139–140].

У розвитку ключових компетентностей дорослих саме *особистісна і міжособистісна рефлексія* виступають як психологічні механізми, які сприяють осмисленню власних дій і свого «Я» й внутрішнього світу людей, з якими працює особистість. Особистісна рефлексія є засобом адекватної самооцінки і передумовою самоконтролю, самовиховання, саморегуляції. Своєрідність внутрішнього світу дорослої людини, її індивідуальності виявляється в осмисленні власного «Я», у виробленні власних позицій і переконань, у побудові світоглядних позицій, що реалізуються в конкретній ситуації існування людини. Самореалізація індивідуальності проявляється в активній, творчій діяльності дорослої людини, самоконтролі за власною поведінкою. Отже, механізми особистісної рефлексії розширюють суб'єктність у процесі розвитку ключових компетентностей в дорослому віці.

Міжособистісна рефлексія спрямована на самоорганізацію людиною своєї діяльності шляхом усвідомлення партнера спільної діяльності. За своєю спрямованістю вона охоплює зміст як інтелектуальної, так і особистісної рефлексії. Міжособистісна рефлексія відрізняється від них своєю спрямованістю на іншу людину чи на її діяльність. Рефлексія відіграє виключно велику роль в управлінні персоналом організації, у формуванні ефективних стратегій вирішення різноманітних управлінських завдань. Отже, міжособистісна рефлексія в дорослому віці виступає як механізм регулювання предметним й операційним рухом особистості у проблемній ситуації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У процесі розвитку ключових компетентностей особистості в дорослому віці з урахуванням виділених психологічних механізмів відбувається закономірний поступальний рух від нижчих до вищих рівнів досліджуваного феномену: механізм *ціннісної інтеріоризації* забезпечує усвідомлення особистістю цінностей компанії та загальнолюдських цінностей; *особистісної ідентифікації* – характеристик і здатностей, що доводять дорослій людині її унікальність; *професійної ідентифікації* – суб'єктивну активність особистості дорослого віку щодо перетворення навколишньої дійсності, вивчення професійного досвіду, можливостей роботи в команді. Механізм *соціально-професійної адаптації* в розвитку ключових компетентностей дорослих знаходить прояви в поглибленні знань, умінь і навичок професійної діяльності, задоволенні особистістю своєю працею, професійною кар'єрою, можливостями матеріального забезпечення; *соціально-психологічної адаптації* – в успішному прийнятті рішень, подоланні конфліктних ситуацій шляхом використання набутих у процесі соціалізації навичок і компетентностей, оптимізації взаємин особистості і групи, зближенні цілей їх діяльності та набутті нових способів поведінки, сформованості особистісних якостей (комунікабельності, співробітництва, емпатійності, організованості та відповідальності тощо). *Особистісна і міжособистісна рефлексія* виступають як психологічні механізми, які спрямовані не тільки на осмислення власних дій і свого «Я», але й внутрішнього світу людей, з якими працює особистість; здатності особистості у дорослому віці керувати власною активністю. Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним є розробка психологічних механізмів розвитку інших видів компетентностей у дорослому віці.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна шк. – 2013. – № 4–5. – С. 20–25.

2. Булах І. С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків / І. С. Булах // Проблеми сучас. психології. – 2010. – Вип. 8. – С. 104–115.
3. Курьшева І. В. Психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства / И. В. Курьшева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25). – С. 103–107.
4. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев – Новосибирск : НГПИ, 1992. – 216 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів / М. М. Марусинець // Вісн. післядиплом. освіти. – 2009. – Вип. 11(1). – С. 135–143. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(1)_19)
6. Мельничук О. Б. Соціально-психологічна адаптація особистості як чинник становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери / О. Б. Мельничук // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. – 2015. – Вип. 4. – С. 121–126.
7. Огородников А. Ю. Интериоризация ценностей в условиях трансформации современного российского общества: социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Огородников Александр Юрьевич. – М., 2008. – 163 с.
8. Урбанович А. А. Психология управления : учеб. пособие / А. А. Урбанович. – М. : Харвест, 2001. – 640 с.

References

1. Beh I. D. Identyfikacija u vyhovanni osobystosti / I. D. Beh // Ridna shk. – 2013. – № 4–5. – S. 20–25.
2. Bulah I. S. Psihologichni mehanizmy osobystisnogo zrostantnja pidlitkiv / I. S. Bulah // Problemy suchas. psihologii'. – 2010. – Vyp. 8. – S. 104–115.
3. Kuryшева I. V. Psihologicheskij mehanizm razvitija tvorcheskoy lichnosti sredstvami muzykal'nogo iskusstva / I. V. Kuryшева // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – 2010. – № 6 (25). – S. 103–107.
4. Leont'ev V. G. Psihologicheskie mehanizmy motivacii / V. G. Leont'ev – Novosibirsk : NGPI, 1992. – 216 s.
5. Marusynec' M. M. Profesijna refleksija jak chynnyk profesijnogo samovyznachennja majbutn'ogo pedagoga pochatkovyh klasiv / M. M. Marusynec' // Visn. pisljadyplom. osvity. – 2009. – Vyp. 11(1). – S. 135–143. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(1)_19)
6. Mel'nychuk O. B. Social'no-psihologichna adaptacija osobystosti jak chynnyk stanovlennja profesijnogo intelektu majbutnih fahivciv social'noi sfery / O. B. Mel'nychuk // Nauk. visn. Herson. derzh. un-tu. – 2015. – Vyp. 4. – S. 121–126.
7. Ogorodnikov A. Ju. Interiorizacija cennostej v uslovijah transformacii sovremennogo rossijskogo obshhestva: social'no-filosofskij analiz : diss. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 / Ogorodnikov Aleksandr Jur'evich. – M., 2008. – 163 s.
8. Urbanovich A. A. Psihologija upravljenija : ucheb. posobie / A. A. Urbanovich. – M. : Harvest, 2001. – 640 s.

Pomyliuko V.U. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN ADULTHOOD

The article describes the psychological mechanisms of development of key competencies of adults. The mechanism of internalization of values provides personality's awareness of Company's values and universal values; causes personal identification, which means that adults have characteristics and abilities, which prove their uniqueness. The mechanism of professional identification provides that adults show a subjective activity to transform reality, to study professional experience and to work in a team. The mechanism of social and professional adaptation in the development of key competencies of adults finds expression in deepening the knowledge and skills of professional activity, in satisfaction of people by their work, their professional career and financial security capabilities. Socio-psychological adaptation as a psychological mechanism means successful decision-making, conflict resolution using skills and competencies, acquired during socialization, optimizing the relationship of the individual and the group, achieving the goals of their activities and the acquisition of new patterns of behavior, forming personal qualities (sociability, cooperation, empathy, organization and responsibilities, etc.). Personal and interpersonal reflection act as psychological mechanisms that aim not only to reflect on their own actions and their own «I», but the inner world of colleagues; abilities of adults to manage their own activities.

Key words: psychological mechanisms, key competencies, internalization of values, personal and professional identity, socio-professional and socio-psychological adaptation, personal and interpersonal reflection in adulthood, self-realization.

УДК [159.922:613]:159.942

В.Л. РОМАНЮК

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЗА РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

У статті за результатами теоретичних і практичних досліджень запропонована функціональна оцінка психічного здоров'я за рівнем тривожності, що сприятиме переходу від якісної до кількісної оцінки складових

психічного здоров'я особистості. Окрім того, за рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості можна прогнозувати ймовірність психічних та поведінкових розладів особистості, у т.ч. ймовірність афективних, психогенних (невротичних), психосоматичних розладів. У цілому дослідження спрямовані на впровадження теоретичних і практичних складових психічного здоров'я особистості у зв'язку з активністю емоційної та когнітивної сфери, а також етіологією і патогенезом розладів психіки і поведінки.

Ключові слова: психічне здоров'я, тривожність, стрес-стійкість, стрес-уразливість, розлади психіки і поведінки, особистість.

В статье по результатам теоретических и практических исследований предложена функциональная оценка психического здоровья по уровню тревожности, которая будет способствовать переходу от качественной к количественной оценке составляющих психического здоровья личности. Кроме того, по уровню тревожности и, соответственно, стресс-устойчивости и стресс-уязвимости можно прогнозировать вероятность психических и поведенческих расстройств личности, в т.ч. вероятность аффективных, психогенных (невротических), психосоматических расстройств. В целом исследования направлены на внедрение теоретических и практических составляющих психического здоровья личности в связи с активностью эмоциональной и когнитивной сферы, а также этиологии и патогенеза расстройств психики и поведения.

Ключевые слова: психическое здоровье, тревожность, стресс-устойчивость, стресс-уязвимость, расстройства психики и поведения, личность.

Постановка проблеми. Фахівці ВООЗ, враховуючи біо-психо-соціальну сутність людини, визначають здоров'я як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад. Критерії (показники) здоров'я людини як біо-психо-соціального і морфо-функціонального феномену мають кількісну та якісну характеристику, а також суттєві системні взаємозв'язки. У біології та медицині складові фізичного здоров'я людини ґрунтуються, насамперед, на кількісній основі з відповідними морфо-функціональними показниками. У психології критерії (показники) психічного здоров'я особистості мають, в основному, якісну характеристику та вимагають кількісної оцінки у руслі відповідних міждисциплінарних досліджень. При цьому окремої уваги заслуговують дослідження щодо нейрофізіологічних (психофізіологічних) складових психічного здоров'я, у т.ч. пошуку відповідних компонентів у функціональній системі: тривожність – стрес-стійкість та стрес-уразливість – психічне здоров'я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні фахівці визначають психічне здоров'я як «стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності» [5]. Розкриваючи зміст поняття «психічне здоров'я», ВООЗ виокремлює сім його компонентів: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного «Я»; 2) постійність і однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе та своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та реалізація її; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин» [4, 5]. Окрім того, психічне здоров'я особистості суттєво залежить від стресу як загального адаптаційного синдрому та неспецифічної реактивності організму. За визначенням Ганса Сельє (1936 р.), 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 Ганс 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); 2) стадія опору (резистентності, стійкості) – стадія ефективної адаптації до нових умов існування; 3) стадія виснаження – неефективність захисних механізмів, дезадаптація та суттєве порушення гомеостазу. У цілому реалізація стресу як неспецифічної реактивності супроводжується посиленням функції певних регуляторних систем організму, насамперед, функціональної системи гіпоталамус – гіпофіз – наднирники з ключовим механізмом гомеостазу (негативним зворотним зв'язком), зміною вегетативних (вісцеральних) показників, рухової активності тощо. У цілому біологічна (еволюційна) функція стресу – ефективна адаптація з відповідними компенсаторними механізмами.

Таким чином, тривалий та високий рівень тривожності першої стадії стресу із суттєвою зміною основних показників гомеостазу характеризує у цілому стрес-уразливість організму людини, а низький рівень тривожності – відносну стрес-стійкість. 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.

При цьому визначення стрес-стійкості та стрес-уразливості як компонента психічного здоров'я особистості є теоретичним і практичним доповненням до встановлених складових, що додатково сприятиме кількісній оцінці за відповідними показниками гомеостазу [7, 8]. У свою чергу, стрес-стійкість – це основа успішної соціальної взаємодії особистості, яка характеризується емоційною стабільністю, низьким рівнем

тривожності, високим рівнем саморегуляції та психологічною готовністю до [3]. Окрім того, стрес-стійкість та стрес-уразливість можна розглядати як психофізіологічний індикатор психічного здоров'я особистості.

Отже, залишається відкритим питання щодо переходу від якісної до кількісної оцінки психічного здоров'я особистості. У зв'язку з цим міждисциплінарні теоретичні та практичні підходи з відповідними нейрофізіологічними (психофізіологічними) складовими можуть включати наступну функціональну схему: психічне здоров'я (якісна оцінка) – особливості стрес-стійкості та стрес-уразливості – рівень тривожності (кількісна оцінка).

Формулювання цілей статті. Рівень тривожності розглядається як вагомий компонент психічного здоров'я та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості, що сприятиме кількісній оцінці психічного здоров'я, а також ймовірності прояву відповідних розладів психіки і поведінки особистості, у т.ч. під час навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тривожність – індивідуально-психологічна особливість, яка виявляється у схильності особистості до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. У сучасній психології домінує теорія щодо природної основи тривожності, яка формується у процесі життя під впливом соціальних та особистісних причин. У дошкільному і молодшому шкільному віці основною причиною тривожності є неправильне, деспотичне ставлення батьків до дитини. У дорослому віці виникнення тривожності можуть спричинити внутрішні конфлікти особистості. За стабільністю проявів виділяють особистісну і ситуативну (реактивну) тривожність [4; 5]. Особистісна тривожність – це базова риса особистості, яка формується та закріплюється в ранньому дитинстві та проявляється підвищеним хвилюванням у ситуації, яка загрожує особистості або здається такою. Ситуативна (реактивна) тривожність – це стан особистості в певних умовах, який суб'єктивно характеризується переживанням напруження і тривоги, що супроводжується соматичними змінами. Іноді тривожність є показником неблагополучного особистісного розвитку та може бути передвісником неврозу або результатом складної фізичної або психічної травми. Зазвичай тривожність підвищується при нервово-психічних та важких соматичних захворюваннях [4; 5].

Певний рівень тривожності – природна та обов'язкова особливість активної діяльності особистості [9]. У кожної особистості існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – т.з. корисна тривожність. Для високотривожної особистості характерні, насамперед, емоційна невірноваженість, боязкість (відчуття страху), невпевненість у собі, напруженість, покірність, заклопотаність, сентиментальність, негативізм, підозрілість. У високотривожної особистості більш високий і менш стабільний рівень домагань. В загальному всі ці особистісні особливості мають природну основу, якою служить, насамперед, слабкий тип нервової системи та інертність нервових процесів, а також відповідний тип темпераменту. Тривожність в середньому вища в осіб жіночої статі. Таким чином, поставлено задачу розробити спосіб діагностики психічного здоров'я за рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості, що сприятиме переходу від якісної до кількісної оцінки складових психічного здоров'я особистості за відповідними опитувальниками. Окрім того, за рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості можна прогнозувати ймовірність розладів психіки і поведінки, у т.ч. ймовірність афективних, психогенних (невротичних), психосоматичних розладів особистості. Для діагностики тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості як компонента психічного здоров'я особистості застосований модифікований опитувальник реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна, за яким встановлюють такі рівні тривожності (у балах – кількісна оцінка): 1) 0-30 балів (низька тривожність); 2) 31-44 бали (помірна тривожність); 3) 45 і більше балів (висока тривожність) [1]. У зв'язку з цим, враховуючи клініко-фізіологічний підхід щодо здоров'я (гіпофункція, нормофункція, гіперфункція), за відповідним рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості, встановлена така функціональна оцінка психічного здоров'я особистості за 12-ти бальною шкалою (таблиця 1):

Таблиця 1

Функціональна оцінка психічного здоров'я особистості за рівнем реактивної та особистісної тривожності (опитувальник Спілбергера-Ханіна), Романюк В.І, 2017 р.

Рівень психічного здоров'я	Рівень стрес-стійкості	Рівень тривожності	Клініко-фізіологічна характеристика	Ймовірність розладів психіки і поведінки
1-4 бали	високий рівень стрес-стійкості	0-30 балів (низький рівень)	гіпофункція	низька ймовірність
5-8 балів (оптимальний)	оптимальний рівень стрес-стійкості	31-44 бали (помірний рівень)	нормофункція	середньостатистична ймовірність
9-12 балів	низький рівень стрес-стійкості	45 і більше балів (високий рівень)	гіперфункція	висока ймовірність

1) рівень психічного здоров'я в 1-4 бали – рівень тривожності у межах 0-36 балів – високий рівень стрес-стійкості (низький рівень стрес-уразливості) – гіпофункція емоційної та когнітивної сфери щодо психічного здоров'я особистості – низька ймовірність розладів психіки і поведінки; 2) рівень психічного здоров'я у 5-8 балів – рівень тривожності у межах 31-44 бали – оптимальний рівень стрес-стійкості – нормофункція емоційної та когнітивної сфери щодо психічного здоров'я особистості – середньостатистична ймовірність розладів психіки і поведінки; 3) рівень психічного здоров'я у 9-12 балів – рівень тривожності у межах 45 і більше балів – низький рівень стрес-стійкості (високий рівень стрес-уразливості) – гіперфункція емоційної та когнітивної сфери щодо психічного здоров'я особистості – висока ймовірність розладів психіки і поведінки. При цьому слід

відмітити, що високий рівень тривожності та, відповідно, низький рівень стрес-стійкості (високий рівень стрес-уразливості) з гіперфункцією емоційної та когнітивної сфери щодо психічного здоров'я може сприяти розвитку відповідних афективних, психогенних (невротичних), психосоматичних розладів особистості.

Так, тривожні розлади особистості подані в МКХ-10 (Клас 5 – Розлади психіки і поведінки – F0-F99) у рубриці «Невротичні, пов'язані зі стресом і соматоформні розлади» (F40-F48), у т.ч. – F41 (Інші тривожні розлади), F41.0 (Панічний розлад або епізодичний пароксизмальний страх), F41.1 (Генералізований тривожний розлад), F41.2 (Змішаний тривожний і депресивний розлад), F41.3 (Інші змішані тривожні розлади), F41.8 (Інші уточнені тривожні розлади), F41.9 (Тривожний розлад, не уточнений) [6].

Таким чином, дослідження психічного здоров'я особистості за рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості передбачає формування на усіх рівнях навчання як форми діяльності людини (початкова, середня і вища школа, самоосвіта) наукового світогляду з системним мисленням – об'єктивна (причинно-наслідкова) оцінка тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості як компонента психічного здоров'я особистості, а також їх клінічних складових і соціальних наслідків. Апробація дослідження психічного здоров'я особистості за рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості проведена в умовах лабораторії психофізіології та клінічної психології психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету із залученням студентів різних курсів денної та заочної форми навчання.

Для профілактики високого рівня тривожності та, відповідно, стрес-уразливості особистості в умовах навчального процесу доцільно застосовувати психофізіологічні методи корекції і терапії у функціональній системі органи чуття – головний мозок – психіка і поведінка, у т.ч. методи хромотерапії, арттерапії, музикотерапії, фітотерапії, ароматерапії, а також методи спеціалізованої дихальної гімнастики, біологічного зворотного зв'язку (біоуправління) та аутогенного тренування [2]. Під час навчального процесу метод аутогенного тренування активно впроваджується (освоюється) в умовах лабораторії психофізіології та клінічної психології із студентами денної та заочної форми навчання (проведення відповідних практичних і лабораторних занять з елементами самостійної роботи). У цілому аутогенне тренування як психофізіологічний метод корекції і терапії позитивно впливає на емоційну і когнітивну сферу та сприяє максимальній рівноваженості із природним і соціальним середовищем як вагомій складовій здоров'я особистості.

Висновки за результатами дослідження і перспективи подальших розвідок. Психічне здоров'я суттєво залежить від рівня тривожності та, відповідно, від стрес-стійкості і стрес-уразливості особистості. Функціональна оцінка психічного здоров'я за рівнем тривожності у цілому сприятиме переходу від якісної до кількісної оцінки складових психічного здоров'я особистості. За рівнем тривожності та, відповідно, стрес-стійкості і стрес-уразливості можна прогнозувати ймовірність відповідних розладів психіки і поведінки особистості, у т.ч. під час навчального процесу. Для профілактики психічних і поведінкових розладів особистості студента доцільно впроваджувати ефективні функціональні методи психокорекції і психотерапії, у т.ч. аутогенне тренування. Окремі уваги заслуговують міждисциплінарні дослідження щодо зв'язків психічного здоров'я особистості із особливостями конституції (соматотипу), типу нервової системи і темпераменту із врахуванням вікових і статевих особливостей в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Исследование тревожности : практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2006. – С. 295–299. – (Практикум по психологии).
2. Метод аутогенной тренировки : практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2006. – С. 534–539.
3. Психодиагностика стресса : практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. – Казань : Изд-во КНИТУ, 2012. – С. 8.
4. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – С. 407–408.
5. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – С. 367. – (Енциклопедія ерудита).
6. Розлади психіки та поведінки (Клас V) : Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду (МКХ-10) : навч.-метод. посіб. / уклад. В. Л. Романюк. – Рівне : РДГУ, 2015. – 56 с.
7. Романюк В. Л. Психофізіологічні складові стресостійкості особистості / В. Л. Романюк // Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяч. 120 річниці з дня народж. М. О. Бернштейна (16–17 верес. 2016 р., м. Вінниця, Комун. вищ. навч. закл. «Вінницька академія неперервної освіти») : у 3-х т. Т. 3. – Вінниця ; Київ : ООО «Альфа Реклама», 2016. – С. 85–88.
8. Романюк В. Л. Стрес-стійкість як компонент психічного здоров'я людини / В. Л. Романюк ; Секція 15. Психологічні науки ; Під-секція 2. Медична психологія // Zbior artykutow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «NOWOCZESNE BADANIA PODSTAWOWE I STOSOWANE» (30.07.2016 – 31.07.2016). Warszawa: Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – Str. 46–50.
9. Человек: анатомия, физиология, психология : энциклопед. иллюстрир. словарь / под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. – СПб. : Питер, 2007. – С. 590–591.

References

1. Issledovanie trevozhnosti : praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii / pod obshh. red. A. A. Krylova, S. A. Manicheva. – 2-e izd., dop. i pererab. – SPb. : Piter, 2006. – S. 295–299. – (Praktikum po psihologii).
2. Metod autogennoj trenirovki : praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii / pod red. A. A. Krylova, S. A. Manicheva. – SPb. : Piter, 2006. – S. 534–539.
3. Psihodiagnostika stressa : praktikum / sost. R. V. Kuprijanov, Ju. M. Kuz'mina. – Kazan' : Izd-vo KNITU, 2012. – S. 8.
4. Psihologija : slovar' / pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Politizdat, 1990. – S. 407–408.
5. Psihologichna encyklopedija / avt.-uporjad. O. M. Stepanov. – Kyi'v : Akademvydav, 2006. – S. 367. – (Ekcyklopedija erudyta).
6. Rozlady psyhiky ta povedinky (Klas V) : Mizhnarodna klasyfikacija hvorob desjatogo peregljadu (MKH-10) : navch.-metod. posib. / uklad. V. L. Romanjuk. – Rivne : RDGU, 2015. – 56 s.
7. Romanjuk V. L. Psyhofiziologichni skladovi stresstijkosti osobystosti / V. L. Romanjuk // Dyskurs zdorov'ja v osviti: filosofija, pedagogika, antropologija, psihologija : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastju, prysvjach. 120 richnyci z dnja narodzh. M. O. Bernshtejna (16–17 veres. 2016 r., m. Vinnycja, Komun. vyshh. navch. zakl. «Vinnyc'ka akademija neperervnoi' osvity») : u 3-h t. T. 3. – Vinnycja ; Kyi'v : OOO «Al'fa Reklama», 2016. – S. 85–88.
8. Romanjuk V. L. Stres-stijkist' jak komponent psyhichnogo zdorov'ja ljudyny / V. L. Romanjuk ; Sekcija 15. Psihologichni nauky ; Pid-sekcija 2. Medychna psihologija // Zbior artykutow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «NOWOCZESNE BADANIA PODSTAWOWE I STOSOWANE» (30.07.2016 – 31.07.2016). Warszawa: Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – Str. 46–50.
9. Chelovek: anatomija, fiziologija, psihologija : jencikloped. illjustrir. slovar' / pod red. A. S. Batueva, E. P. Il'ina, L. V. Sokolovoj. – SPb. : Piter, 2007. – S. 590–591.

Romaniuk V.L. THE INVESTIGATIONS OF MENTAL HEALTH OF AN INDIVIDUAL BASED ON THE LEVEL OF ANXIETY

In the article, according to the results of theoretical and practical investigations, functional evaluation of mental health based on the level of anxiety has been suggested. It will contribute to the transition from qualitative to quantitative evaluation of the constituents of mental health of an individual.

Moreover, mental health of an individual significantly depends on stress as the general adaptation syndrome and non-specific responsiveness of the organism with the dynamics of the corresponding stages (anxiety, resistance, exhaustion). Indeed, a continuing high level of anxiety of the first stage of stress with the significant change of the main indicators of homeostasis generally characterizes stress-vulnerability of the human organism, while a low level of anxiety characterizes relative stress resistance. The second stage of stress generally provides the mechanisms of the optimal stress resistance of the human organism due to the reversion to the assumed norm of the main indicators of homeostasis. In its turn, the third stage of stress reveals the low efficiency of adaptation-compensatory mechanisms and, correspondingly, the substantial stress-vulnerability of a human being. In this context, a certain level of anxiety is viewed as the essential component of mental health and, correspondingly, stress resistance and stress-vulnerability of an individual, considering age and sex peculiarities in certain occupational environments, as well as during the learning process.

Furthermore, the probability of mental and behavioral disorders of an individual, including the probability of affective, psychogenic (neurotic), and psychosomatic disorders can be predicted based on the level of anxiety and, correspondingly, stress resistance and stress vulnerability. In general, these investigations are aimed at the introduction of theoretical and practical constituents of mental health of an individual in relation to the activity of emotional and cognitive spheres, as well as etiology and pathogenesis of mental and behavioral disorders.

Key words: *mental health, anxiety, stress resistance, stress vulnerability, mental and behavioral disorders, individual.*

УДК 159.9:005.334-057.19

О.В. РУДЮК

СМИСЛОДІЯЛЬНІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ У БЕЗРОБІТНИХ

Статтю присвячено емпіричній розробці концепту переживання з позиції верифікації його смислodianьного характеру. Зокрема, вивчено особливості смислodianьної детермінації переживання кризи у безробітних. Емпіричними корелятами особливостей смислodianьної детермінації переживання кризи у безробітних визначено характеристики їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів. Також виявлено зв'язок між рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів. Узагальнення емпіричних даних дало підстави стверджувати, що смисложиттєва

феноменологія, як і самоактуалізаційна, визначає змістовний характер переживання кризи у безробітних.

Ключові слова: особистість, безробіття, криза, переживання кризи, смислорозкривальний характер переживання, смислорозкривальні орієнтації, особистісна самоактуалізація, особистісні атрибуції.

Стаття посвячена емпіричній розробці концепта переживання з позиції верифікації його смислорозкривального характеру. В частині, вивчені особливості смислорозкривальної детермінації переживання кризи у безробітних. Емпіричними корелятами особливостей смислорозкривальної детермінації переживання кризи у безробітних визначені характеристики їх смислорозкривальних орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій. Також виявлена зв'язь між рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смислорозкривальних орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій. Узагальнення емпіричних даних дало підставу утвердити, що смислорозкривальна феноменологія, як і самоактуалізаційна, визначає змістовний характер переживання кризи у безробітних.

Ключевые слова: личность, безработица, кризис, переживание кризиса, смыслообразующий характер переживания, смылоразкрывающие ориентации, личностная самореализация, личностные атрибуции.

Постановка проблеми. Наукова рефлексія кризових процесів, які відбуваються у площині відношень зайнятості, вимагає ґрунтовного осмислення та концептуальної розробки шерегу найбільш актуальних проблемних аспектів, пов'язаних передусім з їх конструктивним подоланням. Подолання кризових явищ, релевантних сфері трудової зайнятості, пов'язане з переживаннями. Переживання в такому випадку виступають найбільш змістовним операціональним еквівалентом для фіксації процесів, які розгортаються у площині суб'єктивно-смислової активності особистості, адже воно змістовно конкретизує її перетворюючу активність в умовах кризи, виводить її за межі простого відновлення рівноваги, забезпечуючи тим самим конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному дослідницькому просторі предметне поле сучасної наукової дискусії з приводу найбільш актуальних аспектів зазначеної проблематики представлено потужним фактом теоретичних та емпіричних узагальнень (Ф. Василюк, К. Ізард, С. Максименко, О. Саннікова та ін.). Зокрема, переживання як систему афективних, когнітивних і особистісних компонентів розглядали Б. Ананьєв, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маслоу та ін. Уявлення про структурну організацію феномену переживання знайшли емпіричну розробку у дослідженнях І. Бринзи, Л. Вязнікової, О. Донченко, Т. Титаренко, М. Кліщевської, А. Лібіної, І. Пахно, Е. Рябової та ін. Попри велику кількість досліджень природи та механізмів переживань сьогодні бракує наукових розвідок, присвячених проблемі переживання, як процесу активного діяльнісного подолання. Зокрема, в нашому дослідженні зроблено спробу емпіричної верифікації смислорозкривального характеру переживання, як процесу активного діяльнісного перетворення кризової життєвої ситуації.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні особливостей смислорозкривальної детермінації переживання кризи у безробітних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом емпіричного дослідження стала безробітна молодь віком від 18 до 35 років з різним стажем безробіття. Якісна структура вибірки, яка налічувала 137 осіб, відповідала соціально-демографічним і професійним характеристикам безробітних, зареєстрованих Рівненським міським центром зайнятості, на базі якого і проводилася основна частина дослідження. Емпіричними корелятами особливостей смислорозкривальної детермінації переживання кризи у безробітних є характеристики їх смислорозкривальних орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій. Дослідження смислорозкривальних орієнтацій безробітних було проведене за допомогою методик: «Тест смислорозкривальних орієнтацій» (Д. Леонтьєв) [2], «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [4], «Тест визначення індивідуальної міри рефлексивності» (О. Карпов, В. Пономарьова) [1]. Характеристиками смислорозкривальних орієнтацій безробітних визначено: «цілі в житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю-Я», «локус контролю-життя», «осмисленість життя», «рефлексивність», «професійну ідентичність». Дослідження особистісної самоактуалізації безробітних було проведене за допомогою модифікованої нами методики «Діагностика рівня саморозвитку» (Л. Бережнова) [6] і «Самоактуалізація особистості» (Е. Шостром) [5]. Характеристиками їх особистісної самоактуалізації визначено: «часову компетентність», «опору на себе», «сенситивність», «спонтанність», «самоповагу», «самоприйняття», «синергічність», «пізнавальні потреби», «креативність», «мотивацію саморозвитку». Дослідження особистісних атрибуцій безробітних було проведене за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд) [5]. Характеристиками особистісних атрибуцій безробітних виступили: «інтернальність в області досягнень», «інтернальність в області невдач», «інтернальність в області виробничих відносин». Необхідність врахування специфіки емоційного сприйняття ситуації професійного виключення (безробіття) та інтенсивності емоційних переживань безробітних спонукали нас до створення формалізованої анкети. Досліджуваним було запропоновано проаналізувати індивідуальну ситуацію професійного виключення і дати кількісну оцінку своїм переживанням з цього приводу за сімома критеріями (емоційними станами), використовуючи заданий (фіксований) числовий континуум їх вираженості. Вираженість кожного стану оцінювалася безробітними за 6-бальною шкалою: 0 балів – відсутність емоційного стану; 5 балів – дуже виражений емоційний стан. Оцінка переживань у безробітних здійснювалася за такими змістовними показниками: 1) внутрішня напруга;

2) внутрішнє спустошення, відсутність інтересу до будь-чого; 3) внутрішня тривога; 4) внутрішня пригніченість; 5) апатія, нестача сил, щоб упоратись з труднощами; 6) внутрішній спокій; 7) внутрішній комфорт.

З метою визначення діапазонів низького, середнього і високого рівнів вираженості показників емоційних переживань безробітних були обчислені квартилі розподілу (Q_{25} , Q_{50} , Q_{75}). Верхньою межею низького рівня вираженості показників переживання було взято перший квартиль (Q_{25}), а нижньою межею високого рівня – третій квартиль (Q_{75}). Середній діапазон вираженості показників переживання відповідав значенням ознаки у проміжку між першим і третім квартилями [3]. У підсумку, співвідношення рівнів вираженості емоційних станів дозволило отримати інтегральний показник – *інтенсивність переживання* індивідуальної ситуації професійного виключення у безробітних. В ході дослідження було виявлено зв'язок між рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів. З цією метою були використані таблиці кросстабуляції номінальних ознак та метод V – Крамера [3]. Отож, проаналізуємо послідовно взаємозв'язок кожної із зазначених груп особистісних характеристик безробітних з інтенсивністю переживання кризи. Аналіз даних на предмет виявлення взаємозв'язку між інтенсивністю переживання кризи та смисложиттєвими орієнтаціями безробітних дозволив зафіксувати статистично значимий зв'язок з усіма характеристиками. Найбільший за силою зв'язок виявлено з «рефлексивністю» ($V=0,375$; $p<0,001$), «осмисленістю життя» ($V=0,353$; $p<0,001$), «локусом контролю-життя» ($V=0,335$; $p<0,001$), «цілями в житті» ($V=0,300$; $p<0,001$), «локусом контролю-Я» ($V=0,286$; $p<0,001$) і «профідентичністю» ($V=0,257$; $p<0,001$). (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх смисложиттєвих орієнтацій

Рівень прояву смисложиттєвих орієнтацій		Представленість підгруп із різним рівнем інтенсивності переживання (у %)		
		низький	середній	високий
цілі в житті	низький	37,9	10,6	11,3
	середній	50,6	80,3	49,2
	високий	11,5	9,1	39,5
процес життя	низький	50,6	24,2	51,3
	середній	43,7	47,0	33,8
	високий	5,7	28,8	14,9
результативність життя	низький	57,5	34,8	51,3
	середній	39,1	50,0	30,3
	високий	3,4	15,2	18,5
локус контролю-Я	низький	41,4	12,1	9,2
	середній	52,9	65,2	56,9
	високий	5,7	22,7	33,8
локус контролю-життя	низький	63,2	9,1	18,5
	середній	31,0	59,1	50,3
	високий	5,7	31,8	31,3
осмисленість життя	низький	49,4	7,6	17,4
	середній	43,7	50,0	23,6
	високий	6,9	42,4	59,0
рефлексивність	низький	51,7	13,6	8,7
	середній	36,8	54,5	31,8
	високий	11,5	31,8	59,5
професійна ідентичність	низький	50,6	37,9	17,4
	середній	27,6	39,4	30,3
	високий	21,8	22,7	52,3

Якщо проаналізувати дані, наведені в таблиці, то можна виокремити кілька важливих тенденцій, які визначають особливості особистісно-сислової детермінації щодо переживання кризи у безробітних. Так, молодь з сильною і амбітною особистісною позицією щодо життя (високий рівень у 33,8% і середній рівень – у 56,9% безробітних), з вираженими життєвими цілями (високий рівень у 39,5% і середній рівень – у 49,2% безробітних), пов'язаними з ідентифікацією і самореалізацією у професійній сфері (високий рівень у 52,3% і середній рівень – у 30,3% безробітних), переконаннями щодо можливості свідомого контролю над усіма аспектами власного життя, в тому числі професійно релевантними (високий рівень у 31,3% і середній рівень – у 50,3% безробітних), перебувають у стані інтенсивного пошуку смислової відповідності між ідеальним, бажаним сценарієм власного професійного розвитку і реальною ситуацією, що унеможливорює його реалізацію (безробіття). Про це свідчить виражений характер смислового (високий рівень у 59,0% і середній рівень – у 23,6% безробітних) і рефлексивного (високий рівень у 59,5% і середній рівень – у 31,8% безробітних) компонентів переживання у безробітних.

Спираючись на результати дослідження, ми припускаємо, що ситуація професійного виключення актуалізує процес самодетермінації особистісно-сислової сфери безробітних, який здійснюється шляхом

смысловидальнісного переживання кризи в їх індивідуальному досвіді. По суті, в процесі перетворення критичної ситуації на рівні особистості (її суб'єктно-середовищних відношень) безробітного актуалізуються процеси його смысловидальнісної активності, і в тканину цих смысловотрансформуючих відношень обов'язково вплетені переживання. Це опосередковано підтверджує гіпотезу про те, що завдяки переживанню, як процесу не лише пристрасного відображення образів явищ, смислів, цінностей, а ширше – як процесу реінтеграції (відновлення) суб'єктивно-смыслового простору безробітних, відкриваються можливості їх професійного самовизначення на новому (продуктивному, творчому) рівні.

Аналіз взаємозв'язку між інтенсивністю переживань у безробітних та рівнем прояву їх особистісної самоактуалізації дозволяє виявити статистично значимий зв'язок з усіма, крім «спонтанності», характеристиками Найбільший за силою зв'язок виявлено із «самоповагою» ($V=0,320$; $p<0,001$), «пізнавальними потребами» ($V=0,307$; $p<0,001$), «синергічністю» ($V=0,304$; $p<0,001$), «креативністю» ($V=0,282$; $p<0,001$), «опорою на себе» ($V=0,277$; $p<0,001$), «сенситивністю» ($V=0,257$; $p<0,001$), «мотивацією саморозвитку» ($V=0,254$; $p<0,001$) і «самоприйняттям» ($V=0,243$; $p<0,001$) (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх особистісної самоактуалізації

Рівень прояву особистісної самоактуалізації		Представленість підгруп із різним рівнем інтенсивності переживання (у %)		
		низький	середній	високий
часова компетентність	низький	50,6	18,2	42,1
	середній	37,9	68,2	37,9
	високий	11,5	13,6	20,0
опора на себе	низький	47,1	24,2	11,3
	середній	47,1	59,1	58,5
	високий	5,7	16,7	30,3
сенситивність	низький	8,0	25,8	21,0
	середній	83,9	60,6	44,1
	високий	8,0	13,6	34,9
спонтанність	низький	47,1	37,9	49,7
	середній	37,9	40,9	35,4
	високий	14,9	21,2	14,9
самоповага	низький	44,8	16,7	7,2
	середній	49,4	48,5	51,8
	високий	5,7	34,8	41,0
самоприйняття	низький	39,1	22,7	17,4
	середній	58,6	66,7	52,3
	високий	2,3	10,6	30,3
синергічність	низький	66,7	13,6	30,3
	середній	28,7	56,1	33,8
	високий	4,6	30,3	35,9
пізнавальні потреби	низький	67,8	37,9	22,6
	середній	24,1	30,3	25,6
	високий	8,0	31,8	51,8
креативність	низький	48,3	6,1	19,5
	середній	49,4	57,6	57,9
	високий	2,3	36,4	22,6
мотивація саморозвитку	низький	70,1	36,4	51,3
	середній	23,0	59,1	25,6
	високий	6,9	4,5	23,1

Представлений у таблиці відсотковий розподіл безробітних за характеристиками особистісної самоактуалізації дозволяє виявити деякі закономірності, важливі для розуміння специфічних особливостей детермінації переживання кризи у безробітних. Очевидно, що найбільш «чутливою» до особливостей ситуації професійної декваліфікації виявилася та частина безробітних, у яких виражені тенденції поважати і цінувати себе за свою силу (високий рівень у 41,0% і середній рівень – у 51,8% безробітних), пізнавати оточуючий світ (високий рівень у 51,8% і середній рівень – у 25,6% безробітних), розвивати, розширювати власний професійний простір (високий рівень у 23,1% і середній рівень – у 25,6% безробітних), цілісно і осмислено сприймати світ і людей (високий рівень у 35,9% і середній рівень – у 33,8% безробітних), діяти творчо і нестандартно в різноманітних життєвих ситуаціях (високий рівень у 22,6% і середній рівень – у 57,9% безробітних), керуватися власними принципами і мотивами, у своїх вчинках опиратися на власні почуття і думки (високий рівень у 30,3% і середній рівень – у 58,5% безробітних), глибоко і тонко відчувати власні потреби і переживання (високий рівень у 34,9% і середній рівень – у 44,1% безробітних), приймати себе всупереч своїй слабкості (високий рівень у 30,3% і середній рівень – у 52,3% безробітних).

Що стосується характеристики «спонтанність», то лише невелика частина безробітних з вираженою тенденцією відкрито виявляти свої почуття і емоції у поведінці (високий рівень у 14,9% і середній рівень – у 35,4% безробітних) демонструє високу інтенсивність переживання кризи. Оскільки «спонтанність» не увійшла до шерегу значимих самоактуалізаційних корелятив переживання кризи, то стає очевидним, що можливість і прагнення бути самим собою, спонтанно виражати свої почуття і емоції в поведінці не є для безробітних актуальними потребами в ситуації професійного виключення, що вимагають мобілізації особистісних ресурсів. Узагальнюючи емпіричні дані, можна говорити про те, що самоактуалізаційна феноменологія, як і смисложиттєва, визначає змістовий характер переживання кризи у безробітних. В контексті даного дослідження це може свідчити про те, що конструктивне перетворення критичної ситуації (безробіття), що передбачає актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-сислової сфери безробітних, пов'язане з певними ознаками зрілої особистості, які вже неодноразово описувалися у науковій літературі. До них можна віднести самоповагу, прийняття себе та інших і, напевне, основну якість, яку А. Маслоу називає самореалізацією, а В. Франкл – осмисленістю життя. Такою важливою домінантою зрілої особистості, яка дозволяє успішно долати негативні наслідки будь-яких життєвих труднощів, Е. Шостром вважала самоактуалізацію. Це дає підстави частково підтвердити робоче припущення про те, що конструктивне переживання кризи у безробітних відбувається в процесі їх смислорішальної активності у напрямку усунення смислового розходження між свідомістю і буттям, відновлення їх відповідності на основі нових життєвих відношень, і детермінується специфічною конфігурацією смисложиттєвих і самоактуалізаційних особистісних детермінант.

Аналіз взаємозв'язку між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та їх особистісними атрибутами дозволив зафіксувати статистично значимий зв'язок з усіма їх характеристиками. За силою зв'язку дані характеристики розподілилися наступним чином: «інтернальність в області невдач» ($V=0,366$; $p<0,001$), «інтернальність в області виробничих відносин» ($V=0,282$; $p<0,001$), «інтернальність в області досягнень» ($V=0,173$; $p<0,01$) (табл. 3).

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх особистісних атрибутів

Рівень інтенсивності переживання	Кількісні показники представленості різних типів особистісних атрибутів (у %)								
	інтернальність в області досягнень			інтернальність в області невдач			інтернальність у вироб. відносинах		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
низький	48,3	31,0	20,7	64,4	17,2	18,4	44,8	28,7	26,4
середній	19,7	43,9	36,4	21,2	43,9	34,8	39,4	40,9	19,7
високий	27,2	34,4	38,5	27,2	30,8	42,1	20,0	40,5	39,5

Відсотковий аналіз характеру взаємозалежності між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та «інтернальністю в області невдач» (високий рівень у 42,1% і середній рівень – у 30,8% безробітних), «інтернальністю в області виробничих відносин» (високий рівень у 39,5% і середній рівень – у 40,5% безробітних) і «інтернальністю в області досягнень» (високий рівень у 38,5% і середній рівень – у 34,4% безробітних) дозволяє констатувати, що виражену інтенсивність переживання демонструє та частина безробітних, яка бере всю відповідальність за реальний стан речей (втрата роботи або неможливість її знайти) на себе, намагається локалізувати джерело причинності у собі, прагне розібратися у власних особистісно-професійних якостях, які опосередковано сприяли збільшенню ризику потрапляння до лав безробітних.

Якщо звернутися до результатів, отриманих вітчизняними і зарубіжними дослідниками в контексті вивчення поведінкових стратегій подолання безробіття (копінг-стратегій), то можна помітити закономірну тенденцію – конструктивний стиль поведінки, який приводить до відновлення зайнятості, достовірно частіше демонструють безробітні з вираженими інтернальними особистісними атрибутами. Враховуючи це і виходячи з результатів дослідження, можна припустити, що у перетворенні (переживанні) кризових ситуацій, пов'язаних з втратою професійної і трудової зайнятості, важливу роль відіграє така особистісна характеристика як інтернальний локус контролю. Якщо екстраполювати ці сентенції у площину дослідження актуальної проблеми, то стає очевидним, що інтернальність як стійка особистісна диспозиція бере безпосередню участь у відновленні (реінтеграції) суб'єктивно-сислового простору безробітних, а детермінуючим процесом такої їх смислорішальної активності виступає переживання.

Висновки даного дослідження і перспективи подальших розвідок. На основі визначеної мети, яка полягала у вивченні особливостей смислорішальної детермінації переживання кризи у безробітних, було досліджено його емпіричні кореляти – смисложиттєві орієнтації, характеристики особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів безробітних, а також виявлено взаємозв'язок рівня їх вираженості з інтенсивністю переживань. Узагальнення емпіричних даних дало підстави стверджувати, що смисложиттєва феноменологія, як і самоактуалізаційна, визначає змістовий характер переживання кризи у безробітних. Це може свідчити про те, що перетворення кризової ситуації безробіття передбачає актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-сислової сфери безробітних. Аналіз результатів дослідження особистісних атрибутів безробітних дозволив виявити, що у перетворенні (переживанні) кризових ситуацій, пов'язаних з втратою професійної і трудової зайнятості, важливу роль відіграє така особистісна характеристика як інтернальний локус контролю. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні типологічних і статевоспецифічних особливостей переживання кризи у безробітних.

Список використаних джерел

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 424 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
4. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб., 2003. – 480 с.
5. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 320 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.

References

1. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A. V. Karpov. – M. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2004. – 424 s.
2. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij / D. A. Leont'ev. – 2-e izd. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
3. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretacija dannyh / A. D. Nasledov. – SPb. : Rech', 2004. – 392 s.
4. Praktikum po gendernoj psihologii / pod red. I. S. Klecinoy. – SPb., 2003. – 480 s.
5. Symanjuk Je. Je. Psihologija professional'no obuslovlennyh krizisov / Je. Je. Symanjuk. – M. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, 2004. – 320 s.
6. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. – 488 s.

Rudiuk O.V. SENS-AND-ACTION' DETERMINATION OF EMOTIONAL STATES EXPERIENCED BY THE UNEMPLOYED PEOPLE IN PROFESSIONAL CRISIS

The article deals with the empirical elaboration of experience concept from the perspective of verification of its purport-activity character. In particular, the features of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed are studied. The characteristics of the life purport orientations, personal self-actualization and personal attributions are defined as empirical correlates of features of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed. An association between the level of intensity of crisis experiencing by the unemployed and characteristics of life purport orientations, personal self-actualization and personal attributions is detected.

Summarizing of empirical data gives grounds to claim that life purport phenomenology as well as self-actualization determines informative character of crisis experiencing by the unemployed. This may indicate that the conversion of crisis situation of professional exclusion provides actualization of self-determination processes of personal-purport sphere of the unemployed. Analysis of the survey results of the unemployed personal attributions revealed that such personal disposition as internal locus of control plays an important role in the conversion (experience) of crisis situations related to loss of employment.

It is concluded that the experience of the crisis by the unemployed has purport-activity character and it is determined by specific configuration of life purport, self-actualization and attribute personal characteristics.

Key words: *personality, unemployment, crisis, crisis experience, purport- activity character of experience, life purport orientations, personal self-actualization, personal attribution.*

УДК 159.922.8:159.923–057.875

Г.В. РУДЬ, О.І. КОСАРСЬКА

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВУ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРШОКУРСНИКІВ

В статті висвітлено психологічний аналіз прояву особистісних характеристик першокурсників. Досліджено, що у першокурсника ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості – як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Новий крок у побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти з постійно зростаючим колом людей. Для діагностики чинників особистісного розвитку було застосовано ряд методик: функціональна проба «Історія»; визначення рівня суб'єктності (М. Ісаков); метод мотиваційної індукції Ньютона; методика «Піраміда», розроблена на основі моделі мотиваційно-потребнісної сфери А. Маслоу; проективна проба «Я-висловлювання»; проективна методика «Символічні проби».

Ключові слова: *розвиток особистості, першокурсник, особистісні характеристики, суб'єктність, рівень рефлексії, саморозвиток, самосвідомість.*

В статті представлено психологічний аналіз проявлення личностних характеристик первокурсників. Обосновано, що у первокурсника відношення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється в новому якості – як відношення до людини, з якою взаємодіє з іншими людьми. Новий етап в побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, встановлює контакти з постійно ростущим колом людей. Для діагностики факторів особистісного розвитку було використано ряд методик: функціональна проба «Історія»; визначення рівня суб'єктності (Н. Ісаков); метод мотиваційної індукції Ньютона; методика «Піраміда», розроблена на основі моделі мотиваційно-потребною сфери А. Маслоу; проєктивна проба «Я-висловлювання»; проєктивна методика «Символічні проби».

Ключові слова: розвиток особистості, первокурсник, особистісні характеристики, суб'єктність, рівень рефлексії, саморозвиток, самосвідомість.

Постановка проблеми. Період навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молоді людини один з найважливіших, оскільки саме у цей час відбувається її особистісне зростання та становлення, і він характеризується одночасним перебігом 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.

У первокурсника ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості – як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Новий крок у побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти з постійно зростаючим колом людей. Однак справжнє самовизначення не закінчується саме в цей час, воно як системне новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає пізніше і є завершальним етапом онтогенетичного розвитку особистості, що характеризується не тільки розумінням самого себе – своїх можливостей і прагнень, але й розумінням свого місця в людському суспільстві і свого призначення в житті [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософських і психологічних дослідженнях останніх десятиріч питання суб'єктивного сприйняття життєвого шляху стає все більш актуальним (К. А. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, М. А. Булатов, Є. І. Головаха, В. П. Іванов, О. О. Кронік, О. В. Лук'яченко, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Н. Ф. Наумова, Л. В. Сохань) [1; 2; 8; 9]. Одним з основних аспектів теорії життєвого шляху є розглядання суб'єктом процесу життєтворення (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Ш. Бюлер, Є. І. Головаха Л. Жане, О. О. Кронік, Ж. П'яже, С. Л. Рубінштейн) [1; 9]. Рання юнацька вік – це апогей формування у особистості потреб, які пов'язані з майбутнім життям. У цьому віці структурується базис цілісного уявлення про потік життя, зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього, про власну віддалену життєву перспективу (Є. І. Головаха, Б. Д. Єльконін, В. В. Клименко, І. С. Кон, О. О. Кронік, С. Л. Рубінштейн, М. Л. Смульсон, В. А. Соловйов) [9].

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження особливостей генези особистісної сфери первокурсника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету та Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка зі студентами першого курсу. Враховуючи специфіку дослідження, визначено найбільш оптимальний тип психодіагностичної ситуації – добровільна участь в експерименті.

Методика «Функціональна проба «Історія» застосовувалася з метою виявлення умінь та навичок студентів виконувати нескладну, однак рутинну та досить нудну роботу з підручниками або науковими текстами. Респондентам пропонувалося три коротких параграфи історичного змісту обсягом біля трьох сторінок, в яких йшлося про держави Стародавнього Межиріччя. Зміст матеріалу виходив за межі програми, але базувався на знаннях шкільного курсу історії. Тексти історії містили в собі звичний виклад історичних фактів. Кожен параграф мав логічне завершення, але між ними був певний зв'язок. Параграфи-тексти мали хронологічну послідовність, що було не очевидним при першому прочитанні, оскільки прямої сюжетної наступності між ними не було. Це були три окремих уривки тексту не пов'язаних між собою часом і місцем історичних подій, в яких не було нічого захоплюючого і розважального [10]. Студентам пропонувалося прочитати тексти з трьома запитаннями, і дати відповіді, які містилися в самому тексті. Аналізуючи відповіді, ми враховували обсяг, підміну конкретних відповідей описами, формально-беззмістовні відписки. Оцінка виставлялася за спеціальною бальною шкалою. З метою визначення рівня суб'єктності застосовувалася методика М. Ісакова [5]. Дана методика розроблена на основі методик В. Пономарьова та К. Ріффа, Дж. Роттера, Е. Десі, Р. Райана. Методика містить шкали відповідальності, свободи, загальної рефлексії, рефлексії вибору та контролю. Також є сумарна шкала загального показника суб'єктності.

