

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 5

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Зваїцька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засєкіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Спратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри галузевого права Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 27 грудня 2018 р. № 5)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Волеваха І.Б., Фера С.В. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	9
Волинець Н.В. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПОКРАЩЕННЯ, ПІДВИЩЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ АПРОБАЦІЇ.....	15
Ганаба С.О. САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПРАКТИКАХ ДІАЛОГУ.....	26
Гупаловська В.А. ОСОБЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНОСТІ Й ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ЛЮБОВІ.....	31
Дерев'янюк С.П. ЕМОЦІЙНА КРЕАТИВНІСТЬ ТА МОТИВАЦІЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	42
Кириченко Т.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	48
Курова А.В. ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ДЕТЕРМІНАНТАХ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ.....	54
Мазяр О.В. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗНАКУ В УМОВАХ НЕВРОЗУ.....	60
Подкоритова Л.О., Латкіна Н.В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....	66

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Білозерська С.І., Машак С.О. ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ І ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА.....	71
Большакова Т.В., Большакова А.М. ПРОФЕСІЙНІ САМОЕКСПЕКТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ.....	77
Галян О.І. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ МОДУС ПСИХОПЕДАГОГІКИ СУБ'ЄКТНОСТІ.....	83
Дметерко Н.В. РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ.....	89
Доцевич Т.І. РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ТА РЕГУЛЯТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТАНОВЛЕННІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	94
Колодич Д.М. ВПЛИВ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ВЗАЄМИНИ ПІДЛІТКІВ ІЗ БАТЬКАМИ.....	100
Коханова О.П. УЯВЛЕННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ.....	105
Мельнікова С.В., Каткова Т.А., Варіна Г.Б. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ.....	111
Поденко А.В., Кутузова О.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	117
Попович І.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	124



Стасько О.Г., Франчук О.Ю. ФЕНОМЕН УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ЇХ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ.....	129
Сургунд Н.А. КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ СВІДОМОСТІ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	134
Шилова Н.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	141

СЕКЦІЯ 3 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Балахтар В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	147
Блинова О.Є., Каленчук В.О. ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	154
Василевська О.І., Дворніченко Л.Л. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	160
Заверуха О.Я. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АДИКЦІЙ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ.....	166
Закалик Г.М., Войцеховська О.В., Шувар Н.М. СУЧАСНА ШКОЛА – БЕЗПЕЧНИЙ ПРОСТІР ЧИ АРЕНА ЗНУЩАНЬ?.....	171
Кириченко В.В. КОНСТРУЮВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ.....	177
Литвиненко І.С., Венгер А.С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ.....	182
Литвиненко О.Д., Чижевич О.А. ОБРАЗ ЖЕРТВИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ОЧАМИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	188
Педько К.В. ПЕРЦЕПТИВНО-ІНТЕРАКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	194
Петренко І.В. СПЕЦИФІКА КОМУНІКАТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	199
Руда Н.Л., Шевченко В.Г. «КОНФЛІКТ-МЕНЕДЖМЕНТ» У ПРАКТИЦІ УРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В МОЛОДІЙ СІМ'Ї.....	205
Склярук А.В. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ПРОБЛЕМНОЇ СІМ'Ї.....	211
Стрільчук О.В. МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕРНЕТ-ЗАХОПЛЕНІСТЮ.....	216
Чуйко О.М. ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВИЙ КОНФЛІКТ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ.....	226

СЕКЦІЯ 4 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Вертель А.В., Мотрук Т.О. ЕКСПЛІКАЦІЯ КОНЦЕПТУ СВІДОМІСТЬ В АНАЛІТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ К. Г. ЮНГА.....	232
---	------------



Мельник О.А. КИЇВСЬКА ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПРОВІДНІ ІДЕЇ ТА ПРИНЦИПИ ПІЗНАННЯ ЛЮДИНИ (НА ПРИКЛАДІ ПРЕДСТАВНИКІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ТА КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ СВ. ВОЛОДИМИРА).....239

СЕКЦІЯ 5 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Мельніченко В.В. ДЕТЕРМІНАНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 248

СЕКЦІЯ 6 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Рубель Н.Г. ЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ ТА СОМАТОГНОЗИСУ В ДОРΟΣЛИХ..... 254

СЕКЦІЯ 7 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Гасюк М.Б., Шурик І.М. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ІЗ НАБУТИМИ ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....260

Дрозд Л.В. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ265

Турубарова А.В., Прядкіна А.А. СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....270



CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Volevakha I.B., Fera S.V. THE INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF UNIVERSITY PROFESSORS.....	9
Volynets N.V. TRAINING PROGRAM FOR IMPROVEMENT, ENHANCEMENT AND PRESERVATION OF PERSONAL WELL-BEING BY STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE AND RESULTS OF ITS EMPIRICAL VERIFICATION.....	15
Hanaba S.O. SELF-DEVELOPMENT IN THE PRACTICE OF DIALOGUE.....	26
Hupalovska V.A. FEATURES OF SEXUALITY AND PERSONAL PROPERTIES OF PEOPLE, DISPOSED TO RESPONSIBLE LOVE.....	31
Derevianko S.P. EMOTIONAL CREATIVITY AND MOTIVATION IN THE STRUCTURE OF A PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY.....	42
Kyrychenko T.V. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SELF-AFFIRMATION IN THE PERSONALITY OF ADOLESCENCE.....	48
Kurova A.V. GENDER DIVERGENCES OF THE DETERMINANTS OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSONALITY.....	54
Maziar O.V. STRUCTURAL FEATURES OF THE SIGN IN CONDITIONS OF NEUROSIS.....	60
Podkorytova L.O., Latkina N.V. THE EMPIRIC RESEARCH OF THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF SOCIONOMIC SPHERE FUTURE SPECIALISTS.....	66

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Bilozerska S.I., Mashchak S.O. FEATURES OF THE CONNECTION OF PROFESSIONAL I-CONCEPT OF TEACHER AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING.....	71
Bolshakova T.V., Bolshakova A.M. PROFESSIONAL SELF-EXPECTATION AND ACHIEVEMENT MOTIVATION OF STUDENTS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING SPECIALIZATIONS.....	77
Halian O. PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL MODE OF PSYCHOPEDAGOGY OF AGENCY.....	83
Dmeterko N.V. DEVELOPMENT OF REFLECTIVE THINKING OF FUTURE PSYCHOLOGIST PRACTITIONER IN THE PROCESS DEEP COGNITION OF PERSONALITY PROBLEM.....	89
Dotsevych T.I. THE ROLE OF METACOGNITIVE EXPERIENCE AND REGULATORY-STYLE CHARACTERISTICS IN THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION.....	94
Kolodych D.M. INFLUENCE OF INFORMAL EDUCATION ON THE TEENAGE RELATIONSHIP WITH PARENTS.....	100
Kokhanova O.P. MODERN STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT THEIR FUTURE PROFESSION.....	105
Katkova T.A., Melnikova S.V., Varina H.B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PARENTS.....	111

Podenko A.V., Kutuzova O.V. SELF-ACTUALIZATION FEATURES OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT STUDENTS.....	117
Popovych I.S. THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF THE SOCIONOMIC PROFILE.....	124
Stasko O.H., Franchuk O.Yu. THE PHENOMENON OF CONVENTIONAL OF VALUES, ITS DEEP PSYCHOLOGICAL ESSENCE	129
Surhund N.A. COGNITIVE MECHANISMS OF CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF SYNERGISTIC APPROACH TO THE PROBLEM OF OCCUPATIONAL MOBILITY OF THE PERSONALITY.....	134
Shylova N.I. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF FIRST YEAR STUDENTS.....	141

SECTION 3

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Balakhtar V.V. THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE MOTIVATION OF SOCIAL WORK SPECIALISTS' PROFESSIONAL FORMATION.....	147
Blynova O.Ye., Kalenchuk V.O. INDIVIDUAL FACTORS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	155
Vasylevska O.I., Dvornichenko L.L. PECULIARITIES OF USING OF HUMOR IN CONSULTING.....	160
Zaverukha O.Ya. PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ADDUCTIONS IN BEHAVIOR ADOLESCENTS FROM FAMILY LABOR MIGRANTS THROUGH THE PRESENCE OF MODERN APPROACHES.....	166
Zakalyk H.M., Voitsekhovska O.V., Shuvar N.M. MODERNDAY SCHOOL – SAFE SPACE OR TORTURE ARENA?.....	171
Kyrychenko V.V. CONSTRUCTING A PICTURE OF THE WORLD IN SOCIAL NETWORKS.....	178
Lytvynenko I.S., Venher A.S. FEATURES OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGY STUDENTS TO WORK IN THE PENITENTIARY SYSTEM.....	183
Lytvynenko O.D., Chyzhevych O.A. THE IMAGE OF THE VICTIMS OF SEXUAL VIOLENCE OF THE WAY OF MODERN YOUTH.....	189
Pedko K.V. PERCEPTIVE INTERACTIVE COMPETENCE AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CAPITAL OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....	194
Petrenko I.V. PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE AND TECHNOLOGICAL SETTLEMENT OF SOCIAL CONFLICT IN THE EDUCATIONAL SPHERE.....	199
Ruda N.L., Shevchenko V.H. «CONFLICT-MANAGEMENT» IN THE PRACTICE OF CONFLICT RESOLUTION IN YOUNG FAMILIES.....	205
Skliaruk A.V. FEATURES OF THE COMMUNICATION SPACE OF THE PROBLEM FAMILY.....	211
Strilchuk O.V. POSSIBILITY OF THE MEDIA CULTURE FORMING FOR THE ADOLESCENCES THAT ARE CAPTURED BY THE INTERNET.....	216
Chuyko O.M. GENDER-ROLE CONFLICT OF PERSONALITY IN CAREER DEVELOPMENT.....	226

**SECTION 4****HISTORY OF PSYCHOLOGY**

Vertel A.V., Motruk T.O. THE EXPLICATION OF CONSCIOUSNESS CONCEPT IN ANALYTICAL PSYCHOLOGY OF C.G. JUNG.....	232
Melnyk O.A. KYIV PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL SCHOOL OF THE XIX th TO THE BEGINNING OF THE XX th CENTURY: FEATURES, TRENDS, PRINCIPAL IDEAS AND PRINCIPLES OF KNOWLEDGE OF HUMAN (AT THE EXAMPLE OF REPRESENTATIVES OF THE KYIV THEOLOGICAL ACADEMY AND THE KYIV UNIVERSITY IN THE NAME OF SV. VOLODYMYR).....	239

SECTION 5**ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY**

Melnichenko V.V. DETERMINANTS OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE	248
--	-----

SECTION 6**MEDICAL PSYCHOLOGY**

Rubel N.H. CORRELATION BETWEEN ANXIETY AND SOMATOGNOSIS IN ADULTS.....	254
--	-----

SECTION 7**SPECIAL PSYCHOLOGY**

Hasiuk M.B., Shchuryk I.M. THE PSYCHOLOGICAL TREATMENT FEATURES OF THE INTERNAL PICTURE OF HEALTH IN ADOLESCENTS WITH THE ACQUIRED DEFECTS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM.....	260
Drozd L.V. DEVELOPING SKILLS OF SETTING LIFE GOALS IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	266
Turubarova A.V., Priadkina A.A. STATE OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF LINGUISTIC DEVELOPMENT IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE OF DAUNA SYNDROME.....	270

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 316.6:37.091.12

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Волеваха І.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка*

Фера С.В., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка*

У роботі висвітлено особливості феномена «психологічна безпека» в середовищі закладів вищої освіти, сформульовано її критерії. Психологічний зміст феномена «психологічна безпека» особистості розглядається авторами як її здатність зберігати стійкість у середовищі з певними параметрами, зокрема з психотравмувальними впливами, чинити опір деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам. Психологічна безпека виражається в усвідомленні захищеності / незахищеності особистості в конкретній життєвій ситуації. Проаналізовано вплив соціально-психологічних чинників, зокрема соціально-демографічних чинників та чинників внутрішнього освітнього середовища, на психологічну безпеку науково-педагогічних працівників, що є необхідною передумовою ефективної діяльності як фахівця. Чинниками внутрішнього освітнього середовища розглядаються такі: корпоративна культура, соціально-психологічний клімат, стиль керівництва.

Ключові слова: *внутрішнє освітнє середовище, науково-педагогічні працівники, професійне середовище, психологічна безпека, психологічне насильство*

Волеваха И.Б., Фера С.В. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В работе рассмотрены особенности феномена «психологическая безопасность» в среде высших учебных заведений, сформулированы ее критерии. Психологическое содержание феномена «психологическая безопасность» личности рассматривается авторами как ее способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями, сопротивляться деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность выражается в осознании защищенности / незащищенности личности в конкретной жизненной ситуации. Проанализировано влияние социально-психологических факторов, в частности: социально-демографических факторов и факторов внутренней образовательной среды, на психологическую безопасность научно-педагогических работников. В качестве факторов внутренней образовательной среды рассматриваются корпоративная культура, социально-психологический климат, стиль руководства.

Ключевые слова: *внутренняя образовательная среда, научно-педагогические работники, профессиональная среда, психологическая безопасность, психологическое насилие.*

Volevakh I.B., Fera S.V. THE INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF UNIVERSITY PROFESSORS

The paper discusses the impact of socio-psychological factors, in particular: socio-demographic factors and factors of the internal educational environment, on the psychological security of university professors, which is a prerequisite to their effective work as professionals. The psychological meaning of the phenomenon “psychological security of the individual” manifests itself in his ability to maintain resilience in an environment with certain parameters, including those with psycho-traumatic influences, in resistance to destructive internal and external influences and is expressed in awareness of his the security / insecurity in a particular life situation.

The empirical study was conducted using the survey of personality basic beliefs by M. Padun and A. Kotelnikova, who interpret the set of implicit representations of a personality about the surrounding world, “myself”, as well as ways of interaction between “myself” and the world, that are operationalized with a set of five subscales: “Benevolence of the surrounding world”, “Justice”, “Conviction about control”, “Image of myself” and “Luck”.



The conducted empirical research revealed that, among the presented basic beliefs as the criteria of psychological security in the environment of a higher educational institution, the highest index was received on the subscale "Image of myself", and the lowest – on "Benevolence of the world" and "Justice".

The obtained results for different departments of the chosen University are considered, as well as the existence of correlations of psychological security parameters with the socio-demographic characteristics of respondents and factors of the educational environment. The influence of the socio-demographic factor "age of respondents" on the indicators of psychological safety "Justice" and "Conviction on control" are revealed. Influence of the factors of the internal educational environment is revealed at the level of the statistical trend for the indicators "Justice" and "Image of myself".

Key words: *internal educational environment, university professors, professional environment, psychological security, psychological violence.*

Постановка проблеми. Захищеність особистості та підтримка відчуття «відсутності джерел психологічних загроз», які порушують життєдіяльність особистості та шкодять її здоров'ю в сучасному нестабільному суспільстві, є однією з найбільш гострих проблем. Освітнє середовище вищого навчального закладу є частиною життєвого середовища особистості студента та викладача, тому навчальні заклади (як соціальні інститути суспільства) мають виступати суб'єктами психологічної безпеки кожного з них. У результаті аналізу наукових джерел було виявлено, що проблема психологічної безпеки в освітньому середовищі вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) в основному розглядається з позиції студента (як об'єкта освітнього простору), але не можна недооцінювати вплив того ж освітнього середовища і на життєдіяльність викладача. З одного боку, професійна діяльність якого може бути джерелом самоактуалізації, задоволення потреби у спілкуванні, емоційного та енергетичного ресурсу. Тоді викладач буде із задоволенням виконувати свою професійну діяльність, постійно вдосконалюватись і розвивати свою майстерність. З іншого боку, освітнє середовище вищого навчального закладу може викликати у педагога негативні емоції, небажання саморозвиватися в професії і психосоматичні розлади. Однією з причин цих явищ може бути відсутність безпеки особистості від психологічного насильства в професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників пов'язана зі значною кількістю стресогенних факторів, які часто призводять до психоемоційного напруження. Значну роль у формуванні психологічної безпеки науково-педагогічних працівників відіграє професійне середовище: соціальні контакти з колегами, адміністрацією вишу, студентами можуть стати як джерелом натхнення і професійного саморозвитку, так і джерелом психічної напруги. Проблема розуміння психологічної безпеки особистості, заломлюючись крізь призму «підходу

через середовище», призводить до теорії краудінгу (стрес, викликаний суб'єктивним відчуттям дискомфорту простору, середовища, в якому знаходиться людина). Згідно з цим підходом, психологічна безпека особистості проявляється в її здатності зберігати стійкість у середовищі з певними параметрами, зокрема з психотравмвальними впливами, в опорі деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, виражається в усвідомленні захищеності / незахищеності особистості в конкретній життєвій ситуації [9].

На думку І. Баєвої та Л. Гаязової [1], критеріями психологічної безпеки освітнього середовища є:

1) високий рівень захищеності від психологічного насильства в процесі взаємодії, яке може виявлятися у публічному приниженні, образі, висміюванні, погрозах, неповазі, недобррозичливому ставленні з боку всіх учасників освітнього середовища, що може призвести до отримання психотравми.

Особливим його різновидом є психологічний тиск у відносинах між керівником і працівником, відомий під назвою мобінг; психологічний тиск на робочому місці, що виявляється у чварах, цькуванні, підсилюванні, плітках, інтригах, хамстві, емоційному насильстві, сексуальному домаганні тощо [8]. Однією з причин виникнення мобінгу в науково-педагогічних колективах вищих навчальних закладів є загострення конкурентної боротьби між викладачами кафедри. Згідно з дослідженням С. Дружилова, підґрунтям виникнення мобінгу на кафедрі ВНЗ можуть бути особистісні якості як керівника, так і підлеглого (невпевненість у собі, страх, заздрість тощо); відсутність на кафедрі активної науково-методичної діяльності (за умов високої зайнятості членів кафедри мінімізується час на прояв негативних тенденцій у спілкуванні викладачів); організаційні причини (неясність стратегій і цілей, неоднакові вимоги начальника до різних співробітників, постійні зміни в навчальному навантаженні між викладачами, відсутність перспектив збереження за викладачем розробленої ним навчаль-

ної дисципліни, «зрівнялівка» під час оплати незалежно від науково-педагогічної результативності тощо) [3];

2) другим критерієм психологічної безпеки освітнього середовища ВНЗ є визнання референтної значущості освітнього середовища, що виявляється у позитивному ставленні до нього та забезпеченні його цінностей і норм;

3) третім критерієм психологічної безпеки за І. Баєвою та Л. Гаязовою [1] є рівень задоволеності основними характеристиками процесу взаємодії. Проявами якого є емоційний комфорт, можливість висловити свою точку зору, шанобливе ставлення до себе, можливість звернутися за допомогою, увага до прохань і пропозицій.

Проблему психологічної безпеки освітнього середовища ВНЗ також розглядають з позиції вивчення ризиків його суб'єктів, оскільки саме ризики впливають на відчуття «психологічної безпечності» середовища. Є. Лактіонова [4] до факторів ризику в освітньому середовищі відносить недостатнє забезпечення професорсько-викладацькими кадрами та невисокий рівень професіоналізму; слабку матеріально-технічну базу ВНЗ; недостатнє методичне забезпечення навчального процесу; низьку активність студентів і викладачів; недостатній рівень сформованості соціальних і практичних навичок, умінь і досвіду, низький рівень виховання і культури, окремі особистісні характеристики учасників освітньо-виховного процесу; не сформованість умов для профілактики психічного і фізичного здоров'я учасників освітньо-виховного процесу.

Б. Величковська [2] у своєму дослідженні, також виявила, що викладачі ВНЗ, які мають стаж роботи 10–19 років мають загострене відчуття «справедливості» та більш емоційно реагують у стресових ситуаціях. Автор пояснює виявлену кореляцію високим ступенем хронічної втоми, що може перейти в емоційне виснаження і професійне вигорання.

Л. Молчанова [5] виявила зв'язок між професійною успішністю викладачів ВНЗ та розвитком стану психічного вигорання. Індивідуально-особистісними якостями викладачів, які допомагають уникати значних психоемоційних напружень, що ведуть до психічного вигорання, на думку автора, є високий рівень самоконтролю, впевненість у собі, постійний саморозвиток (як особистісний, так і професійний), високий рівень рефлексії та можливість вільно висловлювати свої емоції і думки [5].

Постановка завдання. Метою дослідження є виявлення впливу соціально-психологічних чинників, зокрема соціально-де-

мографічних та внутрішнього освітнього середовища, на психологічну безпеку науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 142 респонденти, якими стали науково-педагогічні працівники шести факультетів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, а також Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О.М. Лазаревського, що є структурним підрозділом вищезгаданого ВНЗ. Вік досліджуваних становить від 24 до 70 років. Розподіл за статтю такий: 111 осіб жіночої статі, 31 – чоловічої.

Методичним інструментарієм була використана Методика дослідження базисних переконань особистості М. Падун та А. Котельникової [6].

Опитувальник складається з тридцяти семи пунктів стимульного матеріалу. Респондентам необхідно було висловити міру своєї згоди з кожним твердженням за шестибальною шкалою: від «Абсолютно не згоден» (1 бал) до «Повністю згоден» (6 балів). Когнітивна модель світу, що вміщує набір імпліцитних уявлень індивіда про навколишній світ, власне «Я», а також способи взаємодії між «Я» і світом, операционалізовані набором п'яти субшкал: «Доброзичливість навколишнього світу», «Справедливість», «Переконаність про контроль», «Образ Я» та «Удача».

Отримані дані респондентів були піддані математико-статистичній обробці за допомогою програми SPSS for Windows 17.

Середні результати по вибірці подано у табл. 1.

Таблиця 1
Середні результати по вибірці за «Методикою дослідження базисних переконань особистості»

№	Субшкала	Показник у вибірці, бали
1	Доброзичливість світу	3,79
2	Справедливість	3,77
3	Образ Я	4,27
4	Удача	4,07
5	Переконаність про контроль	3,86

Як бачимо, найвищий показник отримано за субшкалою «Образ Я» (Хсер. = 4,27), а найнижчі – за субшкалами «Доброзичливість світу» (Хсер. = 3,79) та «Справедливість» (Хсер. = 3,77). Показники за всіма субшкалами є вищими від середнього показника шкали ранжування балів (3,5 балів).



Таблиця 2

Середні результати по факультетам за шкалою «Доброзичливість світу»

Рейтингове місце	Факультет	Значення показника, бали
1	Філологічний	3,93
2	Фізичного виховання	3,93
3	Психолого-педагогічний	3,88
4	Початкового навчання	3,86
5	Технологічний	3,72
6	Інститут історії	3,65
7	Природничо-математичний	3,47

Таблиця 3

Середні результати по факультетам за шкалою «Справедливість»

Рейтингове місце	Факультет	Значення показника, бали
1	Фізичного виховання	4,13
2	Початкового навчання	4,06
3	Філологічний	4,02
4	Природничо-математичний	3,64
5	Інститут історії	3,56
6	Технологічний	3,54
7	Психолого-педагогічний	3,53

Таблиця 4

Середні результати по факультетам за шкалою «Переконаність про контроль»

Рейтингове місце	Факультет	Значення показника, бали
1	Початкового навчання	3,96
2	Фізичного виховання	3,95
3	Природничо-математичний	3,95
4	Інститут історії	3,88
5	Психолого-педагогічний	3,81
6	Філологічний	3,76
7	Технологічний	3,63

Таблиця 5

Середні результати по факультетам за субшкалою «Образ Я»

Рейтингове місце	Факультет	Значення показника, бали
1	Філологічний	4,59
2	Психолого-педагогічний	4,54
3	Початкового навчання	4,27
4	Технологічний	4,24
5	Інститут історії	4,17
6	Природничо-математичний	4,05
7	Фізичного виховання	3,96

Таблиця 6

Середні результати по факультетам за субшкалою «Удача»

Рейтингове місце	Факультет	Значення показника, бали
1	Філологічний	4,58
2	Початкового навчання	4,23
3	Природничо-математичний	4,17
4	Фізичного виховання	4,05
5	Технологічний	4
6	Інститут історії	3,93
7	Психолого-педагогічний	3,82

Розглянемо отримані результати за кожною із субшкал у розрізі факультетів, а також визначимо наявність кореляцій із соціально-демографічними характеристиками респондентів.

Перша субшкала методики «Доброзичливість світу» спрямована на дослідження базового переконання про доброзичливість-ворожість навколишнього світу, що відображає переконаність індивіда щодо безпечної можливості довіряти іншим людям, впевненості у доброзичливості оточення. Середні результати за факультетами подано у табл. 2.

Як бачимо, перші місця у рейтингу розділили філологічний факультет та факультет фізичного виховання (Хсер. = 3,93). Кореляцій показника цієї субшкали із соціально-демографічними характеристиками респондентів не виявлено (як і статистично значимої розбіжності всередині сукупності вибірок під час групування за змінною «факультет»).

Базове переконання про справедливість навколишнього світу характеризує переконання індивіда про принципи розподілу удач і нещастя і містить дві категорії-субшкали: «Справедливість» і «Переконаність про контроль». Результати по факультетах подано, відповідно у табл. 3 і 4.

Як бачимо, найбільш схильні сприймати навколишній світ таким, що побудований на принципі справедливості (а отже, більш безпечний) науково-педагогічні працівники факультету фізичного виховання (Хсер. = 4,13), а найнижчий показник на психолого-педагогічному факультеті (Хсер. = 3,53). Загалом, у вибірці виявлена статистично значима негативна кореляція показника «Справедливість» із віком респондентів ($p \leq 0,05$) за критерієм Спірмена. Тобто з віком віра у справедливість світу та залежність щастя й удачі особи з її хорошими вчинками слабшає. Відмінність між факультетами за цим показником за критерієм Крускала-Уоллеса виявлена на рівні статистичної тенденції ($p = 0,088$).

Показник «Переконаність про контроль» відображає переконаність особистості у своїй здатності контролювати події, які відбуваються у її житті, отримувати бажаний результат завдяки власним діям, віру у власні сили зробити все можливе, щоб запобігти загрозам та невдачам. Нами виявлено статистично значиму негативну кореляцію показника «Переконаність про контроль» із віком учасників ($p \leq 0,05$). Чим старші викладачі за віком, тим менше вони впевнені у своїй здатності контролювати своє життєве середовище і більш схильні до емоційного виснаження. Відмінності між

факультетами за показником «Переконаність про контроль» не виявлено.

Базове переконання про цінність, значимість та прийняття власного «Я» характеризується показником субшкали опитувальника «Образ Я». Результати по факультетах подано у табл. 5.

Як бачимо з представлених у табл. 5 результатів, респонденти продемонстрували високі показники за цією шкалою (див. також табл. 1 для порівняння з іншими шкалами). Вони достатньо високої думки про себе, цінують себе, вважають цікавими та привабливими для інших людей. Найвищі результати у представників філологічного (Хсер. = 4,59) та психолого-педагогічного факультетів (Хсер. = 4,54). Значимих кореляцій із соціально-демографічними характеристиками не виявлено. Водночас маємо відмінність між факультетами за цим показником за критерієм Крускала-Уоллеса на рівні статистичної тенденції ($p = 0,087$).

На відміну від описаної вище субшкали «Контроль», що ілюструє впевненість суб'єкта у власних можливостях впливати на своє життя, п'ята субшкала обраної методики «Удача» виявляє те, наскільки він переконаний у «прихильності» до нього долі, свого везіння та сприятливості обставин свого життя. Результати за субшкалою «Удача» подано у табл. 6.

Із табл. 6 видно, що лідерство у рейтингу вкотре належить філологічному факультету, у цьому разі відкрив досить значний. Вторинний математико-статистичний аналіз не дав жодних значимих кореляцій або відмінностей.

Нами виявлено статистично значиму негативну кореляцію показника «Справедливість» із віком респондентів ($p \leq 0,05$). На нашу думку, цей факт можна пояснити більш критичним ставленням до навколишньої дійсності людей зрілого та похилого віку (порівняно з юнацьким ідеалізмом).

Також виявлено статистично значиму негативну кореляцію показника «Контроль» із віком учасників ($p \leq 0,05$). Ми припускаємо, що науково-педагогічні працівники з віком усе менше переконані у здатності контролювати своє життєве середовище і більш схильні до психічного вигорання.

Виявлений вплив чинників внутрішнього освітнього середовища на рівні статистичної тенденції для показників «Справедливість», на нашу думку, зумовлений впливом корпоративної культури, соціально-психологічного клімату, стилю керівництва та інших організаційних параметрів на уявлення особистості про дію принципу справедливості. Відмінність результатів окремих факультетів за показником «Образ Я», ми



вважаємо, можна пояснити особливостями підбору працівників цих структурних підрозділів університету.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, психологічно безпечне освітнє середовище ВНЗ – це середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів навчально-виховного процесу (в плані позитивного ставлення до неї), яке характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї суті та суті інших людей) і які відображаються в емоційно-особистісних і комунікативних характеристиках її суб'єктів.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що освітнє середовище ВНЗ впливає на психологічну безпеку його працівників. У несприятливому середовищі є ризики для деяких складників суб'єктивного благополуччя педагогів, наслідками чого може стати схильність до деструктивної поведінки, формування у них негативного ставлення до ВНЗ, порушення психічного і фізичного здоров'я.

Проведене емпіричне дослідження виявило, що для науково-педагогічних працівників (серед представлених базисних переконань як критеріїв психологічної безпеки в середовищі вищого навчального закладу) найвищий рівень займають показники за субшкалою «Образ Я», а найнижчий – за субшкалами «Доброзичливість світу» та «Справедливість». Виявлено вплив соціально-демографічного чинника «вік респондентів» на показники психологічної безпеки «Справедливість» та «Переконаність про контроль». Вплив чинників внутрішнього освітнього середовища виявлено на рівні статистичної тенденції для показників «Справедливість» та «Образ Я». З'ясовано, що найбільш схильні сприймати навколишній світ таким, що побудований на принципі справедливості (а отже, більш безпечний), науково-педагогічні працівники факультету фізичного

виховання, а найнижчий показник на психолого-педагогічному факультеті.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у з'ясуванні інших параметрів психологічної безпеки науково-педагогічних працівників, розробленні психокорекційних та психопрофілактичних програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баева И. Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Величковская С. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2005. 30 с.
3. Дружилов С. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций. Психологические исследования. 2011. № 3 (17). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17.html>.
4. Лактионова Е. Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде / [Безопасность образовательной среды: сб. статей / отв. ред. и сост. Г. Коджаспирова]. Москва: Экон-Информ, 2008. 158 с.
5. Молчанова Л. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности. Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348 (июль). С. 128–132.
6. Падун М., Котельникова А. Методика исследования базисных убеждений личности. URL: www.psychologos.ru/images/qXZDzKSL19_1363530805.docx.
7. Фера С. Психологічне насильство як деструктивне явище в колективі вищого навчального закладу. Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19 вересня 2018 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 28–31.
8. Чередніченко Н. Мобінг і булінг у трудовому процесі. Право і безпека. 2012. № 5. С. 285–288.
8. Maslow A. The dynamics of psychological security-insecurity. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 1942, № 10, P. 331–344. URL: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x>.

УДК 159.922:356.13(043.3)

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПОКРАЩЕННЯ, ПІДВИЩЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ АПРОБАЦІЇ

Волинець Н.В., к. психол. н., доцент,
старший науковий співробітник відділення організації наукових досліджень
науково-дослідного відділу

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

У статті представлено опис тренінгової програми покращення, підвищення та збереження особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України та результати її емпіричної перевірки. Тренінгова програма покращення, підвищення та збереження переживання особистісного благополуччя є груповою короткостроковою психологічною програмою корекції та підтримки переживання особистісного благополуччя персоналом Державної прикордонної служби України. Вона може використовуватися для покращення, підвищення та збереження переживання особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України різних управлінських рівнів, професійної спрямованості та фахової кваліфікації, незалежно від особливостей виконання службових завдань. Програма розрахована на 37 годин групової роботи, складається з шести інтерактивних блоків занять і включає оцінку особистого благополуччя прикордонників до та після тренінгу. За результатами експериментальної перевірки тренінгової програми виявлено позитивні зрушення у показниках особистісного благополуччя: особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності, особистісної гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійно-організаційної мотивації, професійного зростання та досягнень, а також у загальному показнику особистісного благополуччя прикордонників.

Ключові слова: *особистісне благополуччя, тренінг, особистісна здійсненність життя, особистісна самоефективність, особистісна гармонія, професійна компетентність і самореалізація, професійно-організаційна мотивація, професійний розвиток і досягнення.*

Волинець Н.В. ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА УЛУЧШЕНИЯ, ПОВЫШЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОГРАНИЧНОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЕ АПРОБАЦИИ

В статье представлено описание тренинговой программы улучшения, повышения и сохранения личностного благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины и результаты ее эмпирической проверки. Тренинговая программа улучшения, повышения и сохранения переживания личностного благополучия является групповой краткосрочной психологической программой коррекции и поддержки переживания личностного благополучия персоналом Государственной пограничной службы Украины. Она может использоваться для улучшения, повышения и сохранения переживания личностного благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины различных управленческих уровней, профессиональной направленности и профессиональной квалификации, независимо от особенностей выполнения служебных задач. Программа рассчитана на 37 часов групповой работы, состоит из шести интерактивных блоков занятий и включает оценку личного благополучия пограничников до и после тренинга. По результатам экспериментальной проверки тренинговой программы выявлены положительные сдвиги в показателях личностного благополучия: личностной осуществимости жизни, личной самоэффективности, личностной гармонии, профессиональной компетентности и самореализации, профессионально-организационной мотивации, профессиональном росте и достижениях, а также в общем показателе личностного благополучия пограничников.

Ключевые слова: *личностное благополучие, тренинг, личностная осуществимость жизни, личностная самоэффективность, личностная гармония, профессиональная компетентность и самореализация, профессионально-организационная мотивация, профессиональное развитие и достижения.*

Volynets N.V. TRAINING PROGRAM FOR IMPROVEMENT, ENHANCEMENT AND PRESERVATION OF PERSONAL WELL-BEING BY STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE AND RESULTS OF ITS EMPIRICAL VERIFICATION

The orientation of the State Border Guard Service of Ukraine to the European standards for ensuring national security at the state border of Ukraine sets new requirements and personalities of the border guards, knowledge, skills, competence, in the states and experiences of which, to a large extent, depends on the reliability of the protection of our country's borders. The quality of performing professional tasks and the success of professional activity, the commitment to the border authority depends on the experience of the frontier guards of personal well-being both in the personal and professional fields.



Problems and measures to improve, enhance and preserve the personal well-being of border guards remain beyond the attention of researchers, despite being rather interesting both from the point of view of the analysis of the development process and the formation of the personality of the border guard professional in the context of professional activity and from the point of view of life-realization, personal self-efficacy and harmony, motivation, development and self-realization, etc. Also indeterminate are the technological and methodical issues of providing psychological assistance to border guards on the problems of their personal well-being.

A training program for improving, enhancing and preserving the personal well-being experience is developed as a group short-term psychological correction and support program for the personal well-being of the State Border Guard Service of Ukraine. The training program can be used to improve, enhance and preserve the personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine of different levels of management, professional orientation and professional qualifications, regardless of the performance of official tasks. It is designed for 37 hours of group work, consists of six interactive exercises and includes an assessment of the personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine before and after the training.

According to the results of the experimental verification of the training program for improvement, enhancement and preservation of personal psychological well-being of staff of the State Border Guard Service, positive progress has been made in all indicators of personal well-being: personal fulfillment of life, personal self-efficacy, personal harmony, professional competence and self-realization, professional-organizational motivation, professional growth and achievements, as well as in the overall indicator of personal well-being of border guards.

Key words: *personal well-being, training, personal fulfillment of life, personal self-efficacy, personal harmony, professional competence and self-realization, professional-organizational motivation, professional development and achievements.*

Постановка проблеми. Орієнтація Державної прикордонної служби (далі – ДПС) України на європейські стандарти забезпечення національної безпеки на державному кордоні України ставить нові вимоги до особистості прикордонників, від знань, умінь, навичок, компетентності, а також станів і переживань яких значною мірою залежить надійність охорони кордонів нашої держави. Якість виконання професійних завдань та успішність професійної діяльності, відданість прикордонній справі залежить від переживання прикордонниками особистісного благополуччя як в особистісній, так і в професійній сферах. Матеріальне та соціальне забезпечення персоналу ДПС України регламентується нормативними документами і реалізується через виконання державних програм, а забезпечення особистісного благополуччя регламентується лише Інструкцією про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом ДПС України, зареєстрованою в Міністерстві юстиції України 16 липня 2008 р. за № 657/15348. Відповідно до цієї Інструкції для забезпечення соціально-психологічного благополуччя прикордонників проводиться первинна психопрофілактика, що включає заходи психологічної просвіти особового складу з питань благополуччя, вторинна профілактика, яка містить систему заходів спеціалізованої соціальної, психологічної та психотерапевтичної допомоги (психодіагностики, психокорекції, психотерапії, психофармакології тощо), що забезпечують найбільш раннє виявлення й ефективну корекцію або нейтралізацію негативних психоемоційних станів, психогенних розладів і відновлення працездат-

ності посадових осіб, утраченої внаслідок виконання завдань професійної діяльності, та третинна профілактика, яка включає систему заходів, спрямованих на відновлення ефективного соціального та професійного функціонування персоналу ДПС України. Основними завданнями психопрофілактичної роботи з питань особистісного благополуччя прикордонників є: виявлення осіб з ознаками соціально-психологічного благополуччя, проведення професійно-психологічного обстеження осіб з ознаками соціально-психологічного неблагополуччя та надання відповідної індивідуальної психологічної допомоги [1]. Проте проблеми та заходи покращення, підвищення і збереження особистісного благополуччя прикордонників залишаються поза увагою дослідників, незважаючи на те, що є достатньо цікавими як із позиції аналізу процесу розвитку та формування особистості прикордонника-професіонала в контексті професійної діяльності, так і з позиції життєздійснення, особистісної самоефективності та гармонії, мотивації, розвитку і самореалізації тощо. Невизначеними є також технологічні та методичні питання надання психологічної допомоги прикордонникам щодо проблем переживання ними особистісного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема психологічного забезпечення особистісного благополуччя є складною і недостатньо вивченою, оскільки сьогодні дуже мало досліджень, у яких розглядаються питання розробки, реалізації й оцінки ефективності програм надання психологічної допомоги з питань покращення, підвищення та збереження особистіс-

ного благополуччя. Переважно це нароби таких зарубіжних вчених, як Дж. Проудфут; Ф. Корр, Д. Гуест, Г. Дунн (когнітивно-поведінковий тренінг впливу на благополуччя, задоволеність роботою та продуктивність праці й особистісні зміни працівників, спрямований на розвиток у них здатностей оцінювати та змінювати свої думки, ставлення і поведінку) [2]; В. Хан, К. Бінневіс, С. Соннтаг, Е. Мойджа (тренінгова програма відновлення від робочого стресу, відновлення самоефективності та благополуччя, направлена на розвиток психологічного самодистанціювання, набуття навичок релаксації, підвищення самооцінки та якості сну) [3]; Е. Шонін, В. Гордон, Т. Дунн, Н. Сингх, М. Гріффітс (програма групової медитації, орієнтована на підвищення самоефективності працівників та узгодження їхніх власних інтересів із інтересами організації, в якій вони працюють) [4] та ін. Різні тренінговими компаніями пропонуються й інші види тренінгів: оздоровчі тренінги для працівників, спрямовані на набуття керівниками організацій компетентності в підвищенні та збереженні особистісного благополуччя персоналу, на набуття навичок управління стресом на робочому місці, на посилення особистісного переживання благополуччя персоналом організації [5]; на зміцнення психічної, емоційної та фізичної стійкості лідерів, керівників і груп [6]; на розвиток успішності працівників [7] тощо.

Застосування тренінгових технологій покращення, підвищення та збереження особистісного благополуччя, набуття навичок переживання потоку власного життя військовослужбовцями різних силових структур, у т. ч. і прикордонників, є інноваційною технологією нових методів навчання та підготовки армій майбутнього, в яких повинна зосереджуватися увага на тренуванні навичок зростання їхнього благополуччя, що сприятиме підвищенню морально-бойового духу, розвитку навичок повного контролю практично в кожному аспекті життя й ефективному виконанню професійних обов'язків [8].

Постановка завдання. Мета статті полягає в описі тренінгової програми покращення, підвищення та збереження особистісного благополуччя персоналу ДПС України та результатів її емпіричної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найефективніших психологічних засобів покращення, підвищення та збереження особистісного благополуччя прикордонників, спрямованих на розвиток їхньої професійної компетентності і важливих у сучасному житті особистісних якостей:

мобільності, активності, готовності до самовдосконалення, навичок до самопізнання та саморозвитку [9], є психологічний тренінг. Тренінгова програма покращення, підвищення та збереження переживання особистісного благополуччя – це групова короткострокова психологічна програма корекції та підтримки переживання особистісного благополуччя персоналом ДПС України, яка базується на емпіричній моделі особистісного благополуччя персоналу ДПС України, що складається з шести компонентів: особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності та гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку і досягнень.

Складаючи тренінгову програму, автор частково розробив вправи та завдання, а також модифікував напрацювання українських і зарубіжних вчених: А. Бондарчук і М. Ткаченка [10], І.В. Вачкова [11], О.М. Краснорядцевої зі співавт. [12], О.В. Кірейчевої та А.В. Кірейчева [13], Н.Л. Кучинської [14], М. Лукашенко [15], І.Г. Малкіної-Пих [16], Д.М. Рамендик [17], М. Селігмана [18], А.О. Ткаченко [19]. Тренінгова програма може використовуватися для покращення, підвищення та збереження переживання особистісного благополуччя персоналу ДПС України різних управлінських рівнів, професійної спрямованості та фахової кваліфікації, незалежно від виконання службових завдань. Вона збережена на 37 годин групової роботи, складається з шести інтерактивних блоків вправ і включає оцінку особистісного благополуччя персоналу ДПС України до та після проведення тренінгу: 1) блоку вправ із розвитку та підвищення усвідомлення особистісної здійсненності життя прикордонників (5 годин 40 хвилин); 2) блоку вправ із розвитку особистісної самоефективності персоналу ДПС України (5 годин 55 хвилин); 3) блоку вправ із поглиблення переживання особистісної гармонії (8 годин 15 хвилин); 4) блоку вправ із розвитку професійної компетентності та самореалізації (4 години 50 хвилин); 5) блоку вправ із розвитку професійно-організаційної мотивації (4 години 55 хвилин); 6) блоку вправ з активізації професійного розвитку і досягнень (7 годин 25 хвилин).

Цілями тренінгової програми покращення, підвищення та збереження особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України є: розширення усвідомлення прикордонниками особистісної здійсненності життя в різних сферах життєдіяльності; розвиток навичок особистісного самоуправління, самовпевненості, самопо-



ваги, внутрішньої узгодженості професійного самоставлення, покращення настрою та саморегуляції психоемоційних станів, позитивного мислення та переживання негативних подій та емоцій, оптимістичного сприйняття життя; розвиток навичок переживання позитивності власної професійної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу обраної професії та професійних бажань, побудови шляху набуття професійної компетентності та самореалізації; розширення уявлення стосовно значущості професійної діяльності й усвідомлення мотивів професійного вибору, розкриття творчого потенціалу, розвиток навичок творчої діяльності в групі, творчого мислення та його гнучкості в ситуаціях невизначеності, оригінальності мислення, оволодіння навичками медитації для зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми; формування особистісної установки на самоаналіз, виявлення можливостей для реалізації професійного потенціалу, формування позитивного самоставлення, розвиток мотивації для подальшого професійного розвитку, підвищення рівня життєвого оптимізму та створення позитивного налаштування на роботу.

Кінцевими результатами тренінгової програми є: виявлення особистісних резервів (знань, вмінь, навичок, особистісних якостей і здібностей), особистісних актуальних потреб і можливостей їхнього задоволення, а також особистісної та ситуативної здійсненності життя в цілому; оволодіння знаннями, вміннями, навичками особистісної самоефективності в різних сферах життєдіяльності, переживання особистісної гармонії, позитивного сприйняття професійної діяльності, розробка індивідуальної стратегії зростання професійної компетентності та самореалізації; оволодіння знаннями, вміннями та навичками самомотивації в професійній діяльності, активізації творчого потенціалу та зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми, позитивного професійного розвитку, навичками знаходити в собі сильні сторони і спиратися на них у досягненні поставлених цілей, створення цілісного ставлення до проблемної ситуації, набуття досвіду розгляду проблеми з різних позицій, усвідомлення життєвих перспектив і можливостей впливу на свій життєвий шлях.

Перший блок вправ із розвитку та підвищення усвідомлення особистісної здійсненності життя прикордонників призначений для розширення їхнього усвідомлення особливостей проживання теперішнього етапу життя та наявності перспектив на майбутнє, самооцінки його здійсненності

відповідно до поставлених у минулому цілей, власної ролі та участі, свободи та відповідальності в цьому процесі; самооцінки значущості життєвих досягнень і життєвого досвіду для самої особистості та для оточуючих людей; самоаналізу переважаючих емоційних переживань і станів. Цей блок складається з таких вправ, як:

- вправа «Привітання та знайомство», метою якої є самопрезентація та знайомство учасників, інформування про цілі тренінгу, ознайомлення з правилами роботи тренінгової групи, отримання попередньої інформації стосовно самооцінки учасниками власного особистісного благополуччя та виявлення причин-маркерів переживання учасниками благополуччя / неблагополуччя, формулювання запланованих результатів після проведення тренінгу;

- вправа «Усвідомлення особистісної здійсненності життя», спрямована на підвищення усвідомлення особистісної здійсненності життя прикордонників і призначена для розширення їхнього усвідомлення особливостей проживання теперішнього етапу життя та наявності перспектив на майбутнє, самооцінку його здійсненності відповідно до поставлених у минулому цілей, власної ролі й участі, свободи та відповідальності в цьому процесі;

- вправа «Управління життєвим часом», спрямована на розвиток здатності та спроможності прикордонників керувати життєвим часом і виявлення засобів, за допомогою яких можна керувати часом власного життя, що сприяє переживанню благополуччя;

- вправа «Управління інформаційним і комунікаційним простором», спрямована на набуття навичок управління інформаційним і комунікаційним простором, розробку індивідуальних алгоритмів зміни звички замінювати життя в реальному просторі на життя у віртуальному;

- вправа «Управління очікуванням і вимогами інших людей», спрямована на виявлення можливостей переживання благополуччя через узгодження робочого та інших життєвих середовищ, власних очікувань і вимог з очікуваннями та вимогами оточення, вироблення індивідуальних стратегій керування робочим і повсякденним життям, а також стратегії досягнення переживання благополуччя;

- вправа «Психологічна скульптура», спрямована на усвідомлення прикордонниками впливу позицій тіла на емоції;

- вправа «Техніка впливу на емоційний стан через зміну позицій тіла», спрямована на оволодіння навичками саморегуляції емоційних станів.

Очікуваним результатом виконання першого блоку вправ є виявлення особистісних резервів (знань, вмінь, навичок, особистісних якостей і здібностей), особистісних актуальних потреб і можливостей їхнього задоволення, а також особистісної та ситуативної здійсненності життя в цілому.

Другий блок вправ спрямований на розвиток навичок особистісного самоуправління, самовпевненості, самоповаги, внутрішньої узгодженості професійного самоставлення; виявлення актуалізованих потреб, значущих сфер життєдіяльності, професійної діяльності та значущих людей у житті учасників; особистісних рис і якостей учасників, які сприяють переживанню особистісного благополуччя; розширення уявлень учасників про себе як самоцінність, усвідомлення учасниками внутрішніх обмежень, оволодіння навичками покрокового набуття внутрішньої професійної узгодженості. Цей блок складається з таких вправ:

- вправи «Актуалізація самопізнання», спрямованої на виявлення актуалізованих потреб, значущих сфер життєдіяльності, професійної діяльності та значущих людей у житті прикордонників;

- вправи «Мої риси та якості, які сприяють переживанню благополуччя», спрямованої на виявлення особистісних рис і якостей прикордонників, що сприяють переживанню особистісного благополуччя;

- вправи «Уявлення про себе», спрямованої на розширення уявлень прикордонників про себе як самоцінність;

- вправи «Актуалізація самодовіри», спрямованої на розвиток навичок впевненої поведінки, здатності проявляти довіру до себе в невизначених життєвих ситуаціях;

- вправи «Підвищення самооцінки», спрямованої на підвищення самооцінки та самоповаги прикордонників;

- вправи «Дефіцит», спрямованої на виявлення життєвих і професійних дефіцитів та пошук шляхів їхнього подолання;

- вправи «Внутрішня узгодженість», спрямованої на усвідомлення прикордонниками своїх внутрішніх обмежень, оволодіння навичками покрокового набуття внутрішньої професійної узгодженості;

- вправи «Внутрішній промінь», спрямованої на оволодіння технікою ауторелаксації, зняття психологічного напруження, поповнення власних внутрішніх сил, налаштування на подальшу позитивну роботу.

Очікуваним результатом виконання другого блоку вправ є оволодіння прикордонниками знаннями, вміннями, навичками особистісної самоефективності в різних сферах життєдіяльності.

Третій блок вправ сприяє розвитку навичок покращення настрою та саморегуляції психоемоційних станів, оптимістичного сприйняття життя, навичок позитивного мислення і навичок переживання негативних подій та емоцій. До його складу входять такі вправи, як:

- вправа «Позитивні та негативні думки», спрямована на розширення у прикордонників усвідомлення власних позитивних і негативних думок, переконань, тверджень, які описують та зумовлюють їхнє ставлення до себе, до близьких, до оточуючих, роботи та світу;

- вправа «Бідність, багатство і Господь Бог», спрямована на набуття навичок переживання складних життєвих і професійних ситуацій в уяві;

- вправа «Відчуття гармонії», спрямована на оволодіння прикордонниками навичками пояснення та інтерпретації власних почуттів, емоцій, внутрішніх відчуттів, тілесних проявів, думок, спогадів;

- вправа «Позитивне мислення», спрямована на оволодіння прикордонниками навичками позитивного оптимістичного мислення;

- вправа «Потік вітру», спрямована на розвиток у прикордонників упевненості в собі, отримання позитивного досвіду використання техніки глибокого дихання, загальну гармонізацію емоційного стану;

- вправа «Мій ідеальний день», спрямована на набуття навичок утримувати фокус уваги на позитиві, на тому, чого хочеться і чого не хочеться;

- вправа «Я – оптиміст», спрямована на поглиблення прикордонниками усвідомлення власних особистісних ресурсів оптимізму;

- вправа «Сприйняття життя», спрямована на відпрацювання навичок позитивного мислення у подоланні проблеми, формування позитивного ставлення до усіх подій життя;

- вправа «Розмова зі зміною позицій», спрямована на набуття навичок сприймати й аналізувати проблему з різних сторін, виокремлювати позитивний момент із негативної ситуації;

- вправа «Рухаємося до благополуччя», спрямована на інтеграцію тренінгового досвіду, визначення орієнтирів для самовдосконалення;

- вправа «Зоряне дихання», спрямована на гармонізацію емоційного, фізичного та психічного стану прикордонників.

Очікуваним результатом виконання третього блоку вправ є оволодіння прикордонниками знаннями, вміннями та навичками переживання особистісної гармонії.



Четвертий блок вправ спрямований на розвиток у прикордонників навичок переживання позитивності власної професійної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу обраної професії, усвідомлення своїх професійних бажань; розвиток навичок побудови шляху набуття професійної компетентності та самореалізації. Цей блок складають такі вправи, як:

- вправа «Діяльність, в якій мені добре», спрямована на розширення та поглиблення переживання прикордонниками власної професійної діяльності;

- вправа «Моя професія», спрямована на усвідомлення прикордонниками особистісного сенсу обраної професії;

- вправа «Мої професійні бажання», спрямована на усвідомлення прикордонниками своїх професійних бажань, встановлення зв'язку цих професійних бажань із передбачуваними місцями роботи (підрозділами);

- вправа «Дорожня карта», спрямована на розширення усвідомлення прикордонниками проміжних етапів і можливих шляхів досягнення своєї професійної мети.

Очікуваним результатом виконання четвертого блоку вправ є оволодіння прикордонниками знаннями, вміннями та навичками позитивного сприйняття власної професійної діяльності, розробка індивідуальних стратегій зростання професійної компетентності та самореалізації.

П'ятий блок вправ спрямований на розширення уявлення прикордонників стосовно значущості для них їхньої професійної діяльності, усвідомлення характеру свого професійного вибору й особливостей усвідомленого вибору професії; розкриття творчого потенціалу, розвиток навичок творчої діяльності в групі, навичок творчого мислення та його гнучкості в ситуаціях невизначеності, навичок оригінальності мислення; оволодіння навичками медитації для зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми. Структуру цього блоку складають:

- вправа «Мої потреби», спрямована на виявлення ступеня значущості професійної діяльності для прикордонників;

- вправа «Мій професійний вибір», спрямована на усвідомлення прикордонниками мотивів свого професійного вибору;

- вправа «Змагання мотивів», спрямована на виявлення головних мотивів усвідомленого вибору професії;

- вправа «Активізація творчого потенціалу», спрямована на розкриття творчого потенціалу, розвиток навичок групової творчої діяльності;

- вправа «Креатив», спрямована на розвиток навичок творчого мислення та його гнучкості в ситуаціях невизначеності;

- вправа «Оригінал», спрямована на розвиток навичок оригінального мислення;

- вправа «Техніка «Медитація», спрямована на оволодіння прикордонниками навичками медитації, які використовуються для зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми.

Очікуваним результатом виконання п'ятого блоку вправ є оволодіння прикордонниками знаннями, вміннями та навичками самомотивації в професійній діяльності, розвиток їхнього творчого потенціалу, оволодіння навичками медитації, які використовуються для зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми.

Шостий блок вправ спрямований на формування особистісної установки прикордонників на самоаналіз, виявлення можливостей для реалізації професійного потенціалу, формування позитивного ставлення до себе, мотивації для подальшого професійного розвитку, підвищення рівня життєвого оптимізму та створення позитивного налаштування на роботу. Цей блок складається з таких вправ, як:

- вправа «Позитивне самоприйняття», спрямована на розвиток у прикордонників позитивного самоприйняття;

- вправа «Аналіз професійного життя», спрямована на виявлення значущості професійного становлення, розвитку, реалізації, професійних інтересів і домагань для прикордонників;

- вправа «Мої головні досягнення», спрямована на розвиток у прикордонників вміння знаходити в собі сильні сторони і спиратися на них у досягненні поставлених цілей;

- вправа «У чому мені пощастило в цьому житті», спрямована на підвищення рівня життєвого оптимізму, створення позитивного налаштування на роботу;

- вправа «Песиміст, оптиміст і блазень», спрямована на розвиток навичок цілісного ставлення прикордонників до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних позицій;

- вправа «Будь успішним зараз», спрямована на виявлення найважливіші цінності, які сприяють досягненню успіхів;

- вправа «Цілепокладання, планування та досягнення поставленої мети», спрямована на розвиток у прикордонників навичок цілепокладання, планування та досягнення поставленої життєвої мети;

- вправа «Гумовий час», спрямована на розвиток навичок збереження спокою в невизначених життєвих ситуаціях;

- вправа «Майбутнє», спрямована на усвідомлення прикордонниками своїх життєвих перспектив і можливостей впливу на свій життєвий шлях;

– вправа «Життєві перспективи», спрямована на відпрацювання прикордонниками вмінь ставити цілі і планувати власні досягнення, розвиток здатності приймати рішення і бути відповідальним за свій вибір;

– вправа «Валіза у дорогу», спрямована на завершення роботи тренінгової групи та проведення групової рефлексії.

Очікуваним результатом виконання шостого блоку вправ є оволодіння прикордонниками знаннями, вміннями та навичками позитивного професійного розвитку, набуття навичок знаходити в собі сильні сторони і спиратися на них у досягненні поставлених цілей, створення цілісного ставлення учасників до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних позицій, виявлення життєвих перспектив і можливостей впливу на свій життєвий шлях.

Необхідно зазначити, що після виконання кожного блоку вправ потрібно проводити групову рефлексію й обговорення самого процесу виконання вправ стосовно його складності чи легкості, особливостей переживань прикордонників, набуття нових знань, вмінь і навичок, можливостей використання тренінгового досвіду у реальному житті тощо.

Результати апробації тренінгової програми покращення, підвищення та збереження особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України перевірялися за допомогою порівняльного аналізу динамічних зрізів досліджуваних показників особистісного благополуччя прикордонників (особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності та гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку й досягнень), отриманих за допомогою розробленого скринінг-опитувальника особистісного благополуччя персоналу ДПС України, до та після проведення тренінгу, а також розрахунків Т-критерію Вілкоксона з метою аналізу зсувів у цих показниках. У дослідженні взяли участь 47 прикордонників, із них 27 – слухачі факультету підготовки керівних кадрів, здобувачів вищої освіти на другому магістерському рівні освітнього ступеня магістра й оперативно-тактичного рівня вищої військової спеціальної освіти як контрольна група, а також 19 слухачів центру підготовки офіцерського складу курсів із підготовки офіцерів, які плануються до вибуття в зону проведення бойових дій, як експериментальна група. Динаміку змін показників особистісного благополуччя в контрольній та експериментальній групах представлено у табл. 1.

За результатами тестування після проведення тренінгу покращення, підвищення та збереження особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України виявлено такі зміни показників особистісного благополуччя прикордонників:

1) у контрольній групі: зростання кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 3,71% та відповідне зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 3,71% за показником особистісної самоефективності; зростання кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 3,71% та відповідне зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 3,71% за показником особистісної гармонії. Змін в інших показниках, у т. ч. і в загальному показнику особистісного благополуччя, не виявлено;

2) в експериментальній групі: зростання кількості осіб із високим рівнем на 15,79%, зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 10,53%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 5,26% за показником особистісної здійсненності життя; зростання кількості осіб із високим рівнем на 10,52% і кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,27%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 15,79% за показником особистісної самоефективності; зростання кількості осіб із високим рівнем на 10,53% і кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,26%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 15,79% за показником особистісної гармонії; зростання кількості осіб із високим рівнем на 10,52% та кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,26%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 15,78% за показником професійної компетентності та самореалізації; зростання кількості осіб із високим рівнем на 5,26% та кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,26%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 10,52% за показником професійно-організаційної мотивації; зростання кількості осіб із високим рівнем на 21,05%, зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,26% та зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 15,79% за показником професійного розвитку та досягнень; зростання кількості осіб із високим рівнем на 15,79% та кільк-



Таблиця 1

Динаміка змін показників особистісного благополуччя в контрольній та експериментальній групах

Досліджувані показники	Рівні прояву	Контрольна група			Експериментальна група		
		на початку експерименту, осіб (%)	наприкінці експерименту, осіб (%)	зміни, осіб (%)	на початку експерименту, осіб (%)	наприкінці експерименту, осіб (%)	зміни, осіб (%)
особистісна здійсненність життя	- високий	17 (62,96)	17 (62,96)	0	10(52,63)	13(68,42)	+3(15,79)
	- середній із тенденцією до високого	10 (37,04)	10 (37,04)	0	8 (42,11)	6 (31,58)	-2 (10,53)
	- середній із тенденцією до низького	0	0	0	1 (5,26)	0	-1 (5,26)
	- низький	0	0	0	0	0	0
особистісна самофактивність	- високий	12 (44,44)	12 (44,44)	0	2 (10,53)	4 (21,05)	+2(10,52)
	- середній із тенденцією до високого	13 (48,15)	14 (51,85)	+1 (3,71)	14(73,68)	15(78,95)	+1 (5,27)
	- середній із тенденцією до низького	2 (7,41)	1 (3,70)	-1 (3,71)	3 (15,79)	0	-3(15,79)
	- низький	0	0	0	0	0	0
особистісна гармонія	- високий	10 (37,04)	10 (37,04)	0	3 (15,79)	5 (26,32)	+2(10,53)
	- середній із тенденцією до високого	14 (51,85)	15 (55,56)	+1 (3,71)	13(68,42)	14(73,68)	+1 (5,26)
	- середній із тенденцією до низького	3 (11,11)	2 (7,40)	-1 (3,71)	3 (15,79)	0	-3(15,79)
	- низький	0	0	0	0	0	0
професійна компетентність і самореалізація	- високий	6 (22,22)	6 (22,22)	0	6 (31,58)	8 (42,10)	+2(10,52)
	- середній із тенденцією до високого	20 (74,07)	20 (74,07)	0	9 (47,37)	10(52,63)	+1(5,26)
	- середній із тенденцією до низького	1 (3,71)	1 (3,71)	0	4 (21,05)	1 (5,27)	-3(15,78)
	- низький	0	0	0	0	0	0
професійно-організаційна мотивація	- високий	15 (55,56)	15 (55,56)	0	2 (10,53)	3 (15,79)	+1(5,26)
	- середній із тенденцією до високого	11 (40,74)	11 (40,74)	0	15(78,95)	16(84,21)	+1(5,26)
	- середній із тенденцією до низького	1 (3,70)	1 (3,70)	0	2 (10,52)	0	-2(10,52)
	- низький	0	0	0	0	0	0
професійний розвиток і досягнення	- високий	15 (55,56)	15 (55,56)	0	3 (15,79)	7 (36,84)	+4(21,05)
	- середній із тенденцією до високого	12 (44,44)	12 (44,44)	0	12(63,16)	11(57,90)	-1(5,26)
	- середній із тенденцією до низького	0	0	0	4 (21,05)	1 (5,26)	-3(15,79)
	- низький	0	0	0	0	0	0
Загальний показник особистісного благополуччя	- високий	17 (62,96)	17 (62,96)	0	3 (15,79)	6 (15,79)	+3(15,79)
	- середній із тенденцією до високого	10 (37,04)	10 (37,04)	0	14(73,68)	13(68,42)	-1(5,26)
	- середній із тенденцією до низького	0	0	0	2 (10,53)	0	-2(10,53)
	- низький	0	0	0	0	0	0

кості осіб із середнім рівнем із тенденцією до високого на 5,26%, а також зниження кількості осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького на 10,53% за загальним показником особистісного благополуччя.

Отже, підвищення рівня загального особистісного благополуччя прикордонників зумовлене зростанням усіх показників, і найбільші зміни відбулися за показником професійного зростання та досягнень. Після проведення тренінгу високий рівень особистісного благополуччя виявлено у 15,79% осіб, які характеризуються:

1) високим рівнем переживання особистісної здійсненності життя: високою гармонійністю у ставленні до себе та високою здатністю відчувати себе і світ, здатністю насолоджуватися життям, готовністю брати активну участь у власному житті та будувати його, високорозвиненим почуттям обов'язку та відповідальності, автентичності та незалежності, цілеспрямованою орієнтацією на майбутнє та чіткими уявленнями про себе як про сильну особистість із достатньою свободою вибору, позитивним сприйняттям минулого життя і досвіду та позитивною установкою на життя, з високою потребою у цікавій стабільній роботі, планами на майбутнє життя, наповненими можливостями та перспективами;

2) високим рівнем переживання особистісної самоефективності: високим рівнем самоуправління, високим рівнем усвідомленого застосування індивідуальних властивостей для конструктивного розв'язання суперечностей і досягнення високих результатів у професійній діяльності, високими рівнями самоповаги, суб'єктивної задоволеності результатами становлення і реалізації в професії, самовпевненості та впевненості у власній професійній компетентності, вмілості, досвідченості; наявності внутрішньої узгодженості професійного самоствавлення, позитивним ставленням до себе як до суб'єкта праці і позитивного особистісного змісту самої професії, високим рівнем прояву потреби у досягненнях і необхідністю регулярного менеджменту в управлінні організацією;

3) високим рівнем особистісної гармонії: задоволеністю повсякденною діяльністю, хорошим самопочуттям і станом здоров'я, відсутністю психоемоційної симптоматики, переважанням позитивного хорошого настрою й оптимістичного сприйняття майбутнього, переживанням піднесення та позитивного впливу роботи та незалежності від інших осіб; високими рівнями задоволеності умовами праці та досягненнями в роботі; значущості соціального оточення, товаришкості та дружелюбності;

4) високим рівнем професійної компетентності та самореалізації: високими показниками самоствавлення, інтересу до роботи, професійної затребуваності та професійної компетентності, професійного авторитету та почуття належності до професійної спільноти, високими оцінками результатів професійної діяльності та позитивного ставлення до них із боку інших людей (колеги, керівництва тощо), задоволеності реалізацією професійного потенціалу, взаєминами з керівництвом, прагненням працювати у команді й орієнтацією на інтеграцію зусиль колег, підлеглих для виконання службової задачі, потребою врахування інтересів персоналу у визначенні трудових функцій;

5) високим рівнем професійно-організаційної мотивації: високими показниками впевненості у власній спроможності керувати повсякденним і професійним життям, інтересом до власного життя, його емоційної насиченості та наповненості смислом; задоволеністю самореалізацією та високими оцінками продуктивності й осмисленості прожитого життя, яке дає смисли життя у майбутньому; задоволеністю власним прожитим життям, життям у теперішньому та значущістю хороших споминів про минуле та спрямованості у майбутнє; самодостатністю та відсутністю схильності до самозвинувачення та самоприниження; високими рівнями прояву потреб у винагороді, у креативності та в умовах праці; орієнтацією на досягнення успіху через подолання перешкод і вирішення складних професійних завдань, орієнтацією на співпрацю, збереження цілісності організації та позитивну мотивацію;

6) високим рівнем професійного розвитку та досягнень: високими рівнями професійного самоприйняття, професійного розвитку, автономності, сформованості чітко окреслених професійних цілей, задоволеністю рівнем компетентності та професійними досягненнями, позитивними відносинами у колективі, проявом потреб у взаємостосунках та у визнанні, здатністю до ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії.

Середній рівень із тенденцією до високого виявлено у 68,42% прикордонників, які характеризуються:

1) середнім рівнем із тенденцією до високого особистісної здійсненності життя: достатніми рівнями відкритості до світу та до самих себе; здатністю рішуче і відповідально жити в світі, включатися в життя, а також рішучістю та відповідальністю за нього, розвитком почуття відповідальності та включеності у власне життя, турботливо-



го ставлення до нього; здатністю знаходити реальні можливості діяти в будь-яких ситуаціях, створювати з них ієрархію відповідно до їх цінності і, таким чином, приймати персонально обґрунтовані рішення; розвитком їхнього емоційного внутрішнього світу і внутрішньої здатності відчувати ціннісні бази і орієнтуватися на них; здатністю до сприйняття та ясності стосовно різноманітних ситуацій, які виникають у їхньому житті; осмисленістю та спрямованістю власного життя, цілеспрямованою орієнтацією на майбутнє та здатністю вибудовувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс; переживанням переважно емоційно позитивних станів і почуттів із позитивним сприйняттям власного минулого життя та досвіду, потребою у цікавій стабільній роботі та перспективними планами на майбутнє;

2) середнім рівнем із тенденцією до високого особистісної самоефективності: ефективністю самоуправління й особистісного зростання у контексті співвіднесення особою власних професійних досягнень із досягненнями колег, середніми з тенденцією до високого рівня самоповаги, самовпевненості та впевненості у власній професійній компетентності, вмілості, досвідченості; переважанням внутрішньої узгодженості професійного самоставлення, що проявляється у відсутності індивідуальних внутрішніх протиріч та амбівалентності професійного самоставлення, і середніми з тенденцією до високого рівня прояву потреб у досягненні і регулярному менеджменті в управлінні;

3) середнім рівнем із тенденцією до високого особистісної гармонії: задоволеністю повсякденною діяльністю, позитивною самооцінкою здоров'я, відсутністю психоемоційної симптоматики, переважанням хорошою настрою й оптимістичним сприйняттям майбутнього; переживанням позитивного впливу роботи, орієнтацією у кар'єрі на можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності та інтеграцію різних стилів життя; задоволеністю умовами праці та досягненнями в роботі; значущістю соціального оточення (для спільного вирішення проблем, переживання самотності тощо) та взаємин із сім'єю і друзями;

4) середнім рівнем із тенденцією до високого професійної компетентності та самореалізації: інтересом до роботи, професійною затребуваністю та професійним самоставленням, професійною компетентністю, професійним авторитетом і почуттям належності до професійної спільноти, позитивними оцінками результатів професійної діяльності, задоволеністю реалізаці-

єю професійного потенціалу, взаєминами з керівництвом, бажанням працювати у команді й орієнтацією в кар'єрі на інтеграцію зусиль колег, підлеглих для виконання службової задачі та проявом потреби врахування інтересів персоналу у визначенні трудових функцій;

5) середнім рівнем із тенденцією до високого професійно-організаційної мотивації: впевненістю у власній спроможності керувати повсякденним і професійним життям, вільно приймати рішення та реалізовувати їх; інтересом до власного життя, його емоційної насиченості та наповненості смыслом; задоволеністю самореалізацією й оцінками продуктивності й осмисленості прожитого життя, яке дає смисли життя у майбутньому; задоволеністю власним прожитим життям, життям у теперішньому, значущістю хороших споминів про минуле та спрямованістю у майбутнє; самодостатністю, проявом потреб у винагороді, у креативності та в умовах праці; середніми з тенденцією до високого рівня використання можливості досягнення успіху через подолання перешкод і вирішення складних професійних завдань; орієнтацією на «общинні» відносини в організації, збереження цілісності організації, співпрацю, інноваційність і переважання позитивної мотивації;

6) середнім рівнем із тенденцією до високого професійного розвитку та досягнень: професійним самоприйняттям, професійним розвитком, автономністю, сформованістю професійних цілей, задоволеністю рівнем компетентності та професійними досягненнями, проявом позитивних відносин у колективі, проявом потреб у взаєминах та у визнанні, здатністю до ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії. Осіб із середнім рівнем із тенденцією до низького та з низьким рівнем в експериментальній групі після проведення тренінгу не виявлено.

З метою виявлення якісних змін особистісного благополуччя персоналу ДПС України та з'ясування особливостей зсуву у досліджуваних показниках у контрольній та експериментальній групах було використано Т-критерій знакових рангів Вілкоксона. Для підтвердження зсувів досліджуваних показників особистісного благополуччя прикордонників було сформульовано основну й альтернативну гіпотези:

H_0 – рівні показників особистісного благополуччя прикордонників в експериментальній групі після проведення тренінгових заходів не перевищують відповідні рівні цих показників у контрольній групі;

H_1 – рівні показників особистісного благополуччя прикордонників в експеримен-

тальній групі після проведення тренінгових заходів перевищують відповідні рівні цих показників у контрольній групі.

Отримані значення Т-критерію Вілкоксона у контрольній групі за показниками: особистісної здійсненості життя ($T_{емп} = 0$), особистісної самоефективності ($T_{емп} = -1,000$), особистісної гармонії ($T_{емп} = -1,000$), професійної компетентності та самореалізації ($T_{емп} = 0$), професійно-організаційної мотивації ($T_{емп} = 0$), професійного розвитку та досягнень ($T_{емп} = 0$) та загального показника особистісного благополуччя ($T_{емп} = 0$) показали, що сума від'ємних рангів дорівнює сумі додатних рангів, а це свідчить про відсутність значущих зсувів у цих показниках. Отже, рівні показників особистісного благополуччя прикордонників у контрольній групі до проведення тренінгових заходів не перевищують відповідні рівні цих показників після них. Порівнюючи отримані значення Т-критерію Вілкоксона з критичними в експериментальній групі за показниками: особистісної здійсненості життя ($T_{емп} = -1,604$), особистісної самоефективності ($T_{емп} = -2,809$), особистісної гармонії ($T_{емп} = -2,524^a$), професійної компетентності та самореалізації ($T_{емп} = -2,207^a$), професійно-організаційної мотивації ($T_{емп} = -2,023$), професійного розвитку та досягнень ($T_{емп} = -2,371^a$) і загального показника особистісного благополуччя ($T_{емп} = -3,824$) із критичними значеннями Т-критерію Вілкоксона для вибірки $n=19$: $T_{крит} = 53$ при $p=0,05$ та $T_{крит} = 37$ при $p=0,01$ [20], ми виявили відсутність значущих зсувів. Отже, рівні показників особистісного благополуччя прикордонників у контрольній групі до проведення тренінгових заходів не перевищують відповідні рівні цих показників після них. Від'ємні значення Т-критерію Вілкоксона розраховані з використанням від'ємних рангів і показують позитивні зрушення у всіх показниках особистісного благополуччя. Найбільші зсуви відбулися у показниках професійного розвитку та досягнень, особистісної гармонії та самоефективності, а також у загальному показнику особистісного благополуччя прикордонників. Отже, нульова гіпотеза дослідження відкидається та приймається альтернативна: рівні показників особистісного благополуччя прикордонників в експериментальній групі після проведення тренінгових заходів перевищують відповідні рівні цих показників у контрольній групі, що характеризується позитивною і свідчить про ефективність проведення тренінгу покращення, підвищення та збереження особистісного психологічного благополуччя персоналу

ДПС України. Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, за результатами експериментальної перевірки тренінгової програми покращення, підвищення та збереження особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України виявлено позитивні зрушення у всіх показниках особистісного благополуччя: особистісній здійсненості життя, особистісній самоефективності, особистісній гармонії, професійній компетентності та самореалізації, професійно-організаційній мотивації, професійному зростанні та досягненнях, а також у загальному показнику особистісного благополуччя прикордонників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інструкція про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом Державної прикордонної служби України, зареєстрована в Міністерстві юстиції України 16 липня 2008 р. за № 657/15348.
2. Proudfoot J.G., Corr Ph.J., Guest D.E., Dunn G. Cognitive-behavioural training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turn over. *Personality and Individual Differences*. 2009. Vol. 46. № 2. P. 147–153. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.018>.
3. Hahn V.C., Binnewies C., Sonnentag S., Mojza E.J. Learning how to recover from job stress: Effects of a recovery training program on recovery, recovery-related self-efficacy, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2011. № 16 (2). P. 202–216. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022169>.
4. Shonin E.S., Gordon VanW., Dunn T., Singh N., Griffiths M.D. Meditation Awareness Training (MAT) for work-related well being and job performance: A randomized controlled trial. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2014. Vol. 12. Is. 6. P. 806–823. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-014-9513-2>.
5. Employee wellness training. URL: <http://trainingtoday.blr.com/category/employee-wellness-training/>.
6. Resilience training and support. URL: <https://thewellbeingproject.co.uk/ourservices/resilience-workshops-resources/>.
7. Research shows success in work place wellbeing training. *Social Sciences*. April 6. 2017. University of East Anglia. URL: <https://phys.org/news/2017-04-success-workplace-wellbeing.html>.
8. Harari Y.N. Combat flow: Military, political, and ethical dimensions of subjective well-being in war. *Review of General Psychology*. 2008. Vol. 12. Is. 3. P. 253–264. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.12.3.253>.
9. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2011. 324 с.
10. Бондарук А., Ткаченко М. Тренінгове заняття «Формування позитивного мислення». Світловодськ, 2015. 9 с. URL: <http://svitlosvit.com.ua/uploads/files/default/treningove-zanyattya-formuvannya-pozitiv-mislennya.doc>.



11. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Москва, 1999. 176 с.
12. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И., Подойнищина М.А., Чучалова О.Н. Психологические практики диагностики и развития самоофективности студенческой молодежи: учеб. пособ. Томск, 2014. 274 с.
13. Кирейчева Е.В., Кирейчев А.В. Психологический тренинг развития Я-концепции. Ялта, 2006. 80 с.
14. Тренинг «Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение» (информационный материал для кураторов студенческих учебных групп, преподавателей, педагогов-психологов, воспитателей общежитий) / сост. Н.Л. Кучинская. Минск, 2014. 30 с.
15. Лукашенко М. Тренинг розвитку емоційної сфери «Лінія серця» (робочий зошит). URL: <https://www.academia.edu/30152039>.
16. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Москва, 2005. 960 с.
17. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста: учеб. пособ. Москва, 2007. 176 с.
18. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва, 2017. 388 с.
19. Ткаченко А.О. Програма соціально-психологічного тренінгу «Профілактика професійного вигорання педагога шляхом формування позитивного мислення». URL: https://ukrom.in.ua/vihovni_zahodi/4-tren-ng-prof-laktika-profes-inogo-vigorannja-pedagoga-shljahom-formuvannja-pozitivnogo-mislennja.html.
20. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / уклад. М.М. Горонескуль. Харків, 2009. 90 с.

УДК 101.1; 371.13

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПРАКТИКАХ ДІАЛОГУ

Ганаба С.О., д. філос. н.,
професор кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
*Національна академія державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

У статті проаналізовано аксіологічний та гносеологічний аспекти діалогу у розвитку особистості. Наголошується на тому, що спілкування та взаємодія зі світом інших людей дозволяє людині відбутися у повноті своєї сутності. Підкреслюється, що у діалозі конструюються не тільки реалії соціального світу, але й сама людина. Вона не лише розкриває власний досвід людини, його знання, внутрішню природу і потенціал через знання і розуміння інших людей, діалогові практики свідчать про складність і багатомірність людини і її світу.

Ключові слова: діалог, любов, розвиток, людина, співпричетність.

Ганаба С.А. САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИКАХ ДИАЛОГА

В статье проанализированы аксиологические и гносеологические аспекты диалога в развитии личности. Акцентируется внимание на том, что общение и взаимодействие с миром других людей позволяет человеку реализоваться во всей полноте своей сущности. Подчеркивается, что в диалоге конструируются не только реалии социального мира, но и сам человек. Он не только раскрывает собственный опыт человека, его знания, его внутренний мир и потенциал через знания и понимания других людей, диалоговые практики свидетельствуют и о сложности и многомерности человека и его мира.

Ключевые слова: диалог, любовь, развитие, человек, сопричастность.

Hanaba S.O. SELF-DEVELOPMENT IN THE PRACTICE OF DIALOGUE

Man is a social being. Only being in the midst of social life, meeting and communicating with other people, joining the world of their immanent nature, it thus creates and confirms its own essence. Thanks to communication, it "sculpts" itself throughout life, presenting its essence as incomplete perfection. Constantly changing the hypostasis of his image and acquiring new characteristics, discovering new opportunities and landmarks of his own existence, man reveals the complex diversity of his nature. Its true nature is not lost in this process. On the contrary, the process of communication allows it to express and develop its unique identity in relation to the world of another. Communication and interaction with the world of other people allows a person to take place in the fullness of his essence. Actually this circumstance sheds light on the eternal problem: what is man. Accordingly, communication and introduction to the world of the other is an important indicator of the importance of their own self. As part of the dialogue, the spiritual development of the individual is directed towards the search for such a life together with others and for others, which would correspond to human dignity, self-respect and reciprocity, care and tolerance, freedom and justice, etc. The dialogue are constructed not only the realities of the social world, but also the man himself. It not only reveals a person's own experience, his

knowledge, his inner nature and potential through the knowledge and understanding of other people's dialogue practices indicate the complexity and multidimensionality of man and his world. They represent education as a process of self-development of the individual and as a worldview in connection with the awareness of the complexity, nonlinearity of the modern world.

Key words: dialogue, love, development, person, participation.

Постановка проблеми. Людина – істота суспільна. Лише знаходячись у вирі суспільного життя, зустрічаючись та спілкуючись з іншими людьми, долучаючись до світу іманентної природи, вона у такий спосіб створює та стверджує власну сутність. Завдяки спілкуванню вона «ліпить» себе впродовж усього життя, презентуючи свою сутність як незавершену завершеність. По-всякчас змінюючи іпостасі свого образу та набуваючи нових характеристик, відкриваючи для себе нові можливості та орієнтири власного буття, людина розкриває складну багатогранність своєї природи. У цьому процесі не втрачається її автентична природа. А процес спілкування дозволяє їй виявити та розвинути свою унікальну самобутність до іншого світу. Спілкування та взаємодія зі світом інших людей дозволяє їй відбутися у повноті своєї сутності. Власне ця обставина, за твердженням Е. Кассіра, проливає світло на вічну проблему про те, що є людина. Аналізуючи її у контексті практик людського спілкування, дослідник розглядає людину як істоту, яка «постійно шукає саму себе, яка у кожен момент свого існування випробовує і перевіряє умови свого існування» [8, с. 7]. Відповідно, спілкування та долучення до світу *Іншого* уявляється важливим індикатором значущості власного Я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що особливого значення та звучання проблема спілкування набула у сучасну епоху. Це зумовлено такими обставинами. По-перше, розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, які спричинили поширення та вдосконалення засобів комунікації. Під дією цих засобів сучасний світ уподібнюється до «маленького села» (М. Маклюєн), докорінно змінюючи спосіб життя та мислення людини. Незважаючи на тотальний характер комунікацій людина не позбавляється відчуття самотності, самотності. Вона дедалі частіше відчуває себе «загубленою» (М. Шелер), зустрічаючись із дискомфортом та небезпекою свого буття, невизначеністю його у майбутньому. По-друге, особливостями соціокультурного розвитку сучасності, що характеризується мінливістю та невизначеністю, яка породжує множинність варіативних уявлень, фрагментарних подій, конфліктних ситуацій, розв'язати та уникнути яких видається за можливе лише за посередністю

діалогу. По-третє, стрімким поширенням глобалізаційних процесів, спрямованих на «єднання світу в множинності та багатолітності». Як влучно зауважує В. Біблер, «індивід ХХ століття існує, усвідомлює і мислить у проміжку культур» [1, с. 45]. Ці процеси засвідчують, що думки, ідеї та дії людей мають неоднозначну природу та здатні взаємодіяти лише в інтерсуб'єктивних площинах. Засадничим у пошуку світоглядних орієнтирів сучасності є не досвід суб'єктивності, який активно культивувався попередніми епохами у своєму намірі возвеличити людину, а інтерсуб'єктивні та мовно-комунікативні структури та виміри людського буття.

Слід зазначити, що проблема спілкування є предметом наукових зацікавлень дослідників різних сфер. Питаннями генези та сутності цього феномена займаються ті наукові дисципліни, які пов'язані зі світом людини, зокрема історія, психологія, педагогіка, політологія, лінгвістика, соціологія, культурологія, філософія тощо. Ця проблематика також перебувала в центрі уваги мислителів різних історичних епох. Унікальний досвід розвитку суспільних відносин на основі практик спілкування міститься у давньоіндійських Упанішадах, школах стародавньої китайської філософії, надбаннях полісної культури давніх еллінів, мистецтві ведення диспуту в середньовічних європейських університетах, умінні людини відстоювати свою громадянську позицію в період буржуазних революцій доби Нового часу та ін. Уміння висловлювати та формулювати думки, аргументувати власну точку зору, відстоювати власну позицію тощо у всі часи свідчило про освіченість та успішність людини, її здатність міркувати та ефективно діяти у суспільних практиках життя.

Постановка завдання. Метою статті є показ можливостей саморозвитку особистості у практиках діалогу як сув'язі Я-Інший.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо етимологію поняття «діалог». У перекладі з грецької dialogos – «поширений» логос-смысл, що переходить межі індивідуальних свідомостей і стає спільним надбанням учасників його обговорення. Він розуміється як певний особистісно-екзистенційний зв'язок між учасниками. У ньому відсутні підпорядкування та авторитарність, будь-які «цетризм», оскільки



ки він постає формою духовної взаємодії, що торкається глибинних смисложиттєвих орієнтацій особистості. Діалог жодним чином не можна звести до дискусії, яка розглядається як своєрідний інтелектуальний двобій, у якому кожен з учасників прагне продемонструвати свою позицію як єдино правильну й засвідчити неспроможність точки зору опонента, переконавши співрозмовників у хибності чи недостовірності поглядів і беззастережній правоті лише власних аргументів. Він постає як своєрідна форма солідарності екзистенцій, що демонструє здатність до пошуку спільних рішень, шляхів взаєморозуміння та згоди у розв'язанні конфліктних ситуацій, подоланні конфронтації та егоїзму. «Діалог виявляється своєрідною «внутрішньою межею» комунікацією, її своєрідним іманентним самозапереченням, оскільки метою комунікації є досягнення спільності через відмінності, а метою діалогу – досягнення відмінностей через спільність», – стверджує В. Даренський [6, с. 194].

Проте процес «єднання» у діалогові-зустрічі самоцінних і вартісних екзистенцій *Іншостей* не позбавлений боротьби. Така взаємодія відбувається не за законами «тотожності», а всупереч їм. На цю обставину звертає увагу О. Больнов. Філософ висловлює переконання, що у діалозі людина керується не лише внутрішніми законами своєї особистості, оскільки повсякчас приречена «наштовхуватися» і витримувати натиск чужої реальності. Ця інша реальність виштовхує її із звичної для неї життєвої колії та спонукає до творення нових, інших орієнтирів буття. «Говорити про зустріч у власному розумінні можна лише тоді, коли хтось або щось торкається глибинної суті людини, коли це порушує все її попереднє життя з його планами і сподіваннями, коли для людини починається щось нове», – пише О. Больнов [4, с. 169]. Кожна людина – це конкретна екзистенція, яка відкривається перед *Іншим* у процесі діалогу. Привідкриття означає визнання за *Іншим* його незбагненності та непізнанності, усвідомлення того, що кожен *Інший* є своєрідним мікрокосмом. «Певної миті інший, закликаючи до мене або красномовно дивлячись, вражаючи або провокуючи, показує мені, що він цілковито інакший; аж ніяк не є частиною моєї свідомості. Мені добре в моєму мисленні, в моїх актах свідомості, в яких я почуваюся безпечно, а ти раптом з'являєшся із зовні, з якимось завданням, викликом, на який я можу відповісти або приймаючи його, або тікаючи, ховаючись. Проте я якось мушу щодо тебе визначитися, бо ти не є мною, ти інакший», – ствер-

джує Я. Клочовський [9, с. 33]. Визнання *Іншого* у його суверенності є викликом, що передбачає розуміння *Іншості* як власної самоцінності світу й презентує інші форми мислення, світоглядно-ціннісних пріоритетів та життєвих практик. *Іншість* – це інший вимір світу, що перебуває у процесі трансцендентування за межі окресленого Я, залишаючись незбагненим до кінця, оскільки втрачається феномен *Іншості*, відбудеться його зведення до певного модусу, усередненого Воно.

К. Ясперс розглядає боротьбу як визначальний чинник творення солідарного буття екзистенцій іншостей. Проте така боротьба, на його думку, ґрунтується на любові. Власне любов постає основою, стрижнем діалогових відносин та здатна творити «особливу довіру людей один до одного» [13, с. 146]. Така довіра позбавлена стереотипів та штампів раціональності і передбачає глибокі особистісні стосунки, що ґрунтуються на щирості, відкритості, взаємності. К. Ясперс виокремлює принципи, що є визначальними у творенні ціннісного продуктивного діалогу, зокрема небажання переваг та перемог: той, хто відчуватиме таке бажання, відчуватиме й неспокій та провину і мусить намагатися подолати їх; взаємна прозорість та зрозумілість, що охоплюють шляхи досягнення комунікації: кожен приходить сам до себе за допомогою іншого; відкриття себе та іншої людини екзистенційально; розуміння боротьби не як екзистенцій одна з одною, а як спільна боротьба супроти себе й іншого, насамперед нею є боротьба за істину [13, с. 146].

Пізнання феномена *Іншості* є складним та багатограним завданням, оскільки *Іншість* не розглядається як природно-фізичний об'єкт, а розуміється як психофізичний суб'єкт, що володіє здатністю через призму власного досвіду пізнати світ та моє еґо як *Іншості* у цьому світі. «Я пізнаю через власний досвід світ, не як, так би мовити, свого власного синтетичного продукту, а як чужий щодо до мене інтерсуб'єктивний світ, що існує для кожного і доступний для кожного у своїх об'єктах», – стверджує Е. Гуссерль [5, с. 186]. Цей світ розуміється дослідником як персональний мультиуніверсум, як спільнота унікальних та самоцінних *Іншостей*, що через акт трансцендентальності здатні презентувати власний автентичний світ та постають як відмінність й опозиційність моєму Еґо. Така властивість моєї свідомості засвідчує, що поряд із моїм трансцендентальним суб'єктом існують інші трансцендентальні суб'єкти, спільнота котрих творить власний світ інтерсуб'єктивності. Невизнання *Іншості*

веде до спрощеного розуміння світу як одномірного пласту-феномена буття, у якому відсутня орієнтація на персональність.

Певний інтерес викликають міркування Ж. Дельоза. Для розуміння трансцендентальної природи співдії Я-*Інший* філософ використав поняття «складки». Смыслову багатоманітність терміна він окреслює як складання, згинання, розкладання, а також подвоєння, накладання, відображення. Складка трактується філософом як зовнішнє подвоєння, що здатне зберігати внутрішню автономну незводимість: «згин-між-двома», «між-простір», у тому сенсі, що вона представляє собою відмінності, які розрізняються» [7, с. 21]. Зовнішня «єдність», завершеність «образу» складки, зберігає автономність, непроникність матеріалу, з якого вона утворена. Інтерпретуючи свої розмисли у соціальному вимірі буття, Ж. Дельоз зазначає: «Двійником у процесі дублювання ніколи не є Другий, це моя самість, яка покидає мене як подвоєння другого, а не зіштовхуючись із собою у зовнішньому, я нахожу іншого в собі (це завжди пов'язано з демонстрацією того, що *Інший*, Далекий, є також Близьким та Подібним). Це в точності нагадує інвагінацію тканини в ембріології чи акт подвоєння під час шиття: поворот, складка і т.д.» [7, с. 229–230]. Співбуття, співпереживання, співдія Я та *Іншого* є умовою розвитку Я, що реалізується у сув'язі Я є *Інший* та в її зворотній іпостасі *Інший* є Я. Трансцендентальний досвід *Іншості* розуміється у ролі соціального дзеркала, вглядаючись у яке, Я отримує від нього інформацію, сприймає його переживання та почуття, проводить корекцію власної сфери. У цьому сенсі слухними є думки Ж. Бодрийяра, що розглядає власну самість як процес розвитку та постійної зміни сфери самого Я. «Назавжди відмовившись бути самим собою, але не ставши при цьому остаточно чужим самому собі, опинившись поза межами вписаного в образ *Іншого*, у цю дивну форму, що прийшла зовні, у цей таємничий образ, що здійснює керівництво подієвими процесами і незвичними екзистенціями. *Інший* – це те, що дозволяє мені не повторюватися до безкінечності» [7, с. 257].

Навчатися ефективному спілкуванню – це навчатися слухати і чути. Недарма китайський ієрогліф, яким позначають процес спілкування, означає також і слухання. Людина, пізнаючи світ, спочатку навчається слухати, а вже потім говорити. Зворотну почерговість просто уявити неможливо. Вона прислухається до мови *Іншого* не лише з метою реєстрації його думок, емоцій і почуттів тощо, але й намагається

їх зрозуміти, відчутти з тим, щоб оцінити, наскільки вона добре і правильно зрозуміла наміри співбесідника. Власне у такий спосіб вона долучається до світу його цінностей та помислів, поважає їх як вартісну сутність, хоча може їх не приймати, не використовувати у практиці власного життя. Крізь призму розуміння та приймання *Іншого* людина отримує можливість розгледіти свій унікальний світ.

Вміння слухати – це вміння також слухати себе. Саме у цьому акті, на думку А. Маслоу, «людина знаходить істинне для себе, вслухаючись, дозволяючи собі бути формуючою, керуючою, спрямовуючою» [10, с. 58]. Вміння слухати себе – це вміння вести своєрідний діалог із собою, зі своєю внутрішньою природою. Цей діалог слугує необхідною основою для розуміння того, що людина здатна повідомити світу, і що світ може повідомити їй. У ракурсі цих міркувань освіта розглядається як середовище і процес пошуку і творення людиною своєї сутності. У діалозі вона звертається до себе – своєї душі, своєї совісті, своїх помислів і спогадів. Під час такого спілкування людина відкриває і дарує іншій людині частинку своєї душі, виявляючи здатність долучитися до внутрішнього світу іншої людини. Така людина виходить за межі своєї індивідуальності, вона трансгресує, позбавляючись внутрішньої суверенної атомарної території. Її індивідуальна територія існує за умови відкритості *Іншому* та відкритості собі.

Феномен переходу границі між звичним і невідомим, між можливим і неможливим у постмодернізмі позначається терміном трансгресія. Здатність до переходу забезпечує зміну, розвиток, перспективу новизни. Нове є дійсно новим у тому сенсі, що не лінійно впливає з попереднього стану та причинно не зумовлене ним. Новизна володіє статусом заперечення всього того, що було до трансгресивного пориву. «У результаті трансгресії (подолання межі між можливим та неможливим), як зазначає І. Предборська, виникає «погранична зона» соціокультурного досвіду особистості, в якій відбувається становлення її нової ідентичності шляхом реконструкції знань, культурно-історично орієнтованих на консервацію ієрархічних відносин в аудиторії, перевизначення попередніх границь, створення нових навчальних можливостей» [12, с. 86]. Пограниччя, на думку дослідниці, створює таке «когнітивне середовище, де знання постійно здобувається з-під контекстуальних нашарувань під впливом певних атракторів, що задаються трансгресивно налаштованими суб'єктами на-



вчального процесу» [12, с. 87]. Трансгресивний перехід створює для особистості біфуркаційну ситуацію, в якій перед нею відкриваються можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку. Особистість потрапляє в пограниччя – когнітивне поле постійних інтеракцій різних культурних, соціальних, історичних кодів, що актуалізують індивідуальні компоненти у конституюванні особистості та уможливають процес пере визначення її ідентичності. У такий спосіб створюється простір свободи, у якому відбувається самотворення особистості.

Діалогова сув'язь Я-Інший не лише зберігає суверенність суб'єктів комунікації, здатність залишатися на ґрунті власного світобачення, системи цінностей, життєвих принципів та засад, а й зумовлює живильний взаємовплив, що дозволяє збагатитися за рахунок пізнання унікального, вартісного досвіду Іншого, розширити обрії власного буття. Індивідуальна природа людини має сенс за умови, що вона відкрита та доступна Іншому. Заглядаючи у себе, людина дивиться у вічі Іншому та очима Іншого. Тому діалог постає як відкритість іншому та відкритість собі. П. Рікер у книзі «Сам як Інший» аналізує в контексті діалогової взаємодії глибинні аспекти становлення особистості. Філософ вважає, що становлення особистості, розкриття її внутрішньої, глибинної природи є можливим у діалозі як самоіншуванні, як самотворенні себе-як-іншого-собі. «У гіпотезі, де я був один, цей досвід ніколи не міг би бути узагальненим без допомоги іншого, який допомагав би мені збирати мене, підтримувати мене самого у моїй ідентичності», – пише П. Рікер [11, с. 396]. Бути – означає бути для іншого та бути у іншому. Сутність власного Я, своєї сутності постає та розуміється через призму Іншого, твориться за умов співдії з іншим. Діалогічна сув'язь Я-Інший зумовлює долання егоцентризму та відкриває невичерпний світ креативних можливостей і спілкування, оскільки активізується глибинний внутрішній потенціал особистостей. Таке спілкування виступає як акт співпричетності до життя та долі іншого. Стрижневою ідеєю є розуміння світу як всепроникальної субстанції, якій притаманний взаємозв'язок усього сутнього, у якій все причетне всьому. Принцип співпричетності виражає природну сутність людини, істинність її буття, плекає «людське в людині». Цікавою у цьому плані міркувань є «теорія вчування» Едита Штайн. Слово «вчування» вона інтерпретує як спробу знайти й описати пізнавальне відношення, яке давало б нам знання про екзистенційний світ іншої людини. Лише шляхом учування відчуваєть-

ся й помічається біль іншого, його радощі й переживання. Проте ці та інші акти стосуються лише певних симптомів, того, що я можу схопити чуттями. Натомість акт болю чи переживання конкретної людини залишається її внутрішньою дійсністю, яка торкається її дуже особисто, інтимно. Її біль не даний мені наочно й прямо. Я можу пізнати його шляхом «учування» [9, с. 37]. Акти вчування не мають характеру зовнішнього спостереження, це вид інтуїтивного розуміння через аналогію, що дає нам можливість проникнення до внутрішніх станів. Учущання ніколи не буває повним. Такі акти пізнання полягають у посиланні на мою пам'ять про те переживання. Ніколи твій біль не буває тим самим, що мій. Ми вживаємо визначення «співчуття» досить часто, але коли намагаємося дійсно усвідомити те, як ми пізнаємо чужі психічні стани як болю, так і радості, нам ще дуже далеко до того, щоб цілковито в них увійти. Зрозуміти – означає пізнати ті психічні або ж духовні стани, які насправді відкривають щось дуже сутнісне в іншій особі [9, с. 37–38].

Людина – це проект, який вона реалізує впродовж усього життя, постійно набуваючи нових якостей та характеристик. «Жити у стані пошуку себе і знаходження себе – це значить жити в дорозі. Проте цей шлях зовсім не уподібнюється до тих зовнішніх шляхів, що передбачають переміщення у фізичному просторі. Адже можна дуже багато і далеко переміщуватися і при цьому зовсім не жити в дорозі! Шлях самопошуку себе подібний до драбини з великою кількістю щаблів, серед яких не має однорідності та взаємозамінності: кожен щабель, не схожий на інший. Підніматися по ній – зовсім не означає залишати пройдені щаблі позаду, а вбирати у себе і завжди носити у собі їх ієрархію», – стверджує Г. Батищев [1, с. 108]. Основою такого спілкування є поклик душі та серця, своєрідне устремління, викликане здатністю слухати і чути.

Висновки з проведеного дослідження. Концепт діалогу передбачає відхід від лінійного, уніфікованого мислення на користь визнання і розуміння багатогранності та різноманітності світу. Він розглядається як особлива форма людського спілкування, як співтворчість, котра здатна відкрити світ «вперше» та подолати як авторитаризм, так і релятивізм окремих смислів та способів розуміння буття. Його продуктом є «істина», що повсякчас «народжується» у співтворчості, співрозумінні, співпереживанні унікальних свідомостей, котрі реалізують свій внутрішньо-екзистенційний, інтелектуальний, духовно-емпатійний потенціал у множинності сенсів, смислів, конотацій,

значень, розумінь буття та не підпорядковуються єдиній раціонально-системній концептуальній домінанті. Діалог не підлягає законам «тотожності», а є взаємодоповненням «іншостей», що визнаються самоцінними та вартісними. Діалог не лише проектує світ довкола людини, а й сприяє людському саморозвитку. Він відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій, розумінні поведінкових факторів, розвитком само-свідомості та духовної свободи. У діалозі конструюються не тільки реалії соціального світу, але й сама людина. Вона не лише розкриває власний досвід людини, його знання, його внутрішню природу і потенціал через знання і розуміння інших людей, а діалогові практики свідчать про складність і багатомірність людини і його світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батищев Г.С. Найти себя. Вопросы философии. № 3. 1995. С. 103–109.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. Москва, 1991. 248 с.

3. Бодрийяр Ж. Призрачность зла. Москва, 2000. 258 с.
4. Больнов О.Ф. Зустріч. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С. 127–139.
5. Гуссерль Э. Картезианские размышления. Москва, 1992. 580 с.
6. Даренський В. Парадокси діалогічної ідентичності: діалог як «самоіншування». Наукові записки. Серія «Філософія». Острог. Вип. 8. 2011. С. 185–194.
7. Делез Ж. Складка. Лейбниц и барокко. Москва, 1998. 264 с.
8. Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры. Что такое человек. Проблема человека в западной философии. Москва, 1988. С. 3–17.
9. Клочовський Я. А. Філософія діалогу. Київ, 2013. 224 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва, 1999. 425 с.
11. Рікер П. Сам як Інший. Київ, 2002. 456 с.
12. Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. Київ, 2011. С. 68–93.
13. Ясперс К. Комунікація. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С. 140–156.

УДК 159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНОСТІ Й ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ЛЮБОВІ

Гупаловська В.А., к. психол. н., доцент кафедри психології,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
докторант кафедри ортопедагогіки та реабілітології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано особливості сексуальності й особистісні кореляти схильності до відповідальної любові. Ми припускали, що здатність до такої любові властива зрілій особистості. Виявлено такі особистісні властивості осіб, схильних до відповідальної любові: емоційну стійкість, високий самоконтроль, самодостатність, напруженість. Особливості сексуальності таких осіб полягають у гальмуванні сексуальних імпульсів, відчутному впливі моральних бар'єрів на сексуальне самовираження.

Ключові слова: любов, сексуальність, зріла відповідальна любов, особистість.

Гупаловская В.А. ОСОБЕННОСТИ СЕКСУАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ЛЮДЕЙ, СКЛОННЫХ К ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛЮБВИ

В статье проанализированы особенности сексуальности и личностные корреляты склонности к ответственной любви. Мы предполагали, что способность к такой любви свойственна зрелой личности. Выявлены такие личностные особенности личности, склонной к ответственной любви: эмоциональную устойчивость, высокий самоконтроль, самодостаточность, напряжённость. Особенности сексуальности таких людей заключаются в торможении сексуальных импульсов и существенном влиянии морали на сексуальное самовыражение.

Ключевые слова: любовь, сексуальность, зрелая ответственная любовь, личность.

Hupalovska V.A. FEATURES OF SEXUALITY AND PERSONAL PROPERTIES OF PEOPLE, DISPOSED TO RESPONSIBLE LOVE

The mature person can “move” from “selfish” deficiency love based on the need for a partner who satisfies our desires, the desire to avoid loneliness, the fear of loneliness, to the mature, “existential” love, in which the partners experience a sense of closeness, intimacy, assert their individuality, feeling in this part of “We” contribute to self-actualization of each other.



An important aspect of such love is the responsibility that partners feel to each other and manifests itself as an obligation to fulfil their commitment to love one another for a long time. Such a mature, responsible love promotes self-development, self-actualization and self-realization of man.

After conducting an empirical study and studying the results using cluster analysis, comparative analysis of the Student t-criterion and Pearson criteria for correlational analysis, we found that individuals who are prone to responsible love are more emotionally stable, have a higher level of self-control and self-sufficiency, have a greater influence of inhibitory influences (moral, cultural, ethical and others) on their sexual feelings, have a lower level of serenity and dreaminess, are less focused on impersonal sex and characterised sexual permissibility lower than those that are less prone to responsible love.

For the general population, expressed sexual permissiveness, high sexual realization, high level of sexual excitability, they are not concerned with the issues of chastity, have a low level of sexual neuroticism and shyness, are poorly focused on physical, impersonal and aggressive sex, do not feel aversive to sex, but show intolerance towards pornographic products.

In people who are more prone to responsible love, there is a direct relationship between the component of love "Responsibility" and the scale of tension, which indicates a significant "cost" of mental resources to ensure the processes of self-control, responsibility, voluntary self-regulation and compliance with moral requirements.

Key words: love, sexuality, mature responsible love, personality.

Постановка проблеми. Якщо потреба у прив'язаності є вродженою потребою людини, то її здатність любити трансформується, розвивається протягом життя. У міру того, як людина стає особистісно зрілою, в неї формується здатність любити іншого зрілою (Е. Фромм, І. Ялом, Р. Мей), «буттєвою» (А. Маслоу) любов'ю, за якої вона проявляє активність у побудові Я – Ти стосунків, відчувається частиною цілісності «Ми», не «розчиняючись» у стосунках, а утверджуючи в них свою індивідуальність і неповторність [17, с. 103]. За такої любові людина любить іншого не тому, що він може задовольнити її потреби, а просто тому, що він є, і є таким, яким він є, – з усіма недосконаlostями, недоліками і перевагами.

Така любов передбачає відповідальність партнерів один перед одним. Компонент відповідальності в любові за Р. Стернбергом – це рішення партнерів про те, що вони люблять один одного, почуття обов'язку один перед одним щодо збереження цієї любові [12, с. 72]. Саме така зріла, відповідальна любов сприяє гармонізації особистості людини, її саморозвитку і самореалізації. Але схильність до такої любові, напевно, може визначатися певними особистісними властивостями людини, що актуалізує необхідність проведення дослідження на обрану нами тему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кожна людина народжується індивідом, тобто цілісним і неповторним представником людського роду зі своїми психофізіологічними властивостями, які стають передумовами для розвитку особистості та індивідуальності. Соціалізований індивід, котрий засвоює свої якості, живучи в соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми, – це особистість.

У диспозиційній теорії Г. Олпорта особистість розглядається як організоване і саморегульоване ціле, динамічна організація психофізичних систем всередині індивіда, які визначають його поведінку, мислення, унікальне пристосування до навколишнього середовища [7, с. 47]. Р. Кеттел у структурній теорії рис особистості визначає особистість як те, що дозволяє передбачити поведінку людини в конкретній ситуації. Така характерна реакція людини – це функція від комбінації всіх рис (властивостей) особистості, які є значущими для конкретної ситуації та взаємодіють із ситуаційними чинниками, що можуть впливати на неї [17, с. 212].

Г. Олпорт розглядає індивідуальні риси (властивості) особистості як її «структурні одиниці» і визначає їх як схильність людини поводитися схожим чином у широкому діапазоні ситуацій [7, с. 50]. Р. Кеттел визначає особистісні риси як відносно постійні тенденції людини реагувати певним чином у різних ситуаціях і в різний час, що відображають її стійкі і передбачувані психологічні характеристики. Р. Кеттел виокремлює конституційні риси (ерги, які розвиваються на основі біологічних і фізіологічних властивостей) і риси, сформовані навколишнім середовищем; здібності, темперамент і динамічні риси; загальні й унікальні риси [17, с. 214].

У теорії типів особистості Г. Айзенка один із рівнів структури особистості складають риси особистості. У структурі особистості автор виділяє нижній рівень – специфічні дії чи думки людини, її індивідуальний спосіб поведінки, які можуть бути чи не бути характеристиками особистості. Другий рівень у структурі особистості – це звичні для людини дії і думки, однотипні реакції на певні конкретні ситуації. Третій рівень у структурі особистості – це риси особисто-

сті, важливі і відносно постійні властивості особистості, які формуються з кількох пов'язаних між собою звичних реакцій. Вищий рівень у структурі особистості – це рівень типів особистості (суперфакторів), що формуються з кількох пов'язаних між собою особистісних властивостей [1].

Отже, властивості особистості є елементами її структури, які визначають характерний спосіб поведінки людини в типових ситуаціях. Особистісні властивості забезпечують унікальність і своєрідність кожної людини, особливості її поведінки в різних сферах діяльності, у міжособистісних взаєминах з іншими людьми, зокрема у сфері любовних стосунків.

Визначення любові. Види любові. Любов (кохання) у психології – це стійке, інтенсивне, глибоко інтимне почуття людини, яке виявляється в ніжності до об'єкта захоплення, у свідомій прихильності до нього, у ревнощах та інших переживаннях, що виникають у людини залежно від ситуації та її індивідуально-психологічних особливостей, як зазначає І. Кон. Любов поєднує широке коло емоційних переживань, які відрізняються за стійкістю, глибиною, силою і предметною спрямованістю. Діапазон прояву цього переживання широкий: від слабо вираженої симпатії до всепоглинаючого переживання, що набуває сили пристрасті. Як вважає Є. Ільїн, поєднання в любові вищого почуття з сексуальною потребою індивіда як необхідністю продовження роду стало причиною того, що різні філософські і психологічні течії або допускали необґрунтовану абсолютизацію біологічної сторони, зводячи любов до статевого інстинкту, або неправомірно принижували фізіологічну сторону любові (кохання), розглядаючи її лише як духовне почуття [3, с. 147].

У працях Платона зустрічаємо думку про те, що любов – це чуттєва закоханість та естетичне захоплення прекрасним тілом (нижчий щабель «духовного сходження»), абсолютне благо й абсолютна краса (вищий щабель «духовного сходження»). Платон називає чотири рівні любові: 1) любов до прекрасного людського тіла в молодості; 2) любов до людських устоїв і звичаїв; 3) любов до наук; 4) любов до прекрасного, краси, яка існує вічно сама по собі [12, с. 28].

Б. Спіноза вважав, що любов до іншої людини виникає внаслідок того, що вона (ця інша людина), вчинивши добрий вчинок, принесла задоволення суб'єкту любові. Любов – це не обов'язково сильне почуття, а просто доброзичливе і позитивне ставлення однієї людини до іншої, яке передбачає бажання оберігати об'єкт своєї любові, приносити йому задоволення, по-

переджаючи все те, що може викликати його незадоволення.

Схожої думки дотримується і Д. Юм, котрий розглядав любов як позитивне ставлення до іншої людини на основі її чеснот, достоїнств, знань, але, на відміну від попереднього автора, вважав, що причиною любові є не сама інша людина, яка приносить нам задоволення, а власне її вчинки, що нас задовольняють. Песимістичний погляд на любов мав А. Шопенгауер: на його думку, любов – це обман та ілюзія, за допомогою якого ірраціональна світова воля змушує «обдурених» людей бути сліпим знаряддям для продовження людського роду [3, с. 322–323].

Описані погляди на любов мають філософський характер, а от власне психологічне трактування любові бере свій початок із праць творця психоаналізу – З. Фрейда. Він вважав, що ядро любові – це прагнення задоволення (лібідо), яке має на меті статеве зближення. Така любов виникає зі здатності Его задовольнити частину своїх потягів аутоеротичним шляхом, спочатку любов є нарцисичною, потім переходить на об'єкти, які збігаються з розширенням Его. Відтак, любов – це узагальнення всього того, що виникає з енергії первинних потягів (лібідо), тобто це – статевая любов із метою статевого зближення, любов до себе, любов батьків, любов дітей, дружба і загальнолюдська любов.

Любов – це ірраціональне поняття, з якого виключене духовне начало. Автор фактично ототожнює любов із первісною сексуальністю, яка є одним із основних стимулів розвитку людини. З позиції З. Фрейда, любов базується на інфантильних прототипах, навіть відносно внутрішньо узгоджена і стабільна любов є об'єктом регресії й інфантильної фіксації. За вираженої регресії або в разі затримки розвитку людина може бути нездатною до любові, що часто супроводжується примітивною агресією, ненавистю до себе і до об'єкта. Структурно любов включає в себе Ід, Его та Супер-Его. Тепле ставлення, схвалення, любов, яку отримує дитина від батьків, інтерналізуються в зріле і добре Супер-Его, а грубе і жорстоке Супер-Его руйнує здатність любити і бути коханими. Любов може зміщуватися з початкових об'єктів на колективні об'єкти і справи, релігію, художню, інтелектуальну або фізичну сублімацію, на домашніх тварин, особисті інтереси. Межі поняття «любов» визначити важко, доросла любов включає як зрілі, так і інфантильні несвідомі риси і завжди передбачає тенденцію до ідентифікації з об'єктом любові і тенденцію до його ідеалізації [15].



Відомий сучасний психоаналітик Отто Кернберг розглядає любов як багатоконпонентну структуру, до складу якої входять такі основні компоненти, як сексуальне збудження й еротичне бажання (основний афект, навколо якого відбувається інтеграція часткових відносин у цілісні об'єктні відносини), ніжність як вираження здатності піклуватися про об'єкт любові, що виникає з інтеграції лібідозних та агресивно навантажених Я- і об'єкт-репрезентацій (вона, як і всі інші духовні та душевні прояви любові, є сублимацією лібідо) [4].

У руслі гуманістичного психоаналізу була розроблена концепція любові Е. Фромма, котрий розглядав любов як засіб протидії знеособленню, відчуженню людей, «боротьби» із почуттям самотності, встановлення гармонії у відносинах людини зі світом. Автор розглядає еротичну любов (між чоловіком і жінкою), братерську любов (виступає як ідеал стосунків між людьми, які базуються на повазі один до одного, рівноправності і прагненні до співробітництва), материнську любов (іраціональну, безумовну любов, яка передбачає турботу і відповідальність людини у ставленні до об'єкта своєї любові, переживання якої супроводжується прагненням віддавати), любов до себе (спосіб утвердження буття і продуктивності свого існування), любов до Бога (втілює в собі утвердження життя у всіх формах його прояву). Здатність любити – це не вроджена здатність людини, це – мистецтво, яким людина оволодіває прижиттєво.

Суспільство пропонує два модуси життєдіяльності – «мати» або «бути», згідно з яким існує і два модуси любові – любов як володіння і любов як буття. Те, якою «любов'ю любити», – це вільний вибір кожної людини. Любов як володіння притаманна споживацькій культурі, де «все продається», і виступає своєрідним еквівалентом обміну послугами і товарами, стає предметом «купівлі» і «продажу». Любов як буття – це творча, зріла, гармонійна й активна любов, що сприяє особистісному зростанню суб'єкта і об'єкта любові [16].

У теорії самоактуалізації А. Маслоу любов умовно здорової людини, яка прагне до самоактуалізації, є невід'ємною від сексуальної сторони партнерських стосунків і характеризується зняттям тривожності людини, переживанням нею відчуття повної безпеки та психологічного комфорту у стосунках із партнером. Вміння приймати людей такими, якими вони є, притаманне умовно психічно здоровій людині, дає їй змогу зберігати почуття любові до іншої людини, незважаючи навіть на усвідомлення її недосконалості.

Автор розглядає два види любові – дефіцитарну і буттєву. Дефіцитарна любов – це любов, яку людина переживає до інших людей тому, що вони можуть задовольнити її потреби. В основі виникнення такої любові може бути потреба у сексуальних контактах чи страх самотності, потреба в повазі тощо. Посилення цього виду любові відбувається в міру того, наскільки інша людина задовольняє потреби його суб'єкта. Буттєва любов – це любов до сутності іншої людини і до її життя. Такій любові не властиве прагнення до повного володіння предметом любові, вона пов'язана з тим хорошим, що є в іншій людині, а не з власним задоволенням [5].

З думкою А. Маслоу про те, що любов виникає і підтримується завдяки здатності людини приймати іншу людину такою, якою вона є, погоджується ще один американський психолог гуманістичного напрямку – К. Роджерс, котрий вважає, що переживання почуття любові можна ототожнити з переживанням того, що людину розуміють і безоцінково приймають. Тому істинна любов знаходить свій глибинний сенс і проявляється лише в тих стосунках, у яких партнери не відчують загрози, приймають і схвалюють один одного [10, с. 233].

Р. Мей розглядає любов як захоплення від присутності іншої людини і визнання її цінностей і її розвитку не менш важливими, ніж власні цінності і розвиток власної особистості. Любити – означає піклуватися, бачити і приймати неповторну особистість іншої людини, звертати активну увагу на її творчий розвиток. Для любові, любовних переживань і любовних дій потрібна сила і активність. Головні мотиви любові – це прагнення людини до самоствердження і її надія на порятунок від самотності [6, с. 54–55].

І. Ялом вважає, що зріла любов – це не власницька любов, переживаючи її, людина поважає і захоплюється партнером, а не використовує його для задоволення своїх потреб. Така любов приносить задоволення і почуття гармонії життя, в ній мало тривоги і ворожості (хоча, звісно, вона може змушувати хвилюватися про партнера). Люди, які люблять зрілою любов'ю, – це незалежні один від одного, автономні, не ревниві особи, які прагнуть допомогти один одному в самореалізації, пишаються перемогами свого партнера, великодушні, дбайливі та відповідальні в ставленні до нього [19, с. 115].

На думку К. Ізарда, любов – це патерн емоцій, драйвів і когнітивних процесів, що включає в себе чуттєвий і мисленнєвий компоненти (деякі види любові включають

ще один компонент – біологічний драйв, сексуальний потяг). Почуття любові складається з таких емоцій, як цікавість-збудження і задоволення-радість, які є базовими емоціями людини і можуть виявлятися найбільш важливими компонентами мотивації, що визначає поведінку людини. Крім позитивних емоцій, любов у контексті міжособистісних стосунків може стати причиною переживання і негативних емоцій (смутку, злості). Тобто, загалом, інтенсивність почуттів і стосунків між люблячими людьми може спричинити виникнення емоцій різного роду – як позитивних, так і негативних.

Крім описаних вище видів любові, про які йдеться в концепціях любові науковців різних психологічних напрямів, існують й інші підходи до її типології. Базуючись на типології, запропонованій ще в давньогрецькій філософії (тут виділялися такі види любові, як ерос – стихійна і пристрасна закоханість, філія – любов-дружба, строге – прив'язаність і агапе – жертвна любов), Джон Алан Лі виділяє 6 видів любові: 1) ерос – пристрасну любов-захоплення, прагненням якої є повне фізичне оволодіння партнером; 2) людус – гедоністичну любов-гру, яка не відрізняється глибиною почуттів і порівняно легко припускає імовірність зради; 3) строге – спокійну, теплу, надійну любов-дружбу; 4) прагму – вид любові, який виникає внаслідок поєднання людусу і строге – розсудливу любов, яка легко піддається контролю, любов із розрахунку; 5) манію – любов, яка виникає внаслідок поєднання еросу і людусу – ірраціональну любов-одержимість, яку характеризують невпевненість і залежність від об'єкта любові; 6) агапе – безкорисну любов-самовіддачу, яка виникає внаслідок поєднання еросу і строге [13, с. 394–396].

Т. Кемпер виділяє 7 типів любовних стосунків, беручи за основу два незалежні фактори – владу (здатність силою примусити партнера зробити бажане для себе) і статус (бажання партнера йти назустріч вимогам суб'єкта, яке базується на позитивному ставленні до партнера): романтичну любов, братерську любов, харизматичну любов, «зраду», закоханість, поклоніння, любов між батьком і маленькою дитиною. Романтична любов – обоє партнерів мають високий статус один для одного і владу один над одним. Братерська любов – обоє партнерів мають однаково високий статус в очах іншого партнера і характеризуються низкою владою (не мають можливості примусити один одного до чогось). Харизматична любов – один партнер володіє і статусом, і владою, а інший має тільки високий статус (наприклад, любов у стосун-

ках між вчителем та учнем). «Зрада» – вид любові, за якого один партнер має високий статус та владу, а інший – тільки владу. Закоханість – вид любові, за якого один із партнерів володіє і статусом, і владою, а інший не користується ні одним, ні іншим. Поклоніння – такий вид любові, за якого один партнер володіє статусом, але не володіє владою, а інший партнер не володіє ні статусом, ні владою (наприклад, за відсутності реальної взаємодії між партнерами, як-то у разі закоханості в книжкового героя чи відомого кіноактора тощо). Любов між батьком і маленькою дитиною – вид любові, за якого один партнер має високий статус і володіє невираженою владою (дитина), а інший (батько) має низький статус, але виражену владу.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження становить трикомпонентна теорія любові Р. Стернберга. Автор виділяє три компоненти у любові: інтимність або близькість, пристрасність і рішення-зобов'язання або відповідальність. Інтимність – це почуття близькості в стосунках, яке може проявлятися як радість від перебування поруч із коханою людиною, обмін думками та почуттями із нею, наявність спільних інтересів. Пристрасть проявляється, насамперед, як фізичний потяг до коханої людини, що реалізується в сексуальних стосунках. Рішення-зобов'язання або відповідальність – це рішення людини про те, що вона кохає іншу людину (короткочасний аспект) та почуття обов'язку щодо збереження цього кохання (довгостроковий аспект). За різних типів кохання ці компоненти виражені різною мірою або відсутні зовсім. Якщо в парі присутній лише компонент інтимності, то йдеться про симпатію; якщо присутня тільки пристрасність, тоді це закоханість; якщо є тільки зобов'язання, тоді це «пусте кохання»; поєднання інтимності та пристрасності – романтичне кохання; поєднання інтимності та зобов'язань – дружня любов; пристрасність і зобов'язання в сукупності дають фатальне кохання; поєднання інтимності, пристрасності та зобов'язання – це ідеальне кохання [12, с. 72–73].

Отже, багато науковців розглядають важливим компонентом любові відповідальність партнерів у ставленні один до одного та її прояв у їхніх стосунках. Взагалі під відповідальністю в психології розуміють інтегральну властивість особистості, яка виявляється в усвідомленій, ініціативній, вільній та самостійній поведінці людини, що є основою її особистості, механізмом організації її життєдіяльності та багато в чому визначає успішність її діяльності [11, с. 173].



За В. Франклом, відповідальність, духовність і свобода – це основа людського існування. Поняття відповідальності є предметним, тобто існує чіткий зміст того, за що відповідає людина. Відповідальність передбачає наявність іншого (суб'єкта), перед ким людина несе відповідальність, а її вищим рівнем є відповідальність особистості перед життям [14, с. 61].

Постановка завдання. Отже, відповідальність як інтегральна особистісна характеристика визначається готовністю людини відповідати за себе, свої дії, за реалізацію своїх бажань і потреб, а також виконувати обіцянки, дані іншим людям, і свої зобов'язання перед ними. Здатність брати на себе відповідальність є важливим показником особистісної зрілості людини. Тому під відповідальною любов'ю розуміємо зрілу любов, за якої партнери беруть на себе певні зобов'язання один щодо одного, приймають рішення дотримуватися цих зобов'язань протягом тривалого часу і виконують це рішення.

На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні особистісних властивостей осіб, схильних до відповідальної любові. Емпіричне дослідження передбачає постановку гіпотез:

1. Припускаємо, що осіб, які більше схильні до відповідальної любові, характеризує більша емоційна стійкість, вищий самоконтроль, ніж осіб, менше схильних до відповідальної любові. Ймовірно, вираженість компонента відповідальності в любові пов'язана з внутрішньою напруженістю.

2. Припускаємо, що особи, більше схильні до відповідальної любові, водночас є більш схильними до сексуальної невротичності і менш орієнтованими на знеособлений секс, ніж особи, які менше схильні до відповідальної любові.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою виявлення особливостей сексуальності й особистісних особливостей осіб, схильних до відповідальної, зрілої любові, опитано 240 осіб (120 жінок і 120 чоловіків), які перебувають у партнерських (романтичних) стосунках, вік яких від 35 до 46 років. Для дослідження використано 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла форми С (№ 105), опитувальник установок щодо сексу Г. Айзенка, опитувальник «Тріада любові» Р. Стернберга.

Як показують результати, у досліджуваній групі компонент інтимності високого рівня, а компоненти пристрасті і відповідальності – на рівні, вищому за середній (рис. 1). Це означає, що партнерські стосунки опитуваних відзначаються наявністю вира-

женого почуття близькості, взаємної прихильності, наявності між ними тісних зв'язків, здатності емоційно підтримувати один одного, підтримувати тепло в своїх стосунках, відкрито спілкуючись один з одним, цінуючи одне одного, ділячись своїми позитивними і негативними переживаннями.

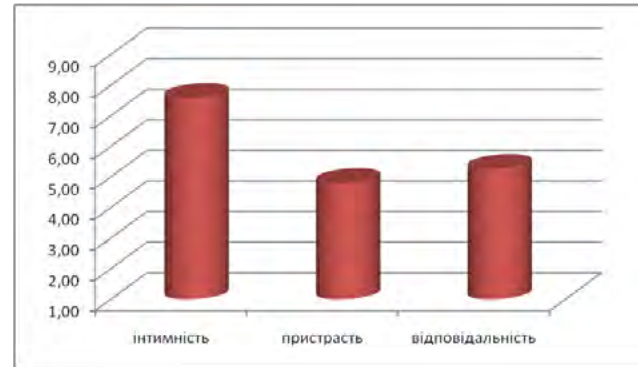


Рис. 1. Компоненти любові досліджуваних

Фізичний потяг і прагнення до сексуального зближення з партнером, прийняте рішення про те, що партнери кохають один одного, і їхня готовність продовжувати кохати, виконувати це прийняте рішення в партнерських стосунках опитуваних виражені на рівні, вищому за середній.

Для виокремлення групи осіб, які схильні до відповідальної любові, проведено кластерний аналіз даних за шкалами опитувальника «Тріада любові» Р. Стернберга. Було виділено дві групи осіб (рис. 2). До першої групи увійшла 121 особа (52%), у яких високі значення таких компонентів любові, як «Інтимність» і «Відповідальність», а компонент «Пристрасть» середнього рівня. До другої групи увійшли 119 осіб (48%), у яких на середньому рівні виражені всі три компоненти любові – «Інтимність», «Пристрасть» і «Відповідальність». Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента ($p \leq 0,05$) показав, що в осіб із першого кластера статистично вищий рівень вираженості таких компонентів любові, як «Інтимність» ($t=11,56$, $p=0,00$) і «Відповідальність», ніж в осіб із другого кластера ($t=12,95$, $p=0,00$).

Рівень вираженості компонента «Пристрасть» у них статистично не відрізняється. Тому особи з першого кластера були названі нами групою осіб, які більше схильні до відповідальної любові, а особи з другого кластера – групою осіб, менше схильними до відповідальної любові.

Порівняння особистісних властивостей осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові, за t-критерієм Стьюдента ($p \leq 0,05$) показало, що особи, більше схильні до відповідальної любові, мають вищі бали за шкалами факторів С ($t=2,25$,

$p=0,00$), Q2 ($t=3,12$, $p=0,02$) і Q3 ($t=2,82$, $p=0,00$), нижчі бали за шкалами факторів F ($t=-1,39$, $p=0,00$) та M ($t=-2,22$, $p=0,03$), ніж особи, менше схильні до відповідальної любові (рис. 3).

Тобто особи, більше схильні до відповідальної любові, мають вищий рівень емоційної стійкості, самодостатності і самоконтролю, нижчий рівень мрійливості і

безтурботності, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Осіб із більшою схильністю до відповідальної любові характеризує емоційна стійкість і витримка, вони є більш зрілими емоційно, стійкими і постійними в своїх інтересах, відзначаються вищим рівнем працездатності, орієнтовані на реальність і можуть бути дещо ригідними. Вони більше здатні дотримувати

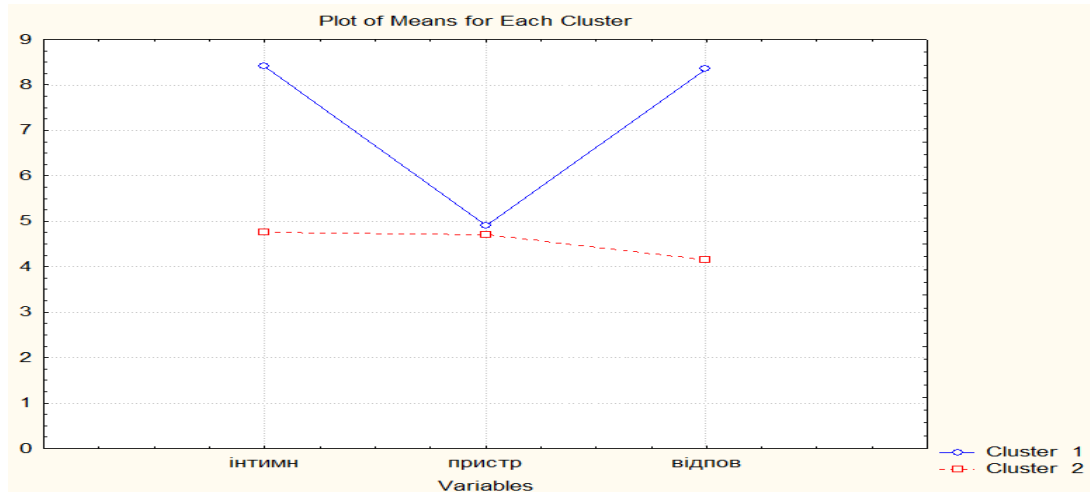


Рис. 2. Графік середніх значень у виділених кластерах (інтимн – інтимність, пристр – пристрасть, відпов – відповідальність)

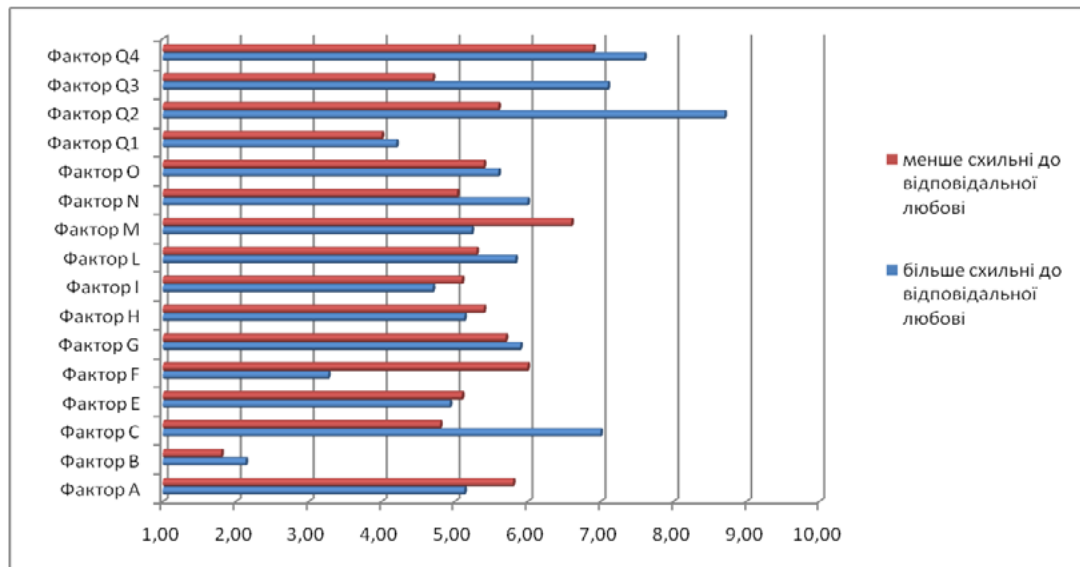


Рис. 3. Особистісні властивості осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові (фактор А – товарицькість – відокремленість, фактор В – інтелект, фактор С – емоційна нестійкість – емоційна стійкість, фактор Е – конформність – доміантність, фактор F – занепокоєність – безтурботність, фактор G – недоброчесність – сумлінність, фактор Н – боязкість – сміливість, фактор I – жорсткість – чутливість, фактор L – підозрливість – довірливість, фактор М – практичність – мрійливість, фактор N – наївність – проникливість, фактор O – самовпевненість – схильність до почуття провини, фактор Q1 – консерватизм – реалізм, фактор Q2 – самодостатність – соціабельність, фактор Q3 – імпульсивність – самоконтроль, фактор Q4 – розслабленість – напруженість)



тися суспільних моральних норм, є більш адаптивними. Не дивно, що такі емоційно стійкі особи, постійні у своїх інтересах і вподобаннях, здатні поводитися більш відповідально у своїх партнерських стосунках, можуть тривалий час дотримуватися прийнятого ними рішення про те, що вони кохають свого партнера і мають перед ним певні зобов'язання.

Особи, більше схильні до відповідальної любові, є незалежними й орієнтованими на власні рішення, самостійнішими, винахідливішими, більше прагнуть мати власну думку про важливі для себе речі, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Вони є більш цілеспрямованими, мають краще розвинену силу волі, здатні контролювати свої емоції і свою поведінку, проявляють більшу соціальну уважність і більше піклуються про свою соціальну репутацію. Не дивно, що особи, яких характеризує високий рівень усвідомленості у виборі лінії своєї поведінки і які схильні контролювати свої емоції, почуття і свою поведінку, можуть протягом тривалого періоду часу дотримуватися взятих на себе зобов'язань у партнерських стосунках.

Особи, більше схильні до відповідальної любові, проявляють обережність і розсудливість, вони думають про своє майбутнє,

є більш точними, «тверезими» і надійними, інколи можуть проявляти песимізм у сприйманні дійсності, є стриманими у прояві своїх емоцій (тобто є менш експресивними і «емоційно яскравими»), ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Вони проявляють більшу швидкість у вирішенні практичних завдань, орієнтовані на зовнішній світ, мають краще розвинену конкретну уяву, є більш практичними і реалістичними, занепокоєні тим, щоб чинити правильно і практично. Надійність цих осіб, їхня розсудливість, практичність і орієнтація на майбутнє сприяє тому, що їм легше дотримуватися взятих на себе зобов'язань у стосунках зі своїм партнером.

Порівняння сексуальних установок осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові, за t-критерієм Стьюдента ($p \leq 0,05$) показало, що особи, більше схильні до відповідальної любові, мають нижчі бали за шкалами сексуальної дозволеності ($t = -2,43$, $p = 0,00$) і знеособленого сексу ($t = -2,58$, $p = 0,01$), ніж особи, менше схильні до відповідальної любові (рис. 4). Особи, більше схильні до відповідальної любові, водночас серйозніше ставляться до сексуальних стосунків, більше поважають шлюбний союз, менше підтримують «аморальність» у сексуальній сфері люд-

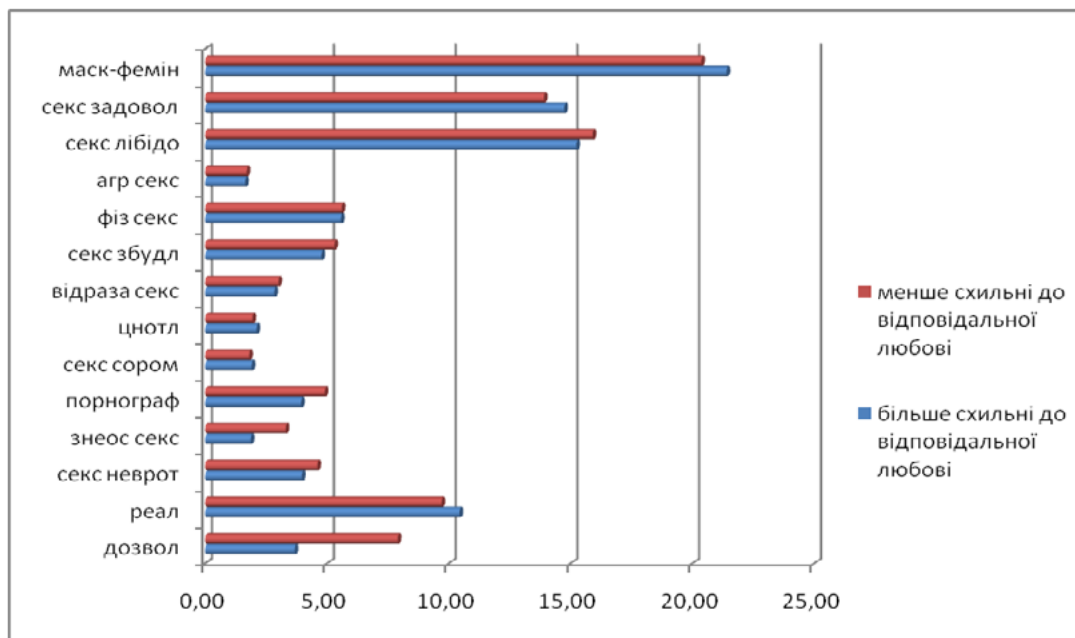


Рис. 4. Установки щодо сексу осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові (дозвол – дозволеність, реал – реалізованість, секс неврот – сексуальна невротичність, знеос секс – знеособлений секс, порнограф – порнографія, секс сором – сексуальна сором'язливість, цнотл – цнотливість, відраза секс – відраза до сексу, секс збудл – сексуальна збудливість, фіз секс – фізичний секс, агр секс – агресивний секс, секс лібідо – сексуальне лібідо, секс задовол – сексуальна задоволеність, маск-фемін – маскулінність – фемінність)

ських стосунків, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Ці особи не розглядають своїх сексуальних партнерів просто як об'єкт для отримання чуттєвого задоволення, а беруть до уваги їхню особистість, індивідуальні особливості їхнього характеру і темпераменту, для них важливіше ввійти в значущий особистісний зв'язок зі своїми сексуальними партнерами. Зрозуміло, що особи, які поведуться більш відповідально у своїх партнерських стосунках, проявляють відповідальність і в сексуальному аспекті цих стосунків, тобто серйозно ставляться до статевих контактів, сприймають їх не просто як спосіб для отримання чуттєвої насолоди, а як засіб для фізичного і духовного єднання зі своїми партнерами, як можливість вияву своєї прив'язаності до партнера і прийнятого рішення бути разом із ним.

Порівняльний аналіз показав, що особи, більше схильні до відповідальної любові, мають статистично вищий рівень балів за шкалою сили гальмівних впливів на сексуальні почуття ($t=1,09$, $p=0,02$), ніж особи, менше схильні до відповідальної любові (рис. 5). Опитані, більше схильні до відповідальної любові, дають вищу суб'єктивну оцінку інтенсивності впливів (моральних, етичних, релігійних), здатних загальмувати їхнє сексуальне почуття, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Цілком зрозуміло, що особи, більше схильні до відповідальної любові, з більшою відповідальністю та серйозністю ставляться до сексуальних стосунків зі своїм партнером, відчувають більш інтенсивний вплив різноманітних етичних, моральних і релігійних норм, які можуть «притупити» їхній статевий потяг і таким чином змусити їх відмовитися, наприклад, від сексуальних контактів «на стороні».

Оскільки з'ясовано, що особи, більше схильні до відповідальної любові, мають статистично вищий рівень емоційної стійкості і самоконтролю, а за рівнем сумлінності ці дві групи осіб статистично не відрізняються, це частково підтвердило гіпотезу про те, що осіб, більше схильних до відповідальної любові, характеризує більша емоційна стійкість, сумлінність і вищий самоконтроль, ніж осіб, менше схильних до відповідальної любові.

Результати, які показали, що особи, більше схильні до відповідальної любові, мають статистично нижчий рівень орієнтації на знеособлений секс, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові, і що за рівнем сексуальної невротичності ці дві групи осіб статистично не відрізняються, частково підтвердили гіпотезу про те, що

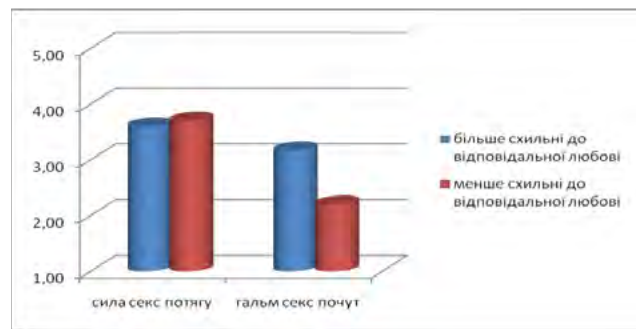


Рис. 5. Сила сексуального потягу (сила секс потягу) і сила гальмівних впливів на сексуальні почуття (гальм секс почут) в осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові

особи, більше схильні до відповідальної любові, водночас є більше схильними до сексуальної невротичності і менше орієнтованими на знеособлений секс, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Таким чином, дві гіпотези підтвердилися частково.

Взаємозв'язки між компонентом відповідальності у любові й особистісними властивостями осіб, які менше і більше схильні до відповідальної любові. Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона ($p \leq 0,05$), проведений у групі осіб, більше схильних до відповідальної любові, виявив наявність прямих взаємозв'язків між шкалою компонента любові «Відповідальність» і між шкалами фактора Q4 (розслабленість – напруженість) ($r=0,45$), фактора Q3 (імпульсивність – самоконтроль) ($r=0,72$), фактор G (недобросовісність – сумлінність) ($r=0,71$), фактора C (емоційна стійкість) ($r=0,63$) та оберненого взаємозв'язку зі шкалою знеособленого сексу ($r=-0,40$) (рис. 6). Такі взаємозв'язки показують, що більше розвинений компонент відповідальності у любові цих осіб пов'язаний із їхньою низькою схильністю розглядати сексуального партнера тільки як об'єкт для отримання чуттєвої насолоди. Оскільки вони беруть до уваги особистість свого партнера, індивідуальні особливості його темпераменту і характеру, намагаються налагодити з ним значущий особистісний зв'язок, то й відчувають свою власну відповідальність у стосунках із ним, налаштовані на те, щоб дотримуватися прийнятого ними рішення бути разом зі своїм партнером.

Розвинена відповідальність цих осіб у стосунках зі своїм партнером прямо пов'язана з їхньою емоційною зрілістю, витримкою, стабільністю інтересів і захоплення, здатністю дотримуватися суспільних моральних норм. Зважаючи на те, що



їм притаманна така висока моральна нормативність, а їхні зацікавлення і захоплення є стійкими, зрозуміло, що їм простіше протягом тривалого часу виконувати взяті на себе зобов'язання у стосунках із партнером.

Більша відповідальність у стосунках із партнером у цих осіб пов'язана з їхньою високою цілеспрямованістю, розвиненою силою волі, вмінням контролювати свої емоції та поведінку, соціальною уважністю і ретельністю, схильністю піклуватися про свою соціальну репутацію, сумлінністю, врівноваженістю, розвиненим почуттям обов'язку, тобто обов'язковістю. Оскільки ці особи здатні ефективно контролювати свої імпульси, а відтак не підпадають під вплив своїх швидкоплинних бажань, вони здатні протягом тривалого часу дотримуватися своїх зобов'язань перед партнером і свого рішення бути поруч із ним і кохати його.

Водночас для них важливо дотримуватися загальноприйнятих моральних норм, зберігаючи таким чином позитивну думку інших про себе і підтримуючи свою хорошу

репутацію, очевидно, це сприяє тому, що вони більше схильні до відповідальної любові. Будучи загалом відповідальними, вимогливими до себе і сумлінними людьми, вони поведуться відповідально й у сфері своїх партнерських стосунків.

Розвинена схильність цих осіб до відповідальної любові пов'язана з їхньою підвищеною енергійністю й енергетичною напруженістю, деякою занепокоєністю. Не дивно, що готовність виконувати свої обіцянки і зобов'язання перед партнером протягом тривалого часу дотримуватися прийнятого рішення кохати саме свого партнера, бути поруч із ним і нести свою частину відповідальності за побудову стосунків із ним супроводжується періодичною занепокоєністю і дещо підвищеною напруженістю цих осіб.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона ($p \leq 0,05$), проведений у групі осіб, менше схильних до відповідальної любові, виявив наявність обернених взаємозв'язків між шкалою компонента любові «Відповідальність» і між шкалами фактора F (занепокоє-

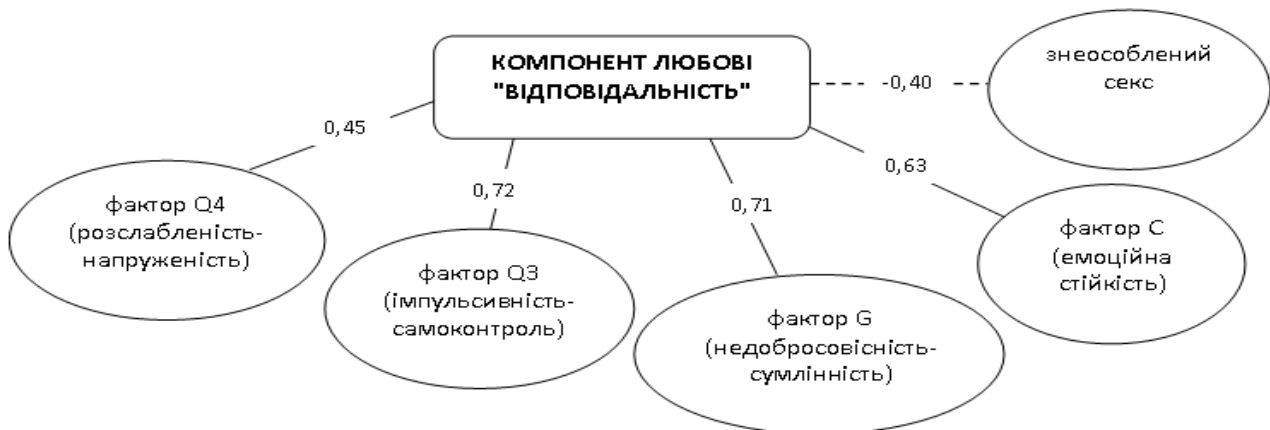


Рис. 6. Взаємозв'язки між шкалою компонента любові «Відповідальність» і між шкалами особистісних властивостей осіб, більше схильних до відповідальної любові

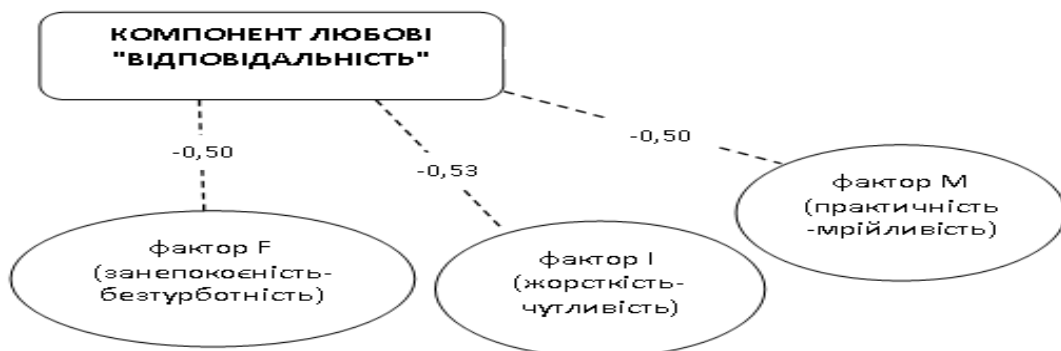


Рис. 7. Взаємозв'язки між компонентом любові «Відповідальність» та особистісними властивостями осіб, менше схильних до відповідальної любові

еність – безтурботність) ($r=-0,50$), фактора I (жорсткість – чутливість) ($r=-0,53$), фактора M (практичність – мрійливість) ($r=-0,50$) та фізичного сексу ($r=-0,55$) (рис. 7).

Менше виражений компонент відповідальності в любові цих осіб пов'язаний із їхньою більше вираженою чутливістю і вразливістю, багатством емоційних переживань, схильністю до романтизму, артистичністю, деякою жіночністю, емпатійністю, здатністю до співчуття і співпереживання та розуміння інших людей, витонченою емоційністю. Потреба в увазі та допомозі, деяка залежність і непрактичність робить цих осіб менш здатними брати на себе відповідальність у партнерських стосунках, протягом тривалого часу виконувати зобов'язання бути з обраним партнером, виконувати дані йому обіцянки.

Слабше виражена схильність цих осіб до відповідальної любові пов'язана із багатством їхньої уяви, захопленістю своїми ідеями та внутрішніми ілюзіями, схильністю легко відмовлятися від практичних суджень, вмінням оперувати абстрактними поняттями, орієнтацією на внутрішній світ і мрійливістю. Відсутність практичності і «реалістичності» в цих осіб, врівноваженості і здатності раціонально та конкретно мислити, покладаючись на здоровий глузд більше, ніж на абстрактні ідеї та внутрішні ілюзії, робить їх менше здатними до відповідальної любові, до того, щоб дотримуватися даних партнерові обіцянок і взятих перед ним зобов'язань.

Менша схильність цих осіб до відповідальної любові пов'язана з їхньою імпульсивністю та безтурботністю, деякою нерозсудливістю у виборі партнерів по спілкуванню, підвищеною експресивністю, проявами емоційної яскравості в стосунках з іншими людьми. Веселим, активним, безтурботним, імпульсивним та експресивним, сповненим ентузіазму, «легким» і дещо безладним, цим особам, зрозуміло, важко брати на себе відповідальність у своїх партнерських стосунках, протягом тривалого часу виконувати взяті на себе зобов'язання кохати свого партнера і бути з ним.

Висновки з проведеного дослідження.

Почуття любові може проявлятися в різних формах у різних міжособистісних стосунках людини: це може бути романтична або еротична любов у стосунках між чоловіком і жінкою, дружня любов у стосунках між близькими друзями, материнська любов у стосунках дитини та матері тощо.

Людина «вчиться» любити протягом всього свого життя. У міру становлення осо-

бистісної зрілості людина може «переходити» від «егоїстичної», дефіцитарної любові, в основі якої лежить потреба в партнерові, який задовольняє наші бажання, прагнення уникнути самотності, страх перед самотністю, до зрілої, «буттєвої» любові, за якої партнери переживають почуття близькості, інтимності у своїх стосунках, утверджують свою індивідуальність, почуваючись частиною «Ми», сприяють самоактуалізації один одного. Важливим аспектом такої любові є відповідальність, яку партнери відчують один перед одним і яка проявляється як зобов'язання дотримуватися рішення любити один одного протягом тривалого часу. Така зріла, відповідальна любов сприяє саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації людини.

Провівши емпіричне дослідження й опрацювавши отримані результати з використанням кластерного аналізу, порівняльного аналізу за t-критерієм Стюдента та кореляційного аналізу за критерієм Пірсона, ми виявили, що особи, схильні до відповідальної любові, є більш емоційно стійкими, мають вищий рівень самоконтролю і самодостатності, відчують більшу силу гальмівних впливів (моральних, культурних, етичних та інших) на свої сексуальні почуття, мають нижчий рівень безтурботності і мрійливості, менше орієнтовані на знеособлений секс і характеризуються нижчим рівнем сексуальної дозволеності, ніж особи, менше схильні до відповідальної любові. Отже, гіпотеза 1 підтвердилася, гіпотеза 2 – спростована. Імовірно, за рахунок нижчого лібідо в осіб, схильних до відповідальної любові, їхній рівень сексуальної реалізованості вищий, ніж в іншій групі, і сексуальна невротичність нижчого рівня.

Також в осіб, більше схильних до відповідальної любові, існує прямий взаємозв'язок між компонентом любові «Відповідальність» і шкалою напруженості, що свідчить про значну «затратність» психічних ресурсів для забезпечення процесів самоконтролю, відповідальності, вольової саморегуляції та дотримання морально-етичних вимог. Тому ми не можемо однозначно стверджувати, що відповідальна любов повністю тотожна критерію зрілості, оскільки поки залишається незрозумілою «психологічна ціна» такої ресурсної «затратності» на стримування емоційності, самоконтроль і саморегуляцію. Перспективою подальших досліджень є виявлення рівня зрілості механізмів психологічного захисту, які лежать в основі вищевказаних компенсаторних механізмів прояву людиною лібідо і загалом власного Я.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенк Г. Исследования человеческой психики. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 145–150.
2. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности. М.: Информ-Знание, 2005. 188 с.
3. Ильин Е. П. Психология любви. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
4. Кернберг О. Отношения любви. Норма и патология. М., 2018. 340 с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 272 с.
6. Мэй Р. Любовь и воля. М., 2016. 408 с.
7. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002. 462 с.
8. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. М., 2016. 320 с.
9. Прядин В.П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург, 2001. 122 с.
10. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. М.: Эксмо, 2002. 976 с.
11. Семенова Г. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 231 с.
12. Стернберг Р.Дж. Триангулярная теория любви. Сексология / ред. Д.Н. Исаев. СПб.: Питер, 2001. С. 70–77.
13. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический Проект, 2006. 768 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Биг-Пресс, 2012. 204 с.
15. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Харків: КСД, 2015. 480 с.
16. Фромм Э. Искусство любить. М.: АСТ, 2009. 224 с.
17. Хьелл Л. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
18. Щербатых Ю.В. Психология любви и секса. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 608 с.
19. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2014. 576 с.

УДК 37.091.12:159.9-051

ЕМОЦІЙНА КРЕАТИВНІСТЬ ТА МОТИВАЦІЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Дерев'янюк С.П., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної,

вікової та соціальної психології імені М.А. Скока

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті проаналізовано зв'язок між складниками емоційної креативності та мотивами діяльності психолога. Емоційна креативність перш за все пов'язана з такими мотивами навчальної діяльності, як «знання» та «професія», а також мотивами трудової діяльності «потреба у спілкуванні», «можливості творчості». У студентів-психологів емоційна креативність стимулює захопленість професією. У практичних психологів емоційна креативність сприяє появі нових вражень від творчості та самовираження в роботі.

Ключові слова: емоційна креативність, мотивація, практичні психологи, студенти-психологи, професійна діяльність.

Дерев'янюк С.П. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

В статье проанализирована связь между составляющими эмоциональной креативности и мотивами деятельности психолога. Эмоциональная креативность более всего связана с такими учебными мотивами, как «знание» и «профессия», а также трудовыми мотивами «потребность в общении», «возможности творчества». У студентов-психологов эмоциональная креативность стимулирует увлеченность профессией. У практических психологов эмоциональная креативность способствует получению новых впечатлений от творчества и самовыражения в работе.

Ключевые слова: эмоциональная креативность, мотивация, практические психологи, студенты-психологи, профессиональная деятельность.

Derevianko S.P. EMOTIONAL CREATIVITY AND MOTIVATION IN THE STRUCTURE OF A PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The issue of emotional creativity in relation to the motivation should be studied to complete scientific information on the role of emotional creativity in choosing the occupation of “psychologist” and carrying out the professional activity as a psychologist. The study states that the structure of emotional creativity is made up of conscious and unconscious components each containing certain elements. Thus, there are two types of emotional creativity – conscious and unconscious. A conscious emotional creativity is marked by the strive to acquire emotional experience and be able to properly express emotional feelings in the interaction with the

people around. An unconscious emotional creativity is marked by the ability to accumulate different emotional experiences. The results of the empirical study demonstrated that the practical psychologists tend to have more indicators of conscious emotional creativity (the ability to understand different emotional impressions based on the acquired emotional experience; the ability to express new emotional impressions, sincerely, clearly and properly, the strive to gain new emotional experience) if compared to students-psychologists. It has been discovered that emotional creativity is to the greater extent related to the motives of the educational activity "knowledge", "profession" and the motives of work "need for interaction", "creativity", "work satisfaction". It has been shown that certain components of conscious and unconscious emotional creativity can both contribute (as supported by positive correlations) and prevent (the presence of negative correlations) the occurrence of these motives. Based on the results of the factor analysis, there has been determined the structure of the emotional and motivational component of the professional activity of a psychologist. The author has summarized that the motivation of students tend to be closely related to the strive for new emotional feelings, while the practical professional psychologists tend to be motivated by the desire to acquire new emotional impressions.

Key words: *emotional creativity, motivation, practical psychologists, students-psychologists, professional activity.*

Постановка проблеми. Поняття «емоційна креативність» було введено в психологію Дж. Ейверіллом у 1991 р. Цей феномен було охарактеризовано вченим як здатність переживати і виражати нові оригінальні емоції засобом модифікації звичайних, стандартних емоцій відповідно до впливу різних ситуацій (повсякденних або стресових) [4]. Тобто емоційна креативність – це набір відомих всім емоцій та почуттів (сум, гнів, надія, розчарування та ін.), які відчуються у комплексі, внаслідок чого з'являється глибоке емоційне переживання.

У професійній діяльності роль емоційної креативності досліджена на теоретико-методологічному рівні. Зокрема В. Рижов, А. Архіпова визначили духовний потенціал емоційної креативності в артистичній діяльності [2], Н. Угрюмова констатувала творчу спрямованість емоційної креативності та її значущість для діяльності педагога [3]. Проте досліджень емпіричного характеру проводиться замало, особливо щодо прояву емоційної креативності в окремих професійних групах. Аналіз літератури із зазначеної проблематики дає можливість нам зробити узагальнення, що емоційна креативність сприяє успішній професійній діяльності психолога, водночас ми можемо припустити: емоційна креативність по-різному виявляється у структурі діяльності майбутнього і досвідченого фахівця психолога.

Актуальність нашого дослідження визначається, з одного боку, зростанням наукового інтересу до проблеми ролі емоційної креативності у професійній діяльності людини [2–3; 5], а з іншого – нестачею даних щодо вивчення цієї теми стосовно діяльності психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш спірне питання щодо вивчення проблематики емоційної креативності – питання структурних складових цього феномена. Автор терміна «емоційна

креативність» Дж. Ейверілл виокремлює в структурі емоційної креативності такі складники, як «новизна», «ефективність», «автентичність». До того ж учений чітко розмежовує складники емоційної креативності як особистісного утворення (що передбачає усвідомлення наявності нових емоційних переживань) та емоційної креативності як неусвідомлюваної здатності (нові емоційні враження) [4]. М. Кузнецов та Н. Діомідова вважають, що конкретна структура емоційної креативності визначається її рівнем (високим або низьким) та типом ситуації, з якою вона взаємодіє (повсякденна або стресова). Т. Березіна зазначає, що структура емоційної креативності містить компоненти, близькі за змістом до елементів дивергентного мислення Торренса [1].

Аналіз вищеозначених теоретичних позицій дає нам підстави стверджувати, що структура емоційної креативності містить усвідомлюваний та неусвідомлюваний компоненти, кожний із яких уміщує певні складники. Відповідно до цього твердження, можна виділити усвідомлений та неусвідомлений різновиди емоційної креативності. Усвідомлена емоційна креативність характеризується прагненням до оригінальних, щирих емоційних переживань, до набуття емоційного досвіду. Неусвідомлена емоційна креативність виявляється у здатності до накопичення різних емоційних вражень, вона пов'язана з їх слабкою рефлексивністю, навіть із незрозумілістю невідомих ранише самій людині емоцій та почуттів.

Загалом, аналіз останніх досліджень, пов'язаних з емоційною креативністю, дає можливість виділити два основні напрями вивчення цього феномена: (1) адаптаційний, який передбачає вивчення ролі емоційної креативності в життєдіяльності людини; (2) особистісний, спрямований на встановлення зв'язку між емоційною креативністю та особистісними характеристиками. Дослідження адапта-



ційного спрямування показали взаємозв'язок емоційної креативності з відкритістю досвіду, співробітництвом з іншими людьми, травматичним досвідом у дитинстві. Стосовно особистісного спрямування, вченими був установлений значущий зв'язок емоційної креативності із самоефективністю, самооцінкою, самоповагою, доброзичливістю [1]. У межах останнього зазначеного напрямку було проведено наше емпіричне дослідження, присвячене вивченню мотиваційних аспектів емоційної креативності.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у встановленні зв'язку між емоційною креативністю та мотивацією професійної діяльності майбутніх та практичних психологів.