Методика Ньютона (метод мотиваційної індукції) [5]. Автор розглядає мотивацію поведінки людини в аспекті часової перспективи, яка виявляється, на відміну від просторової, тільки в ментальному плані. Ця перспектива має велику кількість різних об'єктів, що є мотиваторами, які регулюють поведінку. Студентам пропонувалося завершити речення спонукального характеру: з них 20 – позитивних та 10 – негативних індукторів. Завершення висловів аналізувалися за двома кодами: часовому та змістовому, при цьому часовий

код має два показники: за календарним періодом (теперішній момент, день, тиждень, місяць, рік, декілька років, через десять років, дуже нескоро, завжди) та за періодами життя (період навчання у вузі, післявузівський період, «молода» зрілість, зрілість, старість, актуальне теперішнє, колись в житті, минуле та майбутнє). Змістовий код виявляє категорії особистості самого суб'єкта, активності, спрямованої на саморозвиток, намагання щось зробити, спілкуванні з іншими людьми та думки про них, пізнання та отримання інформації, інтересу до трансцендентальних об'єктів та явищ, матеріальних цінностей, відпочинку та розваг, страхів, сподівань, процедури тестування та беззмістовних відповідей. Методика «Піраміда», розроблена на основі моделі мотиваційно-потребової сфери А. Маслоу [6; 7]. Бланк методики містить 50 тверджень, половина з яких має позитивний характер, а половина – негативний. Кожному з п'яти рівнів (фізіологічні потреби, потреби в безпеці та захищеності, потреба в любові та прийнятті, потреба у визнанні, потреба в самоактуалізації) відповідає по п'ять позитивних та п'ять негативних тверджень, які сформульовані так, що відображають значущість певного рівня мотиваційно-потребової сфери для респондента. Методика «Я-висловлювання» є проективною пробою [10]. Студентам пропонувалося завершити п'ятнадцять речень, які починалися словами «я», «мені», «мене», «про мене», «зі мною», «у мене». Закінчення речень характеризують рівень розвитку самосвідомості, її вікові індивідуальні особливості, оскільки зміст «Я-висловлювання» відображає психологічний вік респондента. Символічні проби – популярна проективна методика, спрямована на виявлення характеристик соціального «Я» [4]. Вона вимірює самоставлення і самоідентичність, а також ідентифікацію зі значимими іншими та особливості Я-концепції. На папері фіксувалася фізична відстань між кільцями, що означають Я та значимих інших. Відстань вимірюється в міліметрах між кільцями та підраховується кількість кілець. Відстань інтерпретується як психологічна дистанція з іншими, а розміщення Я в ряді більш складних фігур – як відносно значна диференційованість Я-концепції.

Обґрунтування отриманих результатів дослідження. Аналіз порівняльних результатів методики «Функціональні проби «Історія» свідчить, що рівненські студенти на всі три запитання відповіли краще, ніж київські. Загалом київські студенти на перше і третє запитання давали більше описових відповідей замість точних і суттєвих. Також можна відмітити труднощі в складанні хронологічної таблиці подій. Щодо показників суб'єктності, то у київських першокурсників показник за шкалою загальної рефлексії значно вищий, однак рівняни продемонстрували кращі результати за шкалою відповідальності. Відмінності у показниках функціональної проби «Історія» відображено у таблиці 1, показники суб'єктності (ЗС) – в таблиці 2.

Таблиця 1

Відмінності у показниках функціональної проби «Історія»

Регіональність дослідження	1 запитання				2 запитання				3І запитання			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Київ	2,43	0,39	0,4	0,04	2,21	0,34	0,46	0,1	3,42	0,36	0,22	0,24
Рівне	3,96	0,16	0,36	0,04	3,92	0,32	0,44	0,04	5,84	0,04	0,56	0,04
достовірності відмінностей	p≤ 0,002	p≤ 0,016			p≤ 0,001				p≤ 0,001	p≤ 0,007	p≤ 0,013	p≤ 0,036

1 – оцінка в балах за відповідь на запитання;

2 – неконкретні, описові відповіді;

3 – «зайві» вказані студентами факти або причини історичних подій, яких в тексті немає;

4 – «відписки», формальні відповіді.

Таблиця 2

Порівняльні результати показників суб'єктності

Регіональність дослідження	Показники за основними шкалами					
	відповідальність	свобода	загальна рефлексія	рефлексія вибору	контроль	ЗС
Київ	72,05	60,36	60,04	33,47	54,69	220,01
Рівно	82,52	61,24	54,08	33,68	54,64	250,28
достовірності відмінностей	p≤0,036		p≤0,049			

Результати методики мотиваційної індукції Ньютена свідчать, що студенти з РДГУ мають достовірно високі показники мотивації, пов'язаних як з їх власними особистісними рисами, так і з прагненням до саморозвитку. Щодо календарного коду, спостерігаємо незначні відмінності. Зокрема, кияни мотивовані більше своїми намірами та бажаннями, орієнтованими на одно-двомісячний інтервал. Рівняни ж проектуєть майбутнє на один-два роки вперед (табл. 3, 4).

Таблиця 3

Результати методики мотиваційної індукції Ньютена

Регіональність дослідження	Показники за категорією змістового коду											
	О	СР	Д	В	П	ТР	М	Р	С	Н	Т	Б
Київ	3,05	2,46	4,34	3,42	0,52	1,87	0,8	1,44	3,02	2,54	1,98	0,57
Рівне	6,32	3,36	4,28	2,8	0,08	2,28	0,8	1,64	2,92	2,72	0,2	0,56
достовірності відмінностей	p≤ 0,000	p≤ 0,018			p≤ 0,039						p≤ 0,013	

О – мотивації, пов'язані з особистісними рисами респондента; СР – саморозвиток, самовдосконалення; Д – щось досягти, щось зробити; В – взаємодія, спілкування з іншими; П – пізнання; ТР – трансцендентальні, релігійні мотивації; М – матеріальна зацікавленість; Р – розваги та відпочинок; С – страхи і тривоги; Н – надії та сподівання; Т – ситуація тестування; Б – безмістовні відповіді.

Таблиця 4

Відмінності в показниках методики Нюттена - календарний код

Регіональність дослідження	Показники за категоріями календарного коду								
	Т	Д	Н	М	Р	НР	НД	ДН	З
Київ	4,9	0,38	0,62	1,43	1,3	3,82	0,36	0,71	15,07
Рівно	5,56	0,375	0,56	0,36	2,76	3,84	0,32	0,08	14,92
достовірність відмінностей				$p \leq 0,005$	$p \leq 0,004$				

Т – в момент тестування, в теперішній час; Д – протягом сьогоднішнього дня; Н – протягом наступного тижня; М – місяць; Р – рік; НР – декілька найближчих років; НД – десятиріччя; ДН – дуже нескоро, через багато років; З – завжди, неможливо визначити.

Потреба у фізіологічному комфорті, в прийнятті та любові оточуючих (за результатами методики «Піраміда») є дуже важливими для першокурсників із Рівного, на відміну від київських студентів (табл. 5).

Таблиця 5

Результати методики «Я-висловлювання»

Регіональність дослідження	Показники за основними шкалами				
	фізіологія	безпека	прийняття	визнання	самоактуал
Київ	9,46	10,36	13,33	12,7	14,62
Рівне	12,48	10,16	16,2	12,92	14,52
достовірність відмінностей	$p \leq 0,000$		$p \leq 0,000$		

Достовірних відмінностей за методикою «Я-висловлювання» у студентів КНУ та РДГУ не виявлено. Однак, 1,4 % студентів намагалися підкреслити свою нормативність, доброякісність або високий рівень різних людей, явищ і дій (у мене хороші друзі; у мене хороша сім'я; я добре вчився в школі т.п.); у 15,2 % респондентів домінували епатуючі висловлювання, що свідчать про бажання справити враження на експериментатора, зазначаючи, що не боїться робити різкі заяви (я вважаю, що це обстеження «ідіотське»; «я хочу піти звідси, бо я ненавиджу дурні тести» тощо); у 22,8% студентів переважали висловлювання, що акцентують увагу на зовнішніх характеристиках («я найкрасивіша»; «у мене карі очі»; «мені йде зелений колір» тощо.); для 34,2 % опитаних характерними були висловлювання, що акцентують увагу на спілкуванні, спільному проведенні дозвілля («я люблю гуляти з друзями»; «маю багато друзів»; «я думаю, що дружба – це головне в житті» тощо.); 15,2 % респондентів висловили думки, щодо внутрішніх, особистісних якостей респондента («я досить розумний»; «я мрійлива дівчина»; «я вмію бути справедливою» тощо).

Порівняльні результати методики «Символічні проби» виявили значимі відмінності: за показником самооцінки (у київських студентів значно вищий), за показником соціальної зацікавленості в друзях (переважає у рівненських студентів), за складністю фігури, з якою респондент ідентифікує своє Я (у киян більш диференційована Я-концепція) (табл. 6).

Таблиця 6

Порівняльні результати методики «Символічні проби»

Регіональність дослідження	Показники за основними шкалами									
	самооцінка	соціал. зацікавленість				ідентифікація			Я-концепція	
		батьк.	викл.	друг	я	мати	батько	друг	ряд	фігура
Київ	4,24	44,6	81,38	32,58	10,86	1,1	2,84	1,36	4,45	2,9
Рівне	3,24	40,08	84,2	49,08	10,36	1,04	2,6	1,88	1,08	1,96
Достовір-ність	$p \leq 0,004$			$p \leq 0,004$					$p \leq 0,000$	

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Експериментальне дослідження свідчить, що між першокурсниками, які живуть і навчаються у провінційному та столичному ВУЗах, існують статистично значимі відмінності за багатьма показниками особистісних властивостей, однак зазначені показники не виходять за межі нормативних. Більшим рівнем рефлексії характеризуються київські студенти, хоча вони є інфантильнішими, ніж їх ровесники. В своїх епатажних висловлюваннях вони, як властиво підліткам, вказували на те, що їм «нудно», «нецікаво брати участь у тестуванні», вони «голодні і стомились», а все, що відбувається – нісенітниця. Рівненські студенти краще відповідали на питання історичного тесту, їх цікавить можливість саморозвитку та самопізнання, однак рівень рефлексії у них нижчий. Студенти РДГУ життєві плани складають на рік або більше (на відміну від місяця чи двох у киян). В порівнянні зі столичними студентами, у рівненських більш яскраво виражена потреба у фізіологічному комфорті, а також у прийнятті оточуючими. За рівнем розвитку самосвідомості у столичних і провінційних студентів значущих відмінностей не виявлено.

Отже, провідною характеристикою саморозвитку є орієнтованість на майбутнє, особистісне й професійне самовизначення. Базовими соціально зумовленими чинниками, які детермінують психологічні й соціально-психологічні життєтворчі властивості у студентів виокремлено успішний соціальний досвід і професійне самовизначення. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці та впровадженні технології психологічного супроводу студентів першокурсників. Також подальші дослідження проблеми генези особистісної сфери першокурсників можуть проводитись у напрямках, які враховують їх залежність від типу сімейного виховання, сімейного та соціального оточення, особливостей соціокультурного розвитку та інших соціальних аспектів.

Список використаних джерел

1. Байер О. О. Життєві кризи особистості : навч. посіб. / О. О. Байер. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
2. Балл Г. О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості / Г. О. Балл // Підготовка учнів до професійного навчання і праці / під ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Київ : Наук. думка, 2000. – Р. 1. – С. 7–21.
3. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
4. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
5. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – М., 2008. – 242 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
7. Настольная книга практического психолога / сост. С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. – М. : АСТ: ХРАНИТЕЛЬ ; СПб. : Сова, 2008. – 671 с. ; С. 314–318.
8. Панок В. Г. Основы практичної психології : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін. – 2 вид., стер. – Київ : Либідь, 2011. – 536 с.
9. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – Київ : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
10. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.

References

1. Bajjer O. O. Zhyttjevi kryzy osobystosti : navch. posib. / O. O. Bajjer. – Dnipropetrovs'k : Vyd-vo Dnipropetr. nac. un-tu, 2010. – 244 s.
2. Ball G. O. Pidgotovka do profesijnoi' dijal'nosti u konteksti rozvytku osobystosti / G. O. Ball // Pidgotovka uchniv do profesijnogo navchannja i praci / pid red. G. O. Balla, P. S. Perepelyci, V. V. Rybalky. – Kyi'v : Nauk. dumka, 2000. – R. 1. – S. 7–21.
3. Bodalev A. A. Obshhaja psihodiagnostika / A. A. Bodalev, V. V. Stolin, V. S. Avanesov. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2000. – 440 s.
4. Eliseev O. P. Praktikum po psihologii lichnosti / O. P. Eliseev. – SPb. : Piter, 2001. – 560 s.
5. Isakov M. V. Pokazateli i struktura sub'ektnosti: na materiale stanovlenija professional'noj sub'ektnosti u studentov vuzov : dis. ... kand. psiholog. nauk : 19.00.01 / Isakov Maksim Vladimirovich. – M., 2008. – 242 s.
6. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2008. – 352 s.
7. Nastol'naja kniga praktičeskogo psihologa / sost. S. T. Posohova, S. L. Solov'eva. – M. : AST: HRANITEL' ; SPb. : Sova, 2008. – 671 s. ; S. 314–318.
8. Panok V. G. Osnovy praktičnoi' psihologii' : pidruch. dlja studentiv vyssh. navch. zakl. / V. G. Panok, T. M. Tytarenko, N. V. Chepeljeva ta in. – 2 vyd., ster. – Kyi'v : Lybid', 2011. – 536 s.
9. Panok V. G. Psihologija zhyttjeвого shljahu osobystosti : monografija / V. G. Panok, G. V. Rud'. – Kyi'v : Nika-Centr, 2006. – 280 s.
10. Prihozhan A. M. Psihologija sirotstva / A. M. Prihozhan, N. N. Tolstyh. – SPb. : Piter, 2005. – 400 s.

Rud G.V., Kosareva O.I. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MANIFESTATION OF FRESHMEN'S PERSONAL CHARACTERISTICS

In the article, the psychological genesis factors of a personal freshmen sphere are presented. It is investigated that freshman attitude as a determinant of self-identity can appear in the new capacity of an attitude to the person who interacts with other people. A new step in the construction of their life in the world is due to the fact that man knows himself not only as a single bright personality but as a group member, the communicator that establishes contact with an ever-growing circle of people. For the diagnosis of personal factors were used a number of techniques: functional test "History"; determination of subjectivity (M. Isakov), motivational induction method (J. Nutten), "pyramid" technique based on motivational sphere of needs (A. Maslow), projective test "self-expression"; projective technique "symbolic test". The research took place at the Rivne State Humanitarian University and Kyiv National Shevchenko University involving the freshmen. Due to the specific study, the optimal type of psychodiagnostic situations was

determined - voluntary participation in the experiment. Results of the study indicate that among freshmen who live and study in the provincial capital and universities there are statistically significant differences in many indicators of personal characteristics, but these indicators do not go beyond the standard ones. It is revealed that Kyiv students are more characterized by reflexivity, although they are more infant than their peers. In his controversial statements they indicated that they were "bored", "not interested in participating in the testing," they were "hungry and tired", and that it does not make any sense.

Rivne students were better in answering historic test, they are interested in self-development and self-knowledge, but the level of their reflection is lower. Students of Rivne State Humanitarian University build their life plans up to a year or more (while students from Kyiv university build their plans for the couple of months that are coming.). In comparison students from Rivne need more physiological comfort and to be accepted by others.

No significant differences were found in the level of consciousness of the students from capital and provincial city.

Key words: personal development, freshman, genesis, subjectivity, the level of reflection, self-conciseness, self-awareness.

УДК 159.923:24-4

Н.М. САВЕЛЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РЕЛІГІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

У статті аналізується проблема неоднозначності взаємозв'язку релігійної активності особистості та її суб'єктивного благополуччя, а також описуються результати емпіричного дослідження. Обґрунтовується поняття «суб'єктивне благополуччя», розглядаються основні його психологічні складові. За результатами емпіричного дослідження виокремлено чотири підгрупи респондентів: з низьким, нижчим за середній, вищим за середній та високим рівнями релігійної активності. Представники відповідних підгруп порівнюються за основними компонентами їх суб'єктивного самопочуття та рівня задоволеності базовими аспектами життя.

Ключові слова: релігійна активність, суб'єктивне благополуччя, суб'єктивне самопочуття, задоволеність життям.

В статье анализируется проблема неоднозначности взаимосвязи религиозной активности личности и ее субъективного благополучия, а также описываются результаты эмпирического исследования. Обосновывается понятие «субъективное благополучие», рассматриваются основные его психологические составляющие. На основе результатов эмпирического исследования выделено четыре подгруппы респондентов: с низким, ниже среднего, выше среднего и высоким уровнями религиозной активности. Представители соответствующих подгрупп сравниваются по основным компонентам их субъективного самочувствия и уровня удовлетворенности базисными аспектами жизни.

Ключевые слова: религиозная активность, субъективное благополучие, субъективное самочувствие, удовлетворенность жизнью.

Постановка проблеми. Сучасна психологія продовжує перебувати у пошуках критеріїв, чинників, механізмів, закономірностей формування й розвитку суб'єктивного благополуччя в найрізноманітніших його вимірах. Це, безперечно, є важливим з огляду, як на завдання самої психології, так і на вже хронічні стресогенні ситуації та негативні соціальні катаклізми сьогодення. В річищі системного підходу стає очевидним, що про будь-яке благополуччя особистості (чи то фізичне, чи то психологічне) неможливо говорити абстрактно, відірвано від усіх інших аспектів її життєдіяльності, адже воно існує лише в контексті та в цілісному своєму взаємозв'язку з різними складовими буття людини. І однією із таких складових виступає духовна, а точніше релігійна сфера її буття.

На взаємозв'язок зазначеної сфери із благополуччям особистості, якщо дивитися на дану проблему найбільш узагальнено, існують дві кардинально протилежні точки зору, одна з яких репрезентована панівним атеїстично-радянським переконанням у лише негативному впливі релігії на психіку «мас», а друга – вірою в переважно позитивну психологічну наповненість особистісної релігійності. Так, в Україні остання позиція обґрунтовується М. В. Савчиним, котрий взагалі говорить про «духовну парадигму психології», при цьому духовність вчений ототожнює саме з релігійністю [7]. Водночас, як дає змогу стверджувати теоретичний аналіз наукових праць, так чи інакше торкаються зазначеного предмету, насправді усе не так просто, і взаємозв'язок між релігійною активністю особистості та її благополуччям далеко неоднозначний. Отже, дана проблема потребує свого подальшого ретельного, вдумливого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед, важливо обґрунтувати, чому в якості «мішені» взаємовпливу релігійної активності ми обрали поняття «суб'єктивне благополуччя», а не якесь інше з низки тісно пов'язаних із ним – «психологічне благополуччя» або «здоров'я» і т. д. На наш погляд, саме перше являє собою традиційний результат використання власне психологічного дослідницького інструментарію, оскільки вимірювання «здоров'я» потребує оперування більш об'єктивними методами й методиками (навіть фізіологічно

зорієнтованими), ніж традиційні психологічні питальники, один з яких, зокрема, залучили й ми. Базова категорія «благополуччя» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» визначається як «життя в достатку й спокої; добробут, щастя» [2, с. 86]. У свою чергу, «щастя» описується, зокрема, як «стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь» [2, с. 1637]. Отже, навіть непсихологічні дефініції благополуччя та усіх пов'язаних із ним понять вказують на його, насамперед, емотивну природу («спокій», «задоволення», «радість» і т. п.). Закономірно також, що благополуччя має різні свої типи, форми, пов'язані з різними аспектами життєвих потреб і, отже, з відповідними сферами задоволення, незадоволення. Так, в Україні, з психологічних ракурсів досліджуються: особливості зв'язку психологічного благополуччя з Я-концепцією (О. М. Знанецька), психологічне благополуччя професіонала (В. М. Духневич), суб'єктивне та психологічне благополуччя педагога (Н. В. Грисенко), психологічне благополуччя студентської молоді (Ю. М. Олександров), емоційне благополуччя першокласників (О. В. Гордова), емоційне благополуччя функціонально неповних сімей (І. В. Юрченко), сімейне благополуччя в контексті сімейно-рольової взаємодії (Н. Є. Хлопоніна), а також психічне благополуччя творчої особистості (О. О. Вельдбрехт).

Власне суб'єктивне благополуччя аналізують: Е. Л. Носенко – в аспекті психологічних механізмів впливу позитивних цінностей педагога на учнів, О. І. Власова – як орієнтир психологічного супроводу дитини, Ю. А. Завацький – в ракурсі технологій забезпечення професійної допомоги у його підвищенні, І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко, І. С. Горбаль – його індивідуально-психологічні й особистісні кореляти, С. Ф. Зелінська – у співвідношенні з типами самовідношення особистості, І. І. Семків – як психологічну винагороду за проявлену соціальну активність, Г. С. Хафізова – особливості в осіб із різними профілями часової перспективи, А. В. Сергєєва – у студентів із різними типами тілесної ідентичності, Е. І. Кологривова – в контексті впливу особистісних прагнень молоді, Т. В. Данильченко – в аспекті впливу соціального порівняння та соціальних потреб, А. В. Шамне – як компонент психосоціального розвитку різних соціально-демографічних груп сучасної української молоді, В. А. Гупаловська – в ракурсі психологічних особливостей сексуальності жінок, А. В. Курова – як проблему психологічної науки та концепт загалом. У цих та інших публікаціях суб'єктивне благополуччя визначається як позитивне когнітивно-оцінювальне ставлення людини до світу в цілому, до себе як суб'єкта життєдіяльності та до інших як партнерів по спілкуванню та взаємодії, а також як переживання на цій підставі почуття задоволення собою [1, с. 3]; як власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, які мають важливе значення з погляду засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище і які пов'язані з відчуттям задоволеності [5, с. 38]; як динамічна когнітивно-емоційна оцінка людиною якості власного життя загалом та окремих його сфер, яка формується на основі об'єктивних (умов життя та діяльності, задоволеності базових потреб, стану здоров'я тощо) чинників, сприйнятих і засвоєних особистістю з урахуванням її численних індивідуально-психологічних особливостей [4, с. 296]. Нам імпонує дефініція Г. А. Виноградової, котра визначає суб'єктивне благополуччя як, перш за все, самовідчуття, самопочуття, переживання особистості, що виявляються у задоволеності або незадоволеності життям загалом чи певною діяльністю [3, с. 19]. Водночас, важливо наголосити, що в Україні й досі практично відсутні масштабні наукові дослідження, присвячені аналізу та інтерпретації взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя з різними рівнями та типами релігійної активності особистості (релігійної особистості) як зі складовою її активності загалом, або з релігійністю – як із сукупністю індивідуально-психологічних особливостей. Натомість, особливо в наш час, у період складних релігійних та конфесійних перипетій, зазначену проблему аж ніяк не варто обминати науковою увагою. Приємний виняток становить ґрунтовна наукова розвідка В. П. Москальця. Український вчений, насамперед, зазначає, що хоча психотерапевтичні аспекти віри в Бога плідно вивчали чимало зарубіжних дослідників (Ф. Шлейермахер, С. К'єркегор, М. Гайдеггер, Л. Шестов, К. Ясперс, А. Бойзен, Д. Олівер, В. Джемс, П. Тіллх та ін.), проте з позицій власне стану загального благополуччя особистості віра в Бога ще не розглядалась. Проаналізувавши низку праць відомих науковців і мислителів, як і становище людини у сучасному світі, В. П. Москалець доходить висновку, що щира віра в Бога – потужний фактор стану загального благополуччя особистості, а отже і стратегічна парадигма усіх форм психологічної допомоги. Вчений також стверджує, що базисом такого стану здатна бути не лише традиційно уявлювана ірраціональна, емотивно-почуттєва віра, а й раціональна, «розумом осягнена» [6, с. 63].

Серед зарубіжних публікацій однією із найбільш цитованих та присвячених власне нашій проблематиці є наукова стаття К. Г. Еллісона, де аналізуються багатоаспектні взаємозв'язки між суб'єктивним благополуччям і «релігійною участю» особистості. За результатами досліджень автор доходить висновку, що позитивний вплив «релігійної переконаності» на суб'єктивне благополуччя є «прямим і фундаментальним»: особистості із сильною релігійною вірою повідомляють про «вищі рівні задоволеності життям, більше особистісне щастя і менші негативні наслідки травматичних життєвих подій». Водночас, як зауважує дослідник, позитивний вплив такої «екзистенційної переконаності» особливо виявляється щодо осіб старшого віку та з нижчими рівнями освіти; певні відмінності у задоволеності життям стабільно демонструються також і щодо представників різних релігійних конфесій та спільнот (традиційних і нетрадиційних) [9]. З нашого ж боку доцільно наголосити, що ці, як і чимало подібних досліджень, були проведені на вибірках осіб з очевидною відмінною культурою та традиціями віросповідання. Крім того, існують й інші, навіть діаметрально протилежні погляди на проблему співвідношення релігійності та суб'єктивного благополуччя, на чому вже наголошувалося. Стислий аналіз основних таких поглядів здійснюють Л. Тей, М. Лі, Д. Майерс та Е. Дінер. Вони вказують на той факт, що скептиками й атеїстами релігія розглядається як іррелевантна або навіть соціально шкідлива. Наприклад, на

думку Дж. Шоу, твердження: що «віруюча людина щасливіша за невіруючу», не більш істинне, ніж твердження, що «п'яниця щасливіший за тверезу людину». Також цитуються слова відомого релігійного діяча М. Лютера про те, що релігія може приносити страждання і начебто насправді «нічого не варта». Вище згадані вчені, провівши масштабні кроскультурні дослідження (у різних країнах Заходу та Сходу), стверджують, що послідовний позитивний взаємозв'язок між релігійністю та суб'єктивним благополуччям хоч і незначний, але існує. При цьому міра такої кореляції модерується через рівень аналізу, відрефлексований авторами, як «парадокс релігійного зобов'язання». Вказуються і такі «потенційні модератори» взаємозв'язку, як «життєві обставини», «складність соціальних обставин», «ефекти соціальної нормативності» та «релігійні приписи» [10].

Серед численних країн, де згадані вчені проводили відповідні свої дослідження, закономірно опинилася й Україна. За даними Е. Дінера, Л. Тея, Д. Майерса, наша країна характеризується доволі низьким коефіцієнтом релігійності (0,43), у той час як найвищим таким коефіцієнтом володіє Єгипет (0,99), а найнижчим – Швеція (0,19). Проаналізувавши отримані результати, науковці стверджують, що навіть у менш релігійних суспільствах, але з відносно сприятливими обставинами високий рівень суб'єктивного благополуччя досягається більшістю людей, незалежно від їх релігійності. У таких соціумах потенційна користь від релігійності для суб'єктивного благополуччя послаблюється, оскільки навіть нерелігійні особистості там мають високий рівень соціальної підтримки та поваги [8, с. 1289]. В Україні ж, на відміну від тих країн, які, за даними описаного дослідження мають приблизно однаковий з нами рівень релігійності (наприклад, Іспанія або Швейцарія), соціальна ситуація на сьогодні значно складніша. Крім того, виникають, щонайменше, сумніви із приводу емпіричного визначення авторами рівня релігійності населення за одним лише запитанням – «Чи є релігія важливою частиною Вашого повсякденного життя»? А тому сучасна українська психологія потребує поглибленого вивчення взаємозв'язків суб'єктивного благополуччя (особистісного благополуччя, психологічного здоров'я тощо) з релігійністю та релігійною активністю.

Мета статті – описати та проінтерпретувати результати емпіричного дослідження взаємозв'язку самооцінювання рівнів релігійної активності особистості з показниками її суб'єктивного благополуччя (самопочуття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку дослідження склали 543 особи різного віку (від 17 до 60 років), соціального статусу (студенти, працюючі та безробітні, із середньою, середньою спеціальною, неповною вищою та вищою освітою) з різних населених пунктів (сіл, селищ міського типу, міст) та з різних регіонів Західної України (Тернопільської, Рівненської, Волинської, Івано-Франківської, Закарпатської областей). Базовий принцип залучення респондентів – їх добровільна згода на участь у дослідженні, оскільки відповідна тематика значною мірою інтимно-особистісна. Серед них самоідентифікувалися як «православні» – 403 (74,22 %), «греко-католики» – 57 (10,50 %), «католики» – 12 (2,21 %), «протестанти» (баптисти і т. д.) – 22 (4,05 %), «християни» – 48 (8,84 %) та 1 – як «позаконфесійний» (0,18 %).

Основним емпіричним інструментарієм дослідження стала «Методика виміру релігійної активності» Д.О. Смірнова. Вона складається із чотирьох субтестів, а кожне із запитань передбачає чотири варіанти відповідей (від «ніколи» до «дуже часто»), які надалі піддаються переведенню у чотирибальну систему (від 1 до 4 балів). Перший субтест («Шкала релігійних переживань») містить 36 запитань, отже, максимум за ним можна набрати 144 бали, другий («Шкала внутрішньої – зовнішньої релігійної мотивації») та третій («Шкала релігійного – природничо-наукового світогляду») субтести – по 11 пунктів (максимум – по 44 бали), а четвертий («Шкала релігійних дій») – 10 запитань (максимум – 40 балів). Таким чином, за усіма шкалами потенційно можна набрати максимум 272 бали (за умови найвищого рівня релігійної активності). Шляхом вирахування кватилів – трьох значень узагальненого бала рівня релігійної активності респондентів – усю вибірку було поділено на чотири підгрупи: 1) особи з низьким рівнем релігійної активності (загальний бал 187 і менше), 2) особи з рівнем релігійної активності, нижчим за середній (188 – 210), 3) особи з рівнем релігійної активності, вищим за середній (211 – 225) та 4) особи з високим рівнем релігійної активності (226 і більше балів). Далі було використано непараметричний критерій Н Краскела-Уоллеса (однофакторний дисперсійний аналіз Краскела-Уоллеса), що дає змогу перевіряти гіпотези про відмінність більш ніж двох незалежних вибірок за рівнем вираженості тієї чи іншої ознаки. За даним критерієм встановлено: щодо узагальнених показників рівнів релігійної активності респондентів чотирьох наших підгруп $\chi^2 = 508,03$, що при $df = 3$ (χ^2 кр. = 7,82 при $p \leq 0,001$), що дає змогу прийняти альтернативну гіпотезу про наявність статистично значимих відмінностей між відповідними підгрупами за досліджуваною ознакою. В якості допоміжних методик було використано «Анкету релігійних орієнтацій» І. М. Богдановської та питальник «Ваше самопочуття» О. С. Копіної, О. А. Суслової, Є. В. Заїкіна. Так, з першої методики ключовими для нас стали 4 запитання (чотири базові аспекти релігійної активності) з 4 варіантами відповідей на кожне (від «1» – ніколи до «4» – часто), за результатами обробки яких було визначено, що у загальному представники нашої вибірки тільки «іноді» (нерегулярно) дотримуються релігійних обрядів та ритуалів (3,24) чи бувають у місцях спільних богослужінь (3,12), «рідко» читають священні книги (2,45), але відносно «часто» звертаються з молитвою до Бога (3,57).

Проаналізуємо тепер детальніше отримані показники за методикою «Ваше самопочуття» та їх взаємозв'язок із рівнями релігійної активності. Зауважимо, що перші 2 її питання спрямовані на самооцінку загального рівня здоров'я, наступні 17 – на визначення окремих емотивних самохарактеристик, а останні 11 – рівня задоволеності важливими аспектами життя.

І. Самооцінка «Стан фізичного здоров'я»: узагальнений показник – 3,55 (тобто переважно «добре»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 0,59$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність

статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками жодної із чотирьох основних компонентів релігійної активності респондентів не виявлено статистично значимих кореляцій. Самооцінка «*Стан психічного здоров'я*»: узагальнений показник – 3,74 (переважно «добре»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 2,06$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між цією самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності кореляцій не виявлено.

II. Самохарактеристика «*Мабуть, я людина нервова*»: узагальнений показник – 2,49 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 2,18$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності не виявлено будь-яких кореляцій.

Самохарактеристика «*Я дуже турбуюся про свою роботу (навчання)*»: узагальнений показник – 1,94 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 16,55$ при χ^2 кр. = 7,82, $p \leq 0,001$), можемо говорити про наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. При цьому більшою мірою згодні з цим особи з нижчими рівнями релігійної активності (усереднені показники – 1,78 і 1,84), ніж особи з вищими її рівнями (1,92 і 2,20). Також виявлені негативні кореляційні зв'язки між даною характеристикою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,10$ при $p = 0,05$), читання священних книг ($r = -0,10$ при $p = 0,05$) і звертання з молитвою до Бога ($r = -0,11$ при $p = 0,01$). Самохарактеристика «*Я часто відчуваю нервові напруження*»: узагальнений показник – 2,44 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 2,81$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності кореляцій не виявлено. Самохарактеристика «*Моя повсякденна діяльність викликає велике напруження*»: узагальнений показник – 2,66 (переважно «швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 5,89$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, спостерігається слабкий негативний кореляційний зв'язок між даною оцінкою і частотою дотримання релігійних ритуалів, обрядів ($r = -0,08$ при $p = 0,05$). Самохарактеристика «*Спілкуючись із людьми, я часто відчуваю нервові напруження*»: узагальнений показник – 3,18 («швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 1,22$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності кореляцій не виявлено. Самохарактеристика «*До кінця дня я цілком виснажений фізично і психічно*»: узагальнений показник – 2,58 (переважно «швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,11$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності не виявлено будь-яких кореляцій. Самохарактеристика «*У моїй сім'ї часто виникають напружені відносини*»: узагальнений показник – 2,99 («швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 0,841$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності кореляцій не виявлено.

Самопочуття «*Я задоволений тим, як пройшов останній рік мого життя*»: узагальнений показник – 1,97 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 5,77$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлені негативні кореляційні зв'язки між даною самооцінкою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,15$ при $p = 0,01$) і читання священних книг ($r = -0,10$ при $p = 0,05$). Самопочуття «*Мій душевний стан, настрої стали гіршими*»: узагальнений показник – 2,98 («швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,55$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений слабкий позитивний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою дотримання релігійних ритуалів, обрядів ($r = 0,08$ при $p = 0,05$). Самопочуття «*В цілому моє життя складається вдало*»: узагальнений показник – 1,83 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 2,58$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлені слабкі негативні кореляційні зв'язки між цією самооцінкою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,09$ при $p = 0,05$) і читання священних книг ($r = -0,10$ при $p = 0,05$). Самопочуття «*Моє благополуччя розладналося*»: узагальнений показник – 3,12 («швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 7,13$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Однак виявлений позитивний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою читання священних книг ($r = 0,10$ при $p = 0,05$). Самопочуття «*Я почувуюся щасливою людиною*»: узагальнений показник – 1,79 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,63$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлені певні негативні кореляційні зв'язки між даною самооцінкою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,13$ при $p = 0,01$) і

читання священних книг ($r = -0,10$ при $p = 0,05$). *Самопочуття «В моєму житті відбулися зміни на гірше»*: узагальнений показник – 3,26 («швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 0,93$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Однак виявлений позитивний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою читання священних книг ($r = 0,10$ при $p = 0,05$). *Самопочуття «В моєму житті є джерело радості та підтримки»*: узагальнений показник – 1,42 (цілком «згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 7,36$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, на межі статистичної значимості виявлений негативний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,08$ при $p = 0,05$). *Самопочуття «У мене є проблеми, які сильно псують мені настрій»*: узагальнений показник – 2,49 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,52$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений певний позитивний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою звертання з молитвою до Бога ($r = 0,10$ при $p = 0,05$). *Самопочуття «Моє життя стало кращим»*: узагальнений показник – 1,99 («швидше згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 1,05$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений негативний кореляційний зв'язок між даною самооцінкою та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = -0,13$ при $p = 0,01$). *Самопочуття «Багато чого не вдається»*: узагальнений показник – 2,63 (переважно «швидше не згоден»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 1,79$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також між даною самооцінкою та оцінками основних компонентів релігійної активності не виявлено будь-яких кореляцій.

III. *Аспект «Робота (навчання)»*: узагальнена оцінка – 3,57 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 9,94$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,02$), констатуємо наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. І якщо особи з низьким і нижчим за середній рівнями релігійної активності сумніваються у своїй задоволеності даним аспектом життя (усереднені показники – по 3,47), то особи з вищими її рівнями – переважно задоволені (3,68 і 3,66 відповідно). Також виявлені певні позитивні кореляційні зв'язки між цією задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,10$ при $p = 0,05$) і читання священних книг ($r = 0,12$ при $p = 0,01$). *Аспект «Відносини у сім'ї»*: узагальнена оцінка – 4,05 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 8,74$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,03$), констатуємо наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. При цьому особи з високим і вищим за середній рівнями релігійної активності більшою мірою задоволені даним аспектом життя (усереднені показники – 4,21 і 4,12), ніж особи з нижчими її рівнями (3,97 і 3,93 відповідно). Також виявлені позитивні кореляційні зв'язки між цією задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,16$ при $p = 0,01$), читання священних книг ($r = 0,15$ при $p = 0,01$) і звертання з молитвою до Бога ($r = 0,08$ при $p = 0,05$). *Аспект «Здоров'я дітей (або батьків)»*: узагальнена оцінка – 3,81 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,85$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), констатуємо відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлені позитивні кореляційні зв'язки між цією задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,16$ при $p = 0,01$) і читання священних книг ($r = 0,14$ при $p = 0,01$). *Аспект «Харчування»*: узагальнена оцінка – 4,06 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 8,26$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,04$), констатуємо наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. При цьому особи з високим і вищим за середній рівнями релігійної активності більшою мірою задоволені даним аспектом свого життя (усереднені показники – 4,14 і 4,06), ніж особи з нижчими її рівнями (3,89 і 3,41 відповідно). Також виявлений слабкий позитивний кореляційний зв'язок між даною задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,08$ при $p = 0,05$). *Аспект «Відпочинок»*: узагальнена оцінка – 3,39 («сумніваюся, чи задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 3,12$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Також виявлений слабкий позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,09$ при $p = 0,05$). *Аспект «Матеріальний добробут»*: узагальнена оцінка – 3,45 («сумніваюся, чи задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 5,42$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю і частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,14$ при $p = 0,01$). *Аспект «Спілкування»*: узагальнена оцінка – 4,02 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 9,13$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,03$), констатуємо наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. При цьому особи з високим і вищим за середній рівнями релігійної активності більшою мірою задоволені даним аспектом свого життя (усереднені показники – 4,20 і 4,05), ніж особи з нижчими її рівнями (3,89 і 3,94 відповідно). Також виявлений позитивний кореляційний зв'язок між даною задоволеністю та частотою відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,11$ при $p = 0,01$) і звертання з молитвою до Бога ($r = 0,09$ при $p = 0,05$). *Аспект «Соціальне становище у суспільстві»*: узагальнена оцінка –

3,59 (переважно «мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 7,15$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю і частотою читання священних книг ($r = 0,09$ при $p = 0,05$). *Аспект «Життєві перспективи»:* узагальнена оцінка – 3,59 (переважно «мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 15,85$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,001$), констатуємо наявність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Так, особи з вищими рівнями релігійної активності більшою мірою задоволені даним аспектом свого життя (усереднені показники – 3,70 і 3,77), ніж особи з нижчими її рівнями (3,47 і 3,44). Також виявлений позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю і частотою читання священних книг ($r = 0,09$ при $p = 0,05$) і звертання з молитвою до Бога ($r = 0,11$ при $p = 0,01$). *Аспект «Кохання»:* узагальнена оцінка – 3,71 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 4,20$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю та частотою дотримання релігійних ритуалів, обрядів ($r = 0,09$ при $p = 0,05$) і відвідування місць спільних богослужінь ($r = 0,13$ при $p = 0,01$). *Аспект «Улюблене заняття (хобі)»:* узагальнена оцінка – 3,77 («мабуть, задоволений»). Згідно з критерієм Краскела-Уоллеса ($\chi^2 = 5,88$ при χ^2 кр. = 7,82, $p = 0,05$), можна констатувати відсутність статистично значимих відмінностей між підгрупами за відповідними узагальненими самооцінками. Водночас, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між цією задоволеністю та частотою відвідування місць богослужінь ($r = 0,13$ при $p = 0,01$) і читання священних книг ($r = 0,13$ при $p = 0,01$).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, суб'єктивне благополуччя особистості та самосприйняття рівня релігійної активності в багатьох аспектах корелюють між собою, хоча не настільки очевидно, прямо і тісно, як хотілося б припускати, особливо в контексті визнання потужного гуманістичного потенціалу християнства. Тут вкотре важливо зауважити, що ми визначали кореляції не об'єктивного такого благополуччя та реальних рівнів релігійної активності (для чого необхідні принципово інші за своїм підходом процедури й методики), а зв'язки відповідних особистісних самооцінок (самохарактеристик), що є істотним, насамперед, із психологічної точки зору.

За результатами емпіричного дослідження, по-перше, констатуємо, з одного боку, в цілому позитивний рівень суб'єктивного благополуччя респондентів (за винятком схильності часто переживати нервові напруження, надмірної турботи про свою роботу/навчання та визнання наявності окремих проблем, що сильно псує настрої; а також сумнівів у задоволеності своїм відпочинком і рівнем матеріального добробуту); з іншого боку, ми можемо говорити про самооцінювання рівня власної релігійної активності дослідженими українцями переважно як нерегулярної (окрім акту звертання з молитвою до Бога, що відбувається досить часто). По-друге, між підгрупами респондентів із різними рівнями релігійної активності не виявлено жодних статистично значимих відмінностей практично за усіма показниками їх суб'єктивного (точніше емотивного) самопочуття, окрім переживання турботи за власну роботу/навчання, що більшою мірою притаманна особам із нижчими рівнями відповідної активності. Щодо міри суб'єктивного задоволення різними аспектами життя, то між представниками наших підгруп констатовано статистично значимі відмінності за оцінками наступних його сфер: робота/навчання, відносини у сім'ї, харчування, спілкування, життєві перспективи (на користь осіб із вищою релігійною активністю). І, по-третє, хоч і слабка, та все ж існує тенденція позитивних кореляцій окремих показників негативного самопочуття із самооцінкою частоти здійснення основних видів релігійної активності (особливо відвідування місць спільних богослужінь і читання релігійної літератури), а негативних таких кореляцій, відповідно, – з показниками позитивного самопочуття. Водночас, спостерігається певна тенденція до позитивного взаємозв'язку більш глобальної задоволеності особистістю основними аспектами свого життя і сприйняттям нею міри проявів власної релігійної активності. Проведене дослідження далеко не вичерпує усієї глибини проблеми взаємозв'язків релігійної активності та суб'єктивного благополуччя. У якості одного з аспектів його продовження вбачаємо пошук психологічних особливостей оптимізації такого благополуччя через релігійний дискурс.

Список використаних джерел

1. Аршава І. Ф. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти / І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Вісн. ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012. – Вип. 18, т. 20, № 9/1. – С. 3–10.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Виноградова Г. А. Суб'єктивное благополучие личности студента в условиях социально-экономического кризиса / Г. А. Виноградова // Поволж. пед. вестн. – 2015. – № 3(8). – С. 18–20.
4. Горбаль І. С. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості / І. С. Горбаль // Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутріш. справ. Серія психологічна. – 2012. – Вип. 2(2). – С. 293–303.
5. Курова А. В. Концепт суб'єктивного благополуччя особистості в психології / А. В. Курова // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Вип. 1(1). – С. 38–41.
6. Москалець В. П. Віра в Бога як психічний базис стану загального благополуччя особистості / В. П. Москалець // Психологія і сусп.-во. – 2015. – № 1. – С. 55–64.

7. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2013. – 252 с.
8. Diener E. The Religion Paradox : If Religion Makes People Happy, Why Are So Many Dropping Out / E. Diener, L.Tay, D. Myers // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – Vol. 101, no 6. – PP. 1278–1290.
9. Ellison C. G. Religious Involvement and Subjective Well-Being / C. G. Ellison // Journal of Health and Social Behavior. – Vol. 32, no 1. (Mar., 1991). – PP. 80–99.
10. Tay L. Religiosity and Subjective Well-Being: An International Perspective / L. Tay, M. Li, D. Myers, E. Diener. – Retrieved 9.03.2017 from <http://www.davidmyers.org/davidmyers/assets/ReligiositySubjWellBeingInternational.pdf>

References

1. Arshava I. F. Sub'jektyvne blagopoluchchja i jogo indyvidual'no-psyhologichni ta osobystisni koreljaty / I. F. Arshava, D. V. Nosenko // Visn. DNU. Serija: Pedagogika i psyhologija, 2012. – Vyp. 18, t. 20, № 9/1. – S. 3–10.
2. Velykij tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy (z dod. i dopov.) / uklad. i golov. red. V. T. Busel. – Kyi'v : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
3. Vinogradova G. A. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti studenta v uslovijah social'no-jekonomicheskogo krizisa / G. A. Vinogradova // Povolzh. ped. vestn. – 2015. – № 3(8). – S. 18–20.
4. Gorbal' I. S. Vidchuttja sub'jektyvnogo blagopoluchchja jak peredumova ta vtillennja psyhologichnogo zdorov'ja osobystosti / I. S. Gorbal' // Nauk. visn. L'viv. derzh. un-tu vnutrish. sprav. Serija psyhologichna. – 2012. – Vyp. 2(2). – S. 293–303.
5. Kurova A. V. Koncept sub'jektyvnogo blagopoluchchja osobystosti v psyhologii' / A. V. Kurova // Nauk. visn. Herson. derzh. un-tu. Serija: Psyhologichni nauky. – 2015. – Vyp. 1(1). – S. 38–41.
6. Moskalec' V. P. Vira v Boga jak psyhichnyj bazys stanu zagal'nogo blagopoluchchja osobystosti / V. P. Moskalec' // Psyhologija i susp-vo. – 2015. – № 1. – S. 55–64.
7. Savchyn M. V. Duhovna paradygma psyhologii' : monografija / M. V. Savchyn. – Kyi'v : Akademvydav, 2013. – 252 s.
8. Diener E. The Religion Paradox : If Religion Makes People Happy, Why Are So Many Dropping Out / E. Diener, L.Tay, D. Myers // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – Vol. 101, no 6. – PP. 1278–1290.
9. Ellison C. G. Religious Involvement and Subjective Well-Being / C. G. Ellison // Journal of Health and Social Behavior. – Vol. 32, no 1. (Mar., 1991). – PP. 80–99.
10. Tay L. Religiosity and Subjective Well-Being: An International Perspective / L. Tay, M. Li, D. Myers, E. Diener. – Retrieved 9.03.2017 from <http://www.davidmyers.org/davidmyers/assets/ReligiositySubjWellBeingInternational.pdf>

Saveliuk N.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERCONNECTION OF RELIGIOUS ACTIVITY AND SUBJECTIVE WELL-BEING

In this article there are analyzed ambiguity problems of interconnection of religious activity and subjective well-being, described the results of relevant empirical research. In particular, the notion of “subjective well-being” is substantiated, and considered its main psychological components. According to the results of empirical research there were distinguished four subgroups of respondents: with low, below average, above average and high levels of religious activity. Representatives of relevant subgroups are compared by the main components of their subjective well-being (state of health) and the level of satisfaction with basic aspects of life.

In general, there is stated a positive level of subjective well-being of the researched Ukrainians (but they can often have stress, take too much care of their work/studying, realize problems, that spoil the mood, as well as doubts about the satisfaction with their holiday and the level of material well-being); however, respondents identified an overall assessment of their own religious activity as irregular (with the exception of an act of prayer to God, which is done more often).

Among subgroups of respondents with different levels of religious activity showed no statistically significant differences in almost all indicators of subjective (or rather emotional) well-being, except the worrying about their own work/studying, that is more characteristic for those with lower levels of the corresponding activity. As for measures of subjective satisfaction with different aspects of life, it is stated statistically significant differences among the subgroups in the following areas: work / studying, relationships with family, food, communication, life perspectives (for persons with higher religious activity).

Key words: religious activity, subjective well-being, subjective state of health, satisfaction with life.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена аналізу динаміки розвитку професійного мислення майбутніх психологів – феномену, що в сучасній психологічній науці визначають як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та зняття проблемності. Професійне мислення є процесом вирішення професійних завдань у тій чи іншій галузі діяльності. З урахуванням сучасних наукових досліджень в статті викладено результати теоретичного та емпіричного вивчення вищезгаданої проблеми, крім того здійснено аналіз взаємозв'язку професійного мислення майбутніх психологів та особливостей підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: особистість психолога, професійне мислення, особистісно-орієнтовані технології навчання у вищій школі, соціалізація особистості.

Статья посвящена анализу динамики развития профессионального мышления будущих психологов – феномена, который в современной психологической науке определяют как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и снятия проблемности. Профессиональное мышление – процесс разрешения профессиональных задач в той или иной отрасли деятельности. С учетом современных научных исследований в статье изложены результаты теоретического и эмпирического изучения вышеуказанной проблемы, кроме того проанализирована взаимосвязь профессионального мышления будущих психологов и особенностей подготовки специалиста в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: личность психолога, профессиональное мышление, личностно-ориентированные технологии обучения, социализация личности.

Постановка проблеми. Соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення, що відбуваються в Україні на сучасному етапі цивілізаційного розвитку висувають нові вимоги до особистості, яка в складних життєвих ситуаціях має характеризуватися стійкою системою цінностей, розвиненою ідентичністю, самоорганізацією, рефлексивністю та критичністю мислення. Це, у свою чергу, актуалізує суспільну потребу в психологічній науці та практиці, зростанні вимог до професійної компетентності психологів, їх фахової підготовки, що має бути спрямована не тільки на формування в них знань і вмінь, вузьку професійну підготовленість, але й на розвиток екстрафункціональних, понадситуативних, метакогнітивних властивостей.

Системоутворюючим компонентом професійної компетентності психологів, розвиток якого має забезпечуватися в процесі їх фахової підготовки, стає професійне мислення – надскладний феномен, що в сучасній психологічній науці визначають як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та зняття проблемності (М.М. Кашапов), практичне мислення людини в процесі вирішення професійних завдань (Ю.К. Корнілов), опосередковане та узагальнене відображення фахівцем професійної реальності (О.К. Тихомиров). У контексті дослідження мисленнєвих властивостей фахівців сучасна психологія акцентує увагу на тому, що професійне мислення є особливим видом мисленнєвих процесів, які забезпечують вирішення особистістю проблем її професійної діяльності, та характеризується таким: специфічними узагальненнями (Д.Н. Завалішина, Є.В. Конєва), творчим характером (Ю. М. Кулюткін, О. М. Матюшкін), складно структурованою системою знань, що його визначає (А. В. Карпов), оперативністю, гнучкістю, критичністю (І.Д. Пасічник), понадситуативністю (В.О. Мазілов, Р.В. Павелків), усвідомленістю, рефлексивністю (О.С. Анісімов, С. Ю. Степанов). Проте, незважаючи на значний досвід дослідження психологічною наукою проблеми мислення людини взагалі та професійного мислення зокрема, вона до цього часу залишається однією з найбільш складних, таких, у яких значно більше невирішеностей, ніж досягнень. У ній найяскравіше виявляються не тільки теоретичні позиції різних психологічних шкіл і концепцій, але й положення різноманітних філософських, педагогічних, медичних, соціологічних, кібернетичних, логістичних, лінгвістичних та інших напрямів, що набувають особливої гостроти в суперечках щодо її вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню окремих механізмів і властивостей професійного мислення психологів присвячені праці Г.С. Абрамової, М.М. Кашапова, Н.П. Локалової, В. А. Семиченко, М. О. Холодної, Л. Б. Шнейдер та ін., проте, незважаючи на значні досягнення вчених, можна стверджувати про його недостатнє вивчення, особливо в контексті цілісного бачення як змістово-процесуального феномена, “особливої субстанції, що має власні закони розвитку та життя” (Г. П. Щедровицький) [2; 6]. Невирішеність проблеми сутності професійного мислення зумовлює й недостатню спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів на його цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної та вікової психології. Віддаючи належне наявним дослідженням зарубіжних (Ж. Бартон, М. Стефен, Р. Стратфорд, Х. Уелман та ін.) і вітчизняних науковців (Н. І. Пов'якель, М. Л. Смульсон, Ю. М. Швалб, Н. Ф. Шевченко, Л. Ф. Щербина та ін.), присвяченим особливостям розвитку інтелектуальних функцій, мисленнєвих компетенцій студентів психологічних напрямів підготовки, слід зазначити, що на сьогодні залишаються недослідженими психологічні закономірності розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі [1].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є теоретично та емпірично обґрунтувати психологічні закономірності розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зупинимося докладніше на викладі результатів аналізу психологічних закономірностей розвитку професійного мислення в майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Попри наявність значної кількості праць, присвячених вивченню професійного мислення психолога, воно залишається одним із найменш досліджених та найбільш суперечливих явищ. Це зумовлено як невизначеністю сутності його родової ознаки, так і відносною "молодістю" самої професії психолога, її новітнім характером, незначним досвідом професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні, а також специфічними ознаками її складного предмета – психічного. В одних дослідженнях професійне мислення визначається як процес вирішення професійних завдань у тій чи іншій галузі діяльності, в інших – як певний тип орієнтування фахівця у предметі своєї діяльності. Перший підхід пов'язаний з концепцією С.Л. Рубінштейна про детермінації мислення "зовнішніми умовами через внутрішні". У ролі зовнішніх умов, згідно з цією концепцією, виступає завдання, яке задає розумовому процесу об'єктивний зміст і напрямок. Тому в процесі дослідження професійного мислення основна увага приділяється аналізу специфічних особливостей професійних завдань [3].