Завдання дослідження: (1) виявити особливості емоційної креативності майбутніх та професійних психологів; (2) визначити мотиви навчальної та трудової діяльності психолога, з якими найбільш пов'язана емоційна креативність та її складники; (3) порівняти структуру емоційно-мотиваційного компонента діяльності майбутніх та практичних психологів, охарактеризувати роль емоційної креативності у професійній діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Авторські положення, які було покладено в основу нашого емпіричного дослідження: (1) структура емоційної креативності містить усвідомлюваний та неусвідомлюваний компоненти, кожний із яких містить певні складники. Відповідно до цього твердження виділяють усвідомлений та неусвідомлений різновиди емоційної креативності. (2) Емоційна креативність є професійно важливою якістю практичного психолога.

Для проведення цього емпіричного дослідження були залучені студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка загальною кількістю 50 осіб (студенти очного відділення, які навчаються за спеціальністю «Психологія» (середній вік – 20 р.; 95% – дівчата, 5% – хлопці), а також практичні психологи, які мають стаж роботи за фахом не менше 10 років – 20 осіб (середній вік – 30 р.; 100% – жінки)).

Дослідницьким інструментарієм було використано таке: для вивчення емоційної креативності – опитувальник «ЕСІ» (Emotional Creativity Inventory) і тест емоційних триад за авторством Дж. Еверілла; з метою дослідження професійної мотивації – методика «Мотивація навчання у ВУЗі» (Т. Ільїна) і методика «Діагностика структури мотивів трудової діяльності» (Т. Бадоев).

Основними показниками усвідомленої емоційної креативності є такі змінні (на основі опитувальника «ЕСІ»): емоційна підготовленість (розуміння різних емоційних переживань); новизна (здатність переживати незвичайні емоції); ефективність (вміння виразно, адекватно виражати емоції); автентичність (щире відображення емоцій). Показники неусвідомленої емоційної креативності (на основі тесту емоційних триад): новизна (нові емоційні враження), ефективність (адекватність емоційних переживань) й інтеграція (продукування емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів).

Емпіричне дослідження передбачало такі методичні процедури: (1) порівняння показників емоційної креативності між групами студентів-психологів та практичних психологів (засобом порівняння двох незалежних вибірок за критерієм Манна-Уїтні); (2) установлення зв'язку між показниками емоційної креативності та мотивації навчальної і професійної діяльності досліджуваних (засобом застосування кореляційного аналізу Пірсона); (3) на основі аналізу комплексу взаємозв'язків між основними показниками емоційної креативності та мотивації – визначення структури емоційно-мотиваційного компонента професійної діяльності психолога (за допомогою факторного аналізу). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS для Windows (V. 20).

Порівняння середніх значень показників мотиваційної сфери досліджуваних осіб значущих відмінностей між групами майбутніх психологів та практичних психологів не виявило. Проте порівняння показників усвідомленої емоційної креативності в означених групах показало значущі результати. Зокрема розуміння різних емоційних переживань на основі набутого емоційного досвіду («підготовленість»), вміння виражати нові емоційні переживання щиро, виразно та адекватно («ефективність / автентичність»). Загалом, прагнення до набуття нового емоційного досвіду (загальний показник усвідомленої емоційної креативності) переважають у практичних психологів ($p \leq 0,001$). Показники неусвідомленої емоційної креативності (як прагнення до набуття нових емоційних вражень) виявилися вище у студентів-психологів, проте статистично значущих відмінностей нами встановлено не було.

Кореляційний аналіз показав наявність зв'язку між емоційною креативністю та її складниками і мотивами як навчальної, так і трудової діяльності. Це означає, що нові емоційні враження та нові емоційні пере-

живання пронизують прагнення, пов'язані з набуттям психологічних знань та їх застосуванням. Із позитивними мотивами *навчальної діяльності* («набуття знань», «оволодіння професією») пов'язані складники як усвідомленої, так і неусвідомленої емоційної креативності (див. табл. 1). Наприклад, нові емоційні враження та переживання («новизна») сприяють посиленню прагнення оволодіти професійними навичками та уміннями. Водночас різноманітність нових емоційних вражень («інтеграція») та адаптивність щодо їх вираження

(«ефективність») зменшують бажання набутти необхідні професійні знання (вірогідно, внаслідок емоційної перенасиченості); накопичення нових емоційних переживань («підготовленість») та щирість вираження («автентичність / ефективність») знижують прагнення оволодіти професією.

Також з'ясовано, що з прагненням отримати диплом емоційна креативність не пов'язана. Різноманітність нових емоційних вражень навіть ще більше знижує потребу отримати лише документальне підтвердження своєї професійної компетентності

Таблиця 1

Зв'язок між усвідомленою і неусвідомленою емоційною креативністю та мотивами навчальної діяльності психолога

Показники емоційної креативності	Мотиви навчальної діяльності		
	Знання	Професія	Диплом
Підготовленість	-	-0,413**	-
Новизна	0,256*	0,320**	-
Автентичність / ефективність	-	-0,281*	-
<i>Усвідомлена емоційна креативність (загальний показник)</i>	0,353**	-	-
Новизна	-	0,619**	-
Ефективність	-0,273*	-	-
Інтеграція	-0,768**	0,251*	-0,603**
<i>Неусвідомлена емоційна креативність (загальний показник)</i>	-0,543**	0,431**	-

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Таблиця 2

Зв'язок між усвідомленою і неусвідомленою емоційною креативністю та мотивами трудової діяльності психолога

Показники емоційної креативності	Мотиви трудової діяльності							
	Престижність професії	Професійна діяльність	Підвищення кваліфікації	Стосунки з колегами	Потреба у спілкуванні	Потреба у самовираженні	Можливості творчості	Задоволеність роботою
Підготовленість	-	-	0,281*	-0,495**	0,567**	-	-0,488**	0,418**
Новизна	-	0,304*	-0,332**	0,478**	-0,715**	-	0,245*	-0,355**
Автентичність / ефективність	-	-	-	-0,338**	0,508**	-0,350**	-0,537**	0,651**
<i>Усвідомлена емоційна креативність (загальний показник)</i>	-	-	-	-	-	-	-0,0514**	0,508**
Новизна	-	0,394**	-0,379**	-	-0,425**	-	0,563**	-0,437**
Ефективність	0,758**	-	-	-	-0,260*	0,482**	-	-
Інтеграція	-	-	0,688**	-	0,317**	-	-	0,437**
<i>Неусвідомлена емоційна креативність (загальний показник)</i>	0,550**	0,334**	-	0,327**	-0,358**	0,467**	0,380**	-

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.



(нами встановлено негативну кореляцію між показником неусвідомленої емоційної креативності «інтеграція» та початковим мотивом «диплом» ($r=-0,603$; $p\leq 0,01$); див. табл. 1).

Із мотивами трудової діяльності також пов'язані складники як усвідомленої, так і неусвідомленої емоційної креативності (див. табл. 2). Зокрема прийняття професії («престижність», «професійна діяльність», «підвищення кваліфікації») підвищується у зв'язку з набуттям нових емоційних вражень, їх різноманітністю та ефективністю вираження («неусвідомлена емоційна креативність», «ефективність», «інтеграція»). Потреба у спілкуванні з колегами та у колективі може як посилюватися, так і послаблюватися у зв'язку із залученням усвідомленої або неусвідомленої емоційної креативності. Наприклад, накопичення нових емоційних вражень (неусвідомлена емоційна креативність) сприяє успішності взаємодії з колегами, проте знижує потребу в спілкуванні загалом. Так само як накопичення нових емоційних переживань («підготовленість») ускладнює процес взаємодії з колегами, проте сприяє посиленню бажання спілкуватися у колективі загалом.

Потреба у творчості та самовираженні підвищується у зв'язку з вираженістю неусвідомленої емоційної креативності та її складників (наявність нових емоційних вражень, їх адаптивність), проте знижується за умов яскравого прояву усвідомленої емоційної креативності з її складниками (накопичення нових емоційних переживань, їх щире та адекватне вираження).

Загальна задоволеність роботою психолога здебільшого суттєво пов'язана з усвідомленою емоційною креативністю, щирістю та виразністю нових емоційних переживань, накопиченням нового емоційного досвіду. При цьому новизна емоцій та почуттів (як нових емоційних вражень, так і нових емоційних переживань) негативно пов'язана із задоволеністю роботою. Це можна пояснити емоційним перевантаженням та перенасиченням емоціями, що може спричинити втомлюваність та невдоволення.

Факторний аналіз надав можливість виділити та охарактеризувати комплекс взаємозв'язків між складниками емоційної креативності та показниками мотиваційної сфери окремо в групах майбутніх та практичних психологів. У виборці студентів-психологів показники групуються у модель із рішенням у шість факторів (пояснюють 91,7% сумарної дисперсії). Перший, найбільш вагомий фактор (18,9%), є двополюсним; його презентовано такими показниками, як «неусвідомлена емоційна

креативність – інтеграція» (факторне навантаження – 0,958), «підвищення кваліфікації» (0,927), знання (-0,870). Фактор було позначено як «емоційна захопленість отриманням кваліфікації».

Другий за значущістю фактор (17,0%) є двополюсним і складається з наступних показників: «потреба у спілкуванні» (-0,890), «стосунки у колективі» (0,815), «усвідомлена емоційна креативність – новизна» (0,775), «усвідомлена емоційна креативність – підготовленість» (-0,867). Цей фактор було інтерпретовано як «нові переживання в колективі».

Третій фактор (16,6%) також є двополюсним та утворений такими показниками: загальний показник «усвідомлена емоційна креативність» (0,818), «задоволеність роботою» (0,789), «диплом» (-0,777), «усвідомлена емоційна креативність – автентичність / ефективність» (0,722), «можливості творчості» (-0,710). Фактор було інтерпретовано як «переживання задоволеності роботою».

У четвертий фактор (15,7%) увійшли такі показники: «неусвідомлена емоційна креативність – новизна» (0,915), «професія» (0,904), загальний показник «неусвідомлена емоційна креативність» (0,571), «діяльність» (0,524). Цей фактор було інтерпретовано як «нові враження від професії».

П'ятий фактор (14,1%) об'єднав такі змінні, як «неусвідомлена емоційна креативність – ефективність» (0,942), «престижність» (0,892). Фактор означено як «емоційна захопленість престижністю професії».

Шостий фактор (9,3%) містить такі показники: «заробітна плата» (0,888), «потреба у самовираженні» (0,677). Фактор отримав назву «матеріальне стимулювання професійної діяльності».

Отримані дані засвідчують досить вагоме значення в мотиваційній структурі студентів-психологів усвідомленої емоційної креативності. Це означає, що досліджувані молоді люди прагнуть до накопичення нових емоційних переживань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю та до їх рефлексії. Найбільш хвилюючими для майбутніх психологів є переживання, пов'язані зі взаємодією з майбутніми колегами та задоволеністю від виконання діяльності. Водночас слід зазначити, що для майбутніх фахівців пріоритетними є не набуття знань та можливості творчості, а захопленість самою обраною професією.

Для практичних психологів нами була обрана п'ятифакторна модель (пояснює 86,7% сумарної дисперсії). Перший, найбільш вагомий фактор (22,8%) є двополюсним і представлений такими показни-

ками, як «задоволеність роботою» (-0,868), «можливості творчості» (0,865), «підвищення кваліфікації» (-0,851), «потреба у спілкуванні» (-0,710), «стосунки у колективі» (0,640), «неусвідомлена емоційна креативність – новизна» (0,599), «знання» (0,575). Фактор було позначено як «нові враження від творчості в роботі».

Другий за значущістю фактор (21,1%) утворений такими показниками, як «неусвідомлена емоційна креативність – ефективність» (0,940), загальний показник «неусвідомлена емоційна креативність» (0,834), «потреба у самовираженні» (0,819), «заробітна плата» (0,790), «престижність» (0,712). Даний фактор було інтерпретовано як «нові враження від самовираження в професійній діяльності».

Третій фактор (17,2%) характеризується двома полюсами та утворений такими показниками, як «професія» (0,918), «диплом» (-0,839), «неусвідомлена емоційна креативність – інтеграція» (0,725). Фактор означено нами як «нові враження від сприймання професії».

У четвертий фактор (14,9%) увійшли такі змінні, як «діяльність» (0,886), загальний показник «усвідомлена емоційна креативність» (0,859), «усвідомлена емоційна креативність – автентичність / ефективність» (0,741). Фактор позначено як «нові переживання в професійній діяльності».

Останній, п'ятий фактор (10,8%), двополісний, презентовано такими показниками: «усвідомлена емоційна креативність – новизна» (-0,925), «усвідомлена емоційна креативність – підготовленість» (0,509). Фактор означено «новий емоційний досвід».

Наведені вище дані вказують на важливу роль неусвідомленої емоційної креативності в мотиваційних прагненнях практичних психологів. Уважаємо, що для досвідчених фахівців емоційна креативність виконує роль постійного фасилітатора – забезпечення необхідного емоційного тону, усунення буденності. Найбільш важливими для практичних психологів є переживання, пов'язані з можливістю творчості в роботі, взаємодією з колегами, можливістю самовираження. Проте загальна задоволеність роботою при цьому знижується внаслідок підвищених домагань у зв'язку з набутим досвідом.

Висновки з проведеного дослідження. Можемо констатувати таке.

Показники усвідомленої емоційної креативності (прагнення до набуття ново-

го емоційного досвіду) виявилися вище у практичних психологів. Показники неусвідомленої емоційної креативності (поява нових емоційних вражень та їх застосування) у майбутніх та професійних психологів суттєво не відрізняються. Тобто і майбутні, і досвідчені фахівці-психологи однаково отримують нові емоційні враження, проте нові емоційні переживання переважають у професійних психологів.

Емоційна креативність та її складники понад усе пов'язана з такими мотивами навчальної діяльності, як «знання» та «професія», а також мотивами трудової діяльності «потреба у спілкуванні», «можливості творчості», «задоволеність роботою». При цьому характер зв'язку є неоднозначним. Складники усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності можуть як сприяти, так і заважати прояву зазначених вище мотивів.

Порівняльний аналіз факторної структури емоційно-мотиваційного компонента діяльності майбутніх та практичних психологів показав, що в обох випадках емоційна креативність тісно пов'язана з мотивацією: у студентів-психологів емоційна креативність сприяє захопленості професією та можливості підвищити кваліфікацію, у практичних психологів – появи нових вражень від творчості та самовираження в роботі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні ролі емоційної креативності в діяльності представників інших професійних груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург, 2012. С. 85–94.
2. Рыжов В.В., Архипова М.В. Эмоциональная креативность, музыка и развитие творческих иноязычных способностей. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22433> (дата обращения: 28.10.2018).
3. Угрюмова Н.В. Психологические условия развития эмоциональной креативности у педагогов. Психологические науки. 2014. № 1. С. 41–44.
4. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. Journal of Personality. 1999. 67:2. P. 331–371.
5. Zareie Heydar Ali. Structural Modeling of the Relationship between Emotional Creativity, Self-Efficacy And Academic Motivation Among Students. Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences. 2014. Vol. 3. P. 27–30.



УДК 159.923.2–053.67

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Кириченко Т.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці. Проаналізовано виділені категорії об'єктів самоствердження підлітків. Встановлено, що самоствердження соціально атрибутує змістовний конструкт реального «Я» особистості підлітка.

Ключові слова: особистість, соціальна ситуація розвитку, самоствердження, визнання, самосвідомість, підлітковий вік.

Кириченко Т.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте. Проанализированы выделенные категории объектов самоутверждения подростков. Установлено, что самоутверждение социально атрибутирует содержательный конструкт реального «Я» личности подростка.

Ключевые слова: личность, социальная ситуация развития, самоутверждение, признание, самосознание, подростковый возраст.

Kyrychenko T.V. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SELF-AFFIRMATION IN THE PERSONALITY OF ADOLESCENCE

For the empirical study of the peculiarities of self-affirmation of adolescents, the “Method of motivational induction” by J. Neutten in modification was used by N. Tolstykh. In a psychological study, 116 respondents – pupils of adolescent age (12-15 years) took part. It is revealed that self-affirmation of the growing personality is primarily connected with the sphere of communication with peers (23.8% of respondents); the second place is the objects of self-affirmation, which are related to education (20.9%); the third place is the category concerning the personality of the adolescent himself (19.2%). In this case, objects-goals of moral and psychological significance, which form the basis of spirituality (equality, honor, dignity, etc.), represented a small amount.

Self-affirmation among adolescents of equal age (peers) is given much easier, but equally important is the desire to achieve recognition among adults. As our research shows, a large part of respondents (84%) has a desire to achieve recognition among adults. It is in collaboration with a senior teenager that he learns a holistic system of moral values and ideals. However, as our research shows, the need for adolescents in the trusted admission of adults is often not satisfying. This circumstance leads to the formation of increased anxiety in adolescents, the development of a sense of self-doubt, which is associated with inadequate and unstable self-esteem. Consequently, the need for adolescents to make adults, especially parents, recognize their equal partners, often turns out to be frustrated.

Thus, the study found that for most teenagers it is important to achieve recognition among others (peers, friends, parents, teachers). It is the recognition that brings teenager self-confidence, allows not to be afraid of failures, troubles, activates the development of self-consciousness. One of the necessary conditions for self-affirmation is to master the ability of adolescents to temporally localize their own goals, desires, to predict their behavior in different categories of future time. A clear idea of their livelihoods will allow teens to master the skills of self-organization, self-control, correlation of objective and subjective time parameters of the goal and means of achieving it.

Key words: personality, social situation of development, self-affirmation, recognition, self-awareness, adolescence.

Постановка проблеми. Соціокультурні трансформації, що характеризують сучасний етап розвитку українського суспільства, призвели до перебудови механізмів передання досвіду минулого покоління сучасному. Соціальний запит передбачає розвиток особистості, здатної до гнучкості поведінкових стратегій, ухвалення рішень в умовах невизначеності та ризику.

Зважаючи на такі зміни, молодь змушена самостійно здійснювати пошук засобів самоствердження для входження в соціальний простір. У таких умовах підростаюча особистість починає нівелювати культурні та ціннісні орієнтири, що негативно впливає на вибір нею засобів самоствердження. Тому сьогодні надважливими для нашої освіти стали ідеї особистісно орієнтова-

ного виховання, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її моральності та духовності. Цей підхід до виховання та особистісного зростання дитини пропагується І.Д. Бехом. Метою його є творення неповторної особистості (як автора вільної і відповідальної дії). Сутність такої особистості визначають морально-духовні цінності, котрі здатні актуалізувати її вільні вчинки. Це означає набуття людиною таких моральних якостей, за допомогою яких долаються її егоцентричні бажання й потреби, наповнені прагматизмом життєві ситуації [1]. Адже осмислення власних дій стає початком свободи й відповідальності. Тому культивування вільних та відповідальних вчинків підлітків має пронизувати весь навчально-виховний процес у закладах освіти. Тому проблема становлення самоствердження особистості підліткового віку потребує всебічного і ґрунтовного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоствердження особистості в період дорослішання набуває найрізноманітніших модальностей у життєвому та соціальному просторі. Адже саме цей період становлення особистості є найбільш суперечливим і педагогічно некерованим. На тлі зростання автономності й незалежності, емансипованості й самостійності підліток потребує психологічної підтримки у виборі адекватних шляхів самоствердження особистості.

Дослідники зазначають, що самоствердження в підлітковому віці є своєрідним симптомокомплексом, який інтегрує розвиток самосвідомості, самооцінки, мотиваційної та ціннісної сфер. Маємо зауважити, що у психологічній науці не існує однозначного розуміння сутності поняття «самоствердження» особистості. Найбільш поширеними є підходи, згідно з якими самоствердження розуміється як конструктивний чи деструктивний параметр міжособистісної взаємодії. Так, Л.І. Божович пов'язує самоствердження з прагненням підлітка знайти своє місце в колективі, з бажанням ствердити свою дорослість в очах оточення, оволодіти тими якостями особистості, які вважає найбільш цінними [2]. Особистість у період дорослішання, згідно з поглядами І.С. Кона, яскраво самостверджується у неформальній групі, оскільки там може отримати визнання та повагу з боку однолітків. Тільки тут підліток може вільно спілкуватися, використовуючи сленг, займатися різними видами діяльності, які або схвалюються, або ж не схвалюються суспільством. Залежно від морального досвіду, інтересів, комунікативних можливостей підлітка, а також його стереотипів поведінки, що сформувалися

внаслідок взаємодії із соціальними інститутами, засоби самоствердження можуть набувати різного характеру. Так, за недостатнього піклування сім'ї чи впливу шкільного середовища, в підлітка виникають почуття дифузності моральних орієнтирів, незрілості його моральної свідомості, що призводить до негативних рис, якостей і до таких засобів самоствердження в соціумі [7]. Дещо іншої позиції щодо особливостей самоствердження підлітків дотримувався Д.Й. Фельдштейн. На його думку, особистість підлітка самостверджується за допомогою таких засобів, як прагнення до індивідуально-комерційної діяльності, що забезпечує їй швидке «дорослішання»; прагнення до зовнішнього наслідування дорослих (батьків, друзів, однолітків); прагнення до ствердження свого образу «Я» у підліткових групах та компаніях, де переважають деструктивні форми поведінки та спілкування. Учений зауважував, що суспільство не пропонує адекватних засобів для самоствердження молоді [11].

Слушною з точки зору нашого дослідження є позиція Т.В. Драгунової, яка зазначала, що самоствердження визначає прагнення підлітка посісти певне місце в групі та водночас здобути авторитет та повагу серед оточення. Учена наголошує на тому, що в структурі особистості підліткового віку центральне місце можуть займати такі позитивні форми самоствердження, як бравада, недотримання правил поведінки на уроці, програвання різних ролей: клоуна, вожака, силача, розповідача історій фантастичного змісту в школі та інших позашкільних місцях міжособистісної взаємодії. Негативні способи пов'язані з його способами протиставлення себе іншим, із прагненням зайняти лідерську позицію з метою маніпулювати іншими, з нехтуванням моральними нормами, принципами та правилами, які існують у суспільстві [4].

Л.П. Осьмак розглядає самоствердження як функціональне поєднання уявлень особистості про власне «Я» (самоідентичність) та спрямованості на його самоздійснення. Усвідомлюючи себе самостійним, здатним на «дорослі» вчинки, підліток об'єктивно ще не є таким. Спроби подолати протиріччя між реальним місцем у системі суспільних взаємин та бажаною, уявною позицією часто втілюються в негативні форми ствердження свого «Я». Дослідниця вказує на те, що властивий підліткам максималізм спонукає «тут-і-тепер» перевірити свої сили, випробувати, реалізувати себе, ствердити власну позицію. Причому далеко не завжди враховується ситуація, вимоги оточення. У багатьох випадках наслідком цього є по-



рушення морально-етичних норм, скоєння протиправних вчинків [9].

У підлітковому віці спостерігається якісно новий рівень розвитку самоствердження. Якщо на попередніх вікових етапах переважали уподібнення іншим і адаптація до соціального середовища, то для підлітка характерною стає індивідуалізація особистості, що ґрунтується на усвідомленні свого внутрішнього світу, своєї унікальності, у спробах «приміряти» до себе ту чи іншу соціальну роль і в такий спосіб самоствердитися [5].

У розумінні змісту самоствердження особистості вагомими є зовнішні і внутрішні його виміри. Зовнішній вимір самоствердження підростаючої особистості пов'язаний із її прагненням проявити, репрезентувати себе референтним особам та оточенню. До внутрішнього виміру самоствердження зростаючої особистості належить її прагнення до здійснення чогось нового, унікального, нестандартного, при цьому вона прагне використовувати свою активність, цілеспрямованість, креативність. Внутрішні засоби самоствердження підростаючої особистості можуть відображатися як у процесах учбової діяльності, так і в намаганні бути високоморальною особистістю, прагненні дотримуватися загальнолюдських цінностей [8].

Сучасна молода людина, за висловом О.Є. Блинової, часто не може знайти позитивний сенс власного життя через руйнування старих цінностей і традицій, дискредитації нових, відсутності культури світоглядної рефлексії, яка дозволяє прийти до унікального сенсу своїм неповторним шляхом. «Екзистенціальний вакуум» багато в чому пояснює соціальні патології, які є болем суспільства: злочинність, наркоманію, самогубства [3].

Спираючись на вищесказане, розглядаємо самоствердження особистості підліткового віку як важливий атрибут процесу індивідуалізації, що розповсюджується на такі орієнтації у світі, як досягнення емоційної незалежності від батьків та інших дорослих, розвиток духовного та інтелектуального потенціалу, вибір і підготовка до професії, підготовка до шлюбу та сімейного життя тощо. Самоствердження в підлітковому віці пов'язане з розвитком Я-концепції, самооцінки і поєднує в собі уявлення підлітка про різні аспекти власної особистості.

Постановка завдання. Метою статті є психологічний аналіз результатів емпіричного дослідження самоствердження особистості підліткового віку та визначення його змістовних характеристик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою діагностики й визначення змістовних характеристик комплексу прагнень, що відображають спрямованість підлітків на самоствердження, використовувався «Метод мотиваційної індукції» бельгійського психолога Ж. Нюттена у модифікації Н.М. Толстих [10]. У нашому варіанті дослідження спрямоване на виявлення в підлітків особливостей самоствердження власної дорослості та перспективи майбутньої поведінки. Матеріал методики – дві невеликі книжечки, на кожній сторінці яких надруковано одне незавершене речення. У першій книжечці знаходяться речення, що сформульовані в позитивній формі (позитивні індуктори), в другій – негативні індуктори. Повний варіант за Ж. Нюттеном складає 40 і 20 індукторів. Ми використали його скорочений варіант (відповідно 20 і 10 індукторів). Вибірку склали 116 підлітків (учнів ЗОШ I–III ступенів м. Переяслава-Хмельницького) віком 12–15 років. Для поглибленого аналізу змістовної сторони самоствердження у підлітків нами здійснена систематизація варіантів завершених речень із врахуванням 10 категорій, наприклад:

- 1) той чи інший аспект особистості самого суб'єкта;
- 2) активність, пов'язана із саморозвитком, самореалізацією, розвитком всієї особистості або її певних сторін;
- 3) будь-яка активність, спрямована на те, щоб щось зробити (навчання, професійна діяльність, активність взагалі);
- 4) усе, що стосується комунікативних контактів з іншими людьми;
- 5) активність, пов'язана із пізнанням, отриманням інформації;
- 6) мотивація, пов'язана із трансцендентальними об'єктами;
- 7) мотивація меркантильна (прагнення до володіння певними матеріальними цінностями);
- 8) активність, пов'язана із відпочинком, розвагами;
- 9) усе, що стосовно процедури і ситуації тестування;
- 10) висловлювання, що не піддаються класифікації.

У процесі емпіричного дослідження з'ясовано, що важливою ознакою підліткового періоду є прогнозування власного «Я» підлітка в перспективі, яке і зумовлює процес самоствердження його особистості. Водночас зафіксовано, що суб'єктивна картина майбутнього для підлітка існує у вигляді певних образів-об'єктів, досягнення яких бажане, але віддалене в часі. Це зумовлює орієнтацію підлітків на певні

об'єкти-цілі (ідеальні форми) та стимулює відповідні їм форми «Я» активності. Для поглибленого аналізу змістовної сторони потреби в самоствердженні підлітків нами здійснена систематизація варіантів завершення речень з урахуванням 10 категорій, виділених автором методики. Наше дослідження показало, що в підлітків найчастіше зустрічаються висловлювання, пов'язані із спілкуванням (категорія № 4), навчальною активністю (категорія № 3), власною особистістю (категорія № 1, № 2). Саме ці категорії ми і будемо більш детально аналізувати (див. табл.1).

Із таблиці зрозуміло, що серед доповнень незакінчених речень підлітків частіше за все знаходяться вказівки на об'єкти, які відображають потребу виділити і ствердити своє «Я» в тих формах активності, що пов'язані зі сферою спілкування підлітків із ровесниками (23,8%). Ураховуючи специфіку підліткового віку, зазначимо, що саме ці показники змістовно відображають тенденції особистісного саморозвитку, прагнення до самовдосконалення. У підлітків поступово розвивається прагнення володіти своїм емоційним станом, контролювати себе, певним чином планувати власну поведінку, виходячи з конкретних умов спілкування в референтному оточенні (з однолітками і батьками), наприклад: «... все роблю для того, щоб не втратити подругу», «... у мене є друзі, які підтримають мене в скрутну хвилину», «... прагну все робити для того, щоб мої батьки пишалися мною», «... не хотілося б потрапити у погане товариство», «... прагну знайти справжнього друга, який ніколи не зрадить».

У підлітковому віці спілкування з ровесниками, друзями є одним із найважливіших компонентів соціальної ситуації розвитку особистості, її самосвідомості. Від того, як складається система стосунків з іншими людьми, багато в чому залежить самовизначення та суспільна активність особистості. Висловлювання підлітків пов'язані з конкретною особою: «... думаю, що справжній друг – вірний; той, хто тебе розуміє; ніколи не зрадить». Відповіді свідчать також про відсутність у багатьох підлітків близького друга, який би зміг прийти на допомогу в скрутну годину. У своїх нещастях вони часто звинувачують рідних, несприят-

ливі взаємини в сім'ї. Усе ж, не зважаючи на це, прагнення у підлітків оптимістичні. Ось характерні відповіді: «... найбільш за все у житті хочу закінчити школу; вступити до університету», «... прагну мати гарну роботу, як вивчусь», «... прагну стати доброю людиною». Отже, у підлітків у дружніх взаєминах переважають емоції самоствердження; спілкування виступає для них не як самостійна потреба, а як засіб компенсації незадоволеності своїм статусом, як засіб самоствердження.

На другому місці за кількістю винесених суджень знаходяться об'єкти мотивації, які пов'язані з навчанням – 20,9% респондентів. Ці дані змістовно відтворюють особливості теперішньої життєдіяльності підлітків. Адже до періоду навчання віднесені ті варіанти закінчення речень, які стосуються позитивної перспективи у навчанні й ствердженні себе в цій діяльності. Наприклад, «... мені потрібно школу закінчити без дев'яток» ... «...не хотіла б написати контрольну роботу з математики на погану оцінку», «...щасливий той, хто добре вчиться», «... прагну бути відмінником».

Третє місце за кількістю винесених суджень займає категорія об'єктів-цілей, що стосується особистості самого підлітка – 19,2% респондентів. Важливим напрямом вивчення самоствердження в підлітковому віці є з'ясування ролі цього феномена в структурі Я-концепції як відносно сталої, більш-менш усвідомленої, емоційно прийнятної системи уявлень індивіда про самого себе. На її основі підліток буде власні взаємодії з іншими людьми і виробляє ставлення до себе. Беручи до уваги зміст висловлювань, зазначимо, що в них міститься перелік тих якостей, оволодіння якими є типовими для підліткового віку. Більшість висловлювань стосуються різних сторін власного «Я». Але їх домінування відмічається з контекстом теперішнього часу (тут-і-зараз). Наприклад: «... мої неприємності пов'язані з моїм характером», «... мені не вистачає сили волі, щоб займатися спортом», «... мої неприємності пов'язані з лінощами», «... мені не вистачає сміливості та впевненості у своїх діях», «... прагну бути сильною, сміливою людиною», «... мрію змінити зовнішність, схуднути», «... прагну бути порядною людиною».

Таблиця 1

Розподіл змістових категорій самоствердження підлітків (у %)

Код / Кількісні показники	Основні категорії об'єктів самоствердження									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Вибори	19,2	13,5	20,9	23,8	1,2	11,4	6,3	2,6	0,4	0,7



Згідно з результатами аналізу, характер висловлювань указує на бажання підлітків оволодіти певними якостями, властивостями, уміннями, що відображають становлення їх особистості як суб'єктів, здатних до саморозвитку. Завдяки прагненню підлітків реалізувати можливості в певних формах поведінки, виявляється самотійність, необхідність у визнанні: «... хочу добре вивчити англійську», «... намагаюся бути з оточуючими привітною і ввічливою», «... головне – бути вихованим, чесним», «... прагну всі проблеми вирішувати відразу», «... намагаюся приймати обдумані рішення і діяти стримано». Значне переважання висловлювань із таким змістом указує на формування у підлітків проєкцій на майбутнє, центром якого є власне «Я». Для підлітків характерною виступає орієнтація на певну моральну якість особистості (чесність, сміливість, відповідальність). Вони хочуть оволодіти цією якістю, при цьому ними не уточнюються засоби її досягнення. Існують «проблематизації» та «феноменології», які засуджуються підлітками в собі. Наразі ними не приймаються ті якості й сторони особистості, які визначають існування негативних переживань на рівні самоусвідомлення. Це такі особистісні характеристики, які належать до зовнішності (некрасива, погано одягнена, невисока на зріст), до вчинків (контакти з асоціальними компаніями, безвідповідальні, непродумані вчинки). Звернемося до характерних прикладів, які несуть не тільки змістовне, але й смислове навантаження навколо категорії «Я», а саме: «... у мене нестерпний характер», «... мені не вистачає наполегливості довести справу до кінця», «... не люблю, коли хтось із сторонніх робить зауваження, це мене дратує», «... не подобається думати про те, що я негарна», «... не вмю управляти своєю поведінкою». Також характерним аспектом є те, що підлітки засуджують ті особистісні якості, які не приймаються іншими (друзями, оточенням). Наприклад: «... я не здатний зберігати таємниці», «... мені не подобається зверхнє ставлення до мене», «... мені не вистачає розсудливості», «... погано, коли хтось порушив дане слово».

Загалом, серед висловлювань із негативним знаком виявляється розгалуженість у смислових контекстах. Наприклад, в одних підлітків визнання в себе певної негативної риси осмислюється як здатність побачити в себе те, чого треба позбутися. В інших ці якості осмислюються як недоліки, що не можна вже виправити. Решта категорій характеризується порівняно невисокими показниками.

Вважаємо за необхідне зупинитися на результатах, одержаних за категорією «трансцедувальні цілі», до якої належать різні ідеальні об'єкти (наука, культура, релігія, свобода). На думку Ж. Нюттена, саме ці об'єкти найбільш глибоко поєднані з тими потребами, які лежать в основі саморозвитку суб'єкта та становленням його автономності. Звернення до ідеальних об'єктів указує на значний крок особистісного зростання людини в підлітковому віці. А оскільки ідеальні орієнтири приймаються і узгоджуються з власним внутрішнім світом, то вони сприяють ствердженню себе з навколишнім світом. Наприклад, звернемося до деяких фрагментів висловлювань підлітків: «... якби можна було щось змінити в нашому суспільстві», «... не хотілося б бути свідком третьої світової війни», «... надіюсь, що після виборів президента, нам стане краще жити», «... незабаром у нашій країні налагодиться економічна обстановка». При цьому об'єкти-цілі морально-психологічного значення, що становлять основу духовності (рівність, честь, гідність тощо), представлені незначною кількістю. Так, простежуються такі роздуми-вислови: «... я хочу, щоб усі навкруги були справедливими», «... основне в житті – це віра в людей», «... я нікому не бажаю смерті», «... хочу, щоб усі були щасливими».

Ураховуючи той факт, що провідним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, яке зумовлює прагнення стверджуватися у спільності однолітків та іншого оточення, намагання скоріше ввійти у світ дорослих, стати дорослим. Наведемо приклади «самотверджень», віднесених нами до цієї категорії: «...мрію швидше стати дорослою і поїхати жити в Італію», «... хочу стати відомим модельєром», «...мрію стати знаменитим баскетболістом, їздити в різні країни світу», «...прагну закінчити університет, забезпечувати себе і батьків», «...надіюсь, що буду мати багатого чоловіка». Характер висловлювань указує на те, що усвідомлення дорослості здійснюється підлітками з позицій майбутнього, що відображає становлення особистості як суб'єкта, здатного до здійснення певних форм поведінки, спрямованої на «дорослі» об'єкти-цілі (самотійність, визнання, професійні досягнення тощо).

Зміни, які відбуваються протягом підліткового періоду, виявляються в заостреному прагненні добитися від дорослих визнання своїх прав і можливостей. При цьому в частини підлітків це прагнення виражається в бажанні відстояти своє право бути як дорослі, домогтися визнання своєї дорослості. Це, наприклад, виявляється у

прагненні підлітка бути незалежним, самостійним. В інших дітей прагнення до визнання дорослості міститься в бажанні отримати визнання нових можливостей, у третіх – брати участь у різноманітних справах нарівні з дорослими.

Підлітки прагнуть включитися у формування власної особистості. Звичайно, що момент стихійності ще зберігається в цьому віці, але в більшості ієрархія цих мотивів складається як результат більш чи менш свідомого вибору та вольових зусиль. Пошук відповіді на питання «Хто Я?» тісно переплітається з відповіддю на питання «З ким Я?». Основною сферою самоствердження підлітків є середовище ровесників. Прагнення підлітків виділитися, показати свою перевагу над іншими зумовлене, на наш погляд, такими причинами, як виділення із загальної маси ровесників, що дає можливість реалізувати потребу у ствердженні власного «Я». Досягнення авторитету, впливовості забезпечує підліткові більшшу впевненість у собі, що спонукає до регуляції власних дій та вчинків. Так, основною сферою самоствердження підлітка є середовище ровесників, тобто прагнення визнання в певній соціальній групі. Нами виявлено деякі статеві відмінності прагнень підлітків до самоствердження. Так, дівчата значно більше (порівняно з хлопцями) конкурують з оточенням, щоб бути першими, кращими, сильніше прагнуть уникати невдач та хвилювань. Хлопці ж (порівняно з дівчатами) більше прагнуть відповідати внутрішнім вимогам, більше цікавляться подіями, що відбуваються поза школою, намагаються допомагати оточенню.

Підлітків також турбують як визнання чи невизнання референтною групою їх досягнень, захоплень, успіхів, так і статус, який закріплює за кожним із них певні права та обов'язки в спільності однолітків. Останній визначає їх положення в групі, що особливо роль відіграє на їх авторитеті серед ровесників. Власні зусилля підлітки спрямовують на становлення тих особистісних якостей, які допоможуть досягти визнання серед однолітків. Наприклад, «... прагну, щоб друзі змінили думку про мене на краще», «... щоб не розчарувалися в мені», «... головне, щоб друзі ніколи не зраджували». Самоствердження з-поміж рівних (ровесників) підлітку дається значно легше, але не менш важливим є прагнення досягти визнання серед дорослих.

Як показують наші дослідження, у значній частині підлітків (84%) наявне прагнення досягти визнання серед дорослих. Незважаючи на важливість значення визнання серед ровесників, ми хочемо підкресли-

ти, що воно виконує свою функцію тільки тоді, коли в підлітка одночасно є визнання з розумним, морально-вихованим дорослим. Саме в такому спілкуванні відбувається перевірка і розуміння тих цінностей, які формуються в середовищі ровесників. Позитивне емоційне ставлення з боку соціального оточення (батьків, знайомих, учителів), схвалення успішних результатів діяльності й поведінки закріплює процес їх самоствердження [6]. Тільки у взаємодії із старшими підліток засвоює цілісну систему моральних цінностей та ідеалів. Як показують наші дослідження, потреба підлітків у довірливому визнанні дорослих дуже часто не отримує свого задоволення. Ця обставина веде до формування підвищеної тривожності в підлітків, розвитку почуття невпевненості в собі, що пов'язане з неадекватною і нестійкою самооцінкою. Отже, потреба підлітків у тому, щоб дорослі, особливо батьки, визнавали їх рівноправними партнерами, часто виявляється фрустрованою.

Висновки з проведеного дослідження.

Інтерпретація результатів, отриманих за допомогою методичного арсеналу, дала можливість виявити характерні особливості проявів у підлітків потреби у самоствердженні. Ми отримали показники, які констатували те, що для більшості підлітків важливим є добитися визнання перед іншими (однолітками, друзями, батьками, вчителями). Саме таке самоствердження приносить підліткові впевненість у собі, дозволяє не боятися невдач, неприємностей, активізує розвиток самосвідомості.

Дослідження показало, що в підлітків переважають потреби у самоствердженні та визнанні, які є особливо актуальними для цього віку. З'ясовано, що значну роль відіграє наявність адекватної соціальним запитам часової перспективи, зокрема її змістовних характеристик (як орієнтирів суб'єктивної стратегії життєдіяльності, саморозвитку).

За результатами аналізу емпіричного дослідження встановлено, що необхідними умовами самоствердження є оволодіння підлітками здатністю до часової локалізації власних цілей, бажань, до прогнозування своєї поведінки в різних категоріях майбутнього часу. Чітке уявлення про свою життєдіяльність дозволить підліткам оволодіти навичками самоорганізації, самоконтролю, співвіднесення об'єктивних і суб'єктивних часових параметрів мети та засобів її досягнення. Задоволення потреби в суспільному визнанні створює у підлітка відчуття безпеки, що спонукає його активність. Прагнення до самоствердження є віковою



особливістю підлітка, що сприяє розвитку самосвідомості, довільності, самоконтролю поведінки.

Перспективи подальшого дослідження психологічних вимірів самоствердження особистості підліткового віку ми пов'язуємо з подальшим аналізом атрибутивних індикаторів самоствердження особистості у період дорослішання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 398 с.
3. Блинова О.Є. Психологічні фактори суїцидальної поведінки у підлітковому віці. Актуальні проблеми суїцидології: зб.наук. праць. Київ, 2002. Ч. 1. С. 31–33.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. Вопросы психологи. 1972. № 2. С. 25–38.

5. Завацька Н. Теоретичні підходи та основні методи психотерапії узалежненої поведінки: соціально-психологічний аспект: Монографія. Київ: Український видавничий консорціум, 2012. 260 с.

6. Кириченко Т.В. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 23 (1). С. 119–138. doi:10.5281/zenodo.1211177.

7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

8. Никитин Е.П. Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. Санкт-Петербург: Алтея, 2010. 224 с.

9. Осьмак Л. Профілактика асоціальних форм самоствердження підлітків. Рідна школа. 1997. № 3. С. 37–40.

10. Толстых Н.Н. Использование методики неоконченных предложений. Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности: Сб. научн. тр. Москва: Просвещение, 1988. С. 95–109.

11. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. Москва: Просвещение, 1992. 127 с.

УДК 159.911.2(040.3)

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ДЕТЕРМІНАНТАХ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Курова А.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри соціології та психології
Національний університет «Одеська юридична академія»

Стаття присвячена вивченню проблеми суб'єктивного благополуччя особистості, яке розглядається як складне соціально-психологічне утворення. Виокремлюються його внутрішні детермінанти з урахуванням гендерних аспектів. Проаналізовано гендерні аспекти внутрішньої та зовнішньої мотивації, показники «емоційності комунікативної», емпірично досліджено їх вплив на відчуття суб'єктивного благополуччя особистості.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, щастя, гендерні аспекти, зовнішня та внутрішня мотивація.

Курова А.В. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ДЕТЕРМИНАНТАХ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению проблемы субъективного благополучия личности, которое рассматривается как сложное социально-психологическое образование. Выделяются его внутренние детерминанты с учетом гендерных аспектов. Проанализированы гендерные аспекты внутренней и внешней мотивации, показатели «эмоциональности коммуникативной», эмпирически изучено их влияние на переживание субъективного благополучия личности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, счастье, гендерные аспекты, внешняя и внутренняя мотивация.

Kurova A. V. GENDER DIVERGENCES OF THE DETERMINANTS OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSONALITY

Personal well-being and health represent a constant process of the realization of an individual self-actualization; unhappiness and illnesses cause the inability to become a full-fledged person. The investigation of the problem of a subjective well-being let us to make a considerable progress and to solve the problem of a personal choice of adequate coping-strategies that help to preserve our physical and psychological well-being, and to raise the living standard. Subjective well-being of a personality shows not only the inward human ecology, but it also controls his social behaviour.

Satisfaction or dissatisfaction of life determines too many human's acts, his various activities and behaviour: in everyday, economical, political life. This experience is a significant factor in the development of mind, emotions, expectations and interpersonal attitudes.

The satisfaction of life has a direct influence on humour, psychological state, individual psychological determination. The importance of this significant phenomenon is realized by an ordinary as well as scientific mind. At the same time, in many scientific researches satisfaction of life is interpreted as a quite simple phenomenon, like some appreciation, which is given by a person to characterize his current situation of life. Various aspects of subjective well-being, inward picture of this experience have been rarely chosen as subjects of psychological investigation.

Unfortunately in the majority of scientific researches the psychologist is examined as a personality without gender divergences, and this fact substantially restricts the understanding of the inner sense of the activity of the psychologist and, at the same time, it limits the revelation of possible ways of improvement of its efficiency. The main aim of this research consists in the analysis of the results of the empirical investigation that deals with gender divergences between determinants of the personally individual features.

For the statistical processing of empirical data, there were used the one-factor dispersion analysis, the arithmetical mean and the standard deviation. The one-factor dispersion analysis let us find out the statistically significant divergences between men and women. It is stated that among women future psychologists there is a big benefit in the communicative sphere. They are more inclined to the interpersonal communication; they willingly start their conversation and easily create new contacts. Besides, they initiate and manage the whole process of the communication with pleasure. Women psychologists have bigger indices in inner motivation, the activity itself is highly important, that's why they can achieve better results and become successful in their professional activity. They are ready to accept their personal features with all advantages and disadvantages, they accept different life circumstances more positively and women reveal better indices in social adaptation, than men psychologists.

Men psychologists possess better indices in subject activity, stability in various types of work and disposition towards physical labour. It has been determined that in the intellectual sphere, among women psychologists emotions certainly prevail the general activity, nevertheless men reveal some peculiarity: with the same "normal" activity, men either show emotions in mental activity or on the contrary, they stay calm.

Key words: *subjective well-being, happiness, gender aspects, external and inner motivation.*

Постановка проблеми. Поняття суб'єктивного благополуччя особистості є характеристикою особистості, яка відображає своєрідне ставлення до життя, до різних його аспектів. Дослідження суб'єктивного благополуччя засноване на парадигмі позитивної психології. Так, згідно з К. Петерсоном і М. Селігманом у позитивній психології предметом дослідження виступають ті психологічні феномени, які роблять життя людини *гідним того, щоб жити* [9]. Цей напрям досліджень у галузі психології особистості вийшов із традиційних рамок клінічної, соціальної, вікової психології і має своїм завданням дослідження *природи людського щастя*, сили надії, фундаментальних людських прагнень, що спрямовують життя у пошуках сенсу, адже задоволеність життям безпосередньо впливає на настрій, психічний стан, психологічну стійкість особистості. Значення цього важливого феномену добре усвідомлене в науці, але, враховуючи багатогранність цього поняття, доречно зазначити, що взаємозв'язок між його психологічними внутрішніми детермінантами, з урахуванням їх гендерних аспектів, є малодослідженим.

Ступінь розробленості проблеми. Перелік найбільш відомих і визнаних представників зарубіжної позитивної психології, з якими пов'язують її розвиток, містить імена А. Бандури, який досліджує проблему

суб'єктивної ефективності людини, Е. Діннера – проблему суб'єктивного благополуччя, К. Петерсона і М. Селігмана – «сильні» риси характеру, К. Ріфф – психологічне благополуччя, С.Р. Шнайдера – проблему дослідження надії; Фредріксон – роль позитивних емоцій у зумовленості здоров'я і благополуччя людини тощо.

У рамках позитивної психології розглядається проблема сутності психічного здоров'я та дослідження комплексу особистісних факторів, що забезпечують оптимальне функціонування особистості.

Е. Дінер у своїх роботах ввів поняття «суб'єктивне благополуччя» [9], яке складається з трьох основних компонентів: задоволення, приємних і неприємних емоцій, всі ці три компоненти разом формують єдиний показник суб'єктивного благополуччя. Так, виділяються когнітивні (інтелектуальну оцінку задоволеності різними сферами свого життя) й емоційні (наявність поганого чи хорошого настрою) сторони самоприйняття. Е. Дінер вважав, що більшість людей так чи інакше оцінюють те, що з ними трапляється, в дихотомічному вигляді «добре – погано», і така інтелектуальна оцінка завжди відображається відповідною емоцією. Суб'єктивне благополуччя покликане відобразити рівень задоволення людини, тобто автор зрівнює суб'єктивне благополуччя з переживанням щастя.



Також емним і повним із погляду психології є визначення суб'єктивного благополуччя, надане К. Ріфф, яка розуміє цей феномен як багатофакторний конструкт, що є складним взаємозв'язком культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників [11]. За її висновками, суб'єктивне благополуччя – це складний «продукт», який виступає результатом впливу генетичної схильності, середовища й особливостей індивідуального розвитку.

Суб'єктивне благополуччя як характеристика особистості демонструє своєрідне «співвідношення особистості з життям», у якому, за К.О. Абульхановою-Славською, і потрібно шукати психологічні визначення особистості [1].

Вивчаючи суб'єктивне благополуччя особистості та її поведінку, зокрема з погляду його соціального аспекту, Т.В. Данильченко вказує на складність вивчення такого феномену, як соціальне благополуччя особистості, оскільки це явище «дуже важко операціоналізувати, знайти чіткі «вимірювані» параметри» [5, с. 83].

Але, на жаль, внутрішня психологічна структура суб'єктивного благополуччя у психологічній науці майже не досліджена. Також не приділено уваги ґендерним аспектам суб'єктивного благополуччя особистості, їх впливу на внутрішню та зовнішню мотивацію та на відчуття щастя взагалі.

Мета статті – проаналізувати проблему феномену суб'єктивного благополуччя особистості, вивчити його внутрішню структуру, а також виявити ґендерні відмінності у цих внутрішніх детермінантах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суб'єктивне благополуччя особистості є складним соціально-психологічним утворенням, яке містить такі компоненти: емоційні, когнітивні та конативні; формування цих компонентів здійс-

нюється у процесі соціально-психологічної діяльності, в системі реальних відносин особистості з об'єктами навколишньої дійсності, що складаються на основі соціально-психологічних настанов, цінностей і стратегій поведінки. Зазначимо, що на суб'єктивне благополуччя особистості впливають внутрішні (цінності та смислові утворення особистості, соціально-психологічні настанови, стратегії поведінки) та зовнішні (умови соціалізації) чинники (О.Є. Бочарова [4]).

Під час проведення емпіричного дослідження проблеми суб'єктивного благополуччя студентів-психологів наша увага була зосереджена на детальному огляді терміна «суб'єктивне благополуччя» та його структурної схеми. Виходячи з вищенаведених положень, ми припустили, що формування суб'єктивного благополуччя особистості відбувається послідовно. Базовими індивідуально-психологічними якостями виступають індивідуально-типологічні чинники, які, у свою чергу, формують вплив на мотиваційну сферу особистості.

Мотиваційні чинники забезпечують соціально-психологічну адаптацію, а також необхідний рівень благополуччя. Чинники соціально-психологічної адаптації також впливають на рівень суб'єктивного благополуччя.

Таким чином, структурна схема дослідження послідовного впливу особистісних детермінант на суб'єктивне благополуччя зображена на рис. 1.

Зазначимо, що під час вивчення вітчизняних досліджень у сфері благополуччя було з'ясовано, що між чоловіками та жінками існують відмінності в оцінці та способах відчуття власного благополуччя. Зокрема, в дослідженнях Т.В. Бескової проблеми задоволеності життям та ставлення до успіхів оточуючих людей визначені відмінності в засобах переживання задоволеності власним життям [3].

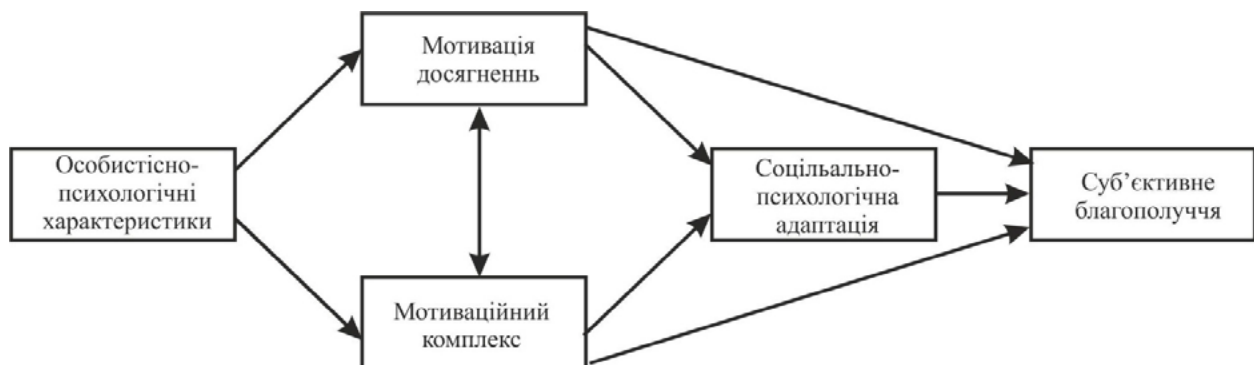


Рис. 1. Модель послідовного впливу особистісних детермінант на суб'єктивне благополуччя

Таким чином, було зроблено висновок: вплив психологічних індивідуально-особистісних детермінант на рівень суб'єктивного благополуччя може відрізнятися за статеву ознакою. Отже, дослідження поставленої гіпотези буде відбуватися у порівняльному аналізі між жінками та чоловіками. У рамках емпіричного дослідження поставленої проблеми було обстежено 120 осіб, із них 33 особи – чоловіки та 87 осіб – жінки (студенти першого та другого курсів психологічного фаху на базі ОНУ ім. І.І. Мечникова).

Для аналізу впливу біологічної статі на показники психологічного благополуччя особистості було проведено однофакторний дисперсійний аналіз та оцінено такі описові статистики, як арифметичне середнє (M) та стандартне відхилення (SD) за всіма шкалами застосованих методик. Однофакторний дисперсійний аналіз дозволив виявити статистично значущі відмінності між чоловіками та жінками.

Так, за шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптації за показниками «Самоприйняття» та «Прийняття інших», методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір за показниками «Внутрішня мотивація» та «Зовнішня позитивна мотивація», опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М. Русалова за показниками «Ергічність психомоторна», «Ергічність комунікативна», «Пластичність комунікативна», «Швидкість комунікативна», «Емоційність інтелектуальна» й «Емоційність комунікативна» ми виявили статистично значущі відмінності між показниками вибірок чоловіків і жінок.

Аналіз показників формально-динамічних властивостей індивідуальності, за В.М. Русаловим, необхідно розпочати з комунікативного блоку, у шкалах якого виявлено найбільші рівні показників в опитувальнику, що не суперечить твердженням, що саме комунікативна сфера закладається в основу успішного професійного розвитку майбутнього психолога. Всі шкали цього блоку, а саме «Ергічність комунікативна», «Пластичність комунікативна», «Швидкість комунікативна» й «Емоційність комунікативна» мають статично значущі відмінності між чоловіками та жінками, що свідчить про різне ставлення, різні методи та стратегії у будівництві комунікативного процесу. У жінок показники за всіма шкалами комунікативної сфери вищі, ніж у чоловіків. Так, у жінок за показниками шкали «Ергічність комунікативна» ($M=33,649$) існує більша потреба в спілкуванні та тяга до людей, намагання встановити комунікативне лідерство ($M=30,606$). Проте розподіл значень стандартного відхилення говорить

про більшу гомогенність саме чоловічої вибірки ($SD=6,230$). За показниками шкали пластичності комунікативної можна впевнено стверджувати про перевагу жінок ($M=31,195$), тобто у жінок сильніше бажання встановлення нових контактів і соціальних зв'язків, ніж у чоловіків. Звертаючи увагу на відносно перебільшення значень стандартного відхилення у жінок ($SD=5,158$), можна констатувати, що чоловіки ($SD=4,532$) володіють меншою кількістю комунікативних програм. Шкала швидкості комунікативної виявляє у жінок вищу швидкість мовної активності та вербалізації ($M=35,909$), також варто зауважити, що значення за цією шкалою є найбільшими в цій методиці та відповідають найвищим популяційним нормам. Значення стандартного відхилення порівняно за групами вибірок майже однакове ($SD=5,355$ у чоловіків і $SD=5,395$ у жінок), тому свідчить про однаковий кількісний рівень володіння навичками пластичності у спілкуванні.

За показниками «Емоційність комунікативна» також виявляється перевага жінок за середніми значеннями вибірки ($M=26,242$ у чоловіків і $M=29,688$ у жінок). Жінкам притаманна багатша палітра емоційних станів і більша чутливість до відтінків міжособистісних відносин у процесі спілкування, що є одними з основних навичок у роботі майбутнього психолога. Аналіз показників стандартного відхилення за шкалою емоційності комунікативної дав такі результати: $SD=4,373$ у чоловіків і $SD=4,508$ у жінок, тобто у чоловіків вибірка більш гомогенна. Отже, серед чоловіків існує менша відносна частка осіб із високими та низькими значеннями реалізації комунікативної сфери.

Розглянемо результати аналізу методик, які відповідають дослідженню мотиваційного комплексу студентів – майбутніх психологів.

За показниками за шкалою потреби в досягненнях методики Ю.М. Орлова (табл. 1) можна констатувати, що, на жаль, потреби у досягненнях сучасної молоді відповідають майже середньому середньопопуляційному рівню. Значення стандартного відхилення ($SD=1,555$ у чоловіків, $SD=1,625$ у жінок) свідчать про більшу визначеність у своїх потребах у досягненнях у чоловіків і більшу гетерогенність оцінки своїх потреб у жінок [7, с. 29].

Внутрішня мотивація, зовнішні позитивні та негативні впливи на мотивацію утворюють єдиний мотиваційний комплекс особистості за методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір [6]. За показниками шкали «Внутрішня моти-



вація» та «Зовнішня позитивна мотивація» виявлено статично значущі відмінності між вибірками чоловіків і жінок (табл. 2). Жінки ($M=4,286$) виявилися більш мотивованими внутрішньо, ніж чоловіки ($M=3,712$), за щільністю розподілу стандартного відхилення ($SD=0,620$ у жінок і $SD=0,848$ у чоловіків) – більш зосереджені й усвідомлені у внутрішній організації досягнення своїх цілей.

Також, за шкалою «Зовнішня позитивна мотивація», для жінок важливіше, ніж для чоловіків, отримувати задоволення від професії та процесу професійної діяльності ($M=3,766$ у жінок і $M=3,433$ у чоловіків), проте значення стандартного відхилення свідчать про однаковий характер розподілу

даних ($SD=0,663$ у жінок і $SD=0,658$ у чоловіків).

Зовнішні негативні мотиваційні прояви майже однаково впливають на мотиваційний фон особистості жінки чи чоловіка. Під час аналізу показників стандартного відхилення (у чоловіків $SD=0,899$, у жінок $SD=0,990$) зрозуміло, що вибірка чоловіків є більш гомогенною, отже, серед обстежених чоловіків відносна частка осіб із високими та низькими значеннями зовнішньої негативної мотивації нижча, ніж у жінок. Тобто, чоловікам притаманні «вужчі» коридори реагування на зовнішні негативні впливи.

Такого ж висновку дійшов К. Замфір, стверджуючи, що тип мотивації впливає

Таблиця 1

Аналіз потреби в досягненнях (методика Ю.М. Орлова)

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Шкала потреби в досягненнях	M	4,333	4,169	0,024	0,877	0,243	0,623	-	-
	SD	1,555	1,625						

Таблиця 2

Аналіз особливостей соціально-психологічної адаптивності особистості

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Внутрішня мотивація	M	3,712	4,286	6,903	0,010	-	-	12,282	0,001
	SD	0,848	0,620						
Зовнішня позитивна мотивація	M	3,433	3,766	0,101	0,751	5,845	0,017	-	-
	SD	0,658	0,663						
Зовнішня негативна мотивація	M	3,606	3,487	0,702	0,404	0,352	0,554	-	-
	SD	0,899	0,990						

Примітка: жирним шрифтом виділені показники, за якими виявлено статистично значущі ($p<0,05$) розбіжності; W – критерій Левена; F – критерій Фішера; V – критерій Уелча.

Таблиця 3

Аналіз даних за шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптації

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Самоприйняття	M	71,848	77,870	0,125	0,724	6,804	0,010	-	-
	SD	11,635	10,860						
Прийняття інших	M	55,636	65,286	1,750	0,189	14,590	0,001	-	-
	SD	15,110	10,647						
Емоційний комфорт	M	57,242	61,117	0,888	0,348	1,539	0,217	-	-
	SD	13,560	15,580						
	SD	0,848	0,620						

Примітка: жирним шрифтом виділені показники, за якими виявлено статистично значущі ($p<0,05$) розбіжності; W – критерій Левена; F – критерій Фішера; V – критерій Уелча.

Таблиця 4

Аналіз даних за шкалою суб'єктивного благополуччя

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Шкала суб'єктивного благополуччя	M	5,182	4,844	1,426	0,235	0,939	0,335	-	-
	SD	1,878	1,582						

не тільки на ефективність праці, а й на особистість робітника [6]. Висока задоволеність можлива за умови переважання внутрішньої мотивації: якщо переважає зовнішня мотивація, то праця стає просто засобом для досягнення чогось, не будучи самоціллю; вона виступає як обов'язок чогось зовнішнього, як ціна за придбання благ, необхідних людині. Якщо внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини, стимулює вдосконалення професійної майстерності, то зовнішня мотивація орієнтує її на суто особисті інтереси (цілі), пригнічує колективне прагнення, призводить до відчуження від колективу. Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійного розвитку, перетворює працю в діяльність, що здійснюється під тиском зовнішньої необхідності.

Інтегральні показники опитувальника соціально-психологічної адаптації за шкалами «Самоприйняття» та «Прийняття інших» статистично відрізняються між чоловіками та жінками. Результати дослідження зведені наочно у табл. 3. Так, чоловіки виявилися менш схильними до аналізу себе та властивостей своєї особистості, зосереджують менше уваги на прийнятті себе та інших осіб (самоприйняття $M=71,848$, прийняття інших $M=55,636$).

Жінки, навпаки, виявили вищі показники за середньогруповим рівнем шкали та відповідно характеризувалися більшим прийняттям своїх і чужих недоліків і меншим рівнем внутрішнього конфлікту (самоприйняття $M=77,870$, прийняття інших $M=65,286$).

Також за значеннями стандартного відхилення ($SD=11,635$ у чоловіків і $SD=10,860$ у жінок) жіноча вибірка має більш гомогенний характер, що також говорить про вищу здібність жінок до свідомого прийняття себе та інших осіб. Відчуття емоційного комфорту притаманне обом групам і не має статистично значимих відмінностей. Проте за середньоарифметичними значеннями останньої шкали жінки почуваються комфортніше за чоловіків ($M=61,117$ у жінок і $M=57,242$ у чоловіків), що може бути зумовлене більш розвинутою емоційною складовою частиною у жінок.

За даними розрахунків за критеріями Левена та Фішера статистично значимих відмінностей між чоловіками та жінками за шкалою суб'єктивного благополуччя виявлено не було (табл. 4). Таким чином, рівень суб'єктивного благополуччя майже однаковий у групах порівняння та наближається

до середньопопуляційних норм (5,5 стена). Отже, використання показника суб'єктивного благополуччя як критеріальної змінної, що відображає оптимальне функціонування індивіда, є доцільним у рамках наявної схеми дослідження. Стандартне відхилення у вибірці жінок нижче ($SD=1,582$), ніж у чоловіків ($SD=1,878$), що може пояснюватися як міра зосередженості жінок на певних визначених категоріях благополуччя.

Отже, за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу за критеріями Левена (V), Фішера ($F_{(1, 109)}$) та Уелча (W) були виявлені статично значущі ($p<0,05$) відмінності між групами жінок і чоловіків. Зокрема, потрібно зосередити увагу на показниках опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М. Русалова, який ми застосовували як інструментарій для вивчення індивідуально особистісних рис майбутніх психологів.

Висновки з проведеного дослідження. Суб'єктивне благополуччя інтерпретується як узагальнене та відносно стійке переживання, що для особистості має особливу значущість. Також воно є важливою складовою частиною домінуючого психічного стану особистості.

Дослідивши гендерні відмінності у детермінантах суб'єктивного благополуччя особистості, зазначимо, що у жінок виявлена значна перевага за значеннями комунікативного блоку. Жінки виявилися більш схильними до міжособистісного спілкування. Вони охоче починали розмови та здобували нові контакти, їм значно легше будувати процес спілкування та володіти ініціативою у комунікації. До того ж, жінки є більш мотивованими внутрішньо, для них важлива сама діяльність за своєю суттю, отже, вони можуть досягти більшого успіху та результатів у професійній сфері. Вони готові до самосприйняття власної особистості з усіма перевагами та недоліками, позитивно ставляться до різноманітних життєвих проявів, більш соціально адаптовані, ніж чоловіки. Чоловіки виявили кращі показники предметної діяльності, витривалість до різноманітних навантажень і схильність до фізичної праці. Виявлено, що суб'єктивне благополуччя є психологічним конструктом, що не залежить від статі.

Подальші перспективи дослідження полягають у глибшому вивченні внутрішньої структури суб'єктивного благополуччя та у створенні гендерних моделей суб'єктивного благополуччя особистості.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Педагогика, 1980. 234 с.
2. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1 (31). С. 29–36.
3. Бескова Т.В. Социально-демографические детерминанты субъективного благополучия личности. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 34–45.
4. Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности. Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2008. № 10. С. 226–231.
5. Данильченко Т.В. Особливості соціальної поведінки осіб з різним типом суб'єктивного соціального благополуччя. Наука і освіта. 2016. № 5. С. 83–89.
6. Замфир К. Удовлетворенность трудом. М.: Инфра М, 2001. 224 с.
7. Курова А.В. Гендерні відмінності в детермінантах індивідуально-особистісних властивостей майбутніх психологів. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія. 2017. Т. 22. Вип. 4 (46). С. 27–33.
8. Ямницький О.В. Дослідження факторів привабливості професії у майбутніх практичних психологів. Актуальні питання психологічної науки. 2014. Вип. 8. С. 191–194.
9. Diener Ed., Oishi Shigehiro, Richard E. Lucas. Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. Annu. Rev. Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403–425.
10. Peterson, C., and Seligman, M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. 2004, New York: Oxford university Press.
11. Ryff C.D. Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

УДК 159.9.015

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗНАКУ В УМОВАХ НЕВРОЗУ

Мазяр О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри соціальної та практичної
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті представлено оригінальні концептуальні погляди на проблему формування знаку. Знак представлений як суперечливе за змістом психічне утворення, яке не набуває остаточного формування. Формування знаку в людини забезпечує процеси синонімії та антонімії. Невроз є перериванням розвитку знакової системи людини. Цей процес спричинюється розриванням абсурдного зв'язку між двома елементами знаку, в основі якого лежать помилкові результати рефлексії.

Ключові слова: *невроз, абсурд, знак, значення, рефлекс.*

Мазяр О.В. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗНАКА В УСЛОВИЯХ НЕВРОЗА

В статье представлены оригинальные концептуальные взгляды на проблему формирования знака. Знак представлен как противоречивое по содержанию психическое образование, которое не приобретает окончательной формирования. Формирование знака обеспечивают процессы синонимии и антонимии. Невроз является прерыванием развития знаковой системы человека. Этот процесс вызывается разрывом абсурдной связи между двумя элементами знака, в основе которого лежат ошибочные результаты рефлексии.

Ключевые слова: *невроз, абсурд, знак, значение, рефлекс.*

Maziar O.V. STRUCTURAL FEATURES OF THE SIGN IN CONDITIONS OF NEUROSIS

The article presents original conceptual views on the problem of formation of a sign. The peculiarity of the sign signaling of a person in comparison with the natural signaling of animals is that the reflex principle is not dominant in this signal system. At the same time, the reflex response is available for human, but at the conscious level it does not direct its behavior. The phenomenon of human thinking grows not from the intellectual activity of the animal, but represents the opposition to it. In the psychological organization of a person the sign is controversial in the content formation which is constantly in development and can not acquire the final formation. The sign as a unit of the human signaling system is structurally composed of two elements, which form a formal identity, but are substantially non-identical. One of the elements is realized and is dominant, the other is subdominant. The specificity of such a mental organization allows a person to form absurd cognitive relationships between different signs, which provides a deviation from direct reflex response. Formation of the sign for a person is provided by processes of synonymy and antonymy that are absent in the animal signaling system. The essence of thinking is in the disabsurdization of the sign. Neurosis is an interruption of the development of the human sign system. Neurosis is caused by breaking the absurd connection between the two elements of the sign. This happens as a result of the reflection error, when the antonym of the dominant element begins to be perceived as a subdominant element. Psychotherapy consists in the fact that the subject

realized a disabsurdization of the sign by understanding the two elements of the sign. The perspective of the study is to analyze the structural organization of the sign and its structural violations objectified in neurotic and psychotic disorders.

Key words: *neurosis, absurdity, sign, meaning, reflex.*

Постановка проблеми. Проблема неврозу є фундаментальною для психологічної науки. Її вирішення покликане з'ясувати загальний механізм психологічних змін особистості, оскільки невротична поведінка інтегрує процеси психологічного розвитку людини. Фундаментальне завдання психології полягає у виробленні теоретичних положень формування неврозу та побудові цілісної методології його аналізу. Натомість механізм невротичної поведінки лишається предметом дискусій навіть у межах окремих психотерапевтичних шкіл. Проте дискусія щодо цього питання унеможливлена, тому що невироблений єдиний понятійний і термінологічний апарат аналізу неврозу. Це пов'язано з відсутністю загальноновизначеної елементарної психічної одиниці, що дозволило би здійснювати аналіз психічної діяльності людини. Проблема термінологічного плюралізму обтяжена тим, що під час тлумачення невротичної поведінки психотерапевтичні школи часто послугуються артефактами. Ці артефакти дозволяють створити переконливу теорію неврозу, проте під час порівняльного аналізу з'ясовується, що, незважаючи на сутнісні методологічні відмінності, ефективність терапії різних напрямів є приблизно однаковою [9]. Це вказує на те, що концептуальні відмінності психотерапевтичних шкіл не є ключовим фактором ефективності надання психологічної допомоги. Так, це спонукає до розроблення мета-теорії неврозу, яка у перспективі пропонуватиме радикально іншу методологію аналізу неврозу. Її цінність полягатиме у тому, що вона пояснюватиме інтуїтивну правоту розробників більшості теорій неврозу, виявить спільний методологічний знаменник концептуальних положень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішення фундаментальних проблем психологічної науки останнім часом відходить на другий план, поступаючись місцем розробленню вузькоспрямованих концептуальних напрямів. Ці напрями будуються здебільшого на основі методологічного епігонства та прихованого плагіату, освіжаючи теоретичні положення спекуляціями міждисциплінарних зв'язків (надто з нейропсихологією). Це закономірно призводить до теоретичного дистанціювання від решти концепцій за парканом власних артефактів.

Ми підтримуємо полеміку між науковими школами, оскільки це єдиний спосіб

вийти на фундаментальні положення, які допоможуть виробити метатеорію неврозу. Спершу необхідно встановити сутність елементарної одиниці аналізу, її структурно-функціональні особливості. Такою одиницею може виступати знак [3; 4] і пов'язане з ним значення слова [2], оскільки саме мовлення інтегрує специфічно людські когнітивні, емоційні і поведінкові елементи психіки. У психологічній науці це об'єктивувалося у проблемі співвідношення мовлення та мислення.

Ми дотримуємось положення про те, що сигнальна система людини є знаковою, а значить штучно збудованою за ієрогліфічним принципом. Її призначення полягає у блокуванні першої сигнальної системи, що визнавалося навіть І.П. Павловим у його поглядах на природу рефлексу і другої сигнальної системи людини [5; 6]. Натомість ми обґрунтовуємо оригінальне положення про те, що знак є внутрішньо-суперечливим психічним утворенням як за формою, так і за змістом, і лишається не до кінця сформованим. На нашу думку, це зумовлює постійний розвиток знакової системи, що часто призводить до порушень соціальної адаптації та інтеграції індивіда, невротичних і психотичних розладів. Ми ставили перед собою завдання проаналізувати структурно-функціональну особливість знаку.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз специфіки формування знакової системи в умовах невротичного розладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невротичний розвиток особистості закладається переважно у дитячому віці. Дитина вразлива для неврозів не тільки тому, що її нервова система є слабкою. Основну причину слід убачати у труднощах формування знаків, які лежать в основі сигнальної системи людини. Проблемним моментом стає утворення синонімів та антонімів, які визначають специфіку та ступінь повноти знаку. У дитини порівняно слабкі суб'єктивні можливості формування смислу того, що відбувається (соціальної інтеграції). Питання не в тому, що дитина чогось не знає, а в тому, що не здатна вербалізувати, правильно назвати подію, зв'язати її з іншими подіями, інтегрувати у власний досвід. Процеси синонімізації й антонімізації мають наблизити травматичну подію до інших, утворити з ними зв'язок або віддалити від них, віддиференціювати. Суть неврозу якраз у тому й полягає, що він зупиняє



утворення і смислове розгортання певного знаку, вузько фіксує його семантику і не дозволяє створювати нові смислові зв'язки. Це той момент соціальної інтеграції індивіда, коли певне психічне утворення уже функціонує, але не може стати досвідним надбанням суб'єкта. Колізія розгортання психологічного захисту і подальшої психотерапії – це унікальна драма формування «проблемного» знаку. Набуття значення знаку відбувається з очевидними затримками і неадекватністю. Нівелювання невротизму полягає у пошуку суб'єктом релевантних синонімів й антонімів.

Щоби прийти до знакового розуміння утворення невротичного розладу, необхідно розібратися у структурі знаку. Знак не існує ізольовано, а представлений у складній динамічній системі інших знаків. Його розуміння стає можливе лише за умови розуміння значення решти знаків; таким чином, суб'єкт спроможний уникати плутанини, навіть зустрічаючись із явищами омонімії та паронімії. У психологічному аспекті будь-який знак є несамотійним через наявність зв'язку з іншими знаками, що позбавлене адекватності та раціональності. Наприклад, поняття ненависті є нерозривно пов'язаним з іншим поняттям (об'єктом ненависті).

Специфіка знаку (порівняно з тваринним сигналом) полягає у тому, що він функціонує у формі пари елементів, а не одиничного елементу. Це зумовлює наявність іманентної внутрішньої опозиції (суперечності). Суб'єкт осягає значення знаків через явище опозиції, причому останнє зрідка є антонімом. Ідеться про таку асоціацію, яка пов'язує обидва елементи в одне психічне утворення, робить їх тотожними за формою, хоча водночас вони не є тотожними за змістом. Ця «тотожна нетотожність» слугує справі диференціації знаків і набуттю ними значення: «схоже на те, але не те».

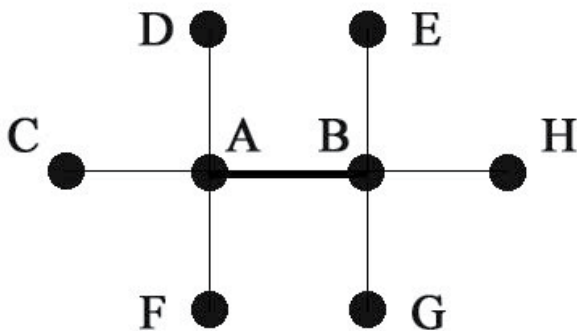


Рис. 1. Схема знаку А/В і його зв'язку з іншими знаками

Схематично будову знаку можна представити так (рис. 1). Зауважимо, що знак має форму А/В, а не дві окремі форми А і В. Елементи А і В формально становлять тотожність, оскільки є нерозривними, хоча змістовно не становлять тотожність. При цьому той же елемент А може входити у зміст інших знаків: А/Д, А/С, А/Ф. Жодних автономних знаків А, В, С не існує; їх можна розглядати лише у зв'язку між собою і тільки так. При цьому наявність внутрішньої опозиції слугує тому, щоби суб'єкт у знаках А/Д, А/С, А/Ф отримує можливість усвідомити (диференціювати) елемент А як не С, Д і Ф.

Це положення є найбільш дискусійним, але й ключовим для розкриття специфіки психічної саморегуляції людини. Ідеться про те, що вважати елементарною одиницею вимірювання людської психіки, її первинним елементом. Початку ХХ століття передувало тривалий період збирання у психологічній науці первинних елементів, серед яких особливе місце посідали відчуття. Зараз питання про первинний психічний елемент фактично знято. Психологічна наука переключилася на вимірювання великих психічних кластерів на кшталт цінностей, здібностей, мотивації тощо. Тому сьогодні психологічна проблематика зводиться до пошуку різноманітних кореляційних зв'язків та факторного, кластерного тощо аналізу емпіричних даних. Тоді як справжня проблема має полягати у з'ясуванні суті зібраних емпіричних даних (фактів). За замовчуванням такими є однополюсні психічні утворення – усвідомлювані артикульовані частини двополюсного, дискретно усвідомлюваного знаку, який не підлягає кінцевому означенню.

Математична експансія в психологію покликана компенсувати брак «науковості» цієї галузі знань. У науці стільки істини, скільки в ній математики, але ця кантівська максима справедлива тільки тоді, коли ми знаємо, над якими одиницями здійснювати математичні операції. Такими одиницями у психології є знаки. Але структурна і функціональна сутність знаків лишається недостатньо розкритою. Психологічна наука три століття витратила на те, щоби впритул наблизитися до ідеї асоціації, здійснила фрейдівський прорив до наукового розуміння несвідомого складника психіки, запропонувала концепцію знаку як сигнального компонента психіки, але вона постійно відволікалася на кінцеві результати психічної діяльності людини. Людська психіка почала вивчатися лише в аспекті дезабсурдизації знаків, тоді як процес абсурдизації психічних елементів є незауваженим. Наслідком

цього став теоретико-методологічний розрив науки на академічну (раціональну за змістом) та прикладну (творчо-терапевтичну за змістом) психологію. Перша за допомогою рефлексії вивчає процес і результат дезабсурдизації психічних елементів, а друга вправляється у наданні психологічної допомоги, забезпечуючи суб'єкта умовами створення нових абсурдних психічних зв'язків. Проте ані перша, ані друга парадигма не здатні зв'язати в єдину систему структурну і функціональну сутність людської психіки. Констатуємо брак розуміння сутності людської психіки як утворення, яке відкрите для постійного продукування абсурдних (антирефлекторних) зв'язків.

Тому закономірною є «ситуаційна поправка» У. Мішела до теорії особистості [8]. Він фактично показав, що емпіричні дані, переведені у числові еквіваленти, є не придатними для оцінки особистості, оскільки ненадійні у передбаченні реальної поведінки. Опитувальники, які виявляють риси особистості, не є валідною процедурою дослідження, оскільки виходять із розуміння риси як автономної однополюсної одиниці (усвідомлювані половинки знаків), а вся процедура дослідження зводиться до встановлення числового вираження. Чим більшої сили набувають окремі елементи, тим більша вірогідність того, що саме вони регулюватимуть поведінку суб'єкта. Натомість основну увагу слід приділити дослідженню змісту знаків, встановленню унікальної форми.

У. Мішел говорить про когнітивно-афективні одиниці, до яких зараховує майже всі характеристики людини. Так, суттєво розрізняти компетентності, стратегії, емоційні реакції, але ця диференціація важлива тільки з точки зору зручності формального аналізу. Проте оперування артефактами психологічної науки складає ілюзію розуміння психодинаміки. Звідси виникає брак строгості дефініцій, постійне уточнення й оновлення змісту психологічних термінів. Це, звісно, збагачує зміст артефакту, але не здатне привести до якісних змін у розумінні когнітивно-афективних одиниць, а також характеру взаємодії із ситуаційними змінними.

Потрібен кардинально інший погляд на природу первинного елемента психіки людини. В його основі має бути не принцип поступового ускладнення тваринного сигналу, а його якісна новизна, яка становить передумови для принципово іншого рефлекторного зв'язку, що задовольняє науковому розумінню поведінки людини. Таким первинним психічним елементом людини може бути бінарне за формою

емоційно-когнітивне утворення, про що писав А. Валлон [1]. На нашу думку, це положення розкриває суть невротичної суперечливості, коли суб'єкт стає не здатен реалізувати декларовані цілі. Глибинна психологія це постулює у положеннях про «невдале витіснення», «компенсацію комплексу неповноцінності», «еквівалентність психічної енергії». Спільним знаменником цих положень є ситуація слабо регульованої мотиваційної роздвоєності суб'єкта. Однак невротичну роздвоєність необхідно розуміти не як наявність двох окремих антагоністичних елементів, а як одне психічне утворення, що має у своєму складі два нетотожні за змістом елементи.

Б.Ф. Поршнев розвиває ідеї А. Валлона і називає таку спайку психічних елементів дипластією [7]. Ми ж розвиваємо положення Б.Ф. Поршнева щодо філогенезу людської сигнальної системи (розвитку мовлення), проте, щоб уникнути закидів у спотворенні положень про дипластію (незважаючи на влучність терміна), називатимемо цей феномен психічної абсурдності «бінаром». Абсурдність бінару полягає у наявності двох нетотожних елементів, які перебувають у відносинах тотожності (зліплені). Це можна виразити формулою $A \equiv B$, де A і B є елементами бінару, а « \equiv » – логічний символ тотожності. Найважливішим принципом функціонування бінару є те, що елемент B є субдомінантним, слабко чи взагалі не усвідомлюється, але повсякчас шукає можливість актуалізуватися.

Формула $A \equiv B$ презентує повсякденну форму абсурду. Суб'єкт зазвичай не помічає власної абсурдності. Такі внутрішньо суперечливі знаки утворюють потік свідомості. Водночас констатуємо, що знаки є незакінченими психічним утвореннями, що робить їх матеріалом придатним для побудови різних смислів (зв'язків). Це дозволяє психіці більш ефективно адаптуватися до нових соціальних умов.

У математичному плані бінар відповідає числу «2» (за кількістю елементів). Суб'єкт не розрізняє ці елементи. Він здатен рефлексувати лише домінантний елемент знаку; субдомінантний елемент прихований і важко вербалізується. Наприклад, основним проблемним бінаром Родіона Раскольников, який рефлексується ним упродовж усього роману «Злочин та кара», є інтерес (елемент A) і печаль (депресія) (елемент B).

За яких умов психічного розвитку виникає невротичний розлад? Коли суб'єкт невдало намагається завершити формування певного знаку, в результаті чого процес розвитку всієї знакової системи зупиняється



ся. Тоді замість «двійки» з'являється психічне утворення, яке формально відповідає «трійці». Поява третього елемента дає можливість фіксувати у свідомості відмінності перших двох, які були тотожними за формою. Тепер вони не є тотожними, що й змушує суб'єкта переживати відчуття дискомфорту. Дискомфорт пов'язаний із тим, що третій елемент стає ніби запереченням елементу А. Шляхом синонімізації суб'єкт «розвиває» усвідомлення елемента А (насправді знаку А/В), проте випадково або навмисно натикається на його антонім (опозицію, необов'язково антагонізм елемента В) і відкриває для себе простір А. Якщо до цього моменту зв'язок А і В був для суб'єкта неочевидним і майже неусвідомлюваним, то з появою антонімічного (опозиційного) А суб'єкт починає усвідомлювати, дарма що дискретно, також елемент В. Таким чином, третій елемент стає причиною розрізнення, нехай і не повного, первинних двох елементів, їх абсурдного зв'язку.

Формулу неврозу можна виразити так: $(A \cup \bar{A}) \cap \bar{A} = \bar{B}$. Формування елемента А відбувається шляхом додавання й одночасного виключення елемента не-А (\bar{A}). Субдомінантний елемент В залишається у потенційному стані. У результаті цього процесу намічається розрив формальних зв'язків між А та В: абсурдний зміст знаку суб'єкта стає очевидним й емоційно нестерпним. Початкові елементи А та В починають змістовно сприйматися суб'єктом як нетотожні $A \neq B$, що може об'єктивуватися у різноманітних кризах та конфліктах.

Ідеться про ситуацію дезабсурдизації знаку, яка є тривіальним психічним процесом побудови нових знаків. Натомість справжню психологічну проблему створює ситуація, коли суб'єкт помилково відкриває для себе елемент А як субдомінантний елемент В. Мовою формальної логіки це можна виразити таким відношенням: $(A \neq A) (\bar{A} = B)$. У цьому криється ключова когнітивна помилка, викривлення сприймання, неправильної рефлексії, що не дозволяє суб'єктові самотужки вирішити особистісну проблему. Це оформлюється у скаргу, з якою клієнт приходив до психолога. Сутність цієї помилки полягає у тому, що субдомінантний елемент В залишається для суб'єкта неусвідомленим, відсутнім у полі рефлексії. Клієнт скаржиться на появу А. Можна сказати, що дезабсурдизація знаку не відбулася чи відбулася неповністю, що відповідає концептуальним поглядам психоаналітиків на феномен «невдалого витіснення» або гештальтистів на «незавершений гештальт».

Повертаючись до прикладу з Раскольниковим, зазначаємо, що в його бінарній парі більш усвідомлюваним був інтерес (домінантний елемент А). Процес синонімізації А породив у свідомості суб'єкта такі поняття: «це», «потворна мрія», «дурниця», «безглуздя». У результаті потужної рефлексії достатньо швидко суб'єкт вийшов на антонім інтересу. Ним виявився страх, переляк (А).

«Але не сором, а зовсім інше почуття, схоже навіть на переляк, охопило його».

«Цікаво, чого люди найбільше бояться? Нового кроку, нового власного слова вони найбільше бояться ... [...] Ну навіщо я зараз іду? Хіба я здатний на це? Хіба це серйозно? Зовсім несерйозно. Так, заради фантазії сам себе тішу...».

«І невже такий жах міг прийти мені в голову?».

Ідея Раскольникова полягала у тому, щоби вбивством (інтерес здійснення злочину) позбутися злиднів і пов'язаної з нею депресії. Однак депресія (субдомінантний елемент В) хоч і створює тло поведінки Раскольникова (і в цьому суть будь-якого елемента В), але не стає основною темою його роздумів. Вона лише бере участь у раціоналізації елемента А. Особистісна проблема суб'єкта полягає у тому, що він не здатний збагнути, що $A \neq B$. Тому його депресія не буде «вилікувана» злочином. Це причина того, чому, скоївши подвійне вбивство, Раскольников спочатку не зміг належним чином здійснити пограбування, а потім скористатися вкраденими речами. Це стало найбільшим шоком Раскольникова: *«... я переступити скоріше хотів... я не людину вбив, я принцип убив! Принцип убив, а переступити не переступив, на цій стороні залишився».*

Раскольников відрефлексував, що він не вирішив проблему абсурду, а тільки зробив її для себе очевидною і значить безглуздою. Інтерес злочину був реалізований, але печаль його не минула, а закономірно посилилась – стала домінантною. Депресія спричинила його хворобу, оскільки стала геть неконтрольованою, зокрема після того, як Раскольникову так і не вдалося більш-менш чітко окреслити проблемний знак.

Істинний рівень психологічної консультації полягає у тому, щоб переконати суб'єкта у помилковості формули $A = B$. Клієнт зобов'язаний усвідомити і прийняти положення про те, що А і В є різними елементами, які не були формально тотожними. Таким чином, можна вивести загальну формулу скарги клієнта: $A \neq (A = B)$. Так, успішне завершення консультації матиме вигляд:

$\bar{A} \neq B$. Суб'єкт має усвідомити, що не можна ототожнювати антонім домінантного елемента бінару із субдомінантним елементом проблемного знаку.

Психотерапія наштовхується на потужні психологічні перепони, тому що в спотвореному суб'єктивному сприйнятті \bar{A} і B часто виглядають як синоніми. Точніше сказати, суб'єкту треба, щоби вони такими були, оскільки це, на його думку, пояснює суть абсурду, який він бажає нівелювати.

Невроз є пошкодженою формою знаку, який застряг у процесі своєї трансформації. Так, клієнт приходить до психолога насамперед за відновленням абсурдного змісту знаку, а не за дезабсурдизацією, до якої його схиляє психологічний аналіз проблеми. Причому дезабсурдизація, якій відводиться значна частина психотерапії, стає лише одним з етапів до цього результату. Дезабсурдизація – проміжне завдання психотерапії, а справжня ціль – формування нового абсурду. Бо знак тільки й може перебувати в абсурдному стані. Абсурд дає змогу суб'єктові бути гнучким у побудові таких знаків.

Якщо говорити за справжню психотерапію, то вона має бути націлена на клопітний пошук \bar{B} (антоніму субдомінантного елемента). У Раскольнікова ним є пошук антоніму печалі (депресії). Такою є реакція гніву. У квартеті емоцій (інтерес (A) – страх (\bar{A}), печаль (B) – гнів(\bar{B})) саме гнів є найбільш факультативним емоційним утворенням. Напади гніву Раскольнікова є спорадичними, він непереконливий у гніві за себе. Своїм гнівом він не здатний зруйнувати свою бідність, що призвела його до депресії.

Висновки з проведеного дослідження. Знак (як одиниця сигнальної системи люди-

ни) структурно складається з двох елементів, які становлять формальну тотожність, але змістовно є нетотожними. Специфіка знаку дозволяє суб'єктові формувати абсурдні когнітивні зв'язки, що забезпечують відхилення від прямого рефлекторного реагування. Невроз при цьому слід розглядати як переривання розвитку знакової системи людини. Цей процес спричинюється розриванням абсурдного зв'язку між двома елементами знаку, в основі якого лежать помилками результати рефлексії. Так, психотерапія є процесом нівелювання пошкоджених знаків і формування на цій основі нових, абсурдність яких не підлягає суб'єктній ревізії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. Москва: Просвещение, 1967. 196 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 324 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. 1136 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Павлов И.П. Избранные произведения. Москва: Эксмо, 2015. 690 с.
6. Павлов И.П. Рефлекс свободы. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 424 с.
7. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). Москва: Академический проект, 2017. 544 с.
8. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. Москва: Аспект-Пресс, 1999. 429 с.
9. Шертук Л. Полвека после Фрейда. Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 3. С. 141–144.



УДК 159.9.075

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Подкоритова Л.О., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Латкіна Н.В., магістр кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей саморегуляції у студентів соціономічної сфери. Дослідження було проведено на базі Хмельницького національного університету. Вибірку склали 32 студенти віком від 17 до 23 років. Були використані опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» та тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції». Виявлено, що досліджувані мають переважно середній і високий рівні саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, студент, соціономічна сфера.

Подкорытова Л.О., Латкина Н.В. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей саморегуляции у студентов социономической сферы. Исследование было проведено на базе Хмельницкого национального университета. Выборку составили 32 студента в возрасте от 17 до 23 лет. Были использованы: опросник «Стиль саморегуляции поведения» и тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции». Обнаружено, что испытуемые в основном имеют средний и высокий уровни саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, студент, социономическая сфера.

Podkorytova L.O., Latkina N.V. THE EMPIRIC RESEARCH OF THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF SOCIONOMIC SPHERE FUTURE SPECIALISTS

The problem of mental self-regulation is an important psychological problem. In particular, it is important to study the self-regulation of present and future specialists who work with people. Specialists of the socio-nomic sphere, especially educators and psychologists, often have to be as a model of behavior for others. Therefore, the ability to regulate their mental states and processes is one of the leading their professional skills.

So the main aim of the article is to present the results of empiric research of the characteristics of mental self-regulation of students of socio-nomic sphere.

Khmelnitsky National University was the base of the research. The sample consisted of 32 students aged from 17 to 23 years. The questionnaire "The style of self-regulation of behavior" and a test-questionnaire "The investigation of voluntary self-regulation" were used in the research.

According to the questionnaire "The style of self-regulation of behavior" were found out that 53,1% of investigated students have the average level of general self-regulation, 34,4% have the high level of general self-regulation and the number of students with low level of self-regulation is 12,5%.

According to the questionnaire "The investigation of voluntary self-regulation" were found out that 75% investigated students have the high level of voluntary self-regulation and 25% have low level of it.

In the whole it has been found out that the level of mental self-regulation of students is average and high.

There are such prospects for further researches are seen: the studying of the relationship of self-regulation with the ability to anticipate and reflect, as well as the self-assessment of the individual, the expansion of the sample and research tools, the study of the impact of self-regulation on the professionalization of the individual, the identification of the features of self-regulation in other age categories and gender.

Key words: self-regulation, student, socio-nomic sphere.

Постановка проблеми. Психічна саморегуляція є важливою проблемою сучасної психології. На думку К.М. Лисенко-Гелемб'юк, вона вирізняється складністю, багатовимірністю та неоднозначністю. Це зумовлено тим, що саморегуляція є провідним і визначальним психічним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, оскільки забезпечує адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам [3].

Відтак дослідження відкриває великі можливості для розуміння і змістовного пояснення загальних закономірностей побудови і реалізації людиною своєї активності в реальному життєвому середовищі, для розуміння феномену загального рівня суб'єктного розвитку людини, індивідуально-типологічних особливостей її діяльності і поведінки, зокрема орієнтувальної діяльності у змінених умовах існування, для

продуктивної участі у вирішенні широкого спектру практичних завдань.

Важливими є дослідження саморегуляції у фахівців – чинних і майбутніх, – які працюють із людьми. Фахівці соціономічної сфери, особливо педагоги і психологи, часто мають виступати моделлю поведінки для інших. Тому вміння регулювати свої психічні стани і процеси постає для них як одне з провідних професійних умінь, яке доцільно формувати у студентські роки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічному контексті поняття «саморегуляція» тлумачиться по-різному. Так, на думку К. Абульханової-Славської, саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища із суб'єктивними можливостями активності [1; 2]. За визначенням В. Войтко, саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття й усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів. С. Рубінштейн, Н. Пов'якель вважають доцільним розглядати саморегуляцію як професійно-важливу властивість, необхідну складову частину розв'язання завдань психологічної практики [7]. М. Гринців зауважує, що саморегуляція – це здатність керувати власним психічним станом і поведінкою, щоб оптимальним чином діяти в складних педагогічних ситуаціях. За Г. Савицькою, саморегуляція – це психічний механізм, який забезпечує активізацію і певне спрямування позиції суб'єкта, здійснює оптимізацію його психічних можливостей, регуляцію індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності [8].

О. Конопкін, Г. Костюк, М. Боришевський, Є. Ільїн та інші досліджували проблему саморегуляції як психологічного механізму організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів, які показують, що вольова саморегуляція нерозривно пов'язана з різними психічними станами особистості [1; 2].

Н. Трофименко виокремлює такі напрями досліджень саморегуляції [10]: 1) окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності (О. Конопкін, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, І. Трофімова та ін.); 2) моральний розвиток особистості на різних вікових етапах (Л. Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, І. Кон, І. Чеснокова та ін.); 3) моральна стійкість особистості (В. Чудновський); 4) моральний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В. Котирло, Є. Суботський, Г. Якобсон та ін.); 5) проблема саморегуляції в дослідженнях рефлексії (І. Бех, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, К. Поливанова та ін.); 6) моральний вчинок як осно-

ва саморегуляції (І. Бех, М. Савчин, С. Рубінштейн, В. Татенко, В. Ядов, П. Якобсон та ін.); 7) вольова регуляція особистості (Л. Виготський, А. Висоцький, В. Іванніков, В. Калін, В. Котирло, К. Левін, С. Рубінштейн, В. Селіванов та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – представити результати емпіричного дослідження особливостей саморегуляції у студентів соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Хмельницького національного університету, у ньому взяли участь 32 студенти віком від 17 до 23 років, із яких 21 – жіночої статі та 11 – чоловічої.

Був використаний опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» та тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції». Опишемо їх коротко нижче.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» [4–6] (ЗСПМ) був створений в 1988 р. у психологічному інституті РАВ у лабораторії психології саморегуляції.

Мета методики – діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її персональний профіль, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності.

Опитувальник ЗСПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ОУ), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень у кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісних якостей: гнучкості (Г) і самостійності (С). Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу відразу двох шкал. Це стосується тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість.

Шкала «Планування» (Пл) характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання» (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.



Шкала «Оцінювання результатів» (Ор) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції у разі зміни зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність» (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Опитувальник у цілому діє як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ОУ), яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Методика «Дослідження вольової саморегуляції» [9] була розроблена А.В. Зверьковим і Є.В. Ейдманом. Вона спрямована на визначення рівня розвитку вольової саморегуляції, що розуміється як міра оволодіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо керувати власними діями, станами і спонуканнями. Містить 30 тверджень, на кожне з яких потрібно відповісти «так» або «ні».

Нижче пропонуємо результати дослідження за кожною з описаних методик.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки».

Результати, отримані за опитувальником, вказані у табл. 1 та подані на рис. 1 і 2.

Для унаочнення дані, представлені у таблиці, подані на гістограмі на рис. 1.

Як видно з табл. 1 і рис. 1, більшість досліджуваних за всіма шкалами, за винятком шкали «Планування», мають середній рівень саморегуляції. За шкалою «Планування» 50% досліджуваних мають високий рівень показників. Досить високими є показники за шкалою «Моделювання» (40,6% досліджуваних мають високі показники і 50% – середні). Порівняно нижчими є показники за шкалою «Оцінка результатів» (37,5% досліджуваних мають високі показники і 50% – середні). Отже, можна припустити, що у досліджуваних досить розвинуті антиципаційні властивості саморегуляції. Однак це припущення потребує подальшої перевірки.

Найбільшу кількість низьких показників набрано за шкалами «Самостійність» (25% досліджуваних) і «Програмування» (18,8% досліджуваних). Цікаво, що за вищезазначеною шкалою «Оцінка результатів» також порівняно багато досліджуваних із низькими показниками (12,5%). Можливо, це пов'язано з загальним рівнем самооцінки наших досліджуваних, що також потребує подальшої перевірки.

Як видно з рис. 2, більше половини студентів, а саме 53,1% (17 досліджува-

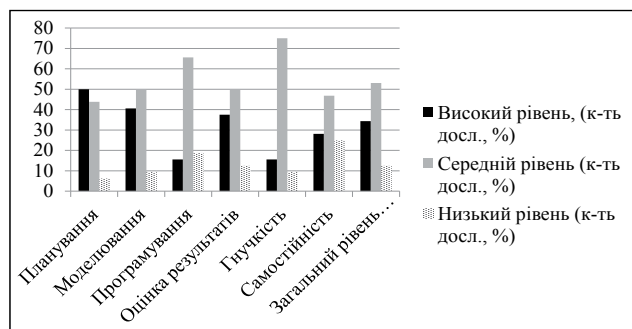


Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

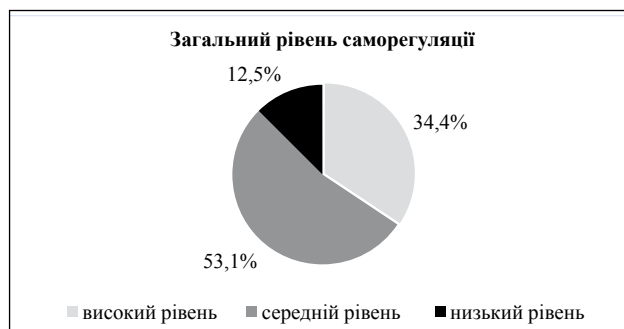


Рис. 2. Результати дослідження загального рівня саморегуляції за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки»

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

Шкала	Високий рівень, (к-ть досл., %)	Середній рівень (к-ть досл., %)	Низький рівень (к-ть досл., %)
Планування	50	43,8	6,3
Моделювання	40,6	50	9,4
Програмування	15,6	65,6	18,8
Оцінка результатів	37,5	50	12,5
Гнучкість	15,6	75	9,4
Самостійність	28,1	46,8	25
Загальний рівень саморегуляції	34,4	53,1	12,5

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою «Дослідження вольової саморегуляції»

Шкала / Рівень	Високий рівень, к-ть досліджуваних		Низький рівень, к-ть досліджуваних	
	особи	%	особи	%
Загальна шкала	24	75	8	25
«Настирливість»	19	59,4	13	40,6
Самоконтроль	26	81,3	6	18,8

них) мають загальний рівень саморегуляції – середній. Високий рівень мають 34,4% (11 досліджуваних), тобто ці студенти самостійні, адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них значною мірою усвідомлені. Низький рівень саморегуляції мають 12,5% (4 досліджуваних) – у таких студентів потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей; у них знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей порівняно з досліджуваними, які мають високий рівень регуляції.

У цілому, за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» досліджуваних із високими показниками саморегуляції більше, ніж досліджуваних із низькими показниками.

Результати, отримані за методикою «Дослідження вольової саморегуляції», представлені у табл. 2 і на рис. 2.

Як можна побачити з табл. 2, за загальною шкалою високий рівень вольової саморегуляції мають 75% досліджуваних (24 особи), а низький – 25% (8 осіб). За шкалою «настирливість» високий рівень мають 59,4% досліджуваних (19 осіб), а низький – 40,6% (13 осіб). За шкалою «самоконтроль» високий рівень мають 81,3% досліджуваних (24 особи), а низький – 18,8% (6 студентів).

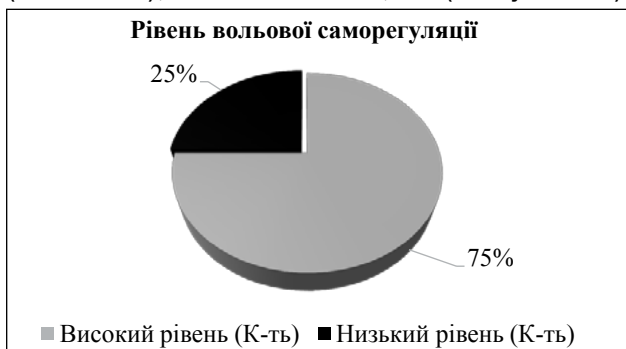


Рис. 3. Рівень вольової саморегуляції за методикою «Дослідження вольової саморегуляції»

Як можна побачити з рис. 3, переважна більшість наших досліджуваних – 75% –

має високий рівень вольової саморегуляції, і 25% мають низький її рівень.

Отримані результати в цілому збігаються з результатами за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки», за яким досліджуваних із низькими показниками саморегуляції менше, ніж із високими.

Високий бал за загальною шкалою притаманний особам емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Зазвичай вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально-позитивна спрямованість.

Низький бал спостерігається у людей чуттєвих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності зазвичай знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії і самоконтролю.

За результатами дослідження можна припустити, що досить високий рівень саморегуляції наших досліджуваних пов'язаний із тим, що більшість студентів, які брали участь у дослідженні, – це студенти соціономічної сфери (психологи, соціальні працівники та соціальні педагоги), котрі протягом свого професійного навчання проходять низку тренінгів і вивчають дисципліни, спрямовані на професійно значущі якості, зокрема на розвиток навичок саморегуляції.

Висновки з проведеного дослідження.

1. Проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення рівня саморегуляції студентів соціономічної сфери. У дослідженні взяли участь 32 студенти. Були використані такі методики, як опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», методика «Дослідження вольової саморегуляції».

2. Виявлено, що більшість досліджуваних мають середні і високі показники за параметрами саморегуляції, досліджуваних із низькими показниками значно менше –



12,5% за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» і 25% – за методикою «Дослідження вольової саморегуляції».

Перспективи подальших досліджень убагачуються у вивченні зв'язку саморегуляції зі здатністю до антиципації і рефлексії, а також самооцінкою особистості, у розширенні вибірки і дослідницького інструментарію, вивченні впливу саморегуляції на професіоналізацію особистості, виявленні особливостей саморегуляції в інших вікових категоріях, а також за гендерною ознакою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. URL: http://dspu.edu.ua/youngsc/AQGS/2013_4/pshyhology/238-245.pdf.
2. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки. URL: http://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/grintsv_m._self_future_specialist_as_part_of_training.pdf.
3. Лисенко-Гелемб'юк К.М. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему. URL: <http://vuzlib.com/content/view/675/94/>.
4. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. URL: <http://hr-portal.ru/article/stilevaaya-samoregulyaciya-povedeniya-cheloveka>.
5. Опросник «Стиль саморегуляции поведения». URL: https://psylab.com.ua/tools_%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%22%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%22/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB.

6. Опросник «Стиль саморегуляции поведения». Тестовый материал. URL: https://psylab.com.ua/tools_%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%22%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%22/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB.

7. Повьякель Н.И. Профессиогенеза саморегуляции мышления практического психолога: монография. М., 2003. 295 с.

8. Савицька Г.С. Професійна саморегуляція як важлива складова професійної самоорганізації майбутніх економістів. URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Nora_2013_116_19.pdf.

9. Тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». URL: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>.

10. Трофименко Н.Є. Саморегуляція поведінки особистості як один із компонентів самосвідомості. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Psihologia/22245.doc.htm.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

**ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ
І ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА**Білозерська С.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*Мащак С.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізовано структурні компоненти я-концепції як комплексу уявлень про себе, чинники, що впливають на психологічне благополуччя та я-концепцію педагога. Використано комплекс методик на визначення рівня психологічного благополуччя, особливостей самодетермінації, життєстійкості та самоорганізації діяльності педагога. Виявлено, що у педагогів із високим рівнем психологічного благополуччя вищий рівень самодетермінації та автономії (як її компонента) порівняно з педагогами з низьким рівнем психологічного благополуччя. Досліджено зв'язки між особливостями психологічного благополуччя та життєстійкістю особистості педагога. Виявлено, що самодетермінація особистості певною мірою пов'язана з особливостями самоорганізації діяльності педагогів.

Ключові слова: *я-концепція, самодетермінація, психологічне благополуччя, життєстійкість, самоорганізація діяльності, педагог.*

БИЛОЗЕРСКАЯ С.И., МАЩАК С.О. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА

В статье проанализированы структурные компоненты я-концепции как комплекс представлений о себе, факторы, которые влияют на психологическое благополучие и я-концепцию. Использован комплекс методик для выявления уровня психологического благополучия, особенностей самодетерминации, жизнестойкости и самоорганизации в деятельности педагога. Выявлено, что у педагогов с высоким уровнем благополучия более высокий уровень самодетерминации и автономии (как ее компонента) по сравнению с педагогами с низким уровнем психологического благополучия. Исследована связь особенностей психологического благополучия и жизнестойкости личности педагога. Выявлено, что самодетерминация личности в определенной степени связана с особенностями самоорганизации деятельности педагогов.

Ключевые слова: *я-концепция, самодетерминация, психологическое благополучие, жизнестойкость, самоорганизация деятельности, педагог.*

Bilozerska S.I., Mashchak S.O. FEATURES OF THE CONNECTION OF PROFESSIONAL I-CONCEPT OF TEACHER AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

The article is analyzed a Self-concept as a collection of beliefs about oneself. It is used a set of methods to determine the level of psychological well-being, features of self-determination, hardiness and self-organization activities. It is revealed that teachers with high levels of psychological well-being have higher level of self-determination and autonomy, as its component, compared to teachers with low levels of psychological well-being. It is investigated the link between psychological well-being and personal hardiness. It is revealed that the self-determination of the person to a certain extent linked with the peculiarities of self-organizing activity of teachers. Professional pedagogical activity of teacher is called to provide the decision of tasks of studies, education and development of pupil's. The professional activity of teacher belongs to the type "man-man" and envisages the difficult co-operating with other people (by students, parents, pedagogical collective, own family). Exactly, healthy professional a Self-concept gives an opportunity to the teacher to realize requirements and specific of pedagogical activity and also assists effective self-regulation, self-development and self-realization in a pedagogical profession. A teacher with positive a Self-concept reposes in itself, content with the profession, him pedagogical activity effective, he wants self-realization, and in pedagogical activity the absent phenomenon of the "professional burning" down. The Self-concept of teacher has direct connection from a Self-concept of pupil's: if a Self-concept of the teacher is positive, then the pupil's in a benevolent school atmosphere can mutually development and self-development.

Key words: *self-concept, self-determination, psychological well-being, hardiness, self-organization activities, teacher.*



Постановка проблеми. Професійна педагогічна діяльність вчителя покликана забезпечити розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів. Зважаючи на це, сучасна система освіти ставить перед педагогом формування не лише майбутнього інтелектуального потенціалу суспільства, але й розвитку здорової особистості українського суспільства. Це вимагає від педагога не тільки знань із конкретної галузі науки (хімії, фізики, алгебри, геометрії), педагогіки, психології, володіння сучасними методиками викладання, але і вміннями, особистісними здатностями і професійними компетенціями, які забезпечать здорову педагогічну діяльність. Освітнє середовище школи має визначальний вплив на формування особистості учня та професійне становлення педагога, досягнення вчителем професійного «акме». Від психологічного здоров'я і благополуччя педагога буде залежати психічне здоров'я учнів. А його лідерський потенціал, харизматичні здатності, професійна самосвідомість, професійна спрямованість, стресостійкість, адекватна професійна Я-концепція визначають успіх навчання, виховання і розвитку учнів. Адже саме його цінності й ідеали визначають якість педагогічної діяльності і спілкування з учнями різного віку. Здорова особистість вчителя – запорука ефективного навчання учнів. Учитель, педагог, який сам здатний до саморозвитку, може захопити і допомогти учням розвиватися і саморозвиватися, навчатися і самонавчатися.

Слід зауважити, що професійна діяльність педагога належить до типу «людина-людина» і передбачає складну взаємодію з іншими людьми (учнями, батьками, педагогічним колективом, власною родиною). Саме, здорова професійна Я-концепція дає можливість педагогу усвідомити вимоги та специфіку педагогічної діяльності, а також сприяє ефективній саморегуляції, саморозвитку та самореалізації в педагогічній професії. Учитель із позитивною Я-концепцією впевнений у собі, задоволений своєю професією, його педагогічна діяльність ефективна, він прагне самореалізації, а у педагогічній діяльності відсутній феномен професійного вигорання. Я-концепція педагога має прямий зв'язок із Я-концепцією учня: якщо Я-концепція позитивна, то і педагог, і учні у доброзичливій шкільній атмосфері можуть взаємно розвиватися і саморозвиватися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічного благополуччя особистості, професійного становлення залишається однією з найактуальніших у психології розвитку і психології особи-

стості. Оскільки професійна Я-концепція – це дуже складне структурне утворення, то на її становлення у педагогічній діяльності педагога впливає безліч чинників: психологічне благополуччя, самодетермінація, показники життєстійкості, особливості самоорганізації педагога, досвід навчання у педагогічному університеті.

Психологічне благополуччя (як предмет дослідження психологічної науки) вперше широко і системно розроблялось у різноманітних концепціях гуманістично орієнтованих психологів, узагальнено у шестикомпонентній концепції психологічного благополуччя К. Ріфф [14]. Дослідження самодетермінації базується на ідеях Д.О. Леонтьєва, концепції самодетермінації Р.М. Раян і Е.Л. Десі [12; 13].

А. Деркач вважає, що професійна Я-концепція – це складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить процес розвитку професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження в професійну спільноту [1].

Дослідники вважають, що когнітивним компонентом професіоналізму є професійна компетентність. Структура і зміст професійної компетентності педагога визначається специфікою педагогічної діяльності. Важливу функцію у педагогічній діяльності виконує психологічна компетентність. Це структурована система знань про людину як індивіда, індивідуальність, суб'єкт праці й особистість, що включена в індивідуальну або спільну діяльність, яка здійснює професійні та інші взаємодії. Психологічна компетентність складається з декількох взаємозв'язаних компонентів: *гностичного* (як системи необхідних психологічних знань), що допомагає вивчати індивідуальні особливості, учнівського колективу; критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання; використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід; *проектувального*, пов'язаного з процесами прогнозування і передбачення (прогнозувати використовувані засоби, форми, методи навчально-виховної роботи, планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу); *регулятивного* або *конструктивного* (як уміння здійснювати вплив, планувати навчальну й виховну роботу, відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний ма-

теріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку, виховного заходу; здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня; організаційного, що передбачає організацію навчально-виховного процесу, виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах; організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати активність; здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів; здійснювати контроль і допомогу у виконанні доручень учнями; здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю); *комуникативного* (як ефективного спілкування), що допомагає встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, учителями, регулювати міжособистісні та міжколективні відносини, знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками, передбачати результат педагогічної дії на відносини учнями [4]. Науковці виокремлюють п'ять основних взаємопов'язаних видів психологічної компетентності: 1) соціально-перцептивна (знання людей, її підґрунтя складають спостережливість і проникливість); 2) соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки діяльності і відносин людини, включеної у професійну групу, колектив); 3) ауто-психологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність); 4) комуникативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування); 5) психолого-педагогічна (знання методів впливу на учнів).

Інтерес до проблеми становлення професійної Я-концепції у психологічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів дає можливість розглядати її з позиції компетентнісного підходу та визначати такі складники: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінково-регулятивний. Проте різноманітність підходів до окресленої проблеми залишає безліч методологічних, теоретичних і прикладних аспектів, які є недостатньо дослідженими у психологічній науці.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей зв'язку професійної Я-концепції і психологічного благополуччя педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна Я-концепція – це динамічна система уявлень педагога про себе як професіонала в контексті його професійної діяльності, професійного становлення та розвитку, пов'язана з його емоційно-цін-

нісними переживаннями й оцінками, поведінкою. Я-концепція має складну структуру, на яку впливає безліч чинників: переживання, суб'єктивна оцінка психологічного благополуччя/неблагополуччя, є індивідуальним критерієм, що дозволяє оцінювати задоволеність педагога собою та власним життям у родинному колі, спілкуванні з друзями та колегами. Основну форму прояву особистісного потенціалу можна описати терміном «самодетермінація» або задоволеність життям, здатність впливати на його якість. Феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності, є чинником реалізації трансцендентного ставлення до власного потоку життя. Разом із життєстійкістю та самоорганізацією самодетермінація відіграє значну роль у виявленні активності особистості, а, як наслідок, сприяє життєвому успіху та психологічному благополуччю. Вагоме значення мають ці показники для педагогів, діяльність яких є досить напруженою різноманітною. Неспроможність розвинути в себе ці якості може негативно позначитися на психологічному благополуччі педагогів, сприяти появі стресу, внутрішнього конфлікту, депресії тощо, сформуванню негативної Я-концепції. У структурі професійної Я-концепції педагога виокремлюють когнітивний, емоційно-оцінний та поведінково-регулятивний компоненти. Когнітивний складник – це образ «Я-професіонал» у модальностях «Я-реальне» і «Я-ідеальне», в якому відображаються усвідомлені особливості і спілкування з професійно-соціальним оточенням, інтересом до пізнання себе як фахівця. Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння психологічних методів діагностики та аналізу особливостей розвитку як окремої особистості, так і учнівської групи. Емоційно-оцінний складник професійної Я-концепції охоплює професійну самооцінку як наявність критичної позиції вчителя щодо того, чим він володіє, як оцінку наявного у нього потенціалу з точки зору певної системи професійних цінностей; професійне самостварення як складне структурне утворення, яке уміщує як загальне, глобальне почуття вчителя за чи проти самого себе, так і більш специфічні параметри (самоповагу, аутосимпатію, емоційну близькість до самого себе, очікуване ставлення інших). Поведінково-регулятивний складник професійної Я-концепції педагога становить поведінковий потенціал, який відображається в готовності чи неготовності суб'єкта інноваційної професійної діяльності здійснювати як зов-



нішні, так і внутрішні дії; локалізація суб'єктивного контролю у важливих для ефективного здійснення професійної діяльності; саморегуляція. Поведінково-регулятивний компонент професійної Я-концепції – це потенційна здатність педагога до самопізнання і самоусвідомлення, емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Психологічна характеристика рівнів (високий, середній, низький) розвитку професійної Я-концепції вміщує знання педагога індивідуальних професійно значущих якостей, уявлення про професійно важливі якості педагога, який упроваджує інноваційні технології, інтерес до пізнання себе як професіонала, розуміння себе як професіонала, адекватність професійної самооцінки, позитивне ставлення до себе як професіонала, делегування відповідальності за значущі події в професійно важливих сферах життєдіяльності, поведінковий потенціал, саморегуляція.

Високий рівень розвитку професійної Я-концепції педагога характеризується чітким усвідомленням власних професійних прагнень, розвиненим процесом самоаналізу, стійким самоінтересом, високим саморозумінням; позитивною адекватною професійною самооцінкою, високопозитивним самоставленням, високими самоповагою і самоприйняттям, адекватною самокритичністю за низького ступеня самозвинувачення; інтернальним локусом контролю; високою готовністю до професійного саморозвитку; впевненістю в собі, самопослідовністю.

Середній рівень розвитку професійної Я-концепції проявляється у виразному усвідомленні педагогами своїх професійних можливостей, у пересічних самоінтересах та саморозумінні; в адекватній або адекватній із тенденцією до заниження професійній самооцінці; в помірно позитивних самоставленнях, самоповазі й ауто-симпатії; в інтернальному локусі контролю; в частковій готовності до саморозвитку, яка супроводжується або бажанням знати себе або змінюватися.

Низький рівень розвитку професійної Я-концепції демонструє, що педагоги не усвідомлюють власні професійні бажання і резерви, знання про себе диференційовані слабо, самоінтерес незначний й обмежене саморозуміння; професійна самооцінка неадекватно завищена або занижена, суперечливе самоставлення, низька самоповага і самоприйняття, високе самозвинувачення, нерозвинена самопослідовність; екстернальний локус контролю; низька готовність до саморозвитку, здебільшого невпевненість у собі та своїх можливостях.

Вибраний комплекс методик дозволив дослідити взаємозв'язки між самодетермінацією, життєстійкістю, самоорганізацією та психологічним благополуччям. Дослідження особливостей зв'язку професійної Я-концепції і психологічного благополуччя педагога було проведено як аналіз психологічного благополуччя, яке впливає на формування позитивної Я-концепції за методиками: шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф), шкала самодетермінації (К. Шелдона, адаптована Е.Н. Осінім), тест життєстійкості (С. Мадді, адаптований Д.О. Леонтьєвим, О.І. Рассказовою), опитувальник самоорганізації діяльності (О.Ю. Мандрікова) Для опрацювання даних тестування використано методи математичної статистики (порівняльний, кластерний та кореляційний аналізи). Дослідження проводилось на базі навчальних закладів м. Дрогобича (Дрогобицька гімназія та ліцей). Групу досліджуваних склали 50 педагогів віком від 22 до 70 років, серед яких 17 чоловіків та 33 жінки.

За методикою «Шкала психологічного благополуччя» було виділено три рівні психологічного благополуччя педагогів (низький, середній і високий). На рис. 1. зображено їх відсоткове співвідношення в досліджуваній групі.

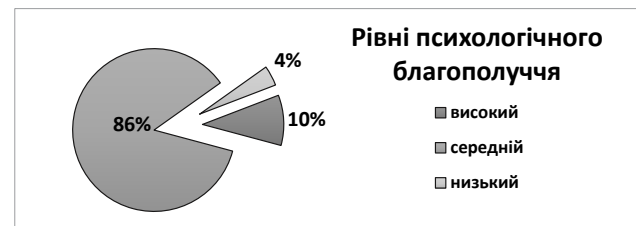


Рис. 1. Розподіл високого, середнього та низького рівнів психологічного благополуччя у досліджуваній групі

Як видно з діаграми, найбільше серед досліджуваних педагогів зустрічаються особи із середнім рівнем психологічного

Таблиця 1
Середні значення за результатами опрацювання методики «Шкала психологічного благополуччя»

Шкали	Середні значення
Позитивні відносини з іншими	6,2
Автономія	5,3
Управління оточенням	5
Особистісний ріст	6,7
Ціль в житті	5,6
Самоприйняття	5,5
Загальне психологічне благополуччя	5,8

благополуччя (86%), наступними за чисельністю є особи з високим рівнем психологічного благополуччя (10%) і лише незначна частина досліджуваних (4%) мають низький рівень психологічного благополуччя. Середні значення за кожною шкалою та загальним показником цієї методики продемонстровані в таблиці 1.

За рівнем прояву загального показника самодетермінації всіх досліджуваних також можна розділити на три підгрупи (рис. 2).

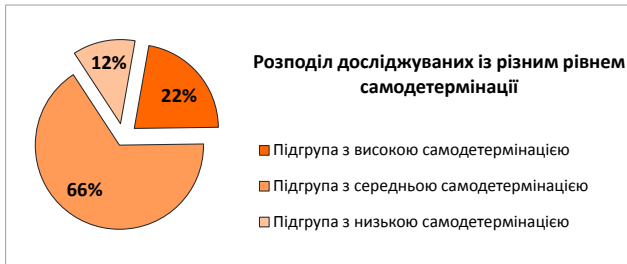


Рис. 2. Співвідношення осіб із високою, середньою та низькою самодетермінацією в досліджуваній групі

Загалом, група досліджуваних набрала приблизно однакові середні показники за всіма шкалами методики.

Шкали	Середні значення
Автономія	36
Самовираження	36,64
Самодетермінація	36,35

У дослідженні життєстійкості, крім загального показника, також враховувались її окремі компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику. Середні показники за кожною шкалою та загальний показник життєстійкості (як їх сума) зображені на рис. 3.

Відповідно до ключа методики «Тест життєстійкості», дані в досліджуваній групі можна характеризувати так: рівень залученості – середній, рівень контролю – середній, рівень прийняття ризику – високий, загальна життєстійкість – висока.

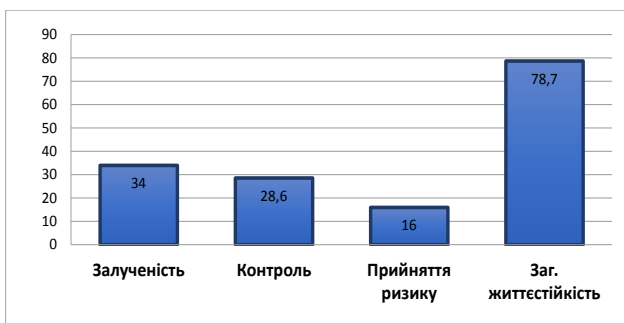


Рис. 3. Середні значення життєстійкості та її компонентів у досліджуваній групі

Ці дані дають можливість охарактеризувати досліджувану групу загалом. Високий загальний рівень життєстійкості спричинений високим рівнем прийняття ризику. Це означає, що навіть у нестабільних ситуаціях ризику досліджувані не втрачають рівноваги і можуть активно функціонувати; будь-який досвід вони вважають корисним і не завжди життєві невдачі стають для них причинами стресу. Також було виявлено, що автономія та самодетермінація є вищими у педагогів із високим рівнем психологічного благополуччя. Але під час порівняльного аналізу не встановлено значимих відмінностей за показником самовираження в осіб із різним рівнем психологічного благополуччя. Тобто високий рівень самодетермінації й автономії (як її компонента) сприяють появі психологічного благополуччя у педагогів.

Результати дослідження показали, що існують прямі зв'язки між особливостями психологічного благополуччя та життєстійкістю особистості. Із загальним показником життєстійкості пов'язані такі компоненти психологічного благополуччя, як управління оточенням, особистісне зростання та ціль у житті. Також значимі зв'язки виявились між значенням особистого зростання та контролю, залученістю, які входять у структуру життєстійкості. Останні ще пов'язані з наявністю цілі в житті, а управління оточенням корелює з прийняттям ризику. Під час дослідження за результатами кореляційного аналізу були виявлені лише деякі зв'язки між самодетермінацією та особливостями організації діяльності педагогів. Аналіз результатів показав, що цілеспрямованість (як один із компонентів самоорганізації) має безпосередній зв'язок із самовираженням та самодетермінацією. Проте не було виявлено жодних зв'язків із загальним показником самоорганізації діяльності та іншими складниками. Установлено взаємозв'язок між показником психологічного благополуччя та особливостями самодетермінації педагогів, зокрема високий рівень самовираження та автономії сприятиме появі психологічного благополуччя у педагогів. Про це свідчать результати кореляційного аналізу, які вказують, що автономія та загальний рівень самодетермінації мають прямі зв'язки із загальним рівнем психологічного благополуччя та деякими його компонентами (управління оточенням, особистісне зростання, ціль у житті, самоприйняття); автономія та самодетермінація є вищими у осіб із високим рівнем психологічного благополуччя. Проте не було виявлено різниці за показником самовираження в осіб із різним рівнем психологічного благопо-



луччя. Це дає підставу вважати, що поставлена гіпотеза підтвердилась частково, тобто високий рівень самодетермінації і автономії (як її компонента) сприяють появі психологічного благополуччя у педагогів. Виявлено взаємозв'язок між показниками психологічного благополуччя та показниками життєстійкості особистості, зокрема схильність до управління оточенням у педагогів пов'язана з рівнем прийняття ризику. Про це свідчать результати кореляційного аналізу, які вказують на існування прямого зв'язку між особливостями психологічного благополуччя та життєстійкістю особистості. Із загальним показником життєстійкості пов'язані такі компоненти психологічного благополуччя, як управління оточенням, особистісний ріст та мета життя. Крім того, значимі зв'язки виявились між значенням особистісного зростання, контролю і залученістю, які входять у структуру життєстійкості. Останні також пов'язані з наявністю цілі в житті, а управління оточенням корелює з прийняттям ризику.

Самодетермінація особистості пов'язана з особливостями самоорганізації діяльності педагогів. На це вказують лише деякі зв'язки між самодетермінацією та особливостями організації діяльності педагогів. Аналіз результатів показав, що цілеспрямованість (як один із компонентів самоорганізації) має прямий зв'язок із самовираженням та самодетермінацією. Проте не було виявлено жодних зв'язків із загальним показником самоорганізації діяльності та іншими його складниками. Крім того, під час порівняння особливостей самодетермінації, життєстійкості та самоорганізації в педагогів із високим та низьким рівнем психологічного благополуччя не було виявлено значимих статевих відмінностей, тому можна вважати, що вони однаково проявляються як у чоловіків, так і в жінок.

Отже, для досягнення психологічного благополуччя, комфорту, життєвого успіху педагогам слід розвивати життєстійкість, бути цілеспрямованими, наполегливими, активними, не боятись невдач, керуватись власними цінностями і переконаннями в прийнятті рішень, займатися діяльністю, яка відповідає особистим інтересам, не шкодувати за втраченим, цінувати та приймати не тільки свої позитивні якості, а й негативні, постійно рости та розвиватися разом із своїми учнями. Уміння бачити можливості, робити осмислений вибір, вміти жити і діяти насичено та цікаво, контролювати власне життя, цікавитись новим, розвивати ціннісно-смыслову сферу, духовність, риси особистісної зрілості, вміти реалізовувати власні цінності у житті

і відповідати на екзистенційні виклики життя є дуже важливими здатностями та характеристиками системи психологічного благополуччя і самодетермінації. Педагог із високими показниками самодетермінованості, життєстійкості, психологічного благополуччя має позитивну професійну я-концепцію, що сприяє його прагненню до розвитку.

Висновки з проведеного дослідження. Психологічне благополуччя особистості – це складна система таких стійких психічних властивостей, як позитивні відносини та гармонійна взаємодія з оточенням, внутрішня автономія, особистісне зростання, наявність життєвих цілей та самоприйняття, які підлягають емоційній та когнітивній індивідуальній оцінці. Самодетермінація є важливим компонентом особистісного потенціалу педагога, пов'язана з внутрішньою мотивацією, вольовими якостями, активністю та професійними здатностями особистості, зокрема життєстійкістю та самоорганізацією. Професійну Я-концепцію слід розглядати в контексті професійного становлення та розвитку особистості педагога, оскільки це інтегральне утворення забезпечує планування власного саморозвитку та самореалізації в професії. Сформованість Я-образу педагога забезпечує планування власного саморозвитку, індивідуальних професійних якостей і здатностей, мотивів і ціннісних орієнтацій, індивідуального стилю педагогічної діяльності, здорову педагогічну діяльність та ефективність навчання, виховання і розвитку учнів. Подальше дослідження пов'язуємо з вивченням інволюції педагогічної творчості та її впливу на психологічне та емоційне благополуччя педагога (залежно від стажу педагогічної діяльності).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Водяха С.А. Психологическое благополучие учащихся. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. Пед. ун-т., 2013. 146 с.
2. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала. Леонтьев Д.А., Мандрикова, Е.Ю., Осин Е., Плотникова А.В. Рассказова Е.И. Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Москва, 2005. С. 259–260.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
4. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010 № 5(13).

5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006.
6. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Психологический журнал, 2007. №3. С. 43.
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 679 с.
8. Мандрикова. Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111
9. Шарай В.Б. Функциональное состояние педагогов в зависимости от форм организации студенческого процесса. Москва: Педагогика, 2003. 483 с.
10. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). Психол. диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
11. Diner E. Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin. 1999. P. 276–301
12. Maddi S. The search for meaning / Eds. W.J. Arnold, M.M. Page. Lincoln: University of Nebraska Press, 1971. P. 137–186.
13. Ryan R. M. and Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American psychologist, 2000, vol. 55, N 1, P. 68–78.
14. Ryff C. D. Psychological Well-Being. Encyclopedia of Gerontology. 1996. Vol. 2. P. 365–369.

УДК 159.9.072.4

ПРОФЕСІЙНІ САМОЕКСПЕКТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ

Большакова Т.В., заслужений діяч мистецтв України, професор,
декан факультету музичного мистецтва
Харківська державна академія культури

Большакова А.М., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри психології
Харківська державна академія культури

У статті досліджено проблему взаємозв'язку мотивації досягнення з професійними самоекспектаціями студентів інструментально-виконавських спеціалізацій. Доведено, що студенти з переважанням мотивації прагнення до успіху за певними суттєвими критеріями значно відрізняються від студентів із переважанням мотивації уникнення невдачі. Вони формують чіткі позитивні уявлення про свою майбутню професію та про себе як професіонала, самостійно обирають конкретні напрями професійного самовдосконалення та самореалізації, більш активні та ініціативні у навчанні.

Ключові слова: професійні самоекспектації, професійна затребуваність, мотивація досягнення, вища музична освіта, студенти.

Большакова Т.В., Большакова А.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ САМОЭКСПЕКТАЦИИ И МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

В статье рассмотрена проблема взаимосвязи мотивации достижения с профессиональными самоэкспектациями студентов инструментально-исполнительских специализаций. Доказано, что студенты с преобладанием мотивации стремления к успеху по ряду значимых критериев отличаются от студентов с преобладанием мотивации избегания неудачи. Они формируют четкие позитивные представления о будущей профессии и о себе как профессионале, самостоятельно выбирают конкретные направления профессионального самосовершенствования и самореализации, более активны и инициативны в обучении.

Ключевые слова: профессиональные самоэкспектации, профессиональная востребованность, мотивация достижения, высшее музыкальное образование, студенты.

Bolshakova T.V., Bolshakova A.M. PROFESSIONAL SELF-EXPECTATION AND ACHIEVEMENT MOTIVATION OF STUDENTS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING SPECIALIZATIONS

The article is devoted to the problems of intercorrelation between achievement motivation and professional self-expectation of students of instrumental-performing specializations.

David C. McClelland identified motivation of achievement as desire to achieve success in the different types of activity. In a structure to motivation of achievement two motives were distinguished: motive to success and motive of avoidance of failure.

The diagnostics of achievement motivation was carried out on the basis of Motivation Test by H. Heckhausen. The diagnostics of professional self-expectation was carried out on the basis of the "Professional



Attachment Inventory”, which allowed to study the eight components of professional attachment: “satisfaction by realization of professional potential”, “belonging to the professional community”, “experiencing of professional attachment”, “professional competence”, “professional authority”, “estimation of results of professional activity”, “attitudes of other people”, “self-attitude”.

In the course of statistical treatment of the results, an analysis of correlation between achievement motivation and professional self-expectation was carried out.

The students motivated to the success differ from students motivated to the failure avoid. Success motivated students of instrumental-performing specializations are more realistic positive in professional realizing and self-determining, more active and initiative in the class and individual studying. It was discovered, that students aspiring to success, in a greater degree find out such components of positive professional self-expectation: pleasure in professional self-realization; a confidence in own ability successfully to use the professional knowledge, abilities and skills; confidence in professional competence and success; positive estimation of maintenance and result of the professional activity, confidence in the achievement of successes and confession; convinced of positive relation of surrounding.

Key words: *professional self- expectation, professional attachment, achievement motivation, higher musical education, students.*

Постановка проблеми. Національна система вищої музичної освіти за сучасних умов зазнає суттєвого реформування, що стосуються змісту та форм надання освітніх послуг. Із метою оптимізації освітнього процесу в музичних ЗВО впроваджуються сучасні педагогічні, інформаційні, управлінські та ін. технології, які, на жаль, далеко не завжди дають очікуваний результат, оскільки, окрім правильної, методологічно обґрунтованої організації процесу, необхідною умовою успішності навчання студентів є певні особистісні особливості, що визначають високий ступінь і якість освітньої активності. Успішність навчання зумовлюється багатьма факторами, одним із яких є система експектацій – очікувань людей стосовно свого соціального успіху, перспектив професійного та особистісного розвитку, самопочуття та ін. Важливим складником самоекспектації, що впливають на успішність навчання, є очікування щодо перспектив майбутньої професійної самореалізації. Песимістичні самоекспектації негативно впливають на успішність навчання та майбутню кар’єру – студенти, що не вірять в можливість успішної професійної самореалізації, не бажають витрачати зусиль, оскільки вважають це марним. Недостатня активність у навчанні призводить до професійної непридатності, в якій студенти переконуються, наприклад, під час виробничої практики. Свідомі чи несвідомі переконання у власній некомпетентності підтверджують та підсилюють песимістичні експектації та небажання навчатися. Розв’язання проблеми ефективності впровадження освітніх реформ у діяльність музичних ЗВО потребує вивчення впливу самоекспектацій студентів музично-виконавських спеціалізацій на особистісні фактори успішності навчання, насамперед на мотивацію діяльності щодо отримання вищої музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Мотивація професійного навчання є багатокомпонентним утворенням і має свою структуру. Одним із найбільш загальних мотивів, що входять у структуру мотивації особистості, є мотив досягнення.

Уперше цей вид мотиву був виділений у класифікації Г. Мюррея, що визначив його як стійку потребу в досягненні результатів у роботі. Пізніше в межах теорії мотивації досягнення, розробленої Д. Макклелландом, Д. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем та ін., мотив досягнення став визначатися як стійка потреба домагатися успіху в різноманітних видах діяльності, у будь-якій ситуації, поза залежністю від її змісту [1; 5].

У структурі мотивації досягнення було виділено два мотиви, зокрема прагнення до успіху й уникнення невдачі. У більшості досліджень, проведених у напрямі теорії мотивації досягнення було показано, що в тієї ж людини мотивація до успіху, як правило, співіснує з мотивацією уникнення невдачі, але зі стійкою перевагою однієї мотиваційної спрямованості над іншою. Отже, переважання типу спрямованості мотиву традиційно розглядається як індивідуальні розбіжності з мотивації досягнення [5].

У межах теорії мотивації досягнення було проведено низку досліджень, результати яких показали, що поведінка людей, орієнтованих переважно на досягнення успіху й уникнення невдачі, має значні розбіжності [1; 5]. Досліджувані, мотивовані на досягнення успіху, ставлять перед собою ціль, що можна однозначно оцінити як успіх, активно виявляють прагнення домогтися досягнення цієї цілі і вірять в успіх діяльності (очікують його). Для них характерним є також реалістичне урахування не тільки актуальних, але і майбутніх умов діяльності, подане у вигляді більш розроблених планів або більш розгорнутих у майбутньому часових перспектив [5]. Досліджувані з мо-

тивацією на успіх формують більш складні плани дій з вирішення проблем (висувають більше інструментальних підцілей і приймають менше «безцільних» рішень) [1].

У досліджуваних із яскраво вираженою мотивацією уникнення невдачі вираженою ціллю діяльності є запобігання провалів, вони виявляють непевність у собі і не вірять в успіх своїх починань [1; 5].

Прагнення досягти успіху виявляється в ініціативній поведінці, прагненні до змагання і виправданого ризику. У разі переважання тенденції уникнення неуспіху люди ухиляються від діяльності, пов'язаної з ризиком, необхідністю виявляти ініціативу і брати на себе відповідальність, вибирають лінію поведінки, що призводить до мінімуму можливості невдачі, отже, нанесення збитку самооцінці.

Переважає тієї або іншої мотиваційної тенденції завжди пов'язане з розбіжностями у виборі ступеня складності цілей діяльності [1; 5]. У переважній мотивації досягнення успіху люди надають перевагу завданням середньої або злегка підвищеної складності, тобто демонструють адекватний або помірковано високий рівень домагань, що, як відомо, сприяє досягненню більшого успіху в діяльності Крім того, рівень домагань у цьому разі більш динамічний і коректується з урахуванням результатів виконання завдань [5].

Люди з переважною мотивацією уникнення невдачі в особливостях цілепокладання діляться на дві підгрупи: ті, хто обирають найбільш легкі, і ті, хто обирає найбільш важкі завдання, що не відповідають реальним можливостям [5]. Нереалістично високий рівень домагань представників другої підгрупи пояснюється дією захисних механізмів, оскільки неуспіх під час вибору завдань високого ступеня складності хоча і дуже ймовірний, але не такий травматичний для самооцінки (не настільки сильно компрометує особистість). При цьому як низький, так і нереалістично високий рівень домагань не дозволяють досягти значимих цілей, оскільки в першому випадку людина цих цілей не ставить, а в другому – невдача під час рішення занадто складних завдань є неминучою.

У дослідженні впливу мотивації досягнення успіху й уникнення невдачі на регуляцію діяльності [3] також були показані розбіжності в поведінці досліджуваних із різною спрямованістю мотиву. Так, було доведено, що якщо мотивація уникнення невдачі переважає, то за умов будь-якого рівня регуляції результативність діяльності буде низькою, тому що стратегія випробуваного націлена не на досягнення ви-

сокого успіху, а лише на уникнення грубих помилок. За умов високого ж рівня регуляції діяльності обов'язковою умовою успіху є переважання мотивації досягнення над уникненням [3].

У низці досліджень [1; 5] було показано, що складником мотивації досягнення є сприйняття власної відповідальності, а спрямованість мотиву тісно пов'язана з особливостями інтерпретації причин результатів поведінки – каузальною атрибуцією успіху і невдачі [1; 5].

При цьому для мотивації досягнення успіху характерним є прагнення проявити максимально високий ступінь власних зусиль і застосувати свої здібності, внаслідок чого успіх розглядається як результат власних зусиль із реалізації діяльності, переживається більш інтенсивно [5]. Для мотивації ж уникнення невдачі більш характерно приписування успіху зовнішнім чинникам (наприклад, везінню або легкості завдання). У разі ж неуспіху люди з переважною мотивацією уникнення невдачі у набагато більшому ступені схильні пояснювати провал недостатністю своїх здібностей і умінь, а люди з мотивацією досягнення успіху – випадком і недостатнім зусиллям [5].

Дослідження мотивації досягнення також довели, що розбіжності поведінки досліджуваних із різноспрямованими мотиваційними тенденціями виявляються не тільки в експериментальних умовах, але й у ситуаціях, пов'язаних із прийняттям таких повсякденних і життєво важливих рішень, як, наприклад, вибір професії [5]. Для тих, у кого домінувальною є мотивація на успіх, більш характерним є реалістичне урахування умов діяльності в широкому контексті: професійні претензії більш адекватні, вони спроможні більш реалістично оцінювати свої можливості, успіхи і невдачі і вибирають галузь професійної діяльності (відповідно до здібностей і схильностей). Мотивація уникнення невдачі досить часто супроводжується неадекватним професійним самовизначенням, оскільки пов'язана з обиранням або занадто легких, або занадто складних видів діяльності [5].

Отже, численні дослідження мотивації досягнення показали досить великі індивідуальні розбіжності людей із домінуванням різноспрямованих мотиваційних тенденцій, але питання взаємозв'язку мотивації досягнення з системою самоставлення у професійній сфері, зокрема у студентів музично-виконавських спеціалізацій, досі залишається нерозкритим.

Постановка завдання. Метою цього дослідження було вивчення особливостей професійних самоекспектацій у студен-



тів музично-виконавських спеціальностей із домінуванням різноспрямованих тенденцій у мотивації досягнення – прагнення до успіху та орієнтації на уникнення невдачі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 147 студентів музично-виконавських спеціальностей факультету музичного мистецтва віком від 18 до 21 року.

Вимір двох мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху (надії на успіх) і уникнення невдачі (страху невдачі) – у цьому дослідженні проводилося за допомогою проективної методики – тесту тематичної апперцепції Х. Хекхаузена. У процесі роботи з методикою досліджувани отримували завдання скласти розповідь за шістьма продемонстрованими картинками відповідно до чотирьох запропонованих запитань [2].

У процесі створення методики Х. Хекхаузен для оцінки розповідей досліджуваних відібрав низку ключових категорій в обох мотиваційних тенденціях. Відповідно до цих категорій змісту, підраховуються показники для надії на успіх (далі – НУ) або побоювання невдачі (далі – ПН) [2]. До категорій надії на успіх належать: 1) потреба досягнення успіху (далі – П) – зазначається, якщо хтось у розповіді встановлює для себе позитивно сформульовану ціль і прагне досягнути її; 2) інструментальна діяльність, спрямована на досягнення цілі (далі – І); 3) очікування успіху (далі – Оу); 4) похвала як результат високого досягнення (далі – У); 5) позитивний емоційний стан, пов'язаний із роботою, досягненням, успіхом у здійсненні поставленої цілі (С+); 6) тема успіху (далі – Ту) як додаткова ваго-

ва категорія враховується тільки тоді, коли тема успіху домінує в змісті розповіді.

У результаті застосування тесту Хекхаузена студентів-музикантів було розподілено на три групи: у першу увійшли досліджувані з переважною мотивацією прагнення до успіху, у другу – із переважною мотивацією уникнення невдачі, у третю – ті студенти, в яких було визначено відсутність домінуючої мотиваційної тенденції.

На наступному етапі дослідження було проведено діагностику професійних самоекспектацій студентів за допомогою опитувальника «Професійна затребуваність особистості» (О. Харитоновна, Б. Ясько) [4]. Професійну затребуваність автори методики визначають як «багаторівневу, ієрархічно побудовану, пов'язану з іншими психологічними утвореннями (активність, смисл, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.), мегасистему суб'єктивних ставлень особистості до себе як до «значущого для інших» професіонала» [4, с. 45]. Слід зазначити, що студенти музично-виконавських спеціальностей під час навчання у ЗВО вже активно залучаються до професійної діяльності (виступи під час академконцертів, іспитів, звітних та інших концертних заходів), але при цьому залишаються майбутніми (потенційними) фахівцями. Отже, діагностика професійної затребуваності як суб'єктивних уявлень студентів-музикантів про себе як фахівців є, з одного боку, своєчасною, а з іншого – дозволяє визначити саме самоекспектації у професійній сфері.

Оцінки професійних самоекспектацій студентів музично-виконавських спеці-

Таблиця 1

Описова статистика та статеві розбіжності оцінок професійних самоекспектацій студентів музично-виконавських спеціалізацій

Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»	Нормативні дані [4]		Оцінки досліджуваних (середні значення)		
	Чоловіки	Жінки	Юнаки	Дівчата	Загалом
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	23,99	23,71	23,86*	22,17	23,16
Приналежність до професійного товариства	26,01	25,25	27,3*	25,77	26,32
Переживання професійної затребуваності	26,15	26,05	25,18**	24,08	24,66
Професійна компетентність	23,65	23,56	23,31***	20,49	21,94
Професійний авторитет	22,92	22,91	22,66**	21,7	22,21
Оцінка результатів професійної діяльності	27,55	25,90	27,29**	26,85	25,09
Ставлення інших	27,12	26,90	26,91**	26,46	26,62
Самоставлення	23,03	22,23	23,36**	23,43	23,4
Загальний рівень професійної затребуваності	134,93	132,25	134,17*	127,21	131,64

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – відсутність значущих розбіжностей; *** – $p < 0,001$.

алізацій (результати за опитувальником «Професійна затребуваність особистості» та дані щодо статистичної значущості ставих розбіжностей) наведено у табл. 1.

Результати, наведені у табл. 1, показують, що оцінки професійної затребуваності досліджуваних студентів музично-виконавських спеціальностей за більшістю шкал є подібними нормативним даним, отриманим за методикою її розробниками [4]. На рівні тенденцій, які неможливо перевірити у цьому дослідженні, слід зазначити, що студенти-музиканти чоловічої статі (порівняно з вибіркою стандартизації Опитувальника професійної затребуваності) притаманні більш високі оцінки професійної приналежності, менш високий рівень оцінок переживання професійної затребуваності. Для студентів-дівчат (порівняно з жінками вибірки стандартизації) властиві нижчі оцінки переживання професійної затребуваності; менш високі оцінки за шкалою «професійна компетентність», нижчі оцінки професійного авторитету, менш високі оцінки загального рівня професійної затребуваності.

Порівняльний аналіз оцінок професійної затребуваності в юнаків та дівчат дозволив виявити певні статистично значущі розбіжності за ознакою статі (див. табл. 1). Було встановлено, що юнакам (порівняно з дівчатами) властиве більш позитивне сприйняття себе як значущих та компетентних професіоналів в обраній сфері (вищі оцінки за шкалами «загальний рівень професійної затребуваності», «задоволеність реалізацією професійного потенціалу», «прина-

лежність до професійного співтовариства» «професійна компетентність»).

Оцінки особливостей професійних самоекспектацій у студентів музично-виконавських спеціальностей із домінуванням різноспрямованих тенденцій у мотивації досягнення наведено у табл. 2.

Результати статистичного аналізу даних, наведені у табл. 2, показали наявність статистично значущих розбіжностей за оцінками професійних самоекспектацій у студентів-музикантів із домінуванням прагнення до успіху та орієнтації на уникнення невдачі.

З'ясувалося, що досліджувані, яким у мотивації досягнення притаманне домінування прагнення до складних, привабливих цілей, які можна однозначно оцінити як успіх, більшою мірою виявляють такі компоненти позитивного самоствавлення у професійній сфері (див табл. 2):

- задоволення професійною самореалізацією (вищі оцінки за шкалою «задоволеність реалізацією професійного потенціалу»);
- упевненість у власній здатності успішно використовувати набуті професійні знання, уміння та навички (вищі оцінки за шкалою «переживання професійної затребуваності»);
- упевненість у власній професійній компетентності та успішності (вищі оцінки за шкалою «професійна компетентність»);
- усвідомлення себе значущими фахівцями, які заслуговують на повагу (вищі оцінки за шкалою «професійний авторитет»);
- позитивна оцінка змісту та результату своєї професійної діяльності, впевненість у досягненні успіхів та визнання (вищі оцін-

Таблиця 2

Професійні самоекспектації студентів музично-виконавських спеціалізацій із домінуванням прагнення до успіху та орієнтації на уникнення невдач

Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»	Оцінки самоекспектацій у групах із різними домінуючими мотивами		t
	Прагнення до успіху	Уникнення невдачі	
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	24,78	22,91	1,964*
Приналежність до професійного товариства	26,42	25,94	1,007**
Переживання професійної затребуваності	26,15	26,05	1,943*
Професійна компетентність	24,78	20,92	2,923***
Професійний авторитет	22,84	22,9	1,175**
Оцінка результатів професійної діяльності	28,71	25,44	1,978*
Ставлення інших	27,68	25,43	1,956*
Самоствавлення	23,97	22,12	1,948*
Загальний рівень професійної затребуваності	137,69	128,74	1,989*

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – відсутність значущих розбіжностей; *** – $p < 0,001$.



ки за шкалою «оцінка результатів професійної діяльності»);

- переконання у позитивному ставленні оточення (оцінки за шкалою «ставлення інших») та позитивна самооцінка (оцінки за шкалою «самоставлення»).

Студенти музично-виконавських спеціалізацій, які під час формулювання мети діяльності орієнтуються переважно на гарантоване запобігання невдачі та обирають непривабливі, нескладні цілі, більш схильні до самоекспектацій щодо себе як до майбутніх професіоналів із такими особливостями (табл. 2):

- незадоволення мірою реалізації професійного потенціалу, переживання власної некомпетентності, негативна оцінка набутого професійного досвіду та досягнутих результатів в оволодінні професійними знаннями, уміннями, навичками (нижчі оцінки осіб із домінуванням уникнення невдачі за шкалою «задоволеність реалізацією професійного потенціалу»);

- негативна професійна самооцінка, переживання непотрібності результатів праці за спеціальністю та неможливості професійної самореалізації в обраній сфері (нижчі оцінки за шкалою «переживання професійної затребуваності»);

- сумніви щодо власної професійної компетентності та придатності, невпевненість у належному володінні засобами діяльності (нижчі оцінки за шкалою «професійна компетентність»);

- переживання власної незначущості для колег, негативна професійна самооцінка та очікування негативних оцінок і відсутності поваги до себе з боку оточення (нижчі оцінки за шкалою «професійний авторитет»);

- знецінення як результатів власної професійної діяльності, так і її самої, сумніви у здатності успішно виконувати професійні обов'язки (нижчі оцінки за шкалою «оцінка результатів професійної діяльності»);

- незадоволення ставленням оточення, рівнем їх поваги до себе як до професіонала (нижчі оцінки за шкалою «ставлення інших»);

- відсутність відчуття власної гідності та самоповаги в професійній сфері, сумніви у здатності займатися суспільно значущою та корисною трудовою діяльністю (нижчі оцінки за шкалою «самоставлення»).

Висновки з проведеного дослідження.

Отримані результати дозволили дійти висновку про наявність значущого взаємозв'язку зв'язку між самоекспектаціями у професійній сфері та мотивацією досягнення студентів музично-виконавських спеціалізацій.

Для студентів із високим рівнем умотивованості на досягнення значущих складних цілей, енергійності та активності в оволодінні професією під час навчання у ЗВО притаманна більш позитивна система очікувань до себе (як до майбутніх фахівців музично-виконавської галузі).

Для студентів із домінуванням мотиваційної тенденції на уникнення невдач притаманне негативне ставлення до себе як до майбутніх професіоналів із такими особливостями сприйняття досягнень у професійній сфері і ставлення до себе як до фахівців: незадоволення реалізацією професійного потенціалу, недиференційована приналежність до професійного співтовариства, переживання професійної незатребуваності та некомпетентності, незадовільна оцінка досягнутого авторитету та результатів професійної діяльності, очікування негативно-го ставлення оточення та негативне самоставлення.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні причинно-наслідкових взаємозв'язків між мотивацією досягнення та самоекспектаціями у професійній сфері студентів музично-виконавських спеціалізацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильев И.А., Магомет-Эминов М.И. Мотивация и контроль над действием. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 144 с.
2. Собчик Л.Н. Мотивационный тест Хекхаузена. Практическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 16 с.
3. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. Вопросы психологи. 1981. № 6. С. 59–74.
4. Харитоновна Е.В., Ясько Б.Л. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ). Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 7. С. 45–57.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.

УДК 101:159.9–37.04

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ МОДУС ПСИХОПЕДАГОГІКИ СУБ'ЄКТНОСТІ

Галян О.І., д. пед. н.,
доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті обґрунтовано філософські засади розроблення та втілення педагогічних інновацій в освітній процес. Проаналізовано онтологічний, гносеологічний та феноменологічний виміри людиноцентризму (як основи гуманітаризації сучасного освітнього середовища). Акцентовано на значущості інтерпретації філософсько-освітнього контексту суб'єктнісно-орієнтованої педагогічної технології, основні положення якої визнано спеціальним предметом засвоєння для студентів. Запропоновано введення «психопедагогіки суб'єктності» як нового напрямку педагогічного знання до освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації педагогів-практиків. Доведено, що філософсько-освітній модус ідеї суб'єктності забезпечує методологічну основу осучаснення освітнього процесу та є продуктивним елементом створення цілісної освітньої системи, здатної актуалізувати когнітивні та особистісні ресурси суб'єктів педагогічної співдії.

Ключові слова: *суб'єктність, людиноцентризм, освітні інновації, філософія освіти, психопедагогіка суб'єктності.*

Галян Е.И. ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУС ПСИХОПЕДАГОГИКИ СУБЪЕКТНОСТИ

В статье обоснованы философские основы разработки и внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс. Проанализированы онтологический, гносеологический и феноменологический измерения человекоцентризма (как основы гуманитаризации современной образовательной среды). Акцентируется значимость интерпретации философско-образовательного контекста субъектно-ориентированной педагогической технологии, основные положения которой признаны специальным предметом усвоения для студентов. Предложено введение «психопедагогической субъектности» как нового направления педагогического знания в образовательно-профессиональные программы подготовки будущих педагогов, повышения квалификации учителей-практиков. Доказано, что философско-образовательный модус идеи субъектности обеспечивает методологическую основу осовременивания образовательного процесса и является продуктивным элементом создания целостной образовательной системы, способной актуализировать когнитивные и личностные ресурсы субъектов педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: *субъектность, человекоцентризм, образовательные инновации, философия образования, психопедагогика субъектности.*

Halian O. PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL MODE OF PSYCHOPEDAGOGY OF AGENCY

The article substantiates the philosophical foundations for the development and implementation of pedagogical innovations into educational process. In the conditions of the construction of the New Ukrainian school the leading trend is to take into account the agentive essence of man from the point of view of philosophical and ideological vision of the place of personality in the system of social existence, the possibility of the influence on the surrounding world, the ability to self-development. The conceptual understanding of the categories “agent” and “agency” in philosophical scientific thought was recognized as important one for the creation of an adequate methodological substantiation of innovations in education, in which the leading recognition of the agentive views of students and teachers was recognized as a modern challenge. Significant research interest has been shown not only in the psychological and pedagogical aspects of the introduction of educational changes, but also in the philosophical background, which is a sign of constructive progress in implementing the strategy of development of modern education. Particularly relevant is the emphasis on worldview changes in understanding the goals and objectives of the school, the influence of the philosophical understanding of personality and knowledge on the educational theory, pedagogical content of knowledge. The ontological, epistemological and phenomenological dimensions of human-centeredness as the basis of the humanization of the modern educational environment have been analyzed. The connection of educational changes with the implementation of the idea of personal agency has been determined. The emphasis is placed on the significance of the interpretation of philosophical and educational context in the agent-oriented pedagogical technology, the main thesis of which are recognized as a special educational subject for students. The introduction of “Psycho-pedagogy of Agency” as a new direction of pedagogical knowledge to educational and professional training programs of future teachers, improvement of professional qualification of pedagogues-practitioners has been proposed. It is proved that the philosophical and educational mode of the idea of agency provides a methodological basis for the modernization of the educational process and is a productive element of creating purposeful educational system capable to actualize the cognitive and personal resources of the agents of pedagogical cooperation.

Key words: *agency, human-centeredness, educational innovations, philosophy of education, psycho-pedagogy of agency.*



Постановка проблеми. Традиції дослідження людини як суб'єкта життєдіяльності та засновані на цьому уявленні про першооснову, модуси і джерела становлення її суб'єктної сутності виходять із філософсько-світоглядного бачення місця особистості в системі суспільного буття, можливості її впливу на навколишній світ, здатності до саморуку. Філософський дискурс вирізняє власний спосіб побудови своєї предметності, а «суб'єктна» перспектива його специфікує. Тому онтологічний вимір людиноцентризму одночасно з гносеологічним став предметом (і результатом) наукового пізнання та відбився в методологічних концепціях філософії «суб'єкта», а наприкінці ХХ століття й «суб'єктності особистості» як наукових категорій, що містять значний інтерпретаційний потенціал та є найбільш уживаними в дослідницьких програмах. Концептуальне витлумачення у філософській науковій думці становить вагоме науково-теоретичне значення для створення адекватного сучасним викликам методологічного обґрунтування інновацій в освіті, де провідним визнано опертя на суб'єктні позиції учнів і педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний дослідницький інтерес не тільки до психолого-педагогічних аспектів запровадження освітніх змін, але й філософського підґрунтя (В. Андрущенко [1], В. Скотний [2] та ін.) є ознакою конструктивного поступу в реалізації стратегії становлення сучасної освіти. Особливо актуальним є акцент на світоглядних змінах в осмисленні цілей та завдань школи (С. Ганаба [3], М. Laverty [4], Н. Siegel [5]), впливу філософського розуміння особистості та пізнання на освітню теорію, педагогічний зміст знань (R. Schulz [6]). Означене віднайшло своє відображення в трансформаційних тенденціях в освіті, де школа стала як простір творення цілей і цінностей, створення умов для задоволення освітніх потреб різних категорій учнів (А. Lopez, E. Olan [7]), формування альтернативних, конструктивних підходів в освіті з урахуванням авторської позиції суб'єктів освітнього процесу, їх самоактивності та потреби в самоздійсненні, тобто суб'єктності. Як особистісна основа розвитку (Л. Шабатура [8]), креативний принцип (С. Гончаров, Н. Попова [9]) цей атрибут суб'єкта потребує нового рівня осмислення, зокрема як мислєсхема в діяльності педагога та напрям психолого-педагогічного знання.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити онтологічний, гносеологічний та феноменологічний контекст феномена «суб'єктність особистості» як основи роз-

роблення суб'єктно-орієнтованої педагогічної технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Суб'єктність» (як наукова категорія) є антропологічною, метаатрибутивною характеристикою поняття «суб'єкт». Однак тривалий час філософський дискурс суб'єктної сутності людини був позначений концептуалізацією лише її гносеологічного статусу. Ідеться про класичне осмислення суб'єкта, що пізнає, у протиставленні його об'єкту. Водночас було акцентовано на активній, діяльній природі людини. Отже, контекст пізнання дійсності, світу загалом визначав функціональну роль суб'єкта та сприяв, на думку Л. Шабатури [8], виникненню нового способу осмислення реальності. Сократівський діалог (евристична бесіда, майєвтика) – це переорієнтація чуттєвої свідомості на понятійне самоусвідомлення, завдяки чому учень (філософської школи) ставав автором самого себе, активним суб'єктом самотворення, виявляв «турботу про себе», а не турботу про блага, майно. Допомога в «самозародженні» істини у свідомості спонукала, у нашому розумінні, до потреби виявлення суб'єктної позиції людини, а звідси і до пізнання світу й самого себе як суб'єкта роздумів про реальність.