Другий підхід пов'язаний з концепцією поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, згідно з якою специфічні особливості мислення, зміст і структура розумового образу не можуть бути обумовлені характером, особливостями та змістом завдань. Мислення розглядається як той чи інший тип орієнтування суб'єкта у предметі діяльності та її умовах, що в свою чергу і визначає характер вирішуваних завдань. При всій привабливості цього підходу до дослідження професійного мислення, він не позбавлений недоліків. В якості одного з них ми вбачаємо відсутність логічно точної характеристики понять "орієнтування" і "узагальненість", а також недооцінку специфіки, своєрідності професійних завдань, що вирішуються фахівцями різного профілю [4]. Професійне мислення – це, перш за все, рефлексивна розумова діяльність з вирішення професійних завдань. Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності завдань, розв'язуваних різними фахівцями, то якість професійної діяльності або рівень професіоналізму залежать від типу мислення. Високий рівень пов'язаний з теоретичним типом мислення.

Основна проблема нашого дослідження полягала в тому, щоб вивчити особливості розвитку професійного мислення у майбутніх психологів. В психології мислення розглядається як процес пізнавальної діяльності, що характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності. Соціологічний аспект дослідження мислення характеризується аналізом процесу його історичного розвитку в залежності від соціальної структури суспільства. Фізіологічний аспект мислення характеризується вивченням мозкових механізмів, за допомогою яких реалізуються акти мислення. Психологічний аспект вивчення мислення характеризується пізнавальною діяльністю, диференціацією її на види в залежності від рівнів узагальнення і характеру використаних засобів, їх новизни для суб'єкта, ступені їх активності, адекватності мислення дійсності. Відомо, що мислення часто розвертається як процес вирішення задачі, проблеми, які повинні бути зрозумілі суб'єктом і прийняті ним, тобто співвіднесені з потребнісно-мотиваційною сферою особистості. Як показують дослідження Кулюткіна Ю.Н., Маркової А.К., Подгорецької Н.А., Кельбуганова А.Ж. та інших, що мислительна діяльність спонукається мотивами, які являються не тільки умовами її розвертання, але й факторами, що впливають на її продуктивність. Здатність до мислення являє собою цілісну систему інтелектуальних здібностей, розсуду і розуму, здатності до суджень, продуктивного відображення, уяви. Так визначають культуру мислення Касимжанов А.Х. та Кельбуганов А.Ж. [2,3,5]. У підготовці психолога велике значення має розвиток професійного мислення в професійному становленні фахівця. В словнику професіонал розглядається як фахівець, що виконує професійну діяльність майстерно. Майстерність розглядається як властивість особистості, що набувається з досвідом, як вищий рівень професійних вмінь, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого мислення. Як бачимо, що мислення і зокрема творче мислення і уявлення є важливими чинниками професійного становлення психолога як фахівця. Оскільки мислення є опосередкованим відображенням дійсності у її зв'язках та відношеннях, наявність проблемної ситуації свідчить про існування неадекватного бачення проблеми в неіснуючих зв'язках, а розв'язання її передбачає визначення її адекватного стану. Процесуально розв'язання протиріччя в мисленні суб'єкта можна представити як модель послідовних операцій: проблемна ситуація – образ проблемної ситуації – співвідношення образу з вимогами задачі – модель проблемної ситуації (гіпотеза) – дослідження моделі – розв'язання [4, с. 58]. Найбільш таємничим та творчим по суті етапом у схемі розв'язання проблемної ситуації є акт побудови моделі і висунення гіпотези [3, с. 73]. Мислення при розв'язанні проблемної ситуації має наступну динаміку:

1. За типової ситуації розв'язання знаходиться на понятійному рівні. За неможливості розв'язати задачу в поняттях відбувається перехід на нижчий рівень – вербальний.

2. У цей момент у суб'єкта з'являється підвищена мовно-рухова активність, він проговорює ситуацію, формуючи її образ [1, с. 49]. Суб'єкт відчуває пізнавальні труднощі, які супроводжуються емоційними переживаннями невизначеності (здивування). Зазвичай на цьому етапі з'являється значна емоційна напруженість, емоційний вибух, який, з одного боку, зумовлений трудностю подолання психологічної інерції, стереотипів, а з іншого – дає енергію для запуску наступного процесу пошуку розв'язання (на нижчих рівнях).

3. Ведеться пошук розв'язання шляхом маніпулювання образами, як еластичнішим, багатшим та менш узагальненим матеріалом – працює уява. Більшість дослідників відзначають провідну роль уяви в процесі творчості [5, с. 48].

4. Наступний рівень – предметно-чуттєвий для роботи з інформацією на образному рівні.

Це свідчить про те, що процес здійснюється від повністю усвідомленого рівня до неусвідомленого (інтуїтивного). Розв'язання одержується на інтуїтивному рівні, і тому суб'єкти творчості не можуть відрефлексувати сам момент знаходження розв'язання, оскільки він знаходиться поза свідомістю. Після цього одержане розв'язання послідовно виводиться в план свідомості, воно вербалізується і усвідомлюється, тобто процес проходження рівнів повторюється, тільки у зворотному порядку. Суб'єкт не може зрозуміти, чому він так розв'язав задачу і намагається знайти вже готовому рішенню логічне пояснення, тобто творчість обов'язково передбачає перехід на нижчий структурний рівень мислення. Аналізуючи теоретичні засади професійного мислення нами була розроблена соціально-психологічна модель розвитку професійного мислення майбутніх психологів у студентів психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Ця модель ґрунтувалась на взаємодії викладачів і студентів в навчальній діяльності, в якій, з одного боку викладачі, здійснюючи зовнішній вплив на особистість студента, його пізнавальну діяльність, зокрема на мислительну діяльність, здійснюють розвиток зовнішніх способів мислительної діяльності. Студенти, з іншого боку, в результаті саморозвитку особистості сприяють розвитку внутрішніх форм, операцій мислення. Такий діалектичний шлях розвитку професійного мислення майбутнього психолога.

Таким чином, важливим в становленні професійного мислення, на нашу думку, є зв'язок зовнішнього і внутрішнього, перетворення зовнішніх вимог у внутрішню мету, мотив і потребу виконання мислительної дії, розуміння психологічної проблеми, її аналіз, формування уявлення про варіанти її психологічного вирішення. Так, мислення включене в структуру варіантів вирішення психологічної проблеми, узагальнення, їх диференціація. Також в дослідженні були виділені наступні особливості професійного мислення майбутніх психологів, такі як розуміння психологічної проблеми, аналіз, пошук ефективних шляхів вирішення проблеми, творчість, інтелектуальна активність, здатність до моделювання в процесі мислення, вміння виділення системи ознак властивостей психологічної проблеми для її ефективного вирішення.

Дослідження показало, що у студентів-психологів 1-2 курсів слабо розвинуті наступні особливості професійного мислення: аналіз, творчий підхід, моделювання. Так, лише 20% студентів-психологів першого курсу виявили високі рівні розвитку цих особливостей, 50% студентів-психологів виявили середні рівні і 30% виявили низькі рівні. Серед студентів-психологів 3 курсу вказані професійні особливості мислення виявили високі рівні 30%, 60% - середні рівні і 10% студентів-психологів низькі рівні. На 4-5 курсах високі рівні розвитку професійного мислення виявили 40% студентів-психологів, середні рівні - 50% і низькі рівні - 10% студентів-психологів. Особливо складною професійною властивістю мислення виявилась здатність до моделювання психологічної ситуації. Хоча створення спрощених моделей ситуації – дієвий засіб перевірки істинності і повноти теоретичних професійних уявлень фахівця, але навіть створити чи змоделювати таку ситуацію виявилось складним навіть для студентів-психологів 4-5 курсу. Так, високі рівні вміння моделювати психологічну ситуацію в професійному становленні психолога-фахівця виявили лише 20% студентів 4 курсу і 30% студентів 5 курсу, середні рівні відповідно 20% і 35%, низькі рівні 60% і 35% відповідно. Так, на 1 курсі виявлено високі рівні прояву механічного засвоєння професійних знань, на 2-3 курсах високі рівні виявлено індуктивного розуміння і засвоєння професійних знань. На 4 і 5 курсах виявлено більш високі рівні прояву осмисленого розуміння психологічних професійних знань, їх внутрішнього розуміння, зростає інтелектуальний рівень мислительної діяльності, що пов'язано з професійним становленням психолога. Таким чином, в дослідженні в результаті проведення експерименту були виявлені наступні особливості професійного мислення у майбутніх психологів: розуміння психологічної проблеми, її аналіз, ефективний пошук варіантів вирішення, творчий підхід, інтелектуальна активність, здатність до моделювання психологічної ситуації, створення системного підходу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, методичні засади розвитку професійного мислення у майбутніх психологів лежать в основі підготовки продуктивного фахівця, який йде від зовнішніх форм логічного мислення до внутрішніх форм мислительної діяльності, що передбачає перехід до вищих рівнів розуміння предмету професійного пізнання. Тому, складність, невизначеність феномена мислення людини, неоднозначність наукових трактувань його механізмів, наявність різних наукових позицій щодо розуміння сутності професійного мислення фахівця взагалі та психолога зокрема зумовили необхідність аналізу методологічних основ вивчення та розвитку професійного мислення, що дало змогу наповнити його концептуальний простір. Аналіз та узагальнення наукових підходів до розуміння сутності професійного мислення психолога дали підстави стверджувати, що зазначений феномен є системоутворюючим компонентом фахової компетентності; має змістовну та процесуальну форми, залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають специфіку вирішуваних професійних проблем і особистісних, внутрішніх детермінант, що характеризують особливості інтелектуальної сфери фахівця, його індивідуально-психологічні властивості. За своїм змістом професійне мислення психолога складається з таких базових компонентів, як ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний та рефлексивний, що відображають внутрішню психологічну будову мисленнєвої діяльності фахівця, як і будь-якої предметної діяльності.

Розвиток професійного мислення психолога відбувається на всіх етапах професіогенези, проте сенситивним періодом, що забезпечує його ефективність, є етап професійної підготовки фахівця у вищому

навчальному закладі. Основними критеріями розвитку професійного мислення у студентів-психологів є системність, критичність, децентричність, рефлексивність та усвідомленість професійних знань, які виявляються на початковому, середньому, достатньому та високому рівнях. Ефективною щодо розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ є система психолого-педагогічного супроводу, визначальними ознаками якої є комплексність, різноспрямованість, орієнтованість на потенціал самоорганізації особистості, природовідповідність обраних заходів, які ґрунтуються на визначених психологічних закономірностях розвитку професійного мислення майбутніх психологів та забезпечують актуалізацію його психологічних механізмів. Отже, наголосимо на необхідності об'єднання зусиль викладачів, які забезпечують освітній процес та фахівців психологічних служб до цілеспрямованого розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у системі вищої освіти для формування успішних фахівців.

Список використаних джерел

1. Гура Т. Є. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / [Т. Є. Гура, В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов та ін.] ; за ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – Т. 2. – 348 с. ; С. 87–123.
2. Коваленко А. Б. Проблеми емпіричних досліджень в психології творчості / А. Б. Коваленко // Проблеми емпіричних досліджень в психології. Вип. 2. – Київ : Гнозис, 2009. – С. 43–47.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – Київ : Генеза, 2007. – 48 с.
4. Папуча М. В. Проблеми психології особистісного розвитку / М. В. Папуча. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія : [навч. посіб.] / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.
6. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. П. Черевко. – Київ, 2001. – 247 с.

References

1. Gura T. Je. Suchasni naprjamy psychologizacii' profesijnoi' pidgotovky fahivciv : monografija : u 4 t. / [T. Je. Gura, V. J. Bocheljuk, S. A. Bilousov ta in.] ; za red. V. J. Bocheljuka. – Zaporizhzhja : KPU, 2011. – T. 2. – 348 s. ; S. 87–123.
2. Kovalenko A. B. Problemy empirychnyh doslidzhen' v psihologii' tvorchosti / A. B. Kovalenko // Problemy empirychnyh doslidzhen' v psihologii'. Vyp. 2. – Kyi'v : Gnozis, 2009. – S. 43–47.
3. Maksymenko S. D. Geneza zdziennja osobystosti / S. D. Maksymenko. – Kyi'v : Geneza, 2007. – 48 s.
4. Papucha M. V. Problemy psihologii' osobystynogo rozvytku / M. V. Papucha. – Nizhyn : PP Lysenko M.M., 2008. – 384 s.
5. Pavelkiv R. V. Vikova psihologija : [navch. posib.] / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. – Kyi'v : Akademvydav, 2008. – 432 s.
6. Cherevko V. P. Formuvannja komunikatyvnoi' kompetentnosti majbutn'ogo psihologa u procesi profesijnoi' pidgotovky : dys. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / V. P. Cherevko. – Kyi'v, 2001. – 247 s.

Sozoniuk O.S. THE FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL THINKING DEVELOPMENT DURING UNIVERSITY STUDYING

Taking into account the current scientific research, the article presents the results of theoretical and empirical study of the future psychologists' professional thinking development problem and analyzes the relation between professional thinking and features training in higher education.

Professional thinking is a system-creating component of the professional competence. It has a substantial and procedural form, depends on the set of situational, external factors that determine the solution of specific professional problems and personal internal determinants that characterize the features of the specialist's intellectual sphere, his individual psychological characteristics. The professional thinking of a psychologist contains such basic components as value-motivational, conceptual-semantic, operational and reflexive, that reflect internal psychological structure of the specialist's mental activity as well as any purposeful activity.

A system of psychological and pedagogical support, defining features of which are complexity, variety of directions, focus on the student's self-identity potential is also effective for the development of professional thinking of future psychologists while getting higher education. The system of psychological accompaniment is effective for the future psychologists' professional thinking development during their studying at the university. Its defining features are complexity, diversity and orientation on the self-organization potential.

Key words: *psychologist's personality, professional thinking, personality-oriented studying technologies in universities, socialization of a personality.*

ДИНАМІКА ЗМІСТУ ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ЗА ЧАС НАВЧАННЯ У ВУЗІ

У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення наукових доробок з актуальної проблеми розвитку особистісно-мотиваційної сфери студентів вузу. Проаналізовані особливості професійного формування особистості майбутнього спеціаліста психолога через призму аналізу динаміки змін в особистісно-мотиваційній сфері. Представлені результати емпіричного дослідження змістових аспектів смисложиттєвих орієнтацій студентської молоді як складових, що опосередковують формування професійних якостей.

Ключові слова: мотиваційно-особистісна сфера, особистісні диспозиції, смисложиттєві орієнтації.

В статье предпринята попытка теоретического обобщения научных разработок по актуальной проблеме развития личностно-мотивационной сферы студентов вуза. Проанализированы особенности профессионального формирования личности будущего специалиста психолога через фокус анализа динамики изменений в личностно-мотивационной сфере. Представлены результаты эмпирического исследования содержательных аспектов смысловых ориентаций студенческой молодежи как элементов, детерминирующих формирование профессиональных качеств будущих специалистов.

Ключевые слова: мотивационно-личностная сфера, личностные диспозиции, смысловые ориентации.

Постановка проблеми. Серед сучасних проблем в системі вищої професійної освіти актуальності набирає питання про формування конкурентоспроможної особистості майбутнього спеціаліста, здатного до активного, самостійного, творчого оволодіння професією, до особистісного й професійного саморозвитку й самовдосконалення до успішної самореалізації себе в якості професіонала. У зв'язку з цим, високий інтерес викликає вивчення особливостей професійного розвитку майбутніх спеціалістів психологів з огляду на аналіз динаміки змін в особистісно-мотиваційній сфері особистості під час навчання у вузі, які детермінують як ставлення до процесу навчання, так і проектування власного майбутнього. Спроби участі у різних видах діяльності та випробовування різних соціальних ролей, розвиток рефлексії, формування базової системи цінностей, закладають фундамент для створення молодою людиною активної життєвої позиції, власного світогляду. Нестабільність в політичній, економічній та соціальних сферах, що склалася сьогодні в державі, провокує появу в особистості молодої людини відчуття невпевненості у завтрашньому дні, посилює внутрішню напругу яка супроводжується перебільшеними дисгармонійними переживаннями, й може призвести до радикальних змін як в пізнавальній, емоційно-вольовій так і в особистісно-мотиваційній сферах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблеми особистісно – мотиваційної сфери у студентської молоді стало предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Аналіз результатів в рамках соціально-психологічних досліджень (Є.І.Головаха, І.О.Мартинюк, Л.В.Сохань, В.О.Ядов), а також психолого-педагогічних (І.В.Дубровіна, Б.С.Круглов, Л.О.Тодорів, Н.М.Толстих, Д.І.Фельдштейн) засвідчив, що автори розглядають становлення особистісної сфери через усвідомлення життєвої перспективи як основного новоутворення юнацького віку. Цікавість викликають й питання, пов'язані з проблемою взаємозв'язку між уявленням про своє майбутнє в загальних рисах з усвідомленням та способами досягнення життєвих цілей, готовністю до самовизначення особистісного та професійного, яке зумовлене із часовою перспективою власного «Я».

З огляду на вище сказане **метою даної наукової розвідки** є аналіз спектру змін, які виникають в особистісно-мотиваційній сферах студентської молоді за період навчання у вузі. Визначення специфіки особистісних пріоритетів, що впливають динаміку змін в мотиваційній сфері майбутнього спеціаліста за час навчання у вузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний розвиток особистості студента є діалектичним процесом виникнення та розв'язання суперечностей між життєвими планами та їх реалізацією, усвідомлення часової перспективи, пов'язаної із самовизначенням власного «Я», переходу зовнішнього у внутрішнє, постійної активної роботи над собою, щоб уникнути появи внутрішньо особистісного конфлікту між тим, «хто Я», «ким Я стану», «що станеться зі мною в майбутньому» [5]. Під впливом тих чи інших факторів, які мають для індивіда життєво важливе значення, можуть відбуватись зміни характеру і якостей особистості. Зокрема, зміни у сфері ціннісних орієнтацій, зміна рівня домагань, особистісно-мотиваційній сферах. Причинами можуть стати як і особистісні фактори, так і зовнішні об'єктивні обставини. Студентство є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі [2]. Вища освіта здійснює значний вплив на психіку людини, на розвиток її особистості. За час навчання у ВНЗ при наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки, що визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у ВНЗ потрібним є досить

високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, обсягу пізнавальних інтересів, рівня володіння певним обсягом логічних операцій і т. д. Певне зниження рівня загального інтелектуального розвитку можна компенсувати за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, наполегливості, старанності та акуратності в навчальній діяльності. Потрібною умовою успішної діяльності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчання у ВНЗ, що сприяє усуненню відчуття внутрішнього дискомфорту та блокує можливість конфлікту з оточуючим середовищем [6].

Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, завершенням становлення й стабілізації характеру. Особливо важливо, що це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, суспільно-політичних, професійно-трудова, статево-гендерних, родинно-батьківських та інших. Із цим віком пов'язаний початок «економічної активності», під яким демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення сім'ї й розв'язання пов'язаних із цим фінансово-господарських проблем. У складних сучасних соціально-економічних умовах багато студентів змушені поєднувати навчання з трудовою діяльністю, яка є для них не стільки засобом самоствердження й самореалізації, скільки джерелом засобів існування. У студентів спостерігається, з одного боку, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з іншого, – інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією [1; 40]. Час навчання у вузі співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис – процес, проаналізований в працях таких вчених, як Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, В.Т. Лісовський і ін. Характерною рисою етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало певною мірою в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі, образ життя, обов'язок, любов, вірність тощо). Юність – пора самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Ця об'єктивна суперечність в розвитку особистості молодій людини може викликати в неї внутрішню невпевненість в собі і супроводжуватися іноді зовнішньою агресивністю або відчуттям незрозумілості. Юнацький вік, за Еріксоном, будується навколо кризи ідентичності, що складається з серії соціальних і індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень [4].

Факт вступу до ВНЗ укріплює віру молодій людини у власні сили і здібності, породжує надію на повноцінне і цікаве життя. Разом з тим на II і III курсах нерідко виникає питання про правильність вибору ВНЗ, спеціальності, професії. До кінця III курсу остаточно розв'язується питання про професійне самовизначення. Проте трапляється, що в цей час приймається рішення в майбутньому уникнути роботи за спеціальністю. Часто спостерігаються зсуви в настрої студентів – від захопленого в перші місяці навчання до скептичного при оцінці вузівського режиму, системи викладання, окремих викладачів тощо. Більша частина проблем у навчанні студента вищої школи викликана несвідомим вибором спеціальності. Причому їхня кількість, судячи з відвідування занять і з власних висловлювань про бажання вчитися, значна на першому курсі. На другому кількість людей, що не бажають вчитися конкретній спеціальності, сягає апогею, відбувається «відсів» зовсім випадкових людей, які взагалі не знають, навіщо вони прийшли до вузу. Потім кількість студентів, які говорять, що вони обрали дану спеціальність випадково чи навмисно зменшується, на кінець четвертого – початок п'ятого курсу залишається дві-три людини на студентську групу, в яких проглядається явне емоційно-негативне ставлення до обраної спеціальності і до майбутньої роботи. Одночасно з цим у правильності обраного шляху впевнені лише троє чи четверо з усієї групи [2; с. 34]. Сьогодні таке явище носить назву кризи професійного вибору. Очевидним є її поява на першому році навчання та на випускному курсі. Завдання вищої школи – допомогти цю кризу перемогти. Тому питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності – ключові в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка б оптимально враховувала б особливості й закономірності не лише особистісного розвитку студента, а й його професійного ставлення як спеціаліста [3; с. 61].

Отже, час навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це зумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Для студентів протягом навчання у вищій школі головною є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в отриманні певної суми знань, а в набутті професійної спрямованості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця. В цьому процесі вагомий роль відіграє рід чинників, таких як формування позитивної «Я-концепції», розвиток спеціальних здібностей, сприятлива атмосфера в колективі, включаючи і сферу стосунків студентів та викладачів вузу. Позитивна мотивація вибору спеціальності є значимою передумовою успішного формування професійної спрямованості студентів. В якості майбутнього фахівця особистість студента супроводжується процесом «професіоналізації» психологічних процесів і станів, розвитком професійної спрямованості й самостійності, загальним соціальним і духовним «дозріванням».

Результати експериментального дослідження. У ході проведеного дослідження було виявлено ряд змін в особистісно-мотиваційній сфері, що виникають у студента під час усього процесу навчання. Зокрема, на першому етапі нашої роботи ми дослідили які життєві цінності є важливими для студентів перших та п'ятих курсів. Вивчення змістових аспектів смисложиттєвих орієнтацій за «Морфологічним тестом життєвих

цінностей» показало, що найбільш значущою цінністю для студентів майбутніх психологів протягом всього навчання є матеріальне становище; майбутня професія розглядається студентами як умова життєвої стабільності. Наступними за пріоритетністю є цінності «збереження власної індивідуальності», «духовна задоволеність», «активні соціальні контакти», «досягнення», «самовдосконалення», «креативність», «власний престиж». Професійно важливі цінності рівномірно і стабільно розташовуються у цілісній ієрархії цінностей. Протягом навчання у ВНЗ відбуваються деякі коливання в ієрархії цінностей студентів, однак їх амплітуда є незначною, що, в цілому, свідчить про відсутність кардинальних змін у цій сфері. При порівнянні результатів за шкалами ми отримали наступні показники: для студентів п'ятого курсу високі бали за шкалою «Мотиви престижу» (90,2%); високі показники для першого курсу були отримані за шкалою «Навчально-пізнавальні мотиви» (80,0%). Високі показники у п'ятого курсу були отримані і за шкалою «комунікативні мотиви» та «мотиви уникнення» (80,0%), що може свідчити про отриманий позитивний досвід у навчальному закладі, сформованість навиків комунікації та компромісного вирішення суперечливих питань. Шкала професійні мотиви в нашому дослідженні показала однакові результати для студентів першого й п'ятого курсів.

Найважливішими напрямками самореалізації студентів протягом усього періоду підготовки є сфери професійного життя і навчання, що є цілком закономірним і сприятливим для фахового становлення. Результати кореляційного аналізу вказують на динаміку зв'язків між професійно важливими цінностями саморозвитку, духовної задоволеності, збереження індивідуальності, креативності та їх взаємозалежностей зі сферами навчання. Так, взаємозв'язки цих смисложиттєвих орієнтацій на 1-му курсі перебувають переважно в діапазоні $r=0,450$, а на 5-му курсі їх діапазон та верхня межа сягають максимального рівня – $r=0,450,8$ (тут і надалі рівень значимості r при $p \leq 0,01$). В цілому динаміка інтенсивності та міцності цих взаємозв'язків дозволяє констатувати інтеграцію професійних смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів протягом їх фахової підготовки. Як показали результати кореляційного аналізу, смисложиттєве ставлення студентів до своєї професії, з поміж інших варіантів позитивного ціннісно-смислового відношення, найтісніше взаємопов'язане з параметрами усіх блоків мотиваційної готовності, а особливо з прагненням до пізнання професії, активізацією професійного потенціалу, схильності, покликання до психології (переважно у діапазоні $r=0,60$ для старшокурсників).

При порівнянні результатів за шкалами ми отримали наступні результати (див рис 1.).

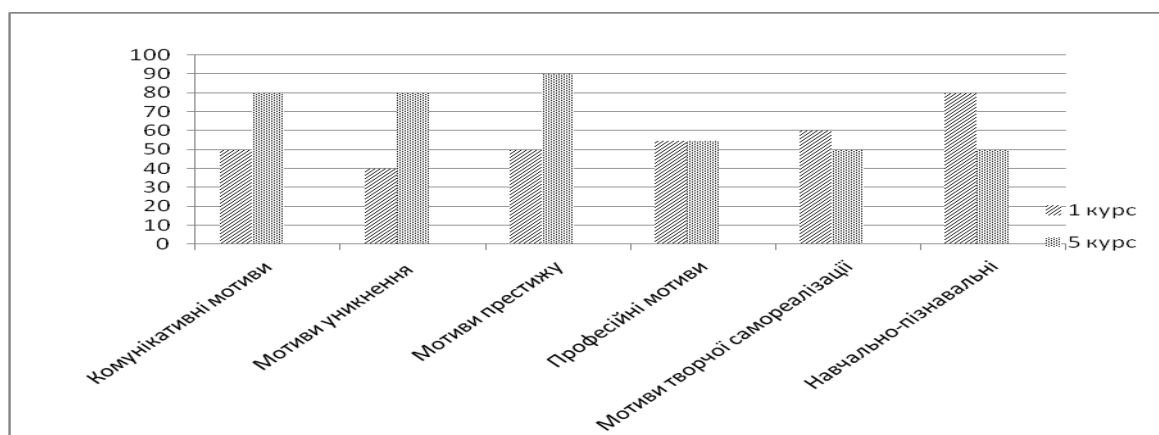


Рис. 1. Результати за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей»

Результати отримані за «методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» О.О. Реана і В.О. Якуніна, показали, що на перших курсах навчання у майбутніх психологів виразно домінує внутрішня мотивація навчальної діяльності, змістом якої є бажання здобути професію, пізнати внутрішній світ людей; у студентів старшого курсу суттєво зростає компонент зовнішньої позитивної мотивації, представлений бажанням отримати диплом про вищу освіту та забезпечити собі позитивний імідж серед оточуючих. Самим фактом навчання на цій спеціальності; крім зовнішнього позитивного компоненту мотивації, представлений також і негативний інваріант, який акумулює в собі реалізацію прагнення уникнути проблем під час сесії та адекватну з боку батьків дієвість примусу до навчання. Саме ця тенденція супроводжується незадоволеністю процесом професійної підготовки та різким зниженням рівня ставлення до навчання у студентів 5-го курсу.

Високі показники у студентів першого курсу ми отримали за шкалами «власна індивідуальність» та «духовна задоволеність», відповідно (90,0% та 84,2%), що може свідчити про задоволеність від реалізації планів на вступ до вузу, прийняття нової ролі та статусу студента, шкала «матеріальне становище» (42,4%) низький показник, що на початку навчання не визначається серед пріоритетних (див рис 2). Серед студентів випускників високі бали так само були отримані за шкалою «власна індивідуальність» та «духовна задоволеність», що є підтвердження правильності вибору своєї професії. Інтегративні процеси між параметрами блоку навчально-професійної мотивації, професійними смисложиттєвими орієнтаціями, позитивним ціннісно-смисловим ставленням студентів до професії, параметрами професійної спрямованості характеризуються зростанням інтенсивності та міцності взаємозв'язків на перших етапах навчання (в середньому від $r=0,050,5$ у студентів 1-го курсу, до $r=0,55,7$), та досягнення найвищого рівня інтегрованості на 5 курсі (здебільшого $r=0,650,7-0,77$ у випускників).

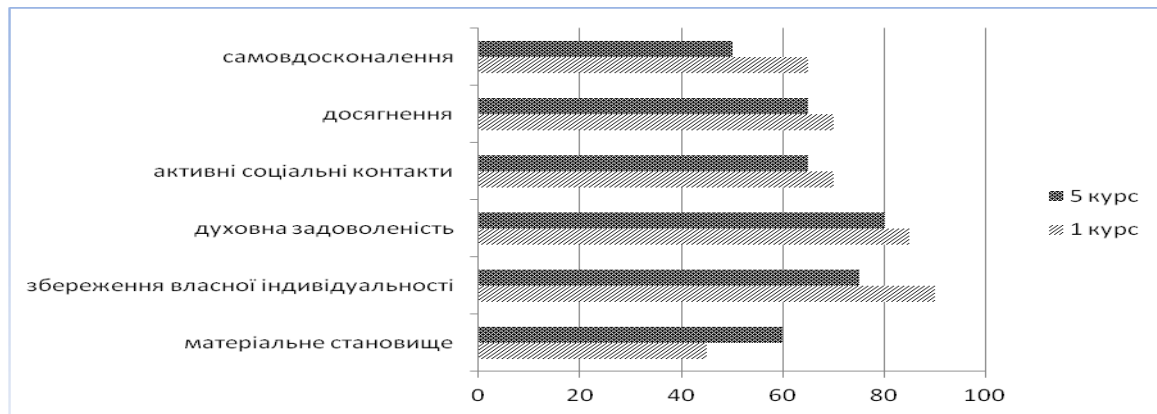


Рис.2. Результати отримані за методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів

Однак, маємо відзначити, що в умовах навчального закладу зниження мотивації до оволодіння професією у студентів, обумовлене в першу чергу, невисоким престижем професії або можливою випадковістю її вибору. Але таке неузгодження можна частково компенсувати в процесі навчання за рахунок цікавого викладання і демонстрації прикладної значущості професії, а також в організації діяльності волонтерських груп, участю студентів у психологічних гуртках, роботою в психоаналітичних клубах. Перший курс характеризується високими рівневими показниками професійних і навчальних цінностей, які виступають у ролі мотивів, що керують навчальною діяльністю студентів. Разом з тим професійні цінності і цінності навчання першокурсників дещо ідеалізовані, так як обумовлені скоріше розумінням їх суспільного значення, ніж особистісним сенсом.

Якщо на перших курсах ставлення до професії впливає на активність і результативність навчальної роботи, через престиж спеціальності і пізнавальну мотивацію, то на п'ятому курсі задоволеність професією прямо пов'язана з ефективністю навчальної діяльності студентів. Саме у другій половині навчання зростає негативне ціннісно-смісловне ставлення студентів до свого професійного вибору, що обумовлюється її складністю, песимістичними очікуваннями труднощів щодо майбутнього працевлаштування та незадоволенням у матеріальному плані, яке знижує прагнення та бажання працювати за фахом. Нами було визначено, що особистісно-мотиваційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності відображає інтерес до змісту самої праці психолога. Її структура утворюється трьома взаємопов'язаними блоками: ціннісно-смісловним, блоком професійної спрямованості та навчально-професійної мотивації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Практичне дослідження підтвердило, що на перших етапах професійної підготовки майбутніх психологів спостерігається динаміка ціннісно-сміслового ставлення студентів до своєї професії, яка проявляється у пізнанні сутності професії, усвідомленні значного потенціалу психології, важливості, глибинності, відповідальності праці психолога, оцінці її зовнішніх соціально-економічних аспектів. У процесі фахової підготовки, зокрема під час проходження практики, відбувається розвиток блоку професійної спрямованості, який виявляється у зростанні інтересу студентів до своєї професії, задоволеності здійснення професійним вибором, подальшому професійному самовизначенні, переживанні схильності та покликання до психології. Протягом професійної підготовки відбувається інтеграція параметрів мотиваційної готовності з смисложиттєвими орієнтаціями, специфікою якої є зростання інтенсивності та міцності взаємозв'язків на перших етапах навчання, деяке їх зниження на старших курсах та досягнення максимального рівня інтегрованості наприкінці здобуття освіти, що й визначає динаміку змін в особистісно-мотиваційній сфері студентської молоді. Перспективи дослідження вбачаємо у розробці психокорекційних програм щодо формування у студентської молоді мотиваційної готовності до професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Абрамова Р. С. Вікова психологія : навч. посіб. для студентів вузів / Р. С. Абрамова. – 4-е вид., стер. – М. : Видав. центр “Академія”, 1999. – 672 с.
2. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2002. – 114 с.
3. Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психолог. журн. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 51–59.
4. Кутеева В. П. Формування пізнавальної активності майбутніх фахівців / В. П. Кутеева // Психологічні проблеми формування фахівця у вузі : міжвуз. пр. / В. П. Кутеева. – Саранськ, 1989. – С. 105–109.
5. Медведев Д. А. Роль образу світу в розвитку особистості студента педагогічного вузу / Д. А. Медведев // Вчені записки : матеріали доповідей підсумкової наукової конференції АГПУ. – Астрахань, 1998. – Ч. 1: Психологія. – С. 117–124.

6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.

References

1. Abramova R. S. Vikova psihologija : navch. posib. dlja studentiv vuziv / R. S. Abramova. – 4-e vyd., ster. – M. : Vydav. centr “Akademija”, 1999. – 672 s.
2. Bulah I. S. Psihologichni aspekty mizhosobystisnoi' vzajemodii' vykladachiv i studentiv : navch.-metod. posib. / I. S. Bulah, L. V. Dolyns'ka ; M-vo osvity i nauky Ukraïny, Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – Kyi'v : NPU, 2002. – 114 s.
3. Kazanceva T. A. Vzaimosvjaz' lichnostnogo razvitija i professional'nogo stanovlenija studentov-psihologov / T. A. Kazanceva, Ju. N. Olejnik // Psiholog. zhurn. – 2002. – T. 23, № 6. – S. 51–59.
4. Kutjejeva V. P. Formuvannja piznaval'noi' aktyvnosti majbutnih fahivciv / V. P. Kutjejeva // Psihologichni problemy formuvannja fahivciv u vuzi : mizhvuz. pr. / V. P. Kutjejeva. – Saransk, 1989. – S. 105–109.
5. Medvedjev D. A. Rol' obrazu svitu v rozvytku osobystosti studenta pedagogichnogo vuzu / D. A. Medvedjev // Vcheni zapysky : materialy dopovidej pidsumkovoï naukovoï konferencii' AGPU. – Astrahan', 1998. – Ch. 1: Psihologija. – S. 117–124.
6. Podoljak L. G. Psihologija vyshhoï shkoly : navch. posib. dlja magistrantiv i aspirantiv / L. G. Podoljak, V. I. Jurchenko. – Kyi'v : TOV “Fil-studija”, 2006. – 320 s.

Stavytska E.G., Stavitskyi D.O. DYNAMICS OF THE CONTENT OF THE PERSONALITY-MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS DURING STUDYING IN HIGH SCHOOL

The article attempts theoretical generalization of scientific research on the actual problem of development of personal and motivational sphere of students of the University. Analyzes the features of professional formation of the personality of the future specialist psychologist through the focus of analysis of changes in the personality-motivational sphere. Presents the results of empirical research on substantive aspects of life-meaningful orientations of student's youth as elements determining the formation of professional qualities of future specialists

The research showed that in the second half of study increases negative axiological attitude of students to their professional choice, due to the complexity, expectations and challenges regarding future employment and financial security, which reduces the urge and desire to work in the specialty. As a positive variable, it was determined that personality-motivational readiness of future psychologists to professional activity reflects the interest in the content of the work of the psychologist and its current significance. The structure of the personality-motivational sphere is formed by three connected blocks: value-semantic, unit professional orientation and training motivation.

During the training parameters integrates personal and motivational readiness to professional life purport orientations, which is a specific increase in the intensity and strength of relationships at the beginning of training, some decrease in undergraduate and achieving the maximum level of integration at the end of education.

Key words: motivational and personal sphere, personal disposition, life orientation.

УДК 159.923.2:331.101.3

Н.В. СТАРИНСЬКА

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу особливостей прояву адаптаційного потенціалу як чинника професійної самореалізації особистості; уточненню поняття «самореалізація», виділенню основних критеріїв або ознак, які відрізняють його від інших категорій «само»; обґрунтуванню положення про те, що професійна самореалізація особистості, в більший мірі, залежить від того, як швидко та інтенсивно особистість реалізує свій адаптаційний потенціал в процесі оволодіння професією та пристосування до її вимог і умов; визначенню групи критеріїв та показників рівня професійної адаптивності; виокремленню рівневої структури професійної самореалізації; розробці методики організації роботи на виробництві з адаптації та самореалізації особистості в професійній діяльності.

Ключові слова: активність, адаптація, професійна адаптація, адаптаційний потенціал, особистість, самореалізація, самоактуалізація, професійна самореалізація, рівнева структура професійної самореалізації.

Статья посвящена анализу особенностей проявления адаптационного потенциала как фактора профессиональной самореализации личности; уточнению понятия «самореализация», выделению основных критериев, которые отличают его от других категорий «само»; обоснованию положения о том, что профессиональная самореализация личности, в большей мере, зависит от того, как быстро и интенсивно личность реализует свой адаптационный потенциал в процессе овладения профессией и приспособления к ее требованиям и условиям; определению группы критериев и показателей уровня профессиональной адаптивности; выделению уровневой структуры профессиональной самореализации; разработке методики организации работы на производстве по адаптации и самореализации личности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *активность, адаптация, профессиональная адаптация, адаптационный потенциал, личность, самореализация, самоактуализация, профессиональная самореализация, уровневая структура профессиональной самореализации.*

Постановка проблеми. В умовах трансформації сучасного суспільства, які утворюються в нашій країні, формується більш вимогливе ставлення до становлення особистості, її самореалізації в професійній і соціальній сферах. Ринок праці, у зв'язку з соціально-економічними проблемами в країні, висуває підвищені вимоги до професійних якостей сучасного фахівця, тому однією з актуальних проблем нашого часу виступає проблема розвитку й активізації професійного адаптаційного потенціалу особистості. Своєчасне виявлення особистістю адаптивних здібностей сприяє ефективному функціонуванню та розвитку своїх професійних можливостей.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Дослідженню адаптаційного потенціалу, професійній адаптації особистості свої роботи присвятили: Є. Ю. Альошина, Ф. Б. Березін, О. В. Вітенберг, М. А. Дмитрієва, В. А. Кулганов, А. Г. Маклаков, Л. М. Мітіна, С. Т. Посохова, А. О. Реан, О. Г. Солодухова та ін. Вивченням самореалізації займалися такі українські та російські вчені, як К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Є. І. Головаха, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, В. А. Муляр, В. Г. Панок та ін.

Формулювання цілей статті. Вивчити особливості прояву адаптаційного потенціалу як чинника професійної самореалізації особистості.

Задачі дослідження: визначити психологічне поняття адаптаційного потенціалу особистості; вивчити феномен професійної самореалізації особистості; організувати психологічний супровід адаптації та самореалізації особистості в професійній діяльності.

Об'єкт дослідження: професійна самореалізація особистості.

Предмет дослідження: адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі професійної самореалізації особистості лежать проблеми росту, розвитку, самовдосконалення себе як професіоналу.

Феномен самореалізації часто замінюється різними термінами, такими як «самоактуалізація», «самодетермінація», «самоствердження», «самовизначення» тощо, тому особливій уваги потребує уточнення самого поняття, виділення основних критеріїв або ознак, які відрізняють самореалізацію від інших категорій «само». Найбільш часто поняття «самореалізація» застосовують як синонім терміну «самоактуалізація», «реалізація своїх можливостей». У зв'язку з цим, вагомим для наукового аналізу є визначення сфери спільності та відмінності понять самоактуалізації та самореалізації.

У зарубіжних психологічних теоріях самоактуалізацію розглядають як єдність актуалізації та реалізації (А. Адлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм, К.Г. Юнг та ін.). У вітчизняних психологічних теоріях превалює термін «самореалізація», який розглядається так само як єдність актуалізації та реалізації (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Анан'єв, Л. І. Анциферова, В. М. Бехтерев, О. О. Бодальов, А. А. Ідінов, Л. О. Коростильова та ін.). Обидва феномена трактують з огляду на запропоновану А. Маслоу ідею щодо закладеного у людській природі прагнення до реалізації всіх своїх потенційних можливостей і здібностей. Правомірність використання цих понять як синонімів підтверджено визначенням їх значень в довідковій літературі. Поняття «актуальний» (від лат. Actualis – діяльний) визначається як важливий, суттєвий для теперішнього часу, що має вияв у дійсності; поняття «реалізація» (позднее лат. – realis – речовий) визначається як здійснення чого-небудь, будь-якого плану, проекту, програми, різних намірів. Найчастіше вітчизняні психологи використовують поняття «самореалізація» як процес формування та механізму особистісної зрілості, що має акцент на завершеності і самоефективності.

У роботах Є. Є. Вахромова, Е. В. Галажинського, І. Д. Єгоричева, Л. О. Коростильової, Д. О. Леонтьєва та ін. репрезентовано спроби уточнення та розмежування понять «самоактуалізація» й «самореалізація». Автори виділяють різні критерії розрізнення й визначення цих феноменів. Не вдаючись до докладного опису їх міркувань, розглянемо результативні положення. Розуміння самореалізації як досягнення власних природних, сутнісних сил, як специфічної когнітивної діяльності представлено у Д. О. Леонтьєва, Є. Є. Вахромова. У самоактуалізації Є. Є. Вахромов виділяє зовнішній, процесуальний, діяльний характер. Підкреслення в самоактуалізації внутрішнього (суб'єктивного), а в самореалізації зовнішнього (об'єктивного) результативного аспектів особистості є характерним для Л. О. Коростильової. Вона відзначає ієрархічні відношення зазначених феноменів. Дослідниця поняття самоактуалізації описує як вищий рівень самореалізації. Г. К. Селевко, І. Д. Єгоричева, О. В. Селезнева, В. В. Зарицька, навпаки, розглядають самоактуалізацію як один з етапів самореалізації або як частину більш узагальненого процесу становлення суб'єктності людини. Більш широким поняттям вважають самореалізацію також Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, А. А. Ідінов. Водночас, усі дослідники підкреслюють взаємозумовленість процесів самоактуалізації та самореалізації. Ймовірно, самоактуалізацію й самореалізацію потрібно розглядати як два аспекти (етапи) процесу саморозвитку особистості; як єдність внутрішнього і зовнішнього світу особистості. Доказом цього є принципи вітчизняної психології, представлені в роботах С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова. Це принцип детермінізму, за яким дію зовнішніх умов зумовлено особливостями їх осмислення особистістю як цілісної системи внутрішніх умов; принцип єдності зовнішньої та внутрішньої діяльності, положення про те, що будь-яка діяльність має зовнішню та внутрішню сфери, і вони пов'язані між собою нерозривно. С. Д. Максименко розглядає самореалізацію як природну й тотально-загальну властивість (якість) кожної особистості. Потреба в самореалізації визначається як джерело активності особистості, яка, зокрема, визначає ті види діяльності, в

яких ця потреба буде задовільнятися в конкретних умовах життєвого шляху. Досягнення особистістю професійної самореалізації в більший мірі залежить від того, як швидко та інтенсивно особистість реалізує свій адаптаційний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосування до її вимог і умов. Адаптаційний потенціал доцільно розглядати як інтегральне утворення, яке об'єднує в складну систему соціально-психологічні, біологічні властивості та якості, актуалізовані особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності [7, с. 54]. У роботах вітчизняних авторів виділяється декілька підходів до розуміння особового адаптаційного потенціалу. Зміст особового адаптаційного потенціалу конкретизується в дослідженнях А.Г. Маклакова [4]. Адаптаційному потенціалу вчений відводить важливу роль в психічному і соціальному розвитку індивіда, виділяючи в ньому наступні характеристики: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції і визначальну міру адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що обумовлює відчуття власної значущості для тих, що оточують; рівень конфліктності особистості; досвід соціального спілкування. Всі перераховані характеристики автор вважає значимими при оцінці і прогнозі успішності адаптації до важких ситуацій, чим більше вони виражені, тим вище вірогідність успішної адаптації, тим значніше діапазон чинників зовнішнього середовища, до яких індивід може пристосовуватися. Показники адаптаційного потенціалу містять інформацію про відповідність або невідповідність психологічних характеристик особистості загальноприйнятим нормам. С. Т. Посохова стверджує, що в адаптаційному потенціалі закладена латентність адаптаційних здібностей, своєчасність і вектор реалізації яких залежить від активності особистості. На її думку, адаптаційний потенціал доцільно представляти як інтегральне утворення, яке об'єднує в складну систему соціально-психологічні, психічні, біологічні властивості і якості, що актуалізуються особистістю для створення і реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності [5].

Виділяють наступні складові адаптаційного потенціалу особистості: 1) рівень розвитку цілеспрямованої активності і мотивації; 2) характер і зміст актуальних психологічних проблем; 3) адекватність самооцінки і критичність до своїх вчинків; 4) відношення до людей або рівень соціальної інтеграції; 5) відношення до протилежної статі; 6) розвиток загального і соціального інтелекту. На думку учених, низький рівень вказаних складових адаптаційного потенціалу відповідають ступеню дезадаптації, оскільки вони не стимулюють, а гальмують особистісне зростання, навпаки, високий рівень дозволяє людині цілком реалізувати свої здібності, сприяє прискореному особистісному зростанню. Н. Л. Коновалова визначає адаптаційний потенціал особистості як інтегруючу характеристику психічного здоров'я. Психічну адаптацію автор визначає як конструктивне подолання особових конфліктів і криз: «Ефективні стратегії спрямовані на «роботу» з самою проблемою, з вмістом виниклого протиріччя і мають своєю метою подолання тих перешкод, які створює дана проблема на шляху можливості самоактуалізації особистості, її самореалізації і повноцінного життя» [3, с. 44]. При тривалому вирішенні психологічної проблеми особистість переходить на якісно новий рівень адаптивності, вона змінюється у напрямі зростання і стає більш адаптивною. Психічна адаптивність оцінюється при цьому в якості інтегральної властивості особистості як цілісної системи і розглядається як сукупність внутрішніх чинників, що визначають ефективність адаптаційних змін. Проведений аналіз визначень особистісного адаптаційного потенціалу дозволив виділити основні його риси: розглядається як інтегральна змінна, що характеризує сукупність індивідуально-психологічних ознак, що обумовлюють ефективність психічної адаптації; включає не лише наявні прояви адаптаційних здібностей, але й латентні властивості, які можуть виявитися при зміні змісту, сили і напрямку дії адаптаційних чинників; чим значніше особистість проявляє свій адаптаційний потенціал, тим вище вірогідність нормального функціонування організму і ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності дії психогенних чинників зовнішнього середовища. Показники особистісного адаптаційного потенціалу містять інформацію про відповідність або невідповідність психологічних характеристик особистості загальноприйнятим нормам, чим значніше особистість проявляє свій адаптаційний потенціал, тим вище вірогідність нормального функціонування і ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності дії психогенних чинників зовнішнього середовища.

Особистісний адаптаційний потенціал характеризує джерела активності особистості у взаємодії з довкіллям. На думку С. Т. Посохової, людина, взаємодіючи з навколишньою реальністю та самою собою, є активним суб'єктом загальнолюдського досвіду й історично створених людиною форм поведінки й діяльності, активним творцем власної історії. Адаптація не є лише зберіганням рівноваги людини з навколишнім середовищем. Вона спонукає особистість до розкриття життєвого потенціалу й перетворення навколишнього світу. Своєчасна реалізація адаптаційного потенціалу є рушійною силою процесу усвідомлення особистістю власної сутності та проявів її в діяльності, сприяючи самоактуалізації [5]. С. К. Нартова-Бочавер, А. Р. Кудашев розглядають самореалізацію, самоактуалізацію особистості з точки зору особистісного розвитку й адаптаційних процесів. С. К. Нартова-Бочавер підтримує ідею щодо цілісності понять розвитку особистості й адаптації на підставі постулату про єдність особистості та нерозривність особистісних вимірів її самоактуалізації. А. Р. Кудашев приходить до висновку, що адаптація й особистісний розвиток утворюють різні напрямки для самоактуалізації. О. Г. Солодухова підкреслює, що адаптація надає нові можливості розвитку особистості. Особливо це простежується при професійній адаптації молодого вчителя, яку О. Г. Солодухова інтерпретує як процес реалізації особистісних здатностей вчителя у взаємодії з виробничим середовищем, педагогічним колективом. Становлення та розвиток особистості як фахівця у процесі адаптації викликає зміну її суб'єктивних відношень до різних складових життя. Водночас, людина здатна зберігати ядро своїх відношень незмінним, і з

огляду на це професійна адаптація є процесом збагачення творчої індивідуальності, самовираження та самореалізації. У результаті адаптації людина діє природно, невимушено, що сприяє реалізації задатків і здібностей в практичній діяльності, тобто самоактуалізації.

Реалізація адаптаційного потенціалу особистістю в професійній діяльності є складним процесом взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем, визначальним моментом якого є активність людини не пристосованого, а діючого, адаптивного характеру; процес, який характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності й включенням в систему виробничих та соціальних відношень.

Для оцінки рівней професійної адаптивності можуть бути використані дві групи критеріїв та показників:

а) об'єктивні критерії та показники:

- успішність професійної діяльності (показник – експертна оцінка результатів професійної діяльності);
- задоволеність колег і керівництва (показник – оцінка колективу і керівництва ступеня задоволеності фахівцем як членом колективу).

б) суб'єктивні критерії та показники:

- задоволеність діяльністю на займаний посаді (показник – самооцінка ступеня задоволеності змістом діяльності, її результатами);
- задоволеність відношеннями з колегами та керівництвом (показник – самооцінка ступеня задоволеності відношеннями з колегами та керівництвом) [6, с. 7].