Зауважимо, що дискусії навколо сутнісних ознак суб'єктності спричинені історико-концептуальними поглядами на перетворення картезіанської категорії «суб'єкт» (Р. Декарт першим розмежував суб'єктивний і об'єктивний світ, *cogito ergo sum* – я мислю, отже, існую). Із позиції М. Хайдеггера, методологічною передумовою всіх видів і напрямів антропології стало тлумачення Р. Декарта людини як суб'єкта і визначило на тривалий час дослідницьку площину суб'єктної проблематики в її гносеологічному контексті. Лише І. Канту вдалося внести корективи в осмислення суб'єкта. Він інтерпретував новий рівень існування досліджуваного феномена звертанням до «морального Я». Саме це виокремило людину зі світу речей, наділивши її гідністю і свободою, та ініціювало особистісно увиразнене бачення автором її духовної сутності. Однак у його філософії, як і у Р. Декарта та Й. Фіхте, суб'єкт поставав у трансцендентному статусі (абстрактний, гносеологічний, на противагу емпіричному), який у своїх міркуваннях та діяльності відповідав ідеалу «чистого розуму», звільненого від поверховості, випадковості повсякдення, здатний пізнати ідею вічного. У рефлексіях сьогочасної науки розуміємо вартісність компліментарного осмислення суб'єкта, що, окрім пізнання надіндивіду-

ального, заглиблений у соціальні обставини та не може осмислюватися поза життям.

Людина у рефлексії Й. Фіхте – вільна істота, здатна діяти відповідно до усвідомленого наміру. Він указує на вільний вибір «Я», розкриваючи в такий спосіб факт самоусвідомлення, завдяки якому людина має сама визначати себе й ніколи не дозволяти визначати себе чомусь сторонньому; вона має бути тим, ким вона є, оскільки вона хоче цим бути та має хотіти [10]. Предмет філософствування Й. Фіхте привів до окреслення ним феноменології суб'єктності, однак на засадах суб'єктивного ідеалізму.

У вченні Г. Гегеля виразно постала подальша концептуалізація ідеї суб'єктності. Дійсну реальність він сприймав у єдності суб'єкта й об'єкта. Тому предметне поле досліджуваного феномена поширювалося й на категорію «буття». Однак, незважаючи на це, істинним суб'єктом у гегелівській теорії була людина. Г. Гегель розкрив шлях від чуттєвого пізнання до самоусвідомлення й розуму. Отже, людина як суб'єкт не тільки підвладна умовам життя, чинному устрою та цінностям, але й вільно використовує власний розум для впорядкування дійсності відповідно до свого розумного мислення. Критерій розуму (в тлумаченні філософа) відкриває людині природу духа і веде до здобуття нею свободи.

Відмова від гносеоцентризму в пізнанні суб'єкта спричинила появу ірраціоналістичної філософської течії – філософії життя (А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Ф. Ніцше, О. Шпенглер та ін.), яка пріоритетом визнала емпіричного суб'єкта з його життєвим досвідом, а основою методологією – «раціональність життя й живого» [11]. Зрозуміло, що ігнорування цього факту класичною філософією зумовило формування уявлення про «суб'єкт» як категорію високого рівня абстракції (за висловом Д. Леонтьєва), позбавленого цілісності та ціннісного виміру. Проте й надмірне піднесення «життєвого» життя не сприяло, на думку Г. Ріккерта, розкриттю істинної сутності суб'єкта, адже його становлення варто розглядати в умовах засвоєння трансцендентного світу цінностей [12]. У полеміці з представниками філософії життя, у поглядах яких домінував ціннісний релятивізм, автор утверджував пріоритет ціннісно-орієнтованої пізнавальної спрямованості суб'єкта, її вплив на оцінку людиною дійсності.

«Нова онтологія» у поглядах М. Хайдеггера, К. Ясперса і Н. Гартмана з її акцентом на подієвості існування, увагою до діалогічності та комунікативності простору «Я» та-

кож долали надмірну абстрактність потраплянню суб'єкта. Альтернативою «суб'єкта пізнання» став «когнітивний агент», який поставав у контексті діяльнісного і процесного аспектів осягнення довкілля (з урахуванням принципу відображення, змістово-інтуїтивного, конструктивного, творчого й аксіологічного підходів). У такий спосіб відбувалася трансформація суб'єкта, його вихід із дихотомії «суб'єкт – об'єкт» та поява нового рівня усвідомлення – «людина – світ». Як зазначає М. Бердяєв, «суб'єкт гносеології не є буття, він протистоїть буттю. Людина ж є буття» [13, с. 220], а отже, пізнання – це «ставлення буття до буття, творчий акт у бутті» [13, с. 221]. Розмірковуючи про духовність людини, він визначив творчі засади її суб'єктності та суб'єктивно-індивідуальні засади творчості, розвинув фундаментальну ідею свободи. Саме завдяки зміні бачення людини і світу відбувся перехід від гносеологічних до онтологічних мислешем розуміння її суб'єктності.

Загалом, філософські традиції ХХ століття визначили антропологічний контекст дослідження суб'єкта, потім, критикуючи, «зничили» його (дезантропологічна модель) і «воскресили». Таким чином, шлях від наукового обґрунтування протиставлення суб'єкта й об'єкта чітко визначеними характеристиками (класична філософія) до нівелювання відмінностей у філософському дискурсі постмодернізму розширив традиційні підходи до наукового аналізу. Ідеться про те, що в модернізмі пізнавальний аспект сутнісних ознак суб'єкта поступився буттєвому («Я – є»). Особистісність стала визначальним конструктом в інтерпретаційних моделях. Відкриття постмодернізму поставило існування суб'єкта під сумнів. Із позиції О. Ільїна, в онтологічному контексті це означало невизнання своєрідності, цілісності, автономності й усвідомленості, тобто суб'єктності людини. У гносеологічному – неможливість «чистого» пізнання світу й самого себе, а отже, пізнання предметів такими, якими вони є [14]. Опис світу за загальними універсальними теоріями визнавався нереальним, а суб'єкт розчинився під впливом різних дискурсивних практик. Однак відхід від радикального скептицизму в пізньому постмодернізмі «воскресив суб'єкта».

У сучасних умовах категорія «суб'єкт» наповнилася новим змістом та постала в дослідженнях не статично, а динамічно, тобто відображає «здатність бути суб'єктом». Крім того, її змістові ознаки потрібно диференціювати від семантично відмінного терміна «суб'єктивність», яким часто послу-



говуються філософи в контексті осмислення процесу ставлення реального суб'єкта до об'єктивного буття, тобто індивідуального, оцінювального сприймання суб'єктом дійсності. Із позиції Л. Шабатури, суб'єктність є частиною суб'єктивності, вона вказує на особливу соціальну форму існування суб'єктивного [8].

Беззаперечним є осмислення суб'єктоутворюючої основи буття людини. Ціннісності, зважаючи на означене, набувають ідеї «самопричинності» субстанції Б. Спінози, «самодіяльності» монад Г. Лейбніца, «самовизначення» й «самопокладання Я» І. Канта і Й. Фіхте, «для-себе-буття» Г. Гегеля, «самозміни» К. Маркса, «самобуття» К. Ясперса і Ж.-П. Сартра. Інтерпретаційний потенціал та вплив суспільних трансформацій, у яких особистість набула нового статусу – діяча, сприяли подальшому формуванню уявлення про «самоспрямовану соціальність», що надала суб'єктності нових ознак. Будучи пов'язаними із соціальною активністю, вони постали у формах інтерсуб'єктності. Це відкриття визначило перспективність дослідження впливу соціальних інтеракцій на становлення суб'єктної сутності особистості, а в нашому дослідженні – педагогічного середовища, орієнтованого на співдію. У розумінні Т. Тузової, суб'єктність потрібно розглядати як екзистенційну умову соціальних процесів, онтологічну передумову розвитку й реалізації творчого потенціалу людини, внутрішньої свободи, розширення об'єктивних можливостей її особистісної самореалізації, тобто практичне завдання соціального аспекту життєздійснення, план реального існування людини [15]. Водночас авторка наголошує на осмисленні й обґрунтуванні суб'єктності як онтологічної сутності (тобто вказівка на її духовно-моральний вимір).

Обґрунтування статусу суб'єктності особистості знаходимо в працях К. Войтили [16]. Його антропологічні погляди в річищі феноменологічного томізму долають протиставлення суб'єктивного й об'єктивного та підводять до розкриття конкретики існування людини, тобто дійсності свідомого суб'єкта «у такому значення, якого набирає специфічно людська суб'єктність завдяки свідомості (вихід з чистого «Я» – О.Г.). Здається, що такою є саме особова суб'єктність» [16, с. 19]. Отриманий досвід і переживання для К. Войтили є тими проявами, у яких відбувається «виявлення» особи як суб'єкта. Переживаючи свої вчинки, досвід (а разом із цим і власну суб'єктність), образ людини, у його баченні, стає правдивим і повним. Крім того, акцент на «тому, що не піддається редукції» в люди-

ні, тобто того, що забезпечує її неповторність у світі, відображає значущість цілісного погляду на специфіку суб'єктності та неприпустимість спрощеної, схематичної її інтерпретації. У витлумаченні К. Войтили суб'єкт, що переживає самого себе як конкретне «Я», віднаходить його у формах самості, самоусвідомлення («самопосідання») і саморегулювання («самопанування»). Отже, людина «сама собі одночасно дана й задана» [16, с. 24]. А це і є, на думку К. Войтили, істинна суб'єктність, структури якої заповнені досвідом переживання моральної цінності, добра чи зла. Дослідження переживань доповнює уявлення про суб'єктність як конкретну реальність, виходячи за межі чисто метафізичного пізнання та окреслюючи точніше складність природи людини. Очевидно, що сформульовані К. Войтилою концептуальні засади розуміння та дослідження суб'єктності особистості визначають потребу розгляду людини у єдності фізичного (тіло) та духовного (душа) вимірів її буття. Зважаючи на це, актуалізується осмислення суб'єктності філософською антропологією та етикою.

Реальність існування суб'єктності забезпечують зусилля особистості до самотворення. Це реалізація потенційно можливого на засадах потенційно даного. Тому вважаємо, що поєднання актуального й потенційного сприяє структуруванню досвіду особистості, індивідуалізує його, уможливило формування самосуб'єктності в нових соціокультурних контекстах.

У сучасній філософській інтерпретації феномен суб'єктності пов'язаний із його концептуалізацією. До того ж не тільки «трансцендентальною визначеністю» (Д. Зубова), але й атрибутивною властивістю – «бути рефлексивним агентом соціальних трансформацій, «Я-діяльним», актором історичних перетворень, що безперервно розв'язує суперечності, здійснює вибір, самовизначається в смисловому просторі» [17, с. 8]. Відмова від гносеоцентризму поставила, з одного боку, проблему подолання абстрактно-умоглядного підходу до людини, а з іншого – домінування традиційних поглядів антропоцентризму. Ідеться про створення багаторівневої онтологічної моделі, що презентує суб'єктність як цілісність, яка виникає в самому бутті та функціонує на межі особистісного й позаособистісного, відображаючи діяльні здатності людини.

На перетині природних і соціальних, громадських та індивідуальних якостей суб'єкта досліджується суб'єктність особистості в соціальній філософії. Визначенням її статусу як специфічного «мо-

дального оператора» акцентовано на спрямованості, її активності, зокрема щодо способу самовизначення (вибір і прийняття рішень, проблемність і гармонізація дійсності), форми самореалізації (інтерактивність способів взаємодії та продуктивність результатів діяльності) та відповідального розпорядження свободою в обмежених просторово-часових рамках. Крім того, визначено процесовий характер самості «Я» з виокремленням завдань, які людині потрібно розв'язати, щоб зробити світ своїм (від пізнання через формування суб'єктивного ставлення до перетворення світу). Уважаємо, що перелічене артикулює феномен занурення соціального суб'єкта в дійсність, в якій відбувається творення ним себе і світу, цілеспрямована діяльність у складно організованих, нестабільних обставинах життя. Саме тут створюються умови для нескінченної кількості потенційних сценаріїв самопрояву особистості, пошуку нею способів самоздійснення.

На складності розуміння суб'єктності наголошують С. Гончаров і Н. Попова. Автори зазначають, що механістична логіка пізнання цього феномена (через «інше») не може пояснити самоспрямовані процеси (самовизначення, самодіяльність, самореалізацію тощо). Отже, зовнішня зумовленість особистісних проявів – не достатня підстава для інтерпретаційних стратегій осмислення людського буття. Тому орієнтація на ставлення до самого себе є головною діалектикоутворювальною обставиною суб'єктності. Дослідники аналізують її в аспекті самодії, вільного розгортання потенцій і сил, як людську самодіяльність [9, с. 185]. У такому потрактуванні суб'єктність постає як онтологічний феномен, що відображає дійсну цілісність суб'єкта у вимірах «спричинювального» і «спричиненого». Вартісним у цьому контексті є відокремлення діяльності від самодіяльності, змін об'єкта від самозмін суб'єкта, функцій виконавчих від нормотворчих тощо, тобто заміна інобуття власним буттям, що розширює простір особистих свобод, прав, не знімаючи питання про обов'язки й відповідальність. Крім того, залишається актуальною проблема самоактивності відповідно до цінностей і знань, які, інтеріоризуючись, набувають для людини особистісного смислу. Тому суб'єктність постає як основа тлумачення людиною зовнішньої реальності.

Прагнення не тільки відтворювати, але і творити, розвиватися також становить зміст суб'єктності. Однак її розгортання не можливе без змін схем мислєдїяльності про себе і світ. Їх виникнення уможливує

лише ситуація двосуб'єктності співдії (а не маніпулятивна стратегія впливу та / або виконавчий послух).

Засадничі питання суб'єктності активно досліджуються філософією освіти, яка стала, на думку В. Скотного, «основою сучасної освітньо-педагогічної доктрини» [2, с. 7]. У її межах обґрунтовано репрезентованість суб'єктнісних проявів в освітніх і виховних процесах, доведено, що особистісна орієнтація освіти потребує адекватного «світоглядно-ціннісного забезпечення», «ціннісного стимулювання», а діалогічна, партнерська співдія долає розбіжності «між цінностями, що декларуються в педагогічній практиці, і тими, що реально функціонують у педагогічній дійсності та за її межами в суспільному житті загалом» [1, с. 188]. Так, глибоко осмислюючи складність сучасного світу у вимірах раціонального й ірраціонального, В. Скотний розглядав освіту як духовну силу, що зберігає й консолідує творчі можливості людини та людства. Він актуалізував потребу переміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованого до конструювання нової людини з параметрами, не заданими конкретно історичними інтересами суспільства. Це ставить питання про професійну підготовку освітян, здатних реалізувати принципи гуманістичного виховання. Саме в умовах інтелектуально-духовної співдії учасників освітнього процесу діалог є тим засобом, який сприяє скеруванню в сприятливе річизе максимальної реалізації власного потенціалу тими, хто навчається, адже під час саме таких взаємин акцент переносить на глибоко інтимні, самобутні особливості, щирісердні якості, переживання [2, с. 274].

На засадах суб'єктнісної оцінки контексту та стратегій організації навчання побудовано дослідження С. Ганаби. Авторка презентувала філософію дидактики (як соціокультурної і дискурсивної практики). Крім того, визначила основні положення та напрями переорієнтації теорії навчання в сучасних умовах, зокрема важливість розуміння знання як джерела особистісних самозмін; самоцінність особистого досвіду і життєвої практики, що забезпечені простором свободи тієї освітньої діяльності, яка (як відкрита, складна система) сама перебуває в процесі самостановлення; конструктивний і творчий підхід до отримання знань; ділова співпраця; застосування відкритих, нелінійних методів навчання, спрямованих на розвиток і самотрансформацію особистості; переосмислення життєвого досвіду суб'єктів освітнього процесу та світоглядних орієнтирів особистості; визнання кому-



нікативної природи освіти, особистості й знання [3]. Такий підхід вважаємо продуктивним, оскільки він заснований на окресленні сутнісних характеристик навчальної діяльності школяра, який живе і діє в умовах викликів сьогодення та буде творити власну історію та історію людства в перспективі, зокрема її когнітивний аспект. Розглядаємо розуміння навчання з позиції теперішнього і майбутнього визначальною ознакою філософії дидактики, а її використання (як методологічної основи осучаснення освітнього процесу) – продуктивним елементом створення цілісної освітньої системи, здатної актуалізувати когнітивні та особистісні ресурси суб'єкта учіння.

Отже, онтофеноменологічний та аксіологічний контексти осмислення освітнього процесу в «дусі епохи» не оминають питання інноваційного потенціалу особистості, здатної до самонавчання й самостійної життєвої творчості, окреслюючи цим орієнтири філософського аналізу освітньо-педагогічних проблем та можливостей вирішення на тлі викликів глобалізації. Ідеться про розгляд шкільної освіти в широкому світоглядному аспекті, що протистоїть утилітарному. Особливо актуальним тут, на думку В. Скотного, є «побудова нової системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, які відповідають її індивідуальності, гарантують її адаптацію у світі, що швидко змінюється, і духовну незалежність. Це дуже складна робота особистості над собою, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки тоді, коли нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, які ними заміщені» [2, с. 279]. Таку розлогу цитату ми використали для витлумачення сутнісних характеристик перетворень, які постулюються в сучасних умовах і вимагають зміни парадигмального підходу до змістово-організаційних особливостей освіти та виховання, завдяки яким реалізується основна мета – розвиток особистості з «відкритою відповідальною свідомістю».

Висновки з проведеного дослідження. Зауважимо, що філософська традиція дослідження суб'єктності пов'язана, з одного боку, з її осмисленням у сфері духовно-практичного засвоєння світу, а з іншого – того буттєвого контексту, який визначається хронотопом життєздійснення особистості, тобто часом і простором її існування. Зважаючи на це, філософсько-освітній дискурс відкриває перспективи для привнесення гносеологічного, світоглядного, аксіологічного тощо поглядів на людину в площину педагогічної співдії. Генеровані ідеї суб'єктності особистості та можливо-

сті її розвитку в учнів декларуємо в новому напрямі психолого-педагогічного знання, педагогічного мислення та практичної діяльності сучасного вчителя – психопедагогіці суб'єктності. Її орієнтованість на самоактивність, самоздійснення, проектування смислів суб'єктами освітнього процесу в ситуації педагогічної співдії відповідає сучасному уявленню про значущість миследіяльної дидактики, смислової педагогіки та гуманітарного підходу в організації вітчизняного освітнього простору.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні технологічних аспектів реалізації суб'єктно-розвивального підходу в освітньому процесі як пріоритету освітніх інновацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Філософія освіти: навч. посібн. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ, 2009. 329 с.
2. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. Дрогобич, 2004. 348 с.
3. Ганаба С.О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики. Суми, 2015. 334 с.
4. Laverty M.J. Conceiving education: The creative task before us. *Theory and Research in Education*. 2014. Vol. 12(1). pp. 109–119.
5. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* / H. Siegel (Eds). Oxford : Oxford University Press, 2009. URL: <https://global.oup.com/academic/>.
6. Schulz R.M. *Philosophy of Education and Science Education: A Vital but Underdeveloped Relationship*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/>.
7. *Transformative Pedagogies for Teacher Education. Moving Towards Critical Praxis in an Era of Change* / A.E. Lopez & E.L. Olan. Greenwich, NJ, 2018. 226 p.
8. Шабатура Л. М. Субъектность как личностная основа развития. URL: http://www.culturalnet.ru/cong_files/Shabatura_L_4congress.doc.
9. Гончаров С.З., Попова Н.В. Креативность принципа субъектности в философии. Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения РАН. 2008. Вып. 8. С. 180–197.
10. Фихте И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение: пер. с нем. Минск, 2000. 784 с.
11. Есина О. Ю. Проблема эмпирического субъекта: от классической к постнеклассической рациональности: автореф. дис. ... к. филос. наук: 09.00.03 / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2012. 16 с.
12. Риккерт Г. Философия жизни: пер. с нем. Київ, 1998. 512 с.
13. Бердяев Н.А. Творчество и объективация / сост. А. Г. Шиманский, Ю.О. Шиманская. Минск, 2000. 304 с.
14. Ильин А.Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма. Знание. Понимание. Умение: электр. журнал. 2010. № 1. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin_Subject.
15. Тузова Т.М. Субъектность как проблема и задача. Мировоззренческий и философско-методологические основания инновационного развития современно-

го общества: Беларусь, регион, мир: матер. междунар. науч. конфер. (Минск, 5–6 ноября 2008 г.). Минск, 2008. С. 50–59.

16. Войтила К. Суб'єктність і «те, що не піддається редукції» в людині. Досвід людської особи: нариси з філософської антропології. Львів, 2000. С. 18–27.

17. Зубова Д.А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Южн. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2011. URL: <http://www.disscat.com/content/fenomen-subektnosti-v-prostranstve-sovremennoi-filosofskoi-refleksii>.

УДК 159.964

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ

Дметерко Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розкрито особливості та умови розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків у процесі глибокого пізнання особистісної проблеми. Установлено, що умовами розвитку рефлексивного мислення є об'єктивація протиріч в емпіричному матеріалі респондента, позитивний характер дезінтеграції, пізнання внутрішніх тенденцій та їх глибинних витоків. Визначено зміни рефлексивного мислення суб'єкта, які полягають у підвищенні ефективності способів подолання стресу або складних життєвих та професійних ситуацій; актуалізації мотивації самопізнання; зниженні захисних реакцій як способів поведінки освоєння.

Ключові слова: рефлексивне мислення, особистісна проблема, глибинна психокорекція, психологічні захисти, самоорганізація, внутрішні тенденції.

Дметерко Н.В. РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОГО ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ПРОБЛЕМЫ

В статье раскрыты особенности и условия развития рефлексивного мышления будущих психологов-практиков в процессе глубинного познания личностной проблемы. Установлено, что условиями развития рефлексивного мышления являются: объективация противоречий в эмпирическом материале респондента, позитивный характер дезинтеграции, познание внутренних тенденций психики и их глубинных истоков. Определены изменения рефлексивного мышления субъекта, которые заключаются в повышении эффективности способов преодоления стресса или сложных жизненных и профессиональных ситуаций; актуализации мотивации самопознания; снижении защитных реакций как способов совладающего поведения.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, личностная проблема, глубинная психокоррекция, психологические защиты, самоорганизация, внутренние тенденции.

Dmeterko N.V. DEVELOPMENT OF REFLECTIVE THINKING OF FUTURE PSYCHOLOGIST PRACTITIONER IN THE PROCESS DEEP COGNITION OF PERSONALITY PROBLEM

The article represents the features of development of reflection thinking of future practical psychologists-workers in the process of deep cognition of personality problem. According the psychodynamic approach personality problem is considered as the stabilized internal contradiction psyche, which is determined deep-psychology trends and unavailable for self cognition. The intellectual problem and the personality problem are different types of vagueness. In the process of solving these types problem, specific conditions are created for the development of subject's reflective thinking. The personality problem is masked for reflection of the subject due to action of psychological defenses. It performance are contradictions in the empiric material of the respondent, which are manifestation of conflict between trend "to life" and trend "to psychological death". It is defined ppsychological conditions for development of the reflective thinking of human: objectification, positivity disintegration, cognition of internal trends and their origins. Problematic as psychological condition of actualizations of thinking due to correction process which objectifies personality contradictions. These contradictions become the subject of rethinking and reflection of respondent. It is shown that these psychological conditions are provided by methods of deep psychological correction: visualized representation, dialogue, interpretation.

On the basis of analysis of empiric material is defined the quality changes of the reflective thinking. These changes are due to the passage of deep psychological correction by future psychologist practitioner. The criteria of development of the reflective thinking are such: optimization of ways decision of professional tasks and situations of interpersonally cooperation, actualization of self-cognition, reduced protective reactions.

Key words: reflective thinking, personal problem, deep psychological correction, psychological defenses, self-organization, internal trends.



Постановка проблеми. Розбудова сучасного українського суспільства передбачає подальший розвиток та впровадження психологічної служби у різні сфери людської життєдіяльності. Тому проблема фахової підготовки майбутніх психологів-практиків, зокрема розвитку рефлексивного мислення, набуває все більшої гостроти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Рефлексивне мислення психолога-практика є невід'ємним складником його професійного мислення (В.В. Волощина, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель та ін.) [4; 7; 8]. Узагальнення наукових джерел [1; 7; 8] дозволяє уточнити категорію рефлексивного мислення (як виду мислення), що скерований на пізнання суб'єктом форм психічної активності, внутрішнього світу та змісту як власної психіки, так і іншої людини, що призводить до опанування рефлексивними знаннями та якісних змін мисленнєвої діяльності, оптимізації способів розв'язання проблемних ситуацій у професійній сфері, міжособистісній комунікації, під час подолання кризових ситуацій.

Розвиток рефлексивного мислення психолога-практика досліджували в умовах соціально-психологічного тренінгу. Так, у працях Н.І. Пов'якель презентовано програму рефлексивно-творчого тренінгу-практикуму (далі – РТТ), що орієнтований на становлення та розвиток двох професійно-важливих складників регулятивної культури мислення практичного психолога: на спеціально-організоване навчання та розвиток професійної рефлексії та креативності, зокрема гнучкості мислення [8].

Однією із центральних під час дослідження рефлексивного мислення фахівця, зокрема психолога-практика, є проблема чинників його розвитку. Розв'язання цієї проблеми знаходиться в площині змісту фахової підготовки психолога. Вагомий внесок в оновлення змісту фахової підготовки практико-орієнтованих психологів у закладах вищої освіти робить психодинамічний підхід, який розвивається впродовж тридцяти п'яти років у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко та її послідовників. Основні засади психодинамічної теорії були окреслені наприкінці 80-х років ХХ століття. Її подальший розвиток здійснювався за спіралеобразного зв'язку з практикою за методом активного соціально-психологічного навчання (далі – АСПН). Уточнення сутності глибинного пізнання зумовило зміни терміна «навчання» – на «пізнання» у назві методу (аббревіатура АСПН замінюється на АСПП). Останнє є синонімічним виразу «глибинне пізнання». Одним із засадничих положень

психодинамічного підходу до проблем фахової підготовки психологів є необхідність глибинно-корекційної підготовки майбутніх професіоналів [10].

Перебуваючи на позиціях психодинамічного підходу, чинником розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків розглянуто глибинну психокорекцію за методом АСПП. Одним із припущень є те, що розвиток рефлексивного мислення відбувається в процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми суб'єкта (внутрішньої суперечливості психіки), що має едіпальне походження.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити умови розвитку та зміни рефлексивного мислення психологів-практиків у процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків здійснювалось у процесі проходження ними глибинної психокорекції.

Глибинна психокорекція, яка ґрунтується на методології психодинамічного підходу, становить окремий напрям групових форм роботи. Глибинна психокорекція асимілює практику психоаналітичного, гуманістичного, трансперсонального, когнітивного підходів. На відміну від психоаналітичної терапії, яка у своєму ортодоксальному варіанті скерована на лікування невротичних розладів, глибинна психокорекція орієнтована на роботу зі здоровими людьми. Т.С. Яценко так визначає дію психокорекції з надання психологічної допомоги особі, що ним є «...процес психокорекції покликаний відродити гнучкість, мобільність психічної організації суб'єкта й тому апелює до статичних якостей психіки та виявлення певних дисфункцій» [11, с. 18]. Глибинна психокорекція передбачає єдність теоретико-методологічного та функціонально-практичного (інструментального) рівнів пізнання цілісної психіки в єдності свідомої й не-свідомої сфер [10].

Глибинна психокорекція є гуманістично орієнтованим методом наукового дослідження, який у своїй організаційно-процесуальній частині підпорядковується не задуму експериментатора, а слідує за феноменом психіки в її індивідуальній неповторності. Реалізація дослідницьких завдань, зокрема визначення змін рефлексивного мислення особи, здійснювалась на етапі структурно-семантичного аналізу стенограм психокорекційного процесу (емпіричного матеріалу). Емпіричне дослідження дозволило встановити специфіку

змін рефлексивного мислення суб'єкта, зумовлених пізнанням глибинно-психологічних витоків особистісної проблеми.

Із позицій психодинамічного підходу, особистісна проблема (об'єктивна дезінтеграція психіки) розглядається як стабілізована внутрішня суперечність психіки, що детермінована глибинно-психологічними тенденціями, тому не піддається самостійному раціональному пізнанню. Особистісна проблема характеризується наявністю базального конфлікту між тенденцією «до життя» та тенденцією «до психологічної смерті», утворення яких започатковується в інфантильній період життя під впливом едіпальної залежності [10].

Категорія «проблема» (як «питання, відповідь на яке становить практичний або теоретичний інтерес» [3, с. 162]) є однією з центральних у психології мислення. Поняття «особистісна» вказує на те, що питання, які виникають, є індивідуалізованими, а пошук на них відповіді має значення для самої людини, для її особистісного та професійного розвитку, особливо рефлексивного мислення. Інтелектуальна й особистісна проблеми становлять різні види невизначеності, під час розв'язання яких створюються специфічні умови для актуалізації рефлексивного мислення суб'єкта.

Вище зазначалось, що утворення особистісної проблеми відбувається під впливом едіпової залежності суб'єкта, що дає поштовх до розвитку системи психологічних захистів та амбівалентності почуттів. В едіпальній ситуації створюються передумови для утворення стабілізованої внутрішньої суперечливості психіки: з одного боку, блокування та капсулювання лібідних почуттів (у зв'язку із соціальним табу) деструктивно позначаються на психіці суб'єкта й породжують амбівалентні почуття, з іншого – витіснений потенціал лібідо прагне до вияву в активності [10; 11].

Особистісна проблема не є тотожною різновидам протиріч, що описані у наукових джерелах: «внутрішнього конфлікту» (З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Гартманн та ін.); когнітивний дисонанс (Л. Фестінгер); розщеплене Я (Р. Ленг); «життєва проблема» (В.Г. Панок, Н.В. Чепелева), дисгармонійна особистість (Т.М. Титаренко) та ін.

Сутність особистісної проблеми полягає у порушенні балансу між тенденцією «до життя» та тенденцією до «психологічної смерті». Т.С. Яценко зазначає, що особистісна проблема полягає в тому, що в життєвій активності суб'єкта починає домінувати тенденція «до психологічної смерті». Суперечність між тенденцією «до життя» та «тенденцією до психологічної смерті» є

універсальною. Водночас ця суперечність індивідуалізується у кожній особі завдяки нормативним та умовним цінностям. Особистісна проблема породжує деструкції спілкування, призводить до руйнації стосунків, що ускладнює адаптацію людини у соціумі [10].

Попри те, що тенденція «до психологічної смерті» суперечить життєстверджувальній тенденції «до життя», вони співіснують у психічній активності людини, зумовлюючи внутрішню дезінтеграцію психіки. Мортидні вияви маскуються захисною системою, когнітивною основою якої є умовні цінності, що формуються в інфантильній період життя людини під впливом цінностей значимих дорослих і є засобом захисної аргументації причин власних дій відповідно до соціальних норм і правил. У процесі глибинно-психологічного пізнання відбувається демаркація цих тенденцій шляхом розкриття глибинного смислу спонтанної активності особи.

Унаслідок дії психологічних захистів особистісна проблема є замаскованою для рефлексії суб'єкта і відчувається лише на рівні таких переживань, як тривожність, немотивований страх, пасивність, агресія, депресивні та афективні стани психіки, блокування творчого потенціалу, здатності до самореалізації [10]. Особистісна проблема породжує деструкції спілкування, неконструктивні способи взаємодії з оточенням. Ураховуючи дію психологічних захистів у глибинній психокорекції відсутній запит від респондента до психолога (як це має місце в інших психотерапевтичних практиках).

Свідченням особистісної проблеми є протиріччя в емпіричному матеріалі респондента, які об'єктивуються у психокорекційному процесі. Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє виділити суперечності між мотивацією досягнень і мотивацією уникнення невдачі; залежністю від батьків і водночас прагненням сепаруватися від них; тенденцією «в утробу» та тенденцією «до самонародження»; відчуженням батьків та ідентифікацією з ними; амбівалентністю ідентифікації; дезінтеграцією інтелектуальної та особистісної сфер; почуттям меншовартості та ідеалізацією «Я». Вищезазначені протиріччя є проявами базального конфлікту між тенденцією «до життя» і тенденцією «до психологічної смерті», що є притаманним для особистісної проблематики. Отже, об'єктивація протиріч у поведінковому матеріалі респондента є однією з психологічних умов розвитку рефлексивного мислення учасників глибинного пізнання.

Надання психологічної допомоги суб'єктові в розв'язанні його особистісної про-



блематики не передбачає опанування єдиним алгоритмом дій (способами рішення), а полягає в пізнанні внутрішніх тенденцій, для яких притаманна індивідуалізованість прояву. За наявності особистісної проблеми усвідомлення (як обов'язковий етап розв'язання будь-якої проблемної ситуації) відсутній внаслідок її глибинно-психологічного походження. Проблемність (як психологічна умова породження мислення) не є заданою ззовні, а зумовлена глибинно-корекційним процесом, під час якого об'єктивуються протиріччя в емпіричному матеріалі його учасників, що робить їх доступним для аналізу та рефлексії.

Усвідомленню суб'єктом особистісної проблематики сприяє використання в глибинно-корекційному процесі візуалізованих репрезентантів, які можуть бути як вербальними, так і невербальними. Чільне місце серед методів візуалізованої репрезентації займає комплекс тематичних психорисунків, розроблений Т.С. Яценко [10]. Цей метод передбачає виконання респондентом психорисунків за запропонованими темами (41 тема), зокрема «Сприймання близькими людьми мого неіснування», «Драматична подія мого життя», «Криза та етапи виходу із неї», «Я-реальне, Я-ідеальне» та ін.

За наявності особистісної проблеми рефлексія суб'єктом душевно-духовного світу іншої людини є заблокованою. Під впливом едіпальної залежності на партнерів можуть переноситись очікування знаходження поруч «ідеального батька» та отримання від нього підтримки та захисту, яких не вистачало у дитинстві. При цьому інтереси та потреби партнера не відчуються, інша людина в її бажаннях та прагненнях немов би не існує. Це дозволяє об'єктивувати рисунки за такими темами: «Звичайний психічний стан близьких мені людей», «Мій партнер по спілкуванню (сексуальний партнер)», «Як мене бачать в службовій ситуації», «Як мене бачать люди, як я бачу сам себе» та ін. Психорисунки дозволяють експлікувати схований психічний зміст, пізнання глибинної семантики якого відбувається у процесі психокорекційного діалогу та інтерпретації. Аналітична інтерпретація комплексу психорисунків вибудовується на діалогічній взаємодії психолога з їх автором. Повний комплекс психорисунків цілісно аналізується в усій сукупності тем, що дає можливість пізнання різноспрямованих тенденцій психіки, які породжують особистісну проблему.

У процесі надання психологічної допомоги суб'єкту в розв'язанні його особистісної проблеми психолог (керівник групи АСПП) спирається на онтогенетично роз-

винену здатність до рефлексії. Водночас глибинно-психологічне пізнання особистісної проблематики зумовлює розвиток рефлексивного мислення респондента. Розвиток рефлексивного мислення ми розглядаємо як процес його самоорганізації, який відбувається за певних умов. Згідно із синергетикою, умовою самоорганізації є вихід системи зі стану психічної рівноваги [6]. Можливість останнього забезпечують закони позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, яким підпорядковується перебіг психокорекційного процесу.

Спираючись на положення психодинамічного підходу, вихід системи із стану психічної рівноваги розглядається у зв'язку з ослабленням дії психологічних захистів як механізмів, що суб'єктивно зінтегрують психіку (за наявності її об'єктивної дезінтеграції). У контексті стимулювання процесу самоорганізації рефлексивного мислення на особливу увагу заслуговує позитивний характер дезінтеграції. Дезінтеграція (від лат. de – не + integratio – відновлення, восповнення) – суттєве ослаблення взаємозв'язків між елементами системи, що створює умови для її подальшого можливого розпаду [2, с. 68]. Позитивний характер дезінтеграції, з одного боку, забезпечує ослаблення інтегративної дії психологічних захистів, що є необхідною передумовою актуалізації рефлексії, а з іншого – сприяє підтриманню емоційного оптимуму в учасників глибинно-психологічного пізнання. Останнє упереджує можливість дезорганізаційного впливу емоцій на процеси рефлексії та переосмислення. Неоднозначність впливу емоцій на мислення відмічав С.Л. Рубінштейн: «Роль почуттів у мисленнєвому процесі може бути різною залежно від того, яке співвідношення встановлюється між почуттям і думкою. Іноді почуття, включаючись до думки, порушує суб'єктивними елементами її течію. Підпорядковуючись деспотичному пануванню сліпого почуття, думка починає іноді регулюватись прагненням до відповідності із суб'єктивним почуттям, а не з об'єктивною реальністю» [9, с. 317]. Позитивний характер дезінтеграції забезпечує партнерство у процесі самопізнання, творчу взаємодію між учасниками психокорекції. Під час глибинної психокорекції відбувається перетворення рефлексивної позиції суб'єкта на позицію дослідника, що дозволяє йому пізнавати внутрішньо-психічні тенденції, які започатковано в інфантильні періоди життя і є імперативно впливовими на поведінку, хоча і недосяжними для свідомості.

На основі аналізу емпіричного матеріалу встановлено зміни рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків у процесі глибинно-психологічного пізнання. Пізнання едіпальних витоків особистісної проблеми сприяє зниженню тривоги і, як наслідок, захисних реакцій, які автоматично спрацьовували в ситуаціях високого емоційного напруження. Такими захисними реакціями є агресія, ігнорування реальності, розгубленість, пригнічення емоцій, дискредитація оточення та ін., що є проявами тенденції «до психологічної смерті».

Захисні реакції є одним із способів поведінки освоєння, «копінг-стратегій» (R. S. Lazarus, S. Folkman, С.К. Нартова-Бочавер та ін.), технікою переживання (Ф.Ю. Василюк), що мають неконструктивний характер. За визначенням Ф.Ю. Василюка, переживання є внутрішньою діяльністю, внутрішньою роботою, за допомогою якої людині вдається здолати ті чи ті (зазвичай важкі) життєві події і стани, відновити [4].

Одним із показників розвитку рефлексивного мислення у процесі глибинної психокорекції є оптимізація спілкування та взаємодії з оточенням в особистісних та службових ситуаціях, зростання ефективності способів подолання стресу або складних життєвих чи професійних ситуацій. Проведення психокорекційної роботи дозволяє стверджувати, що ефективність способів розв'язання проблемних ситуацій, протистояння труднощам та стресогенному впливу визначається нівелюванням когнітивних викривлень, що є наслідком дії психологічних захистів. Унаслідок набуття реалістичності у відображенні дійсності у людини з'являється можливість фокусування на завданнях та пошуку способів розв'язання, а не на ствердженні очікувань «ідеалізованого Я». Уважаємо, що показником ефективності видів психологічного подолання є не лише те, наскільки вони дозволяють досягти бажаного результату з розв'язання утруднення, а й те наскільки вони відповідають умовам ситуації, є адаптивними до неї. Адаптивність способів дій визначається здатністю людини розуміти смисл (семантику) ситуації взаємодії, «прочитувати» інтереси та наміри іншої людини, що дозволить не лише з мінімальними витратами ресурсів (емоційними, енергетичними) розв'язати завдання, а і не допустити її можливе ускладнення. Ще одним показником розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків у процесі глибинно-психологічного пізнання є зростання прогностичності, що дозволяє упередити виникнення проблемно-конфліктних ситуацій.

Психокорекційний процес сприяє зниженню базальної тривоги та відновленню тенденції «до життя», яка (за наявності особистісної проблеми) є приглушеною. Тенденція «до життя» (як мотивації пізнання та самопізнання) детермінує процеси самоорганізації рефлексивного мислення.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що у процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми створюються умови для розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків. На основі аналізу емпіричного матеріалу виявлено такі зміни рефлексивного мислення учасників глибинної психокорекції, як оптимізація способів розв'язання складних життєвих та професійних ситуацій; зростання прогностичності, що дозволяє упередити виникнення проблемно-конфліктних ситуацій; опанування рефлексивними знаннями; розвиток глибинно-професійної рефлексії; набуття реалістичності відображення соціально-перцептивної дійсності. Установлено, що ефективність способів розв'язання складних життєвих та професійних ситуацій, протистояння стресогенному впливу визначається нівелюванням дії психологічних захистів. Перспективи подальшого дослідження бачимо у виявленні внутрішніх детермінант, які визначають самоорганізацію рефлексивного мислення психологів-практиків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление. Развитие личности. 2002. № 2. Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260>.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: 3-е изд., испр. и доп. Москва: Эксмо, 2010. 990 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
5. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 551 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва: Наука, 1994. 236 с.
7. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
8. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 295 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 713 с.



10. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск: Инновация, 2015. 394 с.

11. Яценко Т.С. Теория і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 679 с.

УДК 378.12:159.923

РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ТА РЕГУЛЯТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТАНОВЛЕННІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Доцевич Т.І., д. психол. н., доцент,
професор кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

Обґрунтовано необхідність дослідження особливостей метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як передумови розвитку метакогнітивної компетентності. Вивчено та представлено показники метакогнітивного досвіду, параметри академічної регуляції майбутніх викладачів серед чоловіків і жінок. Обґрунтовано різницю особливостей отриманих результатів.

Ключові слова: *метакогнітивний досвід, регулятивно-стильові характеристики, метакогнітивна компетентність, академічна саморегуляція, мотиваційні стратегії учіння, академічна регуляція.*

Доцевич Т.И. РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНОГО ОПЫТА И РЕГУЛЯТИВНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В СТАНОВЛЕНИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Обоснована необходимость исследования особенностей метакогнитивного опыта и регулятивно-стилевых характеристик будущих преподавателей высшей школы как условие развития метакогнитивной компетентности. Изучены и представлены показатели метакогнитивного опыта и параметры академической регуляции будущих преподавателей среди мужчин и женщин. Обоснована разница особенностей полученных результатов.

Ключевые слова: *метакогнитивный опыт, регулятивно-стилевые характеристики, метакогнитивная компетентность, академическая саморегуляция, мотивационные стратегии учения, академическая регуляция.*

Dotsevych T.I. THE ROLE OF METACOGNITIVE EXPERIENCE AND REGULATORY-STYLE CHARACTERISTICS IN THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

The necessity of studying the features of the metacognitive experience and the regulatory-style characteristics of future teachers of higher education as a condition for the development of metacognitive competence is substantiated. Metacognitive experience indicators and parameters of academic regulation of future teachers among men and women are studied and presented. The difference in the features of the obtained results is substantiated.

Regulatory and stylistic characteristics are the factors of formation of metacognitive competence of the subject of pedagogical activity, and therefore they are significant for determining the peculiarities and possibilities of developing metacognitive competence among master students as future teachers of higher education. Achieving a sufficient level of metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive activity and possessing such regulatory and stylistic characteristics which characterize the autonomous self-regulation style, such students are ready for developmental influences contributing to the positive dynamics of metacognitive abilities formation.

Since metacognitive abilities can be developed in the presence of metacognitive awareness, they can be improved in the process of further metacognitive experience acquisition.

On the basis of the results of empirical research we identified features of metacognitive experience and regulatory-stylistic characteristics of future higher school lecturers as preconditions for metacognitive competence development. It was established that there is a connection between the indicators of future teachers' metacognitive experience. Moreover, the key structural component of the system of connections of metacognitive competence is metacognitive awareness which is related to metacognitive knowledge and metacognitive activity, intrinsic motivation, as well as to motivational and learning strategies. A relationship between such regulatory and stylistic indicators as motivation learning strategies (leading motives of students' learning) and metacognitive activity is established. Thus, a set of motivational learning strategies that motivate a student

to obtain a vocational and professional competence is revealed through metacognitive activity (active use of metacognitive learning strategies). A positive correlation between the indicators of intrinsic motivation and motivational strategies is established. Interest to classes, to future professional activities involves the use of various motivational learning strategies.

Key words: *metacognitive experience, regulatory-style characteristics, metacognitive competence, academic self-regulation, motivational strategies of teaching, academic regulation.*

Постановка проблеми. Магістерський ступінь вищої освіти передбачає оволодіння здатністю до викладацької діяльності. Тому до цілей оволодіння навчально-професійної діяльності вміщується розвиток професійної компетентності взагалі і метакогнітивної компетентності зокрема. У магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи в процесі навчально-професійної діяльності має формуватися метакогнітивна компетентність як необхідний компонент компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи. До структури метакогнітивної компетентності викладача вищої школи входять характеристики метакогнітивного досвіду, достатній рівень яких зумовлює успішне становлення метакогнітивних здатностей (метапам'яті, метамислення, метакреативності, металінгвістичних здібностей), тому визначення рівня й можливостей розвитку метакогнітивної компетентності можливе через дослідження особливостей метакогнітивного досвіду в показниках метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань та метакогнітивної активності. Регулятивно-стильові характеристики є чинниками становлення метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, тому є значущими для визначення особливостей та можливостей розвитку метакогнітивної компетентності у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Хто досяг достатнього рівня розвитку метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та володіє такими регулятивно-стильовими властивостями, які характеризують автономний стиль саморегуляції, є готовим до розвивальних впливів, які сприяють позитивній динаміці становлення метакогнітивних здатностей. Оскільки метакогнітивні здатності можуть розвиватись за наявності метакогнітивної усвідомленості, вони можуть удосконалюватись у процесі подальшого набуття метакогнітивного досвіду.

Постановка завдання. Мета статті – на основі результатів емпіричного дослідження виявити особливості метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як передумови розвитку метакогнітивної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою визначення ключових мішеней у розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів ми поставили завдання визначити психологічні особливості функціонування. Для діагностики метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів вищої школи (кількість досліджуваних 140 осіб) нами були використані такі методи:

1) методика діагностики метакогнітивної усвідомленості (вміщеності в діяльність) (G. Schraw та R. S. Dennison в адаптації А.В. Карпова) [2].

2) методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (М.М. Кашапов і Ю.В.Скворцова) [3].

3) Опитувальник академічної саморегуляції (Р.М. Райан і Д.Р. Коннелл) [7]. Опитувальник містить 32 твердження, спрямовані на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроєктованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

4) методика діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів (MSLQ) (P. Pintrich, W. McKeachie [9] в адаптації Т.І. Доцевич). Т.Г. Duncan та W.J. McKeachie, досліджуючи стратегії мотивації навчання студентів, визначили, що стратегії мотивації та навчання є динамічним утворенням і контекстуально пов'язані між собою, підпорядковуючись контролю студента [8]. Автори підкреслюють, що з курсом мотивація студентів змінюється, що призводить до змін стратегій навчання. Первинна версія опитувальника мотиваційних стратегій навчання (MSLQ) містила 81 пункт, що призначено для вимірювання мотиваційної спрямованості та її використання у різних стратегіях навчання студентів.

Опитувальник складається з двох частин. Перша частина опитувальника (31 твердження) спрямована на визначення рівня та змісту мотивації навчання і названа авторами «Мотиваційні стратегії». Перша шкала представлена декількома субшкалами: 1) внутрішня мотивація (Intrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 2) зовнішня мотивація (Extrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 3) цінність завдання (Task Value) – 6 пунктів;

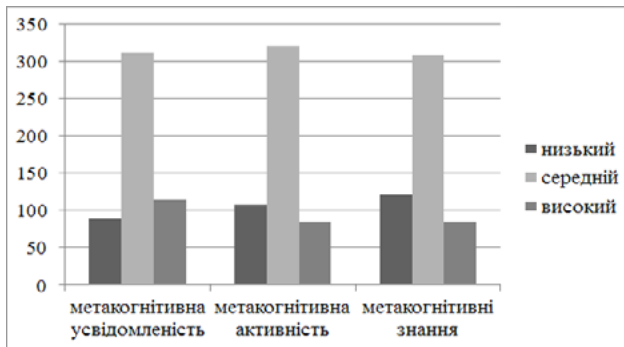


Рис. 1. Розподіл майбутніх викладачів за рівнем розвитку показників метакогнітивного досвіду

4) самоконтроль навчальних переконань (Control of Learning Beliefs) – 4 пункти; 5) самоефективність навчання та продуктивність (Self-Efficacy for Learning & Performance) – 8 пунктів; 6) навчальна екзаменаційна тривога (Test Anxiety) – 5 пунктів.

Друга шкала – «Стратегії учіння» – представлена 50 твердженнями за 9 субшкалами: 1) «Підготовка та повторення матеріалу» (Rehearsal) – 4 пункти; 2) «Ретельна розробка» (Elaboration) – 6 пунктів; 3) «Організація» (Organization) – 4 пункти; 4) «Критичне мислення» (Critical Thinking) – 5 пунктів; 5) «Метакогнітивна саморегуляція» (Metacognitive Self-Regulation) – 12 пунктів; 6) «Самоуправління часом й умовами навчання» (Time/Study Environmental Management) – 8 пунктів; 7) «Саморегуляція зусиль» (Effort Regulation) – 4 пункти; 8) «Взаємне навчання» (Peer Learning) – 3 пункти; 9) «Пошук допомоги» (Help Seeking) – 4 пункти.

Апробація опитувальника показала, що ця методика відповідає психометричним

вимогам надійності та валідності щодо особистісних опитувальників. Так, психометричний показник надійності альфа Кронбаха складає 0,833. Ретестова надійність опитувальника знаходиться на рівні $r = 0,738$, що свідчить про його достатньо високу прогностичність. Дискримінативна валідність перевірялась визначенням кореляційних зв'язків показників шкал мотиваційних стратегій із показниками внутрішньої мотивації за методикою Райана – Коннелла, мотивації досягнень, мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана, В.О. Якуніна, які виявилися статистично значущими на рівні $p < 0,01$.

Розглянемо результати діагностики рівня метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів, представлені на рис. 1.

Із рис. 1 видно, що переважна кількість студентів-магістрантів виявляють середній рівень розвитку показників метакогнітивної компетентності, зокрема метакогнітивної усвідомленості (61%, розподіл досліджуваних відрізняється від рівномірного, $\chi^2_{\text{Емп}} = 85,88$), метакогнітивної активності (62%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 64,95$), метакогнітивної обізнаності (59%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 41,02$).

Таким чином, магістранти характеризуються помірними показниками метакогнітивної компетентності, яка виявляється у достатній здатності до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій, переваг та недоліків когнітивної сфери, обмежень та можливостей пам'яті, уваги, мислення тощо; у помірній метакогнітивній активності, що виявляється у різній мірі активності у застосуванні метакогнітивних стратегій



Рис. 2. Кореляційна плеяда показників метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик магістрантів

залежно від навчальної ситуації (під час підготовки до іспитів ця активність може збільшуватись); у помірному рівні метакогнітивної обізнаності, тобто задовільному рівні знань про власні когнітивні здатності та можливості; помірному рівні мотиваційних стратегій та стратегій учіння.

Із рис. 2 видно, що існує зв'язок між показниками метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів, до того ж ключовим структурним складником системи зв'язків метакогнітивної компетентності є метакогнітивна усвідомленість, яка пов'язана з метакогнітивними знаннями (0,33, $p < 0,0001$) та метакогнітивною активністю (0,34, $p < 0,001$), інтринсивною мотивацією (0,36, $p < 0,0001$), а також мотиваційними стратегіями (0,21, $p < 0,0001$) та стратегіями навчання (0,19, $p < 0,0001$).

Отже, метакогнітивна усвідомленість, виступаючи включеністю особистості у моніторинг та регуляцію когнітивних процесів, передбачає високий рівень метакогнітивної обізнаності (знань про власні когнітивні процеси та засоби регуляції) та метакогнітивної активності (активне застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності), а також спрямованість на навчальну діяльність та застосування різних стратегій навчання. Також встановлено зв'язок між показниками стратегій навчання та метакогнітивних знань (0,21, $p < 0,0001$). Отже, чим більшим виявляється рівень обізнаності в процесах пізнання, тим ширшим виявляється діапазон метакогнітивних стратегій, що обирається суб'єктом навчання у різних навчальних ситуаціях.

Установлено зв'язок між такими регулятивно-стильовими показниками, як

мотиваційні стратегії учіння (провідними мотивами учіння студентів), а також метакогнітивною активністю (0,22, $p < 0,0001$). Отже, сукупність мотиваційних стратегій учіння, що мотивують студента до отримання навчально-професійної компетентності, розкривається у метакогнітивній активності (активному застосуванні метакогнітивних стратегій учіння). Установлено позитивний зв'язок між показниками інтринсивної мотивації та мотиваційними стратегіями (0,35, $p < 0,0001$). Інтерес до занять, до майбутньої професійної діяльності передбачає використання різноманітних мотиваційних стратегій учіння.

Розглянемо результати інтеркореляційного аналізу за шкалою мотиваційних стратегій учіння майбутніх викладачів, що представлено на рис. 3.

Установлено, що показники внутрішньої мотивації пов'язані з показниками за субшкалами цінності завдання (0,35, $p < 0,00001$), самоефективності навчання та продуктивності (0,31, $p < 0,00001$), а також самоконтролю навчальних переконань (0,43, $p < 0,00001$). Отже, внутрішня мотивація є ключовим параметром мотиваційних стратегій навчальної діяльності студентів. Установлено статистично значущі зв'язки між показниками цінності завдання та самоефективності завдання та продуктивності (0,38, $p < 0,00001$), навчальною екзаменаційною тривогою (0,36, $p < 0,00001$). Показник навчальної екзаменаційної тривоги пов'язаний із показниками самоефективності навчання і продуктивності (0,22, $p < 0,001$) та зовнішньою мотивацією (0,21, $p < 0,001$).

Розглянемо результати кореляційного аналізу інтеркореляційних зв'язків за шка-



Рис. 3. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- — пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.



лою стратегій учіння (рис. 4). Ключовим параметром стратегій учіння виявляється показник метакогнітивної саморегуляції, що пов'язаний із параметрами субшкал критичного мислення (0,23, $p < 0,001$), саморегуляції зусиль (0,19, $p < 0,001$), ретельної розробки (0,28, $p < 0,0001$), організації (0,20, $p < 0,001$), самоуправління часом та умовами навчання (0,14, $p < 0,01$), підготовки та повторення (0,16, $p < 0,01$).

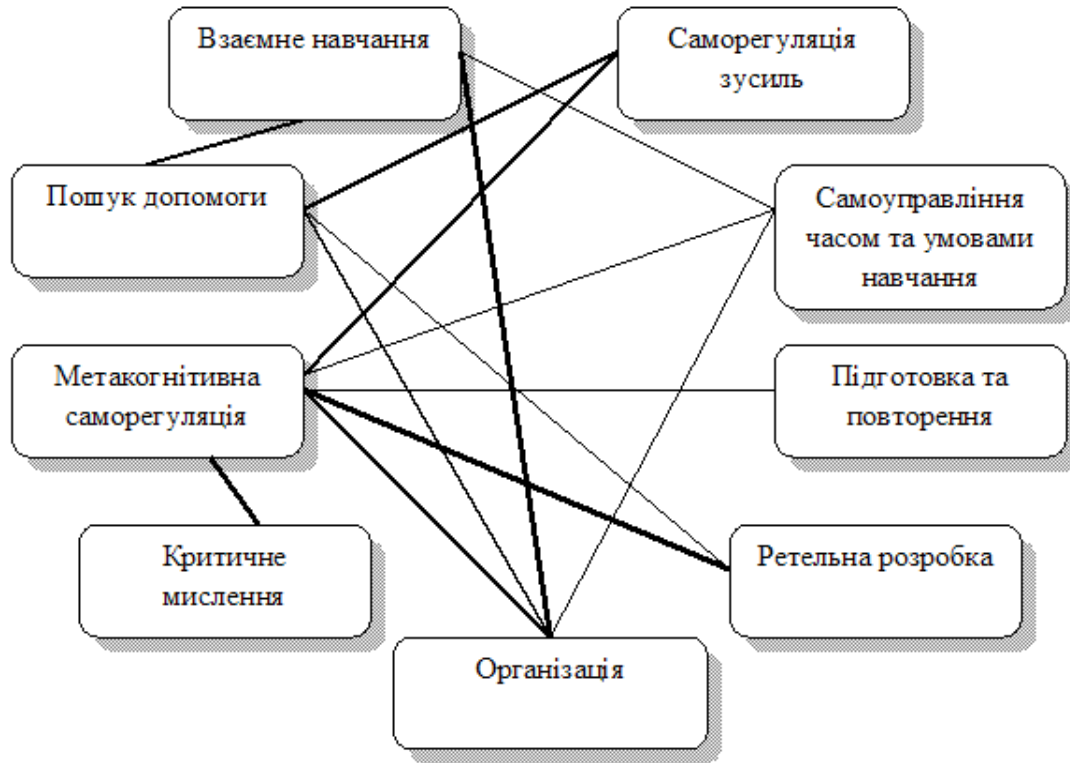


Рис. 4. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.

Таблиця 1

Середні показники параметрів метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів

Показники	Студенти-магістранти		t-Студента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Метакогнітивна усвідомленість	186,42±29,91	194,70±26,00	-3,59	<0,001
Метакогнітивні знання	13,69±4,91	15,06±4,29	-3,34	<0,001
Метакогнітивна активність	8,66±4,07	8,78±3,66	-0,35	>0,05

Таблиця 2

Середні показники параметрів академічної регуляції майбутніх викладачів

Показники регуляції	Магістранти		t-Студента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Внутрішнє спонукання (інтринсивна мотивація)	17,65±5,24	19,03±4,34	-3,22	0,001
Інтроектована регуляція	21,68±4,35	22,07±3,97	-1,06	>0,05
Ідентифікована регуляція	17,70±4,80	16,68±4,76	2,40	0,05
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,91±5,66	14,12±5,17	3,70	<0,001

Отже, регулятивно-стильові характеристики магістрантів ґрунтуються на структурних зв'язках навколо параметра метакогнітивної саморегуляції, сутність якої полягає у регуляції метакогнітивних стратегій, зокрема критичності мислення, власних навчальних зусиль, наполегливості та ретельності опрацювання матеріалу, навчальної самоорганізації, таймменеджментськими ресурсами та самоорганізацією умов навчання.

Із табл. 1 видно, що чоловіки характеризуються нижчими показниками метакогнітивного досвіду, окрім активності у навчально-стратегічних особливостях учіння. Жінки більшою мірою здатні до метакогнітивного усвідомлення та розвитку обізнаності. Навчальна діяльність жінок полімотивована, що дозволяє використовувати ширший репертуар стратегій учіння.

Висновки з проведеного дослідження. Студентам-старшокурсникам більшою мірою притамана внутрішня мотивація навчальної діяльності, яка визначається як інтерес до змісту навчання та майбутньої професії, дівчата характеризуються вищими показниками внутрішньої мотивації, ніж представники чоловічої статі. Такі дані характеризують студенток як особистостей, що більш свідомо підійшли до вибору майбутньої професії, визначаються більшою готовністю до майбутньої педагогічної діяльності. Установлено, що ідентифікована регуляція більшою мірою характерна для чоловіків, що можна пояснити більшим прагненням до ідентифікації себе з еталоном професійної діяльності – ідеальним педагогом, викладачем, що виступає для чоловіків авторитетом тощо. Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація) також більшою мірою властива юнакам, більш залежним від зовнішніх обставин у процесі навчальної діяльності.

Таким чином, як молодим жінкам, так і чоловікам, які оволодівають ступенем магістра і в майбутньому, можливо, будуть пов'язані з викладацькою діяльністю, властиві як характеристики автономного стилю (домінування внутрішньої та ідентифікованої мотивації), так і залежного стилю (перевага зовнішніх та інтроєктованих мотивів навчальної діяльності) академічної

саморегуляції. Жінки керуються інтересом до навчання у власній навчальній діяльності, а чоловіки – ідентифікацією себе з успішним еталоном, за якою стоїть кар'єрна мотивація.

Метакогнітивний досвід майбутніх викладачів вищої школи виявляється у зв'язку його компонентів (метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та метакогнітивних знань) із регулятивно-стильовими характеристиками (інтринсивна мотивація навчання, мотиваційні стратегії (мотиватори) внутрішньої мотивації, навчальної екзаменаційної тривожності, самоефективності та таких стратегій учіння, як критичне мислення, метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис... доктора псих. наук: 19.00.07/ Ін-т психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 426 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности: монография. Москва: ИПРАН, 2005. 325 с.
3. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. 384 с.
4. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: дис.канд.психол.наук: 19.00.01. Киев, 1996. 195 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. 48 с.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2009. 144 с.
7. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Конелла (шкала SQR II-A). *Практ. психологія та соціал. робота.* 2008. № 4. С. 45–47.
8. Duncan T.G., McKeachie W.J. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist.* 2005. № 40. P. 117–128.
9. Pintrich A. A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology.* № 82 (1). P. 33–40.



УДК 159.922-053.6:17.023.34

ВПЛИВ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ВЗАЄМИНИ ПІДЛІТКІВ ІЗ БАТЬКАМИ

Колодич Д.М., аспірант кафедри розвитку факультету психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Було проведено дослідження впливу дистанційної освіти на особистість підлітків порівняно з традиційною освітою та соціалізацією. Було виокремлено три групи досліджуваних: підлітки, які навчаються дистанційно; підлітки, котрі отримують традиційну освіту, а також навчаються інформально; підлітки, які отримують лише традиційну освіту. Виявлено, що дистанційна освіта сприяє розвитку особистості підлітків, більшій зрілості захисних механізмів і професійному самовизначенню. Інформальна та традиційна освіта не сприяє професійному самовизначенню та меншою мірою впливає на розвиток емоційного інтелекту та психологічної зрілості.

Ключові слова: *підлітки, дистанційна освіта, психологічний захист, емоційний інтелект.*

Колодич Д.М. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ

Было проведено исследование влияния дистанционного образования на личность подростка в сравнении с традиционным образованием и социализацией. Было выделено три группы испытуемых: подростки, обучающиеся дистанционно; подростки, которые получают традиционное образование, а также учатся информально; подростки, получающие только традиционное образование. Выявлено, что дистанционное образование способствует развитию личности подростков, большей зрелости защитных механизмов и профессиональному самоопределению. Информальное и традиционное образование не способствует профессиональному самоопределению и в меньшей степени влияет на развитие эмоционального интеллекта и психологической зрелости.

Ключевые слова: *подростки, дистанционное образование, психологическая защита, эмоциональный интеллект.*

Kolodych D.M. INFLUENCE OF INFORMAL EDUCATION ON THE TEENAGE RELATIONSHIP WITH PARENTS

The purpose of the article is to present the results of an empirical study of the impact of informational education on the relationship between teenagers and their parents. The selection of the study consisted of 203 teenagers, three groups of subjects were distinguished: teenagers who study in the accredited comprehensive institutions with distant learning conditions. In this case, 100% of the respondents in this category have extra-curricular activities, sections or even work (children participating in performances, surveys, etc.), only 60 people; teenagers who receive traditional education, as well as studying informally – 77 people; teenagers who receive only traditional education – 66 respondents. Thus, based on the theoretical results, suitable valid methods were selected: the test of emotional intelligence of Lucin, the test “Tree” (Pip Wilson), Holland’s questionnaire of professional self-determination, the Plutchik Kellermann Conte’s LSI (Life Style Index) for diagnosing mechanisms of psychological protection, “Behavior of parents and the attitude of teenagers to them” (PRO, E. Shafer), method of diagnostics of J. Rother’s subjective control (in adaptation by E. Bazhin, S. Golyunkina, A. Etkind (RSK)). The empirical study conducted by us shows that parents of teenagers with distance learning have a positive interest in behavior, a high level of autonomy and almost no policy, in the group with traditional education dominance of policy, sufficient level of positive interest and autonomy. Also, distance education contributes to a greater psychological maturity of protective mechanisms and the professional self-identification of teenagers. Informational and traditional education doesn’t contribute to professional self-determination and, to a lesser extent, affects the development of emotional intelligence and maturity.

Key words: *teenagers, distance education, psychological protection, emotional intelligence.*

Постановка проблеми. Інформальна соціалізація трактується як своєрідна індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів у навколишньому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. Інформальна соціалізація включає суб’єктивне благополуччя,

рівень самотності та рівень самоактуалізації. Людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку; це не організований, не завжди усвідомлений і цілеспрямований процес, що триває упродовж усього життя людини. Однією з актуальних тенденцій розвитку системи освіти є впровадження неформальної освіти – інноваційної моделі й технології, що засновується на принципах добровільності,

інтерактивності, орієнтації на потреби й інтереси самих учнів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. За загальним визначенням, неформальна освіта (Non-formal education) – це будь-яка організована освітня діяльність, що відбувається за межами встановленої формальної системи. Вона функціонує або як самостійна навчальна структура, або як окрема частина більш широкого виду діяльності, під час якої індивід має змогу оволодівати новими знаннями [1].

Особливість такого підходу полягає в тому, що освіта ініційована не «зверху», а «знизу». З самого початку неформальну освіту пов'язували з поняттями періодичного (час від часу) і неперервного навчання. Коли індивід усвідомлював потребу у продовженні освіти, зміні профілю професійної діяльності, у нього з'являлася мотивація до набуття нових компетенцій, і тоді виникало розуміння необхідності й важливості неформальної освіти, яка здобувалася за межами навчального закладу. Неформальна освіта не надає учасникам особливих сертифікатів, але посідає особливе місце в житті людини, адже є діяльністю, спрямованою на здобуття практичного досвіду. Тому її окреслюють як «навчання через практику». Вона є відкритою та доступною для людей будь-якого віку, соціального статусу та рівня особистісного розвитку. Такий принцип освіти надає людині можливість доступу до навчання не за віковими ознаками, а за потребою.

Д. Зіцер і Н. Зіцер визначають неформальну освіту як процес активного конструювання учнями власних знань, умінь і морально-особистісних якостей у процесі комунікації з іншими учасниками процесу на основі навчальних матеріалів [2]. Для подальшого розгляду феномену неформальної освіти слід розмежувати це поняття від поняття формальної, а також близької за змістом неформальної освіти. Формальна освіта здійснюється за допомогою спеціальних установ і організацій (шкіл, коледжів, ЗВО, інститутів підвищення кваліфікації тощо) та підпорядковується певному офіційно заявленому державному зразку. Аналізуючи особливості формальної системи навчання, насамперед необхідно зазначити, що цій системі навчання властиві жорсткі, стандартизовані організаційні форми. На перший план виходить «трансляція знання» до учня і, за можливості, у недоторканому, незмінному вигляді, згідно з інституціоналізованими навчальними програмами.

Неформальна освіта характеризується як системністю, так і безсистемністю навчання. Це виражається у цілеспрямованій або спонтанній діяльності учнів, яка так чи

інакше спрямована на задоволення освітніх потреб особистості. Результатом цієї діяльності є прирощення освітнього потенціалу суб'єкта. Вона менш структурована і необов'язково завершується отриманням загальноновизнаного документа про освіту.

До інформальної освіти належить процес, що дійсно відбувається протягом всього життя, у якому кожен здобуває погляди, цінності, навички та знання з повсякденного досвіду й отримує освітній вплив із ресурсів свого середовища – родини, друзів, референтних осіб, з ігор, роботи, бібліотек і засобів масової інформації. Таким чином, інформальна освіта – це неструктурована, нецілеспрямована освіта, що відбувається у довільному режимі, але найбільш об'ємна і важлива частина всього життя людини, це все те, що ми робимо кожного дня [3], тобто це індивідуальне пізнання світу.

На думку С.М. Клімова [4], неформальна освіта, розташована між полюсами формальної та неформальної освіти, є, на відміну від останньої, усвідомленою, тією чи іншою мірою організованою та керованою. Водночас, функціонуючи поза межами формальної освіти й будучи вільною від жорстких правил, регламентів і угод останньої, неформальна освіта орієнтована на конкретні освітні запити різноманітних груп населення. Частково поняття «неформальна освіта» збігається з такими поняттями, як «освіта дорослих», «додаткова освіта», «поводжена освіта» тощо. Неформальній освіті властива висока ефективність, зумовлена:

- високим ступенем мотивації, адже спонукальні причини до продовження навчання зумовлені не стільки зовнішніми примусовими умовами, скільки внутрішніми імпульсами людської особистості, якими можуть бути, звичайно, й інтеріоризовані, осмислені, відчутні зовнішні фактори;
- цілеспрямованістю, осмисленістю навчальної діяльності самого учня, що базується переважно на самостійному навчанні;
- цілями навчання;
- гнучкістю, необхідною для задоволення різноманітних індивідуальних потреб учнів через використання аудіо- й відеозасобів, друкованої продукції як варіативних форм зв'язку з учнями [5].

У сучасних українських дослідженнях О.І. Власової [6] приділяється достатньо уваги розвитку соціальних здібностей дітей і підлітків в умовах традиційних інститутів соціалізації, але не досліджено вплив інформальної освіти та соціалізації. К.Л. Мілютіна [7] та С. Пащенко [8] вивчають інформальні аспекти професійної соціалізації дорослих, тоді як соціалізація підлітків залишається поза увагою.



Постановка завдання. Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження впливу інформальної освіти на взаємини підлітків із батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку склали 203 підлітки, серед яких на основі теоретичної й емпіричної моделі дослідження, відповідно до мети, гіпотез, цілей і задач, за допомогою авторської анкети було виокремлено три групи досліджуваних:

Підлітки, які навчаються дистанційно, – це підлітки, котрі навчаються в акредитованих загальноосвітніх закладах із дистанційними умовами навчання, тобто фактично не відвідують навчальний заклад, а надсилають завдання електронно та спілкуються з викладачами й однокласниками за допомогою скайпу та інших месенджерів-додатків. 100% опитуваних у цій категорії мають позашкільні заняття, гуртки, секції чи навіть роботу (діти, що беруть участь у виставах, зйомках тощо), всього 60 осіб;

Підлітки, які отримують традиційну освіту, а також навчаються інформально, – підлітки, що очно відвідують традиційні загальноосвітні заклади, а також мають позашкільні заняття, гуртки, секції – 77 осіб;

Підлітки, які отримують лише традиційну освіту: очно відвідують традиційні загальноосвітні заклади, але не відвідують додаткових і позашкільних занять, гуртків, секцій тощо – 66 респондентів.

Більшу частину вибірки склали діти шкіл м. Києва, м. Черкас, а також деяких інших міст України. Також деякі учасники дослідження брали участь очно поза школою або дистанційно, за допомогою Інтернету, а саме соціальних мереж, таких як Фейсбук, Інстаграм, та електронного листування. Також до дослідження були залучені учасники двох підліткових літніх таборів і школи англійської мови для дітей та підлітків «Smart-

studio» в місті Черкаси. Батьки та вчителі були ознайомлені та дали згоду на проведення дослідження.

Вибірку склали хлопці і дівчата віком від 11 до 17 років. Дівчата склали більшість вибірки – 117 досліджуваних, серед хлопців участь взяли 86. Отже, базуючись на отриманих теоретичних результатах, ми обрали відповідні валідні методики: тест «Емоційного інтелекту» (Д.В. Люсіна), тест «Дерево» (Pip Wilson), методику «Професійне самовизначення» (Дж. Голанда, опитувальник «LSI» (Life Style Index Плутчика Келлермана Конте) для діагностики механізмів психологічного захисту, опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (ПОР, Е. Шафер), методику «Діагностики рівня суб'єктивного контролю» (Дж. Ротера, в адаптації Є. Бажина, О. Голинкіної, О. Еткінда (РСК)). Було виявлено розбіжності між групами за шкалами методики виявлення емоційного інтелекту, а саме: розуміння своїх емоцій, контроль експресивності та міжособистісний інтелект. Групи мають різницю за такими балами (табл. 1).

Підлітки, які навчаються дистанційно, мають вищий рівень розуміння своїх емоцій; підлітки із традиційною освітою мають вищий рівень міжособистісного інтелекту, як і діти, що навчаються інформально, котрі теж мають високий рівень контролю експресії. Такий результат можна пояснити тим, що діти ДН частіше перебувають або наодинці, або разом із однією людиною, яка приділяє увагу лише цій дитині, пояснює, обговорює почуте й емоції, тому вони відразу вчаться краще розуміти і відчувати себе, тоді як діти ТН перебувають у великих групах, часто не звертають уваги на внутрішні відчуття, не думають про переживання, але завдяки присутності у групі розуміють і відчувають інших, тих, хто знаходиться поруч.

Таблиця 1

Розбіжності в розвитку емоційного інтелекту залежно від типу освіти

	Дистанційна освіта	Інформальна освіта	Традиційна освіта
Розуміння своїх емоцій	52	40	36
Контроль експресивності	41	50	39
Міжособистісний емоційний інтелект	44	51	42
<i>Рівень значимості за критерієм Крускала – Уоллеса $p \leq 0.05$</i>			

Таблиця 2

Середні значення за методикою «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» Е. Шафера

	Дистанційна освіта	Інформальна освіта	Традиційна освіта
Позитивний інтерес	4,93	2,98	3,59
Директивність	1,95	3,04	4,43
Автономність	4,3	2,77	3,41
<i>Рівень значимості за критерієм Крускала – Уоллеса $p \leq 0.05$</i>			

Можна припустити, що група підлітків ІН має кращий рівень емоційного інтелекту завдяки тому, що вони не лише соціалізуються у школі і мають можливість спілкуватися у групі та вчитися взаємодіюванню, яке виражається у високому рівні міжособистісного емоційного інтелекту, але і, відвідуючи позакласні та додаткові заняття, вчаться контролювати свою експресивність.

Також статистично значиму різницю виявлено у методиці «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» Е. Шафера (табл. 2).

У батьків підлітків ДН превалує позитивний інтерес у поведінці, високий рівень автономності та майже відсутня директивність, у ТН – директивність, достатній рівень позитивного інтересу й автономності, а ІН мають середні бали за всіма типами поведінки батьків. Можна припустити, що така поведінка батьків і тип навчання підлітків мають певні взаємозв'язки. Так, батьки більше схильні до надання автономії, виявлення довіри та відсутності авторитарності, жорстокості й амбіційних претензій, однак інколи вони відгороджуються від проблем і недоступні для спілкування – схильні залишати дитину вдома і або навчати самому, або обирати для неї репетитора.

Батьки, схильні до ворожості, амбіційних претензій, контролювання, але і достатньою мірою до «відгородження» від дитини, схильні віддавати її до школи. Вже там дитина, що так сприймає своїх батьків, може ніби «відпочивати» від постійного нагляду та відчувати брак сили та підтримки для дослідження і вивчення чого-небудь додатково, як наприклад, уроків гітари, додаткової математики або інших гуртків за інтересами.

У свою чергу, діти ІН сприймають нейтрально своїх батьків у будь-яких проявах, батьки спокійні, тож не сильно замислюються над особистим навчанням, але і надають достатньо підтримки, щоб дитина мала сили ще на позакласні групи за інтересами або додаткове навчання.

Окремо за групами можна сказати таке.

Підлітки, які навчаються дистанційно: мають вищий рівень розуміння своїх емоцій; підлітки із традиційною освітою мають вищий рівень міжособистісного інтелекту, можливо, тому що частіше перебувають або наодинці, або разом із однією людиною, яка приділяє увагу лише цій дитині, пояснює, обговорює почуте й емоції, тому вони відразу вчаться краще розуміти і відчувати себе.

Батьки підлітків, що навчаються дистанційно, більше схильні до надання автономії, виявлення довіри та відсутності авторитарності, жорстокості й амбіційних претензій,

але інколи вони відгороджуються від проблем і недоступні для спілкування – схильні залишати дитину вдома і або навчати самому, або обирати для неї репетитора. Підлітки з дистанційним навчанням частіше використовують інтелектуалізацію як захисний механізм.

Підлітки, які навчаються дистанційно, мають більшу внутрішню направленість суб'єктивного контролю у вирішенні будь-яких ситуацій, таких як: власні досягнення, невдачі, будь-які проблеми у виробничих і міжособистісних відносинах. Будь-який успіх і невдачі вони приписують собі, не звертаючи на когось іншого. Можна припустити, що так на них впливає дистанційне навчання та відсутність широкого кола для спілкування, адже якщо навколо багато людей, то є і багато можливостей пояснити те чи інше діями когось, хто є поруч.

Підліткам, які навчаються вдома, немає куди «втікати», тобто на кого проектувати (адже вони наодинці із вчителем), або заперечити, тому вони використовують раціоналізацію як єдиний можливий варіант захисту власного внутрішнього Я.

Частіше підлітки, що навчаються дистанційно, обирали чоловічків, які характеризуються комфортним станом, нормальною адаптацією, стійкістю положення, а також іноді – комунікабельністю, дружню підтримку, відстороненість від навчального процесу, залежність і заглиблення в себе. Їх відрізняє бажання досягати успіхів і комфортний стан, що може пояснюватися індивідуальним підходом до дитини та увагою до неї.

Оскільки підлітки з дистанційним навчанням отримують більш індивідуальний підхід змалечку, то і рівень невизначеності в них значно менший. Їхні батьки, вчителі-репетитори, спілкуючись віч-на-віч, можуть визначити інтереси та направити дитину на шлях найкращого розвитку, де дитина вже знає, ким вона хоче бути, які здібності в неї є, що вона може розвивати.

Підлітки, які отримують традиційну освіту, а також навчаються інформально: мають кращий рівень емоційного інтелекту саме завдяки тому, що вони не лише соціалізуються у школі і мають можливість спілкуватися у групі та вчитися спілкуванню, яке виражається у високому рівні міжособистісного емоційного інтелекту, але і, відвідуючи позакласні та додаткові заняття, вчаться контролювати свою експресивність.

У свою чергу, діти з додатковою інформальною освітою сприймають нейтрально своїх батьків у будь-яких проявах, батьки спокійні, тож не сильно замислюються над особистим навчанням, але і достатньо під-



тримують дитину, щоб вона мала сили ще на позакласні групи за інтересами або додаткове навчання.

Ця група підлітків використовує як внутрішній, так і зовнішній локус контролю рівною мірою.

Підлітки ІН характеризуються комфортним станом, нормальною адаптацією, стійкістю положення, так само іноді обирали комунікабельність та дружню підтримку, але також стомлюваність, загальну слабкість, сором'язливість, установку на подолання перешкод і, як у першій групі, залежність і відстороненість від навчального процесу.

Вони мають найбільшу невизначеність за типами професійного самовизначення. У школі дитина цікавиться багатьма предметами, і зовні важно виявити конкретну професійну спрямованість, але і самі для себе діти, що мають позашкільні заняття, можуть не виявити спрямувань, адже в них можуть бути зацікавленості та, головне, здібності як на рівні точних наук, так і на гуртках музики, співу або що.

Підлітки, які отримують традиційну освіту та соціалізацію: перебувають у великих групах, часто не звертають уваги на внутрішні відчуття, не думають про переживання, але завдяки присутності у групі розуміють і відчувають інших, тих, хто знаходиться поруч.

Мають батьків, що схильні до ворожості, амбіційних претензій, контролювання, але і достатньою мірою до «відгородження» від дитини і інколи прийняття, схильні віддавати дитину в школу. Вже там дитина може ніби «відпочивати» від постійного нагляду і відчувати брак сили та підтримки для дослідження і вивчення чого-небудь додатково, наприклад, уроків гітари, додаткової математики або інших гуртків за інтересами.

Підлітки з традиційною освітою частіше за все використовують проєкцію та на такому ж (достатньому) рівні – заперечення. Вони приписують іншим людям або ситуаціям відповідальність за виникнення та вирішення проблем, вони проєктують свої власні почуття на інших. Заперечення використовують як захист від деяких власних внутрішніх тривожних думок, почуттів або імпульсів і, не маючи нічого, окрім батьків і школи, вони використовують його як додатковий запобіжник конфлікту між зовнішнім і внутрішнім.

Як і підлітки з інформальною освітою, ця група використовує і внутрішній, і зовнішній локус контролю рівною мірою. Підлітки з традиційною освітою втомлені, відсторонені та залежні, адже небажання навчатися

та навантаження не знаходять виходу, як у інших груп (або з батьками, репетитором, або на додаткових позакласних заняттях, що часто виявляються групами за інтересами, тобто чимось цікавим для дитини).

Меншого, але також великого результату невизначеності досягли підлітки з традиційним навчанням, адже, швидше за все, вчителі в класі мало звертають увагу на професійне самовизначення кожного з учнів, а ситуація із ворожістю та відгородженням батьків також не сприяє кращому визначенню.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене нами емпіричне дослідження свідчить, що у батьків підлітків із дистанційним навчанням превалює позитивний інтерес у поведінці, також високий рівень автономності та майже відсутня директивність; у групі з традиційним навчанням переважає директивність, достатній рівень позитивного інтересу й автономності. Також дистанційна освіта сприяє більшій зрілості захисних механізмів і професійному самовизначенню підлітків. Інформальна та традиційна освіта меншою мірою впливає на розвиток емоційного інтелекту та психологічної зрілості.

Напрямок подальшого дослідження стане вивчення культурних особливостей впливу інформальної освіти на підлітків у різних культурах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Coombs P.H. World Educational Crisis: a systems approach. New York: Oxford University Press, 1968.
2. Зицер Д., Зицер Н. Практическая педагогика: Азбука НО. СПб.: Просвещение, 2007. 288 с.
3. Rogers A. What is the difference? A new critique of adult learning and teaching. Leicester: NIACE, 2003.
4. Климов С.М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. СПб.: Знание, 1998. С. 18.
5. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность. Известия ВГПУ. 2012. № 10. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost>.
6. Власова О.І. Психологія розвитку соціальних здібностей особистості в онтогенезі (повний онтогенез): монографія. Канада, Гамільтон, 2016. 377 с.
7. Мілютіна К.Л. Оптимізація процесу професійного становлення засобами спілкування в Інтернет-середовищі. European Association of pedagogues and psychologists "Science". Prague, 2014. Vol. 2. P. 146–152.
8. Paschenko S. Danyliuk I. Professional Self-Concept and Coping with Professional Crises. Abstract. The 15-th European Congress of Psychology. Amsterdam, the Netherlands. 11–14 July 2017. Abstract Book. P. 123. URL: <https://psychologycongress.eu/2017/download/>.

УДК 159.922.6:37.013.77

УЯВЛЕННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ

Коханова О.П., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У роботі розглянуто сутність уявлень та професійних уявлень майбутніх фахівців. Розкрито складники професійних уявлень, зокрема суб'єктивну (як сукупність уявлень про суб'єкта професійної діяльності) та предметну (як сукупність уявлень про зміст самої діяльності). Проаналізовано уявлення студентів про майбутню професію та враження від навчання.

Ключові слова: уявлення, професійні уявлення, професійне самовизначення, професійне навчання.

Коханова Е.П. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

В работе раскрыто содержание представлений и профессиональных представлений будущих специалистов. Представлены компоненты профессиональных представлений, в частности субъективный (как совокупность представлений о субъекте профессиональной деятельности) и предметный (как совокупность представлений о содержании самой деятельности). Проанализировано содержание представлений студентов о будущей профессии и впечатления об обучении.

Ключевые слова: представления, профессиональные представления, профессиональное самоопределение, профессиональное обучение.

Kokhanova O.P. MODERN STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT THEIR FUTURE PROFESSION

Nowadays qualitative training of future specialists is very important. Successful students' development as a professional depends on their psychological peculiarities, individual images and representations about their future professional activity.

The article defines and analyses the contents of representations, professional representations and their components. We did a research for studying the students' representations about their future profession and their learning experiences. Etymologically the word representation means understanding something, knowledge based on previous experience.

The problem of the professional representations as important component of professional development of the personality is the subject of studying for many researchers. The professional representations are considered as regulators of the professional self-determination. The structure of representations about a profession consists of the subjective component which contains the students' representations about the person of the professional activity and the subject component which contains the students' representations about the contents of their future activity.

The inquiry of first year students has shown that they have more objective and realistic representations about their future profession. The right choice of specialty is an important condition for them to continue their studying. At the same time, obtaining competencies is prestigious for them. The interviewed students appreciate the organization of the studying rather positively. They pay attention to the fact that the success of occupation depends on their own efforts and motivation. The professional representations of young people may change and have negative tendencies, such as the doubts of 2–3-year students in the correct choice of profession, disappointment, etc. Therefore, it is important to form a professional orientation, personal self-determination, development of professional qualities.

Key words: representations, professional representations, professional self-determination, professional education.

Постановка проблеми. Якісна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності була і залишається пріоритетним завданням навчання студентів у закладах вищої освіти. Одна з найважливіших життєвих проблем – вибір особистістю професії нерідко здійснюється молодими людьми спонтанно і не завжди досить свідомо. Незважаючи на загальну доступність інформації, широкі можливості психодіагностики професійної придатності особистості, юнаки тим не менше опиняються перед складним вибором і навчального закладу,

і майбутньої професії. Опанування основ професійної діяльності також вимагає достатніх зусиль із боку молодшої людини.

Ефективність розвитку студента як фахівця залежить від його психологічних особливостей, індивідуальних образів та уявлень про обрану ними професійну діяльність. В окремих випадках викривлені уявлення про майбутню професію можуть призводити до виникнення професійної деформації та небажання людини працювати за фахом. Тому вивчення професійних уявлень сучасних студентів на початковому



етапі становлення майбутнього фахівця є особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз стану розробки проблеми уявлень студентів про майбутню професію показав, що існують дослідження, спрямовані на вивчення уявлень переважно студентів-психологів (Г. Белокрилова, О. Бондаренко, С. Васильківська, Т. Говорун, О. Донцов, В. Карікаш, Є. Клімов, Н. Пов'якель, В. Федорчук, Т. Яценко, О. Александрова, К. Міхно, М. Сурякова, Л. Ляховець та ін.).

Постановка завдання. У роботі ми сконцентрували увагу на розгляді змісту професійних уявлень та їх складників, а також на емпіричному вивченні уявлень студентів філологічної спеціальності про майбутню професію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Етимологічно слово уявлення пов'язане з розумінням чого-небудь, знанням, яке ґрунтується на основі попереднього досвіду. У Великому психологічному словнику Б. Мещеряков і В. Зінченко визначають уявлення (англ. representation, mental representation) як наочний образ предмета або явища (події), що виникає на основі попереднього досвіду (даних відчуттів і сприйняття). Н. Завалова, Б. Ломов, В. Пономаренко розуміють уявлення як специфічне утворення свідомості, яке є формою відображення об'єктивної дійсності, перехідно від сенсорно-перцептивного до вербально-логічного рівня. Тобто уявлення – наступний за відчуттям і сприйняттям ступінь розвитку когнітивних процесів [1, с. 25]. На думку А. Петровського та М. Ярошевського, уявлення визначаються як образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви, які можуть мати узагальнений характер.

Проблема професійних уявлень (як базовий елемент професійного становлення особистості) є предметом досліджень О. Бодальова, Т. Говорун, З. Карпенко, Є. Клімова, С. Максименка, В. Панка, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін. А. Деркач, Т. Кудрявцева, О. Лактіонова, І. Маноха, Н. Самоукіна, В. Семіченко та ін. особливу увагу приділяли розгляду професійної самосвідомості як процесу самопізнання та засобу саморегуляції професійної діяльності особистості [1, с. 20].

У сучасній психології професійної діяльності стверджується, що професійно специфічний образ світу і стійке емоційно забарвлене та раціонально обґрунтоване ставлення до діяльності, до інших людей, до себе, до зовнішнього світу є стрижне-

вими характеристиками професійної самосвідомості фахівця [5, с. 217]. Професійні уявлення розглядаються вітчизняними вченими як регулятори професійного самовизначення (С. Максименко, В. Панок, М. Марусинець, О. Пелех, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Ю. Долинська, Ю. Приходько, Л. Терлецька, Л. Уманець, Б. Федоришин та ін.). За О. Конопкіним, професійними є уявлення про діяльність, до яких входить прийнята суб'єктом ціль діяльності; критерії успішності діяльності; програма виконавських дій; суб'єктивна модель значущих умов діяльності; інформація про реально досягнуті результати; рішення про корекцію системи діяльності [3]. В. Обносков пропонує розглядати професійні уявлення як індивідуально-своєрідну систему знань, переконань, переживань людини, яку вона пов'язує з цією професією. Це обізнаність особистості про світ професій, оцінка за шкалою престижності й привабливості, сукупність інформації про спеціальність, яку має людина, динамічне інформаційне утворення, структура і зміст якого залежать від цільового призначення. Автор наголошує на тому, що уявлення (як когнітивно-афективне психічне утворення) має не лише інформаційний, але й мотиваційний потенціал для подальшого професійного розвитку особистості [5, с. 217].

Уявлення молодих людей про професію містять у собі знання тих вимог, що пред'являє майбутня діяльність, диференціацію (рівні знань: абсолютно необхідні, відносно необхідні й бажані) [2].

У результаті трансформації індивідуальних образів, настанов і соціальних стереотипів конкретного виду професійної діяльності утворюються уявлення про професію. До структури уявлень про професію належать як зміст самої діяльності, так і характеристика суб'єкта діяльності [1, 26].

Так, аналіз наукових джерел щодо структури особистісних уявлень про різні види професій показав, що вона складається як мінімум із двох компонентів. З одного боку, вона вміщує уявлення про зміст професійної діяльності, умови, в яких працює фахівець, знаряддя праці, а з іншого – уявлення особистості про наявність у неї задатків та якостей, які, на її думку, сприятимуть успішності професійної самореалізації. Отже, система професійних уявлень особистості вміщує такі основні взаємопов'язані компоненти:

- суб'єктивна (сукупність уявлень про суб'єкта професійної діяльності),
- предметна (сукупність уявлень про зміст самої діяльності) [1, с. 26–27].

Деякі науковці до уявлень про себе як фахівця та уявлень про зміст та умови професійної діяльності додають ще один компонент – уявлення про своє професійне майбутнє [5, с. 218].

Професійні уявлення завжди характеризуються динамічністю та розвитком з точки зору ціннісно-смыслового контексту. При цьому уявлення про професію задають як створення індивідуальних професійних уявлень, так і формування стереотипного образу професії, що закріплюється у соціальній групі та спільноті. На розвиток професійних уявлень впливають сформовані індивідуальні та соціальні суспільні стереотипи цієї професії, уявлення про яку дозволяють описати, класифікувати та зрозуміти соціально-психологічні феномени діяльності майбутнього фахівця, а також підготувати його до неї у разі вибору її як професійної [1, с. 26].

На основі певних уявлень про професію в студентів формується відповідне ставлення до неї, яке характеризується певною динамікою. На першому курсі студенти більше орієнтовані на оцінку вишівського режиму, системи викладання, окремих викладачів тощо. Тому настрої молодих людей можуть коливатися від захоплено-натхненного до скептично-негативного. На 2–3-му курсах у студентів виникає сумнів у правильності

вибору професії або навчального закладу. І хоча до кінця 3-го курсу майбутні фахівці, як правило, остаточно визначаються, проте частина з них приймає рішення довчитися в університеті, але не працювати в майбутньому за спеціальністю [2].

Початок професійного навчання закладає основу для подальшого розвитку студента як фахівця. Нами вже було здійснено вивчення мотивації навчання студентів першого року навчання у закладі вищої освіти. Бажання отримати знання, допитливість для більшості з них виявилися найпріоритетнішим мотивом, порівняно з іншими спонуканнями: оволодіння професією, отримання диплому. Студенти мали також можливість оцінити свої особистісні якості, які допомагають чи перешкоджають успішній навчально-професійній діяльності [4, с. 91].

Зі студентами 1-го курсу спеціальності «Філологія (німецька мова та література)» Київського університету імені Бориса Грінченка було також проведено дослідження, спрямоване на визначення уявлень про майбутню професію та їх перші враження від навчання в університеті. Молодим людям було запропоновано спеціально розроблений опитувальник, а якому першокурсникам було потрібно зробити ранжування запропонованих варіантів відповідей

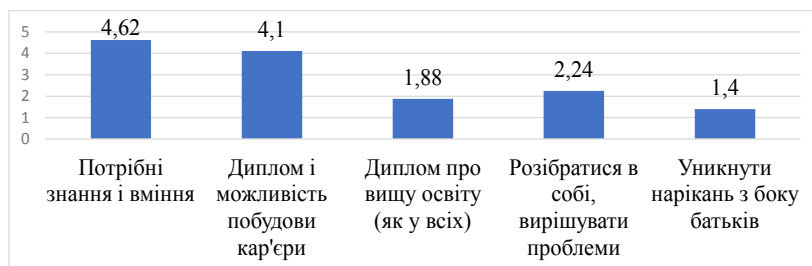


Рис. 1. Середні значення за ранжуванням варіантів до твердження «Я навчаюсь і буду продовжувати навчатися за обраною спеціальністю...»

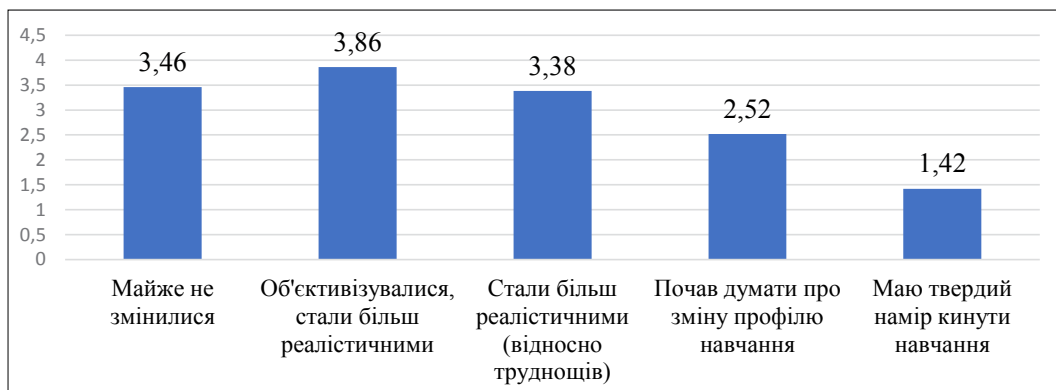


Рис. 2. Середні значення за ранжуванням варіантів до твердження «У процесі навчання мої уявлення про майбутню професію...»



за ступенем значущості від 1 (не відповідає мені, незначною мірою) до 5 (відповідає мені, абсолютно правильно). Вибірку становили 50 осіб переважно жіночої статі.

Перше твердження стосувалося виявлення думки студентів щодо мотивації навчання за обраною спеціальністю.

Як бачимо, опитані першокурсники надають перевагу твердженню щодо значущості знань та вмінь для майбутньої професійної діяльності, тобто спостерігається спрямованість молодих людей на розвиток фахової компетентності. Наступним за рангом є варіант про (видимий) результат відповід-



Рис. 3. Середні значення за ранжуванням варіантів до твердження «Мені навчатися...»

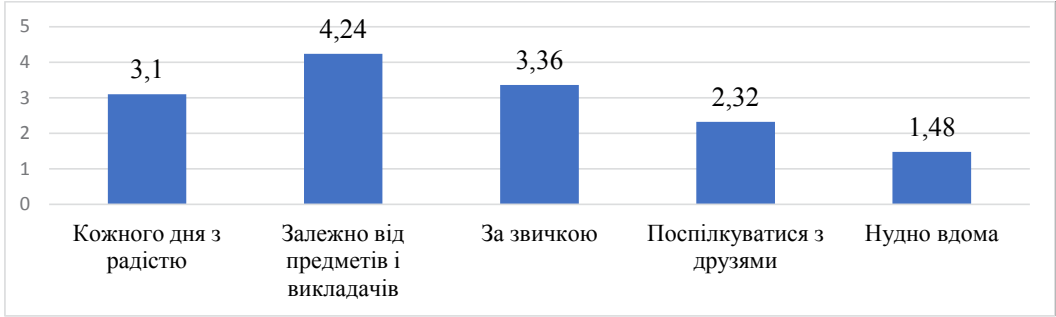


Рис. 4. Середні значення за ранжуванням варіантів «Я відвідаю університет...»

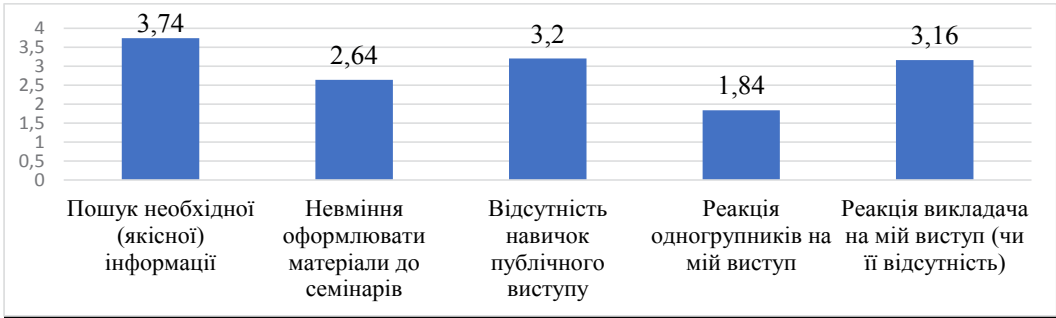


Рис. 5. Середні значення за ранжуванням варіантів до твердження «Найбільші труднощі в навчальній діяльності я відчуваю від...»

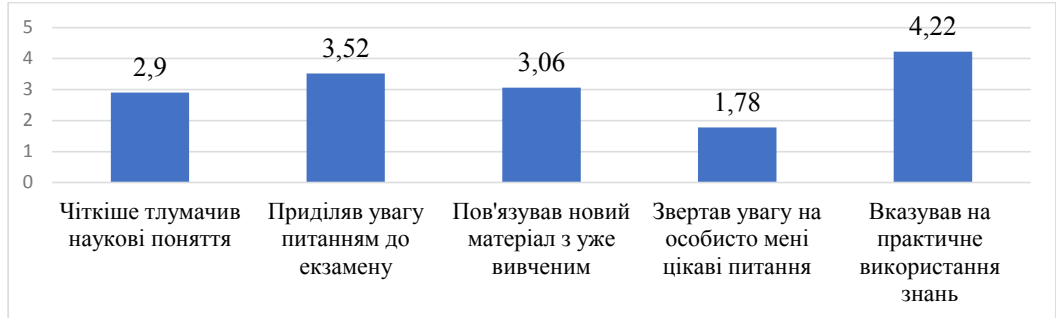


Рис. 6. Середні значення за ранжуванням варіантів до твердження «Мені б хотілося, щоб викладач на занятті...»

ного навчання, що також надає можливість побудувати кар'єру.

Друге твердження передбачало оцінку юнаків і дівчат нинішніх уявлень про майбутню професію порівняно з недавніми.

Із рисунку 2 видно, що середнє значення другого твердження відповідає показнику «в основному правильно» (близько 4-х балів). Студенти вважають, що уявлення стали реалістичнішими, але від цього привабливість професії не змінилася. «Переважно правильно» (3 бали) – так оцінили 1 і 3 твердження молоді люди, які вважають, що уявлення залишилося майже таким, як і було (3,46 бали), або об'єктивізувалося (відносно труднощів), але від цього привабливість професії лише збільшилася (3,38 бали). Такі результати засвідчують скоріше сприятливу ситуацію щодо уявлень студентів 1-го року навчання про майбутню професію. Однак є серед опитаних і ті, хто змінив їх, але в негативному напрямі.

Наступне речення було сформульовано так, щоб виявити, що особливо не влаштовує студентів у навчанні в цілому чи зокрема («Якби я вирішив кинути навчання у цьому навчальному закладі на відповідній спеціальності, то це сталося б тому, що...»). Результати обробки ранжування запропонованих відповідей досліджуваних показали, що неправильно обрана професія могла б стати причиною припинення навчання за фактом (4,1 бали). Наступне за рангом твердження – незадоволеність рівнем підготовки в навчальному закладі (3,2 бали), далі – надто академічне викладання навчальних дисциплін (2,97 бали), несприятливі стосунки з викладачами (2,16 бали). На останньому за рангом місці – твердження, згідно з яким студент припинив би навчання, якщо не склалася б взаємодія з однокласниками (1,74 бали).

Отож, бачимо, що для першокурсників особливо важливо правильно обрати майбутню професію, оскільки саме цей вибір визначає переконаність молоді людини в подальшому продовженні навчання в університеті.

Доволі інформативними виявилися відповіді молодих людей на питання стосовно навчальної діяльності, зокрема те, наскільки легкою/складною вони її вважають.

Ці відповіді відображають оптимістичну налаштованість більшості студентів на подальший перебіг навчання з указівкою на допомогу з боку старшокурсників, викладачів, кураторів, методистів.

Ранжування студентів варіантів відповідей на таке твердження допомогло відзначити переважальні емоції чи види діяльно-

сті, пов'язані з відвідуванням навчального закладу.

Як бачимо, найвищий ранг має твердження, що відображає ситуативну бажаність оволодіння навчально-професійною діяльністю, що можна вважати закономірним для особистості. Адже цікаві види діяльності та форми роботи сприяють підвищенню інтересу до навчання, стимулюють пізнавальну активність.

Не менш важливою вважаємо інформацію щодо основних труднощів, з якими стикаються студенти в навчальній діяльності. Тому їм було запропоновано здійснити ранжування основних проблем, пов'язаних із навчанням.

Результати ранжування попереднього твердження виявилися, з одного боку, очікуваними, а з іншого – ні. Незважаючи на широкі можливості в доступі до різноманітної інформації, студенти відчують складність у пошуку тієї, яка є необхідною та якісною. Переважно таким, що відповідає дійсності, є для опитаних твердження про проблему публічного виступу та реакції викладача на нього. Проблема оформлення матеріалів для виступу на семінарі (усно чи в презентації) для студентів не є настільки актуальною.

Першокурсники також мали можливість висловити свою думку щодо очікувань від педагога й ефективності окремих форм організації навчання.

Як бачимо, доволі значущим для студентів є практико-орієнтоване навчання. При цьому потреба в тлумаченні основних наукових понять та особисті мотиви мають нижчі ранги серед інших.

Висловлюючи своє ставлення до електронних навчальних курсів, які дозволяють студентів навчатися дистанційно, молоді люди вказали, що така форма роботи їм подобається тому, що це дає можливість вільно користуватися запропонованими ресурсами (4,18 бали). При цьому найнижчий ранг має твердження «Такі заняття цікавіші за лекції та семінари в аудиторії» (1,78 бали).

Своє ставлення до письмової форми екзамену студенти висловили так: «Подобається, оскільки забезпечує максимальну об'єктивність моєї відповіді», «Подобається, оскільки не передбачає перевірку мого розуміння викладачем», «Байдуже, адже по суті вимагає такої самої підготовки, що й до усного іспиту». Ці твердження мають однаковий ранг, що відповідає варіанту «це твердження переважно правильне» (3 бали).

Заключне завдання передбачало вибір найбільш відповідних варіантів основних



умов, від яких залежить успішність подальшого оволодіння професією. Найбільше виборів серед опитаних студентів отримав варіант «від власної мотивації та зусиль» (37 виборів із 50-ти досліджуваних). Не менш важливими умовами, на думку першокурсників, є «можливості суміщати навчання й роботу» (22 вибори), «компетентність і вимогливість викладачів» (21 вибір), «зразки роботи професіоналів» (18 виборів), «сприятливі матеріально-побутові умови навчання» (17 виборів). Серед своїх варіантів студенти назвали «надання відкритих можливостей для працевлаштування», що сприятиме успішності подальшого освоєння професії.

Висновки з проведеного дослідження. Навчання у закладі вищої освіти сприяє формуванню ґрунтовної основи професійної діяльності. Успішність навчання за фахом визначається окресленням відповідних уявлень студентів про майбутню професію. Аналіз наукового вивчення цієї проблеми показав, що професійні уявлення розглядаються як регулятори професійного самовизначення особистості; як індивідуально-своєрідна система знань, переконань, переживань людини, яку вона пов'язує з цією професією. Професійні уявлення – це уявлення про діяльність, до яких входить прийнята суб'єктом мета діяльності; критерії її успішності; система виконавських дій; прийняття значущих умов діяльності; інформація про реально досягнуті результати; рішення про корекцію системи діяльності. До структури уявлень про професію належать як зміст самої діяльності, так і характеристика суб'єкта діяльності. На розвиток професійних уявлень впливають сформовані індивідуальні та соціальні стереотипи тієї чи іншої професії. Професійні уявлення завжди характеризуються динамічністю та розвитком з точки зору ціннісно-сміслового контексту. На основі певних уявлень про професію в студентів формується відповідне ставлення до неї, яке також відзначається певною динамікою.

Результати нашого дослідження показали, що у студентів першого року навчання

уявлення про майбутню професію об'єктивізувалися, стали більш реалістичними, але привабливість професії від цього не змінилася, а для деякого навіть зросла. Для молодих людей правильний вибір фаху є суттєвою умовою продовження навчання, причому саме отримання необхідних компетентностей є важливим спонуканням для них. Студенти доволі позитивно характеризують організацію навчального процесу, акцентуючи при цьому увагу на тому, що саме від власної мотивації та зусиль буде залежати успішність подальшого оволодіння професією. Варто пам'ятати, що професійні уявлення молодих людей відзначаються динамічністю й можуть мати такі негативні тенденції, як сумніви студентів 2–3-го курсів у правильності вибору професії, розчарування тощо. Так, доцільно рекомендувати систему заходів, спрямованих на формування професійної орієнтації, особистісного самовизначення, розвитку професійно важливих якостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Т.В. Психологічні особливості уявлень студентів ВНЗ про відповідальність у процесі професійного становлення. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 19–32.
2. Козерацька Н.М. Ціннісні орієнтації як елемент професійного становлення студентів-інженерів в умовах економічних змін. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2005. № 2. URL: <http://novyn.kpi.ua>.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Вымпел, 1995. 320 с.
4. Коханова О.П. Проблема входження першокурсників в освітнє середовище. Молодий вчений, 2015. Ч. 4, № 12 (27). С. 89–93.
5. Ляховець Л.О. Уявлення про професію психолога: основні тенденції досліджень. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки». 2014. № 121. С. 217–221.
6. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. № 1 (5). С. 95–101.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Мельнікова С.В., к. мед. н., доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Каткова Т.А., магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Варіна Г.Б., магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена вивченню проблеми впливу агресивної поведінки в підлітковому віці на виникнення конфліктних ситуацій у родині. Теоретично доведена необхідність дослідження особливостей впливу агресивних проявів дітей підліткового віку на відносини з батьками в позитивному спрямуванні. Розроблена корекційна програма розрахована на допомогу підліткам у формуванні конструктивних патернів поведінки в процесі подолання агресивних проявів у взаєминах із батьками. Під час дослідження використані теоретичні (обробка наукових та періодичних видань із теми дослідження, порівняння), емпіричні методи дослідження, кількісні та якісні методи обробки даних. Після проведення експериментального дослідження ми дійшли висновку, що рівень агресивності учнів завищений, і тому можуть виникати конфліктні ситуації у спілкуванні з дорослими та однолітками. У статті окреслено шляхи подальшого вивчення проблеми дослідження.

Ключові слова: *агресія, агресивність, конфлікт, міжособистісні відносини, підлітки.*

Каткова Т.А., Мельнікова С.В., Варіна А.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Статья посвящена изучению проблемы влияния агрессивного поведения в подростковом возрасте на возникновение конфликтных ситуаций в семье. Теоретически доказана необходимость исследования особенностей воздействия агрессивных проявлений детей подросткового возраста на отношения с родителями. Разработана коррекционная программа, рассчитана на помощь подросткам в формировании конструктивных паттернов в преодолении агрессивных проявлений во взаимоотношениях с родителями. В ходе исследования использованы теоретические методы (обработка научных и периодических изданий по теме исследования, сравнения); эмпирические методы исследования; количественные и качественные методы обработки данных. После проведения экспериментального исследования мы пришли к выводу, что уровень агрессивности учеников завышен, и поэтому возможны конфликтные ситуации в общении со взрослыми и сверстниками. В статье намечены пути дальнейшего изучения проблемы исследования.

Ключевые слова: *агрессия, агрессивность, конфликт, межличностные отношения, подростки.*

Katkova T.A., Melnikova S.V., Varina H.B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PARENTS

The problem of aggression is one of the most significant problems not only for modern psychology and pedagogy, but also for society as a whole. The urgency of the study is that it is precisely in adolescence that not only is a radical reorganization of previously formed psychological structures, but new educations arise, the foundations of conscious behavior are laid, the general orientation in the formation of moral norms and social guidelines emerges. The present of our society is characterized by a serious deficit of positive influence on teenagers. There is a "deformation" of the family, which does not perform such important functions as creating a sense of psychological comfort and security in children. As a result, for many teens characterized by underdevelopment of moral institutions, consumer orientation, emotional roughness, aggressive way of self-affirmation. The presence of an extremely high concentration of aggression in society and the lack of unambiguous and adequate scientific definition of this complex phenomenon, make the problem of aggression research in adolescence, which is the basis for the emergence of conflicts in the family, one of the most pressing problems of the modern world, an important theoretical and practical task.



The purpose of the study is to study the influence of aggressive behavior in adolescence on the emergence of conflict situations in the family. To accomplish this goal, the following tasks were identified: to conduct a theoretical analysis of one of the most important periods of human development in adolescence; determine the level of influence of the family environment on the formation of teenage aggression; to establish the role and features of aggressive behavior of adolescents; to conduct an experimental study of the peculiarities of the influence of aggressive manifestations of adolescent children on relationships with parents in a positive direction; to offer methods of prevention and correction of aggressive behavior of adolescents.

The theoretically proved the necessity of studying the peculiarities of the influence of aggressive manifestations of adolescent children on relationships with parents in a positive direction. The developed correction program is designed to help teenagers in the formation of constructive patterns of behavior in the process of overcoming aggressive manifestations in relationships with parents. During the research, theoretical (processing of scientific and periodicals on the subject of research, comparison); empirical research methods; quantitative and qualitative data processing methods. After conducting an experimental study, we came to the conclusion that the level of student aggression is overestimated and that conflict situations can arise in communicating with adults and peers. The article outlines the ways of further studying the research problem.

Key words: *aggression, aggression, conflict, interpersonal relations, adolescents.*

Постановка проблеми. Проблема агресивності – одна із значущих проблем не тільки для сучасної психології й педагогіки, але й для суспільства в цілому. Актуальність дослідження полягає в тому, що саме в підлітковому віці не тільки відбувається корінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, але виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, виформовується загальна спрямованість у формуванні моральних норм і соціальних настанов. Сьогодення нашого суспільства характеризується серйозним дефіцитом позитивного впливу на підлітків. Відбувається «деформація» родини, яка не виконує такі важливі функції, як формування в дітей почуття психологічного комфорту та захищеності. У результаті для багатьох підлітків характерна нерозвиненість моральних установ, споживча орієнтація, емоційна брутальність, агресивний спосіб самоствердження. Наявність надзвичайно високої концентрації агресії в суспільстві й відсутність однозначного й адекватного наукового визначення цього складного феномена роблять проблему дослідження агресивності в підлітковому віці, що є основою для виникнення конфліктів у родині, однією з найбільш актуальних проблем сучасного світу, важливим теоретичним і практичним завданням. Психологи-дослідники дедалі більше приділяють увагу вивченню самого феномену агресії, агресивним проявам і тенденціям поведінки, питанням профілактики агресивності. Увага до завжди актуальних питань психології сім'ї стала більш пильною через загострення, передусім, навчально-виховних проблем дітей, ступінь розв'язання яких є й буде каталізатором і показником рівня сімейної згуртованості. Зростає внутрішньосімейна відчуженість як наслідок певних особливостей у відносинах дорос-

лих. Жодна сім'я не зможе уникнути конфліктних ситуацій, непорозумінь, оскільки вона є динамічним утворенням, яке існує в досить невеликому життєвому просторі, куди обмежений доступ сторонніх осіб і де панують власні правила поведінки, діяльності, спілкування, система заборон і заохочень. Різні автори по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для «захисту зайнятої території» (К. Лоренц, М. Ардрі); реакцію особистості на ворожу для людини навколишню дійсність (К. Хорні, Е. Фром); дуже поширені теорії, що пов'язують агресію та фрустрацію (Дж. Доллард, Л. Берковіц).

Однак не можна розглядати агресивність тільки як негативне явище. Треба пам'ятати про те, що вона може закономірно виростати на фоні підвищеної активності підлітка в процесі його ефективного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми агресії на фундаментально-теоретичному і прикладному рівнях займалися вчені різних шкіл та напрямів (Р. Ардрі, А. Бандура, А. Х. Басс, Л. Берковіц, Р. А. Берон, Д. Долорд, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Е. Міллер, Д. Тедеші, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фрейд та ін.). Розробці практичної сторони агресії в підлітковому періоді присвячені праці ряду зарубіжних і вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К.С. Лебединської, Ю.Б. Можгінського, А. Патерсон, М.М. Райської, А.І. Стаценко, Г.Е. Сухаревої, Р. Хусман та ін. Огляд наукової літератури дозволяє констатувати достатню вивченість детермінант агресивної поведінки: індивідуально-типологічних (емоційність, підвищена тривожність, фрустрація як властивості особистості, які впливають на своєрідність агресивних виявів); когнітивних (готовність до трактування соціально-перцептивних чинників як таких, що несуть загрозу «Я»-самореалізації); поведінкових (рефлек-

торна готовність до агресивного реагування). Саме цих питань торкаються українські дослідники О.Б. Бовть, С.Л. Кравчук, І.С. Мазоха, Т.Р. Морозова, О.П. Саннікова, З.В. Спринська, А.В. Фурман, С.Г. Шебанова та інші [7].

Різні аспекти вікових особливостей агресивної поведінки вивчали: В.А. Аверін, Л.І. Божович, І.А. Горькова, І.В. Дубровіна, А.В. Кірейчев, І.С. Кон, К.Н. Курбатова, А.Є. Личко, А.О. Реан, Л.С. Славина, Є. Хейсерман, В.О. Худік та ін. Більшість праць стосується вивчення різноманітних форм агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, які виявляються в певному характері внутрішніх родинних відносин дитини та в неблагополуччі в спілкуванні в дитячому колективі (Н.В. Алкіна, С.В. Белохвостова, О.Б. Бовть, О.М. Гаспарова, Н.А. Дубінко, І.В. Кущенко, М. Мід, Г. Паренс, Л.М. Семенюк, І.П. Сопрун, І.О. Фурманов та ін.). Про властиву підліткам агресивність і ворожість у вчинках, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим і моральним нормам, свідчать дослідження багатьох психологів: М.І. Блонського, К. Бютнера, Б.П. Жизневського, З.І. Ікуніної, Н.М. Каут, О.Ю. Климовської, Б. С. Кобзар, Н.Ю. Максимової, К.Л. Мілютіної, О.Ф. Осикі та інших [7]. Існує кілька різноспрямованих теоретичних перспектив, кожна з яких дає своє бачення сутності та витоків агресії. Найстаріша з них, теорія інстинкту, розглядає агресивну поведінку як вроджене. З. Фройд, найвідоміший із прихильників цієї досить поширеної точки зору, вважав, що «агресія бере свій початок у природженому і спрямованому на власного носія інстинкті смерті; по суті, агресія – це той же самий інстинкт, тільки спроектований удвічі і націлений на зовнішні об'єкти» [12]. Один із найбільш цікавих наслідків теорії, як вважає К. Лоренц, полягає в тому, що за її допомогою можна пояснити той факт, що в людей, на відміну від більшості інших живих істот, найбільш поширене насильство по відношенню до представників свого власного виду. К. Лоренц також стверджував, що любов і дружні відносини можуть виявитися несумісними з вираженням відкритої агресії і можуть блокувати її прояв [5].

У психології існують різні підходи, що пояснюють природу походження агресивності як властивості особистості. Підліткове «почуття дорослості», головним чином, – новий рівень претензій та захоплюючого положення. Для підлітка дуже важливо, щоб його дорослість була помітна оточуючими, щоб форма його поведінки не була дитячою. Цінність діяльності для підлітка

визначається її дорослістю, а виникаюче представлення про норми поведінки дають можливість обговорювати поведінку дорослих, через що і виникають вікові конфлікти [8]. Проекція сімейних взаємовідносин і настановлень служить підлітку орієнтиром у повсякденному житті і міжособистісних контактах. Можна припустити, що в сім'ях, де підліток обділений увагою дорослих, де немає довірливих взаємовідносин, формується почуття ворожості до всього навколишнього світу [6].

Міжособистісні відносини здійснюються в умовах конфліктів, які є невід'ємною частиною людських відносин. Конфлікт – найбільш гострий спосіб усунення протиріч, що виникають у процесі взаємодії, що полягають у протидії суб'єктів конфлікту і супроводжуються негативними емоціями. Досить специфічними є відносини батьків із дітьми, які не досягли повноліття. Такі конфлікти є найпоширенішими в сімейному житті, оскільки одна з головних особливостей підліткового віку – зміна соціальних ролей, перебудова взаємовідносин із дорослими [11].

Слід зауважити, що в сучасних наукових дослідженнях розрізняють поняття «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка» (Ю.М. Антонян, В.В. Гульдман, С.В. Жабокрицький, А.О. Реан). Більшість дослідників визначають агресивність як відносно стійку властивість особистості, що проявляється в готовності до агресивних дій; це схильність діяти агресивно й ворожо. Під агресією звичайно розуміють окремі агресивні дії, вчинки. Агресивна поведінка – це цілеспрямована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, націлена на завдання шкоди об'єктам нападу [10]. Агресивність, на відміну від її традиційного розуміння як особистісної властивості, розглядається нами як певне комплексне психологічне утворення, що включає в себе взаємопов'язані елементи як емоційно-вольової, так і ціннісно-нормативної сфери, що детермінує, спрямовує і забезпечує реалізацію агресивної поведінки. Запропонований підхід до розуміння агресивності як особливого психологічного утворення дозволяє, на нашу думку, виявити роль, значення і межі впливу різних її компонентів у різноманітні форми і прояви агресії, оскільки агресивна поведінка є інтегральним результатом взаємодії різних сторін людської індивідуальності.

Агресивний поведінковий акт – результат взаємодії біологічних (генотип, метаболізм, церебротип), індивідуально-психологічних (темперамент, характер) і соціально-пси-



хологічних (комунікативні, лідерські якості) властивостей особистості (Т.Н. Курбатова, Н.Ю. Максимова, В. Eichelman) [9].

Вивчення феномену агресії показало, що агресивну форму поведінки не можна розглядати з позиції тільки зовнішніх ознак. Визначення наявності чи відсутності в поведінці особи ознак агресії повинно відбуватися з урахуванням мотивації суб'єкта діяльності. Поведінкові проблеми вимагають не поверхневого опису, а поглибленого розуміння причин даного явища, заглиблення в міжособистісну взаємодію в родині.

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, які впливають на особистісний розвиток дитини. Підлітковий вік дуже суперечливий, і деякі батьки не розуміють поведінку підлітків у цьому віці, не розуміють, чому їхня дитина раптом стала впертою, егоцентричною, свавільною. Науковці (К. Бютнер, А. Бандура, А. Реан) зазначають, що підлітки отримують знання про моделі агресивної поведінки з таких джерел [1].

1. Родина. агресивні діти, як правило, виростають у родині, де існує відстань між батьками та дітьми, де мало цікавляться розвитком дитини, де їй не вистачає тепла і ласки. У таких родині ставлення до підліткової агресії байдуже та поблажливе. Також агресія виникає в тих сім'ях, де використовуються силові методи виховання. Виховуючись у таких родині, підлітки копіюють ті різновиди взаємостосунків, що практикують їхні батьки у стосунках між собою, копіюють неконструктивну тактику вирішення конфліктів, яку потім переносять у власну родину. Достовірно встановлено, що жорстоке ставлення до дитини в родині не тільки підвищує агресивність її поведінки у стосунках з однолітками, але й сприяє розвитку схильності до насилля в більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію на стиль життя.

2. Засоби масової інформації. Дослідження психологів показали, що на кожну годину телевізійного програму припадає 9 актів фізичної та 8 актів вербальної агресії.

3. Відсутність упевненості в тому, що їх (підлітків) люблять, оскільки вони інстинктивно відчувають, що їм потрібна любов.

Разом із тим особливої уваги заслуговує міжособистісна взаємодія в родині. Із факторів соціалізації найважливішим і найвпливовішим була і залишається родина як первинний осередок суспільства, вплив якого дитина випробує раніш усього. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, що дають йому батьки, на дитину впливає внутрішня сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу накопичується

з віком, переломлюючись у структурі особистості. Соціальний та психологічний аспект поведінки підлітків залежить від сімейних умов, які визначають життєвий шлях дитини. Крім освітнього рівня батьків, сильно впливає на долю підлітків склад родини і характер взаємин між її членами. Несприятливі сімейні умови характерні для більшості так званих важких підлітків. Існують автономні психологічні механізми, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей: підкріплення, ідентифікація, розуміння. У сімейних відносинах виділяють гармонійний і дисгармонійні типи. Для гармонійних відносин характерне співробітництво, взаємодопомога, рівноправність усіх учасників сім'ї. Для такої сім'ї характерний демократичний стиль виховання дитини, такі батьківські дії дають ефект розуміння, прийняття і розуміння особистості дитини. У дисгармонійній сім'ї спостерігається конфліктна взаємодія подружжя, напруженість, неможливість віднайти достойного способу спілкування між батьками і дітьми, почуття і емоції сторін до уваги не беруться, у взаємовідносинах зберігається дистанція. Відсутність стабільних цінностей і норм поведінки в такій сім'ї призводить до погіршення здоров'я дітей.

Учені виокремлюють типи неправильно-го батьківського виховання, які призводять до дисгармонійного формування особистості дитини: неприйняття, емоційне відторгнення (до дитини ставляться зневажливо, принижують, ображають її, навіть нехтують); гіпоопіка (батьки недостатньо турбуються про дитину, не звертають на неї уваги, не контролюють, нерідко вона потрапляє під негативні впливи); гіперопіка (дитина позбавлена будь-якої форми самостійності, жорсткий контроль за кожним кроком дитини). Тиранічна, некритична любов батьків спотворює душі таких дітей. Різні способи батьківського контролю також можна представити у виді шкали, на одному полюсі якої – висока активність, самостійність і ініціатива дитини, а на іншому – пасивність, залежність, сліпу слухняність. Найкращі взаємини старшокласників із батьками складаються зазвичай тоді, коли батьки дотримують демократичного стилю виховання. Цей стиль найбільшою мірою сприяє вихованню самостійності, активності, ініціативи і соціальної відповідальності. Поводження дитини направляється в цьому випадку послідовно і разом із тим гнучко і раціонально. Незнання особливостей підліткового віку – один із чинників виникнення непорозуміння між дорослими та дітьми. Як правило, підліток на домагання і конфліктні дії батьків відповідає такими

реакціями: опозиція (демонстративні дії негативного характеру); відмова (непокора вимогам батьків); ізоляція (прагнення уникнути небажаних контактів із батьками, приховування інформації та дій) [2]. Тому в пошуках власної ідентичності підліток може кидати виклики сімейним правилам, що регламентують його особисте життя, шокувати сім'ю нетиповими для неї цінностями і поведінкою. Це нерідко приводить до росту конфліктності в сім'ї, основними аспектами якої є: акуратність, допомога в домашньому господарстві, успішність у школі, спілкування з однолітками, зовнішній вигляд підлітка, шкідливі звички, еротика і секс [3].

Труднощі виконання сім'єю виховної функції значною мірою пов'язані із знеціненням моральних, духовних, громадянських ідеалів у суспільстві, відсутністю спільних стратегій виховання дітей у сім'ї, недостатньою підготовкою молоді до материнства та батьківства. Низький рівень педагогічної культури батьків послаблює можливість передачі досвіду від старших поколінь молодшим, збіднює сімейне спілкування, зменшує батьківський вплив на дітей. Отже, причини неблагополуччя полягають в особистому досвіді кожного члена сім'ї [4].

Мета статті – вивчення психологічних особливостей прояву агресивної поведінки підлітків у процесі родинної взаємодії. Були виокремлені такі завдання: провести теоретичний аналіз одного з найважливіших періодів розвитку людини підліткового віку; висвітлити систему відношень підлітка до членів родини; дослідити особливості прояву агресивної поведінки підлітка; проаналізувати вплив психокорекційної роботи на стан прояву агресії в підлітків.

Матеріали і методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та реалізації мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів. На виконання першого завдання було проаналізовано науково-методичну літературу. На виконання другого завдання здійснено порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури. На виконання третього завдання було використано індуктивний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Експериментальною базою нашого дослідження було обрано гімназію № 19 м. Мелітополь. Щоб зробити певний порівняльний аналіз, ми провели підібрані методики на 34 учнях підліткового віку. Потім поділили клас на дві підгрупи: експериментальну і контрольну, по 17 учнів у кожній. Для вивчення проблеми дослідження стану агресії в підлітків нами було проведено методику «Діагностика стану агресії в підлітків». Порівнявши

результати, які були отримані до проведення корекційної роботи і після, спостерігаємо, що нормальний рівень агресивності в контрольній підгрупі підвищився на 2%, а високий – знизився на 2%; в експериментальній підгрупі високий рівень знизився на 6%, а нормальний – підвищився на 6%.

Після проведення методики «Діагностика самооцінки психічних станів особистості» та обробки отриманих даних можна робити певні висновки щодо наявності агресивності в дітей підліткового віку. Порівнявши результати, які були отримані до проведення корекційної роботи (тренінгові заняття) і після, спостерігаємо, що нормальний рівень агресивності в контрольній підгрупі знизився на 3%, а високий – підвищився на 3%; в експериментальній підгрупі нормальний рівень підвищився на 2%, а високий – знизився на 3%.

Метод незакінчених речень допоміг визначити систему ставлень дитини до батька, матері, сім'ї в цілому та до самої себе. Порівнявши результати, які були отримані до проведення корекційної роботи і після, спостерігаємо деякі зміни. Ставлення до батька: в експериментальній підгрупі «позитивний» рівень підвищився на 32%, «байдужий» – знизився на 10%, «негативний» – знизився на 22%. Ставлення до батька в контрольній підгрупі: «позитивний» рівень підвищився на 19%, «байдужий» – знизився на 2%, «негативний» – знизився на 16%. Ставлення до матері в експериментальній підгрупі: «позитивний» рівень підвищився на 2%, «байдужий» – підвищився на 6%, «негативний» – знизився на 8%. Ставлення до матері: в контрольній підгрупі «позитивний» рівень залишився незмінним, «байдужий» – підвищився на 6%, «негативний» – знизився на 6%. Ставлення до сім'ї в цілому: в експериментальній підгрупі «позитивний» рівень підвищився на 8%, «байдужий» – знизився на 1%, «негативний» – знизився на 7%. Ставлення до сім'ї в контрольній підгрупі: «позитивний» рівень підвищився на 3%, «байдужий» – підвищився на 2%, «негативний» – знизився на 5%. Ставлення до самого себе в експериментальній підгрупі: «позитивний» рівень підвищився на 19%, «байдужий» – знизився на 7%, «негативний» – знизився на 12%. Ставлення до самого себе: в контрольній підгрупі «позитивний» рівень підвищився на 2%, «байдужий» – підвищився на 5%, «негативний» – знизився на 7%. Для точності дослідження ми запропонували учням проективну методику «Кінетичний малюнок сім'ї». Після проведення дослідження ми виявили, що в експериментальній підгрупі благополучна сімейна ситуація визначаєть-



ся в рівнях, що поділяється на високий рівень, який підвищився на 27%, середній – знизився на 17%, низький – знизився на 10%. У контрольній підгрупі високий рівень благополучної сімейної ситуації підвищився на 11%, середній – знизився на 7%, низький – знизився на 4%. Рівень конфліктності: в експериментальній підгрупі високий рівень залишився незмінним, середній – знизився на 18%, низький – підвищився на 18%. У контрольній підгрупі високий рівень підвищився на 3%, середній – знизився на 12%, низький – підвищився на 9%. Із нашої точки зору, робота з агресивною дитиною має проводитись переважно у двох напрямках: пошук позитивних способів приборкання гніву; дорослим, які перебувають поряд з агресивною дитиною, необхідно пам'ятати, що виникненню й закріпленню в дітей агресивної поведінки сприяє особиста агресивність дорослих. На агресію ніколи не можна відповідати агресією, дорослий повинен вказати дитині приклад конструктивного розв'язання конфлікту. Говорячи про профілактику агресивної поведінки, можна виділити специфічні (релаксаційні тренінги) та неспецифічні (не фіксувати увагу на небажаній поведінці дитини, реагувати і відгукуватися на будь-які позитивні зрушення у поведінці дитини) способи взаємодії з дитиною.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Після проведення експериментального дослідження ми дійшли такого висновку, що рівень агресивності учнів завищений, і тому можуть виникати конфліктні ситуації у спілкуванні з дорослими та однолітками. Важливу роль відіграє самооцінка психічних станів дитини, що проявляється у взаємовідносинах батьків та дітей. Безконфліктному спілкуванню батьків із дітьми сприяє підвищення педа-

гогічної культури батьків, організація родини на колективних початках, підкріплення словесних вимог організацією виховання, інтересом батьків до внутрішнього світу дітей. Перспективою подальших досліджень виступає необхідність розробки комплексної тренінгової програми, спрямованої на корекцію неконструктивних стилів виховання в родині.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовк Г. Робота з агресивними дітьми. Психолог. 2009. № 44. С. 13–16.
2. Гулевич Т. Знущання та агресія у школі. Психолог. 2010. № 40. С. 8–10.
3. Ложкин В.Г. Практическая психология конфликта. К.: МАУП, 2002. 256 с.
4. Ломова Т.О. Особливості взаємозв'язку стратегії поведінки у конфлікті та соціальних очікувань особистості в малій соціальній групі. Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер.: Педагогіка. 2007. Випуск 1. С. 217–223.
5. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). СПб.: АМФОРА, 2001. 348 с.
6. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. М.: Когито-центр, 2008. 184 с.
7. Мойсеева О. Є. Психология агрессии: вікові та генетичні виміри: навч.-метод. посіб. К.: КММ, 2010. 128 с.
8. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов. СПб.: из-во ЭКМОС, 2006. 360 с.
9. Хоменко Г. Агрессивність підлітків: причини, профілактика, корекція. Психолог. 2009. № 35. С. 17–23.
10. Шкарлатюк К.І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці // Психологічні перспективи. Вип. 17. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. С. 273–280.
11. Berkowitz L. Weapons as Aggression Existing Stimulus. Journal of Personality and Social Psychology. 1997. № 7. P. 133–138.
12. Feshbach S. Dynamics and Aggression. American Psychologist. 1997. № 17. P. 227–232.

УДК 159.923

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Поденко А.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Кутузова О.В., магістрант кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У роботі розкрито психологічний зміст поняття самоактуалізації, проаналізовано аспекти вивчення цієї проблематики в студентському віці, визначено особливості професійної спрямованості студентів-психологів та представлено результати емпіричного дослідження особливостей професійної самоактуалізації студентів-психологів.

Ключові слова: професійна самоактуалізація, студентський вік, студенти-психологи, професійна діяльність.

Поденко А.В., Кутузова О.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В работе раскрыто психологическое содержание понятия самоактуализации, проанализированы аспекты изучения этой проблематики в студенческом возрасте, определены особенности профессиональной направленности студентов-психологов, представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной самоактуализации студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная самоактуализация, студенческий возраст, студенты-психологи, профессиональная деятельность.

Podenko A.V., Kutuzova O.V. SELF-ACTUALIZATION FEATURES OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT STUDENTS

This research contains the study of structural components of professional self-actualization of psychology department students. Professional maturity of psychologist personality first of all has to be determined by his humanistic orientation on self-actualization of its professional and personal potential.

According to B.G. Ananiev, the student age is the sensitive period for the development main sociogenic abilities of a human. This age is characterized by the optimum conditions for the psychological, biological and social development. Successfulness of educational and future professional activities of psychology department students grows owing to development of possibilities for increasing of self-respect, respect for others and human nature in general, understanding and development of creative potential, certain abilities and qualities of personality.

Based on the results of theoretical analysis and the results of empirical study it was defined the factor structure of professional self-actualization of psychology department students, which includes five factors: "Self-actualization", "Management abilities", "Propensity for stress behavior", "Self-regulation", "Communicativeness". It was defined that psychology department students with highly expressed level of professional self-actualization manifestation constitute minor percent within the total amount of students being investigated and are characterized by self-respect, spontaneity, proneness to perceive the human nature in general as positive, by the independence of values and behavior from external factors, sensitivity, ability to take their annoyance, anger and aggression as natural to human essence. The results of psychodiagnostic study will be used as the basis for psychological forwarding programs during the study at a third level educational institution in order to promote personal-professional development of a future psychology specialist.

Key words: professional self-actualization, student age, psychology department students, professional activity.

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах вимоги до професіоналізму фахівців із вищою освітою, їх конкурентоспроможності на ринку праці, адаптації, самостійності, гнучкості мислення, толерантності, комунікативної культури; питання, що пов'язані із саморозв'язанням, самоактуалізацією і самореалізацією особистості в професійній сфері, набувають особливої актуальності.

У поглядах на системність у професійній освіті особистості психолога сучасна психологія приходить до ряду протиріч, одним із яких є затребуваність суспільством висококваліфікованих кадрів у всіх областях психології і нездатність молодих фахівців грамотно виконувати свої професійні обов'язки. Професійна зрілість особистості психолога повинна визначатися, насамперед, його гуманістичною спрямованістю



на самоактуалізацію свого професійного та особистісного потенціалу (О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, М. Рокіч та ін.).

Студентський вік, за твердженням Б. Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини [1]. Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. У цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок; активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Завдяки створенню можливостей для зростання самоповаги і поваги до інших та людської природи загалом, розумінню і розвитку творчого потенціалу, певних здібностей і якостей особистості зростає успішність учбової і майбутньої професійної діяльності студентів-психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самоактуалізації особистості є ключовим системоутворюючим елементом гуманістичного напрямку в психології та педагогіці. Поняття самоактуалізації синтетичне, воно включає в себе всебічний і безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності.

У літературі достатньо часто феномен самоактуалізації замінюється термінами «самореалізація», «самодетермінація», «самоствердження», «самовизначення», що актуалізує потребу уточнення самого поняття, виділення основних критеріїв або ознак, виділення основних компонентів структури [6; 14].

Дослідженням самоактуалізації займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: К.О. Абульханова-Славська, М.Г. Гарун, К. Гольдштейн, Дж. Келлі, Л.М. Кобильнік, С.Д. Максименко, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлз, П.І. Підкасистий, К. Роджерс, Н.В.Старинська, В. Франкл, Е. Фром, Л.М. Фрідман, Е. Шостром та ін.

У концепції К. Гольдштейна самоактуалізація розглядається як фундаментальний процес кожного організму, що керується тенденцією актуалізувати найбільшою мірою свої індивідуальні вроджені здібності, свою природу у світі. Із точки зору вченого, самоактуалізація – це універсальний феномен, ті специфічні цілі, до яких прагнуть різні люди. Це унікальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивіда, оскільки самоактуалізація не означає завершення

проблем і труднощів, а навпаки, може принести певну долю болю і страждань. Люди мають різні внутрішні потенції, що надають форму їх цілям та визначають лінії індивідуального росту та розвитку [17].

Абрахамом Маслоу в рамках змістовної концепції «ієрархії мотивів» було введено поняття «особистості, що самоактуалізується». Це особистість, яка прагне вийти за межі наявного, досягнутого нею рівня розвитку; яка прагне до розвитку, самовдосконалення, до реалізації свого особистісного потенціалу. Людина, за твердженням Маслоу, повинна бути тим, ким вона може бути [10].

У гуманістичній теорії людина розглядається як активний творець власного життя, що володіє свободою вибирати і розвивати стиль життя [12; 18]. Про самоактуалізацію в широкому сенсі слова можна говорити на кожному віковому етапі розвитку людини. Акт самоактуалізації означає вибір можливостей зростання. Самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан, але також процес актуалізації своїх можливостей, його можна побачити, наприклад, в оволодінні людиною певною навичкою, в оволодінні певною сумою знань, достатньою для успішної діяльності. У кожному випадку відображається усвідомлення своїх можливостей, які доповнюються оцінками оточуючих та сприяють відчуттю задоволеності собою.

Психологічний зміст студентського віку пов'язаний із розвитком самосвідомості, рішенням задач професійного самовизначення і вступом у доросле життя. У цьому віці формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба у праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. Вивченням особливостей студентського віку займалися такі вчені, як: Б.Г. Ананьєв, Л.А. Баранова, І.О. Зимня, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, Л.Д. Столяренко, О.В. Толстих, К.Д. Ушинський, Л.Н. Фоменко та ін.

І.О. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю та досить гармонійним сполученням інтелектуальної та соціальної зрілості. У плані загальнопсихічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому [5].

О.В. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні наван-

таження, найбільш здатна до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності. Легше за все здобуваються всі необхідні в обраній професії знання, вміння й навички, розвиваються необхідні спеціальні особистісні та функціональні якості [3].

Процес формування готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності має за своєю суттю універсальний характер і повинен бути спрямований не лише на опанування професійного психологічного інструментарію, але й на особистісні зміни майбутніх психологів у процесі здійснення навчально-професійної діяльності. На основі огляду психологічних концепцій із проблеми формування особистості психолога-професіонала і форм професійної підготовки до самостійної психологічної діяльності (М.Д. Дьяченко, А.К. Маркова, В.С. Мерлін, Н.С. Пряжников, Б.А. Сосновський) виділено складові частини соціально-психологічного портрета студента-психолога: професійний компонент світосприймання і світовідношення, професійно-групово інтегрованість і професійна вмотивованість, професійна стійкість та професійна підготовленість, професійна прихильність і професійне самовираження, професійна культура, майстерність та професійний досвід [13; 19]. Розглядаючи теоретичні концепції О.В. Андрієнко, Д.О. Леонт'єва, Л.М. Кобильнік, Н.В. Старинської, В.В. Століна, О.А. Столярчук, Е. Шострома, варто зазначити, що для ефектності особистості студента-психолога необхідно розвивати якості, що будуть сприяти самоактуалізації майбутнього фахівця [2; 7; 9; 14; 16].

О.В. Андрієнко, розглядаючи самоактуалізацію студентів педагогічних ВУЗів та вчителів в педагогічній діяльності, виділяє три необхідні етапи формування її психологічних передумов: інформаційний, актуалізуючий і моделюючий. На інформаційному етапі формується система знань про психологічні передумови, можливості та перешкоди на шляху самоактуалізації студента, вчителя. На актуалізуючому етапі студенти в індивідуальному досвіді і діяльності формують систему компетентностей, що забезпечують можливість реалізації своїх індивідуальних здібностей у професійній діяльності. Моделюючий етап пов'язаний з освоєнням і закріпленням на практиці нових способів дій на основі творчого професійного самовизначення і самовиявлення [4]. Досліджуючи питання особистісного сенсу самоактуалізації майбутніх психологів, Н.В. Старинська відзначає, що спонукати інших людей до самозмін, самовдосконалення може тільки фахівець,

який сам постійно розвивається, прагне до реалізації своїх можливостей, творчого потенціалу [15].

Слід зазначити, що основу побудови програм психологічного супроводу в період навчання у ВНЗ із метою сприяння особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця має складати психодіагностичне дослідження компонентів професійної самоактуалізації, а також психологічних характеристик особистості, що пов'язані з потребою в самоактуалізації.

Метою нашого дослідження було визначення структурних компонентів професійної самоактуалізації студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні були використані такі психодіагностичні методики: «Самоактуалізаційний тест» (САТ) (Е. Шостром, Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз); методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В.І. Моросанової, Є.М. Коноз; методика «Аналіз своїх обмежень» М. Вудкока та Д. Френсіса; методика «Професійне здоров'я менеджера» С.Д. Положенцева, Д.А. Руднева; «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» В.М. Русалова; методика «Мотивація досягнення успіху» А. Мехрабіана; опитувальник «Визначення афіліації» А. Мехрабіана; методика «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. Саллівена.

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти-психологи IV курсу факультету психології та соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди м. Харкова, всього 70 осіб, віком від 20 до 22 років.

Кількісна обробка результатів констатувального дослідження показала, що досліджувані, які мають високий рівень потреби в самоактуалізації, складають незначний відсоток (22%) від загальної кількості досліджуваних. Вони відрізняються високою самоповагою, спонтанністю, схильністю сприймати природу людини в цілому як позитивну (показник «уявлення про природу людини»), незалежністю цінностей і поведінки від впливу ззовні (показник «підтримка»), сензитивністю, здатністю приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний прояв людської сутності (показник «прийняття агресії»).

У переважній кількості студентів (69%) помірно виражені деякі компоненти самоактуалізації, тобто належать до середнього рівня прояву (показники орієнтація в часі, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, самоприйняття, здатність до цілісного сприйняття світу і людей, розуміння пов'язаності протилежностей (показник «синергія»),



контактність, пізнавальні потреби, креативність).

Кореляційний аналіз (див. табл. 1) показав, що існує позитивний зв'язок: між базовим компонентом самоактуалізації – шкалою «орієнтація в часі» та високим рівнем таких особливостей саморегуляції, як гнучкість і моделювання, високим рівнем соціального інтелекту; між базовим компонентом самоактуалізації – шкалою «підтримки» (ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні) та високим загальним рівнем комунікативної швидкості та пластичності, високою винахідливістю, здатністю до генерування нових ідей, високим рівнем регуляторної гнучкості та розвиненістю регуляторної автономності, здатністю до моделювання власної діяльності, вмінням налагоджувати взаємодію з оточенням у професійній діяльності.

За результатами кореляційного аналізу визначено зворотній зв'язок між базовими компонентами самоактуалізації (шкалами «орієнтація в часі» та «підтримки») та високим рівнем комунікативної емоційності, показником дефіциту часу та страхом бути відкинутим.

Дані кореляційного аналізу були доповнені даними факторного аналізу, застосування якого зумовлене наступними міркуваннями. Групові матриці даних дозволяють виокремити меншу кількість факторів порівняно з індивідуальними, оскільки факторами можуть стати тільки ті засади категоризації, які є інваріантними відносно всієї вибірки досліджуваних.

Обробка даних проводилася методом головних компонент із наступним Varimax-о-

бертанням за допомогою пакету статистичних програм SPSS 18. Для визначення числа факторів використовувався критерій відсівання Р. Кеттела.

У результаті факторного аналізу було виділено п'ять значущих факторів. До кожного фактору увійшли від 5 до 12 показників із різним факторним навантаженням. Факторна вага відображає кореляцію вектора, який відповідає тій чи іншій шкалі виділеного фактору. Крім того, вона демонструє, наскільки в даній шкалі виражений зміст, котрий описує фактор. Знак факторного навантаження вказує не на змістовну характеристику, а на те, до якого полюсу фактора належить та чи інша шкала.

Зупинимось на характеристиці кожного фактору (див. табл. 2.)

Перший фактор пояснює 13,5% загальної дисперсії і має факторне навантаження 6,894. До нього увійшли такі показники: підтримка (0,935), самоприйняття (0,809), спонтанність (0,768), самоповага (0,739), ціннісні орієнтації (0,735), гнучкість поведінки (0,667), контактність (0,649), прийняття агресії (0,624), орієнтація в часі (0,622), сензитивність (0,567), креативність (0,451), дефіцит часу (-0,409). Відповідно до змісту перелічених показників цей фактор був названий нами «Самоактуалізація». Можна відмітити, що особистість, яка стоїть на шляху до самоактуалізації, є толерантною до змін ззовні, орієнтується на цінності, що не залежать від думки оточення, незалежна у своїх вчинках, поділяє групові норми; сприймає себе адекватно, незалежно від оцінки власних недоліків чи заслуг, має здатність спонтанно вислов-

Таблиця 1

Показники кореляційних зв'язків між результатами методик психодіагностичного комплексу дослідження професійної самоактуалізації

0,05 = 0,195 0,01 = 0,301 Зв'язок між показниками	Значення коефіцієнту кореляції Пірсона (r_p)	Значення p
Моделювання – орієнтація в часі	0,235	<0,05
Гнучкість – орієнтація в часі	0,238	<0,05
Комунікативна емоційність – орієнтація в часі	-0,217	<0,05
Соціальний інтелект – орієнтація в часі	0,212	<0,05
Моделювання – підтримка	0,253	<0,05
Гнучкість – підтримка	0,202	<0,05
Самостійність – підтримка	0,310	<0,01
Винахідливість та здатність до інновацій – підтримка	0,272	<0,05
Вміння впливати на оточуючих – підтримка	0,335	<0,01
Дефіцит часу – підтримка	-0,351	<0,01
Комунікативна пластичність – підтримка	0,280	<0,05
Комунікативна швидкість – підтримка	0,231	<0,05
Комунікативна емоційність – підтримка	-0,281	<0,05
Страх бути відкинутим – підтримка	-0,306	<0,01

лювати свої почуття. Важливою є здатність людини цінувати свої заслуги, розділяти цінності, характерні для особистості, що самоактуалізується. Разом із тим властива здатність швидко реагувати на аспекти си-

туації, що змінюється, гнучкість у реалізації своїх цінностей, вміння швидко встановлювати глибокі контакти з людьми; приймати свою дратівливість, гнів і агресію як природній прояв людської природи. Вміння

Таблиця 2

Факторна матриця: структура професійної самоактуалізації студентів-психологів

Показники	Фактори				
	I	II	III	IV	V
Орієнтація в часі	0,622				
Підтримка	0,935				
Ціннісні орієнтації	0,735				
Гнучкість поведінки	0,667				
Сензитивність	0,567				
Спонтанність	0,768				
Самоповага	0,739				
Самоприйняття	0,809				
Прийняття агресії	0,624				
Контактність	0,649				
Пізнавальні потреби				0,482	
Креативність	0,451				
Планування				0,510	
Моделювання				0,489	
Програмування				0,683	
Оцінка результатів				0,459	
Здатність управляти собою		0,585			
Наявність чітких цінностей		0,652			
Здатність до саморозвитку		0,818			
Навички вирішення проблем		0,707			
Винахідливість та здатність до інновацій		0,703			
Вміння впливати на оточуючих		0,641			
Усвідомлення особливостей управлінської роботи		0,764			
Спроможність керувати		0,766			
Вміння навчати та розвивати підлеглих		0,756			
Здатність формувати та розвивати ефективні робочі групи		0,858			
Амбіційність			0,829		
Нетерплячість			0,789		
Енергійність			0,726		
Ворожість			0,727		
Дефіцит часу	-0,409		0,504		
Специфічність поведінки			0,736		
Стимування емоцій					-0,474
Змагальність			0,728		
Залучення до роботи			0,778		
Комунікативна ергійність					0,680
Комунікативна пластичність					0,733
Комунікативна швидкість					0,460
Мотив досягнення успіху				0,665	
Прагнення до прийняття групою					0,594
Факторне навантаження	6,894	6,060	5,264	3,411	2,871
Процент загальної дисперсії	13,5	12,0	10,3	6,7	5,6



жити справжнім, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, бачити життя цілісним – саме таке світосприйняття говорить про високу ступінь самоактуалізації особистості. У свою чергу, на шляху до самоактуалізації сприятливим є правильне трактування людиною своїх почуттів і потреб, виражене творче спрямування особистості. Шкала дефіциту часу має негативне значення, що вказує на те, що дефіцит часу властивий людям із низьким ступенем самоактуалізації. Цей фактор є найбільш вираженим, тому що показники, які входять до його складу, визначають ступінь розвитку основних сфер професійної самоактуалізації студентів-психологів.

Другий фактор пояснює 12% загальної дисперсії і має факторне навантаження 6,060. До нього увійшли такі показники: здатність формувати та розвивати ефективні робочі групи (0,858), здатність до саморозвитку (0,818), спроможність керувати (0,766), усвідомлення особливостей управлінської роботи (0,764), вміння навчати та розвивати підлеглих (0,756), навички вирішення проблем (0,707), винахідливість та здатність до інновацій (0,703), наявність чітких цінностей (0,652), вміння впливати на оточуючих (0,641), здатність управляти собою (0,585). Відповідно до змісту перелічених показників цей фактор був названий нами «Управлінські здібності». Характеристики, які увійшли до цього фактору, можуть бути віднесені до категорії організаторських здібностей як структурного компоненту професійної самоактуалізації [11].

Третій фактор пояснює 10,3% загальної дисперсії і має факторне навантаження 5,264. До нього увійшли такі показники: амбіційність (0,829), нетерплячість (0,789), залучення до роботи (0,778), специфічність поведінки (0,736), схильність до змагань (змагальність) (0,728), ворожість (0,727), енергійність (0,726), дефіцит часу (0,504). Відповідно до змісту перелічених показників цей фактор був названий нами «Схильність до стресової поведінки». Характеристики, які складають даний фактор, входять до поведінкового синдрому, що характеризується прагненням до досягнення успіху і змагальністю, напористістю, агресивністю, відчуттям дефіциту часу, прагненням домінувати в колективі, бажанням виснажливо працювати, прагненням досягти успіху в багатьох сферах діяльності одночасно. Такі поведінкові прояви є характерними і в більшості випадків професійно важливими для особистостей з вираженою кар'єрною орієнтацією.

Четвертий фактор пояснює 6,7% загальної дисперсії і має факторне навантажен-

ня 3,411. До нього увійшли такі показники: програмування (0,683), мотив досягнення успіху (0,665), планування (0,510), моделювання (0,489), пізнавальні потреби (0,482), оцінка результатів (0,459). Відповідно до змісту перелічених показників цей фактор був названий нами «Саморегуляція». Якості, які увійшли до цього фактору, можна віднести до структурного компоненту професійної самоактуалізації, який відповідає за регуляторні характеристики особистості. Здатність до планування, вміння адекватно будувати програму дій відповідно до планів діяльності, вміння переосмислювати та оцінювати власну поведінку, складає основу рефлексивної діяльності особистості, що самоактуалізується.

П'ятий фактор пояснює 5,6% загальної дисперсії і має факторне навантаження 2,871. До нього увійшли такі показники: комунікативна пластичність (0,733), комунікативна ергійність (0,680), прагнення до прийняття групою (0,594), комунікативна швидкість (0,460), стримування емоцій (-0,474). Відповідно до змісту перелічених показників цей фактор був названий нами «Комунікативність». Даний фактор об'єднує ряд якостей формально-динамічного характеру. Саме такі якості лежать в основі індивідуально-типологічних особливостей особистості. Аналізуючи показники даного фактору, можна визначити, що особистість із високими показниками професійної самоактуалізації легко вступає в соціальні контакти, швидко перемикається у процесі спілкування, має широкий набір комунікативних програм, потребує постійного спілкування та великого кола контактів. Для таких людей характерна легкість у встановленні соціальних зв'язків та прагнення до лідерства, стиль спілкування, який характеризується впевненістю, невимушеністю, відкритістю і соціальною сміливістю.

Висновки з проведеного дослідження.

Професійна зрілість студентів-психологів повинна визначатися спрямованістю на самоактуалізацію свого професійного та особистісного потенціалу. За результатами проведеного емпіричного дослідження, було визначено факторну структуру професійної самоактуалізації студентів-психологів, яка включає п'ять факторів: «Самоактуалізація», «Управлінські здібності», «Схильність до стресової поведінки», «Саморегуляція», «Комунікативність». Виявлено, що студенти-психологи, які мають високі показники рівня прояву професійної самоактуалізації, складають незначний відсоток від загальної кількості досліджуваних і відрізняються самоповагою, спонтанністю, схильністю сприймати природу

людини в цілому як позитивну, незалежністю цінностей і поведінки від впливу ззовні, сензитивністю, здатністю приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний прояв людської сутності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програм психологічного супроводу в період навчання у закладі вищої освіти з метою сприяння особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця в галузі психології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. М., 1987. 228 с.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Международная педагогическая академия, 2001. 160 с.
3. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2000. 19 с.
4. Жванія Т.В. Проблема емоційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків, 2013. С. 60–74.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.
6. Каньос Н.Г. Мотиви учбово-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Інституті психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2011. 22 с.
7. Кобильнік Л.М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Інституті психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2007. 22 с.
8. Кобильнік Л.М. Каткова Т.А. Психологічний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців / Проблеми сучасної психології // Збірник наукових праць К-ПНУ, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Випуск 30. С. 268–278. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2016/03/30-24.pdf>.
9. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл. 1997. 167 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2007. 278 с.
11. Поденко А.В. Рівні саморегуляції системи організаторських здібностей у підлітків // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики: Международный межвузовский сборник научных работ. Запорожье: Изд-во КПУ, 2008. Выпуск 38. С. 335–340.
12. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. М.: Издательство Института Психотерапии, 2007. 560 с.
13. Скворцова М.В., Якунин В.Е. Самоактуализация личности студентов и профессиональное самоопределение // Вопросы методики профессионального образования. Сборник научных трудов докторантов, аспирантов и соискателей учёных степеней. Самара, 1998, с. 160–164.
14. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Монографія. Київ: «Інтерсервіс», 2015. 178 с.
15. Старинська Н.В. Аналіз змін особистісного сенсу самоактуалізації студентів-психологів під час навчально-професійної діяльності. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. Вип. 3-4. С. 20–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_3-4_6.
16. Столярчук О.А. Самоактуалізація як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. Innovative Solutions in Modern Science: scientific journal (4 (13)). 2017. С. 129–139. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19721/>.
17. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 672 с.
18. Х'елл Л., Зиглер Д. Теорії особистості. СПб.: ПитерКом, 1998. 608 с.
19. Щербакова Н.А. Эмпатические способности студентов-психологов: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 240 с.



УДК 159.922.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Попович І.С., д. психол. н.,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті проаналізовано психолого-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. Акцентовано увагу на комплексно-інтегрованому підході, який базується на операціоналізації, алгоритмізації та технологізації освітнього процесу. Показано, що теоретико-методологічне забезпечення є визначальним у професійній підготовці здобувачів вищої освіти рівня «бакалавр», «магістр» фахівців соціономічного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка, соціономічний профіль, професійний розвиток, професійне становлення, комплексно-інтегрований підхід.

Попович И.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье проанализированы психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки специалистов социономического профиля. Акцентируется внимание на комплексно-интегрированном подходе, который базируется на операционализации, алгоритмизации и технологизации образовательного процесса. Показано, что теоретико-методологическое обеспечение является определяющим в профессиональной подготовке соискателей высшего образования уровня «бакалавр», «магистр» специалистов социономического профиля.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социономический профиль, профессиональное развитие, профессиональное становление, комплексно-интегрированный подход.

Popovych I.S. THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF THE SOCIONOMIC PROFILE

The article analyzes the psychological and pedagogical peculiarities of the professional training of specialists of the socioeconomic profile. It's noted that the professional training of future social and practical psychologists is the process of purposeful formation of special knowledge, development of necessary skills and abilities, which allows to increase labor efficiency, to perform as much as possible qualitative functional duties, to master new directions, aspects of professional activity, combined with initial vocational training, retraining and skills development in accordance with the needs of the present. Special attention has been devoted to the education of future specialist who plays a key role in the initial stages of professional development and development of a specialist.

It is stated that the ability to design a person's future is realized through perspective lines of personality development, anticipation and is embodied in the image of perspective representation, the image of the desired future, which shapes human existence, determines tomorrow, projects its future. It is summarized that creating own continuous history, the person himself or herself acts as the designer of his life, his future, his model of the expected future. The accentuated attention is on the complex and integrated approach, which is based on the operationalization, algorithmization and technological process of the educational process. It's shown that theoretical and methodological support is a key factor in the professional training of applicants for higher education "bachelor", "master" of specialists of the socioeconomic profile.

Key words: vocational training, socioeconomic profile, professional development, professional incipience, complex and integrated approach.

Постановка проблеми. Процес реформування професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, зокрема спеціальності 053 Психологія, характеризується радикальним переглядом фундаментальних дидактичних концепцій, переосмисленням із нових позицій багатого експериментального матеріалу вітчизняної школи і зарубіжного досвіду. У нашій країні відбувається низка взаємопов'язаних процесів, які актуалізують проблеми глобалізації, гуманізації, диференціації, регіоналізації та інформатизації освіти. Тому на-

буває актуальності пошук та впровадження нових концептуальних підходів до системи підготовки висококваліфікованих фахівців, зміни традиційної структури професійної підготовки фахівців соціономічного профілю взагалі й соціальних та практичних психологів зокрема.

Найважливішу роль у сучасній професійній підготовці майбутніх психологів відіграють інтеграційні тенденції, що протікають вельми бурхливо, розповсюджуючись на всі ланки професійної освіти. Особливої уваги у цьому контексті заслуговує теоре-

тико-методологічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців.

Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На наукових форумах із психології професійної підготовки активно обговорюються різні аспекти цієї проблеми. Регулярно з'являються оригінальні дослідницькі роботи, що претендують на розробку кардинально нових концепцій професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Принциповим у цьому напрямі є те, що процес розвитку професійної освіти потребує інтеграції не лише взаємопов'язаних наукових дисциплін, а й рівнів вищої освіти з метою цілеспрямованого включення підростаючого покоління в суспільне життя громади, яке органічно поєднувало б у собі освіту, практичну та психологічну підготовки. Недооцінка принципу послідовності викладання фахових дисциплін із психологічного напрямку характеризує відносини між різними рівнями та етапами становлення цілісної системи здобування знань і вмінь, формування актуальних мотивів і потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження загальнотеоретичних та методологічних аспектів цієї проблеми зробили такі вітчизняні та зарубіжні дослідники психологічної та педагогічної науки, як Г. Балл, Е. Зеер, Г. Костюк, В. Моргун, М. Слюсаревський, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін. Цікаві результати опубліковані в роботах О. Блинової [2], З. Слєпкань [9] та ін.