Таким чином, оцінюючи рівень реалізації професійного адаптаційного потенціалу, можна визначити рівневу структуру професійної самореалізації, яка виглядає наступним чином.

1. Низький рівень самореалізації. У особистості відсутнє прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей і потенцій; переважає здатність реалізувати лише ті якості, які яскраво виражені, не прикладаючи вольових зусиль. Людина знаходиться на примітивно-виконавчому або індивідуально-виконавчому рівні.

2. На середньому рівні потреби і мотиви, виявлення і розкриття можливостей і здібностей носять ситуативний характер, залежать від оцінки оточуючих. Існують труднощі в саморегуляції діяльності, коливання самооцінки. Особистісна і професійна самореалізація – на рівні реалізації ролей та норм в соціумі, виконання вимог керівництва без виявлення ініціативи.

3. Високий рівень. Наявне стійке прагнення до виявлення і розкриття сутнісних сил і можливостей, творча активність, наполегливість в досягненні поставлених цілей, стійкість та адекватність самооцінки, відповідальність і самостійність у виборі діяльності для реалізації можливостей [2, с. 9].

Розглянувши рівневу структуру професійної самореалізації, можна зробити висновок про те, що професійна самореалізація досягається при реалізації адаптаційного і особистісного потенціалу людини в професійній діяльності; усвідомленні і кристалізації особистістю власної сутності і розкриттям її у вигляді реалізації потенціалу з його опредметненням в професійній діяльності. Велике значення для активізації адаптаційного потенціалу, який є рушійною силою професійної самореалізації, має організація роботи з адаптації на підприємстві.

Ми пропонуємо методику організації роботи на підприємстві, яка сприяє адаптації і самореалізації особистості в професійній діяльності. Методика з адаптації і самореалізації в професійній діяльності передбачає організацію роботи на підприємстві за трьома основними етапами:

I етап – попередня соціальна адаптація – охоплює перші 10 днів роботи і припускає знайомство з персоналом, виробничими особливостями організації, включенням в комунікативні мережі; ознайомлення з правилами внутрішнього трудового розпорядку, обов'язками і вимогами, які висуває організація. На цьому етапі відбувається актуалізація потенціалу особистості, професійне самовизначення.

II етап – соціально-професійна адаптація – охоплює період засвоєння професії, в якому молодий фахівець вивчає технологічний процес, включається в міжособистісні відношення з колегами, пристосовується до вимог виробничої дисципліни. Важливо в рамках цього етапу здійснювати максимальну підтримку новому співробітнику, регулярно разом з ним проводити оцінку ефективності діяльності і особливостей взаємодії з колегами. У результаті цього відбувається професійний розвиток, який включає професійну адаптацію, апробацію теоретичних знань в практичній діяльності, професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації.

III етап – соціально-виробнича адаптація. Цим етапом завершується процес адаптації, він характеризується поступовим подоланням виробничих і міжособистісних проблем і переходом до стабільної роботи. Також, на цьому етапі фахівець досягає професійного становлення, тобто підвищення рівня професіоналізму, придбання професійного авторитету; виявлення активності, самостійності, творчого підходу в професійній діяльності [1, с. 42; 2, с. 9].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Сприятливий перебіг адаптаційного процесу призводить до реалізації потенціалу особистості в професійній сфері, ефективності здійснення трудової та суспільної діяльності. Своєчасна реалізація адаптаційного потенціалу виступає рушійною силою процесу усвідомлення особистістю власної сутності і виявлення її в професійній діяльності, сприяючи самореалізації. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні взаємозв'язку адаптаційного потенціалу та самореалізації фахівців психолого-педагогічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Антонова Н. А. Профориєнтація / Н. А. Антонова, Е. И. Рыбачук. – Славянск : СПД, 2005. – 280 с.

2. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – заг. психологія, історія психології / В. А. Гупаловська. – Київ, 2005. – 25 с.
3. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2000. – 232 с.
4. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психолог. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
5. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности / С. Т. Посохова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 240 с.
6. Самохвалов О. Б. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 – психологія діяльності в особливих умовах / О. Б. Самохвалов. – Хмельницький, 2007. – 19 с.
7. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 808 с.

References

1. Antonova N. A. Proforientacija / N. A. Antonova, E. I. Rybachuk. – Slavjansk : SPD, 2005. – 280 s.
2. Gupalov'ska V. A. Profesijna samorealizacija jak chynnyk stanovlennja osobystosti zhinky : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.01 – zag. psihologija, istorija psihologii' / V. A. Gupalov'ska. – Kyi'v, 2005. – 25 s.
3. Konovalova N. L. Preduprezhdenie narushenij v razvitii lichnosti pri psihologicheskom soprovozhdenii shkol'nikov / N. L. Konovalova. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburg. un-ta, 2000. – 232 s.
4. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah / A. G. Maklakov // Psiholog. zhurn. – 2001. – T. 22, № 1. – S. 16–24.
5. Posohova S. T. Psihologija adaptirujushhejsja lichnosti / S. T. Posohova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2001. – 240 s.
6. Samohvalov O. B. Psihologichni chynnyky profesijnoi' adaptacii' inspektoriv prykordonnoi' sluzhby : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.09 – psihologija dijal'nosti v osoblyvyh umovah / O. B. Samohvalov. – Hmel'nyc'kyj, 2007. – 19 s.
7. Shapar' V. B. Novejšij psihologičeskij slovar' / V. B. Shapar'. – Rostov n/D. : Feniks, 2005. – 808 s.

Starynska N.V. ADAPTATIVE POTENTIAL AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-IDENTITY

The article features adaptive capacity as a factor of professional self-identity. The core of professional self-realisation forms the issues of growth, development, self-improvement of oneself as a professional. Professional self-realization, to a greater extent depends on how quickly and intensively a person realizes his own potential in adaptive skills development process and adapts to its requirements and conditions. Implementation of a personality adaptive capacity in professional activity is a complex interaction of the object with the environment, a defining moment of which is human activity of not a conformed but active, adaptive nature; a process that is characterized by formation of individual style of activity and engagement in social and industrial relations.

The thesis statements determine two groups of criteria and indicators of professional adaptability: objective and subjective. The methodology of industrial work organization was developed on adaptation and personal fulfilment in the professional activity which involves the organization of the company work according to three main stages: Stage I - preliminary social adaptation; Stage II - social and professional adaptation; Stage III - social and industrial adaptation.

Congenial adaptation process leads to potential identity in the professional field, the efficiency of labour and social activities. Timely implementation of adaptive capacity is the driving force of the process of understanding the individual's own nature and its detection in professional activity, contributing to self-realization.

Key words: activity, adaptation, professional adaptation, adaptive capacity, personality, self-realization, self-actualization, professional fulfilment, level structure of professional fulfilment.

УДК 159.923.2:[37.015.3:331.54]–057.875

О.А. СТОЛЯРЧУК

ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОГО Я-ОБРАЗУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У роботі викладено й проаналізовано результати дослідження професійного Я-образу майбутніх фахівців на етапі їх фахового навчання. Доведено, що професійний образ «Я» особистості є основою її фахової Я-концепції. Розкрито результати дослідження динаміки професійного образу «Я» майбутніх фахівців соціономічної сфери. Найвищі показники сформованості професійного Я-образу зафіксовано у майбутніх педагогів, децю нижчі – у майбутніх юристів і психологів. Встановлено переважання носіїв високого рівня та відсутності студентів з низьким рівнем сформованості фахового Я-образу. Виокремлено психологічні чинники формування професійного образу «Я» студентів, зокрема теоретико-методичний, емпіричний, прикладний і медійний, досліджено їх впливовість під час фахового навчання. Домінуючими чинниками формування професійного образу «Я» майбутніх педагогів, юристів і психологів зафіксовано емпіричний і теоретико-методологічний.

Ключові слова: Я-концепція; образ «Я»; професійне становлення; професійна Я-концепція; професійний образ «Я»; фахове навчання; рівні сформованості професійного Я-образу; чинники формування професійного образу «Я» студентів.

В работе изложены и проанализированы результаты исследования профессионального Я-образа будущих специалистов на этапе их профессионального обучения. Доказано, что профессиональный образ «Я» личности является основой ее профессиональной Я-концепции. Раскрыты результаты исследования динамики профессионального образа «Я» будущих специалистов социально-экономической сферы. Самые высокие показатели сформированности профессионального Я-образа зафиксированы у будущих педагогов, несколько ниже - у будущих юристов и психологов. Установлено преобладание носителей высокого уровня и отсутствия студентов с низким уровнем сформированности профессионального Я-образа. Выделены психологические факторы формирования профессионального образа «Я» студентов, в том числе теоретико-методический, эмпирический, прикладной и медийный, исследована их влияние во время профессионального обучения. Доминирующими факторами формирования профессионального образа «Я» будущих педагогов, юристов и психологов зафиксированы эмпирический и теоретико-методический.

Ключевые слова: Я-концепция; образ «Я»; профессиональное становление; профессиональная Я-концепция; профессиональный образ «Я»; профессиональное обучение; уровни сформированности профессионального образа «Я»; факторы формирования профессионального образа «Я» студентов.

Постановка проблеми. У процесі професіогенезу особистості провідну роль має становлення її Я-концепції. Сформована позитивна Я-концепція фахівця, ядром якої є професійний Я-образ, слугує знаряддям успішної професійної адаптації та самореалізації. Попри очевидну вагомість психічних феноменів Я-концепції й образу «Я» у професійному становленні особистості, вітчизняна вища освіта надає недостатню увагу цьому питанню у практиці підготовки фахівця. Це провокує проблему домінування локальної компетентнісної готовності випускника до професійної діяльності на тлі недостатньо розвинених особистісних фахово значущих якостей. У вітчизняній науці та практиці обмаль досліджень, присвячених встановленню схожих і відмінних змістово-процесуальних характеристик формування професійного образу «Я» майбутніх фахівців. Водночас виявлення цих характеристик уможливило реалізацію ідеї універсалізації підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця із потенціалом становлення його поліпрофесіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання феноменології, структури, закономірностей становлення образу «Я» потрапило у фокус наукових досліджень плеяди вчених, як-то К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Г. М. Андреевої, Р. Бернса, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, О. Г. Спіркіна, В. В. Століна, І. І. Чеснокової, Д. Б. Ельконіна та ін. Виокремленню функцій Я-образу в процесі професійного самовизначення особистості присвячені праці В. В. Волошиної, А. О. Деркача, Є. О. Клімова, Г. В. Ложкіна, А. К. Маркової, В. О. Моляко, С. О. Ренке, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко. Хоча в науковому дискурсі є тенденція ототожнювати поняття Я-концепції та Я-образу, ми схильні диференціювати їх, базуючись на класичний підхід Р. Бернса, що самосвідомість, результатом становлення якої є Я-концепція, поєднує в собі три структурні компоненти: когнітивну, що втілюється у образі «Я»; оцінну, яка функціонує через самооцінку; та поведінкову, що уособлює інтенції та поведінкові реакції щодо самого себе [1]. Таким чином, Я-образ вважаємо когнітивним компонентом Я-концепції особистості, який містить систему уявлень особистості про власне «Я». Сформований образ «Я» виступає платформою для самооцінки як афективного-оцінного компоненту Я-концепції. Як слушно зазначає дослідник С. Л. Петерс, Я-образ є ядерним утворенням самосвідомості, фундаментом для побудови цілісної Я-концепції. Відмінності Я-образу від Я-концепції особистості визначаються співвідношенням з несвідомим, параметрами динамічності-стійкості, переважаючими психічними процесами, рівнем розвитку самосвідомості і часового прояву. Становлення Я-концепції особистості на основі Я-образу відбувається на етапі особистісного самовизначення [6, с. 60]. Продовжуючи думку вченого, зауважимо, що професійне самовизначення як локальний аспект особистісного, започатковує становлення професійного образу «Я» у структуру професійної Я-концепції особистості.

Даючи сутнісну характеристику професійної Я-концепції, А. О. Деркач включає до її складу образ професійного «Я» та професійну самооцінку, які формуються в процесі залучення людини до професійного середовища, а також через активність особистості у фаховій діяльності [4, с. 294]. Теоретичний аналіз структури професійної самосвідомості вчителів дослідником І. В. Вачковим показав, що ця структура в загальних рисах співпадає з компонентами самосвідомості і являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох підструктур: когнітивного компоненту (професійного Я-образу), афективно-оцінного компоненту (професійної самооцінки) та поведінкового компоненту (системи професійно спрямованих дій) [2, с. 13]. Схожим чином Г. Ю. Чередник, у тлумаченні змісту професійної самосвідомості вчителя за аналогом із загальною структурою особистості вважає складовими Я-концепції педагога когнітивний компонент (образ «Я»), афективний компонент (самооцінювання і самоставлення), поведінковий компонент, що спирається на два попередні [9, с. 51]. Правомірними вважаємо дослідження з виокремленням складових образу «Я». Зокрема, вітчизняний психолог С. О. Ренке слушно наголошує, що професійний образ «Я» майбутніх психологів включає сукупність особистісних характеристик у єдності, взаємозв'язку та взаємозумовленості когнітивного, афективного, професійно-мотиваційного й емоційно-вольового компонентів [7, с. 16]. На провідній ролі професійної

складової Я-концепції наголошує вітчизняний дослідник В.О. Швидкий, стверджуючи, що її становлення передбачає наближення особистісного ідеального образу «Я» до соціально заданого образу фахівця, прийнятого особистістю і критично усвідомленого [10, с. 14].

На тлі підтвердження значущості професійного образу «Я» для професіоналізації особистості у фокус наукового дослідження потрапила проблема його становлення. Постійна динаміка образу «Я» під впливом провідної діяльності є неминучою, оскільки, як зазначає російський дослідник Н. О. Гульянова, людина в процесі своєї діяльності або отримує підтвердження вже наявного Я-образу, або ж сприймає в собі щось нове чи себе по-новому [3, с. 155].

Психолог В.О. Клевцова слушно наголошує, що в процесі навчально-професійної діяльності особистість набуває і розвиває уявлення про майбутню професію та свої можливості в ній. Спочатку в свідомості виникає ідеальний Я-образ (еталон особистості-професіонала), згодом з'являється суперечність між реальним Я-образом і еталоном особистості-професіонала. В результаті розв'язування суперечності з'являється і розвивається Я-образ особистості як суб'єкта майбутньої фахової діяльності. Розвиваючись як суб'єкт професійної діяльності та формуючи ставлення до себе (як до професіонала), людина утворюється як особистість [5, с. 66]. Не перекреслюючи ролі інших аспектів самовизначення для особистісного становлення, погоджуємось з вагомністю професіоналізації на етапі фахового навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз результатів дослідження динаміки професійного Я-образу майбутніх фахівців соціономічної сфери. Дослідження відбувалось із залученням студентів 1-6 курсів трьох спеціальностей, зокрема майбутніх психологів, юристів та учителів. Для реалізації завдань констатувального дослідження використовувались такі методи, як опитування засобами тесту й анкети, ранжування, визначення середніх значень, кореляційний і дисперсійний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисперсійний аналіз підтвердив, що професійний образ «Я» є провідним чинником становлення професійної Я-концепції ($F=3,402$ $p=0,000$). Також встановлено стійкі прямі кореляції між показниками сформованості професійного образу «Я» студентів і цільового й ресурсного компонентів їх професійного становлення ($r=0,274^{**}$, $p=0,000$; $r=0,250^{**}$ $p=0,000$ відповідно). Встановлено й прямий зв'язок між рівнем сформованості фахового Я-образу респондентів і загальним рівнем їх професійного становлення ($r=0,334^{**}$, $p=0,000$).

Вітчизняний науковець Сергєєнкова О. П. використовує три градації сформованості професійного Я-образу: високий, середній та низький рівень [8, с. 268], якими ми скористались у нашому дослідженні. Загалом встановлене переважання носіїв високого рівня та відсутності студентів з низьким рівнем сформованості фахового Я-образу засвідчує сприятливу тенденцію його динаміки під час професійного навчання. Внаслідок порівняння виявлено найнижчі середні показники сформованості професійного Я-образу у майбутніх психологів (табл. 1, 2, 3).

Таблиця 1

Показники сформованості професійного Я-образу майбутніх психологів

Рівні	Кількісні показники представленості підгруп респондентів із різним рівнем сформованості Я-образу (у %)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Високий	54	67,5	61	59	53	85
Середній	46	32,5	39	41	47	15
Низький	0	0	0	0	0	0

Детальний розгляд динаміки професійного образу «Я» студентів-психологів відображає суперечливий характер його формування під час фахового навчання (табл.1). Опанування студентами 2 курсу змісту фахово-орієнтованих навчальних дисциплін провокує зростання вибірки студентів з високим рівнем сформованості професійного образу «Я». Однак надалі простежується суттєве послаблення чіткості бачення себе в ролі фахівця упродовж третього-п'ятого років навчання. Натомість на шостому курсі має місце різке зростання кількості носіїв високого рівня сформованості професійного образу «Я» серед опитаних майбутніх психологів.

Інша динаміка характерна для професійного Я-образу студентів, які здобувають юридичну професію (табл. 2). На старті їх фахового навчання виразно домінують студенти з високим рівнем професійного образу «Я», однак упродовж третього та четвертого років навчання їх кількість зменшується, що говорить про трансформацію уявлень про себе як фахівця. Упродовж навчання в магістратурі образ «Я-професіонал» майбутніх юристів стає змістовнішим і виразнішим, про що свідчить зростання вибірки носіїв високого рівня професійного образу «Я».

Таблиця 2

Показники сформованості професійного Я-образу майбутніх юристів

Рівні	Кількісні показники представленості підгруп респондентів із різним рівнем сформованості Я-образу (у %)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Високий	87	96	74	75	80	86
Середній	13	4	26	25	20	14
Низький	0	0	0	0	0	0

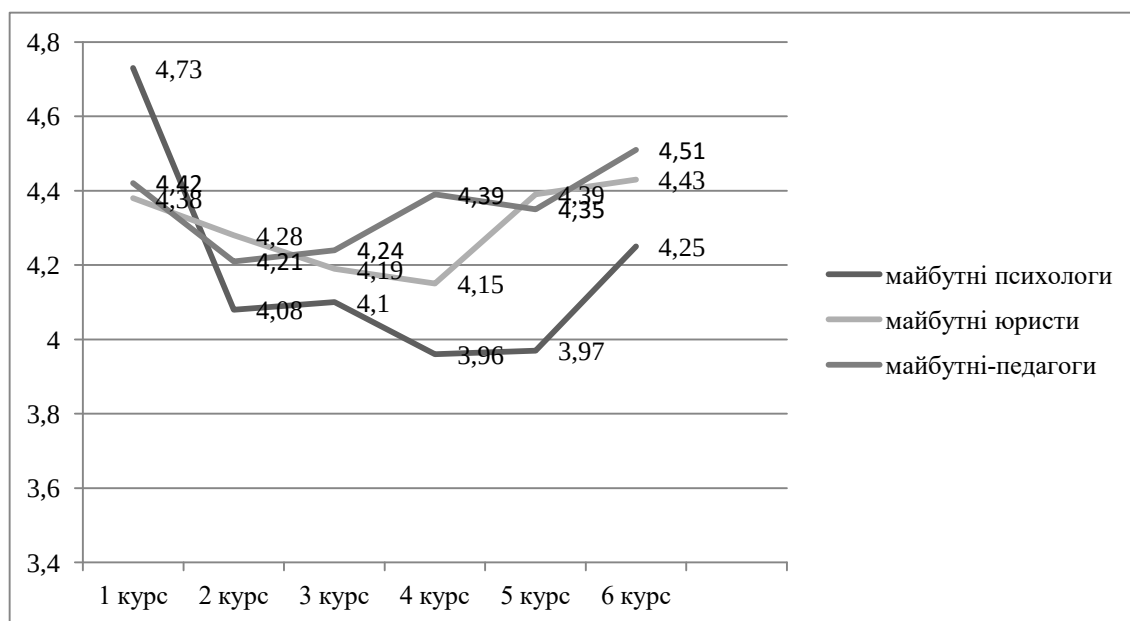
Неоднозначний характер формування професійного Я-образу майбутніх учителів відображає динаміка його змін під час фахового навчання (табл. 3). Велика кількість носіїв високого рівня сформованості фахового образу «Я» серед першокурсників зумовлюється досвідом попередньої взаємодії з представниками професії під час шкільного навчання. Детальне ознайомлення з професією вчителя провокує роздуми студентів другого курсу щодо відповідності власних характеристик вимогам фаху, але вихід на практику третьокурсників дозволяє апробувати себе в ролі вчителя й аналізувати свої фахові можливості, що супроводжується зростанням кількості студентів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу. На випускному четвертому курсі активна рефлексія власної фахової спроможності зумовлює деяке зменшення носіїв високого рівня образу «Я-професіонал». Зворотна тенденція спостерігається під час навчання студентів у магістратурі.

Таблиця 3

Показники сформованості професійного Я-образу майбутніх учителів

Рівні	Кількісні показники представленості підгруп респондентів із різним рівнем сформованості Я-образу (у %)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Високий	86	71	88	76	83	89
Середній	14	29	12	24	17	11
Низький	0	0	0	0	0	0

Узагальнені дані вказують на переважання середніх показників сформованості професійного Я-образу у майбутніх юристів і педагогів (рис. 1). Натомість, хоча більшість опитаних студентів-психологів є носіями високого рівня сформованості фахового Я-образу, однак середньостатистичні показники щодо всіх років їх навчання є нижчими, ніж у вищезгаданих студентів. Це виразно свідчить про суперечливий характер професіоналізації майбутніх психологів на етапі їх фахового навчання.

**Рис. 1 Динаміка показників професійного Я-образу студентів (у балах)**

Переживання випускниками кризи фахової готовності супроводжується процесами розмивання й деструкції професійного образу «Я», що підтверджують дані нашого дослідження у представників трьох напрямів підготовки. Натомість поєднання навчання та професійної діяльності більшістю студентів 6 курсу забезпечує кристалізацію їх професійного образу «Я», що засвідчує зростання показників його сформованості у майбутніх педагогів, юристів і психологів.

На підставі опрацювання результатів анкетування студентів було виокремлено такі психологічні чинники формування їх професійного образу «Я», як теоретико-методичний (засвоєний зміст професієграми та вироблені компетентності внаслідок взаємодії з викладачами); емпіричний (уявлення про професіонала як результат рефлексії досвіду проходження виробничої практики); прикладний (аналіз та інтеріоризація кращих зразків роботи знайомих фахівців); медійний (когнітивно-оцінна обробка образів професіоналів зі ЗМІ й ідентифікація з ними). Співставлення результатів анкетування дозволило зафіксувати найбільші середні показники впливовості чинників становлення професійного Я-образу студентів у майбутніх педагогів (табл. 4).

Таблиця 4

Кількісні показники визначення студентами впливовості чинників становлення їх професійного Я-образу (у %)

Назва чинника	Кількість виборів*		
	Психологія	Педагогіка	Правознавство
Теоретико-методичний	53	47	38
Емпіричний	76	61	63
Прикладний	35	30	37
Медійний	21	17	11

*анкетування передбачало можливість вибору кількох варіантів відповідей

Встановлено спільні рейтингові позиції всіх чинників щодо опитаних студентів всіх досліджуваних напрямів підготовки. Найбільш впливовим фігурує емпіричний чинник, який спочатку виражається через власні уявлення опитаних про образ професіонала, а згодом, на старших курсах додається й рефлексія результатів проходження виробничої практики. Досить вагомим чинником є й теоретико-методологічний, що транслюється педагогами вищої школи. Показово, що студенти, які здобувають професії психолога та педагога, мало орієнтуються у побудові власного образу «Я-професіонал» на реальних представників професії, і ще менше – на зразки професіоналів, презентовані ЗМІ, оскільки прикладний і медійний чинники розташовані на третій і четвертій позиціях рейтингу. Аналогічну низьку впливовість має медійний чинник формування професійного Я-образу майбутніх юристів, натомість майже однакову значущість тримають вимоги педагогів (теоретико-методологічний чинник) і зразки знайомих професіоналів (прикладний).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз наукових джерел підтвердив актуальність тези про значущість образу «Я» у процесі становлення особистості та її самосвідомості. Функціональність образу «Я» як ядра Я-концепції особистості зберігається й під час її професіоналізації. Впродовж фахового навчання відбувається активне формування професійної Я-концепції майбутнього фахівця, провідним аспектом якого є становлення професійного Я-образу, що підтверджено даними дисперсійного аналізу. Встановлено стійкі прямі кореляції професійного образу «Я» майбутніх фахівців соціономічної сфери з цільовим і ресурсним компонентами професійного становлення та його загальним рівнем. На підставі дослідження динаміки професійного образу «Я» студентів виявлено найвищі середні показники сформованості професійного Я-образу у майбутніх педагогів, дещо нижчі – у майбутніх юристів і психологів. Зафіксовано переважання носіїв високого рівня та відсутності студентів з низьким рівнем сформованості фахового Я-образу, що є виразником сприятливої тенденції його динаміки під час професійного навчання. Виокремлено чинники формування професійного образу «Я» студентів, зокрема теоретико-методичний, емпіричний, прикладний і медійний, досліджено їх впливовість під час фахового навчання. Домінуючими чинниками формування професійного образу «Я» майбутніх педагогів, юристів і психологів фігурують емпіричний і теоретико-методологічний.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу професійного Я-образу майбутніх фахівців на формування їх професійного універсуму. Також доречним видається виявлення зв'язків професійного образу «Я» студентів з їх самооцінкою та мотивацією майбутньої фахової діяльності.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Вачков І. В. Структура професійної самосвідомості вчителя / І. В. Вачков // Вчитель: самооцінювання / [упоряд. Н. Мурашко]. – Київ : Шк. світ, 2007. – С. 12–18.
3. Гулянова Н. А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха / Н. А. Гулянова // Вест. Москов. ун-та. – 2001. – Серия 14, № 3. – С. 155–158.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
5. Клевцова В. А. Я-образ в профессиональном самоопределении личности / В. А. Клевцова // Соврем. наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 66–67.
6. Петер С. Л. Развитие Я-образа военнослужащего по призыву : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Петер Сергей Львович. – М., 2001. – 216 с.
7. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – пед. та вікова психологія / С. О. Ренке. – Київ, 2010. – 20 с.
8. Сергєєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери : монографія / О. П. Сергєєнкова. – Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2011. – 276 с.
9. Чередник Г. Ю. Професійна самосвідомість вчителя / Г. Ю. Чередник // Нива знань : [наук.-метод. альм.]. – 2002. – № 4. – С. 50–53.
10. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – пед. та вікова психологія / В. О. Швидкий. – Київ, 2007. – 18 с.

References

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie : per. s angl. / R. Berns. – M. : Progress, 1986. – 420 s.
2. Vachkov I. V. Struktura profesijnoi' samosvidomosti vchytelja / I. V. Vachkov // Vchytel': samoocinjuvannja / [uporjad. N. Murashko]. – Kyi'v : Shk. svit, 2007. – S. 12–18.

3. Gul'janova N. A. O svyazi samoprinyatiya i osoznaniya Ja-obraza v situacii neuspeha / N. A. Gul'janova // Vest. Moskov. un-ta. – 2001. – Seriya 14, № 3. – S. 155–158.
4. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala / A. A. Derkach. – M. : Izd-vo Moskov. psihol.-soc. in-ta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeKS», 2004. – 752 s.
5. Klevцова V. A. Ja-obraz v professional'nom samoopredelenii lichnosti / V. A. Klevцова // Sovrem. naukoemkie tehnologii. – 2008. – № 1. – S. 66–67.
6. Peter S. L. Razvitie Ja-obraza voennosluzhashhego po prizyvu : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Peter Sergej L'vovich. – M., 2001. – 216 c.
7. Renke S. O. Psihologichni chynnyky stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» u majbutnih psihologiv : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 – ped. ta vikova psihologija / S. O. Renke. – Kyi'v, 2010. – 20 s.
8. Sergjejenkova O. P. Psihologija indyvidual'nosti fahivcja osvithoi' sfery : monografija / O. P. Sergjejenkova. – Kremenchuk : PP Shherbatyh O.V., 2011. – 276 s.
9. Cherednyk G. Ju. Profesijna samosvidomist' vchytelja / G. Ju. Cherednyk // Nyva znan' : [nauk.-metod. al'm.]. – 2002. – № 4. – S. 50–53.
10. Shvydkyj V. O. Osoblyvosti formuvannja Ja-konceptii' v profesijnomu stanovlenni osobystosti: avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 – ped. ta vikova psihologija / V.O. Shvydkyj. – Kyi'v, 2007. – 18 s.

Stoliarchuk O.A. DYNAMIC OF PROFESSIONAL SELF-IMAGE OF FUTURE PROFESSIONALS

The results of a research of professional self-image of the future professionals during their professional studying were disclosed and analyzed in the paper. An active formation the future professionals' self-concept is doing during professional studying. Was proved that professional self-image is the basis of individual professional self-concept. The research results of the dynamic of professional self-image of future professionals of the social sphere were revealed. The highest rates of professional self-image were fixed in future teachers. Future lawyers and psychologists have lower rates of their professional self-image. Future psychologists have conflicting characteristics of forming of their professional self-image. The dominance of high-level students with formation of professional self-image was established. Students with low levels of professional self-image weren't found. This is a favorable characteristic of students' professional becoming. The direct correlation of professional self-image, objectives and resources of students' professional becoming was found.

Psychological factors of forming of students' professional self-image are selection. The theoretical and methodical, empirical, practical and medial factors are selection. The influence and dynamic of these factors during professional studying are researched. The theoretical and methodical, empirical, factors are dominant factors of forming students' professional self-image.

Key words: self-concept; self-image; professional becoming; professional self-concept, professional self-image; professional training; levels of the professional self-image; the students' professional self-image factors of forming.

УДК 316.61:159.954

О.В. СТОРОЖ, І.А. ДРУЖИНІНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА ТВОРЧОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІУМІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу психологічних особливостей адаптації і творчої реалізації особистості у соціумі. Здійснено аналіз наукової літератури, що розкриває зміст поняття «соціалізація». Обґрунтовано основні теоретичні концепції пасивної і активної соціалізації. Розкрито особливості взаємозв'язку креативності і інтелекту, творчої обдарованості і інтелектуальної обдарованості. Розглянуто механізми акомодатії і асиміляції. З'ясовано певне співвідношення у розвитку особистості процесів пасивної і активної соціалізації. Встановлено суть адаптації і творчої самореалізації особистості у соціумі.

Ключові слова: соціалізація, адаптація, творча самореалізація, пасивна і активна соціалізація, акомодатія, асиміляція, творча обдарованість, інтелектуальна обдарованість, вірогідно-комбінований процес.

Статья посвящена теоретическому анализу психологических особенностей адаптации и творческой реализации личности в социуме. Осуществлен анализ научной литературы, раскрывающей содержание понятия «социализация». Обоснованы основные теоретические концепции пассивной и активной социализации. Раскрыты особенности взаимосвязи креативности и интеллекта, творческой одаренности и интеллектуальной одаренности. Рассмотрены механизмы аккомодации и ассимиляции. Выяснено определенное соотношение в развитии личности процессов пассивной и активной социализации. Установлено суть адаптации и творческой самореализации личности в социуме.

Ключевые слова: социализация, адаптация, творческая самореализация, пассивная и активная социализация, аккомодация, ассимиляция, творческая одаренность, интеллектуальная одаренность, вероятно-комбинированный процесс.

Постановка проблеми. Сутнісною характеристикою життя в сучасному світі стали швидкі зміни. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур,

трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до його суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей і ідентифікаційних структур особистості.

Науковий інтерес до аналізу процесу соціалізації, а саме до становлення, розвитку і творчої самореалізації особистості охоплює усе більше широкі сфери гуманітарного знання. Однією із проблем, що перебувають сьогодні у фокусі гуманітарних наук є дослідження творчої активності в процесі формування особистості соціумом, її соціалізації. Дослідження взаємозв'язку між творчим потенціалом, творчою активністю, творчим мисленням і творчим процесом – з одного боку, і взаємодіями, що складаються між соціокультурною системою й особистістю, – з іншого, сприяє розумінню творчої сутності людини, її перетворювальності, інноваційної діяльності. Соціальні зміни створюють різноманітні перепони на шляху особистості або ж навпаки стимулюють її до кардинальних змін, гнучких перевтілень із збереженням власної гідності і власних творчих переконань. У кожній особистості є вибір шляху до розвитку чи занепаду і зробити цей вибір допомагає їй внутрішній стержень, який пронизаний творчими ідеями і творчими можливостями. Ці творчі можливості завжди виникають і трансформуються в соціумі, дякуючи розвитку творчого мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначено, що провідні психологічні концепції і моделі соціалізації особистості сформувались зарубіжними і вітчизняними вченими у руслі трьох основних підходів: культурантропології, соціології і психології. Процес соціалізації в рамках культурантропології розглядається як автоматичний, завдяки якому індивід сприймає культуру в міру свого розвитку, тобто є її пасивним споживачем (Ф. Боас, Р. Бенедикт, В. Малиновський, М. Мід та ін.). Соціологічний підхід до проблеми соціалізації робить акцент саме на ролі суспільства в розвитку особистості, її свідомості і самосвідомості. Індивіду необхідно пристосуватися до соціального середовища, засвоїти відповідні ролі і закріпити їх в соціальному досвіді (Дж. Дьюї, Е. Дюркгайм, В. Кукарці, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс). Психологічний підхід виявляється у тому, що провідна роль відводиться цілісності вирішення взаємовідношень індивід – суспільство. Основна увага приділяється соціальному навчанню, системі заохочень і покарань, соціальному досвіду, діяльності, самореалізації, самоактуалізації та інтеграції всіх процесів (А. Адлер, Г. М. Андреева, А. Бандура, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. Колберг, К. Левін, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, В. В. Москаленко, Г. Олпорт, А. В. Петровський, Ж. П'яже, К. Роджерс, Дж. Роттер, З. Фройд, Е. Фромм, В. Т. Ціба та ін.) [5]. У рамках соціальної психології висвітлювалися різні аспекти цієї проблеми: вивчалися питання політичної і економічної соціалізації (Г. М. Андреева, А. Б. Коваленко, Н. М. Дембицька, І. К. Зубишвілі, Л. М. Карамушка, М. Н. Корнев, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен, В. Т. Ціба та ін.); вивчалися вікові закономірності розвитку зростаючого покоління в умовах соціальних змін (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, І. Г. Малкіна-Пих, С. Д. Максименко, Р. В. Павелків, О. О. Реан та ін.). Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми соціалізації особистості показав, що під соціалізацією розуміють процес засвоєння, набуття і активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентностей, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування індивідом образу світу, в результаті чого формується соціальна лабільність як головний результат соціалізації, в якій здійснюється творча діяльність людини, її самовизначення [5].

Формулювання цілей статті. Здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей адаптації і творчої реалізації особистості у соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи вітчизняні і зарубіжні концепції соціалізації особистості ми прийшли до висновку, що сутність адаптивно-розвивальної (Дж. Дьюї, В. Кукарці) і гуманістичної концепції (А. Маслоу, К. Роджерс) [5] полягає в розумінні соціалізації людини як триваючої на протязі життя взаємодії з оточуючим середовищем шляхом змінюючих одна одну адаптацій в кожній царині життєдіяльності і життєтворчості. Адаптивно-розвивальна модель цієї соціалізації на основі механізму освоєння нових соціальних ситуацій орієнтована на формування творчої, мобільної особистості, зазначає В. Т. Ціба [5; 6]. У дослідженнях В. В. Москаленко адаптивна концепція соціалізації передбачає не лише адаптацію особистості до певного соціуму, а й сама адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища. Успішною соціалізацією може вважатися ефективна адаптація людини до суспільства і одночасно здатність певною мірою протистояти суспільству, тому, що заважає її саморозвитку і самоствердженню (Р. І. Макшанцев, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, О. О. Реан) [5]. Соціалізація, будучи складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку, постає як єдність двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Разом з тим засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності, підкреслює В. Москаленко. Тому, в загальному своєму визначенні під соціалізацією може розумітися як процес входження індивідів в суспільство через засвоєння людиною соціальних норм, ролей, форм спілкування і формування соціальності як головного результату соціалізації, в якій здійснюється творчість людини [5].

З іншої сторони аналіз літератури з проблем творчості, творчого мислення у дослідженнях В. О. Моляко, підводить до висновку про те, що для здійснення соціально-економічних перетворень, розв'язання надзвичайно складних та нових завдань людині сьогоднішнього, а тим більше завтрашнього дня вже не просто бажано, а необхідно оволодіти творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм не тільки у професійній, а навіть у повсякденній діяльності. На ту обставину, зазначає В. О. Моляко, що творчість потрібна людині не лише для написання романів та картин, побудови наукових гіпотез тощо, але й для того, щоб вижити, звернув увагу ще років 15 тому відомий психолог Б. Ломов, до того ж це положення він представив не як якесь

оригінальне, а буденне [4]. Виходячи з досліджень Л. Е. Орбан-Лембрик у контексті соціалізації особистості і періодів творчості особистості слід зауважити, що кожен стабільний чи нестабільний період розвитку соціального середовища і суспільства загалом впливає на процес соціалізації особистості з урахуванням її творчих можливостей і здатності їх вдало реалізовувати, тому і виникають різні види, типи, підтипи особистостей з різною адаптацією і творчою реалізацією. Саме цей феномен варто дослідити в контексті соціальної психології і взаємозв'язку соціального з творчим у житті особистості [3; 5]. У контексті регулятивно-детерміністської концепції соціалізації В. Т. Ціби [5], виявляється, що за законом довільного зростання ентропії цінності соціального і штучно-природного середовища мають тенденцію до довільної дезорганізації, руйнації, деградації. Тому діяльність людства має бути спрямована на відтворення цінностей життєвого середовища під свої біо- і соціогенні потреби. Це означає, що реалізація соціогенних потреб може відбуватися *пасивним способом*, який виявляється у засвоєнні інформації, споживанні інформаційної цінності (скажімо, прочитання книжки), і *активним способом*, у ході якого твориться інформація, створюється інформаційна цінність (скажімо, написання книжки). Саме реалізація соціогенної потреби активним способом зумовлює відтворення і творення штучного ціннісного середовища, що є смыслом життєдіяльності особистості, способом її реалізації. У своїх працях В. А. Роменець вважає, що регулятивні механізми доцільної поведінки живих істот можна розділити на *адаптивні* й *творчі*. Адаптація полягає в такому пристосуванні до середовища, коли організм змінюється, а середовище залишається незмінним. Творчість передбачає активну зміну середовища людиною. Все її життя складається з процесів адаптації й творчості, які взаємодіють між собою [5]. З позиції Г. Алдера [1] активні й пасивні реакції, формування середовища «під себе» і підстроювання під уже існуючі умови (активна роль середовища) протікають паралельно. Висновок зі сказаного полягає в тому, що обидва типи процесів (*активні* й *пасивні*, *творчі* й *нетворчі*) важливі для реалізації цілей, які ми ставимо перед собою. Потрібно лише знати, як це зробити. Обидві функції, *творча (активна)* і *адаптивна (пасивна)* – перебувають у нашій владі.

У свою чергу Н. Ф. Голованова вважає, що процес соціалізації завжди включає два плани дії підростаючої особистості: *адаптацію до соціуму* (пристосування себе до навколишніх впливів, умов, обставин, що будуються на вродженому механізмі саморегуляції людини) і *самовизначення в соціумі* (активна позиція, що припускає оцінку того, що відбувається навколо, відбір запропонованих обставинами впливів, прийняття їх або опір їм) [5]. Делегування прав творчості, а отже запит і довіра до особистісного начала індивіда означає його перетворення на дійсного суб'єкта діяльності. А це і є вищий рівень його соціалізації та соціалізованості. На цьому щаблі свого соціального становлення особистість набуває статусу дійсного творця соціальної реальності, самої себе та інших. О. Г. Карпенко досліджував соціальне становлення особистості підлітка і звернув увагу на вивчення ролі саморозвитку, самовдосконалення у соціальному ставленні особистості. Він прийшов до висновку, що реалізація себе особистістю може здійснюватись на двох рівнях: репродуктивному і творчому. Репродуктивний рівень передбачає що підліток будучи членом певного об'єднання, групи, соціуму має в своїй поведінці, вчинках відповідати тим нормам, цінностям, установкам, які домінують у цих спільнотах. На репродуктивному рівні здійснюється найпростіший спосіб самореалізації, коли суб'єкт зберігає певне співвідношення з оточенням, середовищем, не ігноруючи, але при цьому зберігаючи себе як цілісність. Другий рівень самореалізації – творчий – є вищим порівняно з репродуктивним, оскільки для нього притаманне не просте відтворення суб'єктом набутого соціального досвіду, власних можливостей, а це процес самовиховання, перетворююче ставлення до себе, розвиток особистісних якостей не лише заради власних потреб, а й заради потреб, інтересів конкретного соціуму, спільноти, і, якщо актуалізація внутрішніх сил у першому випадку здійснювалося мов би «примусово» і не завжди була бажаною суб'єктові, то на творчому рівні внутрішні сутнісні сили особистості актуалізуються самою особистістю [3; 5]. Звичайно, переконаний О. Г. Карпенко, у процесі самореалізації особистості обидва рівні (і репродуктивний, і творчий) реалізуються або паралельно, або у взаємодії, доповнюючи один одного.

Аналізуючи дослідження В. М. Дружиніна, варто зазначити, що він прийшов до висновків щодо розгляду співвідношення рівня інтелекту і креативності у конкретної особистості. Він подає, що в тому випадку, коли високий інтелект сполучається з високим рівнем креативності, то творча людина частіше всього добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна, тощо. Навпаки, при співвідношенні креативності з невисоким інтелектом, то людина частіше всього невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального середовища. Співвідношення інтелекту і креативності призводить до вибору різних сфер соціальної активності [2]. В. С. Юркевич провела дослідження в яких здійснювала пошук творчо обдарованих людей серед тих, які не знайшли собі місця в суспільстві. Результати В. С. Юркевич перевершили всі очікування. Виявилось, що серед тих молодих людей, що не зуміли (а може бути, що не бажали) пристосуватися до суспільства, було творчих людей у багато разів більше, ніж у звичайній молодіжній групі. От і відповідь на питання, чому творчих дітей, як правило, не люблять у школі [5]. Саме тому, якщо інтелектуальну обдарованість дуже багато хто визначає як здатність до адаптації, до пристосування, то творча обдарованість, навпаки, і полягає в тому, що звичайні норми, звичайні закони пристосування для неї не підходять. Немає ніякого сумніву, що творчо обдаровані люди й інтелектуально обдаровані – це різні типи особистості, а тому й різні типи обдарованості. Суспільству потрібні люди з різною обдарованістю, переконана В. С. Юркевич. Без інтелектуально обдарованих людей неможливе збереження й множення людського досвіду, неможлива стабільність суспільства, у якій ми все-таки потім, після періоду бур і натиску, так бідуємо. Не випадково в суспільствах по-справжньому демократичних саме консерватори так часто приходять до влади,

зауважує В. С. Юркевич [5]. У своїх дослідженнях Л. С. Смолінчук умовно виділяє дві протилежні життєві позиції особистості. Перша – це ставлення до життя як до вже поставленої (суспільством, традиціями) задачі. Друга життєва позиція полягає у відношенні до життя як до творчої задачі, в якій людина сама свідомо обирає цінності й цілі свого буття, самостійно знаходить засоби їх досягнення. Л.С. Смолінчук наводить чотири типи життєвих стратегій, що характеризують різний рівень творчої активності: пасивна типовість; активна типовість; стихійна індивідуальність; творча унікальність [5]. Досліджуючи активну і пасивну соціалізацію, слід також звернути увагу на відому концепцію Ж. Піаже, щодо процесів акомодатії і асиміляції, яка підкреслює, що на достатньо високому рівні особистісного розвитку асиміляційна активність реалізується в тому, що суб'єкт з істини, яка засвоює соціальний досвід, перетворюється у творця цього досвіду. У свою чергу О. Л. Музика, спираючись на дослідження Ж. Піаже, і розкриваючи проблеми адаптації людини в соціальному середовищі, зауважує, що окрім пристосування до вимог суспільства, зокрема до соціальної групи (процес акомодатії), існує інший, не менш важливий аспект – творчий. Творчо обдарована людина, як яскрава індивідуальність сама впливає на соціальне середовище, змінює його (процес асиміляції). Процес соціальної адаптації, за О. Л. Музикою – це єдність асиміляції та акомодатії, а не механічне узгодження цінностей суспільства та особистості, чи, механічне присвоєння особистістю суспільних цінностей. Обдарована людина має досить своєрідну систему цінностей, яка зумовлює деякі проблеми її соціальної адаптації [5].

Розглядаючи специфічну точку зору Г. С. Батищева на природу відносин творчості й діяльності, зауважуємо наявність двох форм взаємодії: адаптивну й перетворюючу [2]. У першому випадку суб'єкт пристосовується до об'єкта (навколишнього світу), асимілюючи його якості, включаючи об'єкт у систему своєї активності й змінюючи свої власні якості, акомодуючи, за Ж. Піаже. *Перетворюючими* Г. С. Батищев вважає два підтипи: 1) творча поведінка (активність), що створює нове середовище, інакше – конструктивна активність; 2) руйнування, дезадаптивна поведінка, що не створює нового середовища, а знищує колишнє. *Адаптивну поведінку* розділяють на два типи: 1) реактивну, яка здійснюється за типом реакції на зміну середовища; 2) цілеспрямовану. І адаптивну, і творчу поведінку Г. С. Батищев називає конструктивною поведінкою [2]. Цікавою є позиція І.Г. Малкіної – Пих на розуміння процесів акомодатії і асиміляції. З її точки зору дезадаптивний, низький рівень психологічного здоров'я спостерігається у людей з порушенням балансу процесів *асиміляції* і *акомодатії*. Так, асимілятивна поведінка при вирішенні внутрішнього конфлікту характеризується перш за все, прагненням людини пристосуватись до зовнішнім обставинам на шкоду своїм бажанням і можливостям. Не конструктивність її проявляється в ригідності стилів поведінки, спробах повністю відповідати бажанням оточуючих; акомодивна поведінка, навпаки, характеризується активно-наступальною поведінкою, прагненням підкорити оточення своїм потребам. Не конструктивність її полягає в негнучкості поведінкових стереотипів, перевагою екстернального локусу контролю, недостатньою критичністю [5]. Виходячи з зазначених позицій активної і пасивної соціалізації особистості слід згадати важливу позицію О.О. Реана, який логічно доводить про роль активності в обох процесах, так як пасивне пристосування до середовища передбачає активну самозміну, що є дуже важливим фактом в процесі соціалізації особистості, без активних внутрішньо особистісних перетворень неможлива адаптація до середовища. Ми цілком погоджуємося з цією точкою зору і також з позицією автора, щодо того, що існує *вірогідно-комбінований процес* адаптації до соціуму, який включає гармонійне поєднання обох сторін взаємодії з соціумом: активної і пасивної, як сталої соціальної форми існування і, як нової нестандартної форми існування [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Згідно положень Г. Алдера, Г. С. Батищева, Н. Ф. Голованової, В. М. Дружиніна, О. Г. Карпенка, І. Г. Малкіної-Пих, О. Л. Музики, Ж. Піаже, В. А. Роменця, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циби, В. М. Ямницького можемо стверджувати про певне співвідношення у розвитку особистості процесів пасивної і активної соціалізації, адаптації і творчої самореалізації особистості, що дає підстави для розуміння існування різних типів соціалізації особистості у сучасному суспільстві. Дане твердження дає підстави для практичних досліджень у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Алдер Г. CQ, или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер ; пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.
3. Дружиніна І. А. Використання активних методів навчання у підготовці студентів психологічних спеціальностей / І. А. Дружиніна // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – Дод. 1 до № 2, темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ : Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2011. – Т. V (30). – С. 156–163.
4. Моляко В. А. Процесс творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. – Київ, 1994. – С. 81–84.
5. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ...канд. психол. наук. : 19.00.01 / Олена Василівна Сторож. – Київ, 2011. – 358 с.
6. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение общение / А. А. Реан. – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с. – (Проект «Мэтры психологии»).

References

1. Alder G. CQ, ili Muskuly tvorcheskogo intellekta / Garri Alder ; per. s angl. S. Potapenko. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 496 s.
2. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej / V. N. Druzhinin. – SPb. : Izd-vo «Piter», 1999. – 368 s.
3. Druzhynina I. A. Vykorystannja aktyvnyh metodiv navchannja u pidgotovci studentiv psihologichnyh special'nostej / I. A. Druzhynina // Psihologichni nauky: problemy i zdobutky. – Dod. 1 do № 2, temat. vyp. «Vyshha osvita Ukrai'ny u konteksti integracii' do jevropejs'kogo osvith'ogo prostoru». – Kyi'v : In-t vyshh. osvity NAPN Ukrai'ny, 2011. – T. V (30). – S. 156–163.
4. Moljako V. A. Process tvorcheskoi dejatel'nosti / Valentin Alekseevich Moljako // Materialy Vtoryh mezhdunarodnyh Kostjukovskih chtenij. – Kiiv, 1994. – S. 81–84.
5. Storozh O. V. Psihologichni osoblyvosti tvorchoi' socializacii' starshoklasnykiv : dys. ...kand.. psihol. nauk. : 19.00.01 / Olena Vasylivna Storozh. – Kyi'v, 2011. – 358 s.
6. Rean A. A. Psihologija lichnosti. Socializacija, povedenie obshhenie / A. A. Rean. – SPb. : «Prajm-EVROZNAK», 2004. – 416 s. – (Proekt «Mjetry psihologii»).

Storozh O.V., Druzhynina I.A. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION AND CREATIVE REALIZATION OF THE PERSONALITY IN SOCIETY

The article deals with theoretical analysis of psychological features of adaptation and creative realization of the personality in society. The analysis of the scientific literature which discloses the essence of "socialization" concept is done. It is theoretically grounded that the socialization is understood as process of mastering, acquisition and active reproduction of social experience, group norms, knowledge, values and competencies, system of social roles, connections and relationships under unspecified social situations, which lead to systematizing, integrating of the image of the world by the individual, which causes social lability forming as a main outcome of socialization in which the creative activity of person, his self-determination is being implemented.

The basic theoretical concepts of passive and active socialization are grounded. It is found that different views on the process of socialization that can have two sides (passive and active) can be found in the socio-psychological literature. The passive side involves adaptation of the individual to the environment, to life as a task given by society i.e. submission to the already existing conditions (assimilation); active side involves actively creative alteration of environment, manifestation of transforming creative behavior with attitude to life as a creative problem and subordination of environment to their needs, conducting creative realization and self-determination in it (accommodation).

The essence of adaptation and creative self-realization of the personality in society, which includes activities in both processes as passive adaptation to the environment involves active self-transformation. There is credibly combined process to adapt to society, which includes harmonious combination of both sides of interaction with society: active and passive as a sustainable form of social existence and, as a new non-standard form of existence.

Key words: socialization, adaptation, creative self-realization, passive and active socialization, accommodation, assimilation, creative talent, intellectual talent, credibly combined process.

УДК 159.923.2:37.011.3–051

О.А. ТКАЧЕНКО

АНАЛІЗ ФАКТОРІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ЯК ПІДГРУНТЯ САМОПРОЕКТУВАННЯ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми вдосконалення професійного саморозвитку педагогів в контексті проектної парадигми. Професійний саморозвиток представлено як процес набуття та вдосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань, умінь, навичок; як аспект саморозвитку особистості. Здатність до самопроекткування розглянуто в як умову саморозвитку, показник його вищого рівня. Розкрито психологічний зміст самопроекткування. Емпірично доведено, що особистісні концепції беруть участь в розумінні та інтерпретації особистих та соціальних впливів і виявляються в їх суб'єктивній оцінці. Доведено: усвідомлення особливостей власних смислових утворень, їх трансформація дозволить вчителю здійснювати самопроекткування, досягти більш високого рівня професійного саморозвитку.

Ключові слова: самопроекткування, саморозвиток, професійний саморозвиток учителя, фактори саморозвитку, фактори, що стимулюють професійний саморозвиток, фактори, що перешкоджають саморозвитку, особистісна концепція, особистісні конструкти.

Статья посвящена анализу проблемы совершенствования профессионального саморазвития педагогов в контексте проектной парадигмы. Профессиональное саморазвитие представлено как процесс приобретения и совершенствования профессиональных личностных качеств, профессиональных знаний, умений, навыков; как аспект саморазвития личности. Способность к самопроектированию рассмотрена как условие саморазвития, показатель его высшего уровня. Раскрыт психологический смысл самопроектирования. Эмпирически доказано, что личностные концепции принимают участие в понимании и интерпретации личных и социальных влияний и проявляются в их субъективной оценке. Доказано, что осознание особенностей собственных смысловых схем и образований, их трансформация, позволит учителю осуществлять самопроектирование, следовательно, достичь высшего уровня профессионального саморазвития.

Ключевые слова: самопроектирование, саморазвитие, профессиональное саморазвитие учителя, факторы саморазвития, стимулирующие саморазвитие факторы, препятствующие саморазвитию факторы, личностная концепция, личностные конструкты.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови системи освіти в Україні, виникла потреба суспільства в педагогічних працівниках, які здатні швидко і оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі, для яких характерна готовність самостійно навчатися протягом усього життя і розвивати якості особистості необхідні для виконання різних функцій професійної діяльності. У цьому контексті актуальною є проблема аналізу та перевірки ефективності наявних, визначення і створення відповідним реаліям сьогодення, умов для професійного саморозвитку фахівців педагогічної галузі, а також з'ясування особливостей представленості цих умов в їх ментальному суб'єктивному просторі і впливу на їх самопроектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох психологів та педагогів (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, К.К. Платонов, В.О. Моляко, Б.О. Федоришин, Г.О. Балл, Л.М. Митіна, К. Чарнецькі) і визначається як процес набуття та вдосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань, вмінь та навичок.

Теоретичне підґрунтя для розуміння сутності професійного розвитку, зокрема саморозвитку, його аспектів, механізмів, бар'єрів склали результати наукових досліджень особистісного розвитку. Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях дослідників як на теоретико-методологічному рівні (І. Бех, Р. Бернс, Б. Вульф, О. Газман, В. Зінченко, Є. Еріксон, О. Киричук, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс), так і на рівні власне психологічного аналізу (К.О.Абульханова-Славська, Л. Анциферова, П. Балтес, Б. Братусь, Дж. Бьюдженталь, Э. Деси, В. Знаков, Д. Леонтьєв, С. Максименко, М. Мамардашвили, Б. Мастеров, В. Слободчиков, М. Смульсон, О. Старовойтенко, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, Н.Чепелева та ін.). Змістовно саморозвиток розглядають як цілісний комплекс процесів і засобів становлення особистості, задоволення її пізнавальних і духовних потреб, розкриття і вдосконалення природних задатків та здібностей. Аналіз досліджень дає підстави для висновку, що суттєвою характеристикою саморозвитку є свідомо якісна самозміна самого себе. М.І. Щукіна [10] на основі аналізу сучасних зарубіжних досліджень саморозвитку, саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку особистості. До споріднених з саморозвитком понять, науковці частіше відносять саморозуміння, самоактуалізацію, самореалізацію, самосвідомість, самовираження, саморегуляцію, а останнім часом проблема саморозвитку активно обговорюється у зв'язку з можливостями самопроектування особистості.

Психологія, переходячи у стан посткласичної науки, розглядає людину, зміщуючи акцент на її активність як суб'єкта, що свідомо діє та відповідально контактує із довкіллям. Таким чином, людина обернена на саму себе, на перетворення того, що дане їй як зовнішнє, і як внутрішнє. Спираючись на тезу Л.С. Виготського: «людина не лише розвивається, але і будує себе», Н.В.Чепелева стверджує, що саморозвиток і самопроектування – тісно пов'язані процеси [1, с.14]. М.Л. Смульсон наголошує, що без елементів самопроектування розгляд процесів саморозвитку є неможливим, оскільки необхідними є зміст і певна форма, в якій знаходить свій вираз відповідна інтенція. На думку Н.В.Чепелевої [8] та М.Л. Смульсон [1, с.19], невідрефлексована або маловідрефлексована її форма може бути визначена як задум, то відрефлексоване інтенціональне утворення, за сучасною психологічною традицією, одержало назву особистісного проекту.

Термін «самопроектування» має не одне змістове значення. М.Л. Смульсон тлумачить самопроектування як самостійну і специфічну цілеспрямовану діяльність, яка має всі ознаки інтелектуальної. Самопроектування є безперервним процесом, який забезпечує перманентний саморозвиток особистості. У процесі самопроектування усвідомлено розділяються продукт діяльності проектування і проектування процесу одержання цього продукту [1]. Самопроектування розуміється як форма психотехнічної практики, зміст якої полягає у зміні психічних станів та властивостей індивіда [3]. В.С. Безрукова під самопроектуванням розуміє створення образу, до якого прагне людина, при цьому створюючи план його досягнення у формі мрії, самозобов'язань, програми особистісного розвитку [2]. А.А. Попов [6] пояснює самопроектування з позицій діяльнісного освоєння і творення схем та норм власної організації. Дослідник зазначає, що самоконструювання особистості відбувається в межах певного культурного простору і здійснюється завдяки процесам інтеріоризації (привласненні соціального досвіду та трансформація його у особистісні конструкти). Від індивіда вимагається включення суб'єктності, яка проявляється у самовизначенні. Ю.С. Тюнников пов'язує самопроектування із особистісною значимістю, що можна відстежити через вивчення ціннісних орієнтацій індивіда, його прагнень, устремлінь та переконань [7].

Чепелева Н.В. досліджує питання самопроектування в межах постнекласичного, герменевтичного підходу, де людина осмислюючи соціокультурний та особистий досвід, стає відповідальним автором і самотворцем. Основою створення особистісних проектів є наративи, міфи, легенди про себе, особистісні концепції [8, с. 8]. Авторка розкриває основні шляхи самопроектування. На її думку, це інтерпретація та осмислення попереднього особистого і соціокультурного досвіду шляхом занурення у соціокультурний дискурсивний простір та створенні власного смислового простору, побудова смислових класів подій, на основі яких створюється концепція власного життя і засоби її втілення в життєвих практиках [1]. Особистісний проект передбачає: 1) створення «задуму себе», тобто конструювання Я-можливого, Я-бажаного, або ж Я-ідеального; 2) створення схеми або сюжету подальшого життя і себе у ньому; 3) реалізацію цього задуму шляхом

вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким втілюватиметься задум, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму [9].

Посилаючись на ідеї Д. О. Леонтьєва [5] дослідниця розкриває особливості взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливу зовнішнього соціального і внутрішнього особистісного ментального простору як показників рівня розвитку особистості. На першому рівні людина виступає як біологічна одиниця, такий розвиток є універсальним, і його результатом є морфологічне та функціональне дозрівання, яке дозволяє оптимально пристосуватися до навколишнього. Дискурси на цьому рівні задаються ззовні, причому вони є нормованими згідно тієї чи іншої соціокультурної епохи. Другий рівень розвитку – соціальний, результатом якого є соціальний індивід і те, що можна назвати базовою особистістю. На цьому рівні розвиток особистості визначає фундаментальний дискурс, який виступає у ролі соціальної норми й сприймається людиною як сама реальність. Приймаючи певний фундаментальний дискурс особистість починає використовувати його як інтерпретативні схеми і рамки, діяти в його межах, вводячи у них будь-який матеріал та власні дії і вчинки. Тому базова особистість не створює власні життєві та особистісні проекти, а користується тим, що їй пропонує соціум і культура. Третій, власне особистісний рівень свого розвитку. Цей рівень передбачає здатність до розуміння, яке базується на смислових трансформаціях власних смислових схем, розширенні власного смислового простору, створенні нових смислових схем та утворень, переосмисленні як самого себе, так й власної соціокультурної ситуації, власного життя та власної особистості. Саме на цьому рівні з'являється само проектування, як здатність ставити й розв'язувати завдання на смисл, вибудовувати власний смисловий простір, який втілюється в авторський задум, сюжет текст відносно себе, свого майбутнього життя, власної особистості [9, с. 6-9]. Зазначені вище положення дозволяють стверджувати, самопроектування є не тільки умовою професійного саморозвитку учителя, але і показником його високого рівня. Здатність педагога до самопроектування визначатиметься можливістю формування ним схем і норм власної організації не стільки на основі привласненого соціального досвіду, скільки за рахунок особистісного досвіду, концепцій, конструктів, що виникли як результат постановки і розв'язування завдання на смисл.

Формулювання цілей статті. З'ясувати специфіку участі особистісних концепцій в процесах розуміння та інтерпретації особистих та соціальних впливів, що виявляється в особливостях суб'єктивної оцінки вчителями значущості різних факторів їх професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою емпіричного дослідження факторів, що впливають на професійний саморозвиток педагогів було використано методику Н. В. Ключової [4]. В якості стимульного матеріалу представлено два списки факторів, що відрізняються за вектором впливу на професійний саморозвиток. Ступінь впливу кожного фактору на власний саморозвиток досліджувані оцінювали за п'ятибальною шкалою. До методики включено фактори, які можна трактувати як вплив умов зовнішнього соціального середовища (зовнішні), та як вплив особливостей власної особистості (внутрішні). В дослідженні взяли участь 65 учителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі КДПУ. Перед початком роботи з методикою вчителям було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою важливість професійного саморозвитку для успішного здійснення педагогічної діяльності, виконання професійних функцій. Показник середнього арифметичного по групі склав 4,7 що доводить визнання вчителями суб'єктивної цінності професійного саморозвитку. Аналіз факторів, які, на думку педагогів, стимулюють їх професійний розвиток відображено в таблиці 1. На думку педагогів фактором, що здійснює найбільший вплив на їх професійний саморозвиток виявився «Інтерес до педагогічної діяльності». Цей фактор можна віднести до внутрішніх психічних факторів. Серед інших представлених у методиці факторів до внутрішніх можна віднести «Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати» і «Потреба у самовдосконаленні» здобули рангові коефіцієнти відповідно 5 і 8. На жаль, більшість факторів, передбачених авторкою методики можна віднести до зовнішніх. Серед зовнішніх факторів найбільш впливовими виявились «Приклад і вплив колег» і «Атмосфера співробітництва і підтримки, що склалася в колективі». Вони зайняли друге місце з ранговим коефіцієнтом 2,5.

Таблиця 1

Результати аналізу факторів, що стимулюють професійний саморозвиток педагогів

№	Назва фактору	Ступінь впливу на саморозвиток	
		Сер. ариф. по групі	Ранговий коефіцієнт
1	Налагоджена система методичної роботи в школі	3,9	8
2	Наявність фахівців (курсів) у яких можна навчитися	4	5
3	Приклад і вплив колег	4,2	2,5
4	Підтримка і увага до цієї проблеми керівника	4	5
5	Інтерес до педагогічної діяльності	4,3	1
6	Особистий приклад керівника школи	2,9	11
7	Можливість здобути визнання в колективі	3,8	10
8	Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати	4	5
9	Система матеріального стимулювання	3,9	8
10	Потреба у самовдосконаленні	3,9	8
11	Атмосфера співробітництва і підтримки, що склалася в колективі	4,2	2,5

В таблиці 2 представлено результати оцінки педагогами ступеню впливу на їх професійний саморозвиток факторів, що йому перешкоджають. Факторами, які в найбільшій мірі перешкоджають саморозвитку виявились

«Нестача часу» і «Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини». Отже, визнаючи цінність, необхідність саморозвитку, в якості основних його перешкод вчителі визнають зовнішні фактори. Внутрішні перешкоди, на думку педагогів, не є впливовими факторами уповільнення саморозвитку. Так, фактор «Втрата інтересу до педагогічної діяльності» отримав ранговий коефіцієнт 11 і посів останнє місце в рейтингу, незначним фактором виявився «Стан здоров'я» (10) і фактори, що вказують на результативність власної діяльності – «Розчарування в результаті невдач, що раніше траплялися» (8,5) та «Відсутність об'єктивної інформації про мою роботу з боку керівництва і членів колективу» (8,5).

Таблиця 2

Результати аналізу факторів, що перешкоджають професійному саморозвитку педагогів

№	Назва фактору	Ступінь впливу на саморозвиток	
		Сер. ариф. по групі	Ранговий коефіцієнт
1	Власна інерція	2,8	7
2	Розчарування в результаті невдач, що раніше траплялися	2,7	8,5
3	Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	3,1	5
4	Негативне ставлення оточуючих, що погано сприймають ваше бажання змін і прагнення до нового	3,2	4
5	Відсутність системи роботи в цьому напрямку в методичному об'єднанні	3,3	3
6	Стан здоров'я	2,5	10
7	Нестача часу	3,4	1,5
8	Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини	3,4	1,5
9	Відсутність об'єктивної інформації про мою роботу з боку керівництва і членів колективу	2,7	8,5
10	Втрата інтересу до педагогічної діяльності	2,4	11
11	Відсутність фахівців, у яких можна було б повчитися	2,9	6

Розбіжність показників середнього арифметичного серед стимулюючих факторів склала 1,9, серед факторів, що перешкоджають професійному розвитку – лише 0,7. На наш погляд, цей факт вказує на більший прояв специфічного, індивідуального, особистісного у проявах відношення до стимулюючих факторів, і, водночас, дещо стереотипного, соціально обумовленого у відношенні до факторів, які перешкоджають саморозвитку педагогів. Середній показник суб'єктивної важливості всіх стимулюючих факторів разом дорівнює 4, а тих, що перешкоджають саморозвитку – 2,9. Можна зробити припущення, що в когнітивних схемах вчителів, які беруть участь в інтерпретації різних впливів на саморозвиток, прослідковується прямий зв'язок між стимуляцією та розвитком, і зворотній – між розвитком і перешкодами до нього. Один і той же за змістом фактор вважається більш впливовим на розвиток, якщо він представлений як стимулюючий, ніж в ситуації, де його представлено серед факторів, що перешкоджають розвитку.

У якості стимульного матеріалу методики деякі фактори представлені в обох списках однакові за змістом. Перед тим, як розглянути пари внутрішніх факторів, зазначимо наступне: досліджувані мали педагогічну освіту і досвід педагогічної роботи, отже були обізнані тим, що розвиток детермінується діяльністю, функцію стимулювання якої виконує мотив. Тому, можливо, стимулюючі фактори сприймалися ними як мотиви. Педагогам також відомо, що на ефективність будь-якої діяльності будуть здійснювати більший вплив внутрішні фактори, точніше внутрішні мотиви. Так, «Інтерес до педагогічної діяльності» зайняв перше місце в рейтингу значущості факторів, які стимулюють професійний саморозвиток. Можна було очікувати, що «Втрата інтересу до педагогічної діяльності» також буде займати провідне місце в рейтингу факторів, які перешкоджають саморозвитку. Натомість зазначений фактор зайняв останнє місце в цьому рейтингу з коефіцієнтом 11. На наш погляд, цей факт можна пояснити наступним чином: під час інтерпретації особистість намагається зберегти самоповагу. Отже, внутрішньому фактору (мотиву), за який нібито несе суб'єктивну відповідальність, надається більшої значущості, якщо він знаходиться на позитивному полюсі конструкту, а значущість того фактору, який знаходиться на протилежному полюсі (негативному) майже нівелюється. З метою перевірки даного припущення, було проведено порівняльний аналіз значущості факторів з обох списків, однакових або схожих за змістом і протилежних за вектором впливу на саморозвиток (див. табл. 3).

З таблиці видно, що коли йдеться про внутрішні фактори, за вплив яких особистість несе власну відповідальність, вони сприймаються як більш значущі (середній показник їх рангових коефіцієнтів – 4,5 для стимулюючих факторів, 9 для факторів, що перешкоджають), більш стимулюючі. Як наслідок виникає самоповага особистості за здатність стимулювати саморозвиток, що, безперечно, є цінністю, характерною для сучасного суспільства, зокрема для педагогічної спільноти. Ще однією цінністю, яку також безперечно визнають у педагогічному дискурсивному просторі є здатність до творчої діяльності, що забезпечує її виконання на високому професійному рівні. Напевно, тому фактор «Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати» також оцінюється як важливий (ранговий коефіцієнт дорівнює 5).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз значущості для педагогів факторів їх професійного саморозвитку

Фактори, що стимулюють саморозвиток		Фактори, що перешкоджають саморозвитку	
Фактор	Ранговий коефіцієнт	Ранговий коефіцієнт	Фактор
Внутрішні фактори			
Інтерес до педагогічної діяльності	1	11	Втрата інтересу до педагогічної діяльності

Потреба у самовдосконаленні	8	7	Власна інерція
Середній показник рейтингу	4,5	9	
Зовнішні фактори			
Можливість здобути визнання в колективі	10	8,5	Відсутність об'єктивної інформації про мою роботу з боку керівництва і членів колективу
Приклад і вплив колег. Атмосфера співробітництва і підтримки, що склалася в колективі	2,5	4	Негативне ставлення оточуючих, що погано сприймають ваше бажання змін і прагнення до нового
Підтримка і увага до цієї проблеми керівника	5	5	Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації
Наявність фахівців (курсів) у яких можна повчитися	5	6	Відсутність фахівців, у яких можна було б повчитися
Налагоджена система методичної роботи в школі	8	3	Відсутність системи роботи в цьому напрямку в методичному об'єднанні
Система матеріального стимулювання	8	1,5	Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини
Середній показник рейтингу	6,4	4,3	

Зворотну закономірність спостерігаємо, якщо йдеться про зовнішні фактори. За вплив зовнішніх факторів особистість ніби то не несе відповідальності, тому може визнати, що не справляється із завданнями саморозвитку саме через ці фактори та інтерпретувати їх як більш значущі. Вони можуть сприйматися нею як бар'єри, перешкоди до саморозвитку, які вона «може собі дозволити» не подолати. При цьому власні негативні особистісні особливості або негативні особливості власної діяльності, які перешкоджають професійному розвитку не можуть бути визнані як суб'єктивно неподоланні, некеровані власною волею. Більшої значущості для педагогів серед зовнішніх факторів набувають ті, що перешкоджають професійному саморозвитку (середній показник їх рангових коефіцієнтів – 6,4 для стимулюючих факторів, 4,3 для факторів, що перешкоджають).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Професійний саморозвиток особистості сприймається нею як незаперечна цінність. Інтеріоризована, привласнена, вбудована в когнітивні структури вона набуває властивостей ціннісної орієнтації і починає брати участь у відношенні до зовнішньої і внутрішньої обумовлених впливів на здійснення саморозвитку. Впливовість на професійний саморозвиток того чи іншого фактору буде визначатись ступенем значущості, що йому надається суб'єктом розвитку. Більшу значущість для вчителів мають фактори, які стимулюють розвиток, крім того, саме у відношенні до них спостерігається більший прояв суб'єктності. Особливо це стосується внутрішніх стимулюючих факторів. Значить, саме вони мають вирішальне значення у процесах самопроєктування. Відношення щодо інших факторів буде залежати від специфіки особистісних концепцій, що беруть участь в процесах їх розуміння та інтерпретації. Усвідомлення цієї специфіки, тобто особливостей особистісних смислових схем і утворень, їх трансформація, дозволять вчителю здійснювати самопроєктування, а значить досягти більш високого рівня професійного розвитку. Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на дослідження можливостей створення умов, які сприятимуть активізації зазначених процесів.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Т. II. Психологічна герменевтика, вип. 8. – 138 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая кн., 1996. – 344 с.
3. Казаков И. С. Самопроектирование» – анализ понятия // Вестн. СГУТиКД / И. С. Казаков – 2011. – № 2 (16). – С. 130–133.
4. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М. : Сфера, 2000. – 192 с.
5. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. – 2013 – № 3. – С. 67–80.
6. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) / А. А. Попов // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы / А. А. Попов. – Барнаул, 1997. – С. 42–67.
7. Тюнников Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказ. регион. Обществ. науки / Ю. С. Тюнников – 2000. – № 1. – С. 100.
8. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н. В. Чепелева // Наук. зап. Серія «Психологія і педагогіка». Тем. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.
9. Чепелева Н. В. Спрямованість особистості на розвиток як підґрунтя самопроєктування [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева // Психологія саморозвитку особистості : зб. наук. пр. / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андреевої. – Чернівці ; Київ, 2016. – 284 с. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Щукина М. А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии / М. А. Щукина // Вопр. психологии. – 2014. – № 4. – С. 94–105.

References

1. Aktual'ni problemy psichologii' : zb. nauk. pr. In-tu psichologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – T. II. Psichologichna germeneytyka, vyp. 8. – 138 s.
2. Bezrukova B. C. Pedagogika. Proektivnaja pedagogika / V. S. Bezrukova. – Ekaterinburg : Delovaja kn., 1996. – 344 s.
3. Kazakov I. S. Samoproektirovanie» – analiz ponjatija // Vestn. SGUTiKD / I. S. Kazakov – 2011. – № 2 (16). – S. 130–133.
4. Kljueva N. V. Tehnologija raboty psihologa s uchitelem / N. V. Kljueva. – M. : Sfera, 2000. – 192 s.
5. Leont'ev D. A. Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya / D. A. Leont'ev // Vopr. psichologii. – 2013 – № 3. – S. 67–80.
6. Popov A. A. Pedagogika i t'jutorstvo v prostranstve transcendental'noj real'nosti (obosnovanie mesta vozniknovenija otkrytogo obrazovanija) / A. A. Popov // Pedagogika samoopredelenija i problemnyj poisk svobody / A. A. Popov. – Barnaul, 1997. – S. 42–67.
7. Tjunnikov Ju. S. Sociokul'turnoe i pedagogicheskoe proektirovanie: problemy vzaimodejstviya // Izv. vyssh. ucheb. zavedenij. Severo-Kavkaz. region. Obshhestv. nauki / Ju. S. Tjunnikov – 2000. – № 1. – S. 100.
8. Chepeljeva N. V. Dyskursivni zasoby zamoproektuvannja osobystosti / N. V. Chepeljeva // Nauk. zap. Serija «Psichologija i pedagogika». Tem. vyp. «Aktual'ni problemy kognityvnoi' psichologii'». – Ostrog : Vyd-vo Nac. un-tu «Ostroz'ka akademija», 2013. – Vyp. 24. – S. 7–11.
9. Chepeljeva N. V. Sprjamovanist' osobystosti na rozvytok jak pidg'runtja samoproektuvannja [Elektronnyj resurs] / N. V. Chepeljeva // Psichologija samorozvytku osobystosti : zb. nauk. pr. / za red.. N. V. Chepeljevoi', Ja. F. Andrejevoi'. – Chernivci ; Kyi'v, 2016. – 284 s. – 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM).
10. Shhukina M. A. Napravlenija issledovanij samorazvitiya lichnosti v sovremennoj zarubezhnoj psichologii / M. A. Shhukina // Vopr. psichologii. – 2014. – № 4. – S. 94–105.

Tkachenko O.A. ANALYSING THE FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT AS A BASE OF SELF-DEVELOPMENT AMONG TEACHERS

This paper analyzes the problem of professional self-improvement among teachers in the context of the project paradigm. Professional self-improvement is represented as a process of getting and improving of professional and personal qualities, professional knowledge and skills. It is also the aspect of self-development. This article describes the interrelation of personal self-development and self-projecting, emphasizing their personal peculiarities. Moreover it proves that self-projecting provides personal self-development. Self-projecting ability is defined as an indicator of a higher level in personal development.

This research investigates psychological definition of self-projecting, its nature, in particular in terms of psychological hermeneutics. Self-projecting is made through social and personal experience and its transformation into personal constructs. This paper deals with the mechanisms, stages and characteristics of this process. It highlights that the main points in self-projecting are personal concepts, values, aims and beliefs. Theoretical assumptions are proved by empirical evidence. This paper also analyses teacher subjective assessment of private and social factors promoting or preventing professional self-development impact.

The article empirically proves that personal concepts are involved in understanding and interpreting personal and social impact which is subjective assessment. Taking into account of personal conceptual features and structures, their transformation will allow teachers to carry self-projecting thus achieve a higher level of professional self-development.

Key words: self-projecting, self-improvement, professional teacher self-development, factors of self-improvement, factors of promoting professional self-development, factors of preventing self-improvement, personal self-concept, personal constructs.

УДК 159.923.2:004.738.5–049.5

О.Р. ТКАЧИШИНА

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ТА ЯВИЩА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена аналізу проблеми психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному середовищі. Розкривається сутність та основні критерії психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному середовищі. Розглядається явище стереотипізації, особливості існування стереотипів у сучасному інформаційному просторі, роль та місце стереотипів в інформаційному середовищі та їх зв'язок з психологічною безпекою особистості. Наголошується на необхідності формування психологічної безпеки в інформаційному середовищі, зокрема, мережі Інтернет, що є особливо актуальним для дітей шкільного віку, підлітків та молоді.

Ключові слова: психологічна безпека, інформаційне середовище, стереотипізація, стереотип, стереотипне мислення, маніпулятивний вплив, свідомість, деструктивний вплив.

Стаття посвячена аналізу проблеми психологічної безпеки личности в сучасній інформаційній середі. Розкривається сутність і основні критерії психологічної безпеки личности в сучасній інформаційній середі. Розглядається феномен стереотипізації, особливості існування стереотипів в сучасному інформаційному просторі, роль і місце стереотипів в інформаційній середі, і їх зв'язь з психологічною безпекою личности. Підкреслюється необхідність формування психологічної безпеки в інформаційній середі, в частині, мережі Інтернет, що особливо актуально для дітей шкільного віку, підлітків і молоді.

Ключові слова: психологічна безпека, інформаційна серед, стереотипізація, стереотип, стереотипне мислення, маніпулятивне вплив, свідомість, деструктивний вплив.

Постановка проблеми. Становлення інформаційного простору є закономірним явищем історичного розвитку суспільства. В умовах сучасного існування людства зазнають трансформації усі сфери суспільного життя, з кожним роком ускладнюються і змінюються умови різних видів професійної та навчальної діяльності. В умовах суспільних трансформацій актуалізується проблема формування стереотипів, шаблонів мислення, патернів поведінки тощо. Це також зумовлено і підвищенням потоком інформації на особистість, і необхідністю виконання безлічі справ, як правило, в обмежені терміни. Тому, існування старих та формування нових стереотипів в таких умовах є незаперечним явищем. Актуальною стає проблема стереотипізації у сучасному інформаційному середовищі.

Крім того, варто зазначити, що прискорена інформатизація та комп'ютеризація усіх сфер суспільного життя, утворення світової мережі комунікаційних зв'язків породжують адаптаційні проблеми особистості в умовах постійних змін. Актуалізується також проблема психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному просторі, оскільки сучасна людина нерідко опиняється в ситуації невизначеності, невпевненості та ненадійності, що призводить до виникнення почуття тривоги, фрустрації, а інколи і розчарування, особливо це стосується мережі Інтернет. Тому, **актуальність вивчення проблеми** психологічної безпеки особистості на сучасному етапі розвитку інформаційних та комп'ютерних технологій і явища стереотипізації в інформаційному середовищі не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, які приділяли увагу проблемі вивчення інформаційної та психологічної безпеки варто згадати Г. В. Ложкіна, М. А. Котика, С. К. Рощина, Г. В. Грачова, В. М. Петрика, В. В. Остроухова, Н. Л. Шликову та ін. [2; 4; 6]. Досліджувались як окремі аспекти інформаційної безпеки особистості, суспільства, держави в цілому, так і окремі питання психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному просторі [6]. Щодо вивчення явища стереотипізації, то тут слід зазначити, що дана проблема не є новою. Так, загальні підходи й напрями аналізу стереотипів було закладено у працях Т. Адорно, У. Ліппмана, Г. Олпорта, Г. Теджфела, Дж. Фішмена. У радянський період дослідження проблеми стереотипів було пов'язане з іменами І. Кона, П. Шихірева, В. Ядова, Г. Кондратенко та ін. Питання стереотипізації та суміжні з ним проблеми розроблялися українськими дослідниками Л. Боровською, Н. Габор, О. Галенком, Н. Годзь, І. Дзюбою, Л. Завгородньою, Л. Компанцевою, В. Різуном та ін. [5]. Проте, дана проблема залишається актуальною, особливо у контексті психологічної безпеки особистості, і саме у цьому ракурсі потребує подальшого дослідження. Враховуючи вище зазначене, можна визначити такі основні **цілі даної статті**: 1) визначити сутність та основні критерії психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному середовищі; 2) з'ясувати роль та місце стереотипів в інформаційному просторі та їх зв'язок з психологічною безпекою особистості.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація та комп'ютеризація, що набувають усе більшого розмаху в сучасному суспільстві, призводять до прискорення темпів життя, збільшення інформаційного потоку та необхідності сприйняття й переробки людиною великої кількості інформації. Більші можливості, які з'явилися у людини з появою комп'ютерів, змінили її життя – полегшивши його функціонально, ускладнили психологічно. Постає проблема соціально-психологічної адаптації у світі, що постійно змінюється. Сутність впливу інформаційних та комп'ютерних технологій на особистість неоднозначна: з одного боку, безсумнівні переваги, які привносить комп'ютер у життя людини, а з іншого – існує безліч побічних ефектів комп'ютеризації, які стосуються інших сфер життя людини (М. Г. Абрамов, Ю. Д. Бабаєва, А. Є. Войскунський, А. Гольдберг, А. В. Гордєєва, Д. Грінфільд, Ю. І. Машбиць, Е. Рейд, М. Л. Смульсон, Дж. Сулер, К. С. Янг та ін.).

Водночас слід враховувати також інформаційний контент з яким зіштовхується особистість в сучасному інформаційному середовищі. Наприклад, взяти хоча б рекламу, яка в наш час стала більш агресивною, нав'язливою, і досить часто з ознаками маніпуляції, у порівнянні з рекламою минулого століття. Чи потребує особистість психологічного захисту від певного нав'язливого, а досить часто і негативного інформаційного потоку? Безумовно, що так. Варто підкреслити, що сьогодні все більше стають актуальними питання психологічної безпеки особистості в мережі Інтернет. Особливо це важливо тоді, коли мова йде про дітей шкільного віку, підлітків та молоді. Ці категорії є найбільш вразливими до різних негативних аспектів інформаційного потоку мережі Інтернет. Маніпулятивний підхід, що нерідко використовується щодо викладу інформації для даної верстви населення, соціальні групи в мережі Інтернет, які є надзвичайно привабливими для підлітків, в наш час, як свідчить практика, можуть бути небезпечними для ще нестійкої психіки та недостатньо розвиненої свідомості. Слід навести ознаки, які можуть свідчити про психологічну загрозу з боку

інформаційного середовища (Інтернету) для школярів та підлітків: маніпулювання свідомістю, шантаж, погрози, приниження тощо.

Необхідно зазначити, що психологічна вразливість дітей шкільного та підліткового віку зумовлена насамперед віковими особливостями, коли відбувається становлення самосвідомості, світогляду, формування життєвих цінностей тощо. Тому, в цей період зростає небезпека можливого маніпулятивного впливу з боку Інтернет-середовища на свідомість дітей шкільного та підліткового віку. Довіра, невміння критично оцінити інформацію, що надходить з інформаційного середовища та інші вікові психологічні особливості школярів та підлітків можуть слугувати підґрунтям для маніпуляцій свідомістю підростаючого покоління. Варто хоча б згадати небезпечні групи в соціальних мережах, жорстокі ігри та інші негативні явища з якими діти можуть познайомитись в мережі Інтернет, що, безумовно, може завдати шкоди психологічному здоров'ю підростаючої молоді. Як зазначає Г. В. Ложкін [2], в суспільній свідомості поняття безпеки пов'язується не стільки з відсутністю загрози, скільки зі станом, почуттями і переживаннями людини. Психологічна безпека – це такий стан суспільної свідомості, у якому суспільство в цілому і кожна людина зокрема сприймають існуючу якість життя як адекватну і надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення особистих і соціальних потреб громадян нині і дає їм підстави для впевненості в майбутньому. На думку Г. В. Ложкіна, безпека суспільства і людини полягає у стабільності їхніх становищ, а психологічна безпека – у відображенні цього становища у свідомості. Тому інформаційно-психологічну безпеку можна розглядати з позиції впливу інформаційної системи на суспільну й індивідуальну свідомість, що відображає відносини суспільства і громадян нині і в майбутньому. Інформаційно-психологічна безпека – це відсутність небезпеки інформаційних впливів. Саме активний соціальний суб'єкт і його психіка зазнають безпосереднього впливу інформаційних факторів, які, трансформуючись через його поведінку, дії (чи бездіяльність), дисфункціонально впливають на соціальні суб'єкти різної системно-структурної і функціональної організації [2].

Причиною загострення масового деструктивного впливу на психіку є несформованість механізмів соціально-психологічної регуляції в умовах інформаційного суспільства. Необхідно згадати також про небезпечний інформаційно-психологічний вплив на індивідуальну свідомість, який може призвести до двох видів взаємозалежних змін:

1. Зміни психіки, психічного здоров'я людини. Оскільки у випадку застосування інформаційного впливу складно визначити межу норми і патології, показником змін може бути втрата адекватності щодо відображення світу у свідомості й індивідуальному ставленні до світу. Можна говорити про деградацію особистості, якщо форми відображення дійсності спрощуються, реакції грубішають і здійснюється перехід від вищих потреб (у самоактуалізації, соціальному визнанні) до нижчих (фізіологічних, побутових).

2. Зміни в цінностях, життєвих позиціях, орієнтирах, світогляді особистості. Такі зміни спричиняють антисоціальні вчинки і становлять небезпеку вже для всього суспільства і держави [1].

Важлива особливість інформаційно-психологічного впливу на індивідуальну свідомість полягає в тому, що людина може не помічати його і не усвідомлювати як небезпеку. Інформаційно-психологічний вплив з метою зміни поведінки особистості в бажаному напрямі має домогтися відповідної зміни в її свідомості, а тут вже дуже тонка межа між просто впливом та маніпуляцією свідомістю. Не менш важливою проблемою в плані інформаційно-психологічної безпеки є пошук шляхів виходу з-під влади віртуальної реальності, що на думку О. Юдіна, робить проблемною самоідентичність [6, 24]. Таким чином, людина сучасної маргінальної культури постає ексцентричною особою, яку не вдовольняє жоден з існуючих духовних смислів, ціннісних спектрів, до жодного не можна приєднатися як до єдино можливого і, водночас, жоден з них не може бути відкинутим, відбувається заперечення “ментальних норм культури”, розщеплення свідомості індивіда. Соціальна мімікрія стає адаптивним способом життєдіяльності багатьох людей [6].

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави виділити основні **критерії психологічної безпеки особистості** в інформаційному середовищі, такі як:

- психологічна задоволеність;
- позитивні переживання та відчуття внутрішньої гармонії;
- оптимістичний настрій;
- заспокоєність та впевненість у собі та ін.

Відповідно до ознак, що свідчать про загрозу психологічній безпеці особистості в інформаційному середовищі можна віднести наступні:

- переживання почуття незадоволення;
- почуття тривоги та неспокою;
- фрустрація та занепокоєність;
- невпевненість, невизначеність та неясність;
- песимістичні та депресивні переживання тощо.

Далі необхідно з'ясувати роль та місце стереотипів в інформаційному просторі та їх зв'язок з психологічною безпекою особистості. Тут варто зупинитись на декількох важливих аспектах. Слід зазначити, що у наукових колах існують різні погляди і ставлення щодо проблеми стереотипів та явища стереотипізації. Так, одні автори вважають стереотип негативним явищем, яке характеризується ригідністю та консервативністю, містить емоційне забарвлення й може провокувати упереджене ставлення, протистоятиме інноваціям і не дає можливості для функціонування творчого мислення. Альтернативний погляд на роль стереотипів пов'язаний з вивченням когнітивних процесів і виходить з того, що стереотипи спрощують етапи

прийняття рішень, а відтак економлять час і зусилля індивіда, розширюють простір для безпосереднього сприймання і мислення за рахунок точніших і вільніших дій, забезпечують послідовність процесу передання знань, виконують адаптивні функції і певним чином дозволяють передбачити поведінку [3].

Проведений аналіз існуючих досліджень присвячених проблемі стереотипів та явищу стереотипізації дозволяє виділити три основні напрями вивчення різних аспектів даної проблеми. Так, перший напрям включає в себе дослідження стереотипів, де головний акцент робиться на вивчення їх когнітивного аспекту (тобто, стереотип розглядається як елемент когнітивних процесів людини, а саме – як результат процесу генералізації, схематизації і т.п.). Другий напрям включає в себе дослідження, в яких головна увага приділяється вивченню афективного аспекту стереотипів (стереотип у цьому напрямі досліджується як елемент емоційно-оцінних процесів людини, тісно пов'язаний з феноменом соціальної установки). Третій напрям присвячено вивченню соціального аспекту стереотипів (тобто, соціальний стереотип розглядається як особливий елемент, що бере участь у процесі функціонування соціальної групи).

Отже, аналіз численних підходів щодо дослідження стереотипів показав, що в даний час в сучасній соціально-психологічній науці існує чимало дефініцій цього поняття. Так, Т. Шибутані визначає соціальний стереотип як «популярне поняття, що означає приблизне угруповання людей, з точки зору будь-якої легко помітної ознаки, що підтримується широко розповсюдженими уявленнями щодо властивостей цих людей». Р. Таджура розглядає стереотип, як схильність суб'єкта, що сприймає легко і швидко, співвідносити об'єкт сприймання з певними категоріями залежно від його віку, статі, етнічної приналежності, національності і професії, і тим самим приписувати йому якості, які вважаються типовими для людей цієї категорії [5]. Вивчення процесу стереотипізації неможливе без визначення функцій цього соціально-психологічного механізму. Найбільш відома та поширена в науці класифікація функцій стереотипізації відображена в працях Т. Шибутані, П. Шихірева, які визначають такі функції:

- психологічна, що розкривається у спрощенні і систематизації інформації яку людина отримує з навколишнього середовища, а також у збереженні та захисті цінностей індивіда, стереотипізація забезпечує індивіда максимумом інформації при мінімальному когнітивному зусиллі;
- соціально-психологічна функція стереотипізації реалізується в груповій ідентифікації і міжгруповій диференціації, яка має оціночний характер (в основному у великих соціальних групах, що виявляється в етнічних стереотипах);
- соціальна функція стереотипізації виражена в поясненні існуючих відносин між групами та їх виправданні [5].

Отже, об'єктивним результатом стереотипізації є спрощене, схематичне, інколи близьке до істинного, інколи викривлене уявлення дійсності, що виражається в соціальних стереотипах. Таким чином, усі види стереотипів виконують ряд функцій у суспільстві, і зокрема, у сучасному інформаційному середовищі, які тісно пов'язані з психологічною безпекою особистості: 1) класифікацію та упорядкування соціокультурної інформації; 2) акумуляцію і передачу культурно-історичного досвіду; 3) вироблення моделей поведінки та стандартів; 4) захист групових цінностей; 5) економії зусиль у повсякденному мисленні; 6) заощадження часу при сприйнятті нового та сприяння успішній соціально-психологічній адаптації особистості в умовах суспільних трансформацій тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проблема психологічної безпеки особистості в інформаційному середовищі в наш час вимагає підвищеної уваги. Однією з основних психологічних умов збереження психологічної безпеки особистості є підвищення рівня самосвідомості, що є особливо актуальним для молоді. Психологічна безпека особистості проявляється, з одного боку, в її здатності зберігати стійкість (стабільність) в інформаційному середовищі з певними параметрами, а також з різними психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, з іншого боку – в емоційній експресивності, інтелектуальній, поведінковій варіативності, оптимальній позиції суб'єкта в даних умовах інформаційного середовища. Слід враховувати, що психологічна безпека особистості визначається комплексом пізнавальних, емоційно-вольових і характерологічних особливостей особистості, її спрямованістю і світоглядом, що формуються в процесі соціалізації.

У структурі психологічної безпеки можна виділити наступні рівні: відчуття і почуття, сприйняття і оцінка навколишньої дійсності щодо критерію "небезпечно-безпечно", аналіз і прогнозування безпечного майбутнього. Механізми процесу формування та розвитку психологічної безпеки особистості детерміновані поведінкою людини в різних ситуаціях. До основних можна віднести механізми наслідування зразкам безпечної поведінки, ідентифікації, соціальної оцінки бажаної поведінки, конформності. З проблемою психологічної безпеки особистості у сучасному інформаційному середовищі тісно пов'язане явище стереотипізації. Стереотипи в загальних рисах відображають уявлення про об'єкт або клас об'єктів, формують відповідні когнітивні структури індивіда, що зумовлює схематизацію образів певних об'єктів або явищ. Вони виступають відносно стійкими формами реагування особистості на конкретну ситуацію, впливають на її ставлення до об'єкта, що проявляється як на свідомому, так і несвідомому рівнях, частіше в умовах обмеженого часу чи браку інформації. Стереотипи є обов'язковими компонентами когнітивної сфери людини, мають психофізіологічне підґрунтя і впливають на формування оцінних суджень та уявлень про об'єкти. Стереотипи, що існують в сучасному інформаційному середовищі відіграють важливу роль у сприйнятті людиною навколишньої дійсності. Узагальнюючи варто зазначити, що стереотипи – це вдалий спосіб класифікації і систематизації інформації, спосіб зробити навколишній світ доступнішим для розуміння, вони економлять час і

дають можливість використати його для творчих справ. Проте, не варто забувати, що явище стереотипізації в інформаційному просторі може мати і негативні наслідки: спрощення, узагальнення інформації без ґрунтовного осмислення може призводити до логічних помилок, що можуть нести загрозу для психологічної безпеки особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні чинників, що впливають на психологічну безпеку особистості в сучасному інформаційному середовищі, ролі особистісної складової у формуванні психологічної безпеки та конкретних механізмів стереотипізації в цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Ліщинська О. Деструктивний вплив інформаційного простору / О. Ліщинська // Психолог. – 2006. – № 7 (199). – С. 20–23.
2. Ложкін Г. Інформаційно-психологічна безпека особистості / Г. Ложкін // Персонал. – 2003. – № 3. – С. 78–81.
3. Овсянецька Л. П. Стереотипи та їх вплив на творчий процес особистості / Л. П. Овсянецька // Проблеми загал. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – Т. IX, ч. 4. – С. 265–276.
4. Петрик В. М. Соціально-правові основи інформаційної безпеки : навч. посіб. / В. М. Петрик, А. М. Кузьменко, В. В. Остроухов та ін. ; за ред. В. В. Остроухова. – Київ : Росава, 2007. – 496 с.
5. Ткачишина О. Р. Особливості формування стереотипів в умовах суспільних трансформацій / О. Р. Ткачишина // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди”. Дод. 2 до Вип. 36: Тем. вип. «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Київ : Гнозис, 2016. – С. 114–121.
6. Юдін О. К. Інформаційна безпека держави : навч. посіб. / О. К. Юдін, В. М. Вогуш. – Харків : Консурс, 2005. – 576 с.

References

1. Lishhyn'ska O. Destruktyvnyj vplyv informacijnogo prostoru / O. Lishhyn'ska // Psycholog. – 2006. – № 7 (199). – S. 20–23.
2. Lozhkin G. Informacijno-psyhologichna bezpeka osobystosti / G. Lozhkin // Personal. – 2003. – № 3. – S. 78–81.
3. Ovsjanec'ka L. P. Stereotypy ta i'h vplyv na tvorchyj proces osobystosti / L. P. Ovsjanec'ka // Problemy zagal. ta ped. psyhologii' : zb. nauk. pr. In-tu psyhologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny. – Kyïv, 2007. – T. IH, ch. 4. – S. 265–276.
4. Petryk V. M. Social'no-pravovi osnovy informacijnoi' bezpeky : navch. posib. / V. M. Petryk, A. M. Kuz'menko, V. V. Ostrouhov ta in. ; za red. V. V. Ostrouhova. – Kyïv : Rosava, 2007. – 496 s.
5. Tkachyshyna O. R. Osoblyvosti formuvannja stereotypiv v umovah suspil'nyh transformacij / O. R. Tkachyshyna // Gumanit. visn. DVNZ “Perejaslav-Hmel'n. derzh. ped. un-t im. Grygorija Skovorody”. Dod. 2 do Vyp. 36: Tem. vyp. «Problemy empirychnyh doslidzhen' u psyhologii’». – Kyïv : Gnozis, 2016. – S. 114–121.
6. Judin O. K. Informacijna bezpeka derzhavy : navch. posib. / O. K. Judin, V. M. Vogush. – Harkiv : Konsur, 2005. – 576 s.

Tkachyshyna O.R. PSYCHOLOGICAL SECURITY OF PERSON AND PHENOMENA STEREOTYPING IN MODERN INFORMATION ENVIRONMENT

The paper analyzes the problem of psychological security of the individual in the modern information environment. The essence and basic criteria for psychological security of the individual in the modern information environment. We consider the phenomenon of stereotyping, especially the existence of stereotypes in modern information space, the role and place of stereotypes in the information environment and their relationship with the psychological security of the person. The necessity of formation of psychological security in the information environment, particularly the Internet, which is especially important for school-age children, adolescents and youth. Informatization and computerization, which become more widespread in all modern societies, leading to the acceleration of life, increasing the flow of information and the need for human perception and processing large amounts of information. Greater opportunities that appeared in person with the advent of computers changed her life – making it easier for its functionally, psychologically complicated.

In the article the various theoretical and methodological approaches to study the problem of stereotypes and stereotyping effects in terms of social transformation. In particular, draws attention to the features of the formation of stereotypes in our time. The essence of social stereotypes, their main characteristics and functions in society. The attention to the ambiguous attitude to the problem of social stereotypes in academia, reviewed the positive and negative aspects of the phenomenon of stereotyping.

Key words: psychological security, stereotype, stereotypization, social transformation, stereotypical thinking, prejudice, manipulative influence, consciousness, destructive influence.

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ДО «ГРУП СМЕРТІ» ТА НЕБЕЗПЕЧНИХ ІГОР У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному вивченню особливостей прояву зацікавленості «групами смерті» та небезпечними іграми у соціальних мережах сучасними підлітками, проаналізовано сімейні стосунки у родині та їх вплив на пошуки контактів з небезпечними групами дитини підліткового віку. Виявлено, що особливо важливими є стосунки дитини з матір'ю. Дослідження показало, що чим тіснішим є цей зв'язок, тим вище оцінює дитина віру в себе, у своє майбутнє і у життя взагалі.

Отримані результати засвідчують необхідність подальшої роботи з батьками щодо перспективи налагодження стосунків з дитиною, особливо, підліткового віку.

Ключові слова: небезпечні ігри, «смертельні групи», суїцидальні наміри, сімейна ситуація, антисуїцидальні фактори, культурні цінності, батьківсько-дитячі взаємини, психологічна допомога.

Статья посвящена теоретическому анализу и практическому исследованию особенностей проявления интереса к «группам смерти» и опасным играм в социальных сетях современными подростками, проанализировано семейные отношения и их влияние на поиски контактов с опасными группами детей подросткового возраста. Выявлено, что особенно важными являются отношения ребенка с матерью. Исследование показало, что чем теснее эта связь, тем выше оценивает ребенок веру в себя; у свое будущее и жизнь в целом.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшей работы с родителями относительно перспективы налаживания отношений с детьми, особенно подросткового возраста.

Ключевые слова: опасные игры, «смертельные группы», суицидальные намерения, семейная ситуация, антисуицидальные факторы, культурные ценности, родительско-детские отношения, психологическая помощь.

Постановка проблеми. Життя особистості в час загальних соціальних реконструкцій і потужного інформаційного тиску, які змушують перебувати в стані постійного емоційного напруження, стає загальною нормою. Перебуваючи у ситуаціях постійних стресів та емоційних навантажень, таким проблемам, як внутрішній неспокій, тривога, дискомфорт, зазвичай, не надається належної уваги, не дивлячись на те, що вони можуть призводити до криз, тяжких душевних розладів, потрясінь, які в трагічних випадках закінчуються самогубством. Особливої актуальності на сьогоднішній день набуває проблема суїцидальної поведінки в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про загострену екзистенційно важливу для соціогенезу людства значущість цієї проблематики йдеться у фундаментальних дослідженнях багатьох учених (А. Адлер, К. Горні, Е. Дюркгейм, К. Меннінгер, В. Роменець, Г. Салліван, З. Фройд, К. Юнг та ін.).

У підлітків із тенденцією до суїцидальності спостерігається своєрідне «викривлення» самосвідомості, тому будь-які різкі фізичні чи психологічні зміни дезінтегрують структуру особистості, штовхаючи до самогубства. Про подібне йдеться у дослідженнях А. Амбрумової, Я. Гошовського, Ю. Калініної, В. Москальця, Р. Федоренко та інших, де серед основних негативних причин загальноособистісного становлення підлітків-суїцидентів називається внутрішньосімейна депривація, що призводить до хиб та девіацій у їхніх статевих-рольових і сімейно-рольових орієнтирах, до ускладненого особистісно-духовного становлення та спонукає до амбівалентності й аутоагресивності [1; 6].

Дослідження психологів показали, що негативні переживання у підлітків виникають у відповідь на родинні конфлікти, часті покарання, незадоволеність батьків друзями дітей, часте моралізаторство старших і дорослих. Згідно з даними досліджень, головне джерело негативних переживань – сімейні конфлікти. Іноді тривале непорозуміння з батьками та стосунки у родині, що не задовольняють емоційні потреби дитини, стають головною причиною самогубства. З точки зору дорослих, характер непорозуміння у процесі емансипації, яка виявляється у прагненні підлітків звільнитися від опіки дорослих, визначають такі моменти: а) велика кількість вільного часу в сучасній молоді порівняно з поколінням батьків; б) краща фінансова забезпеченість; в) широкі можливості в отриманні освіти. Підлітки, зі свого боку, вважають, що основні розбіжності у поглядах з батьками переважно стосуються одягу, зачісок, успішності у навчанні та захоплень і відпочинку. Крім того, ще можуть бути зіткнення поглядів щодо питань еротичності і сексу, які актуальні зараз у віці 12-13 років. Напруженість у взаєминах між обома сторонами створюють і такі вимоги батьків до підлітків, як їх охайність, допомога в домашньому господарстві та заборона палити і пізно приходити увечері додому. Заслужує на увагу і той факт, що протягом підліткового віку змінюється також характер взаємин з учителями і суб'єктивне ставлення до них. Якщо провідним мотивом взаємин і спілкування молодших підлітків є прагнення отримати підтримку, заохочення вчителя за поведінку чи навчання, то в середньому підлітковому віці виникає прагнення до особистого спілкування з вчителем. При цьому, професійні якості педагогів у цілому задовольняють підлітків, а особистісні – не завжди. Невдоволеність особистісними якостями педагогів сприймається ними частіше всього як проблема «справедливості» вчителя. Як правило, з віком складається ситуація нарощування потреби в особистісному спілкуванні підлітків з педагогами і неможливістю її

задовольнити. Спілкування підлітків багато в чому зумовлюється їх настроєм, який протягом невеликого проміжку часу може змінюватися прямо на протилежний. Лабільність настрою та амбівалентність почуттів можуть призводити до поверхового, неорганізованого спілкування. За таких умов спостерігається невміння протистояти тиску з боку дорослих, обмеженість словникового запасу та мовленнєвої культури порівняно зі старшим поколінням. Все це призводить до того, що у контактах підлітків прослідковуються мало усвідомлені поведінкові реакції. Варто зауважити, що у підлітковому віці відбувається відкриття свого внутрішнього світу, свого «Я». Підлітка починають хвилювати проблеми моральних норм, цінностей, сенсу життя. Переживання ці часто глибоко заховані і незрозумілі дорослим, тому підліток стає самотнім у своїх пошуках. Як показують результати досліджень, підлітки значно частіше дорослих людей відчують себе самотніми і незрозумілими. Разом з усвідомленням своєї унікальності та неповторності приходять потреба в тому, щоб передати кому-небудь свої думки і почуття, а також бути почутим та зрозумілим [5].