У такому стані розробленості проблеми дослідники зовсім не однастайні в розумінні суті процесів інтеграції в освіті, оцінці статусу курсів інтегративних навчальних дисциплін. Недостатньо розкриті психолого-педагогічні особливості професійної підготовки, теоретичний підхід до викладання низки практичних дисциплін не вирішує проблему, а сприяє формуванню поверхневого розуміння кваліфікаційних можливостей фахівця.

Роботи, присвячені проблемам професійної підготовки в руслі гуманітарної освіти, спонукають зосередити нашу увагу на розвитку цієї галузі дидактики, систематизувати багатий емпіричний і теоретичний матеріал, визначити найбільш загальні поняття та закономірності дидактики курсів інтегративних фахових дисциплін. Знову ж таки під цією унікальною галуззю дидактики розуміємо не тільки теоретико-методологічний складник значущої проблеми і її практичну реалізацію, а й операціоналізацію, алгоритмізацію і технологізацію прикладних аспектів професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. Отже,

деякі прогалини у тлумаченні прикладних аспектів, недостатня теоретико-методологічна розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Психолого-педагогічний аспект професійної підготовки фахівців соціономічного профілю».

Постановка завдання. Мета роботи полягає у розкритті психолого-педагогічних особливостей професійної підготовки фахівців соціономічного профілю та актуалізації уваги на прикладних аспектах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під професійною підготовкою майбутніх фахівців соціономічного профілю розуміємо важливий етап професійного становлення та розвитку особистості. Професійна підготовка майбутніх соціальних та практичних психологів – процес цілеспрямованого формування у них спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати ефективність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, опановувати нові напрями, аспекти професійної діяльності, що поєднує первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб сьогодення. Здобуття рівнів вищої освіти «бакалавр» і «магістр» мають забезпечити студентів, магістрантів той необхідний комплекс компетенцій (інструментальних, міжособистісних, системних та професійних), які дозволять успішно пройти адаптацію на робочому місці та якісно (у змістовому плані) реалізовувати первинну професіоналізацію. Тривале навчання не гарантує формування необхідного комплексу компетенцій. Можна роками вивчати іноземну мову і не зможти спілкуватися з носіями цієї мови, навчатися керувати автомобілем і не зможти поїхати, вивчати основи медичної справи і не зможти надати медичну допомогу. Під комплексом компетенцій розуміємо оптимальне поєднання знань, умінь і навичок, рівень яких має забезпечити операційний складник виконання професійного завдання. Авторів на практиці доводилося спостерігати те, як дипломовані соціальні психологи не можуть розробити, організувати і провести соціально-психологічний тренінг, хоч і було розуміння та належна теоретико-методична підготовка щодо його проведення. Під час підготовки бакалаврів спеціальності 053 Психологія на практичних заняттях зроблено акцент на прикладному складнику, зокрема перманентному оволодінні практичним інструментарієм. Це дозволяє операціоналізувати заняття, зняти психологічний бар'єр, який почасти створюється, після надмірної теоретичної підготовки.



У цьому контексті доцільним видається звернення до законодавчих актів, положень, програм і законів, що регламентують професійну підготовку спеціалістів. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України про професійний розвиток працівників (від 12.01.2012 № 4312-VI) підкреслюється значущість професійного розвитку та становлення особистості. Метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення конкурентоспроможності (відповідно до суспільних потреб) шляхом ефективного використання праці роботодавцем та забезпеченні досягнення належного професійного рівня працівниками. Вихідними принципами здійснення державної політики у сфері професійного розвитку є доступність професійного розвитку працівниками; вільний вибір роботодавцем форм та методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням особливостей роботи; врахування інтересів роботодавця та працівника; безперервність процесу професійного розвитку працівників [4].

Неперервна освіта – стрижневий складник професійного становлення та розвитку особистості. У галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ МОН № 1176 від 14.08.2013) зазначається, що постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чмслених викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників розглядається у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного та зарубіжного досвіду. Неperервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда впродовж його життя, що здійснюється з метою вдосконалення якості життя як окремих індивідів, так і спільнот.

Здобуття рівня вищої освіти «бакалавр», «магістр» соціальними та практичними психологами у закладі вищої освіти – це складний процес, що спрямований на формування у майбутніх фахівців соціономічного профілю професійно-особистісних

якостей, які мають відповідати вимогам професії та особливостям сьогодення. Початковим етапом формування знань, умінь та навичок майбутнього соціального психолога є фундаментальні дисципліни. Водночас не викликає сумніву і те, що фундаментом у підготовці соціальних психологів є професійно-спрямована дисципліна – «соціально-психологічний тренінг». Студенти мають засвоїти методику проведення тренінгових занять, опанувати необхідний практичний інструментарій, збагнути найпотраємніші особливості цього мистецтва, мати у своєму арсеналі низку шаблонів, заготовок проведення тренінгових занять, які дозволять на майбутніх робочих місцях ефективніше адаптуватися, швидше отримати позитивний результат від своїх авторських напрацювань. Крім того, сфери тренінгової роботи є доволі різноманітними, пізнання потребує відповідних педагогічних компетенцій та психолого-педагогічної базової підготовки.

Низка науковців значну увагу (впродовж професійної підготовки) відводить принципам навчання. Відомо, що будь-яка діяльність базується на певних засадах або принципах. За визначенням відомого педагога М. Ярмаченка, принципи навчання – це найважливіша категорія теорії навчання, яка відображає закономірності навчального процесу. Принципи в освіті відображають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі [4, с. 375–376]. Принципи навчання знаходяться у тісному взаємозв'язку і застосовуються під час формування змісту підготовки фахівців, підбору методів, форм, засобів та прийомів навчання.

Конструювання змісту підготовки соціальних психологів та їх навчання має відбуватися з дотриманням як загальнодидактичних, так і своєрідних принципів. Учені акцентують увагу на таких принципах: системності та послідовності; доступності навчання; свідомості, активності і самостійності у навчанні; міцності засвоєння знань, умінь і навичок [9]; емоційності навчання; єдності змістової та процесуальної частин навчання; міждисциплінарних зв'язків та ін. [5; 10].

Важливими своєрідними принципами навчання у вищій школі визнано принципи єдності науково-дослідної і навчальної діяльності кафедр та викладачів, участі студентів у олімпіадах, конкурсах, конференціях, форумах різного рівня, в органічній єдності теоретичної та практичної підготовки, урахуванні можливостей кожного студента [10].

Значна роль в організації освітнього процесу майбутніх соціальних психологів відводиться своєрідному принципу єдності наукового і навчального процесу, реалізація якого мають забезпечити відомі у науці своїми творчими здобутками викладачі [9].

На нашу думку, викликають науковий інтерес і потребують скрупульозного вивчення інші принципи, що мають застосовуватися для побудови змісту підготовки фахівців соціономічного профілю. Серед них такі: адекватність змісту підготовки сучасним та перспективним напрямам розвитку системи; ступеневість диференціювання, що має відображати етапи підготовки та враховувати функціональний зміст діяльності, зокрема виокремлення загальних та особливих функцій; формування змісту підготовки на основі особистісно-діяльнісного підходу; стабільність і динамічність змісту та форм навчання; перехід від освіти до самоосвіти.

Сучасний процес навчання у вищій школі має здійснюватися на принципах ступеневості та перманентності підготовки. У реалізації принципу ступеневої освіти беруть участь не тільки вищі навчальні заклади, але й середньоспеціальні. Саме тому вагоме значення у забезпеченні неперервності та наступності змісту підготовки фахівців соціономічного профілю різних рівнів вищої освіти має відводитися розробленню інтегрованих навчальних планів [8].

Зауважимо, що особливе значення на початкових стадіях професійного становлення та розвитку необхідно приділити громадянському вихованню майбутнього фахівця. Уважаємо, що громадянське виховання (за належного підходу і правильного тлумачення) може стати основою для успішної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Бути в суспільстві – це брати участь в його динаміці. Індивід не народжується особистістю. Він народжується зі своєрідною програмою «соціальності», а вже потім (у процесі онтогенетичного розвитку) реалізовує потенціал своєї програми «соціальності» і стає членом суспільства. Тому, на думку П. Бергера і Т. Лукмана, в житті кожного індивіда є часова послідовність його входження в орбіту соціетальної діалектики. Відправним пунктом цього процесу є інтерналізація – безпосереднє осягнення або інтерпретація об'єктивного факту як певного значення, тобто як прояву суб'єктивних процесів, що відбуваються з іншими (завдяки чому цей факт стає суб'єктивно значущим для окремого індивіда) [1].

Беззаперечним є той факт, що (завдяки порівнянню й ототожненню себе зі значущими іншими) фахівець здатен ідентифіку-

вати себе, набуваючи суб'єктивно зрозумілої і пристойної професійної ідентичності. Я – це рефлексивна сутність, що відображає настановлення, прийняті щодо неї з боку значущих інших; індивід стає тим, ким він є, будучи спрямованим значущими іншими. Із вищесказаного констатуємо особливу здатність особистості конструювати своє майбутнє. Це дозволяє констатувати, що здатність конструювати особистістю своє майбутнє реалізується через перспективні лінії розвитку особистості, антиципацію і втілюється в образ перспективної репрезентації, образ бажаного майбутнього, що й формує буття людини, проектує її майбутнє. Створюючи безперервну власну історію, особистість сама є проектантом свого життя, свого майбутнього [7].

Перейдемо до висвітлення складників освітнього процесу, актуальних у ключі нашого наукового пошуку. Усе більшої значущості набуває принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу [5]. Відомо, що мотиви є відображенням потреб людини, що спонукають до певних вчинків та дій. На нашу думку, неможливо зацікавити студентів I–II курсів вивчати такі предмети, як «психологія», «основи загальної психології», «соціальна психологія», без відповідної мотивації, без ознайомлення з особливостями, змістом, метою і завданнями майбутньої професійної діяльності, зокрема «вступом до професії». Ідеться про те, що студенти I–II курсів не розуміють значення психолого-педагогічної підготовки і не відчувають в ній потребу, оскільки з циклом дисциплін професійної та практичної підготовки зустрічаються значно пізніше, що ми мали можливість спостерігати в процесі підготовки з «непсихологічними» спеціальностями. Безперечно, вирішення таких важливих питань потребує вдосконалення структурно-логічних схем, технологізації професійної підготовки фахівців соціономічного профілю.

Важливим у підготовці соціальних психологів є питання форм організації навчання. Необхідно зазначити, що різними є і трактування змісту цього поняття, самі організаційні форми навчання у вищій школі. Під організаційними формами навчання розуміємо будь-який спосіб організації та проведення навчальної діяльності, спрямований на її впорядкування та забезпечення взаємодії між суб'єктами, тобто викладачем та студентами, під час якої має відбуватися реалізація мети та змісту професійної підготовки.

Організаційними формами навчання у вищій школі є лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, самостійна



та науково-дослідна робота, консультації, спецкурси, навчальні та науково-практичні конференції за участю студентів, навчальна та виробнича практика тощо. Кожна з названих організаційних форм має своє функціональне призначення та мету.

Уважаємо, що під час підготовки фахівців соціономічного профілю, недостатньо уваги приділяється практичним заняттям. Ідеться про те, що ця організаційна форма навчання недостатньо відображена у навчальних планах. Практичні заняття передбачають активну участь у них студентів та сприяють формуванню умінь самостійної роботи. Практичні заняття з дисциплін гуманітарного циклу сприяють не тільки розвитку аналітичного мислення, системного, а й формують проблемно-пошуковий, розвивальний та творчий типи мислення.

Учений-дидакт Михайло Фіцула серед практичних виокремлює такі форми занять, як розгорнута бесіда, доповідь, обговорення рефератів та творчих робіт студентів, коментоване читання, вирішення завдань, дискусія, конференція, прес-конференція, «мозковий штурм» та ін. [10]. Вибір певного виду практичного заняття, конструювання його композиції, необхідно здійснювати з огляду на його доцільність, тобто мету, зміст навчального матеріалу, рівень підготовленості студентської аудиторії та педагогічної майстерності викладача.

Окремої уваги потребує і самостійна робота студентів. Ефективність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, з одного боку, від уміння працювати самостійно, внутрішньої готовності, а з іншого – потребує певної організації. Навчити студентів працювати самостійно – завдання не з легких. Першим кроком на шляху до його виконання може стати алгоритмізація самостійної роботи. До алгоритму дій студентів уміщені такі етапи: аналіз завдання, встановлення його мети, взаємозв'язків з іншими питаннями; формування понятійного апарата щодо складників теми; визначення та добір переліку інформаційних джерел; опрацювання змісту літературних та списку використаних джерел; оформлення завдання [3].

У вищій школі застосовуються словесні (розповідь, пояснення, бесіда, інструктаж) та наочні (ілюстрація й демонстрація) методи викладання. Серед методів навчання, що є характерними для вищої школи, виокремлюють такі, як спостереження, дослідження та експеримент; слухання та осмислення; вивчення навчальних та наукових джерел; аналіз та синтез; порівняння, узагальнення та конкретизацію, моделювання та ін. Крім того, підготовка фахівців

соціономічного профілю має здійснюватися із застосуванням кейс-методу, де у формі розповіді описується реальна життєва, суспільна, соціально-психологічна ситуація, що потребує вирішення або ухвалення конкретних рішень. Цей метод дозволяє наблизити студентів до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Успішність підготовки також зумовлена засобами навчання. Має широко застосовуватися роздавальний матеріал та опорні конспекти лекцій, робота з підручниками та законодавчо-нормативними документами, схеми та таблиці, мультимедійні засоби та спеціалізоване програмне забезпечення тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Доходимо такого висновку: професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю безпосередньо залежить від теоретико-методологічного забезпечення та реалізується на науковій основі. Ключовим у її реалізації є комплексно-інтегрований підхід, який базується на операціоналізації, алгоритмізації та технологізації освітнього процесу. У подальших наукових пошуках ставимо собі за мету емпірично дослідити, теоретично обґрунтувати і висвітлити психолого-педагогічні особливості професійного становлення та розвитку майбутніх соціальних психологів на етапі первинної професіоналізації, розглянувши психологічні змістові параметри професійної адаптації соціальних психологів на робочих місцях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / [Пер. з англ. Е. Д. Руткевич]. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
2. Блинова О.Є. Роль соціальних стереотипів у становленні світоглядних орієнтацій особистості. Психологія і особистість : наук. журнал ПНПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2015. № 2(8). С. 58–70.
3. Глебова Н.О. Самостійна робота як форма інтенсифікації навчального процесу. Трудова та професійна підготовка молоді в сучасних закладах освіти : зб. наук. пр. Кривий Ріг: КДПУ, 2007. № 8. С. 41–48.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Академия, 2006. 240 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
7. Попович І.С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього. Науковий вісник ХДУ. Серія : психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ. Херсон: ВД «Гельветика», 2015. Вип. 6. С. 145–154.

8. Попович І.С. Роль соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості. Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «ПНУ імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20. Ч. 2. С. 213–220.

9. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

УДК 159.9:371.134

ФЕНОМЕН УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ЇХ ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ

Стасько О.Г., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Франчук О.Ю., к. психол. н.,
викладач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розкрито психологічний зміст феномена умовних цінностей, виявлено глибинно-психологічні передумови їх формування. Доведено зв'язок умовних цінностей із психологічними захистами. Окреслений вплив умовних цінностей на формування ідеалізованого «Я» особистості. Розкритий зв'язок умовних та нормативних цінностей.

Ключові слова: умовні цінності, нормативні цінності, ідеалізоване «Я», психологічні захисти, психокорекція.

Стасько Е.Г., Франчук А.Ю. ФЕНОМЕН УСЛОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ИХ ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ

В статье раскрыта психологическая сущность феномена условных ценностей и выявлены глубинно-психологические предпосылки их формирования. Доказана связь условных ценностей с психологической защитой. Обозначено влияние условных ценностей на формирование идеализированного «Я» субъекта. Раскрыта взаимосвязь условных и нормативных ценностей.

Ключевые слова: условные ценности, нормативные ценности, идеализированное «Я», психологическая защита, психокоррекция.

Stasko O.H., Franchuk O.Yu. THE PHENOMENON OF CONVENTIONAL OF VALUES, ITS DEEP PSYCHOLOGICAL ESSENCE

The article is devoted to the study of psychological importance of conventional values and the revealing of their influence on formation of the idealized self-image of a person. The article contains theoretical approaches to the problem of values and their comparison with the understanding of values phenomenon in the psychodynamic approach.

The psychological content of the category of conventional values as well as behavioral aspects of their understanding has been revealed in the dissertation. The more intensive manifestation of the defensive tendency, the higher will be conventionality of values. The article identifies two types of conventional values: infantile (deep psychological) and situational. Also deep psychological conditions of conventional values formation have been revealed, their connection with psychological defenses and their influence on formation of the idealized self-image of a person has been proved.

The connection between conventional and normative values has been stated, the peculiarities of the conventional values' influence on the communicative processes have been studied.

It is substantiated the dependence of the subject's behavior on the conventionality of its values, formed under the influence of the experience. The influence of these values on the psychological characteristics of the subject is realized through the action of mechanisms of substitution, identification, compensation, etc.

It is revealed the relationship of conditional values with the expectations of the subject in confirmation the merits of the idealized "I"

The need of the subject's conventional values psychological correction as well as adequacy of the ASPT method for their diagnostics and deep correction has been proved.

Key words: conventional values, normative values, idealized self-image, psychological defenses, psychological correction.



Постановка проблеми. Сьогодні особливе місце в практичній психології займає проблема дослідження цінностей. Аналіз наукової літератури з проблеми цінностей засвідчує, що вони займають одне з ключових місць у вивченні процесів формування та розвитку особистості, істотно впливають на процес її становлення, зорієнтовують діяльність. Вони безпосередньо пов'язані з мотиваційною сферою особистості, є регульовальним фактором життєдіяльності.

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі цінностей, у науковій літературі недостатньо досліджено питання щодо їх значення у формуванні несвідомої сфери психіки. Поза увагою науковців залишаються немотивовані вчинки, ірраціональні дії, інфантильні та регресивні прояви поведінки, які детермінуються умовними цінностями. Отож, незважаючи на численні наукові пошуки, пов'язані з дослідженням цінностей, проблема умовних цінностей суб'єкта в її теоретичному, феноменологічному та практичному аспектах залишається відкритою, що й зумовлює актуальність теми дослідження.

У розрізі проблеми взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки умовні цінності вперше піддано спеціальному дослідженню академіком НАПН України Т.С. Яценко [2–4]. Умовні цінності розглядаються як такі, що співвідносяться з психологічними захистами та епіфеноменом – відступами від реальності, що структурують очікування суб'єкта на підтвердження ідеалізованого «Я» з боку інших людей.

Сьогодні практична психологія потребує методів, зорієнтованих на глибинне пізнання психіки, здатних допомогти суб'єктові рефлексувати власні умовні цінності, на яких ґрунтується когнітивний рівень захисної системи. Метод активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП), розроблений академіком НАПН України Т.С. Яценко, засвідчив свою ефективність у підготовці практичних психологів. Завдяки його глибинному спрямуванню забезпечується цілісне пізнання психіки суб'єкта в єдності свідомих та несвідомих проявів, зокрема дослідження умовних цінностей, які впливають на структурування несвідомої сфери психіки та семантику спрямування активності суб'єкта у сфері спілкування.

Метою статті – дослідити феномен умовних цінностей та розкрити їх глибинно-психологічну сутність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження феномену умовних цінностей здійснювалося у контексті психодинамічної теорії, розробленої Т. С. Яценко [2-4], яка має глибинно-психологічне

спрямування та цілісний підхід до пізнання психіки суб'єкта у єдності її свідомих та несвідомих проявів. Як підтверджують дослідження, проведені у контексті психодинамічного підходу, умовні цінності формуються переважно у ранньому дитинстві в період едіпової залежності під впливом цінностей значущих людей. При цьому дитина, приймаючи цінності значущих людей, керується можливістю отримання любові та доброго ставлення до себе, ігноруючи власні інтереси та отримуючи таким шляхом заохочення для себе. Такий тип поведінки в подальшому переноситься на стосунки з оточенням, а цінності набувають характеру умовності, оскільки суб'єкт продовжує керуватися у своїй поведінці очікуванням схвалення від інших людей, не усвідомлюючи, що в них можуть бути інші цінності, які не відповідають його очікуванням. Самі ж умовні цінності приховані від суб'єкта, тому недостатньо ним усвідомлюються. Ідеалізація здійснюється шляхом створення у людини системи очікувань сприйняття себе іншими, як відповідного певному ідеалу. При цьому суб'єкт може бачити свої недоліки і навіть займатися самокритикою (нерідко це здійснюється з метою самоствердження). У разі ж констатації слабких сторін оточенням виникають негативні емоції. Такі «ідеалізовані» очікування іноді мають під собою реальну основу, але особистість людини і її прояви в поведінці досить багатогранні, а очікування ідеалізованого «Я» вимагають лише позитивного відображення оточенням.

Отже, ідеалізоване «Я» зумовлює систему очікувань (найчастіше неусвідомлюваних) стосовно власного відображення в очах інших людей. Такі очікування мають активний характер, а система «захисних» засобів спрямована на те, щоб ці очікування були задоволені. Чим більше ідеалізоване «Я» збігається з ідеальним і нормативним «Я», тим більшою мірою засоби досягнення очікувань суб'єкта на підтвердження «Я» від оточення будуть об'єктивними й про-соціально спрямованими. І навпаки, чим більше ідеалізоване «Я» буде неадекватним «Я» – реальному, тим більшою буде небезпека використання суб'єктивно значущих засобів підтвердження бажаного відображення себе в очах оточення. Тому чим слабше «Я» суб'єкта, тим більшою мірою воно каталізує формування умовних цінностей.

Таким чином, умовні цінності впливають на всі дії суб'єкта (поза його свідомістю), породжуючи ригідність та стереотипність поведінки. На умовні цінності «спирається» система психологічних захистів, яка зорі-

ентована на підтримання ідеалізованого «Я» суб'єкта. Вони є своєрідною внутрішньою виправданістю будь-якого акту поведінки, неусвідомлюваною надією носія цих цінностей отримати схвалення власного «Я» [3]. Гіпотетично можемо припустити, що будь-яка свідомо проголошена людиною цінність має своїм підґрунтям більш глибинну цінність інфантильного характеру. Усвідомити такі цінності суб'єкт може в процесі глибинно-психологічної роботи.

Таким чином, дослідження умовних цінностей потребує аналізу логіки несвідомого і таких важливих феноменів, як психологічні захисти та ідеалізоване «Я». Тому для нашого дослідження особливо вагоме значення має «Модель внутрішньої динаміки психіки», розроблена Т.С. Яценко (рис. 1) [3].

В основу моделі покладено ідею об'єктивування механізмів інтрасуперечностей та психодинаміки в межах внутрішньої цілісності психіки. «Модель внутрішньої динаміки психіки» доповнює вертикальну структуру психіки суб'єкта (за З. Фрейдом) лінійними залежностями, що дозволяє зрозуміти психіку в єдності суперечливих тенденцій та більш повно пізнати механізми формування умовних цінностей і виявити різновиди [3].

На «Моделі внутрішньої динаміки психіки» представлено дві сфери психіки, які

ми не можемо досліджувати окремо одна від одної (свідома і несвідома сфери). Свідома сфера має просоціальні цілі, які людина здатна прогнозувати. Зі свідомою сферою психіки пов'язані нормативні цінності. Несвідома сфера (передсвідоме) упорядкована й реалізує мету, неусвідомлювану суб'єктом. Свідома й несвідома сфери згармонізуються між собою в діаметрально протилежних напрямках (див. рис. 1, стрілки 2 і 5). Несвідоме «обізнає» з усім, що притаманне психіці суб'єкта, оскільки воно «бачить» зміст свідомого. Свідоме ж не може «бачити» зміст несвідомого, оскільки «заважають» психологічні захисти [3]. Нівелювання автоматизованості форм психологічних захистів може слугувати показником гармонізації свідомої і несвідомої сфер психіки. Чим меншою мірою у суб'єкта виражене ідеалізоване «Я», тим більше він має шанс наблизитись до ідеалу «Я». Ідеалізація пов'язана з дією психологічних захистів, які спираються на «умовні цінності». Епіфеноменом психологічних захистів є відступи від реальності, які підпорядковані генеральному механізму «від слабкості до сили» (рис. 1, стрілка 4). Захисти спираються на когнітивну інстанцію, яка синтезує як умовні, так і нормативні цінності суб'єкта. Ситуативні захисти функціонують по вертикалі, проте пов'язані

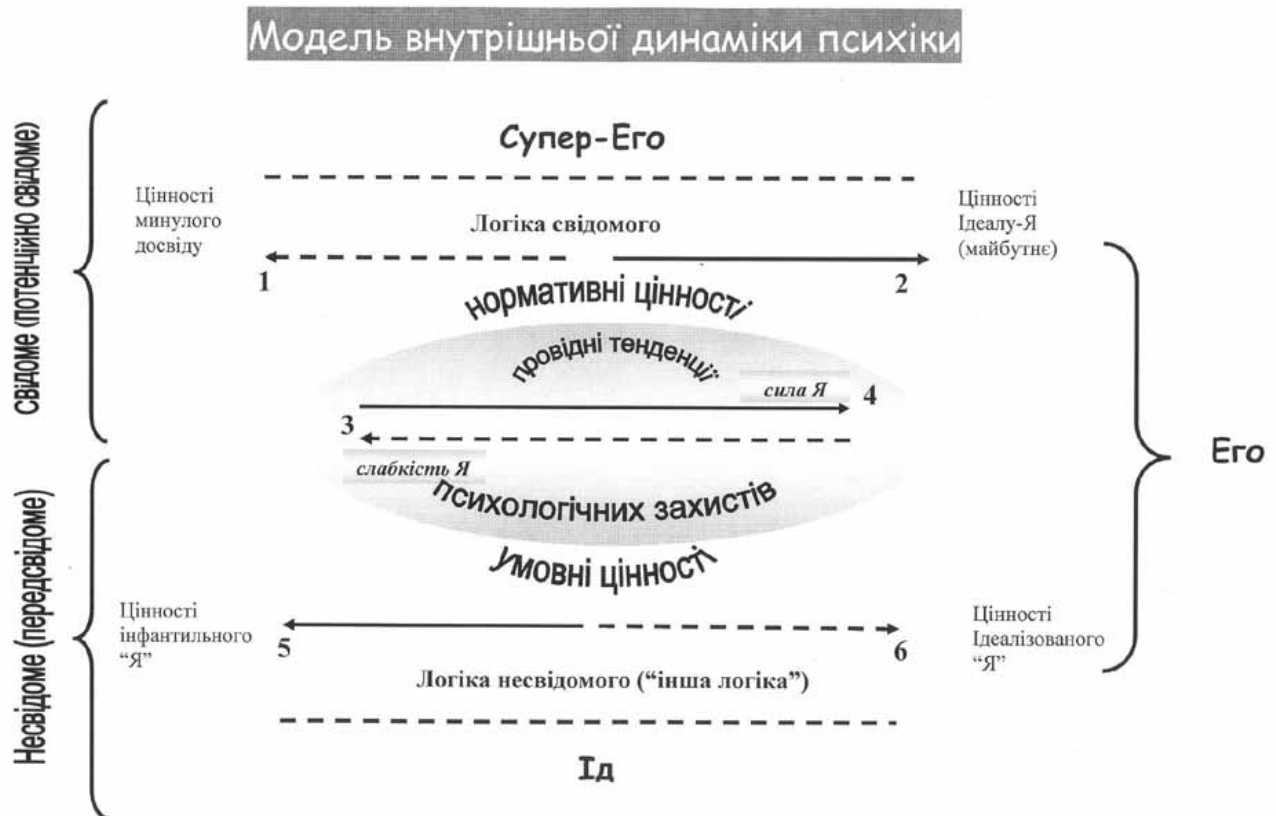


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т. С. Яценко)



з базовими захистами, тому разом підпорядковуються вищевказаній тенденції до «сили» (рис. 1, стрілка 4). Водночас можна виокремити лінійність взаємозв'язків, що виражають базові або особистісні захисти. Вони, на відміну від ситуативних захистів, покликані забезпечити реалізацію цінностей інфантильного «Я» (рис. 1, стрілка 5). Семантичну сутність базових захистів можна встановити через виявлення логіки несвідомої сфери суб'єкта, яка є «іншою логікою», порівняно з логікою свідомого. Тому умовно можна сказати, що за логікою свідомого стоять ситуативні захисти, а за логікою несвідомого – базові захисти. Суперечність цих двох логік зумовлює слабкість «Я» суб'єкта (рис. 1, стрілка 3). У разі вираженої особистісної проблеми стрілка 3 стає суцільною, що означає домінування над стрілкою 4 (пунктир зникає, внутрішня суперечливість «Я» загострюється). Зважаючи на вищесказане, підкреслюємо, що обидва різновиди захистів інтегрують психіку в одному спрямуванні «до сили». Однак ситуативні захисти, спираючись на логіку свідомого та на реалії ситуації, підпорядковуються принципу реальності. Базові ж захисти мають довести до завершення «справи дитинства» (інфантильні цінності «Я»). Тому тут переважає «принцип задоволення». Ураховуючи взаємозв'язок цих різновидів захистів, а також те, що ситуативні захисти водночас є способом реалізації базових, то супутником спільного функціонування є відступи від реальності, що сприяє суб'єктивній зінтегрованості психіки. Відмінність між ними полягає в тому, що ситуативні захисти не мають автономії і системної організації, вони водночас слугують свідомому, його логіці та базовим захистам (логіці несвідомого) [3].

Умовність цінностей суб'єкта є вираженою настільки, наскільки розвинута захисна система «Я». За твердженням Т.С. Яценко, психологічні захисти, знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче себе вважати, незважаючи на те, що існує багато фактів, які заперечують ці переконання [3]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація та ін.) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості активності суб'єкта, а уявлення про власне «Я» залишається ідеалізованим, чим підкріплюється стійкість умовних цінностей.

Декларування умовних цінностей суб'єктом завжди відбувається на користь його «Я» та ідеалізованого «Я». Ідеалізація передбачає певний відступ від реальності,

якому сприяє захисна система, що «дбає» про суб'єктивну зінтегрованість психіки на основі соціально-перцептивних викривлень. Таким чином, умовні цінності визначають семантичний бік ідеалізованого «Я» суб'єкта та ілюзорно сприяють подоланню почуття меншовартості. Ідеалізоване «Я» можна розпізнати за очікуваннями суб'єкта, пов'язаними з підтвердженням гідностей власного «Я». Непідтвердження ідеалізованого «Я» суб'єкта породжує негативні емоції. Суб'єктивна інтегрованість психіки у такому разі забезпечується відступом від реальності, що породжує викривлену призму сприйняття навколишнього світу та гальмує реалізацію власних цілей і потреб, налагодження оптимальних стосунків із соціумом.

Умовні цінності пов'язані з очікуваннями суб'єкта від оточення, інтересами ідеалізованого «Я» та з нормативними цінностями, які мають просоціальний характер. Нормативні цінності (Ідеал «Я») формуються під впливом функціонування людини в соціумі, цінностей батьків, її власного досвіду. При цьому нормативні цінності можуть набувати характеристик умовних. Підтвердження цього ми вбачаємо у розходженні задекларованих людиною цінностей та логіки її поведінки (особа може декларувати одні цінності, а робити діаметрально протилежне, не усвідомлюючи цього). При цьому раціональний аспект сприйняття ситуації видається єдино правильним та об'єктивним.

Виходячи з психоаналітичного підходу до структури психічного, нами встановлено, що індивідуально неповторні умовні цінності структурують сферу спілкування між людьми. Найбільш яскраво умовні цінності проявляються в міжособистісній взаємодії, де актуалізується емоційний аспект. Як уже зазначалося вище, умовні цінності пов'язані з психологічними захистами суб'єкта, які «охороняють» його ідеалізоване «Я» у процесі спілкування, та невиправданими очікуваннями бажаної зворотної інформації, покликаної підтвердити гідності «Я». Захисти постійно узгоджують орієнтацію суб'єкта на просоціальні ідеали та цілі з орієнтацією на задоволення інфантильних бажань власного «Я». Такі суперечності у суб'єкта ілюзорно «долають» захисти шляхом соціально-перцептивних викривлень реальності, забезпечуючи суб'єктивну зінтегрованість психіки. Психологічні захисти підтримують невидимість викривлень реальності для суб'єкта, створюючи можливість збереження відчуття сили «Я» та власної гідності. При цьому психологічні захисти не лише сприяють викривленню, але й маскують цей процес від свідомості суб'єкта [1].

Неусвідомлюваність суб'єктом наявності власних викривлень зумовлює соціальну дезадаптацію та психологічну незахищеність. Специфіка індивідуально-неповторних викривлень залежить від індивідуальності конкретного суб'єкта, характеру його особистісної проблематики, внутрішніх суперечностей та способів ідеалізації «Я» [3].

Унаслідок дії системи психологічних захистів у суб'єкта виникають неусвідомлювані й невиправдані очікування щодо характеру відображення власної особистості іншими людьми. Як наслідок, можемо спостерігати очікування стосовно оточення, щоб вони не помічали тих якостей, які не узгоджуються з умовними цінностями суб'єкта. При цьому відступи від реальності не потрапляють у поле зору свідомості суб'єкта, він щиро очікує схвалення своїх вчинків. Якщо семантика зворотної інформації не відповідає очікуванням суб'єкта, то створюється небезпека порушення процесу спілкування (у зв'язку з можливістю актуалізації тенденції дискредитації іншої людини) [1].

Викривлене сприймання процесу спілкування може породжувати стан відчуження оточення, небезпеку занурення в агресивний, депресивний або апатичний стан. При цьому суб'єкт може навантажуватися негативними почуттями, не змінюючи позицію щодо власних цінностей або ж обтяжуючись певними деструкціями. Викривлення можуть посилювати тривожність, що веде до оцінки будь-яких подій як ворожих, шкідливих чи загрозливих. При цьому суб'єкт може дискредитувати чи ігнорувати інших людей заради досягнення бажаного підкріплення ідеалізованого «Я». Вплив викривлень на процес спілкування проявляється також у розвитку тенденцій до заздрощів, помсти, регресії тощо. Ускладнюється ситуація спілкування ще й тим, що захисти, які маскують викривлення реальності, є незалежними від вольової та свідомої регуляції через вираження емотивного моменту [1].

Це унеможлиблює аналіз істинних причин труднощів у спілкуванні та призводить до гіперболізації негативних якостей іншої людини, до егоїстичних прагнень ствердження гідностей власного «Я». При цьому спостерігається блокування почуття вдячності, а прояви добра з боку інших людей сприймаються як належне (у зв'язку зі значимістю «Я»). До того ж прояв добрих намірів із боку оточення може не сприйматися, відштовхуватися через небезпеку применшення гідностей власного «Я». За умов розвитку автоматизованих форм захисту людині, як правило, потенційно притаманні

недоброзичливість, підозрілість, що часто є наслідком проекції власних відчуттів.

Отже, спілкування під впливом умовних цінностей може набувати усталених форм поведінки, обтяжених психологічними захистами. Особливо значущим для суб'єкта стає спілкування, яке сприяє актуалізації його умовних цінностей. Тому часто ми можемо спостерігати прив'язаність чи любов суб'єкта до тих людей, під впливом яких це відбувалося.

Тому, на нашу думку, шлях до оптимізації ефективної взаємодії у процесі спілкування полягає в усвідомленні умовності власних цінностей та нівелюванні деструктивного впливу. Групова психокорекція за методом АСПП допомагає суб'єктові усвідомити умовність цінностей та нівелювати труднощі спілкування: позбавитися від тенденцій психологічного егоїзму та дискредитації іншої людини, що сприяє поліпшенню стосунків з оточенням. Це допомагає суб'єктові позбавитися від особистісних деструкцій, які проявляються в спілкуванні, породжуючи тим самим бар'єри в контактах з іншими людьми та ускладнюючи реалізацію власних потреб. Психокорекція сприяє розвитку здатності суб'єкта до партнерських стосунків, які передбачають рівність, гуманність, доброзичливість тощо.

Зважаючи на сказане, психокорекційний процес має бути спрямований на поглиблення пізнання суб'єктом функційних особливостей несвідомої сфери, цілісних проявів психіки в єдності свідомих та несвідомих аспектів. Це відкриває можливість послаблення деструктивних тенденцій психіки, породжених непродуктивними очікуваннями ствердження умовних цінностей, які створюють підґрунтя для ідеалізованого «Я». Групова психокорекція за методом АСПП сприяє нівелюванню умовності цінностей, які зумовлювали невиправдані відступи від реальності, підвищує соціально-перцептивну компетентність суб'єкта та його адаптованість до соціуму.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, у формуванні умовних цінностей важливу роль відіграє едіпова ситуація, а також механізми ідентифікації з первинним лібідним об'єктом, механізми компенсації. Спостерігається взаємозв'язок умовних цінностей з ідеалізованим «Я» суб'єкта та психологічними захистами (базовими та ситуативними). Відповідно до різновидів психологічних захистів, виділяють два різновиди умовних цінностей, зокрема інфантильні (глибинно-психологічні) та ситуативні. Будь-яка ситуативна умовна цінність має глибинно-психологічне підґрунтя.



Дослідницькі перспективи ми вбачаємо у пошуках нових методів пізнання умовних цінностей, які спиралися б на функційні особливості несвідомого та поглибленому дослідженню взаємозв'язку умовних та інфантильних (глибинно-психологічних) цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стасько О.Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого

«Я» особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 20 с.

2. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.

3. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2006. 382 с.

4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 679 с.

УДК 159.9:378.1

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ СВІДОМОСТІ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сургунд Н.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті розглянуто можливість застосування принципів синергетичного підходу до проблематики механізмів когнітивного забезпечення професійної мобільності особистості за допомогою функції «когнітивно несвідомої» інформації. Когнітивний механізм взаємодії свідомого та когнітивно несвідомого визначає конструктивні можливості вибору (при наближенні до точок біфуркації синергетичної системи на траєкторіях розвитку професійних криз) та реалізації не тільки в нинішньому, але й у майбутньому на основі професійної мобільності «безкатастрофних» переходів на нові вектори професійного руху.

Ключові слова: свідомість, свідоме, несвідоме, когнітивне несвідоме, професійна мобільність, синергетична система професійного розвитку особистості.

Сургунд Н.А. КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается возможность применения принципов синергетического подхода к проблематике механизмов когнитивного обеспечения профессиональной мобильности личности с помощью функции «когнитивно бессознательной» информации. Когнитивный механизм взаимодействия сознательного и когнитивно бессознательного определяет конструктивные возможности выбора (при приближении к точкам бифуркации синергетической системы на траекториях развития профессиональных кризисов) и реализации не только в нынешнем, но и в будущем на основе профессиональной мобильности «безкатастрофных» переходов на новые векторы профессионального движения.

Ключевые слова: сознание, сознательное, бессознательное, когнитивно бессознательное, профессиональная мобильность, синергетическая система профессионального развития личности.

Surhund N.A. COGNITIVE MECHANISMS OF CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF SYNERGISTIC APPROACH TO THE PROBLEM OF OCCUPATIONAL MOBILITY OF THE PERSONALITY

Occupational mobility in its essence provides choice and transitions in the conditions of development of a professional crisis and to the development of new algorithms of professional action based on individual creative actualization basis of previous experience. This experience is a combination of previously learned information (cognitively processed and stored in memory areas as conscious and unconscious) personality of a specialist.

Applying the principles of synergetic approach to the problems of the mechanisms of cognitive providing occupational mobility using the “cognitive unconscious” information can justify the need for development in the minds of the future specialist actually “negative” (those that do not meet the expected present) but potentially positive values options activity in the professional field. Cognitive unconscious information is one that is “negatively” chosen, that is, rejected by the consciousness in the conscious zone, but in the zone of the unconscious it is conscious and preserved without the possibility of access to it.

The presence of such unknowing at the present moment of information, but potentially constructive in the long run and preserved in the zone of the unconscious (in the subconscious), in the context of the synergetic approach is considered by us as an attractor (the region of self-organization) of the synergetic dynamics of

the system of professional development of the personality. The cognitive mechanism of the interaction of conscious and cognitively unconscious determines the constructive possibilities of choosing and implementing, not only in the present, but also in the future, on the basis of occupational mobility, “non-catastrophic” transitions to new vectors of professional movement.

Key words: *consciousness, conscious, unconscious, cognitive unconscious, occupational mobility, synergistic system of personality's professional development.*

Постановка проблеми. Дійсна в нинішньому світі динаміка соціально-економічних процесів зумовлює той факт, що професійна діяльність сучасного фахівця за своїми ознаками стає все більш мобільною, оскільки вона відбувається в умовах пришвидшення професійних змін та мінливості ринку праці, а також глобальної інформатизації суспільства. Наслідком цього є виникнення до працівників нових вимог швидко освоювати нові знання та технології в умовах ринкових змін, легко переходити від одного виду праці до іншого, конструктивно реагувати в умовах мінливості (невизначеності) розвитку кар'єри на перспективу динаміки фахових змін тощо. Це визначає *актуальність* проблеми професійної мобільності сучасних фахівців, оскільки професійна мобільність нині є однією з важливих характеристик ефективності професійної діяльності та професійного розвитку людини в умовах ринкової динамічності та значного збільшення потоків інформації.

Сучасний ринок праці диктує підвищені вимоги до підготовки фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця. Потребами сучасності є не тільки фахова підготовка працівників, а й підготовка професійно мобільних фахівців, що можуть у професійному житті легко адаптуватися до нинішніх динамічних змін, зумовлених соціально-економічною мінливістю [7, с. 4–17]. Оскільки в умовах розвитку кризових процесів у суспільстві (зокрема в Україні) професійна мобільність є одним із соціально-стабілізуючих факторів ([4; 7; 12]), то можна констатувати, що потреба підготовки професійно мобільного фахівця стає вимогою сучасності.

Складність явища професійної мобільності особистості (як комплексного інструменту подолання професійно-обумовлених криз) визначає наявність в її структурі багатьох ще не до кінця висвітлених психологічних проблем. Серед них є *проблема когнітивного забезпечення* професійної мобільності особистості, оскільки саме поняття «мобільність особистості», на рівні свідомості, апріорно характеризуючи зміни психічних програм алгоритмів дій, залишає відкритим питання, на основі яких когнітивних механізмів свідомості відбувається пошук, вибір та визначення моделі актуальних для особистості професійних змін.

Проблема професійної мобільності протягом останніх десятиліть стає об'єктом поглибленого вивчення багатьох галузей наук, зокрема психології [4; 7; 8; 9; 12]. Дослідження різноманітних психологічних аспектів проблеми професійної мобільності (зокрема проблеми її когнітивного забезпечення) сприяє вирішенню на соціально- та індивідуально-психологічному рівнях важливих науково-практичних завдань у сфері освіти, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, перепідготовки кадрів, розвитку кар'єри, трудової зайнятості населення, подолання особистісних та професійних криз сучасного фахівця, професійного розвитку особистості та ін.

Розуміння синергетичної сутності професійної мобільності особистості (як психологічного феномена) характеризує новий погляд на проблему професійної мобільності в межах як соціально-професійної системи в цілому, так і системи професійного розвитку особистості зокрема. Дослідження аспектів професійної мобільності з позицій синергетичного підходу [1; 2; 8; 9; 12] надає нові можливості пізнання цього феномена, зокрема з точки зору вивчення когнітивних механізмів забезпечення професійної мобільності особистості. Це відкриває перспективи вдосконалення процесу формування усвідомленої здатності фахівця в умовах невизначеності до конструктивних мобільних змін змісту та форм професійної діяльності під час криз професійного розвитку. Метою цього є визначення синергетико-психологічної стратегії формування та розвитку професійної мобільності у майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кризові явища психологічною наукою є невід'ємним атрибутом динамічного процесу професійного розвитку особистості [8, с. 213–217]. Дослідниками наголошується на тому, що професійні кризи викликають перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості та вектора професійного руху. Породжуючи психічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток особистості фахівця, сприяючи усуненню кризових протиріч [2; 4; 8; 9].

Професійні кризи розглядаються як закономірний складник перебігу в онтогене-



зі криз розвитку особистості на базі визначення провідних детермінант розвитку (Л.С. Виготський, С. Гледдінг, О.М. Леонтьєв, Е.Ф. Зеєр, Е. Еріксон, Д. Сьюпер та ін.). При цьому професійний розвиток людини визначається як складник психічного розвитку особистості, що супроводжується кризами розвитку. Професійний розвиток – це процес і результат активної взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем та реалізується на рівнях як інтропростору особистості, так її екстрапростору (Е.Ф. Зеєр, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К.К. Платонов та ін.). Обґрунтовані висновки Е.Ф. Зеєра свідчать про те, що професійний розвиток особистості на базі принципів детермінізму та індетермінізму визначається як *синергетична система*, засадничими характеристиками якої є відкритість, самоорганізація, саморозвиток, нелінійність, незворотність, нерівноважність, нестійкість, багатоваріантність вибору шляхів розвитку. Ця система функціонує в динамічному «просторі професійного розвитку особистості» [9, с. 18–22, 30–39]. У такій синергетичній системі в критичні моменти розвитку (в критичних точках професійних криз – «точках біфуркацій») на базі процесів професійної мобільності особистості відбуваються зміни вектора професійного розвитку фахівця як подолання кризи (А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк, Н.А. Сургунд та ін.).

Дослідження професійних криз (Е.Ф. Зеєр [8; 9]) засвідчили, що професійні кризи в процесі професійного розвитку особистості визначаються як нормативні та ненормативні. Нормативні професійні кризи – такі, що логічно зумовлюються самим процесом професіоналізації особистості та супроводжують перехід від однієї стадії її професійного розвитку (професіоналізації) до іншої. Ненормативні професійні кризи розглядаються як такі, що виникають та розвиваються всередині стадій професійного розвитку. Вони визначаються комплексною взаємодією внутрішніх та зовнішніх факторів, при цьому фактори, що ініціюють прояв та розвиток ненормативних професійних криз, не вкладаються в закономірності перебігу життя та процесів професіоналізації особистості. Ненормативні кризи не мають вираженої хронологічності, вони характеризуються *процесами невизначеності (вірогідності)* в прояві зовнішньо- та інтроособистісних факторів професійних криз. Така невизначеність факторів розвитку ненормативних професійних криз визначається вірогідним характером прояву й збігу різноманітних обставин та подій, які зумовлюють вплив зовнішньої (соціально-профе-

сійної) ситуації на внутрішню сферу особистості [8, с. 217–228; 9, с. 190–202].

Засадничими в контексті синергетичної проблематики розвитку психічних криз особистості є висновки В.Г. Асеєва про те, що вплив факторів невизначеності/вірогідності (як випадкових перемінних) на процес життєдіяльності та психічного розвитку особистості не суперечить впливу на цей процес провідних детермінант розвитку. Вплив випадкових факторів (факторів вірогідності) на процеси розвитку криз особистості в її інтро- та екстрапросторах є опосередкований внутрішніми та зовнішніми закономірностями розвитку особистості [2], що веде до її спонтанної упорядкованості, тобто синергетичної самоорганізації.

За визначенням Е.Ф. Зеєра, перехід від одного рівня професійного розвитку до іншого рівня розвитку виводить вже дійсну систему взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем зі стану рухливої (динамічної) рівноваги. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку відбувається на основі (синергетичних за характером) змін під впливом факторів невизначеності (вірогідності) соціально-професійної ситуації, змін професійного статусу/позиції фахівця, переходу до нового змісту провідної професійної діяльності та ін., що обов'язково означає професійно-психологічну перебування особистості. Нерівноважність та нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов «коливається» (під час когнітивної активності – *Н.С.*) перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, зумовлені змінами умов та факторів професіоналізації діяльності, породжують суб'єктивні та об'єктивні труднощі, міжособистісні (соціально-професійні) та внутрішньоособистісні конфлікти. Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів – точок біфуркацій, які й спонукають особистість до пошуку (до активізації в свідомості когнітивних процесів – *Н.С.*) нових шляхів реалізації професійної біографії. Нові варіанти професійного майбутнього, що реалізуються в системі професійного розвитку, зумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості [9, с. 39–40]. Базуючись на цьому положенні, ми поділяємо позицію Е.Ф. Зеєра, що, незважаючи на нелінійність та нерівноважність (синергетичний характер) системи професійного розвитку особистості, «можливим є прогноз професійного розвитку людини» [9, с. 38], тобто

в умовах криз професійного розвитку можливим є *прогнозований* (!! – Н.С.) перехід до нових траєкторій особистісно-професійного руху фахівця [12].

Зауважимо нашу позицію (Сургунд Н.А., 2015) в цьому питанні – «інтерактивну стратегію поведінки фахівця для конструктивного долаття професійних криз у системі його професійного розвитку – на основі розвитку здатності до спрямованих (керуваних та самоконтрольованих) переходів на нові траєкторії професійного руху в точках біфуркації системи, ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості, «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує багатоваріантність вибору шляхів професійного розвитку особистості та спрямовано забезпечує на нових траєкторіях руху акме-прогрес соціально-професійного потенціалу особистості фахівця. У точках біфуркації синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості фахівця, на основі сформованої та розвинутої професійної мобільності, особистість може спрямовано та конструктивно здійснити самоефективний «докатастрофний» перехід на нові траєкторії свого професійного розвитку. При цьому професійна мобільність (як фактор майбутнього в реальному професійному нинішньому) є атрктором системи, мобільно визначаючи можливе професійне майбутнє на основі попередньо сформованої готовності особистості до самоефективної багатоваріантності професійних змін» [12].

Зауважимо при цьому, що професійно-психологічна перебудова особистості фахівця в умовах розвитку кризи (за умов синергетичної динаміки переходу від старого рівня професійного розвитку до нового) означає гармонізацію суб'єктивних інтроособистісних позицій фахівця з новими соціально-професійними умовами його діяльності. І така інтроособистісна гармонізація в процесі перебудови психіки фахівця відбувається на основі складної синергетичної динаміки когнітивних процесів та когнітивних механізмів свідомості, які визначають усвідомлювану та неусвідомлювану здатність свідомості людини до когнітивного перероблення інформації.

Постановка завдання. Водночас необхідно констатувати, що тематиці когнітивного забезпечення професійної мобільності (як важливому складнику синергетичної системи професійного розвитку особистості та вивченню принципів її синергетичної

динаміки) поки що присвячено дуже мало досліджень. Застосування принципів синергетичного розвитку щодо динаміки когнітивних процесів та когнітивних механізмів свідомості майбутнього фахівця визначає нові можливості його підготовки. Виходячи з цього, *завданням дослідження* є аналіз психологічної проблеми когнітивних механізмів свідомості з точки зору виявлення синергетичних засад взаємодії у свідомості усвідомлюваної та неусвідомлюваної інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимоги сучасності в підготовці професійно-мобільної особистості актуалізують суспільний запит на спеціалістів, здатних на ефективну фахову діяльність та особистісно-конструктивну динамічність (здатність до змін) в умовах значного збільшення обсягу та динамічності потоків інформації [7, с. 4–12]. Такі умови визначають надзвичайну складність перебігу когнітивних процесів у сфері забезпечення ефективного функціонування професіоналізованої свідомості сучасного працівника в процесі його професійного розвитку. Тому завдання вивчення сфери свідомості та психічних процесів, що зумовлюють професійний розвиток особистості та її професійну мобільність в умовах сучасності, є надзвичайно актуальними.

Практичне дослідження феномена свідомості відбувається на основі таких напрямів наукового пізнання, як медицина, когнітивна нейронаука, нейрофізіологія, нейропсихологія, когнітивна психологія, а також багатьох інших. Когнітивна діяльність людини визначається значними патернами нервової активності, розподіленими по всьому головному мозку. Перебіг когнітивних процесів у мозку людини характеризує функціонування людської свідомості, що визначає психічну активність індивіда [11, с. 57–74]. При цьому функціонування мозку людини характеризується формуванням електромагнітних хвиль різної частоти (бета-, альфа-, тета-, дельта та гама-хвилі), які свідчать про перебіг у мозку комплексу різних станів – глибокого сну, сутінкового стану, творчого стану, вищої та найвищої активності й збудження [5, с. 234–249; 11, с. 53–92].

У психологічній науці, як правило, явище свідомості асоціюється з усвідомлюваними переживаннями. Найголовнішою характеристикою свідомості людини є усвідомлення та усвідомлюваність. Свідомою діяльністю прийнято протиставляти несвідомій активності (або неусвідомлюваній обробці інформації) [5; 10; 11; 13].

Проблема свідомості людини має фундаментальне значення для науки, з дав-



ніх-давен продовжує хвилювати людство, акумулюючи в собі результати багатьох сфер пізнання людини та навколишнього світу. Вивчення феномена свідомості започатковано ще філософськими науками античності [3; 6; 11; 13], адже проблема психіки і тіла для людини є постійно актуальною, оскільки ми, люди, дуально живемо одночасно в двох світах.

Перший світ – фізичний світ об'єктів, які існують у часі та просторі та мають фізичні властивості, що підкоряються фізичним законам. Це світ нашого тіла (зокрема мозку), що існує як фізичний об'єкт. Другий світ – це психічний («тонкий світ»), психіка – це світ, що наповнений думками, образами, поняттями, спогадами тощо. Вони також підкоряються певним законам, але визначити їх набагато складніше, ніж закони, що керують фізичним світом. У світі психіки відбувається пізнання. Коли ми говоримо про психіку, то в контексті дуалізму психіки та тіла маємо на увазі діяльність мозку, наприклад, мислення, збереження інформації в пам'яті, сприйняття, судження, емоції, відчуття, творчі процеси (створення нового) тощо. У цьому сенсі психіка складається з перебігу психічних процесів у головному мозку, при цьому психіка більш динамічна, ніж сам мозок [11, с. 55–57].

Сучасною психологічною літературою психіка визначається як властивість високоорганізованої матерії, сутність якої полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, що дає змогу створювати його картину і регулювати свою поведінку. Структурою, що забезпечує функціонування психіки у людини, є свідомість – найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми. Свідомість властива лише людині. Свідомість – вища інтегративна форма психіки. У людини психіка має усвідомлюваний та неусвідомлюваний характер [10, с. 269–270, 316].

Емпіричні результати свідчать, що людина сприймає (переробляє) значно більше інформації із зовнішнього середовища, ніж вона здатна усвідомити [3; 6; 10; 11; 13]. Але проблема неусвідомлюваних когнітивних механізмів свідомості поки що не є достатньо дослідженою сферою психологічного знання, хоча когнітивна психологія вже починає оперувати поняттями «несвідоме пізнання», «когнітивне несвідоме», «імплицитне навчання» тощо. Таким чином, і усвідомлення («свідоме»), і неусвідомлення («несвідоме») розглядаються як кінцеві результати когнітивного процесу [3, с. 101].

Усвідомлюваність (феномен усвідомлення) супроводжує не всі види психічної активності людини, звертає увагу А.Ю. Агафонов. Усвідомлюваність це не тільки особлива форма, але й особлива якість психіки. Перебіг власно психічної активності може відбуватись як усвідомлено, так і неусвідомлено. Водночас робота механізмів свідомості, тобто свідомої діяльності, свідомістю не усвідомлюється, хоча і забезпечує кінцеві продукти – усвідомлювані психічні продукти, зокрема когнітивної властивості [3, с. 8].

Ми підтримуємо позицію автора, що в контексті когнітивного підходу пояснення продуктів психічної діяльності є логіка когнітивної діяльності. У такому разі ефекти усвідомлення трактуються як результати пізнавальної діяльності, яка здійснюється свідомістю. Усвідомлення не є синонімом свідомості, а є результатом його діяльності, представляючи при цьому широкий спектр взаємодії різних психічних феноменів [3, с. 9–10]. При цьому «спільне, що поєднує різноманітні усвідомлені переживання (усвідомлювані психічні продукти), полягає в інваріантному процесі їх породження: *любий усвідомлюваний ефект є наслідком неусвідомлюваної діяльності свідомості* (виділено нами – Н.С.)» [3, с. 10].

Наголосимо, що професійна мобільність за своєю сутністю передбачає в умовах розвитку професійної кризи вибір та перехід до розвитку нових алгоритмів професійних дій на основі творчої актуалізації особистістю базису попереднього досвіду (професійного, соціального, особистісного тощо). Цей досвід є сукупністю раніше засвоєної інформації (когнітивно переробленої та збереженої в пам'яті у зонах як свідомого, так і несвідомого) особистістю фахівця. Це є особистісні, соціальні, професійні цінності, уявлення, установки, «Я-позиції», звички, стереотипи, ефективні алгоритми діяльності, загальні та професійні знання, вміння, навички та ін., тобто те, що є результатами складних когнітивних процесів.

Застосування принципів синергетичного підходу в проблематиці механізмів когнітивного забезпечення професійної мобільності за допомогою функції «когнітивно несвідомої» інформації дозволяє обґрунтувати необхідність наявності у свідомості майбутнього фахівця актуально «негативних» (такі, що не відповідають очікуваному нині), але потенційно позитивних значень щодо варіантів діяльності в професійній сфері. Когнітивно несвідомою інформацією є такою, яка є «негативно» вибраною для усвідомлення в зоні свідомого, але усвідомленою

(збереженою) в зоні несвідомого без можливості доступу до неї. Когнітивно ж свідомо інформація визначально передбачає її позитивне усвідомлення та передбачає можливість доступу до неї на різних рівнях в зоні свідомого.

Наявність такої неусвідомленої нині, але потенційно-конструктивної в перспективі та збереженої в зоні несвідомого (в підсвідомості) інформації, в контексті синергетичного підходу розглядається нами як атрактор (область самоорганізації) синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості. Таким чином, у свідомості майбутнього фахівця на основі цілеспрямованого засвоєння під час його підготовки засад професійної мобільності (як позитивно, так і негативно усвідомлених) буде випереджувально забезпечуватись присутність усіх варіантів позитивного вибору (не тільки в нинішньому, але й у майбутньому конструктивних шляхів професійного руху для подолання криз професійного розвитку).

В останні десятиліття, на що звертає увагу Д. Диспеца, в надзвичайно динамічних умовах сучасності ми є свідками неімовірно масштабних кардинальних змін в усіх сферах нашого життя, зокрема науки, освіти, комунікації з оточенням, економіки та, професійної діяльності. Під час процесів змін наші звичні системи та моделі реальності руйнуються, а замість них з'являються нові. Зміни для людини означають те, що їй необхідно відмовитись від усталеного способу життя і діяльності та зробити крок назустріч новому та невідомому. Процес змін є «незручним» для кожної людини, оскільки нею є відмова від передбачуваного повсякдення, період незнання, що супроводжується наростаючим дискомфортом (психологічною напругою та страхом перед невідомим тощо). Але людина в умовах сучасного динамічного світу має розвивати в собі здатність бути мобільною в умовах сьогодення, здатною ефективно змінювати програми своєї діяльності в усіх сферах життя, зокрема в професійній. Для цього потрібно оволодівати здатністю в умовах об'єктивно наростаючої неминучості змін соціально-економічного середовища конструктивно переступити упережені переконання, змінитися зсередини, вийти за межі жорстко обмежених стереотипів поведінки та діяльності (зокрема в професійній сфері – *Н.С.*), відкрити собі нові горизонти професійного руху. Зміна – це вибір, це активність людини, а не пасивна реакція [5, с. 18–21].

Фіксація свідомості на якійсь одній функції предмета заважає знайти рішення твор-

чого завдання, яке передбачає знаходження іншого функціонального призначення цього предмета. Тривала фіксація свідомості на одному алгоритмі дій заважає переходу до нового алгоритму діяльності, який більше відповідає умовам динамічних змін системи «людина-середовище» [6, с. 56–58]. Таким чином, в умовах професіоналізації діяльності людини фіксація свідомості на якомусь одному алгоритмі професійних (соціально-професійних) дій в умовах усталеної професійної діяльності (професійні стереотипи) заважає переходу до нового, більш продуктивного алгоритму діяльності, творчому знаходженню нової психічної моделі дій фахівця, адекватної до динаміки змін.

Людина сприймає (переробляє) значно більше інформації із зовнішнього (природного та соціального) середовища, ніж вона здатна усвідомити [3; 6; 11; 13]. Таким чином, разом із усвідомлюваним змістом свідомості завжди існують та взаємодіють із ним [усвідомлюваним змістом] неусвідомлювані добавки. Класиком американської психології У. Джеймсом такі неусвідомлювані нашою свідомістю добавки ще на межі ХХ століття були визначені як «психічні обертони». У результаті складної динаміки процесів нашої свідомості такі «обертони» в певних умовах за рахунок гармонізації (збіги (залежність за кількістю, інтенсивністю та послідовністю виникнення) «частот» усвідомленого та неусвідомленого в загальному спектрі амплітуд процесів мислення) активізують та підсилюють процеси усвідомлюваної свідомості та усвідомлюваної діяльності. При цьому неусвідомлюване – «враження зовнішнього світу, що виключаються нами з області свідомого досвіду» завжди є реально присутніми та впливає на нас так само енергійно, як і свідомі сприйняття [6, с. 57–58]).

Застосування синергетичного підходу в межах психологічної моделі когнітивної діяльності дозволяє нам представити таку схему: в умовах гармонізації свідомості (збіги з усвідомлюваним (тобто з основою людської свідомості) гармонійних «психічних обертонів» (гармонійного неусвідомлюваного)), що призводить до стрибкоподібного створення якісно нового «продукту» свідомості та свідомої діяльності – нової думки, цілеспрямованої ідеї, якісно нового алгоритму дій, нової спрямованості та нових мотивів діяльності, свідомої концентрації практичних зусиль для подолання стереотипів (психологічних бар'єрів) вибору психічної моделі змін для переходу та подальшого руху в новообраному напрямі діяльності тощо. Такий якісно новий «про-



дукт» свідомості дозволяє людині вийти за межі набутого досвіду (усвідомленого) і на цій основі за рахунок реалізації творчого акту внутрішнього вибору подолати стан амбівалентної невизначеності (флуктуаційних коливань за умов наближення до точок максимальної інтенсивності кризових явищ у розвитку особистості в умовах різних зовнішніх впливів) та випереджально (як атрактор системи) визначити на певний (миттєвий, коротко-, середньо- або довготривалий) період перспективу свого майбутнього. Такий процес відбувається за рахунок синергетичної активізації функції «когнітивно несвідомого», тобто актуалізації певної несвідомої інформації, яка після раніше неусвідомленого усвідомлення (обробки) була розміщена (запам'ятована) в зоні несвідомого як варіант неактуальної («негативної») нині інформації, але потенційно позитивної для майбутнього варіанту вибору.

У разі ж синергетичного незбігу «частот» усвідомленого та неусвідомленого, тобто негармонійності (ангармонійності) «психічних обертонів», стрибкоподібного переходу-виходу за межі вже набутого досвіду та створення якісно нового не відбувається. Свідомість в умовах наростання кризових явищ розвитку особистості, зокрема професійних криз не може вийти за межі стереотипів та психологічних бар'єрів. Синергетична синхронізація (когерентність) гармонійних «психічних обертонів» (гармонійного неусвідомлюваного) та усвідомлюваного в такому варіанті подій є відсутньою, що веде до зменшення варіантів можливо «позитивного» вибору та подальшого ефективного професійного руху.

Складна динаміка процесів нашої свідомості розглядається нами як результат багаторівневої синергетичної взаємодії внутрішньозумовлених факторів людини (біологічні, вікові, когнітивні, характерологічні, емоційні та ін.) та факторів зовнішнього впливу (природні, енергетичні, соціальні, професійні, інформаційні та ін.). Заважимо, що така складна багаторівнева взаємодія має синергетичну природу та реалізується на рівні взаємозв'язків детермінант системи професійного розвитку особистості з метою подолання професійних криз. Характер сутності поняття «професійна мобільність» для свідомості є визначально «незручною» [5, с. 18–21], неоднозначно суперечливою, оскільки постійно концентрується на потребі змін. Необхідність постійних змін виводить цю суперечливу інформацію із зони комфорту в зону дискомфорту свідомості, яка неусвідомлено, згідно із законом діяльності

свідомості Фрейда-Фестінгера [3, с. 125] починає цю суперечливу «незручну» інформацію або спотворювати, або взагалі видаляє її з поверхні свідомості (тобто переміщує її із зони свідомого доступу в зону несвідомості). Таким чином, інформація з характеристиками «професійна мобільність» для свідомості людини отримує мовчальність «негативної» і актуалізувати її на синергетичній основі функції «когнітивно несвідомого», на нашу думку, можливо на основі синергетико-психологічної технології її розвитку в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, застосування принципів синергетичного підходу у проблематиці механізмів когнітивного забезпечення професійної мобільності за допомогою функції «когнітивно несвідомої» інформації дозволяє обґрунтувати необхідність розвитку у свідомості майбутнього фахівця актуально «негативних» (таких, що не відповідають очікуваному нині), але потенційно позитивних значень варіантів діяльності в професійній сфері. Когнітивно несвідомою інформацією є такою, що є «негативно» вибраною, тобто відхиленою для усвідомлення в зоні свідомого, але в зоні несвідомого є усвідомленою та збереженою без можливості доступу до неї.

Наявність неусвідомленої в нинішній момент інформації, але потенційно-конструктивної в перспективі та збереженої в зоні несвідомого (в підсвідомості), в контексті синергетичного підходу розглядається нами як атрактор (область самоорганізації) синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості. Таким чином, у свідомості майбутнього фахівця на основі цілеспрямованого засвоєння під час навчання засад професійної мобільності (як «позитивно», так і «негативно» усвідомлених) буде випереджувально забезпечуватись присутність усіх варіантів позитивного вибору в період розвитку професійних криз. Когнітивний механізм взаємодії свідомого та когнітивно несвідомого визначає конструктивні можливості вибору (за умов наближення до точок біфуркації синергетичної системи на траєкторіях розвитку професійних криз) та реалізації не тільки в нинішньому, але й у майбутньому на основі професійної мобільності «безкатастрофних» переходів на нові вектори професійного руху.

Перспективами подальших досліджень є вивчення когнітивних механізмів забезпечення професійної мобільності особистості як усвідомленої здатності фахівця до конструктивних змін в умовах не-

визначеності змісту та форм професійної діяльності в динаміці перебігу криз професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверин В.А. Принципы психического развития. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург, 2002. С. 37–41.
2. Асеев, В.Г. О диалектике детерминации психического развития. Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. Москва: Наука, 1978. С. 21–38.
3. Агафонов АЮ. Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: Бахрах-М, 2007. 336 с.
4. Гринько В.О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 209 с.
5. Диспенза Джо. Керуй своєю підсвідомістю. Зміни власне життя. Київ: Форс Україна, 2017. 368 с.
6. Джеймс У. Психология. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.
7. Иванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців. Одеса: СМІЛ, 2004. 120 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. Москва: Академия, 2006. 480 с.
10. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
11. Солсо, Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 589 с.
12. Сургунд Н.А. Професійна мобільність як психологічна основа подолання професійних криз у синергетичній системі професійного розвитку особистості. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Випуск 12. Київ: Гнозис, 2015. С. 82–94.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

УДК 159.923-053.6:338.48-52

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Шилова Н.І., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

У статті проаналізовано різні підходи до вивчення проблеми професійного самовизначення особистості. Розглянуто роль та особливості розвитку цього феномену в юнацькому віці, сутність поняття самовизначеності. Розкрито основні структурні компоненти професійного самовизначення особистості, такі як мотиваційний, емоційний, комунікативний, когнітивний. Проведено констатувальний експеримент щодо діагностики професійного самовизначення студентів-першокурсників. Визначено рівень розвитку критеріїв досліджуваної проблеми у студентів.

Ключові слова: *самовизначення, професійне самовизначення, ідентичність, мотив, мислення, емоції, лідерство, юнацький вік.*

ШИЛОВА Н.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье проанализированы различные подходы к изучению проблемы профессионального самоопределения личности. Рассмотрены роль и особенности развития данного феномена в юношеском возрасте, сущность понятия самоопределения. Раскрыты основные структурные компоненты профессионального самоопределения личности, такие как мотивационный, эмоциональный, коммуникативный, когнитивный. Проведен констатирующий эксперимент по диагностике профессионального самоопределения студентов-первокурсников. Определен уровень развития критериев исследуемой проблемы у студентов.

Ключевые слова: *самоопределение, профессиональное самоопределение, идентичность, мотив, мышление, эмоции, лидерство, юношеский возраст.*

SHYLOVA N.I. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF FIRST YEAR STUDENTS

The article analyzes different approaches to the study of the problem of professional self-determination of the individual. The role and peculiarities of the development of this phenomenon in the youthful age are considered. The essence of the notion of self-determination is determined by generalizing western, soviet and domestic models. The basic structural components of professional self-determination of the personality such



as motivational, emotional, communicative, cognitive are revealed. A confirmatory experiment on diagnostics of professional self-determination of freshmen students has been conducted. The level of development of the criteria of the student's problem is determined.

Traditionally, self-determination is seen as the central moment of becoming a personality maturity. In the analysis of psychological literature on this problem, three main areas were identified. The first direction defines professional self-determination through analysis of the problem of self-determination of the individual as a complex dynamic process during which a person identifies the main areas in which he wants to build his career on the basis of correlation of social requirements with his own potential and available abilities, a complex of internal conditions and desires. The second direction considers professional self-determination in the context of studying the age-old patterns of personality formation. The third one is related to the development of the theory of a person as a subject of professional activity. Representatives of this approach note that the decision is not a one-time act, but regular and regular alternating and constantly changing elections.

In the course of the study, the structural components of professional self-determination of freshmen students were developed – motivational, emotional, communicative, cognitive. The results of the empirical research made it possible to establish the level of professional self-determination with the following criteria: professional identity, professional readiness, educational motives, emotional-volvic sphere, cognitive and communicative. Consider the psychological characteristics of each level separately.

Key words: *self-determination, professional self-determination, identity, motive, thinking, emotions, leadership, youthful age.*

Постановка проблеми. Дослідження професійного самовизначення особистості є однією з важливих науково-практичних проблем, оскільки питання вибору професії, впевненості у власному виборі постає час від часу протягом всього життя людини. Вибір майбутньої професії впливає на самооцінку людини, впевненість і життєву позицію. Як показують психологічні дослідження, багато випускників шкіл обирають професію випадково, під впливом оточення, що призводить до розчарування, депресій і загострення криз. Але навіть мотивований свідомий вибір майбутньої професії не завжди гарантує успішність професійного самовизначення. Це пояснюється складністю цього феномену та необхідністю детального його вивчення. Професійне самовизначення та вибір професії стає особливо актуальною проблемою в епоху змін, кризових моментів суспільних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці визначальними дослідженнями в галузі професійного самовизначення є роботи зарубіжних дослідників (Г. Дібберн, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Е. Фромм, Х. Хекхаузен, Е. Еріксон та ін.). Представники гуманістичної психології пов'язують розвиток особистості, її спрямованість до самоактуалізації через зростання зсередини – розвиток самосвідомості (Р. Мей), самоіснування (Ш. Бюллер), уявлення про саму себе (А. Маслоу, Г. Олпорт). Таким чином, у зарубіжній психології професійне самовизначення розуміється як процес розкриття резервів особистості, її творчості, унікальності, неповторності і тісно пов'язується із самореалізацією та самоактуалізацією.

У сучасній вітчизняній психології, під час вирішення проблем, пов'язаних із розроб-

кою питань самовизначення, спираються на ідеї, закладені в працях зарубіжних дослідників. У теоретичному плані значний внесок у вирішенні проблеми професійного самовизначення особистості внесли сучасні українські дослідники, які розглядали цю проблему через особливості професійної підготовки та розвитку особистості майбутніх фахівців (В. Волошина, Л. Долинська, С. Максименко, Ю. Приходько, Н. Чепелева), структуру та мотивацію професійного самовизначення студентів-психологів (О. Гріньова, О. Дроздова, І. Ендебері, Н. Сорокін, В. Фокін), професійну орієнтацію, використовуючи ці поняття як синоніми (Є. Головаха, А. Голомшток, В. Осовський), вікові особливості професійного самовизначення (Г. Балл, І. Бех, О. Гріньова).

Новизна дослідження полягає в тому, що у вітчизняній психології залишається недостатньо вивченим питання структури та змістовних характеристик професійного самовизначення майбутніх спеціалістів. Проведене дослідження містить діагностику таких складників професійного самовизначення, як професійна ідентичність, професійна готовність, навчальні мотиви (мотиваційний компонент), а також емоційний, комунікативний і когнітивний компоненти. Дослідження цих складових частин дозволяє комплексно дослідити особливості розвитку професійного самовизначення студентів-психологів та оптимізувати його в умовах навчальної діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному аналізі проблеми професійного самовизначення студентів-першокурсників та емпіричному дослідженні рівнів розвитку компонентного складу означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно самовизначення розглядають як центральний момент становлення особистісної зрілості. Шляхом аналізу психологічної літератури з цієї проблеми було виділено три основні напрямки. Перший напрямок визначає професійне самовизначення через аналіз проблеми життєвого самовизначення особистості (С. Максименко, С. Рубінштейн, Б. Ананьев), як складний динамічний процес, упродовж якого людина виділяє основні напрямки, в яких вона хоче будувати свою кар'єру, на основні співвіднесення суспільних вимог із власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов і бажань. Цей процес містить у собі готовність індивіда до самостійної творчої діяльності, самостійного прийняття важливих рішень, постановки життєвих цілей і подолання перешкод. У процесі самовизначення рушійною силою виступає об'єктивне протиріччя у системі «хочу – можу – маю – вимагають» [9, с. 83].

Другий напрямок розглядає професійне самовизначення в контексті вивчення вікових закономірностей формування особистості (Л. Божович, О. Грінцова). Розвиток професійного самовизначення, здебільшого, припадає на юнацький вік особистості. Іноді цей процес може продовжуватися до ранньої дорослості. Підготовка до прийняття рішення про своє професійне спрямування проходить упродовж багатьох періодів життя. Процес підготовки до професійного самовизначення починається ще з дошкільного віку. Діти у 5–7 років починають грати у сюжетно-рольові ігри. У віці від 7 до 11 років дитина проявляє соціальну активність, вона активно навчається. Учні роблять акцент на ті предмети, які їх більше зацікавили, або ті, які вони добре розуміють самостійно. Наступним етапом професійного самовизначення є підлітковий період життя індивіда. На цьому етапі підлітки спрямовують велику частину своєї енергії на інтимно-особистісне спілкування. Після закінчення підліткового віку індивід вступає до наступного етапу свого розвитку – юності. Цей етап характеризується такими новоутвореннями, як: професійне й особистісне самоствердження, усвідомлене і практичне ставлення до себе, готовність до трудової діяльності. Цей період – остаточний у процесі професійного самовизначення. Юнаки розуміють, яку освіту і де вони збираються здобувати [4, с. 108].

Третій – пов'язаний із розробкою теорії про людину як суб'єкта професійної діяльності (Є. Головаха, Є. Клімов). Представники цього підходу зауважують, що при-

йняття рішення – не одномоментний акт, а постійні і регулярні вибори, які чергуються і постійно змінюються. На етапі юності починає проявлятися процес ревізії і корекції, в подальшому житті він також активно прогресує. Особистісна професіоналізація є соціальним процесом і невід'ємним компонентом загальної особистісної соціалізації. Соціальний характер професіоналізації зумовлений соціальним сенсом професійної діяльності, що виникає в ході суспільного розподілу праці. Провідним фактором у професійному самовизначенні є суб'єктивні фактори пошуку, набуття професійної ідентичності суб'єкта праці [6, с. 59].

За даними сучасних українських дослідників, основними компонентами свідомого вибору професії виступають: позитивне ставлення до роботи в цілому; знання важливого для індивіда кола професій, їх основного змісту, вимог до працівників і перспектив кар'єрного зростання; сформовані або майже сформовані професійні інтереси; більш-менш адекватна самооцінка; сформованість мотивів; наявність здібностей або хисту до обраної діяльності; практичний або наблизений до нього досвід; збалансованість інтересів, здібностей і нахилів, їх відповідність вимогам професії до особистості; стан здоров'я, який не суперечить обраній діяльності; сформованість моральних якостей, що мають відповідати вимогам професії; професійна придатність – сукупність особливостей людини (психолого-педагогічних і психофізіологічних), необхідних для досягнення задовільних успіхів у праці [2; 3; 7; 8; 10].

У процесі дослідження було розроблено структурні компоненти професійного самовизначення студентів-першокурсників: мотиваційний, емоційний, комунікативний, когнітивний. Кожний компонент, в свою чергу, має критерії: мотиваційний – професійну ідентичність, професійну готовність, навчальні мотиви; емоційний – емоційну стійкість, впевненість у собі, експресивність; комунікативний – товарищескість, лідерство, конформізм; когнітивний – тип мислення, профіль мислення. Детально компонентний склад професійного самовизначення особистості зображено у табл. 1.

Для дослідження професійного самовизначення студентів першокурсників, яке проходило весною 2018 р., було сформовано вибірку, яка складалася з 92 студентів 1 курсу Миколаївського національного університету імені Петра Могили, котрі навчалися за спеціальностями «психологія» та «соціальна робота». З них 77 осіб жіночої статі та 15 – чоловічої.



Психодіагностичний інструментарій складався з п'яти методик: Методики вивчення статусу професійної ідентичності (А.А. Азбель, С.В. Грецов), що виділяє чотири статуси професійної ідентичності, у яких людина перебуває в процесі професійного самовизначення – невизначену професійну ідентичність, нав'язану професійну ідентичність, мораторій (кризу вибору) професійної ідентичності, сформовану професійну ідентичність; Диференційно-діагностичного опитувальника (Є.О. Клімов, модифікація А.А. Азбель), що виділяє п'ять типів сучасних професій: людина – жива природа, людина – техніка, людина – людина, людина – знакова система, людина – художній образ; Методики для діагностики навчальної мотивації студентів (А.О. Реан, В.О. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої), розробленої на основі опитувальника А.О. Реан і В.О. Якуніна; Методики 7 якостей особистості (Р. Кеттелл), яка дозволяє досліднику визначити найяскравіше виражені якості людини; Методики для виявлення типу мислення та рівня креативності (профіль мислення) (В.О. Ганзен, К.Б. Малишев, Л.В. Огинець), що визначає тип мислення – індивідуальний спосіб ана-

літико-синтетичного перетворення інформації.

Результати емпіричного дослідження дали можливість встановити рівень професійного самовизначення за такими критеріями: професійною ідентичністю, професійною готовністю, навчальними мотивами, емоційно-вольовою сферою, когнітивною та комунікативною сферами. Розглянемо психологічну характеристику кожного рівня окремо.

Рівень розвитку мотиваційного компонента професійного самовизначення відповідно до його критеріїв представлено у табл. 2.