На думку дитячого та підліткового психіатра, фахівця із суїцидальних питань О. Вроно, підлітки переживають дуже складний період життя, це час кардинальних змін. Тут має значення не лише фізіологічна перебудова, яка відбувається в пубертатному періоді, але й дуже потужні психологічні зміни і різного роду проблеми, пов'язані з соціалізацією. Все це створює передумови для трагічного світосприймання, драматичного трактування того, що відбувається, що, в свою чергу, є фактором підвищення суїцидальної активності підлітків [3]. На думку науковця, труднощі сприйняття окремих аспектів життя підлітками обумовлені перш за все тим, що внутрішній хаос важко вкладається у їхнє уявлення про життя. Також підліткам властиві прояви алекситимії – стану, коли людина не може визначити й описати власні емоції, не може їх висловити. Для дорослих це симптом психічного розладу, тоді як для підлітків – вікова особливість. Крім того, у підлітків ще не сформувалося розуміння безумовної цінності людського життя – не лише свого, але й чужого. Дослідження показують, що психологічний профіль підлітків, які вчиняють суїцидальні спроби, і підлітків, що вчиняють хуліганські дії з жорстокістю, дуже схожий. Дана поведінка пояснюється тим, що у підлітків немає уявлення про те, що життя – і своє, і чуже – безцінне. Вони вважають, що їхнє життя – це цілком адекватна ціна за те, щоб довести свою правоту, покарати кривдника, домогтися свого. При цьому, як правило, не прораховують своїх кроків наперед, не замислюються про наслідки. Підлітки легко ризикують життям – наприклад, для того, щоб відповідати групі, виглядати героєм, щоб не показати, що їм незатишно, самотньо чи страшно [2]. Також, на думку науковців, підлітки особливо схильні до впливу ззовні. Особливої уваги на сьогоднішній день заслуговує діяльність так званих інтернет-товариств смерті, що мають назви «Море китів», «Тихий дім» тощо, куратори яких переслідують мету залучення дітей та підлітків до своїх спільнот, у подальшому підбурюючи їх до самокаліцтв, виконання певних небезпечних завдань і, зрештою, суїциду. На думку психологів, на маніпуляції певною мірою може бути піддатливий будь-хто, незалежно від віку, темпераменту чи розумових здібностей. Інша річ, що підлітковому віку притаманні цікавість, пошуки власного «Я», бажання самоствердитися, знайти однодумців, стати частиною певного дійства, особливо, якщо воно має елементи загадковості, втаємниченості. Саме тому молодь є не байдужою до різноманітних флешмобів, квестів, командних ігор. При цьому, варто зазначити, що учасниками суїцидальних спільнот стають, як правило, самотні підлітки, із проблемами у житті та браком уваги, які готові виконувати все, що наказують їм робити адміністратори груп смерті. При цьому, багато хто з дітей підліткового віку вже стикалися з надто «дорослими» проблемами. Нерозуміння, невизначеність майбутнього, нерозділена любов, яка в цьому віці здається єдиною – можуть підкосити підлітка, якому у складних життєвих ситуаціях ні з ким поговорити, поділитись невіршеними проблемами. При цьому, навіть у сім'ях зовні благополучних, такі діти можуть почуватися самотніми, вони, як правило, не розраховують на те, що завжди будуть почутими, зрозумілими, сприйнятими і важливими. Саме в таких ситуаціях, на думку психологів, і пропонують «свою допомогу» ввічливі адміністратори смертельних груп з цілими альбомами сумної монотонної музики, уявною підтримкою і розумінням і великою кількістю картинок з пригнічуючими пейзажами і словами про безвихідь [3]. Варто зазначити, що перед тим, як втягнути підлітка у квест, модератори вивчають його особистість і якщо той має схильності до суїциду, надсилають йому завдання, яке найчастіше складається із самоушкоджень, які необхідно знімати на фото чи відео. При цьому, ідеологи груп використовують у своїх смертельних іграх образи китів, оскільки кити належать до того малого числа ссавців, які можуть добровільно самотужки померти. Ці тварини асоціюються зі свободою, у тому числі, з усвідомленим вибором піти із життя. Підлітки порівнюють себе з китами, яких викинув океан, під яким мається на увазі суспільство, сім'я чи близька людина.

Формулювання цілей статті: теоретичне обґрунтування та емпіричний розгляд особливостей ставлення сучасних підлітків до «груп смерті» та небезпечних ігор у соціальних мережах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку нашого дослідження склали 106 дітей, учнів 9-10 класів ЗОШ м. Луцьк. Дослідження охоплено 65 дівчат і 56 хлопців; 67 дітей виховуються в повній сім'ї, 39 – у неповній, з них 34 особи проживають з матір'ю, двоє – з батьком і троє – з бабусею і дідусем. Одним із завдань нашого дослідження було виявлення ставлення сучасних підлітків до «груп смерті» та небезпечних ігор у соцмережах, а також аналіз особливостей сімейних взаємин у їхніх родинах.

Для проведення дослідження нами було обрано низку психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення дітей «групи ризику», аналіз сімейної ситуації та ставлення до «груп смерті» опитуваними підлітками. Одне із завдань дослідження було спрямоване на виявлення сімейної ситуації опитуваних підлітків за допомогою методики первинної діагностики та виявлення дітей «групи ризику» (М. Рожков, М. Ковальчук).

Отримані результати продемонстрували наступне: 45 дітей із повних сімей і 20 дітей з неповних засвідчили позитивне оцінювання внутрішньосімейних взаємин, що характеризується відсутністю страху перед батьками, напруги в сім'ї між її членами, проявом батьківської любові. Низькими є показники агресивності та недовіри до людей, що свідчить про високу довіру до навколишнього оточення, високу комунікативність, вміння встановлювати дружні стосунки з іншими людьми. При цьому, дана категорія дітей виявила високі показники за шкалою впевненості у собі, їм характерною є низька тривожність, адекватна та висока самооцінка.

Оскільки дослідження передбачало також виявлення впливу сімейної ситуації на прояв зацікавленості підлітками «групами смерті», особливої уваги заслуговували підлітки, у яких були виявлені високі показники за шкалою взаємин у сім'ї. Дану групу представили 22 дітей із повних і 19 дітей з неповних сімей. Наявність високих балів за шкалою сімейних стосунків свідчить про порушення внутрішньо-сімейних взаємин, які можуть бути обумовлені: напруженою ситуацією в сім'ї; неприязним ставленням; обмеженнями та вимогами дисциплінованості без почуття батьківської любові; страхом перед батьками та ін. Варто зауважити, що коли напруження, викликане незадоволеністю стосунками в сім'ї, продовжується занадто довго, воно починає чинити сильну руйнівну дію на здоров'я дітей та підлітків. Серед досліджуваних нашої вибірки двоє підлітків із повних сімей і четверо з неповних продемонстрували високі бали за шкалою недовіри до людей. Такі підлітки часто бувають пасивними та сором'язливими у спілкуванні з однолітками через страх бути знехтуваними, вони не вміють встановлювати дружніх взаємин з іншими людьми. Серед дітей, які за шкалою недовіри виявили високі показники, двоє з повних і двоє з неповних сімей продемонстрували високі показники за шкалою невпевненості у собі, що є свідченням високої тривожності, незадоволеності собою, низької самооцінки. Отже, як бачимо із аналізу результатів дослідження за даною методикою, серед підлітків, які виявили високі показники за шкалою стосунків у сім'ї, шестеро осіб можуть бути віднесені до групи ризику. Подальше дослідження передбачало проведення тесту незакінчених речень (авторська версія). Аналіз отриманих результатів показав, що більшість підлітків з повних сімей (67%) позитивно характеризують своє дитинство, своїх батьків (лише двоє дітей відповіли, що мій батько не зовсім хороший чоловік для мамі; міг би бути кращим); вони мріють про те, що настане час, коли закінчать, нарешті, школу; настане мир в країні; справедливість переможе. Також діти стверджують, що якби вони були вчителями, то були б більш справедливими до дітей, старалися б знайти порозуміння з учнями, були б не подібними на інших учителів. Троє підлітків речення: «Я вірю продовжили приблизно однаково: що моя сім'я ніколи не розпадеться; що у моїй сім'ї все буде без змін; що мої батьки будуть жити разом». Підлітки з неповних сімей у більшості випадків (81%) стверджують, що «Мій батько байдужий до нас; не цікавиться нами; рідко мені телефонує; має іншу сім'ю» і т.д. Лише четверо дітей відповіли, що «Мій батько мене любить; підтримує з нами гарні стосунки; хоче до нас повернутись». Заслуговує на увагу те, що значна кількість дітей з неповних сімей мають тривожні спогади з дитинства, мріють про те, що настане день і вони підуть у самостійне життя; створюють власну, успішну (ідеальну) сім'ю. Восьмеро підлітків речення «Найбільше мені хотілося б продовжити приблизно таким чином: щоб мої батьки жили разом; щоб у нас була дружна сім'я; щоб усе в нас було, як колись» і т.д.

Одним із завдань дослідження за даним тестом було виявлення ставлення дітей до «груп смерті» та інших небезпечних ігор у соцмережах. Відповіді дітей з повних сімей не відрізнялись від відповідей підлітків з неповних сімей і були наступними: «Контакт з групами смерті у соцмережах шукають, як правило, діти, які потребують теплого спілкування; діти, яким бракує батьківської уваги та розуміння; діти, яким не вистачає підтримки, уваги та любові; люди з обмеженим спілкуванням; діти з недостатньою увагою батьків і недостатньою любов'ю від них; діти, яким бракує спілкування, обіймів, порад; люди безнадійні, які хочуть привернути увагу і є самотніми». При цьому, більшість підлітків своїми відповідями стверджували, що «Якби не постійна самотність, відсутність спілкування, не так мало часу батьки приділяли своїм дітям і завжди підтримували їх; не жорстокий та неухважний світ; не відторгнення близькими і друзями; не проблеми в сім'ї, - то діти не грали б у небезпечні ігри. Лише троє дітей з усієї вибірки відповіли, що «це діти, які слабкі духом і невпевнені у собі; люди із слабкою психікою; люди неврівноважені».

Подальша наша робота передбачала дослідження ставлення до небезпечних груп у соцмережах підлітками, які продемонстрували напружені стосунки в сім'ї. 76% дітей на питання «Контакт з групами смерті у соцмережах шукають, як правило, продовжили приблизно наступним чином: люди самотні; люди, яким хочеться померти; ті, хто не боїться померти; кого все дістало; кому набридло жити; хто не знає, як жити далі» і т.п. В 11% досліджуваних відповіді були приблизно такими: «ті, хто багато часу проводить в інтернеті; такі, кому хочеться себе випробувати; люди, які хочуть помститися ближнім» і т.п. При цьому, 92% опитуваних у реченні «Якби не відмітили, що самотність, відсутність уваги, любові, друзів, підтримки підштовхують дітей до участі у небезпечних іграх». Отже, як бачимо із результатів дослідження, ставлення підлітків до груп ризику у соцмережах має багато спільного як у дітей з повних сімей, так і з неповних. На думку підлітків, якби діти отримували більше уваги, спілкування, підтримки і любові з боку дорослих, інтересу такі групи у них не викликали б. При цьому, у дітей із напруженими сімейними стосунками гостріше прослідковується зв'язок між участю у небезпечних іграх і самотністю та бажанням померти. У їхніх відповідях часто прослідковується зв'язок батьківського ставлення до дітей (любов, розуміння, увага) та участь у небезпечних іграх.

Завершальним етапом нашого дослідження було проведення опитувальника суїцидального ризику (модифікація Т.Разуваєвої) з дітьми-підлітками, які за результатами попередніх методик продемонстрували

високі показники порушень внутрішньосімейних взаємин. Отримані результати показали, що майже половина дітей (46%) засвідчили високі показники за такими шкалами: демонстративність, або бажання привернути до себе увагу з боку оточення; неспроможність, зокрема, негативна концепція власної особистості. Дана субшкала може бути пов'язана з уявленнями про фізичну чи інтелектуальну неспроможність, – таким підліткам характерною є формула зовнішнього монолога – «Я поганий»; максималізм – як правило, поширення на всі сфери життя змісту локального конфлікту у якійсь одній життєвій сфері. При цьому, часто у таких випадках відбувається афективна фіксація на невдачах. Заслугує на увагу той факт, що 32% підлітків із зазначеної групи продемонстрували високі показники за субшкалою «злам культурних бар'єрів», що є свідченням готовності пошуку культурних цінностей і нормативів, які виправдовують суїцидальну поведінку. Тому при наявності високих показників за іншими шкалами такі підлітки потребують особливої уваги. У нашому випадку, у дітей, що продемонстрували високі показники за названою шкалою, виявлено також високі показники за шкалою «антисуїцидальний фактор», що є свідченням того, що навіть при високій вираженості усіх решти факторів глобальний суїцидальний ризик може зніматись. Це може бути усвідомлення розуміння почуття відповідальності за близьких, почуття обов'язку. Також може бути уявлення про гріховність самогубства, боязнь болю і фізичних страждань. При цьому, слід зауважити, що такі підлітки потребують психокорекційної роботи, оскільки антисуїцидальні фактори, при зміні певних обставин, також можуть змінюватись на суїцидальні. Особливої уваги заслуговують троє підлітків із нашої вибірки, у яких, окрім перерахованих шкал (за якими вони набрали високих результатів), виявлені високі бали за шкалою «афективність», що свідчить про домінування емоцій над інтелектуальним контролем в оцінюванні ситуації, та шкалою «часова перспектива», тобто, неможливість конструктивного планування майбутнього, що може бути наслідком сильного занурення у нинішню ситуацію, яка трансформує почуття невирішеності даної проблеми у глобальний страх невдач і поразок у майбутньому. Решта (54%) підлітків за даною методикою набрали середні та низькі показники за усіма субшкалами. При цьому, у більшості з них прослідковуються високі показники за шкалою «антисуїцидальний фактор».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного нами дослідження дали змогу зробити наступні висновки:

– існує прямий зв'язок між порушеннями внутрішньосімейних взаємин, які є обумовлені напруженою ситуацією в сім'ї, високими вимогами дисциплінованості при низькому прояві батьківської любові, страхом перед батьками, та такими психологічними показниками, як агресивність, недовіра до людей, невпевненість у собі. Високі показники за цими параметрами є сприятливим підґрунтям для різних розладів у поведінці;

– порівняльний аналіз внутрішньосімейних взаємин дітей з повних та неповних сімей значних відмінностей не показав. Як бачимо, напруга, викликана незадоволеністю стосунками в сім'ї, є характерною для обох категорій сімей;

– сучасні підлітки багато часу проводять в інтернеті, при цьому значний інтерес до небезпечних ігор та груп. Заслугує на увагу те, що діти як із сімей зі здоровим сімейним кліматом, так і з напруженою ситуацією в сім'ї стверджують, що контакт з групами смерті у соцмережах шукають, як правило, діти, які почуваються самотніми, з недостатньо отриманою увагою, теплом, любов'ю. При цьому, лише у дітей, які за взаєминами в сім'ї належать до групи ризику, виявлено відповіді, які стверджують, що контакт з названими групами шукають ті, хто не хоче жити, хто не знає, як жити далі і т.п., що, як бачимо, підтверджує зв'язок між взаєминами в сім'ї і проявом інтересу до небезпечних груп у соцмережах;

– особливо важливими є стосунки дитини з матір'ю. Чим тіснішим є цей зв'язок, тим вище оцінює дитина віру в себе, у своє майбутнє і у життя взагалі.

Аналіз отриманих результатів та зроблені висновки засвідчують необхідність подальшої роботи з батьками щодо перспективи налагодження стосунків з дітьми, особливо, підліткового віку, формування вміння прийняття дитини такою, якою вона є, з метою відновлення довіри у дітей, готовності поділитись (з батьками, в першу чергу) усіма труднощами, з якими доводиться стикатись. На нашу думку, довіра і можливість бути почутими батьками, без засуджень та критики, будуть більш результативними у попередженні ризику контакту та спілкування з «групами смерті» та участь в небезпечних онлайн-іграх, ніж просте відслідковування сторінок, їх заборона та блокування. Саме емоційний контакт з дітьми дасть змогу останнім бути більш відкритими перед батьками, в тому числі, і при обговоренні таких тем, як інтерес до небезпечних ігор та груп і участі в них.

Список використаних джерел

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія / Я. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 525 с.
2. Романенко Г. «Море китів» і «Тихий дім» [Електронний ресурс] / Г. Романенко. – Режим доступу: <http://portal.lviv.ua/news/2017/02/13/more-kitiv-i-tihiy-dim-batkiv-poperedzhayut-pro-grupi-u-sotsmerezah-yaki-shilyayut-ditey-do-samogubstv>. – Назва з екрана.
3. Романенко Г. Підлітковий суїцид – чи можна його попередити? [Електронний ресурс] / Г. Романенко. – Режим доступу: <http://a-yak.com/pidlitkovij-suicid-chi-mozhna-yogo-poperediti/>. – Назва з екрана.
4. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду / Д. Романовська, Г. Собкова // Психолог. – 2006. – № 15. – С. 26–30.

5. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – Київ : Главник, 2004. – 96 с.
6. Федоренко Р. П. Психологія суїциду : навч. посіб. / Раїса Петрівна Федоренко. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – 260 с. – (Посібники та підручники ВНУ ім. Лесі Українки).
7. Цимбалюк І. Самогубство як проблема девіантної поведінки // Психолог. – 2003. – № 46. – С.12–14.

References

1. Goshovs'kyj Ja. Resocializacija depriyovanoi' osobystosti : monografija /Ja. Goshovs'kyj. – Drohobych : Kolo, 2008. – 525 s.
2. Romanenko G. «More kytiv» i «Tyhyj dim» [Elektronnyj resurs] / G. Romanenko. – Rezhym dostupu: <http://portal.lviv.ua/news/2017/02/13/more-kitiv-i-tihyj-dim-batkiv-poperedzhayut-pro-grupi-u-sotsmerezah-yaki-shilyayut-ditey-do-samogubstv>. – Nazva z ekrana.
3. Romanenko G. Pidlitkovyj sui'cyd – chy mozhna jogo poperedyty? [Elektronnyj resurs] / G. Romanenko. – Rezhym dostupu: <http://a-yak.com/pidlitkovij-sui'cid-chi-mozhna-jogo-poperediti/>. – Nazva z ekrana.
4. Romanovs'ka D. Robota z pidlitkamy, shyl'nymy do sui'cydu / D. Romanovs'ka, G. Sobkova // Psyholog. – 2006. – № 15. – S. 26–30.
5. Tytarenko T. M. Kryzove psyhologichne konsul'tuvannja / T. M. Tytarenko. – Kyi'v : Glavnyk, 2004. – 96 s.
6. Fedorenko R. P. Psyhologija sui'cydu : navch. posib. / Rai'sa Petrivna Fedorenko. – Luc'k : VNU im. Lesi Ukrai'nky, 2011. – 260 s. – (Posibnyky ta pidruchnyky VNU im. Lesi Ukrai'nky).
7. Cymbaljuk I. Samogubstvo jak problema deviantnoi' povedinky // Psyholog. – 2003. – № 46. – S.12–14.

Fedorenko R.P., Lekh T.L. THE ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF MODERN TEENAGERS' ATTITUDE TOWARDS "THE GROUPS OF DEATH" AND DANGEROUS SOCIAL NETWORK GAMES

The article is dedicated to theoretical and empirical study of the influence of family factors on the expression of modern teenagers' interest in "The Groups of Death" and dangerous games in social networks. The teenagers' family relationships are analyzed, the peculiarities of the expression of the interest in "The Groups of Death" and dangerous social games by modern teenagers' from non-needy and disadvantaged families and from the families with strained relationships are determined. The obtained results demonstrated that the children from both categories of families affirm that the children who feel lonely, who feel a lack of attention, warmth and love seek a contact with the dangerous groups. Thus, according to results of study the teenagers who belong to the risk group because of strained family relationships believe that only those who don't want to live, who do not know how to live, seek the contact with the "Groups of Death", which gives further confirmation of the link between family relationships and the expression of interest in participation in dangerous social network groups. A mother-child relationship is especially important. The study suggests that the closer is mother-child relationship, the higher is the child's self-confidence, and its confidence in future and life. The results of study proved that there is a need for further work with the parents concerning the prospects of the relationships with the children, especially, with the teenagers.

Key words: dangerous games, "the groups of death", suicidal intentions, family situation, antisuicidal factors, cultural values, parent-child relationships, psychological aid.

УДК 159.923.2:159.955.4

О.Я. ФЕНИНА

ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСІЇ ТА РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ.

В статті проаналізовано основні психологічні концепції щодо проблеми самоменеджменту, виокремлено особистісно-ділові й професійні якості, які впливають на сформованість самоменеджменту як необхідної умови ефективності управлінської діяльності. Розглянуто основні підходи до розуміння рефлексії та рефлексивності особистості, обґрунтовано інтегративний характер рефлексії у розвитку всіх компонентів саморегуляції, які є детермінуючими у становленні самоменеджменту особистості.

В результаті емпіричного дослідження доведено крапцю сформованість рефлексивно-поведінкових патернів самоорганізації в осіб з високим рівнем самоменеджменту, показано необхідність досягнення певного оптимуму розвитку рефлексивних процесів особистості для забезпечення ефективної особистісної саморегуляції і самоуправління.

Ключові слова: самоменеджмент, професійний самоменеджмент, рефлексивно-поведінкові патерни, оптимум рефлексивності, управлінська діяльність.

Проанализированы основные психологические концепции по проблеме самоменеджмента, выделены личностно-деловые и профессиональные качества, которые влияют на сформированность самоменеджмента как необходимого условия эффективности управленческой деятельности. Рассмотрены основные подходы к пониманию рефлексии и рефлексивности личности, обосновано интегративный характер рефлексии в

развитии всех компонентов саморегуляции, которые являются детерминирующими в становлении самоменеджмента личности.

В результате эмпирического исследования доказано лучшую сформированность рефлексивно-поведенческих паттернов самоорганизации у лиц с высоким уровнем самоменеджмента, показана необходимость достижения определенного оптимума развития рефлексивных процессов личности для обеспечения эффективной личностной саморегуляции и самоуправления.

Ключевые слова: *самоменеджмент, профессиональный самоменеджмент, рефлексивно-поведенческие паттерны, оптимум рефлексивности, управленческая деятельность.*

Постановка проблеми. Самореалізація сучасної людини за умов динамічних суспільних змін дедалі більше залежить від її мобільності, цілеспрямованості, самоефективності, здатності до саморозвитку і самовдосконалення. Одним із факторів, що сприяє реалізації життєвих цілей, є володіння навиками самоменеджменту, під яким розуміється вміння людини організовувати свою життєдіяльність так, щоб чітко розпланувати свій робочий та вільний час, ефективно управляти своїми ресурсами, тобто вміти їх набувати, зберігати, розвивати і раціонально використовувати. Водночас, від рефлексивно-поведінкових властивостей особистості залежить, як саме вона буде досягати своїх цілей, як вплине на її поведінку аналіз і переосмислення власних дій, і наскільки ефективним буде процес становлення професійного самоменеджменту, без якого практично неможливою є ефективна, успішна професійна діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній психології широко представлені теоретичні й методологічні аспекти самоменеджменту як фундаментальної проблеми становлення й розвитку особистості (В. Андреев, М. Вудкок, Д. Френсіс, Л. Зайверт, М. Лукашевич, О. Хроленко, Б. Швальбе, Х. Швальбе, О. Штепа та ін.). Самоменеджмент розглядається як: 1) наука про самокерування і самоорганізацію людини; 2) робота людини над собою в межах особистісного розвитку й оволодіння методами ділової активності (О. Штепа). Аналіз відомих концепцій самоменеджменту дає змогу виокремити в кожній з них певну ідею, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над собою: економії свого часу (Л. Зайверт), подолання власних обмежень (М. Вудкок і Д. Френсіс), досягнення особистого ділового успіху (Б. і Х. Швальбе), уміння самоорганізації (А. і К. Бішоп), саморозвитку творчої особистості (В. Андреев), підвищення особистої культури ділового життя (О. Хроленко) тощо.

На становлення професійного самоменеджменту особистості має вплив здатність людини до рефлексії як форми активного переосмислення певного змісту індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування (О. Анісімов, Ю. Борисов, А. Деркач, О. Дробот, Г. Щедровицький та ін.). Відомі у психології дослідження щодо обґрунтування змісту поняття рефлексії (Ю. Давидов, А. Зак, В. Зарецький, В. Лефевр, Я. Пономарьов та ін.), її внутрішньої структури (Н. Лушпаєва, О. Михайлова, С. Орловський, Г. Щедровицький та ін.), механізмів перебігу рефлексивного процесу (О. Анісімова, М. Варбан, Ю. Кулюткін, Є. Ісаєв, М. Савчин, В. Слободчиков, С. Степанов та ін.) дають змогу розглядати її як невід'ємну умову успішного самоменеджменту й базуються на методологічних засадах системно-діяльнісного (Н. Алексеев, О. Генісаретський, В. Шепель) й особистісно-діяльнісного (Б. Вульф, В. Зінченко, С. Кульневич, Ю. Швалб) підходів у психології та праксеологічних засадах рефлексії (М. Найдонов, І. Семенов, Ю. Степанов). У значній кількості праць підкреслюється, що реалізація рефлексивної здатності забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, її максимальній ефективності та результативності, дає змогу аналізувати минулий досвід, чітко усвідомлювати поставлені цілі і передбачати професійні результати (І. Батраченко, Ж. Вірна, О. Фенина, О. Гринчук, Н. Воляннюк, С. Дружилов, Г. Ложкін, Л. Мітіна, Ж. Нюттен, В. Осьодло, Т. Татенко та ін.).

Формулювання цілей статті. Ціль статті полягає в теоретичному висвітленні досить актуальної для сьогодення проблеми самоменеджменту особистості, детальному розгляді значення рефлексії та рефлексивності на розвиток навичок самоорганізації, самоефективності, професійного самоменеджменту особистості як умови її успішності. В обґрунтуванні інтегративної ролі рефлексії в структурній організації самоменеджменту особистості й окресленні впливу рефлексивних механізмів на ефективність професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самоменеджмент як новий напрям наукових досліджень виник наприкінці ХХ століття на межі психології і менеджменту як відповідь на потреби суспільства повніше використовувати і розвивати творчий потенціал працівників. Проблема професійного самоменеджменту особистості є новою і малодослідженою в психологічній науці. Також практично не досліджувалися особистісні властивості, які впливають на його розвиток. Під рефлексивно-поведінковими особливостями розуміється сукупність особистісних властивостей, які включають в себе рефлексивні і поведінкові компоненти, вираженість яких має значення для становлення професійного самоменеджменту особистості як одного із засобів самоуправління і самоорганізації. Для глибшого розуміння цих властивостей розглянемо детальніше поняття «рефлексія» і «поведінка», а також їх структурні елементи.

Поняття «рефлексія» виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Філософські засади осмислення феномену рефлексії закладені у працях Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Дж. Локка, Г. Лейбніца, Дж. Дьюї, якими утверджена європейська філософська традиція. В них рефлексії відводиться одна із ключових ролей у розумінні як пізнавального акту зокрема, так і загалом сутнісного способу існування самої людини.

В сучасній психології спостерігається інтенсивний ріст експериментальних і прикладних досліджень рефлексивних процесів та поглиблений аналіз їх теоретичних основ. Якщо раніше рефлексія була лише пояснювальним принципом функціонування психічних процесів або виступала в якості категоріального засобу для обґрунтування теоретичних концепцій психічного розвитку (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв [4], Д. Леонтьєв [5], С. Рубінштейн [7], Ж. П. Вірна, О. Я. Фенина [1]), то тепер вона виступає ще і як особливий психологічний предмет експериментального вивчення. Рефлексія (лат. *reflexio* – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші люди або спільноти; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану.

Як пояснювальний принцип організації та функціонування когнітивних процесів рефлексія виступає у концепції Ж. Піаже; як найважливіша особистісна властивість, яка зумовлює процеси самореалізації людини – у працях К. Роджерса [6]; як передумова формування людської культури загалом – у теорії Л. Виготського; як важлива складова структури діяльності – у теорії О. Леонтьєва [4]. Систематизація основних принципових підходів до розуміння рефлексії як психічного процесу і рефлексивності як особистісної властивості, що розглядаються різними авторами (А. Карпов [3], В. Пономарьова) дала змогу виокремити основні напрями її вивчення залежно від сфери психологічного знання, в межах якого здійснюється дослідження:

1. Діяльнісний напрям, суть якого полягає в розгляді рефлексії як компонента структури діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв [4]). У межах цього підходу аналізується роль рефлексивних процесів у структурі діяльності, а також склад і будова «рефлексивного дії». Відповідно до уявлень О. Леонтьєва про будову людської діяльності, рефлексія може розглядатися як дія, тобто як такий процес, що спрямовується уявленням про результат, який повинен бути досягнутий людиною [4]. Рефлексія – це дія, спрямована на виявлення власного способу здійснення активності. Співвіднесення категорій «рефлексія» і «діяльність» змушує по-новому поглянути на природу рефлексії і рівень організації цього явища порівняно з іншими психічними процесами і властивостями. Таким чином, діяльнісний підхід до досліджуваного явища дозволяє розглядати рефлексію при пізнанні свого внутрішнього світу і при пізнанні зовнішнього світу, в тому числі і внутрішнього світу інших людей, як єдину психологічну реальність – рефлексивну дію [4].

2. Дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення (В. Давидов, Ю. Кулюткін, І. Семенов, С. Степанов).

3. Вивчення рефлексивних закономірностей організації комунікативних процесів (В. Біблер, Ю. Лобанова).

4. Аналіз рефлексивних феноменів у структурі спільної діяльності (В. Недоспасова, А. Перре-Клермон, В. Рубцов).

5. Психолого-педагогічний підхід, представники якого розглядають рефлексію як інструментальний засіб організації навчальної діяльності (О. Анісімов, А. Зак, А. Захарова). В межах цього підходу можна виділити такі провідні напрями в розробці проблем рефлексії: 1) дослідження рефлексивної самосвідомості, 2) роботи з творчого мислення, 3) вивчення рефлексії як пізнання людиною явищ чужої свідомості.

6. Особистісний напрям, де рефлексивне знання розглядається як результат осмислення своєї життєдіяльності (Ф. Василюк, М. Гінзбург, О. Лазурський).

7. Генетичний напрям дослідження рефлексії (Ж. Піаже, В. Слободчиков [6]).

8. «Системомислєдіяльнісний» підхід, відповідно до якого рефлексія є формою мислєдіяльності (В. Лефевр, Г. Щедровицький [9]). У цьому підході рефлексія розуміється, по-перше, як процес і структура діяльності і, по-друге, як механізм природного розвитку діяльності. На думку Г. Щедровицького, що розглядав діяльність як універсальну систему, з одиниць якої можна будувати моделі будь-яких соціальних явищ і процесів, рефлексія виступає «принципом розгортання схем діяльності», найважливішим моментом у механізмах розвитку діяльності, тобто «моментом, від якого залежать всі без винятку організованості діяльності». При цьому рефлексія характеризується як «рефлексивний вихід», тобто перехід діяча з внутрішньої позиції, на якій він перебував, коли виконував ту або іншу діяльність, на зовнішню позицію рефлексії, по відношенню до якої колишні діяльності, які виконувались індивідом, виступають «як матеріал аналізу, а майбутня діяльність – як проєктований об'єкт».

Окрім цих напрямів, А. Карпов виокремлює ще й інші [3]:

9. Когнітивна та метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів (В. Азаров, С. Аткинс, А. Корят, М. Ліпман, С. Паріс, М. Холодна та ін.). Цей напрям особливо потужно представлений у зарубіжній психології: рефлексивність розглядається як базовий регулятивний компонент метакогніції, як здатність до мислення про мислення, до моніторингу та контролю розумових дій (У. Брюер); на сучасному етапі метапроцеси вивчаються не тільки і не стільки в структурі систем переробки інформації, скільки в структурі комунікації, індивідуального і групового вирішення задач. У російській психології розуміння рефлексії в руслі когнітивного напрямку представлено, зокрема, працями М. Холодної, яка розглядає рефлексію в межах «феноменологічної» концепції інтелекту як форми організації ментального досвіду.

10. Дослідження рефлексії як фундаментального механізму самопізнання і саморозуміння (В. Знаков [2]).

11. Аналіз рефлексивних закономірностей і механізмів управлінської діяльності і управління загалом (А. Карпов, В. Пономарева [3]).

12. Життєдіяльнісний підхід до вивчення рефлексивності (К. Абульханова-Славська, Ф. Василюк та ін.), в межах якого рефлексія визначається як механізм внутрішньоособистісного відстеження, ступінь розвитку якого зумовлює так званий «рівень проживання життя» індивідом. Рефлексія при цьому є механізмом і

одночасно необхідною умовою особистісного росту і розвитку, оскільки забезпечує усвідомлення і прийняття суперечливих внутрішньоособистісних структур. Поняття життєдіяльності введено К. Абульхановою-Славською, яка визначала життєдіяльність як «суспільно-обумовлений процес реалізації особистістю своєї життєвої стратегії». Життєва стратегія є результатом осмислення людиною своїх індивідуальних особливостей, статусних і вікових можливостей, домагань і співвідношення їх з вимогами суспільства і навколишнього середовища. Ефективність життєвої стратегії визначається тим, якою мірою людина є суб'єктом свого життя.

Отже, поняття рефлексії в методологічному плані є достатньо складним і дискусійним, але при цьому практично всі автори відзначають безсумнівний зв'язок рефлексії з психічними процесами і механізмами саморегуляції діяльності. Рефлексія засвідчує перехід від повного включення свідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності. Рефлексія передбачає не лише знання суб'єктом про себе та свою діяльність, а й уявлення про те, як його і його діяльність сприймають і оцінюють інші люди. Як новоутворення психіки рефлексія виникає на певному етапі онтогенетичного розвитку. Дозрівання механізмів рефлексії стимулює самоаналіз, формування волі, становлення особистісної зрілості. Рефлексія може бути елементарною, поведінковою (аналіз своїх життєвих вчинків), науковою (критичний аналіз аксіом і постулатів у створенні конкретних наукових теорій) або філософською (пізнання значення людського існування). Рефлексивність в структурі самоменеджменту особистості не лише має базове значення, а й виконує роль інтегратора інших компонентів. Інтегративна роль рефлексії проявляється і у мірі вираження інших особистісних здатностей, і у їх взаємозв'язку в загальному симптомокомплексі самоменеджменту особистості. Таким чином, базовий інтегративний характер рефлексії в розвитку всіх компонентів саморегуляції: самоаналізі, самопрогнозуванні, самоактуалізації, самоорганізації, самопрезентації, самореалізації, самокорекції, самовихованні, дає змогу розглядати її як детермінуючий чинник становлення самоменеджменту особистості, який є професійно необхідною характеристикою керівника, що забезпечує успіх його управлінської діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми самоменеджменту особистості, а також ролі рефлексії в інтеграції й організації всіх психологічних регулятивних процесів уможливив вивчення рефлексивно-поведінкових особливостей відповідно до рівня їх самоменеджменту. За результатами опрацювання емпіричних даних за методикою О. Штепи «Самооцінка рівня самоменеджменту» було визначено три основні групи респондентів з різними показниками за шкалою самоменеджменту: 1 група – менеджери із середнім рівнем самоменеджменту (52,5 %), 2 група – менеджери із високим рівнем самоменеджменту (43,1 %), 3 група – менеджери із критичним рівнем самоменеджменту (4,3 %). На наш погляд, відсутність у вибірці менеджерів осіб із псевдовисоким і незначна представленість осіб з критичним рівнями самоменеджменту є закономірною і пояснюється селективною дією специфіки управлінської діяльності, яка вимагає від суб'єкта цієї діяльності достатнього рівня самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу своїх дій і результатів управлінської діяльності.

Встановлено залежність рівня розвитку самоменеджменту від віку, стажу і статі досліджуваних. Зокрема, у групі осіб з середнім рівнем самоменеджменту найбільша кількість осіб віком від 22 до 36 років, а в групі осіб з високим рівнем самоменеджменту переважають керівники, вік яких від 22 до 41 року. Отже, можна припустити, що рівень самоменеджменту у цьому віковому діапазоні забезпечує професійну самореалізацію особистості і її здатність реалізовувати управлінські функції, компенсуючи відсутність (у віці 22–26 років) і недостатність (у віці 27–31 років) стажу професійної діяльності. Зафіксовано загалом вищий рівень самоменеджменту (особливо у групах осіб із середнім та високим рівнями його розвитку) у керівників-жінок порівняно з керівниками-чоловіками. Ці результати підтверджують дані щодо особливостей становлення жінки-керівника, яка для кар'єрного зростання змушена демонструвати значно більший рівень самоорганізації, самоконтролю, цілеспрямованості, відповідальності, професійної компетентності порівняно з чоловіками, оскільки суспільні стереотипи щодо місця і ролі жінки в суспільстві формують певну недовіру і упередженість щодо її ділових і управлінських якостей.

Факторна структура рефлексивно-поведінкових особливостей осіб із середнім рівнем самоменеджменту представлена вісьмома факторами, які описують понад 73 % дисперсії масиву даних, що свідчить про доволі високу достовірність результатів: «Соціальна компетентність» (10,93 % дисперсії), «Ціннісно-емпатійне сприйняття світу» (10,78 %), «Ефективне самокерування» (10,28 %), «Самоорганізація» (10,23 %), «Емоційна спонтанність» (9,6 %), «Самопозиціонування» (8,1 %), «Усвідомленість комунікативних програм» (7,79 %), та «Незалежність суджень» (5,84 %). Факторну структуру рефлексивно-поведінкових особливостей осіб із високим рівнем розвитку самоменеджменту сформували сім факторів, які описують понад 82 % дисперсії масиву даних: «Конструювання цілісної картини життя» (13,7 %), «Адаптивні очікування» (12,64 %), «Пошук самореалізації» (12,18 %), «Адекватне самоприйняття» (11,94 %), «Самоінтегрованість» (11,58 %), «Планування діяльності» (10,15 %), «Усвідомлення цілей діяльності» (9,75 %).

Порівняння змістового наповнення факторної структури рефлексивно-поведінкових характеристик менеджерів із середнім та високим рівнями самоменеджменту засвідчує відмінності, як у кількісному представленні, так й у якісному наповненні виокремлених факторів. Зокрема, перші чотири фактори факторної структури особливостей осіб з високим рівнем самоменеджменту містять значно більшу кількість показників, які засвідчують кращу сформованість у них рефлексивно-поведінкових патернів самоорганізації: високий загальний рівень саморегуляції, прагнення до саморозвитку і планування діяльності, розвиток установок, що сприяють емпатії і хороші навички вирішення проблем; надання переваги якісному виконанню завдань відповідно до часових меж, задоволеність результативністю життя і самореалізацією, прийняття агресії і

розвиток самоконтролю для її подолання, вміння впливати на людей; створення підтримуючого середовища, інтерес і емоційна насиченість життя, а також гнучкість поведінки; адекватність самооцінки, результатів своєї діяльності і поведінки; розвиненість, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінювання власних результатів діяльності; здатність, за потреби, адекватно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що до цього привели, гнучко адаптуватися до змінених умов; вміння висувати достатньо стійкі критерії успішності, що призводять до покращення результатів діяльності, а також внутрішній локус контролю, емпатійність і рефлексивність. Також варто виокремити такі рефлексивно-поведінкові особливості, як сенситивність до себе, тривалий саморозвиток, планування діяльності, самоприйняття, соціальна пластичність, самостійність, емпатія та розуміння управлінської роботи.

Таким чином, аналіз факторної структури рефлексивно-поведінкових особливостей становлення самоменеджменту засвідчує інтегруючу роль рефлексії у структурі самоменеджменту і те, що розвиненість рефлексії впливає не лише на міру сформованості всіх складових самоменеджменту, а й на їх взаємозв'язок у загальному симптомокомплексі самоорганізації особистості. Водночас, рефлексивні процеси настільки органічно включені у всі управлінські функції, що рефлексія постає як складова і детермінанта особистісних властивостей, які забезпечують самоменеджмент і визначають підсумкову результативність діяльності особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Виявлено, що для більшості менеджерів притаманним є високий і середній рівні самоменеджменту, у незначній кількості керівників виявлено критичний рівень і зовсім не зафіксовано псевдовисокого рівня, що можна пояснити селективною дією управлінської діяльності, яка вимагає від управлінців достатньо високого рівня самоорганізації. Отримані результати засвідчують загальну тенденцію до зростання самоменеджменту особистості з віком і стажем роботи, хоча ця залежність не завжди є лінійною. Зокрема, низький рівень саморегуляції і самоорганізованості може бути притаманним керівникам різного віку і з різним стажем роботи, водночас у молодих керівників високий рівень самоменеджменту компенсує відсутність або недостатність досвіду і стажу професійної діяльності. Вищий рівень самоменеджменту зафіксовано у керівників-жінок порівняно з керівниками-чоловіками, що підтверджує існування феномену «невидимої стелі» у кар'єрному зростанні жінок.

Проведення факторизації емпіричних даних дало змогу отримати факторну структуру рефлексивно-поведінкових особливостей професійного самоменеджменту у групах керівників з середнім та високим рівнями його розвитку. Виявлено кількісні та якісні відмінності у факторних структурах, які засвідчують кращу сформованість рефлексивно-поведінкових патернів самоорганізації в осіб з високим рівнем самоменеджменту за факторами: конструювання цілісної картини життя, адаптивні очікування, пошук самореалізації, адекватне самоприйняття, самоінтегрованість, планування діяльності, усвідомлення цілей діяльності.

Отже, для досягнення високого рівня самоменеджменту, який є професійно необхідною якістю керівника і забезпечує успішність його управлінської діяльності, необхідно досягнути певного оптимуму розвитку рефлексивних процесів особистості, на основі чого будуть сформовані ефективні рефлексивно-поведінкові патерни особистісної саморегуляції і самоуправління. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у глибшій диференціації окремих структурних компонентів самоменеджменту і виявленні їх зв'язку з різними видами рефлексії для визначення певного оптимуму розвитку рефлексивних процесів особистості, які максимально ефективно впливатимуть на становлення професійного самоменеджменту особистості.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж. Професійний самоменеджмент особистості : монографія / Жанна Вірна, Оксана Фенина. – Луцьк : Вежа-Друк, 2016. – 212 с.
2. Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие / В. В. Знаков // Методология и история психологии. – 2007. – № 3. – С. 65–75.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 428 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Издательский центр «Академия», 2004.
5. Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / А. Н. Леонтьев // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 октяб. 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев и др. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – Т. 2. – С. 40–49.
6. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
8. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – С. 64–125.

References

1. Virna Zh. Profesijnyj samomenedzhment osobystosti : monografija / Zhanna Virna, Oksana Fenyna. – Luc'k : Vezha-Druk, 2016. – 212 s.

2. Znakov V. V. Samosoznanie, samoponimanie i ponimajushhee sebja bytie / V. V. Znakov // Metodologija i istorija psihologii. – 2007. – № 3. – S. 65–75.
3. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A. V. Karpov. – M. : Institut psihologii RAN, 2004. – 428 s.
4. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Smysl, Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. –
5. Leont'ev D. A. Refleksija kak predposylka samodeterminacii / A. N. Leont'ev // Psihologija cheloveka v sovremennom mire : materialy Vseros. jubilejnoj nauch. konf., posvjashhennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S. L. Rubinshtejna, Moskva, 15–16 oktjab. 2009 g. / otv. red. A. L. Zhuravlev i dr. – M. : Izd-vo IP RAN, 2009. – T. 2. – S. 40–49.
6. Rodzhers K. Klientcentrirovannaja terapija / K. Rodzhers. – M. : Refl-buk ; K. : Vakler, 1997. – 320 s.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb : Izd-vo «Piter», 2000. – 712 s.
8. Slobodchikov V. I. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub'ektivnosti / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkola-Press, 1995. – 384 s.
9. Shhedrovickij G. P. Refleksija v dejatel'nosti / G. P. Shhedrovickij // Myshlenie. Ponimanie. Refleksija. – M., 2005. – S. 64–125.

Fenyina O.Y. THE PROBLEM OF REFLECTION AND REFLEXIVITY OF A PERSON IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-MANAGEMENT

In the article it was grounded the conceptual principles of studying of self-management of a personality and empirically it was defined the psychological content of reflexive and behavioral peculiarities of its formation.

It was analyzed the main psychological conceptions of the problem of self-management, singled out personal and professional qualities of a manager that influence quality of formation of his self-management as necessary condition of effectiveness of managerial activity. It was studied the main approaches to understanding of reflection and reflectivity of a personality, grounded the integrative nature of reflection in development of all the components of self-regulation which are the determining in formation of self-management of a personality.

As a result of empirical study it was proved a better level of formation of reflexive and behavioral patterns of self-organization among persons with high level of self-management, shown the necessity of achievement of some optimum of development of reflexive processes of a personality for ensuring of effective personal self-regulation and self-management.

In the future, a program of psychological training will be developed of effectiveness increasing of professional self-management of a personality.

Key words: self-management, professional self-management, reflexive and behavioral patterns, optimum of reflexivity, managerial activity.

УДК 159.922.73:159.923.2

І.С. ХОМІЧ

САМООЦІНКА ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ З ТОЧКИ ЗОРУ НОРМАТИВНИХ КРИТЕРІЇВ

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування самооцінки молодших школярів як передумови забезпечення контролю за діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, аналізу ставлення до свого Я в учнів молодшого шкільного віку. Також описується своєрідність самооцінки в даному віковому періоді, причини невідповідності поведінки та моральних уявлень, що сформувалися у свідомості учнів. Автор торкається питання адекватності самовідношення молодших школярів. Самооцінка розглядається як опосередковане ставлення дитини до самої себе. Вона інтегрує досвід діяльності та спілкування із значимими дорослими. Самооцінка, з точки зору автора, це показник рівня розвитку особистості, ключовий аспект у процесі самопізнання.

Ключові слова: самооцінка, ставлення, самосвідомість, Я-образ, моральні норми, поведінка, молодший школяр.

Статья посвящается изучению особенностей формирования самооценки в младшем школьном возрасте как предпосылки контролирования собственной деятельности с точки зрения критериев морали, анализу отношения к собственному Я учениками младшего школьного возраста. Также рассматривается своеобразие самооценки в этом возрастном периоде, причины несоответствия поведения и моральных убеждений. Автор касается вопроса адекватности самооценки младших школьников. Самооценка рассматривается как непосредственное отношение к себе. Она интегрирует опыт деятельности и общения со взрослыми, которые значимы для ребенка. Самооценка, с точки зрения автора, это показатель уровня развития личности, ключевой аспект процесса самопознания.

Ключевые слова: самооценка, отношение, самосознание, Я-образ, моральные нормы, поведение, младший школьник.

Постановка проблеми. Питання самооцінки молодших школярів вивчене досить детально. Ця тема висвітлюється у працях Белобрикіної О. А. [2], Роджерса К. С. [9], Слободчикова В. І. [10], Черносвістова С. В. [12], Ельконіна Д. Б. [5], Павелківа Р. В. [8]. Самооцінка більшістю авторів характеризується як складова Я-концепції. Вона є системоутворюючим ядром індивідуальності, яке багато в чому визначає життєві позиції людини. Психологічна значущість адекватної самооцінки для формування гармонійної особистості обумовила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Б. Ананьєва [1], Р. Павелківа [8] самооцінка характеризується як основа самосвідомості, показник рівня розвитку особистості, ключовий аспект у процесі самопізнання. Психологи, які плідно займалися питанням самооцінки, виходили із відомого положення Б. Г. Ананьєва про роль ставлення людини до себе як найважливішого фактору виникнення і стабілізації єдності особистості [1]. Л. С. Виготський припускав, що самооцінка опосередковує відношення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності. Це найважливіша особистісна інстанція, що дозволяє контролювати власні дії із погляду нормативних критеріїв [4]. На думку Д. Б. Ельконіна, вже у дітей старшого дошкільного віку поведінка набуває якостей «внутрішнього механізму». Дитина починає регулювати свої дії через ставлення до себе, до своїх можливостей. Самооцінка як регулятор поведінки розвивається поряд з розвитком інших психічних особливостей дитини і на кожному віковому етапі набуває якісної своєрідності [5, с. 99]. Самооцінка – це знання людиною самої себе і ставлення до себе в їх єдності. Вона включає в себе виділення особистісних умінь, вчинків, якостей, мотивів поведінки, їх усвідомлення та оціночне до них відношення [1].

Західноєвропейські та американські психологи розглядають самооцінку як механізм, що забезпечує людині орієнтацію в навколишньому середовищі, узгодженість її внутрішніх вимог до себе із зовнішніми умовами. При цьому соціальне середовище розуміється ними завжди як вороже людині, її потребам і прагненням. Це точка зору З. Фрейда і неофрейдистів (К. Хорні, Е. Фромм). Оскільки самооцінка людини, вважають вони, складається під тиском постійного конфлікту між внутрішніми прагненнями і зовнішніми заборонами, адекватність її неможлива в принципі. Уявлення людини про себе є неповним, спотвореним. На думку З. Фрейда, найбільш складні внутрішні конфлікти пов'язані з переоцінюванням чи недооцінюванням своєї особистості. Ідеалізоване уявлення людини про своє «Я» постійно стикається із реальним «Я» [11, с. 67].

Формулювання цілей статті. Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб визначити особливості самооцінки молодших школярів як передумови забезпечення контролю за діяльністю та причини недостатньої її адекватності. Задля досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання: теоретично визначити систему психологічних умов, що сприяють формуванню адекватної чи неадекватної самооцінки; охарактеризувати самооцінку дитини молодшого шкільного віку в якості передумови забезпечення контролю за діяльністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши праці, присвячені вивченню оцінки людиною самої себе, ми побачили велике розмаїття психологічних категорій. Можна назвати такі поняття як «узагальнена самооцінка», «самоповага», «самосприйняття», «емоційно-ціннісне ставлення», «власне самоставлення», «почуття власної гідності», «самовпевненість», «самозадоволення», «аутосимпатія», «самоцінність», «самооцінка» тощо. Відсутність чіткої термінології призвела до того, що значення наведених термінів більшою кількістю авторів не розмежовується, а вживається як синоніми.

Сім'я на найбільш важливих для розвитку дитини етапах її життя є спочатку єдиною, а потім – однією з найважливіших соціальних груп, до якої дитина залучена, вона найбільше впливає на формування самооцінки. На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, сфера стосунків у сім'ї це джерело багатьох ускладнень, напруження, хронічних конфліктів та глибоких психологічних проблем. У сім'ї дитині складніше уникнути сімейної травми, саме тут вона найбільше піддається впливам з боку інших членів сім'ї, слабкості й недоліки дитини тут проявляються найяскравіше [6]. Визначено велику кількість причин, через які сім'я здатна патогенно або позитивно впливати на дитину, а саме на її ставлення як до оточуючих, так і до власної особистості. Від умов виховання залежить адекватність поведінки дитини. Діти, у яких занижена самооцінка, незадоволені собою. Вони виховуються в сім'ях, де їх постійно засуджують або ставлять перед ними завищені завдання. Дитина відчуває, що вона не відповідає вимогам батьків. Неадекватність також може проявлятися у дітей із завищеною самооцінкою. В такій сім'ї дитину часто хвалять і за досягнення дарують подарунки (вона звикає до матеріальної винагороди). Карають дуже рідко, система вимог дуже м'яка. При адекватному вихованні потрібна гнучка схема покарань і похвали. Рідко даруються подарунки за вчинки. Не використовуються жорсткі покарання. У сім'ях, де ростуть діти з високою, але не із завищеною самооцінкою, увага до особистості дитини поєднується з достатньою вимогливістю. Тут не вдаються до принизливих покарань і охоче хвалять, коли дитина цього заслуговує. Діти із заниженою самооцінкою (не обов'язково дуже низькою) користуються більшою свободою, але ця свобода, по суті, безконтрольність, наслідок байдужості батьків до дітей і один до одного. За твердженням О. Л. Зверєвої, родина – головний інститут виховання. Те, що людина здобуває у родині, вона зберігає протягом усього наступного життя [6].

Молодший шкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Основою для його визначення є час навчання дітей у початкових класах. Нижня межа цього вікового періоду (6-7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що проявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьків. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової

на навчальну. Школяр починає усвідомлювати, що він виконує суспільно важливу роль – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують його. З цього приводу Д. Ельконін зазначав, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, у період її формування [5]. Становлення і розвиток особистості молодшого школяра охоплює такі фази, як адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє у зовсім нову для нього групу однокласників, яка є дифузною (взаємопроникною). Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дитини до себе як до «іншого». Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини. Цікавим є той факт, що учні знайомляться зі всім різноманіттям життєвих явищ із певної точки зору. І дуже багато тут зв'язку із позицією вчителя – дитина вловлює її навіть в інтонації педагога, коли той щось читає вголос. Але формування певних цінностей відбувається, звісно, не лише у школі. Дитина черпає знання із книг, із розмов зі своїми рідними, із таких джерел інформації як телебачення та інтернет. Проте ці факти можуть слугувати темою окремого дослідження.

На думку Павелківа Р. В., самооцінка молодшого школяра – це опосередковане ставлення до себе. Вона відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й відношення до себе як виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанності, наполегливості, акуратності, кмітливості та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів [8]. Для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Засвоєння морально-етичних норм і вимог людського суспільства є провідним у формуванні самосвідомості. Цей процес перш за все розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками у процесі різних видів діяльності. При цьому зазначимо, що провідну роль у дієвому засвоєнні моральних норм, як не дивно, відіграє взаємодія не з дорослим, а з ровесником. У контактах з дорослими нормативна поведінка школярів має просоціальну мотивацію, яка є лише первинною ланкою на шляху формування моральної позиції особистості. Реального усвідомлення і прийняття необхідності моральної поведінки в цій ситуації не відбувається. Дорослий задає зразки і орієнтири моральних взаємозв'язків, здійснює контроль за їх виконанням. Батькам дуже важливо зайняти правильну позицію по відношенню до успіхів і невдач дітей. Якщо дитина невпевнена у власних силах та можливостях, якщо вона боляче переживає свої невдачі у навчанні, важливо підбадьорити її, переконати в тому, що завдяки старанню можна ліквідувати свої недоліки. І коли з'являється хоча б невеличкі зрушення, їх потрібно помічати. Якщо ж дитина самовпевнена, вихваляється своїми досягненнями, то необхідно, позитивно оцінюючи її справжні досягнення, відмітити й ті недоліки (у стараннях, акуратності, непосидючості), які в неї є і які потребують корекції [6]. Самооцінка, що формується в дитини у сім'ї, суттєво відображається на тих установках, з якими вона приходить до школи, на її відношенні до успіхів і в навчанні, і у спілкуванні з однолітками. Активність, бадьорість, винахідливість, почуття гумору, товариськість – ці якості, що належать дітям з оптимістичною самооцінкою, високо цінуються в особистості вже молодшими школярами. І навпаки, пасивність, підвищена ранимість і образливість, замкнутість, що відрізняють дітей із заниженою самооцінкою, отримують несхвалення однолітків.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку. Для самооцінки молодших школярів властива також несамокритичність. Вони швидше помічають помилки та недоліки однолітків, ніж власні. Усвідомлення іншої людини дається порівняно легше, ніж себе. Тому процес самоусвідомлення особистості дещо відстає від здатності усвідомлювати інших. За твердженням Ф. В. Костильова, успіхи й невдачі у навчанні, оцінка вчителем результатів навчальної праці починають визначати і відношення дитини до самої себе, тобто її самооцінку. В учня в освітньому процесі формується установка на оцінювання своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки, у якій відбивається те, що дитина довідалася про інших, і її зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій та особистісних якостей [7]. Оцінні бали, які виставляє вчитель, повинні, безумовно, відповідати дійсним знанням дітей. Однак педагогічний досвід показує, що в оцінці знань учнів потрібен великий такт. Важливо не тільки, яку оцінку поставив учитель учневі, але й те, що він при цьому сказав. Дитина повинна знати, чого чекатиме від неї вчитель наступного разу.

Для підтвердження вище зазначеного наведемо результати методики “Сходинок” (автор В. Г. Шур), яка була проведена у 1-А класі Рівненської ЗОШ №3. У дослідженні брали участь 28 школярів віком 6-7 років. Дітям показали намальовану на папері драбинку, що складалася із 7 сходинок. Середня сходинка була найширшою, мала форму майданчика. Завдання було пояснено наступним чином: “На трьох нижніх сходинках знаходяться погані діти (чим нижче, тим гірші), на майданчику – не погані і не хороші, а на трьох верхніх сходинках –

хороші діти (чим вище, тим кращі). Кожна сходинка має певну змістову характеристику. Дитина повинна поставити себе на одну зі сходинок і обґрунтувати власний вибір. Дослідження проводилося в комфортних та звичних для досліджуваних умовах. В результаті 23 учні вибрали першу та другу сходинки. Це свідчить про те, що вони вважають себе хорошими, розумними та слухняними дітьми. Четверо учнів бачать себе посередині драбинки, та всього лише один учень поставив себе на останню сходинку. Для дітей, які вступають до першого класу, характерна наявність високої позитивної самооцінки. У нормі дитина повинна ставити себе не нижче, ніж на другу сходинку зверху. Тобто нормою є самооцінка в 6 балів. 7 чи 5 балів не є відхиленням від норми, а свідчать про хороші стосунки в сім'ї, де виховується дитина та у навчальному закладі.

Самооцінка в залежності від своєї форми (адекватна, завищена, занижена) може стимулювати або, навпаки, пригнічувати активність людини. Неадекватна, низька самооцінка знижує рівень соціальних домагань людини, сприяє розвитку невпевненості у власних можливостях, обмежує життєві перспективи. Така самооцінка може супроводжуватися важкими емоційними розладами, внутрішніми конфліктами і т.д. Занижена самооцінка завдає шкоди і суспільству, тому що людина не в повній мірі реалізує свої сили і можливості. Адекватна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, відповідати рівню вимог учителя. Орієнтуючись на оцінки, діти самі поділяють себе і своїх товаришів на відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних, відповідальних або безвідповідальних, дисциплінованих або недисциплінованих. Оцінна діяльність зазвичай здійснюється у формі балів у журналі й у вербальній формі. Між цими двома видами оцінювання є істотна розбіжність. Оцінка, яку вчитель ставить у журнал, є офіційним документом. Тому він ставить її на основі спеціально розроблених критеріїв і вимог суспільства. До вербальних же оцінних суджень учителя суспільство висуває лише загальні, принципові вимоги, не контрольовані суворими показниками, вони повинні відповідати гуманістичним тенденціям, сприяти розвитку учнів. Тому вербальна оцінка не менш відповідальна для вчителя, ніж оцінка у журналі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Основними чинниками, які впливають на формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку, є оцінні впливи учителя та батьків. Навчальна діяльність є одним з найважливіших факторів формування самооцінки молодшого школяра, тому вчитель початкових класів повинен знати психологічні особливості молодших школярів та враховувати індивідуальні властивості самооцінки в навчальному процесі. Надалі плануємо провести ще декілька методик щодо визначення самооцінки молодших школярів, здійснити з ними індивідуальні бесіди та на основі результатів цих досліджень сформулювати рекомендації для батьків та вчителів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания / Б. Г. Ананьев // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – М., 2000. – С. 221.
2. Белобрикіна О. А. Вплив соціального оточення на розвиток самооцінки / О. А. Белобрикіна // Питання психології. – 2001. – № 4. – С. 31–38.
3. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей / Н. Ю. Борякова. – М. : Астрель, 2008. – 222 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 436 с.
5. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи / Д. Б. Эльконин. – М. : Интор, 1998. – 112 с.
6. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – Москва: Сфера, 2009. – 256 с.
7. Костылев Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки, баллы : кн. для учителя / Ф. В. Костылев. – М. : Владос, 2005. – 104 с.
8. Павелків Р. В. Молодший школяр у моральному вимірі міжособистісних відносин / Р. В. Павелків // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С. 6–10.
9. Роджерс К. Р. Погляд на психотерапію. Становлення людини / К. Р. Роджерс. – М. : Прогрес, 1994. – 480 с.
10. Слободчиков В. І. Формування Я-концепції / В. І. Слободчиков // Почат. шк. – 2002. – № 3.
11. Фрейд З. Психологія несвідомого / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989.
12. Черноствітов Є. В. Особистість та її оточення / Є. В. Черноствітов. – М. : Крон, 1996.

References

1. Anan'ev B. G. Razvitie detej v processe nachal'nogo obuchenija i vospitanija / B. G. Anan'ev // Problemy obuchenija i vospitanija v nachal'noj shkole. – M., 2000. – S. 221.
2. Belobrykina O. A. Vplyv social'nogo otocennja na rozvytok samoocinky / O. A. Belobrykina // Pytannja psyhologii'. – 2001. – № 4. – S. 31–38.
3. Borjakova N. Ju. Pedagogicheskie sistemy obuchenija i vospitanija detej / N. Ju. Borjakova. – M. : Astrel', 2008. – 222 s.
4. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 436 s.
5. Jel'konin D. B. Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi / D. B. Jel'konin. – M. : Intor, 1998. – 112 s.
6. Zvereva O. L. Semejnaja pedagogika i domashnee vospitanie detej / O. L. Zvereva, A. N. Ganicheva. – Moskva: Sfera, 2009. – 256 s.

7. Kostylev F. V. Uchit' po-novomu. Nuzhny li ocenki, bally : kn. dlja uchitelja / F. V. Kostylev. – M. : Vldos, 2005. – 104 s.
8. Pavelkiv R. V. Molodshyj shkoljar u moral'nomu vymiri mizhosobystisnyh vidnosyn / R. V. Pavelkiv // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakl. osvity : zb. nauk. pr. : nauk. zap. Rivnen. derzh. gumanit un-tu. – Rivne, 2003. – Vyp. 26. – S. 6–10.
9. Rodzhers K. R. Pogljad na psyhoterapiju. Stanovlennja ljudyny / K. R. Rodzhers. – M. : Progres, 1994. – 480 s.
10. Slobodchikov V. I. Formuvannja Ja-koncepcii' / V. I. Slobodchikov // Pochat. shk. – 2002. – № 3.
11. Frejd Z. Psihologija nesvidomogo / Z. Frejd. – M. : Prosveshhenye, 1989.
12. Chernosvistov Je. V. Osobystist' ta i'i' otochennja / Je. V. Chernosvistov. – M. : Kron, 1996.

Khomych I.S. JUNIOR PUPIL'S SELF-ESTEEM AS THE PRECONDITION OF PROVIDING THE ACTIVITY MONITORING IN TERMS OF REGULATORY CRITERIA

The article is concerned with the features of junior pupils' self-esteem formation as the precondition of providing the activity monitoring in terms of regulatory criteria and analysis of the junior pupils' attitude to their "I". The peculiarity of self-esteem in the given age, the reasons of the discrepancy of the behaviour and the moral notions formed in the pupil's consciousness are also described. The author concerns the issue of the adequacy of junior pupils' self-attitude. Self-esteem is considered as the mediate child's self-attitude. It integrates the experience of activity and communication with the important adults. From the author's point of view, self-esteem is the indicator of personality development level, the key aspect in the process of self-cognition. It is the most important personal instance which allows to control own actions according to the regulatory criteria, to build own behaviour in accordance with the social norms. Self-esteem as the behaviour regulator is developing along with the development of other child's psychic peculiarities and it acquires the qualitative originality at each age stage. The junior pupil's self-esteem is the mediate self-attitude. It represents not only pupil's knowledge and results of his educational achievements, ideas about his own capabilities, but also his self-attitude as the executor of teacher's and parents' demands as well as the bearer of the new personality qualities.

Key words: self-consciousness, attitude, Self-image, self-appraisal, moral norms, behaviour, junior pupil.

УДК 159. 923.2:331.54–057.875

І.М. ШАПОВАЛ

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті обґрунтовується психологічна детермінація професійної ідентичності студентів-психологів позитивним емоційним ставленням до навчально-професійної діяльності, яке реалізується у високому рівні усвідомленої і цілеспрямованої навчально-пізнавальної активності, рефлексивності, адекватним позитивним самоставленням, конструктивною професійною мотивацією, готовністю до професійної самореалізації. На основі аналізу фактичних даних виявлені стадіальні і кореляційні закономірності розвитку професійної ідентичності студентів-психологів.

Ключові слова: професійна ідентичність, ідентифікація, професійний Я-образ студента, рефлексивність, самоставлення, саморозвиток, самоактуалізація, професійна мотивація.

В статье обосновывается психологическая детерминация профессиональной идентичности студентов-психологов позитивным эмоциональным отношением к учебно-профессиональной деятельности, которое реализуется в высоком уровне осознанной и целенаправленной учебной и познавательной активности, рефлексивностью, адекватным позитивным самоотношением, конструктивной профессиональной мотивацией, готовностью к профессиональной самореализации. На основе анализа фактических данных выявлены стадийные и корреляционные закономерности развития профессиональной идентичности студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, идентификация, профессиональный Я-образ студента, рефлексивность, самоотношение, саморазвитие, самоактуализация, профессиональная мотивация.

Постановка проблеми. Вивчення ідентичності особистості має давні традиції, а у теперішній час все більше стає предметом дослідження у психології професійної діяльності в аспекті розгляду феноменології професійної ідентичності, її структури, психологічних механізмів, закономірностей та умов формування. Виступаючи у ролі системоутворюючої властивості особистості, професійна ідентичність забезпечує високий рівень самоприйняття людиною себе як професіонала, швидку адаптацію до нових умов діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених загальній проблемі ідентичності розглядається загально психологічна феноменологія ідентичності (Е. Еріксон, З. Фрейд, Е. Фромм, Дж. Марсія, А. Ватерман, В. Ядов), визначені деякі особливості формування і розвитку професійної ідентичності (А. Маслоу, О. Єрмолаєва, Ж. Вірна, Г. Ложкін, Л. Шнейдер, Ю. Поварьонков), проаналізовано особливості професійної ідентичності студентів ВНЗ (Д. Леонтьєв, Г. Гарбузова, Т. Міщенко, І. Родічкіна). і зокрема, специфіку професійної ідентичності психолога (Г. Гарбузова, І. Дружиніна, Л. Шнейдер).

Формулювання цілей статті. Аналіз досліджень, присвячених вивченню ідентичності майбутніх психологів (Т. Буякас, Ж. Вірна, У. Родигіна, В. Павлюх, А. Сергєєва), виявив, що визначені механізми, закономірності етапи та організаційні умови процесу професійної ідентифікації студентів-психологів. На наш погляд, також потребують подальшого теоретичного та емпіричного вивчення саме психологічні умови формування професійної ідентичності психологів в період навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна ідентичність розуміється у психології як складний інтегративний феномен, що є провідною характеристикою професійного розвитку людини і свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації та розвитку; як усвідомлення людиною своєї totoжності з професійною групою та оцінка значущості членства у ній (Л. Шнейдер [10]); як прийняття індивідом професійних цінностей через гармонійну ідентифікацію з діяльністю (інструментальна ідентичність), соціумом (зовнішня ідентичність) і самим собою (внутрішня ідентичність) (О. Єрмолаєва [3]). Очевидно, що процес підготовки студентів не передбачає розгортання повноцінної професійної діяльності, а забезпечує лише підготовку до неї та реалізацію її окремих елементів, внаслідок чого відбувається усвідомлення професійних цілей; з'являється прагнення зрозуміти професію та її вимоги до фахівця, оволодіти нею; починається процес оволодіння професійними знаннями, інструментальними і поведінковими функціями; усвідомлюються власні наявні можливості щодо професійної діяльності; формуються актуальні та перспективні цілі професійного розвитку. Таким чином, розвиток професійної ідентичності студентів має здійснюватись через постійну активізацію процесів ідентифікації на підставі позитивного емоційного зв'язку, які виступають як найпотужніші механізми самопізнання. Як зазначає Л. Шнейдер, внаслідок ідентифікації, за умов емоційного прийняття навчального матеріалу та викладача, у студентів з'являється бажання бути активними у навчанні, більше працювати над собою, ставити великі професійні цілі та досягати їх, тобто формується активна суб'єктна професійна позиція. Інакше кажучи, образ Я – це не тільки констатація та опис рис своєї особистості, але й уся сукупність їх оцінних характеристик та пов'язаних з ними поведінкових проявів. Будь-яка установка – це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Особливість «Я-концепції» як комплексу установок виявляється лише у тому, що об'єктом у даному випадку є сам носій установки [9]. Отже, розвиток професійної ідентичності залежить від емоційно-позитивного сприйняття себе як майбутнього професіонала (тобто в якості суб'єкта професійної діяльності), позиції активного ставлення до майбутньої професії, від якого залежить успішне засвоєння прав та обов'язків, норм і цінностей професійної діяльності (У. Родигіна [6]).

Особливого значення у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців набувають рефлексивні властивості особистості, феноменологічна сутність яких поєднує три взаємопов'язаних та взаємозумовлених модуси: 1) рефлексія, тобто процес, який дозволяє людині спостерігати себе у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я», яке діє, міркує та оцінює, і тим самим наділяє свідомість зворотнім зв'язком; 2) рефлексування, тобто особливий психічний стан, в якому має перебувати особистість для здійснення процесу рефлексії; 3) рефлексивність, тобто психічна властивість, яка передбачає здатність особистості виходити за межі власного «Я», усвідомлювати, вивчати, аналізувати будь-що через порівняння образу свого «Я» з будь-якими подіями чи особистостями.

За критерієм спрямованості виділяють два типи рефлексії, які умовно позначаються як інтра- та інтерпсихічна рефлексія. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки та його аналізу, друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що є особливо важливим для студентів-психологів. За так званим «часовим» принципом на підставі теоретичного змісту конструкту та відповідного спектру поведінкових проявів виділяються три види рефлексії:

1) ситуативна (актуальна) рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, усвідомлення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта співвідносити свої дії з умовами ситуації та координувати їх відповідно до мінливих умов та власного стану;

2) ретроспективна рефлексія проявляється у схильності до аналізу вже виконаної у минулому діяльності та подій, які вже сталися; у цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини того, що вже відбулося; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри, особливо припущені помилки;

3) перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності і поведінки, плануванням, прогнозуванням ймовірних результатів і наслідків (А. Карпов [4]).

Отже, у процесі навчально-професійної підготовки студентів-психологів, враховуючи специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідно активізувати свідомі рефлексивні дії з метою формування рефлексивності як механізму утворення образу Я-професійне та формування професійної ідентичності. Образ «Я-професійне» включає в себе різноманіття знань суб'єкта про себе різного ступеню усвідомленості, диференційованості й узагальненості, які репрезентують цілісне самоставлення індивіда як компонента його самосвідомості. Самосвідомість – складний процес опосередкованого самопізнання, який розгортається у часі та пов'язаний з просуванням від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – у поняття свого образу «Я» як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів. В якості вихідного фактору формування самосвідомості приймається відмінність змісту образу «Я» та самоставлення. У змісті образу «Я» виділяються дві складові: 1) ідентичність як приєднуюча складова, тобто знання про ті закономірні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми; 2) відчуття своєї унікальності та неповторності як диференціююча складова, тобто знання, які виділяють «Я» суб'єкта у порівнянні з іншими людьми [8].

Самосвідомість зумовлюється активністю людини, тобто самосвідомість та її інтегральні утворення, зокрема самоставлення, обслуговують активність, виконуючи роль зворотного зв'язку про вклад особистості в її реалізацію. Оскільки рівень регуляції та характер активності відрізняється у різних видах діяльності, то і процеси, які відображають цю активність і підсумкові інтегральні утворення самосвідомості теж є різними. Образ «Я» полегшує людині орієнтацію в системі цих активностей за рахунок формування своєї приєднуючої складової – системи соціальних ідентичностей, серед яких нас цікавить професійна. Для професійної діяльності психолога специфічним є те, що його особистість виступає певним професійним інструментом, тому у процесі навчання майбутніх психологів формування адекватного самоставлення постає як необхідна умова розвитку професійної ідентичності. Також сформоване самоставлення фахівця зумовлює його орієнтацію на продуктивні професійні цілі, що виявляється у відповідних професійних мотивах. Щодо специфічних мотивів професійної діяльності психолога, то тут на перший план мають виступати прагнення надавати психологічну допомогу іншим людям та здійснювати постійний саморозвиток у плані власних особистісних та професійно важливих властивостей [5]. Слід зазначити, що на етапах вибору професії та професійного навчання, є чимала кількість абітурієнтів, а у подальшому і студентів-психологів, в яких на домінує мотивація розв'язання власних психологічних проблем. Тому постає необхідність спеціальної консультативної та корекційної роботи, спрямованої на розв'язання особистісних проблем студентів, та формування адекватної системи професійних мотивів, в якій на першому плані мають бути мотиви надання психологічної допомоги та саморозвитку. Очевидно, що в людини, яка не сконцентрована на своїх власних особистісних проблемах, виникає необхідність професійного зростання у плані самореалізації як фахівця. Поняття самоактуалізації синтетично, воно включає всебічний та неперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію усіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих людей, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності. На думку С. Вахромова, у строгому розумінні терміну, самоактуалізація є проявом у поведінковому плані здатності до саморегуляції. Тому процес самоактуалізації людини необхідно розглядати та описувати у внутрішній сфері її життя, як визначений, усвідомлений вибір життєвих цілей та шляхів їх досягнення з метою саморозвитку. З цієї точки зору цей процес являє собою деяку послідовність ситуацій, в кожній з яких особистість стикається з певними проблемами, приймає виклик, і, докладаючи власні зусилля, по мірі розв'язання проблем удосконалюється, розвивається. Таким чином, необхідно розрізняти поняття «самоактуалізація» та «самореалізація», оскільки перше позначає діяльність (вчинок, дію, поведінковий акт) як процес, який має конкретний результат, а друге – усвідомлення, когнітивний аспект діяльності [1].

Отже, професійна самореалізація виявляється у здатності фахівця до саморозвитку і реалізується у побудові і коригуванні професійної Я-концепції, включаючи світогляд і життєвий план, усвідомлення результатів минулих діяльностей (формування концепції минулого). Акт професійної самоактуалізації – це деяка кількість професійних дій, які суб'єкт виконує на підставі свідомо поставлених перед собою в ході самореалізації професійних цілей та виробленої стратегії їх досягнення. Кожний акт самоактуалізації завершується специфічною емоційною реакцією – піковим переживанням, яке у випадку успішного результату має позитивну модальність, а у випадку невдачі – негативну. Таким чином, професійна самоактуалізація і професійна самореалізація є двома невід'ємними аспектами одного процесу, процесу професійного саморозвитку і вдосконалення, результатом якого є людина, яка максимально розкрила та використала у професії свій особистісний потенціал, людина, яка професійно самоактуалізувалась. Процес формування професійної ідентичності виступає як передумовою так і показником професійного розвитку особистості, що виявляється у становленні професійної Я-концепції, розвитку професійно важливих якостей та здійсненні професійного самовизначення особистості як суб'єкта професійної діяльності. На основі зіставлення образу професії з образом «Я» у студента формується образ «Я-професійне» і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта теперішньої навчально-професійної та майбутньої професійної діяльності. Процес формування професійної ідентичності студентів реалізується у таких етапах: 1) адаптаційний етап (I курс), тобто період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне та професійне середовище зовнішньо задана професійна ідентичність, яку студент на даний момент пізнав та зрозумів, переходить у внутрішньо прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику; 2) стабілізаційний етап (II-III курси), тобто період усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей і можливостей, на основі чого відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям; 3) уточнюючий етап (IV-V курси), тобто період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових професійних цілей і перспектив, переосмислення та уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та побудови професійної кар'єри (Г. В. Гарбузова [2]). На основі зазначених теоретичних положень нами було проведено емпіричне дослідження професійної ідентичності 145 студентів психологічних спеціальностей Криворізького педагогічного університету і Криворізького факультету ЗНУ: 60 студентів 1-го курсу, 46 студентів 3-го курсу і 39 студентів 5-го курсу. Було використано наступний діагностичний інструментарій. З метою визначення актуального стану сформованості професійної ідентичності на підставі показників усвідомленої активності (УА) у навчально-професійній діяльності та емоційного ставлення (ЕС) до неї було використано методику У. Родигіної «Опитувальник професійної ідентичності студентів-психологів». Визначення рівня рефлексивності здійснювалось за допомогою методики «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова. Характер самоставлення студентів визначався за шкалами

«Самоповага» (оцінка власного «Я» по відношенню до соціально-нормативних критеріїв), «Аутосимпатія» (емоційне ставлення до свого «Я»), «Внутрішня нестійкість» (показники негативного самоставлення внаслідок внутрішньої конфліктності та самозвинувачення) методики дослідження самоставлення С. Пантелєєва і В. Століна. Сформованість професійних мотивів студентів було діагностовано за шкалами «Мотивація психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток» (мотивація ПДіСР) і «Мотивація розв'язання власних проблем» (мотивація РВП) опитувальника професійної мотивації психологів А. Мікляєвої та ін. Здатність студентів до самоактуалізації було визначено за діагностичними шкалами «Компетентність у часі» та «Підтримка» за методика «Самоактуалізаційний тест» Ю. Є. Альошиної та ін. перший параметр демонструє здатність суб'єкта відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісною, другий – ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні.

Кореляційний аналіз (з використанням коефіцієнту лінійної кореляції r_{xy} -Пірсона) отриманих діагностичних даних підтверджує взаємозв'язок зазначених у теоретичному аналізі психологічних чинників щодо зумовленості професійної ідентичності (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок між факторами професійної ідентичності та показниками рефлексивності, самоставлення, самоактуалізації, професійної мотивації

Шкали	Професійна ідентичність	
	Емоційне ставлення	Усвідомлена активність
Рефлексивність	0,75**	0,64**
Самоповага	0,57**	0,53**
Аутосимпатія	0,51**	0,48**
Внутрішня нестійкість	-0,49**	-0,52**
Компетентність у часі	0,58**	0,64**
Підтримка	0,79**	0,73**
Мотивація ПДіСР	0,49**	0,59**
Мотивація РВП	0,36*	0,33*

Примітка: ** – на рівні значущості $p < 0,01$; * – на рівні значущості $p < 0,05$.

Отже, спостерігається сильний додатний зв'язок між емоційним ставленням (ЕС) до майбутньої професії й усвідомленою активністю (УА) у навчально-професійній діяльності з рефлексивністю; з факторами «Самоповага» і «Аутосимпатія» самоставлення; з базовими факторами самоактуалізації та помірно сильний додатний – з мотивами надання психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток. Між параметрами профієдентичності та фактором самоставлення «Внутрішня нестійкість» і мотивацією розв'язання власних проблем виявився відповідно сильний і помірно сильний від'ємний зв'язок. Таким чином, кореляційний аналіз підтверджує наявність залежності між рівнем і характером сформованості компонентів професійної ідентичності студентів та складових їхньої образу «Я професійне».

Результати порівняльного аналізу на підставі H -критерію Крускала-Волліса ($H_{емп}$), показників середніх ($X_{сер}$) і стандартного відхилення (S_x) демонструють статистично значущі відмінності між студентами різних курсів. За параметрами усіх психодіагностичних шкал спостерігається відмінність досліджуваних відповідно до етапу їхньої навчально-професійної підготовки (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння показників факторів професійної ідентичності, рефлексивності самоставлення, самоактуалізації, професійної мотивації

Шкали	1 курс		3 курс		5 курс		$H_{емп}$
	$X_{сер}$	S_x	$X_{сер}$	S_x	$X_{сер}$	S_x	
Емоційне ставлення	8,3	3,11	-2,2	7,12	2,5	7,89	19,30**
Усвідомлена активність	8,5	5,59	4,7	8,82	12,5	4,68	13,12**
Рефлексивність	125,1	12,20	122,1	14,19	155,6	14,06	28,92**
Самоповага	27,3	5,36	24,8	4,94	32,2	5,67	18,48**
Аутосимпатія	20,6	4,43	21,1	5,07	26,2	3,49	27,23**
Внутрішня нестійкість	11,3	6,17	14,5	3,80	9,6	2,93	12,05**
Компетентність у часі	6,8	2,78	8,9	2,81	10,6	1,66	20,42*
Підтримка	41,8	5,95	46,7	7,31	51,5	4,10	21,16*
Мотивація ПДіСР	34,6	9,14	36,4	7,11	41,1	5,19	7,89*
Мотивація РВП	30,2	5,64	27,7	6,33	22,6	4,48	8,34*

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$; ** – на рівні значущості $p < 0,01$

Аналіз усереднених показників за усіма діагностичними шкалами виявляє наступні три тенденції: 1) у порівнянні з показниками студентів першого курсу спостерігається суттєве зниження показників у студентів 3-го, хоча на п'ятому курсі показники значно підвищуються відносно результатів на першому і третьому курсах; 2) відсутнє або незначне збільшення показників у студентів 3-го курсу у порівнянні з 1-м, і значне збільшення показників у студентів 5-го курсу; 3) поступове збільшення показників на кожному курсі відносно попереднього. Очевидно, що домінування негативного ставлення до майбутньої професії та зниження активності в її освоєнні на 3-му курсі пов'язано зі зниженням рівня рефлексивності, що, у свою чергу, може бути пояснено через зниження або недостатній розвиток факторів самоставлення, деяку деформацію професійної самосвідомості студентів, зниження потреб у пізнанні та креативності. Це можна пояснити тим, що при наявності значного розширення кола теоретичної компетентності відсутнє оформлення системи практичних навичок і формування особистої теоретичної і практичної концепції майбутнього психолога. Тому відбувається нагромадження знань, а не їхня творча переробка, систематизація й узагальнення через виявлення суттєвих внутрішніх і причинно-наслідкових зв'язків психічних явищ. А це сприяє активізації інтерпсихічної та ускладнює процеси інтрапсихічної рефлексії, що, безумовно, виявляється у зниженні рефлексивності, а також у недостатньому просуванню у формуванні цілісних уявлень про природу людини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Оскільки навіть при відсутності спеціально створених умов для професійної ідентифікації студентів-психологів відбувається планомірний розвиток більшості особистісних показників образу «Я професійне», можна передбачити, що останні виступають тими факторами, на які має спиратися формування професійної ідентичності. Головною метою при цьому є зменшення суперечностей між новими психологічними знаннями та усвідомленням власних психічних і особистісних властивостей, формування позитивного самоставлення і конструктивної професійної мотивації, сприяння ефективній самоактуалізації студентів, тобто цілеспрямоване формування образу «Я професійне».

Перспективні напрям дослідження ми вбачаємо у розробці принципів і вимог щодо змісту й організації навчально-професійної підготовки майбутніх психологів, спрямованої на цілеспрямоване та індивідуально орієнтоване формування професійної ідентичності студентів.

Список використаних джерел

1. Вахромов Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии [Электронный ресурс] / Е. Е. Вахромов – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x041.htm>. – Название с экрана.
2. Гарбузова Г. В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов [Электронный ресурс] / Г. В. Гарбузова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 44. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-studentov>. – Название с экрана.
3. Ермолаева Е. П. Психология социальной ренализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 347 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психолог. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
5. Микляева А. В. Психологическое сопровождение профессио-нальной деятельности начинающих психологов : метод. пособ. / А. В. Микляева, П. В. Румянцева, И. А. Тупицына. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 67 с.
6. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс] / У. С. Родыгина. – Киров : КГТУ, 2007. – 215 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-razvitiya-professionalnoi-identichnosti-studentov-budushchikh-psikhologov>. – Название с экрана.
7. Сергеева А. В. Психологічні аспекти становлення інтегральної ідентичності особистості майбутнього психолога / А. В. Сергеева // Практ. психологія та соц. робота. – 2008. – № 10. – С. 53–58.
8. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин. // Психология самосознания : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 123–156.
9. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психолог.-соц. ин-та, 2004. – 600 с.

References

1. Vahromov E. E. Ponjatija «samoaktualizacija» i «samorealizacija» v psihologii [Jelektronnyj resurs] / E. E. Vahromov – Rezhim dostupa : <http://hpsy.ru/public/x041.htm>. – Nazvanie s jekrana.
2. Garbuzova G. V. Process formirovaniya professional'noj identichnosti studentov [Elektronnyj resurs] / G. V. Garbuzova // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2007. – № 44. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-studentov>. – Nazvanie s jekrana.

3. Ermolaeva E. P. Psihologija social'noj renalizacii professionala / E. P. Ermolaeva. – M. : Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2008. – 347 s.
4. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihologicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psiholog. zhurn. – 2003. – T. 24, № 5. – S. 45–57.
5. Mikljaeva A. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie professio-nal'noj dejatel'nosti nachinajushhih psihologov : metod. posob. / A. V. Mikljaeva, P. V. Rumjanceva, I. A. Tupicyna. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2003. – 67 s.
6. Rodygina U. S. Psihologicheskie osobennosti razvitiya professional'noj identichnosti studentov – budushhih psihologov : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 [Elektronnyj resurs] / U. S. Rodygina. – Kirov : KGGU, 2007. – 215 s. – Rezhim dostupa : <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-razvitiya-professionalnoi-identichnosti-studentov-budushchikh-psikhologov>. – Nazvanie s jekrana.
7. Sergejeva A. V. Psihologichni aspekty stanovlennja integral'noi' identichnosti osobystosti majbutn'ogo psihologa / A. V. Sergejeva // Prakt. psihologija ta soc. robota. – 2008. – № 10. – S. 53–58.
8. Stolin V. V. Urovni i edinicy samosoznaniya / V. V. Stolin. // Psihologija samosoznaniya : hrestomatija / red. D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : Bahrah-M, 2003. – S. 123–156.
9. Shnejder L. B. Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost' : teorija i metody diagnostiki / L. B. Shnejder. – M. : Izd-vo MPSI, 2007. – 128 s.
10. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost' : teorija, jeksperiment, trening / L. B. Shnejder. – M. : Izd-vo Mosk. psiholog.-soc. in-ta, 2004. – 600 s.

Shapoval I.N. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGY STUDENTS

This article discusses professional identity as a major component of individual self-actualization processes and as a complex phenomenon that drives a person's career development and occupational activities. Professional identity represents an end-product of a lengthy personal and career development driven by individual feeling of belonging to a particular career or a professional circle. Such identity is also shaped by a person's acceptance of professional values typical for a particular occupation. A detailed theoretical analysis of this problem reveals that students' positive attitudes toward their learning and professional activities indicate their high levels of professional identity and translate into goal oriented learning efforts. It was also determined that the formation of career identity among students of psychology majors is driven by a variety of factors. These factors include the ability to reflect and differentiate the image of self, positive attitudes towards self, and readiness to professional self-actualization. An analysis of actual data examined during this study shows reliable patterns and correlations that shape professional identity processes among psychology students. In this way, psychological factors for professional identity formation in would-be psychologists is a development in students of an adequate professional self-image with reflexive perceiving and actualization of self-actualization mechanisms and self-making.

Key words: professional identity, identification, professional self-image of students, self-attitude, self-development, self-actualization, professional motivation.

УДК 159.922.76:615.851

К.І. ШКАРЛАТЮК, О.В.СОЙКО

МЕДИТАТИВНІ КАЗКИ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості використання медитативних казок у роботі психолога з дітьми, які мають психофізичні порушення. Висвітлено результати попередніх наукових досліджень, у яких обґрунтовано роль казки як засобу розкриття внутрішнього і зовнішнього світу, моделювання майбутнього. Реабілітаційна спрямованість методу полягає в тренінгу емоційної сфери, апробації в соціальних ролях, пізнанні власного статусу та налагодженні соціально комунікативних зв'язків. Представлено основні прийоми і методи роботи з казкою, а також типологію казок-медитативів. Доведено, що результативність роботи психолога у цьому напрямку визначається комплексним використанням засобів казкотерапії.

Ключові слова: медитативна казка, казкотерапія, кольоротерапія, метафоричність казки, моделювання майбутнього, емоційно-особистісна сфера, ресурс особистісного розвитку, порушення психофізичного розвитку.

В статье рассматриваются особенности использования медитативных сказок в работе психолога с детьми, имеющими психофизические нарушения. Представлены результаты предыдущих исследований, в которых обоснована роль сказки как средства раскрытия внутреннего и внешнего мира ребенка, моделирование будущего. Реабилитационная направленность метода заключается в тренинге эмоциональной сферы, апробации в социальных ролях, познании собственного статуса, и налаживании социально коммуникативных связей. Представлены основные приемы и методы работы со сказкой, а также типологию сказок-медитативов. Доказано, что эффективность работы психолога в этом направлении определяется комплексным использованием средств сказкотерапии.

Ключевые слова: медитативная сказка, сказкотерапия, цветотерапия, метафоричность сказки, моделирование будущего, эмоционально-личностная сфера, ресурс личностного развития, нарушения психофизического развития.

Постановка проблеми. Розвиток емоційно-вольової сфери дітей з психофізичними порушеннями – складний і довготривалий процес. У підготовці дітей з особливими потребами до життя в суспільстві важливу роль відіграє казка, яка допомагає процесу активізації ресурсів, потенціалу особистості, розкриттю внутрішнього та зовнішнього світу, моделюванню майбутнього. Казка позитивно впливає на сприйняття дітей, підвищує їх мовленнєву активність. Казка також впливає на корекцію психічних процесів: корекцію мислення (засвоєння послідовності епізодів казки, імена основних персонажів, основні звуконаслідування), корекцію уваги, пам'яті (запам'ятовування головних героїв, їх характерних ознак). Недостатність суспільного досвіду, обмеження діяльності, збіднення сенсорного досвіду компенсується, за словами А.Менегетті, «природним простором безмежного потенціалу казки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження науковців засвідчують успішність корекції внутрішнього світу дитини через творчість (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. Яценко, Л.Божович, І. Вачков, Л. Виготський, Д. Соколова, Л. Короткова, А. Никифоров, А. Осипова, Б. Ельконін та інші). Вивчення діагностичних і корекційно-розвивальних можливостей фольклору, казок та інших літературних жанрів представлені у працях П. Гальперіна, В. Зінченко, А. Зосимовської, О. Кабачек, Н. Кукарі, І. Тихомирова. Казкотерапія розглядається також як інструмент лікувальної педагогіки (Є. Балашова, В. Белянін, К. Кедров, Р. Кроулі, Дж. Мілк, А. Михайлов, В. Пропп, А. Романов, В. Руднев, Д. Соколов, К. Еган). Аналіз казкотерапевтичної практики як засобу особистісної корекції психічних властивостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку засвідчує недостатню наукову розробленість цієї проблематики. Досить актуальним є проведення як наукових досліджень, спрямованих на розробку комплексу заходів з використанням казкотерапії для формування особистості дітей, так навчальних семінарів і занять з цієї проблеми[1;2;5].

О. Гнездилов зауважує, що казкотерапія – найстародавніший в людській цивілізації метод практичної психології і один з наймолодших методів в сучасній науковій практиці. Казкотерапія пов'язана з поняттям розвитку. Оскільки у дитини переважає “правопівкульний” тип мислення, то найбільш важлива для її розвитку і соціалізації інформація передається через яскраві образи. Саме тому казкові і міфологічні історії виконують ефективну функцію передачі дитині знань про світ. Якщо перше десятиліття її життя в цьому плані було сприятливим (турботливі батьки і педагоги читали, розповідали казкові історії, разом їх обговорювали), то у несвідомому людини формується своєрідний “банк” життєвих ситуацій, тобто перелік знань про динаміку внутрішніх процесів, особливості взаємин між людьми, можливості самореалізації тощо [2].

Казкотерапія визнається деякими вченими як процес виховання Внутрішньої Дитини, розвитку її душі, підвищення рівня самоусвідомлення набуття знань про закони життя і способи виявлення спонтанної творчої сили. Казки стимулюють фантазію, даючи дитині шанс розповісти про життєві труднощі без прямого втручання психотерапевта. Діти за допомогою казки створюють для себе власні образи, які залишаються у їх несвідомому. Казкотерапія – один з найменш травмуючих методів психотерапії. Під впливом казок сформувався життєвий сценарій людини, і тому саме казка допомагає подолати драматичний сценарій життя[5]. Казкотерапія як напрям практичної психології приваблива тим, що вона зручна у застосуванні в порівнянні з іншими підходами. Наприклад, відсутні вікові обмеження, ефективність її застосування не залежить від понять: “нормальний розвиток – відхилення в розвитку”. Особливістю роботи психолога-практика із застосування казкотерапії є взаємодія з суб'єктом на ціннісному рівні. Психологічні, культурні, педагогічні проблеми пропрацьовуються, спираючись на моральні орієнтири, духовні цінності й особистісний потенціал людини. Провідними здобутками казкотерапії є: 1) відкриття для людини можливості усвідомлення своїх потенціалів, можливостей та цінностей власного життя; 2) сприяння розумінню причинно-наслідкових зв'язків подій і вчинків; 3) пізнання різних стилів світосприймання; 4) формування здатності до осмисленої творчої взаємодії з оточуючим світом; 5) набуття внутрішнього відчуття сили і гармонії.

Формулювання цілей статті: 1) представити основні прийоми і методи роботи з казкою, а також типологію казок-медитативів; 2) обґрунтувати, що результативність роботи психолога у цьому напрямку визначається комплексним використанням засобів казкотерапії; 3) презентувати особливості використання медитативних казок у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медитативні казки використовуються для стабілізації психоемоційного стану дитини, апробації в соціальних ролях, пізнанні власного статусу, оволодінні комунікаційними навичками та налагодженні соціально комунікативних зв'язків, розвитку образно-логічного мислення, уяви, пам'яті, художнього смаку, розширення пізнавальної сфери, кругозору, задоволення інформаційної потреби, формуванні нових уявлень про світ, розвитку артикуляційних і мовних можливостей (особливо у дітей із порушеннями мовлення).

Ключові елементи методу казкотерапії

Переважаючий вид діяльності	Розповідь, переказ, інсценізація
Форма діяльності	Групові, індивідуальні
Переважаючі методи	Діалог, імпровізація, ілюстративність, показ, заохочення, розповідь
Характер діяльності	Активність, творчий підхід, емоційність, образне сприйняття
Режим і умови застосування	Тривалість – згідно з психовіковою стійкістю; час проведення і періодичність - довільна

Базовий ресурсотримувач	Установи: освіти, системи соціального захисту, культурно-дозвільні, соціально-педагогічні
Вікові межі	Для всіх вікових груп (з варіаціями сюжету, складом персонажів, цільовою спрямованістю)
Характер порушень	Для всіх видів обмеження здоров'я

Визначаються такі рівні адаптації до соціального середовища за допомогою казки: 1) соціально-особистісний рівень адаптації: в основі дії, що адаптується, лежить неусвідомлювана творча гармонізація, інтегруюча сила естетичного і творчого початку, закладеного в мистецтві; 2) особистісно-асоціативний рівень адаптації: полегшення і компенсація досягаються за рахунок не стільки естетичної дії, скільки унаслідок зниження напруги; 3) асоціативно-комунікативний рівень адаптації: налагодження психотерапевтичних контактів і доступу до психопатологічних переживань; 4) соціально-комунікативний рівень адаптації: використання прикладних можливостей творчості як одного з видів зайнятості; 5) фізіологічний рівень адаптації: враховується фізичний, фізіологічний і координаційно-кінетичний вплив пластичного зображення, творчості на організм і психіку.

Медитативна казка – це особливий вид казки, яка сприяє процесу спілкування з несвідомим слухача за допомогою створення яскравих візуальних образів в його уяві (казка перед сном). Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційного напруження, створення позитивних моделей взаємин з іншими людьми, розвитку особистісного ресурсу. Медитацією можна назвати повне занурення в процесі діяльності. Коли дитина щось захоплено робить – малює, складає, грається, – це також можна назвати медитацією.

Головне призначення медитативних казок – повідомлення позитивних «ідеальних» моделей взаємин з навколишнім світом й іншими людьми. Тому відмінна риса медитативних казок – це відсутність в них конфліктів і негативних персонажів. Ознакою казки-медитативи є її гарне завершення, яке дає відчуття психологічної захищеності, а також філософське екзистенційне осмислення дійсності.

В системі казкотерапії виділяють три типи медитативних казок.

1. Медитативні казки, спрямовані на усвідомлення себе в сьогоденні, «тут і зараз». Вони зорієнтовані також на розвиток різних видів чутливості: зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної і кінестетичної. Для створення такої казки потрібно згадати ситуацію з відчуттям щастя, спокою, радості і внутрішньої гармонії. Далі відбувається формування позитивних образів за п'ятьма модальностями (створення позитивних зорових, слухових, нюхових, смакових і тактильно-кінестетичних образів).

2. Медитативні казки, що відображають образи «ідеальних» взаємин: між батьками і дітьми, друзями, людиною і навколишнім світом, тваринами, учнем і вчителем, учнем і навчальними предметами, чоловіком і жінкою. Образи, що транслюються через казку, можуть стати згодом духовними орієнтирами. Казки-медитативи особливо необхідні дітям і підліткам, які мають негативний соціальний досвід. Позитивні образи медитативних казок проникають в несвідоме і формують там «енергетичний фундамент особистості», компенсуючи дефіцит батьківського тепла. Крім того, такі казки створюють у дитини образ альтернативних взаємин. Знання про те, «як може бути», дає дитині віру і потенційну можливість побудувати такі стосунки.

3. Медитативні казки, спрямовані на підтримку потенціалу особистості, розкриття філософії взаємин і самореалізації. Цей вид казок адресований ідеальному «Я» людини з метою його підтримки і посилення. Ці казки також відображають світлу сторону подій, допомагаючи їх прийняти. Створення такої казки є фантазією про те, як жила б людина, якби частіше прислухалася до свого внутрішнього ритму; як будувалися б її взаємини з навколишнім світом; які гармонійні почуття вона могла б відчувати.

Казки-медитативи – це розповіді описового характеру без сюжетів, без зав'язок, без конфліктних ситуацій і, як наслідок, без наявності розв'язок і стресової складової. Медитативи використовуються у психоконсультативній роботі психолога при виражених психосоматичних проблемах та психофізичних порушеннях. Серед умов ефективності казкотерапії наступні: казка має відповідати соціальному досвіду дитини, супроводжуватись ілюстраціями, музичним супроводом. Психотерапевтичний ефект досягається за рахунок програвання (обігравання) переживань і конфліктів за допомогою персонажів і через побудову сюжету. Найважливіше місце в організації спільної діяльності дитини і дорослого у казці належить комунікативній діалогічній складовій. У діалозі з дорослим дитина повинна відчувати себе в рівноправній партнерській позиції – не декларованій, а психологічно реальній. Метафоричність казки підсилює її психотерапевтичний ефект, дозволяє дитині розпізнати і позначити власні переживання і психічні процеси, зрозуміти їх зміст і важливість. Одним із способів застосування метафори є прийом завершення метафоричної казки, розпочатої терапевтом. Такий підхід особливо ефективний в дитячій психотерапії, оскільки діти зазвичай надзвичайно чутливі до різних історій, легко сприймають реальність їх персонажів і генерують креативні ідеї. Дозволяючи дитині бути розумною, спритною, сміливою, впевненою і красивою в образі казкового персонажа, психолог дає можливість звільнитися від деяких обмежень. Найважливіші можливості, які відкриваються, – це дозвіл любити, змінюватися, успішно справлятися зі своїми завданнями. Програвати ситуації в казці і реалізуючи дозволи в уяві, дитина вчиться використовувати нові для себе способи поведінки, реагування. Завдяки новому «іміджу» дитина символічно отримує нове минуле, сьогодення і майбутнє. Проживаючи життя казкового персонажу, дитина набуває додаткової сили. У казковому образі вона може компенсувати те, чого їй не вистачає в житті. Перебуваючи в образі, дитина може, з одного боку, відобразити пригнічені емоції і бажання, з іншого боку, програти і посилити необхідні їй моделі поведінки.

При слуханні медитативної казки для дітей важливим є вміння розслабитись, відкритися інтуїтивним знанням, тобто відчутти, сприйняти та усвідомити. Розслаблення дозволяє усунути занепокоєння, збудження, скутість, відновлює сили і здоров'я, збільшує запас енергії, пробуджує творчий потенціал. Розслаблення – це турбота про самого себе, це самодопомога, створення умов для нормальної роботи власного організму. В процесі розслаблення організм найкращим чином перерозподіляє енергію і намагається привести тіло до рівноваги і гармонії. Варто приділяти час навчанню дітей розслаблятися, вмінню відчувати власне тіло.

При навчанні розслабленню за контрастом з напругою звертаємо увагу дітей до певних груп м'язів (рук, ніг, тулуба, шиї, обличчя). Контрастними парами можуть бути слова: твердий – м'який, сильний – слабкий, холод – тепло, бурулька – водичка, рух – сон, страх – довіра, злий – добрий. Майже всі динамічні вправи у процесі занять казкотерапією рекомендується закінчувати розслабленням з фіксацією уваги на диханні. Розслаблення в поєднанні з диханням можна виконувати сидячи або стоячи, але найчастіше це відбувається в положенні «лежачи». Психолог супроводжує дітей своїм голосом: вди-и-и-х ви-и-дих м'якше легше. Тіло не рухається ручки лежать спокійно розслаблено. Дихаємо животиком м'якше легше. Обличчя розслабляється стає спокійним. Діти легко сприймають все нове, незвичайне і швидше навчаються непростому вмінню розслаблятися. Збуджені, неспокійні діти поступово стають більш зрівноваженими, уважними і терплячими. Діти загальмовані, скуті, мляві, боязкі набувають впевненості, бадьорості, свободи у вираженні своїх почуттів і думок. Звертаючи погляд всередину тіла, дитина розширює свідомість. І коли в її житті виникне ситуація, схожа на ту, яку вона «прожила» у казці, дитина мимоволі зверне увагу на те, в якому стані знаходяться м'язи її тіла, в напруженому або розслабленому. А це є основною здатністю володіння власним тілом.

«Казкові» заняття проводяться з використання рухів і вправ. Щоб полегшити процес тілесного усвідомлення, зробити його більш приємним, дітям пропонуються фізичні вправи, ігри, танці. У процесі активних фізичних дій тіло мимовільно скидає надлишок напруги. Емоційна розрядка, відпускання зажимів, «відігривання» глибоко захованих в підсвідомості страху, занепокоєння, агресії, почуття провини, дозволяє дитині стати добрішою, впевненішою в собі, чутливішою до людей і навколишнього світу. У неї формується позитивний образ свого тіла, прийняття себе. У приміщенні для занять має бути тепло, оскільки холод зумовлює мимовільне напруження м'язів. Рекомендується м'яке освітлення та спеціально підібраний музичний супровід. Ритуал «входу» і «виходу» з медитації передбачає неквапливість і поступовість. Заняття медитативною казкою, зазвичай, проводяться один раз на тиждень. Тривалість їх може бути різною: від 25 хвилин і більше. Слід враховувати вік дітей і їх психічні можливості. Заняття з казками можна проводити в будь-якій послідовності. В процесі розслаблення (сидячи, лежачи, стоячи) дітям не рекомендується рухатися, розмовляти, задавати питання. Тому що процес «слухання себе» дуже тонкий, і будь-які розмови, стуки, рухи відволікають увагу дітей і легко руйнують створену атмосферу. Слово «слухати», постійно використовується на заняттях, й означає, звичайно, не тільки фізичний слух, а й здатність відчувати «внутрішні звуки». Внутрішні звуки – це відчуття, які можуть бути дуже різними: від легкості, приємного тепла, «мурашок» до поколювання, відчуття тяжкості, неприємних відчуттів. В процесі заняття дітям періодично дається можливість говорити про свої відчуття, але іноді пропонується просто мовчки «послухати себе». Текст казки є сполучною ланкою між вправами і створює певну атмосферу. При складанні занять тексти казок скорочуються, часто із змінами в сюжеті. Казки можна повторювати через певні проміжки часу. Діти люблять повторення, і, крім того, знайомі вправи сприймаються легше, а часом і з великим інтересом. адже у знайомій вправі не доводиться витрачати енергію і сили на впізнавання, запам'ятовування, засвоєння, а можна просто отримувати насолоду від самого процесу, повністю занурившись в нього.

Основні функції і завдання, які реалізуються в процесі медитативної казкотерапії: 1) координація дихання, мовлення і рухів тіла; 2) розвиток мовного апарату, інтонаційної виразності; 3) зняття емоційно-психічної і тілесної напруги, підвищення еластичності м'язів, розвиток координації рухів; 4) стабілізація психічних процесів, вміння відновлювати внутрішню рівновагу; 5) розвиток слухової пам'яті, абстрактних і творчих мисленнєвих здібностей; 6) розширення уявлення дітей про емоції та способи їх вираження; 7) розвиток вміння відчувати іншого і піклуватися про нього; 8) активізація кращих рис дитини, прояв любові і довіри; 9) розвиток уяви і фантазії.

Важливим компонентом у роботі з медитативною казкою є активне використання палітри кольорів. Колір допомагає розширити межі спілкування зі світом, звільнитись від заборон і жорстких правил, прийняти усі сторони особистості. Так, під час занять гіперактивні діти часто використовують синій колір. Загальмовані, невпевнені у собі віддають перевагу червоному кольору. Вибираючи предмети певного кольору, діти мимоволі входять у медитативний, розслаблений стан. Вони із захопленням перебирають намистинки, гудзики, камінці, клаптики тканини. Після завершення відбору можна почати складання казки. Перебираючи в руках предмети улюбленого кольору, дитина відчуває комфорт, спокій і внутрішнє задоволення. Прикладом використання кольору на заняттях з дітьми є казка «Квітка-семибарвиця»: «Подивіться на чарівну квітку. Якого кольору пелюстки у цієї квітки? Чи знаєте ви, з якої казки ця квітка і чому вона вважається чарівною? Загадайте бажання і відірвіть пелюстку від чарівної квітки. Допоможіть вітру забрати вашу пелюстку, подмухати на неї довго і плавно. Вдих робимо носом, а видих – ротом. Видихаючи, втягуємо в себе животик». Вправа на дихання виконується кілька разів. У казці «Пригоди в Чарівній країні» уява дітей стимулюється використанням різних кольорів і перетворенням звичайних речей у казкові персонажі:

«У Чарівній країні сталася суперечка: хто ж найкорисніший і найцікавіший серед її мешканців». – Ми! – вигукнули кольорові олівці, – нас багато, ми різнокольорові і залишаємо веселкові сліди на усьому, до чого

торкаємось. – Ні, ми! – заперечили фломастери, – у нас безліч відтінків. – А ми, а ми – плескали у долоньки Крейдочки, – подивіться! – І вони швиденько затанцювали на дошці. – Яка чудова картина! Ми вміємо танцювати, ми найкращі. – Яка безглузда суперечка! – сказав сердито Пластилін. – Найцікавіше для дітей – перетворення. Раз, два, три – і величезний білосніжний лайнер вирушив у подорож! А через хвилину він уже перетворився на фантастичного птаха, а тоді – у кумедного зайця. Пластилін був мудрим старим чоловіком і він навчив Олівці, Фломастери та Крейдочки не сваритися, а наполегливо працювати разом і допомагати один одному у створенні чудових картин».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Застосування медитативної казкотерапії, особливо у поєднанні з кольоротерапією, тілесно-орієнтованою терапією та музичним супроводом позитивно впливає на особистісний розвиток дитини, покращення її психофізичного стану. Подальші дослідження буде спрямовано на вивчення можливостей застосування казкотерапії в оздоровчій роботі з дітьми, які мають порушення розвитку.

Список використаних джерел

1. Бутенко Г. П. Використання казки в контексті формування компетенцій особистості [Електронний ресурс] / Г. П. Бутенко, О. А. Молчанова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_15/files/P1511_13.pdf. – Назва з екрана.
2. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия / А. В. Гнездилов. – СПб : Речь, 2002. – 290 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб : Речь, 2010. – 240 с.
4. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия [Электронный ресурс] / Д. Ю. Соколов. – Режим доступа : <http://www.studfiles.ru/preview/4019889/page:14/>. – Название с экрана.
5. Солодухов В. Л. Казкотерапія як метод психологічної допомоги суб'єктам [Електронний ресурс] / В. Л. Солодухов. Режим доступу : http://www.intellect.invest.org.ua/content/userfiles/files/mater_ped_conf/Valeologiya_2006.pdfpage=15. – Назва з екрана.
6. Ткач Р. Сказкотерапия детских проблем / Р. Ткач. – СПб : Речь, 2013. – 128 с.

References

1. Butenko G. P. Vykorystannja kazky v konteksti formuvannja kompetencij osobystosti [Elektronnyj resurs] / G. P. Butenko, O. A. Molchanova. – Rezhym dostupu : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_15/files/P1511_13.pdf. – Nazva z ekrana.
2. Gnezdilov A. V. Avtorskaja skazkoterapija / A. V. Gnezdilov. – SPb : Rech', 2002. – 290 s.
3. Zinkevich-Evstigneeva T. D. Formy i metody raboty so skazkami / T. D. Zinkevich-Evstigneeva. – SPb : Rech', 2010. – 240 c.
4. Sokolov D. Ju. Skazki i skazkoterapija [Elektronnyj resurs] / D. Ju. Sokolov. – Rezhim dostupa : <http://www.studfiles.ru/preview/4019889/page:14/>. – Nazvanie s ekrana.
5. Soloduhov V. L. Kazkoterapija jak metod psihologichnoi' dopomogy sub'jektam [Elektronnyj resurs] / V. L. Soloduhov. Rezhym dostupu : http://www.intellect.invest.org.ua/content/userfiles/files/mater_ped_conf/Valeologiya_2006.pdfpage=15. – Nazva z ekrana.
6. Tkach R. Skazkoterapija detskih problem / R. Tkach. – SPb : Rech', 2013. – 128 s.

Shkarlatiuk K.I., Soiko O.V. MEDITATIVE TALES AS A RESOURCE FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MENTAL AND PHYSICAL DISORDERS

The article represents the peculiarities of meditative tales use in the process of psychologists work with children who have mental and physical disorders. The results of previous researches prove the role of fairy tales as a means of revealing the inner and outer world of the child, modeling the future. Fairy tales metaphor is used as a means of enhancing the child's internal resources by updating its existing experience and understanding the new challenges, for the transfer and development of ideas. Rehabilitation orientation is a training method in the emotional sphere, testing social roles, cogniting their own status and establishing social communication links. The basic techniques and methods of work with a fairy-tale are mentioned as well as a typology of meditative fairy-tales.

The meditative tales effectiveness is possible in case of the complex use of suggested techniques. Stories should be connected with the social experience of the child. Psychotherapeutic effect is achieved by harping experiences and conflicts through characters and plot. Trainings are held in combination with movements and physical exercises, play and dance which help to ease body awareness. Meditative fairy-tale application, especially in combination with colourtherapy, body-oriented therapy and music positively affects the personality development of children, improves their mental and physical condition. Further research will focus on exploring the possibilities of meditative fairy tale use in recreation work with children who have developmental disorders.

Key words: meditative tale, colour therapy, metaphorical tale, modeling of the future, fairy tale therapy, emotional and personal sphere, a resource for personal development, mental and physical disorders.

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті висвітлено актуальність розуміння тих тонких душевних процесів, які супроводжують моральне дорослішання дитини. Проаналізовано особливості взаємозв'язку етики та психології, який розкривається у ставленні Я – Інший. Визначено потенціал соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, особливостей пізнавальної та емоційної сфер молодших школярів для морального розвитку особистості. Показано необхідність врахування різноманітних та суперечливих соціальних впливів на особистість у процесі становлення моральності.

Ключові слова: мораль, моральність, моральний розвиток, моральна рефлексія, моральна саморегуляція, молодші школярі.

В статтє обоснована актуальность исследования тех тонких душевных процессов, которые сопровождают моральное взросление личности. Проанализированы особенности взаимосвязи этики и психологии, которая раскрывается в отношении Я – Другой. Определен потенциал социальной ситуации развития, ведущей деятельности, особенностей познавательной и эмоциональной сфер младших школьников для морального развития личности. Показана необходимость учета разнообразных и противоречивых социальных влияний на личность в процессе становления нравственности.

Ключевые слова: мораль, нравственность, нравственное развитие, моральная рефлексия, моральная саморегуляция, младшие школьники.

Постановка проблеми. Питання морального розвитку особистості належать до числа вічних проблем людства. Водночас кожна епоха ставить свої акценти та пріоритети у цій важливій сфері людського буття. Моральне становлення особистості відбувається у ході її взаємодії з суспільством, що виступає головною рушійною силою цього процесу. Питання моралі мають сенс лише у взаєминах між людьми, у ставленні людини до власного Я й до Іншого. Тому закономірні, поступові суспільні процеси та стрімкі зрушення не можуть не позначатися на морально-духовній сфері суспільства, а відтак і на процесі морального розвитку дітей, підлітків, молоді. Як би дорослі не намагалися убезпечити дітей від впливу негативної і навіть жакливної інформації про життєві реалії сучасності, їхній розвиток не може відбуватися у рафінованому середовищі, яке виключає такі впливи. Окрім того, значна частина дітей та підлітків є свідками або й безпосередніми учасниками військових конфліктів, смертей інших людей, що, безумовно, є важливим чинником їхнього розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кожне покоління науковців намагається знайти відповіді на важливі питання, які стосуються морального розвитку дітей та юнацтва. Тому роботи класиків філософії та психології є основою для сучасних досліджень у цій сфері. У працях українських психологів-сучасників І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. С. Булах, С. Д. Максименка, Р. В. Павелківа, М. В. Савчина знаходимо глибокі роздуми про можливості розвивального впливу на процес та результат морального становлення особистості на різних вікових етапах. Ці роботи містять не тільки фундаментальні наукові узагальнення та висновки, але й свідчать про спроби авторів відчутти та наблизитися до розуміння тих тонких душевних процесів, які супроводжують моральне дорослішання дитини.

Формулювання цілей статті. Висвітлити особливості морального розвитку молодших школярів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічних дослідженнях неодноразово вказувалося на нетотожність моралі та моральності. Зокрема, наголошують на тому, що мораль – це оцінка поведінки, санкціонування або заборона конкретних дій та вчинків. Становлення моральності відбувається у процесі становлення особистості. Тому моральність є вираженням ставлення до себе, до іншого, до світу та до найважливіших основ людського буття. Моральність виражається не у прагненні до належного, а є виявом того, що сама особистість вважає та переживає як належне, відповідне цінностям людяності, добра, краси, справедливості. Мораль та моральність є основними категоріями теорії етики. І хоча у сучасній психології можна констатувати становлення окремого великого напрямку – психології моралі та моральності, втім не всі автори погоджуються, що ці поняття можуть бути предметом психологічного аналізу. Тому важливим є обґрунтування зв'язку між психологією та етикою. Як відмічає Б.С. Братусь, зв'язок етики як вчення про моральні основи та психології на словах охоче визнається, проте конкретні, реальні форми цього зв'язку виявляються досить химерними [12, с. 42]. Адже, як зауважують деякі філософи і психологи, етика є принципово антипсихологічною, оскільки її положення нормативні, вони зобов'язують вчиняти так, а не інакше, і при цьому не співвідносяться з психологією конкретної людини. Адже сила психології і психотерапії – у повній безцінності.

Водночас у психологічній літературі можна знайти дані про те, що моральна орієнтація не є лише зовнішнім тиском, але складає основний шлях нормального розвитку, є критерієм та відображенням особистісного здоров'я. Зокрема, О. Ф. Лазурський відмічав, що психічне здоров'я особистості найбільшою

мірою забезпечується ідеалом безкорисливого служіння іншому. «Альтруїзм в тому чи іншому вигляді є і формою, і засобом, і показником найкращої гармонії між особистістю та середовищем» [цит. за: 12, с. 44-45].

Результати сучасних досліджень доводять, що труднощі у сфері міжособистісних стосунків є «однією з головних причин виникнення патологічних станів» [10, с. 96]. Егоцентричне, обмежене сприймання інших людей може спричинити неадекватне ставлення до них, болісні емоційні реакції. Власний світ людини при цьому атрофується, руйнується або не розвивається здатність до співчуття, жалю, тобто формується типовий шизоподібний синдром [10, с. 96].

Зв'язок психології та етики передбачає наявність певної спільної, єдиної території, предмета, який одночасно належить як психології, так і етиці. Такою територією є ставлення людини до іншого [12, с. 44]. «Ставлення до оточуючого світу – це перш за все ставлення індивіда до того, що утворює умови його життя.» Але найперша умова життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей утворює основну тканину людського життя, його серцевину. «Серце» людини все зіткане з її людських стосунків з іншими людьми. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття ставлень людини до інших людей, утворює ядро дійсно життєвої психології. Тут разом з тим сфера «перетину» психології з етикою» [13]. І дійсно, з одного боку, «це ставлення – центр стрижень етики», а з іншого – «це конкретно-психологічний факт, правомірний об'єкт дослідження психології» [12, с. 44]. У більшості психологічних досліджень саморегуляції моральної поведінки та морального розвитку основна увага звертається на засвоєння норм та усвідомлення власних переживань. При цьому припускають, що усвідомлення та оцінка власних почуттів, своєї позиції сприяє розумінню іншої людини, виникненню співчуття, співучасті.

У психологічних дослідженнях проблеми моральної саморегуляції та морального розвитку розглядаються з позиції «Я та інша людина». Існують дослідження, у яких в змістовний контекст саморегуляції поведінки включаються такі елементи, як наприклад, соціально-психологічні очікування [2]. Поряд з усвідомленням «Я», яке розуміється як центр особистості, провідною складовою особистісної сфери є «суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так зване ставлення «Я-інший», що проявляється у вмінні співвідносити свою ситуацію і ситуацію Іншого, бажання свої і бажання іншого. Узагальнено це можна назвати здатністю «бути собою та іншим» [10, с.17]. Присутність таких елементів у моделі саморегуляції поведінки дозволяє суб'єкту відображати особистісні якості партнера по спілкуванню, враховувати їх у власній поведінці. Соціально-психологічні очікування виконують «функцію врівноважування та підтримання стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням», виступають як чинник, що «спонукає людину постійно враховувати можливі реакції з боку інших людей» на дії та вчинки індивіда. Як відзначає М. Й. Боришевський, завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки виявляється детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, які складають структуру самосвідомості особистості, але й також реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточенням [2, с. 27-28]. Слід відмітити, що ставлення до іншого як до самоцінної та незалежної особистості, відмова від власних оцінок та інтерпретацій його лежить в основі гуманістичної та екзистенціальної психології. К. Роджерс, Е. Еріксон, Е. Фром, Г. Олпорт. Таким чином, в основі моральності та моральної поведінки лежить відповідне ставлення Я – Інший. Цей тип ставлення суперечить найвищій цінності сучасного постіндустріального світу – індивідуалізму. Через доступність та всеосяжність інформаційного простору ця цінність стає чи не найвагомішою складовою соціальної ситуації розвитку дітей та підлітків.

Молодший шкільний вік традиційно вважається одним з найбільш стабільних періодів в житті людини, проте він має великі можливості розвитку. Виявлення та реалізація подібних можливостей є необхідною умовою підготовки молодшого школяра до відомого своїми труднощами підліткового віку. Така ж особливість стосується і розвитку самосвідомості в цьому віці: «В період від 7 до 12 років процес розвитку самосвідомості здійснюється плавно без помітних стрибків та криз. В цей час накопичуються психічні резерви, які підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в підлітковому віці» [16, с.323]. Як показують численні дослідження, при переході від молодшого шкільного до підліткового віку різко зростає кількість випадків асоціальної поведінки. Однією з причин цього явища є те, що яскраво виражене прагнення підлітків до самостійності не забезпечується відповідною здатністю до саморегуляції поведінки, до усвідомлення своїх вчинків та передбачення їх можливих наслідків.

Криза підліткового віку пов'язується з переоцінкою цінностей, руйнацією авторитарно засвоєних зразків поведінки, що дає початок формуванню більш гнучкої системи моральної саморегуляції поведінки. Альтернативою кризовому типу дорослішання є тип конструктивного дорослішання. При цьому руйнування раніше засвоєної системи цінностей, прояви підліткового нігілізму не виступають як неминучі. Конструктивний перехід від дитинства до дорослості характеризується не стільки вираженими суперечностями, скільки наявністю підготовлених усім ходом попереднього розвитку можливостей їх розв'язання [17, с. 46].

У вітчизняній психології критеріями виділення певного вікового періоду є соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та особистісні новоутворення у їхній динаміці (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Г. С. Костюк). Соціальна ситуація розвитку визначається поєднанням тих унікальних умов та взаємин дитини з оточуючими, які складаються у цьому віці і зумовлюють його специфіку. Соціальна ситуація розвитку задає його динаміку і виникнення психологічних новоутворень. Провідний тип діяльності, характерний для кожного вікового періоду, визначає найбільші успіхи у розвитку пізнавальних та особистісних якостей. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого школяра. Це поєднується з прагненням дитини до зміни свого

становища у системі доступних їй соціальних відносин, що проявляється уже до кінця старшого дошкільного віку. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є учбова діяльність) підготоване усім попереднім розвитком дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків. До 6-7 років дитина орієнтується не тільки у предметному світі, а й у світі людських стосунків. Старший дошкільник «починає виділяти і усвідомлювати себе в системі взаємин людей» [10, с. 7].

До початку навчання в школі приходить розуміння, що оцінка вчинків дитини, її мотивів визначається не тільки її власним ставленням до себе, але й тим, як її вчинки сприймаються і оцінюються дорослими. А це вимагає певного рівня розвитку здатності до рефлексії. Розвиткові рефлексії сприяє включення дошкільника у гру, яка є для нього провідним видом діяльності. В ігровій діяльності виникає необхідність та реальна можливість контролювати, як виконується дія, що є складовою процесу ігрового спілкування. У грі дитина займає подвійну позицію – виконавця дії та контролера одночасно, а це розвиває здатність співвідносити свою поведінку з певним зразком. Тому у рольовій грі виникають передумови рефлексії як суто людської здатності осмислювати свої власні дії, передбачаючи реакцію інших людей.

У дошкільника з'являється початкова форма усвідомлення дитиною самої себе, що є найважливішим новоутворенням дошкільного дитинства. Це є свідченням того, що формування рефлексивного ставлення до себе як до «іншого» починається задовго до школи, тому важливо, щоб умови шкільного життя сприяли подальшому розвитку взаємин дитини з самою собою. Такий розвиток є основою формування у молодшому шкільному віці позиції учня, який «удосконалює себе сам» [14].

Таким чином, на порозі школи дитина все більше звільняється від імпульсивності, у неї починають формуватися почуття відповідальності, справедливості. В ігровій діяльності виникає здатність до ототожнення зі значущими іншими і одночасно до обособлення. Л. С. Виготський вказав, що криза семи років дає початок диференціації внутрішнього світу і зовнішніх проявів особистості дитини. «Втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями та безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївній та безпосередній дії, властивій дитині» [3, с. 199]. Внаслідок кризи виникає «осмислене орієнтування у власних переживаннях» [3, с. 202].

Вступ дитини до школи вимагає оволодіння новим для неї видом діяльності – учбовою діяльністю. Саме в межах провідної для молодшого школяра учбової діяльності виникають основні новоутворення віку: рефлексія, довільність та внутрішній план дії. Дослідження, які ґрунтуються на положеннях теорії учбової діяльності В. В. Давидова, спрямовані на вивчення особливостей та умов розвитку теоретичної рефлексії у молодшому шкільному віці. Змістом учбової діяльності є теоретичні знання, які пов'язані з теоретичним мисленням людей, їх теоретичною свідомістю. «Оволодіння основами таких форм суспільної свідомості та відповідних їм духовних утворень передбачає виконання дітьми такої діяльності, яка є адекватною історично-втіленій в них людській діяльності» [4, с. 133]. В.В. Давидов підкреслював, що в учбовій діяльності школяр відтворює реальний процес створення людьми понять, образів, цінностей, норм, які людство накопичило і втілило в ідеальних формах духовної культури. Структура учбової діяльності включає такі основні компоненти: визначення цілей діяльності, планування, власне виконавський етап, контроль та корекція. Проте, як свідчить практика, в традиційній школі цілісна структура учбової діяльності реалізується не у достатньому обсязі. Найбільш повно молодші школярі оволодівають лише виконавським компонентом учбової діяльності. Вчитель, як правило, сам ставить учневі цілі, сам планує діяльність, сам контролює та оцінює роботу учнів. Така ситуація аж ніяк не сприяє формуванню основних новоутворень молодшого шкільного віку, в тому числі і рефлексії. Як показано у дослідженнях школи В. В. Давидова, саме оволодіння такими традиційно «вчительськими» компонентами учбової діяльності, як контроль та оцінка, передбачає зосередженість учня на змісті власних дій, розгляд їх підстав з точки зору відповідності результату, який передбачено задачею. Власне, таке звернення до підстав своїх дій є рефлексією. Рефлексія формується у процесі повноцінної учбової діяльності молодшого школяра і одночасно робить саму учбову діяльність та її компоненти (зокрема, контроль та оцінку) більш досконалішими [4].

Виникнення рефлексії в ході учбової діяльності визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери молодших школярів. З психологічної точки зору, рефлексія включає такі моменти діяльності як порівняння та співвіднесення її умов та цілей, пошук засобів їх досягнення наявних в ситуації та досвіді суб'єкта, визначення їх достатності (чи недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування та обробку зворотного зв'язку. У мислительній діяльності рефлексія виконує відповідальну функцію: вона регулює процес пошуку рішення задачі, стимулює висунення та зміну гіпотез, що забезпечує функціонування мислення як системи, здатної до саморегуляції. У дослідженнях школи В.В. Давидова було показано, що через планомірне формування дій контролю та оцінки можна найбільшою мірою наблизитись до спрямованого впливу на формування рефлексії. Подібних висновків дійшов А.З. Зак, який здійснив порівняльне вивчення процесів формування рефлексії, аналізу та планування. Він показав, що теоретичний спосіб розв'язування задач нерозривно пов'язаний з рефлексією як спеціальним зверненням людини до аналізу власного способу дії. Усвідомлення підстав власних мислинневих дій в учбовій діяльності сприяє розвитку особистісної рефлексії молодшого школяра. В учбовій діяльності відбувається не просте засвоєння знань, умінь, навичок; вона формує у дитини здатність усвідомлювати себе як суб'єкта, що змінюється у процесі розпредметнення, відкриття та оволодіння знаннями та уміньми, накопиченими людством. На початку молодшого шкільного віку рефлексія у сфері мислення задає стрижень, предметну

визначеність учбової діяльності [14]. Це створює сприятливі умови для розвитку рефлексії у сфері самосвідомості як здатності до самозміни, до встановлення меж «Я-самості» [14]. Здатність до рефлексії у сфері самосвідомості є характеристикою людини – суб'єкта. Розвиток молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності, таким чином, є основним завданням розвивальної освіти.

Суб'єктом можна назвати того, хто здатний «вступити в особливі стосунки з самим собою, звернутись до самого себе» [14]. Рефлексивне звернення в ході розв'язання задач до підстав власних дій дозволяє визначити межі своїх знань та можливостей. Усвідомлення неповноти знань, недостатньої розвиненості певних якостей – перший крок до встановлення цілей саморозвитку та самовдосконалення. Здатність рефлексивно ставитись до власної діяльності дозволяє «вибудовувати свою життєдіяльність як таку, що розвивається» [5, с. 45-47]. Тому, за В.В. Давидовим сутнісною характеристикою особистості стає свобода як «розвинена здатність людини долати перешкоди, діяти не тільки відповідно стереотипам, але й у неповторних ситуаціях» [5, с. 46], самостійно і вільно обираючи цілі та засоби їх досягнення.

Розвиток в процесі учбової діяльності молодших школярів теоретичної та особистісної рефлексії як передумов побудови власного Я сприяє розвитку рефлексії міжособистісних стосунків, що дозволяє вибудовувати їх, свідомо орієнтуючись на загальнолюдські цінності та норми. Про це свідчать результати досліджень А.К. Дусавицького [6]. Вони показують якісні відмінності між учнями експериментальних класів (які навчаються за системою розвивальної освіти) та контрольних (які навчаються за традиційною системою). Самокритичність учнів експериментальних класів є свідченням обґрунтованості та рефлексивності їх самооцінок. В контрольних класах, навпаки, міркувань про позитивні риси більше, при цьому вони пов'язані з формальними успіхами у навчанні. Частина дітей у цих класах взагалі неспроможні скласти свою характеристику.

Розвиток таких компонентів учбової діяльності, як контроль та оцінка, сприяють розвитку рефлексії і в міжособистісних стосунках. Оцінюючи позитивні риси та недоліки своїх однокласників, учні експериментальних класів підкреслюють переважно їхні позитивні якості, водночас у контрольному класі – на першому місці успіхи в навчанні у їх формальному аспекті. Таким чином, „загальна структура цінностей в спілкуванні показує, що в експериментальному класі цінності морально-етичного плану починають заміщувати цінності успіхів в учінні. В контрольному класі зберігається орієнтація на цінності, пов'язані з формальними аспектами учіння” [6, с. 39-43].

Розвиток рефлексивної самосвідомості забезпечує здатність дитини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі «Я» негативних характеристик, підкріплена об'єктивним самоспостереженням, сприяє формуванню адекватної самооцінки. В молодшому шкільному віці рефлексія негативних особистісних якостей частіше проявляється в провідній учбовій діяльності. Саме тут механізм рефлексії знаходить підтримку з боку зовнішньої оцінки дорослих та однолітків, а також з боку аналізу об'єктивних результатів власної діяльності та накопиченого досвіду самопізнання. Упродовж молодшого шкільного віку рефлексивність самосвідомості розвивається і поступово переноситься у сферу особистісних якостей. Критичне ставлення до власних особливостей та якостей сприяє розвитку толерантного ставлення до інших, яке виражається у здатності сприймати іншу людину як самодостатню і цілісну особистість, не відчувачи роздратування чи зверхності щодо неї. Це не передбачає нехтування власним «Я» та своїми інтересами, навпаки, є свідченням високого розвитку свідомості та самосвідомості. В зв'язку з цим актуальною щодо морального розвитку молодшого школяра є проблема адекватності самооцінки. Якщо раніше вчені були більше стурбовані негативним впливом заниженої самооцінки на успіхи в діяльності та поведінці дитини, то останнім часом занепокоєння викликають можливі негативні наслідки завищеної самооцінки. Коли дітям постійно тлумачать, що в світі не має нічого важливішого ніж те, як високо сама людина оцінює себе, то їм посилюються повідомлення, що вони центр Всесвіту. Така підвищена увага до власної думки про себе може штовхнути дітей на шлях соціальної байдужості. Крім того, без об'єктивної зовнішньої системи моральних еталонів, діти не здатні набути чіткого розуміння, що добре, а що погано [9, с.509]. Таким чином, самооцінка повинна формуватися не тільки на основі досягнень дитини в певній сфері діяльності, але й в зв'язку з реалізацією морального ставлення до оточуючих. Моральна рефлексія бере участь у становленні несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, забезпечує відповідність поведінки уявленням про себе.

Як зарубіжні, так і вітчизняні автори відмічають, що у молодшому шкільному віці створюються сприятливі умови для розвитку самосвідомості та рефлексії. Г. Крайг серед здобутків цього періоду відзначає удосконалення образу Я, що постачає дитині своєрідний «фільтр», через який вона оцінюватиме свою соціальну поведінку та поведінку інших [9, с. 508]. Одночасно з'являється здатність до соціального висновку – вміння припускати, що думки іншої людини відрізняються від власних, усвідомлювати, що інша людина здатна уявити хід думок дитини [9, с. 528].

Дослідження З. С. Карпенко довели можливість формування у молодших школярів здатності до ціннісного самовизначення: «тенденція до ініціювання морально-мотивованих дій (спрямованих на користь іншим) помітно переважає над тенденцією реалізувати своє право на дію на користь собі» [8, с. 27-28]. Одночасно при оцінці особистісних якостей молодші школярі переважно орієнтуються на успіх-неуспіх в учбовій діяльності, що поширюється на інші сфери самореалізації особистості [8, с. 27]. Оскільки, перехід від прагматичного до морально-колективістського самовизначення в молодшому шкільному віці є його характерною психологічною особливістю [8, с. 28], то, очевидно, саме в цей період створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії. Однією з базових тенденцій особистісного розвитку є наявність

сензитивних періодів. Сензитивний період зумовлює своєрідність певного етапу розвитку, наявність особливих можливостей для розвитку тієї чи тієї якості. Психологічні особливості молодших школярів зумовлюють своєрідність їх внутрішнього світу та особливості морального розвитку і моральної рефлексії.

Вразливість та сприйнятливність молодших школярів підкреслюються як безумовні їх переваги [1, с. 47]. Враження як сильний і яскраво-насичений образ події, явища, людини призводить до певних суб'єктивних змін у його носія [1, с. 46-52]. Ці особливості молодших школярів дають можливість використання таких методів морального виховання як співставлення та осмислення моральних знань з точки зору наявного у дитини життєвого досвіду на протигагу тлумаченню, нотаціям та вимогам.

Упродовж молодшого шкільного віку спілкування з однолітками набуває все більшого значення, хоча дружба в цьому віці має риси швидше співробітництва у певній діяльності. Утворюються дитячі співтовариства, невеликі групи, в яких молодший школяр набуває досвіду спілкування в різних ситуаціях та стосунках. Необхідність встановлення та налагодження зв'язків в групі ровесників породжує специфічні феномени у внутрішньому досвіді дитини, що сприяють розвитку моральної рефлексії: особлива чутливість молодшого школяра до почуттів та станів інших людей є підґрунтям для «формування суб'єктивної значущості чужої людини, на яку може поширитись добродійна дія дитини» [1].

Слід відмітити і таку особливість молодших школярів, як здатність легко засвоювати знання в тому числі і моральні. Одночасно дослідники цього періоду підкреслюють ригідність сприймання та засвоєння знань, авторитарність, яка проявляється в тому, що для дитини не особливо важливим є те, що засвоюється, скільки те, хто подає знання. Діти цього віку часто схильні оцінювати вчинки не за їх мотивами, а за їх наслідками. Корекція описаних особливостей розвитку молодших школярів як один з своїх елементів включає розвиток здатності до моральної рефлексії.

В молодшому шкільному віці складається певна система моральної саморегуляції, яка в цей період в цілому відповідає вимогам, що пред'являються ззовні. Це дає підстави дорослим вважати молодший шкільний вік «найбільш слухняним», а внутрішній світ дитини – «безпроблемним». Проте «психічна адаптованість, внутрішнє та зовнішнє благополуччя дитини можуть виявитись гальмом її духовного розвитку, а, відтак, початком об'єктивного неблагополуччя, нереалізованості творчого покликання. І, навпаки, «неблагополучна», «неврівноважена», «складна» дитина може бути такою через відкритість своєму «духовному Я», незадоволеність своїм «наявним» існуванням, яку вона поки нездатна осмислити і прийняти як форму життя» [15, с. 108]. Очевидно, що можливість такого осмислення розвивається в зв'язку з розвитком здатності до рефлексії, яка дозволяє зробити власний внутрішній світ об'єктом вивчення та впливу. Одночасно рефлексія сприяє розвитку суб'єктного ставлення до себе, дозволяє усвідомити себе як суб'єкта, як автора власного життєвого шляху.

Характерна для цього віку наслідувальність, навіюваність, сприйнятливність створюють сприятливі передумови для швидкого збагачення і розвитку психіки дитини. Цікаво, що в цьому віці дитина здатна швидко оволодіти багатьма «дорослими» навичками в предметній діяльності (водити автомобіль, користуватись комп'ютером тощо). Висока навчуваність молодших школярів, великий потенціал їх «зони найближчого розвитку» вимагають врахування «широкого соціокультурного контексту педагогічної практики, що включає відносини влади і управління в суспільстві в цілому, а також в тих формальних і неформальних соціальних інститутах, в яких відбувається навчання» [20]. Така думка була висловлена Г. Деніелсом, який вказав на недостатність врахування лише найближчих міжособистісних взаємин людини у її особистісному розвитку. Особливості сучасної педагогічної практики полягають у тому, що вона, за висловом А.Н. Поддякова, дуже часто стає «ареною боротьби конфліктуючих між собою суб'єктів різних рівнів, які переслідують різні і навіть протилежні цілі, в тому числі і аморальні» [11]. К. Бенсон протиставляє два типи культурних знарядь, які використовуються у виховній та освітній практиці, та служать протилежним цілям – добру або злу [19]. Знаряддя «негативної просвіти» можуть спрямовуватись на навчання дітей шахрайству, крадіжкам, вбивствам, на стимуляцію ранньої алкоголізації, паління, вживання наркотиків тощо. Пластичність дитячої психіки дозволяє досягти тут очікуваних «успіхів». Розвиток моральної компетентності та відповідальності є дійовими засобами протистояння подібним негативним впливам. В термінології К. Бенсона це уособлено в понятті «простору відповідальності, який “визначається нашими уявленнями про те, що ми повинні і що не повинні за будь-яких обставин робити, – інше не можливе для мене, поки я той, хто я є» [19]. Встановлення меж «простору відповідальності» – функція моральної рефлексії.

Схильність до поверхневого засвоєння знань в сфері моральності призводить до того, що надійно засвоєні норми та приписи молодший школяр нездатний поширити на нестандартні ситуації. Що стосується виховної роботи з молодшими школярами, то слушно видається думка В.Е. Чудновського. Він вважає недоцільним орієнтуватись на традиційне розуміння особливостей цього віку, пристосовуючи зміст та форми педагогічної роботи до рівня психічного розвитку дітей відповідного віку. «Необхідно враховувати перспективи вікового розвитку дитини, спрямовувати і формувати ті якості особистості, які на даному етапі знаходяться лише в зародковому стані, але яким належить майбутнє» [18, с. 172].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Молодший шкільний вік – відповідальний період розвитку, який має великий потенціал для морального удосконалення особистості. Цей потенціал визначається особливостями соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності у цьому віці. Водночас сучасні умови розвитку дітей не вписуються у традиційну схему, коли педагогічні впливи а priori є позитивними. Моральне становлення особистості відбувається в умовах своєрідного «змагання»

різних суб'єктів за душу і розум дитини. Така ситуація та наявність внутрішніх передумов підкреслюють необхідність сприяння розвитку моральної рефлексії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – Київ : Україна. – Віта, 1995. – 202 с.
2. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников. : дис. на соискание научн. степени д-ра психол. наук в форме доклада : спец. 19.00.07 / М. И. Боришевский. – Киев, 1992. – 77 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997 – 224 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт терет. и эксперим. психол. исслед. / АПН СССР / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 45–47.
6. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения младших школьников в условиях формирования учебной деятельности / А. К. Дусавицкий // Новые исслед. в психологии № 1 (28). – М. : Педагогика, 1983. – С. 39–43.
7. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологи АПН СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.
8. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості. : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: спец. 19.00.07 / З. С. Карпенко. – Київ, 1999. – 37с.
9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
10. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологи АПН СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
11. Поддьяков А. Н. Ориентировочная и дезориентировочная основа деятельности: иерархия целей обучения в конфликтующих системах / А. Н. Поддьяков // Вопр. психологии. – 2002 – № 5 – С. 79–89.
12. Психология и этика : опыт построения дискуссии / [отв. ред. Б. С. Братусь]. – Самара : БАХРАХ, 1999. – 128 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; [отв.ред. Е. В. Шорохова]. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
14. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–40.
15. Флоренская Т. А. Диалог как метод психологического консультирования: духовно-ориентированный подход / Т. А. Флоренская // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 5 – С. 39 – 50.
16. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1997. – 143 с.
17. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений / В. Э. Чудновский // Вопр. психологии. – 1990. – № 5 – С. 40–48.
18. Чудновский В. Э. К вопросу о психологической устойчивости личности / В. Э. Чудновский // Психология личности : сб. ст. / [сост. А. Б. Орлов]. – М. : ООО Вопр. психологии, 2001. – 192 с.
19. Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.
20. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. L.; N.Y.: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2001.

References

1. Beh I. D. Vid voli do osobystosti / I. D. Beh. – Kyi'v : Ukrai'na. – Vita, 1995. – 202 s.
2. Borishevskij M. I. Razvitie samoreguljacji povedenija shkol'nikov. : dis. na soiskanie nauchn. stepeni d-ra psihol. nauk v forme doklada : spec. 19.00.07 / M. I. Borishevskij. – Kiev, 1992. – 77 s.
3. Vygotskij L. S. Voprosy detskoj psihologii / L. S. Vygotskij. – SPb. : SOJuZ, 1997 – 224 s.
4. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teret. i jeksperim. psihol. issled. / APN SSSR / V. V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1986. – 239 s.
5. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – S. 45–47.
6. Dusavickij A. K. Mezhlčnostnye otnoshenija mladshih shkol'nikov v uslovijah formirovanija uchebnoj dejatel'nosti / A. K. Dusavickij // Novye issled. v psihologii № 1 (28). – M. : Pedagogika, 1983. – S. 39–43.
7. Zak A. Z. Razvitie teoreticheskogo myshlenija u mladshih shkol'nikov / A. Z. Zak ; Nauch.-issled. in-t obshh. i ped. psihologi APN SSSR. – M. : Pedagogika, 1984. – 152 s.
8. Karpenko Z. S. Psihologichni osnovy aksiogenezu osobystosti. : avtoref. dys. ... d-ra psycholog. nauk: spec. 19.00.07 / Z. S. Karpenko. – Kyi'v, 1999. – 37s.
9. Krajg G. Psihologija razvitija / G. Krajg. – SPb. : Piter, 2000. – 992 s.
10. Nepomnjashhaja N. I. Stanovlenie lichnosti rebenka 6–7 let / N. I. Nepomnjashhaja ; Nauch.-issled. in-t obshh. i ped. psihologi APN SSSR. – M. : Pedagogika, 1992. – 160 s.
11. Podd'jakov A. N. Orientirovochnaja i dezorientirovochnaja osnova dejatel'nosti: ierarhija celej obuchenija v konfliktujushhih sistemah / A. N. Podd'jakov // Vopr. psihologii. – 2002 – № 5 – S. 79–89.
12. Psihologija i jetika : opyt postroenija diskussii / [otv. red. B. S. Bratus']. – Samara : BAHRAH, 1999. – 128 s.
13. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn ; [otv.red. E. V. Shorohova]. – M. : Pedagogika, 1973. – 423 s.

14. Slobodchikov V. I. Genezis refleksivnogo soznaniya v mladshem shkol'nom vozraste / V. I. Slobodchikov, G. A. Cukerman // Vopr. psihologii. – 1990. – № 3. – S. 25–40.
15. Florenskaja T. A. Dialog kak metod psihologicheskogo konsul'tirovaniya: duhovno–orientirovannyj podhod / T. A. Florenskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – T. 15, № 5 – S. 39 – 50.
16. Chesnokova I. I. Problema samosoznaniya v psihologii / I. I. Chesnokova. – M. : Nauka, 1997. – 143 s.
17. Chudnovskij V. Je. Aktual'nye problemy psihologii stanovlennja ubezhdenij / V. Je. Chudnovskij // Vopr. psihologii. – 1990. – № 5 – S. 40–48.
18. Chudnovskij V. Je. K voprosu o psihologicheskoy ustojchivosti lichnosti / V. Je. Chudnovskij // Psihologija lichnosti : sb. st. / [sost. A. B. Orlov]. – M. : OOO Vopr. psihologii, 2001. – 192 s.
19. Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.
20. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. L.; N.Y.: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2001.

Iatsiuk N.O. ASPECTS OF MORAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN MODERN CONDITIONS

The article highlights the relevance of understanding the subtle mental processes that accompany the moral adulthood of the child. It is shown that in modern society there are gradual processes and rapid changes that can not affect the moral and spiritual atmosphere of society, and this the process of moral development of children, adolescents, youth. The features of the relationship of ethics and psychology, which is disclosed in respect Me - Other. It is alleged that the basis of morality and moral behavior is appropriate attitude Me - Other. This type of attitude is contrary to the highest value of modern post-industrial world - individualism. Because of the accessibility and comprehensiveness of the information space this value is not the most important component of the social situation of children and adolescents. On the other hand, the social situation of primary school children favorable conditions for a more complete knowledge of not only themselves but also others. The analysis of the cognitive and emotional sphere younger students is given in the article. Improvement of the leading educational activity promotes not only theoretical and personal reflection, but also a reflection of interpersonal relationships and moral reflection. Moral reflection is a leading mechanism of behavior self-regulation. Soundly need to consider various and conflicting social influences on personality in the making of morality. One of the priorities of moral support to primary school pupils should be – creation of conditions for further improvement of the moral reflection that will allow individual who grows and dangerous resist negative external influences.

Key words: ethics, morality, moral development, moral reflection, moral self-regulation, primary school children.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Артемова О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бабій М. Ф.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Березюк Т. П.** – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Богдан Ж. Б.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету “Харківського політехнічного інституту”.
- Борейчук І. О.** – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бульчик Т. І.** – студентка Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Бучко В. Б.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бушуєва Т. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Веремійчук Т. А.** – студентка Національного університету “Острозька академія”.
- Воробйов А. М.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Габелкова О. Є.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Ганкевич О. В.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Київського університету імені Б. Грінченка.
- Главінська О. Д.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент, кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Гранкіна-Сазонова Н. В.** – аспірантка кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Грипич С. Н.** – доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Грицюк І. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- 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.
- Дружиніна І. А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Дучимінська Т. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Ivashkevych E. E.** – 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.
- Камінська О. В.** – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Карковська Р. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені І. Франка.
- Кирилова Д. С.** – аспірантка кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету.
- Кідалова М. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.
- Корчакова Н. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Косарєва О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І. Рівненського державного гуманітарного університету.
- Котлова Л. О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної психології та психології розвитку Житомирського державного університету імені

- І. Франка.**
- Коць М. О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Коширець В. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Крюкова Л. В.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Кряж І. В.** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Кузьмін В. В.** – кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Запорізького національного технічного 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.
- Лазарчук В. В.** – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Лех Т. Л.** – студентка Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Лисак Н. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.
- Литвиненко С. А.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, заступник голови Рівненського товариства сприяння розвитку символдрами.
- Литвинчук Л. М.** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
- Луценко О. Л.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Луцик Г. О.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Магдисюк Л. І.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Марчук К. А.** – кандидат філологічних наук, асистент кафедри теоретичної психології та психології розвитку Житомирського державного університету імені І. Франка.
- Матухно Є. В.** – студентка 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.
- Мушкевич М. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Назаревич В. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Назарець Л. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Новік Л. О.** – старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Озоровський І. В.** – студент Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Оксентюк Н. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування.
- Онопченко І. В.** – студентка Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Павелків В. Р.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків Р. В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Панасюк В. М.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Петренко Н. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.

- Петренко О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології, завідувач кафедри теорії та методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Підбуцька Н. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету “Харківського політехнічного інституту”.
- Позднишев Є. В.** – кандидат філософських наук, доцент, доцент ДВНЗ “Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана”.
- Помилуйко В. Ю.** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Романюк В. Л.** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, завідувач лабораторії психофізіології та клінічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Рудюк О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Рудь Г. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Савелюк Н. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, докторант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Созонюк О. С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Сойко О. В.** – практичний психолог Волинського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів.
- Ставицька О. Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький Д. О.** – студент Рівненського державного гуманітарного університету.
- Старинська Н. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Б. Грінченка.
- Столярчук О. А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Б. Грінченка.
- Сторож О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ткаченко О. А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету.
- Ткачишина О. Р.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Б. Грінченка.
- Федоренко Р. П.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Фенина О. Я.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Хлівна О. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- 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.
- Шаповал І. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету.
- Шкарлатюк К. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.
- Ямницький В. М.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Яцюрик А. О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем’янчука.
- Яцюк Н. О.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

ЗМІСТ

- [Павелків Р. В. Формування та розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів](#)
- [Артемова О. І. Вплив рівня розвитку креативності на адаптацію студента-першокурсника](#)
- [Бабій М. Ф. Важливість здібностей у вербальній взаємодії педагогів](#)
- [Березюк Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів на засадах компетентнісного підходу в контексті європейського простору вищої освіти](#)
- [Богдан Ж. Б., Підбуцька Н. В. Мотиваційні предиктори спрямованості особистості](#)
- [Борейчук І. О., Матухно Є. В. Використання фотоспогадів у позитивній мотивації індивіда](#)
- [Бульчик Т. І., Мушкевич М. І. Психологічні особливості особистісного та сімейного функціонування учасників АТО](#)
- [Бучко В. Б. Психологічні аспекти сприймання справедливості через призму культури бідності та багатства](#)
- [Бущуєва Т. В. Взаємозв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період дорослішання](#)
- [Веремійчук Т. А. Психологічні особливості переживання кризи студентської молоді в Україні](#)
- [Воробійов А. М., Демчук О. О. Медіа залежність як різновид психічних відхилень](#)
- [Ганкевич О. В. Вплив психотравмуючих факторів на життєдіяльність молодих та зрілих подружніх пар](#)
- [Главінська О. Д. Професійне самоусвідомлення та самовизначення студентської молоді у становленні особистісної суверенності](#)
- [Грипич С. Н. Розвиток професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей в процесі навчання у ВНЗ](#)
- [Грицюк І. М. Арт-терапія в роботі практичного психолога з дітьми, які мають емоційні порушення](#)
- [Демчук О. О., Лазарчук В. В. Життєва компетентність як підґрунтя власної життєвої і професійної успішності](#)
- [Демянюк О. Б., Косарєва О. І. Модальності світосприйняття як складова індивідуальної свідомості молоді](#)
- [Дучимінська Т. І., Хлівна О. М. Роль лабораторного практикуму з психодіагностики та клінічної психології у виявленні проявів особистісної безпорадності студентів](#)
- [Ivashkevych E. E. Psycholinguistic aspects of comic book narration](#)
- [Івашкевич Е. З. Унікальність особистості та структура соціального інтелекту педагога](#)
- [Камінська О. В. Система засобів подолання схильності до інтернет-залежності на основі ресурсного підходу](#)
- [Карковська Р. І. Деструктивні позиції осіб з близького соціального оточення щодо вдів загиблих учасників АТО](#)
- [Кирилова Д. С. Психологічна готовність до материнства в структурі життєвих смислів жінки: теоретико-методологічний аналіз](#)
- [Кідалова М. М. Емоційні бар'єри студентів ВНЗ: психологічні особливості прояву в умовах адаптаційного періоду](#)
- [Ключек Л. В. Розвиток уявлень про соціальну справедливість у дошкільному дитинстві](#)
- [Корчакова Н. В. Егоїстична мотивація як перешкода у розвитку просоціальної поведінки підлітка](#)
- [Котлова Л. О., Марчук К. А. Психологічні особливості творення поетичного тексту \(за науковим трактатом І. Франка "Із секретів поетичної творчості"\)](#)
- [Коць М. О., Онопченко І. В., Озоровський І. В. Роль мотиваційних чинників у професійному самовизначенні підлітків з особливими потребами](#)
- [Коширець В. В. Особливості надання психологічної допомоги особам з ПТСР](#)
- [Крюкова Л. В. Критерії формування особливостей емоційної сфери молодшого школяра](#)
- [Кряж І. В., Гранкіна-Сазонова Н. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів](#)
- [Кузьмін В. В. Концептуалізація соціально-психологічних процесів виникнення, формування й розвитку спільноти дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, їх інтеграція в сучасне суспільство](#)
- [Кулаков Р. С. Особливості впливу профільного навчання на вибір старшокласниками сфери майбутньої професійної діяльності](#)
- [Кулакова Л. М. Психологічні особливості розуміння текстової інформації молодшими школярами в умовах навчальної діяльності](#)
- [Лисак Н. О., Петренко Н. В. Теоретико-методологічні підходи щодо структури внутрішньоособистісного конфлікту в період юнацького студентського віку](#)
- [Литвинчук Л. М. Оцінка індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів](#)
- [Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів](#)
- [Луценко О. Л., Габелкова О. Є. Конструювання методики схильності до низької фізичної активності – процедура та результати](#)
- [Луцик Г. О. Чинники схильності підлітків до девіантної поведінки](#)
- [Магдисюк Л. І. Психологічні особливості якості життя осіб з серцево-судинними захворюваннями](#)
- [Mykhalechuk N. O., Yatsuryk A. O. The problem of understanding in psychology: philosophical and methodological background](#)
- [Мушкевич М. І. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей](#)

- [Назаревич В. В., Борейчук І. О. Фотографія як засіб ресурсування психоемоційного стану індивіда](#)
[Назарев Л. М. Особливості взаємодії у конфліктах та конструктивні прийоми їх подолання](#)
[Новік Л. О., Хупавцева Н. О. Вікові особливості становлення професійного іміджу особистості](#)
[Оксентюк Н. В. Мікромоменти позитивного резонансу](#)
[Павелків В. Р., Панасюк В. М. Прояви ознак фанатизму як соціального явища: на прикладі молодіжних субкультур](#)
[Петренко О. Б. Проблема самореалізації особистості у концепції М.М. Рубінштейна](#)
[Позднішев С. В. Роль інструментів психотехнологій у формуванні та просуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності](#)
[Помилуйко В. Ю. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці](#)
[Романюк В. Л. Дослідження психічного здоров'я особистості за рівнем тривожності](#)
[Рудюк О. В. Смыслодіяльна детермінація переживання кризи у безробітних](#)
[Рудь Г. В., Косарєва О. І. Психологічний аналіз прояву особистісних характеристик першокурсників](#)
[Савелюк Н. М. Психологічні аспекти проблеми взаємозв'язку релігійної активності та суб'єктивного благополуччя](#)
[Созонюк О. С. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки](#)
[Ставицька О. Г., Ставицький Д. О. Динаміка змісту особистісно-мотиваційної сфери студентів за час навчання у вузі](#)
[Старинська Н. В. Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості](#)
[Столярчук О. А. Динаміка професійного Я-образу майбутніх фахівців](#)
[Сторож О. В., Дружиніна І. А. Психологічні особливості адаптації та творчої реалізації особистості у соціумі](#)
[Ткаченко О. А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроектування учителів](#)
[Ткачишина О. Р. Психологічна безпека особистості та явища стереотипізації у сучасному інформаційному середовищі](#)
[Федоренко Р. П., Лех Т. Л. Аналіз особливостей ставлення сучасних підлітків до "груп смерті" та небезпечних ігор у соціальних мережах](#)
[Фенина О. Я. Проблема рефлексії та рефлексивності особистості у становленні професійного самоменеджменту](#)
[Хомич І. С. Самооцінка дитини молодшого шкільного віку як передумова забезпечення контролю за діяльністю з точки зору нормативних критеріїв](#)
[Шаповал І. М. Дослідження психологічних чинників формування професійної ідентичності студентів-психологів](#)
[Шкарлатюк К. І., Сойко О. В. Медитативні казки як ресурс особистісного розвитку дитини з психофізичними порушеннями](#)
[Яцюк Н. О. Особливості морального розвитку молодших школярів у сучасних умовах](#)

Відомості про авторів