Як бачимо з табл. 2, невелика частка студентів має визначальною шкалу «нав'язливість», це означає, що рішення про вступ на спеціальність було прийнято більшістю абітурієнтів особисто без значного стороннього впливу. Найменша кількість студентів має високий бал за шкалою «невизначеність», що підтверджує позитивну динаміку свідомого вибору професії більшістю опитуваних. За шкалою «сформованість» основна кількість досліджуваних отримала високі результати. Ці дані свідчать, що більшість студентів впевнені у своєму ви-

Таблиця 1

Компоненти професійного самовизначення особистості

Професійне самовизначення	Компоненти	Критерії	Методики
	Мотиваційний		Професійна ідентичність
		Професійна готовність	Диференційно-діагностичний опитувальник (Є.О. Клімов, модифікація А.А. Азбель);
		Навчальні мотиви	Методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А.О. Реан, В.О. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої);
Емоційний		Емоційна стійкість	7 якостей особистості (Р. Кеттелл)
		Впевненість у собі	
		Експресивність	
Комунікативний		Товариськість	7 якостей особистості (Р. Кеттелл)
		Лідерство	
		Конформізм	
Когнітивний		Тип мислення	Методика для виявлення типу мислення та рівня креативності (В.О. Ганзен, К.Б. Малишев, Л.В. Огинець)
		Профіль мислення	

Таблиця 2

Рівень розвитку мотиваційного компоненту професійного самовизначення

Професійна ідентичність	Невизначеність			Нав'язливість			Мораторій		Сформованість	
	5%			18%			32%		55%	
Професійна готовність	Людина – природа	Людина – техніка	Людина – людина	Людина – знакова система	Людина – художній образ		Людина – на себе			
	18%	7%	26%	6%	28%		15%			
Навчальні мотиви	Шкала 1		Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7		
	17%		9%	7%	31%	19%	11%	6%		

борі і знають, чого хочуть, але у деяких випадках майбутня професія може не вписуватися в їх плани, відповідно за показниками. Індивіди, які набрали низькі бали за шкалою «сформованість», мають високі бали за шкалою «мораторій». Ці студенти в силу свого віку не мають чіткого плану до дій, не можуть сформулювати своїх бажань і можуть піддаватися впливу зі сторони, але вони мають всі шанси для того, щоб вирішити після першого року навчання, чи задовольняє їх обрана спеціальність.

За результатами методики ДДО можна простежити, що найвищі бали отримано за шкалами «людина – художній образ» і «людина – людина», що зумовлюється особливостями характеру майбутніх професій студентів (психолог і соціальний працівник). Шкали «людина – техніка» і «людина – знакова система» набрали найменшу кількість балів.

Провідні навчальні мотиви було визначено за допомогою методики для діагностики навчальної мотивації студентів (А.О. Реан, В.О. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої). Вона має 7 шкал. Кожна зі шкал відповідає певному мотиваційному показнику. Залежно від того, яка шкала має найбільшу кількість балів, можна зробити висновок про основні мотиви у виборі спеціальності навчання: шкала 1 – комунікативні мотиви; шкала 2 – мотиви уникнення; шкала 3 – мотиви престижу; шкала 4 – професійні мотиви; шкала 5 – мотиви творчої самореалізації; шкала 6 – лікувально-пізнавальні мотиви; шкала 7 – соціальні мотиви.

Емоційно-вольова, комунікативна та когнітивна сфери діагностувалися за допомогою методик 7 якостей особистості (Р. Кеттелл) і методики для виявлення типу мислення та рівня креативності (профіль мислення) (В.О. Ганзен, К.Б. Малишев, Л.В. Огінець). Зріз за методикою 7 якостей особистості (Р. Кеттелл) дозволив побачити рівень розвитку основних якостей особистості за 7 шкалами: «замкнутість – товариськість», «емоційна нестійкість – стійкість», «прихильність до підпорядкування – до домінування», «стриманість – експресивність», «нерішучість – сміливість», «довірливість – підозрілість», «впевненість у собі – тривожність».

Шкала 1 демонструє високі показники у 69% студентів, що говорить про високий рівень замкненості, та низькі показники у 30% студентів, що свідчить про високий рівень товариськості у цих респондентів. Шкала 2 показує, що 65% респондентів набрали високі показники, вони об'єктивно оцінюють ситуацію, більш емоційно стабільні та контролюють свої емоційні

спалахи. 35% – мають низькі показники за цією шкалою, вони є більш інфантильними, бурхливо реагують на перешкоди. За шкалою 3 отримано результати: 34% студентів, які отримали високі бали за цією шкалою, впевнені у собі, мають високий рівень впевненості, схильні проявляти агресію. 65% студентів, що набрали низькі бали, схильні «поступитися своїм місцем», взяти провину на себе, не виступати першими у незрозумілих ситуаціях. Шкала 4 відображає такі результати: 42% респондентів із високими показниками характеризуються активністю, життєрадісністю, безтурботністю, на відміну від 23% респондентів, яким більше притаманна обережність, розсудливість, повільність, спокійність. 50% студентів за шкалою 5 мають високі результати, вони більш тривожні, боязливі та занадто обережні у своїх судженнях, а інші 50%, навпаки, – готові брати на себе відповідальність і першими спробувати нові речі.

Методика на «Виявлення типу мислення та рівня креативності (профіль мислення)» дає нам змогу визначити, до якого типу належить мислення людини, яке є основоположним психічним процесом і невід'ємною частиною професійного самовизначення. Людина схильна якісніше працювати у тій сфері, де вона витрачає менше енергії і зусиль на обдумування інформації, відповідно, працювати їй буде комфортніше і процес йтиме ефективно. Отже, бачимо з таблиці, що у цій групі респондентів переважають такі типи мислення: креативне (31% студентів) та образне (38% студентів). Предметне (23% студентів) і знакове (21% студентів) не мають значимої різниці.

Проаналізувавши отримані результати за 5 методиками, ми встановили, що з 92 респондентів на першому курсі спеціальності «Психологія» та «Соціальна робота» лише 38% мають сформовану професійну спрямованість. Професійна готовність цих студентів переважає у сфері «людина – людина», провідні мотиви навчання – професійно-комунікативні.

Висновки з проведеного дослідження. Професійне самовизначення особистості є складовою частиною загального процесу самовизначення і характеризує особистісну, професійну і соціальну зрілість людини. Професійне самовизначення визначається в сучасній психологічній літературі як Я-концепція людини, яка відображає її розуміння, переживання і наміри, предметні дії в професійній діяльності в конкретних соціокультурних умовах. Відповідно до рівня розвитку основних структурних складників професійного самовизначення студентів-першокурсників можна стверджувати



про їх недосконалість і потребу у створенні програми поетапного розвитку. Цей напрямок нині є досить актуальним, тому стане предметом нашого дослідження у подальших роботах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социалистическом обществе: сборник. Москва, 1989. С. 110–134.
2. Балл Г.О. Подготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості. Підготовка учнів до професійного навчання і праці: навч.-метод. посіб. Київ, 2000. С. 7–21.
3. Бех І.Д. Виховний процес в досягнутих глибинах. Шкільний світ (спецвипуск). 2014. № 5 (685). 42 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург, 2008. 398 с.
5. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1998. 143 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва, 2007. 301 с.
7. Мельник О.В. Навчальний матеріал гуманітарних предметів як засіб особистісно орієнтованої професійної орієнтації старшокласників. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік. Івано-Франківськ. 2013. С. 423–427
8. Мельник О.В. Післяіндустріальний світ: нові виклики до професійної орієнтації дітей та учнівської молоді. Педагогіка і психологія. 2014. № 1. С. 24–31.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2015. 705 с.
10. Шилова Н.І. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Т. 1. Вип. 5. С. 135–140.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923.2:364-051

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Балахтар В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті висвітлено психологічні особливості мотивації професійної діяльності фахівців із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення, виявлено найбільш значущі мотиви (престижні, соціальні, особистісного і професійного зростання) і найменш розвинуті (прагматичні і власне професійні). За результатами кластерного аналізу мотивів професійної діяльності виокремлено чотири кластери, відповідно до яких визначено чотири типи фахівців: «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», «соціально-спрямований тип», «прагматик» і «внутрішньо мотивований тип». Показано, що найбільш наближеним до гармонійного є внутрішньо-мотивований тип, у якого найвищі показники виявлено на стадії самореалізації, чому передують особливості мотивування на стадії самопроекування, самоствердження і самовдосконалення професійних знань, умінь і навичок, що сприяють самореалізації фахівця як професіонала. Встановлено статистично значущі відмінності у типах фахівців соціальної роботи за мотивацією професійної діяльності залежно від статі, місця проживання, роду занять тощо ($p < 0,01$).

Ключові слова: мотивація, мотиви професійної діяльності, тип мотивації професійного становлення спеціалістів соціальної роботи, професійне становлення.

**Балахтар В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье освещены психологические особенности мотивации профессиональной деятельности специалистов по социальной работе на разных стадиях профессионального становления, выявлены наиболее значимые мотивы (престижные, социальные, личностного и профессионального роста) и менее развитые (прагматические и собственно профессиональные). По результатам кластерного анализа мотивов профессиональной деятельности специалистов по социальной работе выделены четыре кластера, согласно которым определены четыре типа специалистов: «тип, ориентированный на профессиональную самореализацию», «социально-направленный тип», «прагматик» и «внутренне мотивированный тип». Показано, что наиболее близкий к гармоничному типу «внутренне мотивированный тип», у которого самые высокие показатели выявлены на стадии самореализации, чему предшествуют особенности мотивации на стадии самопроектирования, самоутверждения и самосовершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, способствующих самореализации специалиста как профессионала. Установлены статистически значимые различия в типах специалистов социальной работы по мотивации профессиональной деятельности в зависимости от пола, места жительства, рода занятий и т. п. ($p < 0,01$).

Ключевые слова: мотивация, мотивы профессиональной деятельности, тип мотивации профессионального становления специалистов социальной работы, профессиональное становление.

**Balakhtar V.V. THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE MOTIVATION OF SOCIAL WORK
SPECIALISTS' PROFESSIONAL FORMATION**

The psychological peculiarities of the motivation of Social Work specialists' professional formation at different stages of professional formation were established, the most important motives for Social Work specialists were revealed (prestigious motives, social, personal and professional growth) and the least developed ones – pragmatic and actually professional motives.

According to the results of the cluster analysis of the motives of professional activity, four clusters have been identified, according to which four types of specialists are identified: “the type oriented to the professional self-realization”, “the social-directed type”, “pragmatist” and “the internally motivated type”. It is shown that the most approximated to the harmonic type is the internal-motivated one, in which the highest indicators are found at the stage of the self-realization, and these are preceded by the features of motivation at the stage of the self-design, self-affirmation and self-improvement of professional knowledge and skills which will promote the self-realization of a specialist as a professional.



By the criterion χ^2 , statistically significant differences in types of specialists were found based on the motivation of professional activity depending on sex, in particular the most characteristic “type, was focused on the professional self-realization” for female and the least inherent “the internally motivated type”. The same distribution by types of motivation approximately was noticed in male type. ($p < 0,01$).

The statistically significant differences according to χ^2 criterion in types of specialists were revealed based on the motivation of professional activity depending on the place of the residence of the specialists: employees of the city are characterized as “a type oriented to the professional self-realization”, and employees of the village – “pragmatist” ($p < 0,01$). The most characteristic types are the “pragmatist” and “the type oriented to the professional self-realization”, depending on the type of the occupation among the future specialists, and the working specialists were characterized by “the type, focused on the professional self-realization” and “the socially directed type” ($p < 0,01$). Analysis of indicators of motivation experts, depending on the work experience, testifies that for those who do not have the experience and those who have a one year work experience, the proper type is “pragmatist”; specialists with a work experience of 1 to 5 years – “the internally motivated type”; from 5 to 10 years – “the type oriented to prof all-time self-realization”, more than 10 years – “the socially directed type”.

Key words: motivation, motives of professional activity, type of motivation of professional formation of specialists Social Work, professional formation.

Постановка проблеми. Проблема мотиваційної сфери фахівця як передумови професійного становлення є особливо актуальною у всіх сферах життєдіяльності людини і зумовлена зростанням соціальної значимості професійної діяльності, затребуваністю і популярністю професії. Мотивація є однією зі складових частин структури особистості фахівця, що пояснює динаміку й особливості професійної діяльності, забезпечує формування відносин з оточуючими людьми, самим собою, роботою, середовищем, спрямовує до реалізації індивідуальних потенційних можливостей працівника, його професійного становлення упродовж життєвого шляху тощо. Зокрема, розуміння мотиваційної сфери для соціальної роботи дуже важливе. Саме від неї залежить, чим (у психологічному розумінні) є та чи інша дія, який суб'єктивний сенс вона має для людини, як відтворює її внутрішній світ. Мотиви відображають найхарактерніші для людини способи реагування на ті чи інші елементи зовнішньої та внутрішньої (прихованої) сфери існування. Рівень усвідомлення мотивів власної діяльності висвітлює притаманний людині спосіб реагування на окремі явища: спонтанні дії, скеровано організовані дії тощо [2, с. 38].

Успішність професійного становлення залежить не лише від кількості і якості знань та індивідуальних психологічних якостей і властивостей особистості, а й від зацікавленості обраною спеціальністю, бажання працювати, розвиватися і вдосконалюватися у професійній діяльності у сфері соціальної роботи тощо. Тому в складних умовах сьогодення особливої актуальності набувають питання дослідження мотивації професійного становлення фахівців із соціальної роботи, що сприятиме розробці механізмів організаційного забезпечення і психологічного супроводу ефективного

мотивування до продуктивного виконання визначених завдань, самореалізації фахівця у професійній діяльності та його становленню як професіонала у сфері соціальної роботи упродовж життєвого шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у вивчення аспектів професійного становлення зробили такі науковці, як І. Драч [6], Е. Зеєр [7], О. Карпенко [9], О. Кокун [10] та ін. Проблеми мотиваційної сфери, її сутності, структурні компоненти та ролі у формуванні професіоналізму досліджували О. Гилюн [4], М. Мишишин [14] та ін. У дослідженнях висвітлено проблеми мотивації до професійної діяльності (Л. Помиткіна [17], Л. Сердюк [18], К. Черемних [19], Jiying Han and Hongbiao Yin [20], Е. Deci [21], В. Eitam [22] та ін.), принцип активності працівника у професійній діяльності (К. Абульханова-Славська [1], Г. Костюк [11] та ін.). Як зазначає А. Маркова, професійна мотивація є саме тим феноменом професійної діяльності, заради якого фахівець реалізує професійне мислення і здібності, силу й енергію, забезпечуючи спонукаючу, спрямовуючу, регулюючу функції. Науковець до структурних компонентів мотивації професійного становлення відносить покликання до професії, професійні потреби, наміри, нахили, домагання й очікування, інтереси й установки, професійне ставлення до роботи [13].

Сукупність стійких мотивів, що визначили здібності, ідеали, переконання людини, формують її спрямованість [12, с. 230] як системоутворюючу якість особистості фахівця із соціальної роботи упродовж його професійного становлення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання статті, яке полягає у дослідженні психологічних особливостей мотивації особисто-

сті фахівців із соціальної роботи загалом, з урахуванням реалій сьогодення, та їх успішного професійного становлення.

Метою статті є дослідження психологічних засад мотивації особистості фахівців із соціальної роботи й особливостей формування і розвитку мотивів фахівців до діяльності у сфері соціальної роботи, професійного становлення його особистості упродовж життєвого шляху.

У дослідженні взяла участь 625 фахівців із соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення: 1) самовизначення як фахівця – студенти віком до 23 років (31,0%); 2) самопроекування (життеконструювання) професійного шляху – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%); 3) саморегуляція у професійній діяльності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%); 4) самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,3%); 5) самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме» – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%); 6) рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху – фахівці віком від 60 років (11,7%).

У дослідженні використано модифіковану методикою ранжування мотивів професійної діяльності О. Бондарчук, Л. Карамушки [16], що дозволило визначити мотиви професійного самовдосконалення фахівців із соціальної роботи. Отримані дані підлягали кореляційному, факторному, дисперсійному аналізу за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен мотивації реалізується в різних її формах, що залежить від змісту і психічної сутності мотивів, особливостей структури особистості, віку, статі, соціальної диспозиції тощо. Мотивація – «стрижень психології особи», тому зміни в мотивації є показником змін, що відбуваються в особі. Людина змінюється у зв'язку зі зміною її ставлення до діяльності, до самої себе й інших людей [15, с. 34].

Діяльність особистості соціального працівника, як і будь-який інший вияв активності людини, може бути обмеженою як зовнішніми, так і внутрішніми умовами. *Зовнішні умови діяльності* постають як стимули, заохочують людину до праці: матеріальна винагорода (діє тільки тоді, коли постійно зростає), схвалення діяльності колегами або вищим керівництвом, можливість придбання додаткових благ, здобуття самостійного статусу тощо. *Внутрішні умови* – психологічні властивості суб'єкта поведінки, мотиви, потреби, цілі, бажання, ін-

тереси тощо, тобто особистісні диспозиції [3]. Отже, диспозиційна і ситуаційна мотивації взаємопов'язані між собою і є аналогами внутрішньої і зовнішньої детермінації поведінки людей.

На думку Н. Іванової, складниками процесу мотивації особистості фахівця є: потреби, мотиви, мета, дії, спрямовані на активізацію професійної діяльності. Науковець розглядає «мотивацію як процес формування мотиву, що починається з потреби, яка, усвідомившись, стає мотивом, а мета – реалізацією цього мотиву. Мотиваційна сфера складається з багатьох мотивацій, а кожна мотивація – з мотивів» [7, с. 21–24].

Науковці О. Бондарчук і Л. Карамушка, досліджуючи особливості мотивів професійної діяльності особистості, ранжували їх таким чином: соціальні, престижні, прагматичні, власне професійні та мотиви особистісного і професійного самовдосконалення [4].

За результатами дослідження за методикою О. Бондарчук і Л. Карамушки виявлено, що найбільш значущими для фахівців із соціальної роботи, є: престижні мотиви (у середньому 10,635), соціальні (у середньому 9,086), особистісного і професійного зростання (у середньому 8,846), прагматичні (у середньому 8,083) та власне професійні мотиви (у середньому 8,040). Варто зазначити, що прагматичні і власне професійні мотиви найменше розвинуті у фахівців.

Отримані результати свідчать, на нашу думку, про певну невідповідність мотивації фахівців меті і завданням професійної діяльності у сфері соціальної роботи як складової частини соціального захисту населення. Крім того, прагматичні мотиви як мотиви кар'єрного зростання займають одне з останніх місць в ієрархії мотивів професійного самоствердження і самовдосконалення у процесі становлення особистості фахівця. Цей факт було підтверджено результатами кластерного аналізу мотивів професійної діяльності, що дозволив виокремити чотири кластери (табл. 1).

За результатами аналізу дослідження мотивів професійної діяльності у фахівців за цією методикою відповідно до кластерів виявлено чотири типи: «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», «соціально-спрямований тип», «прагматик» і «внутрішньо мотивований тип» (табл. 2).

Як видно з табл. 2, у 30,3% досліджуваних фахівців із соціальної роботи виявлено спрямованість на професійну самореалізацію, яка характеризує відносно вищі показники мотивів особистісного та професійного зростання у професійній діяль-



ності, бажання більш плідно реалізовувати власні ідеї в організації соціальної роботи відповідно до сучасних вимог, пізнавати себе, свої можливості і здібності й усвідомлювати їх вплив на професійну діяльність у сфері соціальної роботи. Це дає підстави віднести досліджуваних до групи «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», тобто до першого кластера, і характеризувати респондентів як таких, що мають високий рівень мотивування до професійного вдосконалення і зростання.

До другого типу «соціально-спрямований» увійшло 26,4% досліджуваних із показниками позитивної мотивації, вищими за середній рівень, щодо професійного становлення і вдосконалення у професійній діяльності, що дозволяє віднести їх до другого кластера і свідчить про перевагу соціальних мотивів у роботі, вплив на клієнтів, підготовку їх до самостійного вирішення соціальних проблем, удосконалення методики надання соціальних послуг, сприяння духовно-моральному, культурно-ціннісному розвитку клієнтів тощо.

Третій кластер (24,4%) склали досліджувані фахівці з соціальної роботи з показниками нижчими за середні, які характеризуються бажанням стосовно здобуття матеріальних благ, соціальних можливостей, розширення кола спілкування, уникнення неприємностей із боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам і потребам населення та ін. Це дає підстави віднести досліджуваних до третього типу – «прагматик», тобто до третього кластера, і характеризувати респондентів як таких, що мають прагматичну спрямованість.

До четвертого кластера увійшло 18,9% досліджуваних із низькими показниками мотивації, що свідчить про зумовленість поведінки чинниками, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища і фізіологічними потребами організму. Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється фахівцем заради себе самого і не може бути лише засобом досягнення зовнішньої мети. Такий результат свідчить про те, що у фахівців мотиви досягнення успіху у соціальній роботі як професійній діяльності на дуже низькому рівні.

Одержані нами результати узгоджуються з даними інших дослідників щодо особливостей розвитку мотивів професійно-особистісного становлення фахівців і можуть бути пояснені через особливості їх самоствердження і самовдосконалення у професійній діяльності (О. Бондарчук [8], О. Кокун [10], М. Мицишин [14], Л. Помиткіна [17], Л. Сердюк [18], К. Черемних [19], Е. Deci [21], В. Eitam [22] та ін.). Зокрема, досліджуючи мотиви професійного вдосконалення керівників шкіл, О. Бондарчук виявила, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів. Дослідниця пояснює це недостатнім рівнем винагород і пілгв в освіті загалом і недостатньою актуалізацією цих мотивів, що ускладнює впровадження нових, перспективних підходів в управлінні школою, професійне зростання керівника [4].

За критерієм χ^2 виявлено статистично значущі відмінності у типах фахівців за мотивацією професійної діяльності залежно від стадій професійного становлення, віку, статі, місця проживання, освіти, стажу професійної діяльності та ін.

Таблиця 1

Розподіл мотивів досліджуваних фахівців із соціальної роботи за кластерами

Основні шкали	Кластер			
	1	2	3	4
соціальні мотиви	7,6	13,0	6,9	9,1
престижні мотиви	12,3	10,6	12,7	5,0
прагматичні мотиви	10,8	7,7	6,8	7,2
власне професійні мотиви	7,7	7,8	7,5	9,8
мотиви особистісного та професійного самовдосконалення	7,5	8,0	10,6	9,0

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних фахівців із соціальної роботи за типами мотивації професійної діяльності

Типи мотивації	Кількість досліджуваних, у відсотках (%)
«тип, орієнтований на професійну самореалізацію»	30,3
«соціально-спрямований тип»	26,4
«прагматик»	24,4
«внутрішньо мотивований тип»	18,9

Так, дослідження мотивації фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення дозволило виокремити такі типи фахівців (табл. 3). Як видно з табл. 3, серед групи досліджуваних «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» високі показники мотивації професійної діяльності спостерігаємо у фахівців на стадії рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху (56,2%).

Дещо нижчі – на стадії самовизначення як фахівця (32,3%), саморегуляції (31,4%) і самореалізації у професійній діяльності (30,4%), що свідчить про загальну позитивну спрямованість фахівців до професійної діяльності, здатність до самоаналізу у сфері соціальної роботи як самостійної, цілеспря-

мованої людини, котра реалізувалася як професіонал, усвідомлює свої можливості та здібності у практичній діяльності ($p < 0,01$).

Тип, орієнтований на професійну самореалізацію, – це оптимальний, узгоджений тип фахівця як цілісного суб'єкта професійної діяльності, спрямованого на реалізацію власного потенціалу, себе як професіонала.

У групі досліджуваних «соціально-спрямований тип» найбільш характерними і високими виявилися показники на стадії самопроєктування (40,4%) і рефлексії (41,1%), а найнижчі – на стадіях саморегуляції і самореалізації і становить (19,6%) ($p < 0,01$), що свідчить про здатність фахівців до проєктування професійної діяльності, моделювання, аналітичної діяльності, але механізми саморегуляції, організації

Таблиця 3

Типи фахівців із соціальної роботи за мотивацією професійної діяльності залежно від стадій професійного становлення досліджуваних

Стадії професійного становлення	Типи фахівців за мотивацією професійної діяльності (кількість досліджуваних, у %)			
	«прагматик»	«соціально-спрямований тип»	«тип, орієнтований на професійну самореалізацію»	«внутрішньо мотивований тип»
Самовизначення як майбутнього фахівця	32,3	22,9	32,3	12,5
Самопроєктування (життєконструювання) професійного шляху	23,4	40,4	10,6	25,5
Саморегуляція у професійній діяльності	37,3	19,6	31,4	11,8
Самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності	34,3	20,0	22,9	22,9
Самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»	6,5	19,6	30,4%	43,5
Рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху	-	41,1	56,2	2,7

Таблиця 4

Типи фахівців із соціальної роботи за мотивацією професійної діяльності залежно від статі досліджуваних

Стать досліджуваних	Типи фахівців за мотивацією професійної діяльності (кількість досліджуваних, у %)			
	«прагматик»	«соціально-спрямований тип»	«тип, орієнтований на професійну самореалізацію»	«внутрішньо мотивований тип»
чоловіки	23,6	29,1	25,3	21,9
жінки	26,8	17,4	46,3	9,4



власної діяльності розвинуті слабо, що й ускладнює, на нашу думку, процес самореалізації особистості як професіонала упродовж життєвого шляху.

Внутрішньо-мотивований тип є найбільш наближеним до гармонійного, про що свідчать отримані показники. Зокрема, найвищі показники виявлено на стадії самореалізації (43,5%), чому передують особливості мотивування на стадії самопроекування (25,5%), самоствердження і самовдосконалення професійних знань, умінь і навиків, які сприятимуть самореалізації фахівця як професіонала ($p < 0,01$).

Щодо типу досліджуваних, які склали групу «прагматик», то у них виявлено найнижчі показники серед досліджуваних. Окрім того, з віком мотиви руйнуються, про що свідчить їхнє дослідження на стадії самоствердження (4,3%) і далі, упродовж життєвого шляху ($p < 0,01$).

За критерієм χ^2 виявлено статистично значущі відмінності у типах фахівців за мотивацією професійної діяльності залежно від статі (табл. 4).

Як видно з табл. 4, розподіл типів фахівців із соціальної роботи за мотивацією професійної діяльності залежно від статі демонструє більш характерний «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (46,3%) у жінок і найменш властивий їм «внутрішньо мотивований тип» (9,4%) ($p < 0,01$).

У чоловіків спостерігаємо приблизно однаковий розподіл за типами мотивації ($p < 0,01$).

Можна припустити, що відсутність прагнення до гармонії зумовлена різноманітністю рольового репертуару фахівців, значними емоційними навантаженнями. Стосовно чоловіків, то, на нашу думку, це не характерний для них вид діяльності.

Крім того, за критерієм χ^2 виявлено статистично значущі відмінності у типах фахівців за мотивацією професійної діяльності залежно від місця проживання, роду діяльності і стажу роботи (табл. 5).

Щодо фахівців, які працюють у місті, то для них характерний «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (32,3%), а для працівників села – «прагматик» (37,3%) ($p < 0,01$). Щодо «внутрішньо мотивованого типу», тобто фахівців, які прагнуть до гармонії, то показники найнижчі у працюючих як у місті, так і в селі (19,5% і 17,3% відповідно).

Це, на нашу думку, зумовлено особливостями життя в сільській місцевості. Також можна припустити, що фахівці не дуже добре розуміють власне призначення у професійній діяльності, завдання соціальної роботи і цілі власного професійного становлення і життєвого шляху в цілому.

Щодо роду занять, то серед майбутніх фахівців найбільш характерним є «прагматик» (34,0%) і «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (46,3%), тобто студентів більше цікавлять матеріальне збагачення, соціальні зв'язки і можливості, а також особистісне зростання і вдосконалення тощо.

Таблиця 5

Типи фахівців із соціальної роботи за мотивацією професійної діяльності залежно від роду занять і стажу роботи досліджуваних

Рід занять і стаж роботи	Типи фахівців за мотивацією професійної діяльності (кількість досліджуваних, у %)			
	«прагматик»	«соціально-спрямований тип»	«тип, орієнтований на професійну самореалізацію»	«внутрішньо мотивований тип»
<i>Рід занять</i>				
майбутні фахівці	34,0	23,0	31,0	12,0
працюючі фахівці	19,9	27,9	30,0	22,2
<i>Стаж роботи у професійній діяльності</i>				
не має	35,8	24,7	29,6	9,9
до 1 року	32,0	16,0	24,0%	28,0
від 1 до 5 років	29,4	14,7%	11,8%	44,1
від 5 до 10 років	-	30,0	70,0	-
понад 10 років	20,5	31,1	27,9	20,5

Працюючих фахівців характеризує «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (30,0%) і «соціально спрямований тип» (27,9%) ($p < 0,01$), що свідчить про свідоме прагнення до реалізації особистісного потенціалу, а також розуміння соціальної спрямованості соціальної роботи.

Натомість за мотивацією у фахівців із соціальної роботи залежно від освіти виявлено, що для осіб із загальною освітою і магістрів характерний «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (42,93% і 30,3% відповідно), для фахівців із базовою освітою – «прагматик» (38,0%). Результати, на нашу думку, демонструють усвідомленість і необхідність освіти для розуміння цілей професійної діяльності, набуття досвіду.

Аналіз показників мотивації у фахівців залежно від стажу роботи показує, що для осіб, які не мають стажу, і тих, хто має стаж до року, властивий тип «прагматик» (35,8% і 32,0% відповідно); фахівців, що мають стаж роботи від 1 до 5 років – «внутрішньо мотивований тип» (44,1%); від 5 до 10 років – «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» (70%); понад 10 років – «соціально спрямований тип» (31,1%).

Висновки з проведеного дослідження. Дослідження дозволили встановити психологічні особливості мотивації професійного становлення фахівців із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення, виявити найбільш значущі мотиви для фахівців із соціальної роботи. За результатами кластерного аналізу мотивів професійної діяльності виокремлено чотири кластери, відповідно до яких визначено чотири типи фахівців: «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», «соціально-спрямований тип», «прагматик» і «внутрішньо мотивований тип». Показано, що найбільш наближеним до гармонійного серед фахівців соціальної роботи є внутрішньо-мотивований тип, у якого найвищі показники виявлено на стадії самореалізації, чому передують особливості мотивування на стадії самопроекування, самоствердження і самовдосконалення професійних знань, умінь і навичок, які сприятимуть самореалізації фахівця як професіонала.

За критерієм χ^2 виявлено статистично значущі відмінності у типах фахівців за мотивацією професійної діяльності залежно від статі, місця проживання фахівців, роду занять тощо ($p < 0,01$). За мотивацією професійної діяльності залежно від місця проживання фахівців міських соціальних служб характеризує «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», працівників сільської місцевості – «прагматик» ($p < 0,01$). Залежно від роду занять серед майбутніх

фахівців соціальної роботи (студентів) найбільш характерним є «прагматик» і «тип, орієнтований на професійну самореалізацію», працюючих фахівців – «тип, орієнтований на професійну самореалізацію» і «соціально спрямований тип» ($p < 0,01$). Залежно від стажу роботи виявлено серед осіб, які не мають стажу, і тих, хто має стаж до року, тип «прагматик»; стаж роботи від 1 до 5 років – «внутрішньо мотивований тип»; від 5 до 10 років – «тип, орієнтований на професійну самореалізацію»; понад 10 років – «соціально спрямований тип».

Перспектива подальших розвідок полягає у розробці методики дослідження мотивації щодо вдосконалення професійної компетентності та самореалізації фахівця як професіонала.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: сб. науч. ст. / под ред. В.А. Бодрова. М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991. С. 58–67.
2. Балахтар В.В. Педагогіка і психологія у соціальній роботі: навч.-метод. посіб. К.: Талком, 2017. 444 с.
3. Балахтар В.В. Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2018. № 3 (47). Т. 1. Северодонецьк: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. С. 17–25.
4. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. К.: Наук. світ, 2008. 318 с.
5. Гиліон О.В. Освітні мотивації студентської молоді. Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. Дніпропетровськ, 2012. № 1. С. 102–104.
6. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. Нова педагогічна думка. 2013. № 3. С. 41–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_13.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009. 240 с.
8. Иванова Н. Мотивация фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. Вісник Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2016. Вип. 1. С. 21–24.
9. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... док. пед. наук. Київ, 2008. 46 с.
10. Кокун О.М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. С. 292–301.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 108 с.



12. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні за-
сади дослідження особистості в сучасній психології.
Особистість у розвитку: психологічна теорія і практи-
ка: монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Злив-
кова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені
А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма.
М.: Знание, 1996. 308 с.
14. Мишишин М.М. Мотиваційний аспект образу
бажаного професійного майбутнього у студентів ВНЗ.
Управління в освіті: зб. мат. доп. VII Міжнар. наук.-
практ. конф. (Львів, Україна, 16–18 квітня 2015 р.) /
відп. ред. Л.Д. Кизименко. Львів: Видавель Бадікова
Н.О., 2015. С. 97–99.
15. Методика дослідження особливостей психоло-
гічної готовності керівників освітніх організацій до
діяльності в умовах змін / за наук. ред. О.І. Бондарчук.
К., 2014. 148 с.
16. Ковалев В.И., Бодалев А.А. Мотивы поведения
и деятельности. М.: Наука, 1988. 192 с.
17. Помиткіна Л.В. Психология прийняття особи-
стістю стратегічних життєвих рішень: монографія. К.:
Кафедра, 2013. 381 с.
18. Сердюк Л.З. Діагностика спрямованості
мотивації учіння студентів у ВНЗ. Науковий віс-
ник Миколаївського державного університету іме-
ні В.О. Сухомлинського. 2014. Вип. 2.12 (103).
С. 163–168.
19. Черемних К.О. Мотиваційно-сміслові струк-
турування майбутнього як механізм нарративної іден-
тичності студентської молоді: дис. ... канд. психол.
наук: 19.00.05. Київ, 2008. 176 с.
20. Jiying Han and Hongbiao Yin. Teacher motivation:
Definition, research development and implications
for teachers. Teacher education & development.
2016. URL: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2016.1217819.pdf>.
21. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-
Determination in Human Behavior. New York – London:
Plenum Press, 1985. 333 p.
22. Eitam B., Higgins E.T. Motivation in
mental accessibility: Relevance of a representation
(ROAR) as a new framework. Social and personality
psychology compass. 2010. Vol. 4. № 10.
P. 951–967.

УДК 159.9

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Блинова О.Є., д. психол. н., професор,
професор кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

Каленчук В.О., магістрант кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

Статтю присвячено визначенню особистісних чинників психологічної студентів закладів вищої освіти. Представлено суб'єктивний підхід до розгляду та аналізу феномена психологічної безпеки, в межах якого психологічна безпека розуміється як захищеність особистості, породжувана суб'єктивним сприйняттям себе у світі, суб'єктивною оцінкою своєї життєдіяльності з точки зору її підконтрольності. Наведено результати емпіричного дослідження, які свідчать про те, що основними детермінантами психологічної безпеки є осмисленість життя, особистісна зрілість, цінності, активність, самостійність, життєстійкість.

Ключові слова: психологічна безпека, соціально-психологічна безпека, студенти, особистісна зрілість, життєстійкість, самостійність.

Блинова Е.Е., Каленчук В.А. ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье отражены результаты исследования личностных факторов психологической безопасности студентов высших учебных заведений. Представлен субъективный подход к анализу феномена психологической безопасности, в соответствии с которым психологическая безопасность понимается как защищенность личности, обусловленная субъективной оценкой своей жизни с точки зрения возможности ее контролировать. Приведены результаты эмпирического исследования, где показано, что основными детерминантами психологической безопасности являются осмысленность жизни, личностная зрелость, ценности, активность, самостоятельность, жизнестойкость.

Ключевые слова: психологическая безопасность, социально-психологическая безопасность, студенты, личностная зрелость, жизнестойкость, самостоятельность.

Blynova O.Ye., Kalenchuk V.O. INDIVIDUAL FACTORS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the identification of individual factors of psychological safety of the students of higher education institutions. It presents subjective approach to the consideration and analysis of psychological safety phenomenon where psychological safety is understood as the security of a person generated by subjective self-perception in the universe, subjective assessment of own life sustenance in relation to its controllability. The paper demonstrates the results of empirical research according to which the main determinants of psychological safety are thorough understanding of life, personal maturity, values, activity, independence, and resiliency.

It finds out four subgroups of subjects under study with different levels of psychological safety that differ by attitude to themselves, world, other people, visions of own activities and satisfaction. Markings of the first group are positive attitude to the world, high level of social activity, self-satisfaction, satisfaction with relations with people, own life and surround in whole. Outstanding characteristics of the second group are positive attitude to the world, low social activity and dissatisfaction with own life. Peculiarities of the third group are low social activity and sufficiently high life satisfaction. The fourth group is characterized by a negative attitude to the world around, average level of satisfaction and high social activity.

The paper determines correlation relations between the vision of psychological safety and individual characteristics which indicates the fact that the higher the level of psychological security the higher the level of a thorough understanding of life, internal values are more developed, vision of the nature of man in general is more positive and there is the desire for personal growth, responsibility for own actions, higher level of willing self-regulation, so in a greater degree life is perceived as interesting and emotionally rich one.

Key words: *psychological safety, social and psychological safety, students, persona maturity, resiliency, interdependence.*

Постановка проблеми. Психологічна безпека (як відчуття захищеності в конкретній життєвій ситуації, як здатність особистості до психологічної опірності несприятливим впливам, як уявлення людини про власні можливості у подоланні складних ситуацій) дозволяє людині розвиватися гармонійно, зберігати високий рівень психологічного благополуччя. Очевидно, що певні особистісні якості сприяють або перешкоджають становленню активної життєвої позиції, готовності брати відповідальність за свої дії у негативних подіях, успішно долати та управляти ними. Саме тому питання особистісних якостей, які виступають чинниками психологічної безпеки, набуває особливої актуальності в сучасних суспільних умовах, що характеризуються підвищеною стресогенністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття психологічної безпеки досить широко представлено в контексті різних сфер життєдіяльності. Воно розглядається як інформаційно-психологічна безпека (Г.В. Грачов, Т.С. Кабаченко, Г.Л. Смолян та ін.), безпека освітнього середовища і особистості (І.О. Баєва, В.А. Дмитрієвський, Н.О. Лизь, А.С. Харченко та ін.) [1; 5; 8; 9], соціальна і соціально-психологічна безпека (О.Є. Блинова, Ю.П. Зінченко, О.Ю. Зотова, Т.В. Ексакусто та ін.) [2; 6; 7; 9].

Найбільш перспективним (з погляду вивчення психологічної безпеки), на думку Т.В. Ексакусто, є «суб'єктний» підхід, згідно з яким людина є не об'єктом впливу (що обмежує можливості самого індивіда долати різні загрози), а суб'єктом, що взаємодіє з навколишнім світом. Суб'єктний

підхід передбачає розгляд людини (як активного й самостійного діяча у забезпеченні власної психологічної безпеки). У межах цього напрямку психологічна безпека розуміється як захищеність особистості, породжувана суб'єктивним сприйняттям себе у світі, суб'єктивною оцінкою своєї життєдіяльності з точки зору її підконтрольності [9].

Інформаційно-психологічна безпека, на думку Г.В. Грачова [4], визначається як стан захищеності психіки від дії різноманітних інформаційних чинників, що перешкоджають чи ускладнюють формування і функціонування адекватної інформаційно-орієнтовної основи соціальної поведінки людини і життєдіяльності в сучасному суспільстві загалом, а також адекватної системи її суб'єктивних ставлень до навколишнього світу і самої себе.

Соціально-психологічна безпека О.Ю. Зотовою [7] описується як стан особистості, за якого вона здатна задовольнити базові потреби в самозбереженні та сприйнятті власної (психологічної) захищеності в соціумі. Соціально-психологічна безпека регулює соціальну поведінку людей, дає можливість ухвалити рішення на користь або проти самої безпеки, активізує і направляє захисну і перетворювальну діяльність людини.

Цікавою є модель психологічної безпеки, запропонована Р. Янов-Бульман [10]. Почуття безпеки засноване на трьох категоріях базових переконань, що становлять ядро нашого суб'єктивного світу:

1) віра в те, що у світі більше добра, ніж зла. У цю категорію входить ставлення



до навколишнього світу в цілому і ставлення до людей (= Інші);

2) переконання, що світ сповнений сенсу. Люди схильні вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються, потрапляють під дію законів справедливості (= Мир);

3) переконання в цінності власного «Я». Тут основне значення мають три аспекти: «Я хороша людина» (самоцінність), «Я правильно поводжусь» (контроль) і оцінка власної успішності (= Я) [10].

Відповідно до суб'єктивного підходу, психологічна безпека залежить не стільки від якості середовища й умов життєдіяльності, скільки від рівня розвитку самосвідомості особистості, що зумовлює конструктивну самореалізацію, активне подолання індивідом деструктивних впливів навколишнього світу. У межах цього підходу психологічна безпека розуміється як захищеність особистості, породжувана суб'єктивним сприйняттям себе у світі, суб'єктивною оцінкою стану життєдіяльності з точки зору його підконтрольності. Найважливішими складниками такої психологічної безпеки є відносини, активність, задоволеність та ін., збалансованість яких дозволяє суб'єктові в ситуаціях небезпеки зберігати цілісність, саморозвиватися, реалізовувати власні цілі й цінності в процесі життєдіяльності; долати несприятливі, небезпечні умови.

Постановка завдання. Метою статті є визначення особистісних чинників психологічної безпеки студентів університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичного аналізу досліджень, спрямованих на вивчення зв'язку між окремими характеристиками особистості та її психологічною безпекою впливає, що психологічна безпека пов'язана з рівнем осмисленості життя, особистісною зрілістю, цінностями, активністю, самостійністю, життєстійкістю, які дозволяють зберігати внутрішню збалансованість, визначають захищеність людини від різних загрозливих впливів.

В емпіричному дослідженні взяли участь 78 студентів 3–4 курсів (жінки та чоловіки) Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. Вік респондентів становив 20–25 років.

Вибір діагностичного інструментарію для вивчення психологічної безпеки й особистісних особливостей здійснювався на основі теоретичного аналізу. Використано такі методики:

1) Шкала базових переконань Р. Янов-Бульман [10]. Цей опитувальник використовувався для вивчення когні-

тивного компонента уявлень про безпеку і рівня психологічної безпеки особистості. На думку Р. Янов-Бульман, одне з базових відчуттів нормальної людини – здорове почуття безпеки, що ґрунтується базових переконаннях, які вираховуються на основі таких восьми категорій переконань, як доброзичливість (прихильність) світу (BW, benevolence of world), доброта людей (BP, benevolence of people), справедливість світу (J, justice), контрольованість світу (C, control), випадковість як принцип розподілу подій (R, randomness), цінність власного «Я» (SW, self-worth), ступінь самоконтролю (SC, self-control), ступінь успіху чи везіння (L, luckiness). Опитувальник містить у собі 32 твердження. Респондентам необхідно на кожне твердження вибрати один із запропонованих варіантів відповіді: «абсолютно не згоден», «не згоден», «скоріше не згоден», «скоріше згоден», «згоден», «повністю згоден». Обробка результатів проводиться за ключем шляхом підсумовування балів, що належать обраним відповідям за певними шкалами.

Зазначимо, що оригінальна версія методики не передбачає розрахунку індексу психологічної безпеки. Однак С.О. Богомазом [3] було проведено дослідження, у якому він довів можливість розрахунку сумарного індексу «Психологічна безпека» як середнього арифметичного від додавання показників усіх 8 субшкал (Субшкала «Випадковість як принцип розподілу подій» береться зі знаком мінус);

2) Тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (далі – СЖО) (Д.О. Леонтьєв). цей тест використовувався для вивчення змістовних характеристик усвідомленості життя. Тест складається з 20 пар альтернативних тверджень, між якими можливі сім градацій згоди. Методика містить кілька шкал. Шкала «Цілі» відображає наявність певних значущих цілей у майбутньому. Шкали «Процес» і «Результат» показують рівень задоволеності своїм життям сьогодні і в минулому. Шкала «Локус контролю – Я» відображає уявлення про себе як про особистість, яка здатна бути господарем свого життя, а шкала «Локус контролю – Життя» свідчить про сприйняття життя як процес, що піддається контролю. Обробка й інтерпретація результатів складається з підрахунку балів відповідно до ключа і порівняння з нормативним показниками;

3) Методика «Ціннісні орієнтації» (О.І. Мотков). Використовується для вивчення цінностей особистості (як одного з показників особистісних особливостей, їх значимості і ступеня реалізації). Вивчається ступінь значущості та здійснення 10 цінніс-

них орієнтацій. Вони розділені на зовнішні і внутрішні цінності. Значимість і ступінь реалізації можливих цінностей життя оцінюється за 5-бальною шкалою (Дуже низька (1) Низька (2) Середня (3) Висока (4) Дуже висока (5)). Визначаються 4 основних показники: значущість зовнішніх цінностей, значущість внутрішніх цінностей, реалізація зовнішніх цінностей, реалізація внутрішніх цінностей;

4) Тест життєстійкості (С. Мадді, в адаптації Д.О. Леонтьєва, О.І. Рассказової) є адаптацію опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом С. Мадді. Методика містить як загальний показник («життєстійкість»), так і три показники за окремими компонентами (субшкалами) («залученість», «контроль», «прийняття ризику»). Респондентові пропонується відповісти на питання та зазначити той варіант, який найточніше відображає його думку. Є прямі і зворотні питання. Підсумовується як загальний бал життєстійкості, так і показники для кожної з 3 субшкал.

Із метою виділення груп із різним рівнем психологічної безпеки було застосовано таку процедуру. Первинні категорії переконань (за процедурою автора методики Р. Янов-Бульман) можуть оцінюватися як три узагальнені напрями ставлень:

1) ставлення до доброзичливості (прихильності) навколишнього світу розраховується як середнє арифметичне між BW і BP (доброзичливість світу та доброта людей);

2) ставлення до осмисленості світу, тобто до того, що світ справедливий та його можна контролювати, розраховується як середнє арифметичне між показниками J (справедливість світу), C (контрольованість світу) та реверсивним R (випадковість);

3) переконання стосовно власної цінності, здатності до управління подіями та везіння розраховується як середнє арифметичне між SW (цінність «Я»), SC (самоконтроль), L (везіння).

Для кожної шкали розраховано інтервали значень, за допомогою яких була можливість з'ясувати, до якого інтервалу належить досліджуваний (низького, середнього, високого). Потім було виділено 4 підгрупи: група 1 – 3 показники знаходяться на високому рівні (або вище за середній); група 2 – 2 показники знаходяться на високому рівні (або вище за середній), 1 показник на низькому рівні (нижче за середній); група 3 – 1 показник знаходиться на високому рівні (вище за середній); 2 показники – на низькому рівні (нижче за середній); група 4 – всі показники на низькому рівні (нижче за середній).

Так, ми отримали такий розподіл за групами респондентів: 1 група – 16 осіб (20,5%), 2 група – 25 осіб (32,1%), 3 група – 20 осіб (25,6%), 4 група – 17 осіб (21,8%).

Перша підгрупа складається із 16 осіб (20,5%). Їхнє уявлення характеризується позитивністю до світу, до себе, до інших, а також тим, що активність у подоланні життєвих ситуацій і задоволеність безпекою навколишнього світу є досить високими. Респонденти цієї підгрупи вважають, що світ і оточення є доброзичливим (прихильним) до них, світ є досить справедливим і його можна контролювати. Для них характерний позитивний погляд на природу людини, вони вірять у людей, у людські можливості, що дає підставу для щирих і гармонійних міжособистісних відносин. Вони характеризуються високою здатністю встановлювати і підтримувати контакти, їм властива відсутність боязкості в розкритті себе. Респонденти цієї підгрупи задоволені навколишнім світом у цілому і своїм життям зокрема. Респонденти цієї підгрупи демонструють високі значення за всіма показниками психологічної безпеки. Якісний аналіз результатів дозволяє припустити, що респонденти цієї підгрупи характеризуються схильністю до інтернальності і високою самооцінкою.

Друга підгрупа містить у собі 25 (32,1%) респондентів. Уявлення респондентів цієї підгрупи характеризуються позитивним ставленням до світу, себе та інших, при цьому вони вказують на наявність досить низької активності і характеризуються низькою задоволеністю безпекою навколишнього світу. Вони вважають, що світ і оточення є доброзичливим (прихильним) до них, світ є досить справедливим, основні події можна контролювати. Для них характерний позитивний погляд на природу людини, вони вірять у людей, могутність людських можливостей, що дає підставу для щирих і гармонійних міжособистісних відносин. При цьому в них спостерігаються значні труднощі в здатності встановлювати і підтримувати соціальні контакти, проблеми в розкритті себе. Вони задоволені навколишнім світом, але не задоволені своїм життям. Можна припустити, що респонденти цієї підгрупи характеризуються схильністю до інтернальної моделі поведінки і низькою самооцінкою. Таке поєднання характеристик є досить незвичним і суперечливим, оскільки інтернальність, як правило, пов'язана з упевненістю в собі, з відчуттям людиною своєї сили, гідності, із самоповагою, соціальною зрілістю. При цьому варто зазначити, що надмірна розвиненість інтернальності іноді може



призводити до самозвинувачення і, як наслідок, до розвитку низької самооцінки. Ця дихотомія може призводити до емоційних зривів, підвищеної тривожності внаслідок розбіжності між переконаннями в тому, що людині підвладне все, низькою самооцінкою. Якісний аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що при цьому в них наявна надмірна вимогливість до себе, що може призводити до самозвинувачення і, як наслідок, до досить низької активності і задоволеності своїм життям.

Третя підгрупа містить 20 (25,6%) осіб. Уявлення студентів цієї підгрупи характеризуються негативним ставленням до себе та інших, спостерігається досить низька активність на тлі досить високої задоволеності безпекою навколишнього світу. Респонденти цієї підгрупи зазначають, що найчастіше світ і оточення є доброзичливим (прихильним) до них, проте світ не є контрольованим і справедливим. Вони не вірять у людей, людські можливості. У респондентів цієї підгрупи спостерігаються значні труднощі в здатності встановлювати і підтримувати соціальні контакти, проблеми розкриття себе. Вони не досить прихильно ставляться до себе, свого життя, своїх міжособистісних відносин, навколишнього світу. Можна сказати, що досліджувані цієї підгрупи характеризуються схильністю до екстернальної моделі поведінки і до низької самооцінки. Таке поєднання характеристик є цілком виправданим. Люди з тенденцією до екстернальності характеризують себе як егоїстичних, залежних, нерішучих, невпевнених, нещирих, несамостійних, дратівливих. Наявність у суб'єктів високої задоволеності життям за умов низької активності і недоброзичливого ставлення до світу, себе та інших може пояснюватися недостатньою рефлексією суб'єктами актуальної ситуації, що робить цей тип найбільш вразливим до різних несприятливих впливів, за відсутності адекватної відповіді на ситуацію.

Четверта підгрупа містить у собі 17 (21,8%) респондентів. Характерними ознаками цієї підгрупи є негативне ставлення до світу і низька задоволеність безпекою навколишнього світу на тлі уявлень про свою досить високу активність у подоланні життєвих ситуацій. Так, респонденти цієї підгрупи вважають, що найчастіше світ і оточення є доброзичливим (прихильним) до них, проте світ не є контрольованим і справедливим. Для них характерна невисока віра в людей, у людські можливості. Вони здатні встановлювати і підтримувати соціальні контакти, рідко відчувають страх у розкритті себе іншим. Респонденти цієї групи не задоволені навколишнім світом,

своїми відносинами з іншими людьми. При цьому вони задоволені собою, своїм життям у цілому. Можна сказати, що респонденти цієї підгрупи характеризуються схильністю до екстернального типу поведінки і високою самооцінкою. Вони є активними, але результат активності не приносить їм задоволення, оскільки вони не вірять у «справедливість світу», активність носить непродуктивний характер.

Отже, різні поєднання ставлення до світу, себе та інших, активності і задоволеності визначають уявлення про психологічну безпеку. Тому ці підгрупи умовно можна позначити як зі сприятливим уявленням про психологічну безпеку (з позитивним ставленням, високою активністю і задоволеністю), умовно його можна назвати «гармонійні» (це 1-ша підгрупа досліджуваних студентів (16 осіб)); із несприятливим уявленням про психологічну безпеку: респонденти з позитивним ставленням до світу, себе, інших, низькою активністю і задоволеністю; респонденти з негативним ставленням до себе та інших, низькою активністю на тлі досить високої задоволеності; респонденти з негативним ставленням до світу, низькою задоволеністю на тлі досить високої активності (умовно їх можна позначити як «дисгармонійні» (2-га, 3-тя, 4-та підгрупи (62 особи))).

У результаті проведеного нами дослідження виявлено кореляцію (обчислювався коефіцієнт Спірмена) між уявленнями про психологічну безпеку й особистісними характеристиками респондентів. Так, уявлення про психологічну безпеку корелюють із такими показниками, як осмисленість життя ($r = 0,63$ за $p < 0,05$), цінності ($r = 0,42$ за $p < 0,05$), погляд на природу людини ($r = 0,39$ за $p < 0,05$), значимість внутрішніх цінностей ($r = 0,46$ за $p < 0,05$), локус-контролю - Я ($r = 0,53$ за $p < 0,05$), локус-контролю - життя ($r = 0,51$ за $p < 0,05$). Отже, чим більш сприятливими є уявлення людини про психологічну безпеку (і відповідно вище рівень психологічної безпеки), тим вище рівень осмисленості життя, більше розвинені внутрішні цінності, більш позитивним є погляд на природу людини в цілому. А також із такими показниками, як цілі ($r = 0,57$ за $p < 0,05$), волюва саморегуляція ($r = 0,48$ за $p < 0,05$), реалізація зовнішніх цінностей ($r = 0,54$ за $p < 0,05$), реалізація внутрішніх цінностей ($r = 0,59$ за $p < 0,05$), процес (або інтерес і емоційна насиченість життя) ($r = 0,38$ за $p < 0,05$). Отже, чим більш сприятливими є уявлення про психологічну безпеку, тим вище прагнення до особистісного зростання, прийняття відповідальності за свої вчинки,

прагнення до досягнення цілей і розвитку внутрішнього світу, вище рівень вольової саморегуляції, реалізація зовнішніх і внутрішніх цінностей, тим більшою мірою життя сприймається як цікаве і емоційно насичене. Отримано такі статистично значущі кореляційні зв'язки з характеристиками особистості (як показниками її стійкості), як результативність ($r = 0,59$ за $p < 0,05$), життєстійкість ($r = 0,49$ за $p < 0,05$). Отже, чим більше сприятливими є уявлення про психологічну безпеку, тим вище респонденти оцінюють свою здатність справлятися з поставленими завданнями, тим більш наполегливо і з великим оптимізмом вони долають труднощі на шляху до мети, їм властива впевненість у своїх силах долати стресові ситуації, продовжувати ефективно працювати, не втрачаючи душевної рівноваги. Таким чином, уявлення про психологічну безпеку позитивно корелюють як із базовими, стійкими характеристиками особистості, з характеристиками, що відображають можливості особистості до самовдосконалення, так і з характеристиками особистості, що відображають її стійкість, можливість протистояти негативним впливам.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті проведеного дослідження виявлено чотири підгрупи респондентів із різним уявленням про психологічну безпеку, що відрізняються ставленням до себе, світу, інших, уявленнями про свою активність та задоволеність. Відмінними ознаками першої групи є позитивне ставлення до світу, позитивний погляд на природу людини, уявлення про те, що для них характерною є висока соціальна активність, задоволеність собою, відносинами з іншими людьми, своїм життям і навколишнім світом у цілому. Характерними особливостями другої підгрупи є позитивне ставлення до навколишнього світу, низька соціальна активність і незадоволеність своїм життям. Відмінними ознаками третьої підгрупи є негативний погляд на природу людини, невисока соціальна активність і досить висока задоволеність. Відмінними рисами четвертої підгрупи є негативне ставлення до навколишнього світу, середній рівень задоволеності і досить висока соціальна активність.

Порівняльний аналіз особистісних особливостей показав, що найвищі показники спостерігаються у респондентів зі сприятливим уявленням про психологічну безпеку і у респондентів із позитивним ставленням до світу, себе та інших, які водночас мають низьку активність і задоволеність. Досліджувані цих підгруп мають розвинені особистісні (суб'єктні) якості:

високий рівень осмисленості життя, локус-контролю – Я, високий рівень вольової саморегуляції, високий рівень життєстійкості, прагнення до особистісного зростання, що створює можливість ефективного подолання різних роду несприятливих впливів, збереження цілісності суб'єкта, що пояснюється їх позитивним світосприйняттям. Найнижчі значення суб'єктних характеристик спостерігаються у респондентів із високою задоволеністю, які водночас мають низьку активність і негативне ставлення до себе та інших, що робить їх найбільш уразливими до загрозливих впливів різного походження. Таким чином, особистісні особливості, представлені розвиненими ціннісно-смысловими орієнтаціями, локусом-контролю – Я, прагненням до особистісного зростання, високою вольовою саморегуляцією, життєстійкістю, забезпечують позитивне ставлення до світу, себе, інших, високу активність і задоволеність, що створює можливість оцінювати ситуації небезпеки і загрози, що можна подолати, адекватно оцінюють свої можливості, які дозволяють долати труднощі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психологическое сопровождение. Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 30–40.
2. Блинова О.С. Психологічна безпека: аналіз наукових уявлень та досвід емпіричного дослідження. Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Просвіта, 2018. С. 239–254.
3. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений. Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С.191–195.
4. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. Москва: Изд-во ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
5. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. Москва: Изд-во Педагогическое общество России, 2002. 202 с.
6. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве. Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 48–59.
7. Зотова О.Ю. Концептуальные представления о социально-психологической безопасности личности. Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 11. С. 129–136.
8. Харченко А.С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: «Психологічна». 2012. Вип. 2 (2). С. 443–450. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidu_2012_2%282%29_52.



9. Эксакусто Т.В., Лызь Н.А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологи. Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 86–91.

10. Янов-Бульман Р. Шкала базовых убеждений. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва: Изд-во «Смысл», 2008. 172 с.

УДК 159.98.942

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Василевська О.І., к. психол. н., старший викладач кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Дворніченко Л.Л., к. філос. н., доцент кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті досліджено зарубіжні і вітчизняні підходи до вивчення гумору. Гумор розглядається як значущий психологічний феномен. Наведено визначення і класифікації різних видів гумору. Розглянуто його функції, вікові особливості. Проаналізовано можливості використання гумору у консультативно-умові процесі.

Ключові слова: гумор, види гумору, консультативний процес, гумористичні переживання, функції гумору.

Василевская Е.И., Дворниченко Л.Л. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЮМОРА В КОНСУЛЬТАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье проанализированы зарубежные и отечественные подходы к изучению юмора. Юмор рассматривается как значимый психологический феномен. Приведено определение и классификации разных видов юмора. Рассмотрены его функции, возрастные особенности, а также возможности использования юмора в консультативном процессе.

Ключевые слова: юмор, виды юмора, консультативный процесс, функции юмора, юмористические переживания.

Vasylevska O.I., Dvornichenko L.L. PECULIARITIES OF USING OF HUMOR IN CONSULTING

The training of practical psychologists for advisory activity has certain specificity. The course of psychological counseling contains practical orientation, which is based on fundamental theoretical training. The analysis of counseling books allows claim that most of them consist of theoretical definitions, methodological bases of counseling, analysis of the counselor's and client's personality, indicators of qualitative psychological contact and effective work interaction. In addition, they reveal the philosophy and counseling process, the main technologies of the psychologist's work; the specifics of the work of the psychologist with the various cases that a specialist may encounter is provides. However, such an important phenomenon of the process of interpersonal interaction as humor, remains outside the area of attention of specialists. Although the topic of humor sometimes appears in the academic literature, but usually these books are devoted to certain branches of psychological knowledge: art-therapy, psychology of humor, etc.

Therefore, the aim of the article is a comprehensive analysis of humor as a psychological phenomenon, peculiarities of its use in the work of a consultant-psychologist.

There are several aspects in the sense of the topic of humor for a counselor-psychologist. First of all, it is an awareness of the features of their own sense of humor, its typical manifestations in the process of communicating with different categories of people (close people, meaningful people, colleagues, clients, etc.), as well as the skill to analyze and regulate their own manifestations of comic. Secondly, this is an understanding of the possibilities of using of humor in the consultation process: implicit (hidden) diagnosis of the client's condition, its mechanisms of protection or coping-strategies, establishing of relationships and psychological contact in the process of consultation. The third aspect is the use of humor as a technology aimed to help different types of clients.

Consequently, meaningful studies of the theoretical aspects of humor create a solid basis for empirical study. Prospects for further research may lie in the using of humor in psychological rehabilitation.

Key words: humor, types of humor, consultative process, humorous experiences, functions of humor.

Постановка проблеми. Гумор – це важлива і цікава тема для багатьох спеціалістів-практиків у професіях системи «людина-людина». Освітняни, лікарі, медичні сестри, соціальні працівники, психологи, психотерапевти – це невеликий список тих спеціалістів, для яких гумор (як універсальна людська активність) проявляється у всіх видах соціальних контекстів. Однак найактуальнішою залишається проблема підготовки спеціалістів соціономічного профілю саме у контексті використання гумору у професійній діяльності. Так, наприклад, підготовка практичних психологів уміщує курс «Основи психологічного консультування». Проте аналіз підручників із консультування дозволяє стверджувати, що більшість із них містить теоретичні викладки щодо методологічних основ консультування, аналізу особистості консультанта і клієнта, показників якісного психологічного контакту та ефективної робочої взаємодії. Крім того, в них розкривається філософія та процес консультування, основні технології роботи психолога, а також надається специфіка роботи психолога з різними випадками. Однак такий важливий феномен процесу міжособистісної взаємодії, як гумор, залишається поза увагою спеціалістів. Хоча тема гумору іноді з'являється у навчальній літературі, але зазвичай ними підручники, присвячені окремим галузям психологічного знання: арт-терапії, психології гумору тощо.

Постановка завдання. Метою статті є всебічний аналіз гумору як психологічного феномена, особливості його використання в процесі консультативної взаємодії. Для досягнення мети нами були поставлені такі завдання: розкрити теоретичне підґрунтя дослідження гумору; визначити необхідність усвідомлення власних проявів комічного консультантом; висвітлити можливості імпліцитної діагностики почуття гумору клієнта; розглянути технології використання гумору в процесі консультативної взаємодії; визначити особливості гумору різних типів клієнтів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна людина досить часто у своєму житті стикається з феноменом гумору. Це і розважальні програми у ЗМІ, і величезна кількість анекдотів та кумедних картинок, якими наповнений простір Інтернету, і повсякчасне використання їх у процесі міжособистісної взаємодії. Отже, існує стале враження про те, що людина розуміє, що таке гумор, вміє ним користуватися або, як мінімум, розуміє той факт, що в неї є чи немає почуття гумору. Однак для більш повного розкриття зазначеної

проблеми необхідно проаналізувати такі основні поняття з теми: гумор, іронія, комічне, сарказм, які іноді на побутовому рівні розуміються як майже тотожні.

Зазначені поняття належать до категорії комічного. Під поняттям комічного розуміють веселе, смішне. Категорія комічного характеризує той аспект естетичного освоєння світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення. С. Рубінштейн зазначав, що «почуття комічного, з яким неможна змішувати ні гумор, ні іронію, заключає у собі інтелектуальний момент як суттєвий компонент», і далі «почуття комічного передбачає розуміння невідповідності» [10, с. 577]. Різновидом комічного є гумор. На цьому понятті ми хотіли зупинитися детальніше. Під гумором розуміють «ставлення свідомості до об'єкта, до окремого явища і світу в цілому, поєднання зовнішньої комічної трактовки з внутрішньою серйозністю» [1, с. 401]. Виходячи з етимології слова, гумор свідомо «норовливий», «суб'єктивний», особистісно зумовлений, залежить від умонастрою самого «гумориста». Крім того, окремо хотілось би зазначити, що «гумор, рефлектуючи, налаштовує на більш вдумливе, серйозне ставлення до предмета сміху, на осягнення його правди, не дивлячись на смішні дивності» [1, с. 401]. Саме в цьому гумор протилежний тим видам комічного, що висміюють та принижують. Так, С. Рубінштейн уважав гумор більш складним почуттям. Він зазначав, що гумор передбачає, що за смішним відчувається щось позитивне, привабливе: «Чистий гумор означає реалістичне «прийняття світу» з усіма його слабостями і недоліками, яких не позбавлено в реальній дійсності навіть найкраще, але й з усім тим цінним, що за цими недоліками і слабостями приховується» [10, с. 577].

До розуміння іронії є два основних підходи. Перше у стилістиці – іносказання, яке виражає насмішку або лукавство. Друге – в естетиці, де її розуміють саме як вид комічного. Іронічне ставлення передбачає зверхність або поблажливість, скептицизм або кепкування [1]. Слід зазначити, що зміст іронії зазвичай не у самому вираженні, а у контексті або інтонації, іноді – лише у ситуації вислову. Коли іронічна насмішка стає злим, їдким глузуванням її називають сарказмом. Отже, розуміння консультантом основних понять комічного є необхідною умовою роботи з гумором.

Слід зазначити, що існують різні психологічні підходи до вивчення почуття гумору і його виміру. Як звичний патерн поведінки (схильність часто жартувати); як здатність (генерувати, розуміти і пам'ятати жар-



ти); як рису характеру (життєрадісність); як естетична реакція (здатність отримувати задоволення від гумору); як установка (позитивне ставлення до гумору і веселим людям); як світоглядна установка (веселе відношення до життя); як стратегія подолання і захисний механізм (схильність зберігати жартівливий настрій у складних обставинах) [8].

У психології існують різноманітні авторські підходи до визначення почуття гумору. Психодинамічний підхід З. Фрейда до вивчення гумору був найвпливовішою теорією у психологічних дослідженнях першої половини ХХ ст. Загальна теорія психології З. Фрейда говорила про те, що кожен із нас є втіленням суперечливих мотивів і бажань. Ідею про те, що ціль сміху – це позбавитися від зайвої нервової енергетики, З. Фрейд запозичив у філософа Г. Спенсера. Коли накопичена в нервовій системі енергія більше не потрібна, то один зі способів це зробити – сміх. Є три різних категорії, пов'язані зі сміхом: дотепність або жарти; гумор; комізм. Кожна з цих категорій передбачає різні механізми, за допомогою яких психічна енергія зберігається і згодом витрачається у формі сміху [11].

У сучасній зарубіжній психології вивчення гумору представлено низкою напрямків. О. Lynch [13] пропонує дотримуватися комунікативного підходу, який розглядає гумор як повідомлення у контексті загальної комунікації. J. Nau [7] підкреслює його культурологічну детермінанту та зазначає гендерні форми прояву. Науковець наголошує на тому, що використання гумору постає більш привабливим у разі одностатевого, ніж змішаного спілкування. Чоловіки частіше за жінок використовують гумор як копінг-стратегію для подолання стресової ситуації.

Низка дослідників, зокрема I. Jakab [14], розглядають гумор як стан свідомості, яка дає людині здатність бачити приховане смислове навантаження і зв'язки між емоціями й ідеями, які були витіснені, здатність, яка трансформує їх у соціально схвальні вільні форми. Науковець порівнює гумор зі сновидіннями, зазначаючи, що і в першому, і в другому випадках ми маємо справу з непрямим вираженням психічної енергії. Різниця в тому, що сновидіння (порівняно з гумором) пов'язані з психічним регресом.

У вітчизняній психології О. Зайвою гумор розглядається як психологічний конструкт, що характеризується стрессозахисним потенціалом. Авторка робить висновок про те, що реакція на складну життєву ситуацію, опосередкована зверненням до почуття гумору, може виявлятися двома шляхами: у

психологічному захисті або психологічному подоланні. У разі психологічного захисту використання гумору є результатом дії несвідомого, тому адаптивна функція гумору належно не оцінюється людиною. Коли ж особистість свідомо звертається до гумору (як ресурсу подолання стресу), то визнає роль гумору як засобу опанування деструктивних емоцій та думок [4].

Наукові розробки А. Бабаджанової присвячені аналізу становлення та розвитку почуття гумору в контексті соціалізації старших школярів. Авторка, спираючись на традиційне уявлення про гумор як інтеграційне особистісне утворення, вважає актуальним вивчення закономірностей генези почуття гумору в старшому шкільному віці, його соціокультурних та індивідуальних особливостей [2].

Г. Квасник досліджував суб'єктивні уявлення про гумор асоціативним методом. Науковцем надається детальна інтерпретація факторної структури суб'єктивного образу гумору [5].

Крім теоретичного підґрунтя в роботі з гумором, консультант має розумітися на побудові якісного консультативного альянсу, де гумор займає не останнє місце. Отже, процес взаємодії – це комунікативний процес. Саме гумор впливає на його якість. Так, особливості прояву гумору під час консультації дозволяють оцінити культуру, такт, розум співрозмовника. Крім того, дають можливість менш хворобливо опанувати складні ситуації в стосунках, стають засобом зняття психологічної напруги, змінюють настрій співрозмовника. Спільний сміх стимулює почуття близькості і дружності.

В основі ефективного психологічного контакту лежить активне слухання (відображення фактів, почуттів та прихованих бажань і сенсу), а також емпатія. Розуміння консультантом того, які саме факти, почуття приховуються за гумористичним ставленням до ситуації чи проблеми, «влучення» в бажання чи сенс, що ховається за жартом, дозволяє вибудувати психотерапевтичний контакт, що ґрунтується на високому рівні довіри. У такому разі консультант переходить у категорію «свій». Водночас своєчасно зроблений гумористичний коментар стає засобом вираження емпатичного розуміння клієнта. Наприклад, W. Napres [12] розглядає співвідношення гумористичних стилів та емпатії як прояву співчуття, процесу співпереживання, найтісніший зв'язок емпатії прослідковується з афіліативним гумористичним стилем як адаптивною поведінковою стратегією. Більше того, демонструючи гумористич-

ну точку зору на ситуацію, яка бентежить клієнта, консультант може стати рольовою моделлю доречного використання гумору.

Наступним важливим складником у роботі з гумором є усвідомлення почуття гумору самим консультантом, а також уміння аналізувати, регулювати власні прояви комічного. Такі рефлексивні навички важливі не тільки з позиції етичних принципів у роботі консультанта («Не нашкодь», «Безоціночне прийняття»), але й як уміння розуміти почуття гумору клієнтів.

Уважаємо за необхідне підкреслити, що гумор (як структурний компонент особистості клієнта) дозволяє краще зрозуміти суб'єктивний світ його особистості. У своїй роботі ми спираємось на поняття суб'єктивного, яке надає Дж.Бюдженталь: «Суб'єктивне – це внутрішня особлива інтимна реальність, у якій ми живимо максимально по-справжньому. Зміст цієї реальності складають образи сприймання, думки й емоції, цінності і переваги, передбачення і побоювання, фантазії та сні, а також все, що нескінченно вдень і в ночі, уві сні і наяву відбувається у нас, визначаючи наші дії у зовнішньому світі і те, що ми вибудовуємо з подій, які відбуваються з нами у цьому світі» [3, с. 24]. Так, прояви комічного стають не тільки індикатором психічного стану особистості, але й засобом імпліцитної діагностики. Добрий жарт, іронічне ставлення до інших, до проблеми, самоіронія, прояви сарказму, особливості «протікання гумористичного процесу» під час спілкування, що дає можливість більш точного розуміння суб'єктивного світу клієнта його світоглядних установок, узагальненого ставлення до світу. Більш того діагностичним є ставлення клієнта до проблемної ситуації: чи може він пожартувати над нею, як саме жартує, чи змінюється гумористичне ставлення в процесі роботи та ін..

Щоб з'ясувати весь спектр альтернатив роботи консультанта з комічним, треба звернути увагу на взаємозв'язок гумору і креативності. Дослідження показують, що людина з почуттям гумору має певні креативні можливості. Так, Р.Мартин зазначає, що гнучкі розумові процеси, які задіяні в обробці невідповідності в гуморі, можуть сприяти різноплановому мисленню, яке є необхідним для креативності, крім того, пов'язані з гумором позитивні емоції можуть послаблювати занепокоєння і напруження, що зменшує ригідність мислення і підвищує здатність зв'язувати і поєднувати різномірний матеріал. Також учений зазначає, що позитивні емоційні стани, зокрема пов'язана з гумором радість, впливають на міркування, готовність ризикувати, ког-

нітивну організацію і процес ухвалення рішень [7, с. 131].

Як доводить М.В. Мусяйчук, породження комічного є креативним процесом, де створення нового смислу досягається шляхом руйнування смислових стереотипів та виявлення суттєвих характеристик на різних рівнях узагальнення [8].

Креативність (як відхилення від стереотипних очікувань) дає можливість розвитку поведінкової варіативності у пошуках нових схем рішення ситуації. «Якщо ти хочеш мати те, чого ніколи не мав, тоді зроби те, що ніколи не робив» (Н. Пезешкіан). Отже, використання в роботі з клієнтом його вміння створювати нові змісти гумористичної форми, бачення альтернативних значень для вибудовування спочатку в мисленнєвому процесі нових варіантів рішення ситуації, а потім і їх реалізація у власному житті дає можливість більш ефективно вирішувати консультативні завдання. Виходячи з установки, що в кожному жарті є частина жарту, виникають запитання: «Про що цей жарт для Вас?», «Що з цього жарту ви можете взяти у власне життя?», «Що з цього жарту можна використати у реальному житті?», відповідь на які дає можливість розширити життєві концепції. Таким чином, клієнти, що розуміються на гуморі спроможні створювати довгу низку альтернатив і робити раціональний вибір між ними.

А. Копитін зазначає, що з метою прогнозування ефектів впливу гумору на особистість і суспільство важливо диференціювати здоровий (конструктивний) і патологічний (деструктивний) гумор. Так, конструктивний гумор передбачає гнучкість особистісних меж людини і здатність продуктивно взаємодіяти з оточенням. Деструктивний, руйнівний гумор, пов'язаний із патологічною агресією, зниженням здатності до контактів і ригідними особистісними межами, проявляючись у вигляді іронії, сарказму [6].

Специфіка означених видів гумору, пов'язана з різними психологічними ефектами, міжособистісною динамікою, зумовлює їх застосування. Наприклад, гумор може допомогти зняти емоційне напруження, подолати тривоги, страждання, навіть переживання позитивного емоційного стресу. Трапляються випадки, коли гумор дозволяє особистості захистити особистісний простір, подолати тиск зовні, підтримати почуття внутрішньої поваги [2; 6; 7; 9].

Гумор часто проявляється під час конфронтації людини із соціальними авторитетами в умовах недостатньої особистісної свободи, тоталітарного правління. У разі осміювання опонента, його системи ціннос-



тей, ідеться про пародію, сарказм. Гумор дозволяє змінити сталий погляд на речі за допомогою гри та образів, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості. Він здатний зумовлювати вивільнення сексуальної енергії й агресії. Крім того, гумор сприяє налагодженню контактів, згуртовує людей.

Використовуючи гумор у консультуванні, важливо розуміти його функції. На думку А. Зів [15], до них можна віднести вираження агресії, відреагування сексуальної енергії, захист, переробка інформації і вирішення проблем, включення в соціальний контекст.

Соціальні функції гумору розкриваються через його застосування з метою зниження напруги та збереження статусу, самопрезентації та формування стосунків з оточенням. Наприклад, використовується людьми з високим соціальним статусом для домінування над іншими, а людьми з більш низьким соціальним статусом – для самоствердження у колі значущих осіб.

У соціальному контексті гумор виступає результативним засобом об'єднання та згуртованості, тому перспективним є напрям вивчення гумористичних стилів як характеристик впливу гумору на особистість та соціальне оточення. Дослідження гумористичного стилю дозволяють визначити форми гумору, пов'язані як із позитивним психологічним функціонуванням, так і з негативними наслідками для особистості [9].

Одна з найбільш важливих функцій гумору пов'язана із забезпеченням психологічної інтеграції, подоланням внутрішнього конфлікту особистості, прийняттям людиною своїх внутрішніх протиріч. Слід зазначити, що гумор має значний захисний і адаптивний потенціал, який проявляється залежно від особливостей довільності в проявах особистості (як форма психологічного захисту або копінг-стратегія).

Щодо технології роботи з гумором, то тут хотілось зупинитися на досвіді позитивної психології і психотерапії Н. Пезешкіана. Перша техніка, яка застосовується на початкових етапах роботи з клієнтом, є позитивною реінтерпритацією. Її мета – побачити вчинок, проблему, симптом, хворобу, рису характеру тощо з іншого боку. Із точки зору позитивної психології, у кожному явищі можна знайти не тільки негативний, але й позитивний сенс. Так, наприклад, нічне нетримання сечі реінтерпретують як здатність плакати вниз. Однак ситуація, коли клієнт перше стикається з новим поглядом на проблему, може викликати у нього сміх, добрий жарт, іронію чи навіть сарказм. Але така процедура дозволяє ставити під сум-

нів сталі установки і дії клієнта, змушуючи звернути увагу на проблему і збалансувати (зробити більш об'єктивною) позицію щодо дисфункціональної моделі поведінки

Ще однією технікою є метафора. Використання історій, прислів'їв, притч, анекдотів відіграє у позитивній психотерапії одну з ключових ролей. Жартівливі прояви часто виконують саме функції метафори: мають прихований зміст; добре запам'ятовуються; стають посередником у ситуації конфронтації; дозволяють подивитись на свої проблеми з боку; показують нові моделі поведінки у складних ситуаціях; утворюють контрконцепцію.

Консультант має розумітися на вікових особливостях гумору. На думку дослідників, типовими ситуаціями, в яких сміються маленькі діти, є ті, коли вони переживають змішані почуття тривоги та безпеки (це стосується навіть гри у схованку, втечі від дорослого). Етап становлення активного гумору починається на другому році життя, це пов'язано з формуванням перших абстрактних символів і діти отримують інтелектуальне задоволення від «неправильного» вживання осмислених ними образів. На третьому році життя діти пов'язують предмети не тільки із символами, але й із певними характеристиками. Отже, смішним здається навмисне перекинування реальності за допомогою наділення предметів нетиповими для них якостями.

Удосконалення гумору на мовленнєвому рівні відбувається приблизно у шість років, коли дитина реагує сміхом на перекинуті слова, незвичні загадки, вірші. Як підкреслює Р. Мартін, розуміння дітьми таких засобів вираження гумору, як іронія і сарказм, з'являється у 5–6 років, однак лише у 8–9 років діти починають сприймати іронічні образи як більш цікаві [7].

Із розвитком абстрактного мислення все складнішими стають жарти, так, у підлітковому віці формування почуття гумору можна вважати в цілому завершеним. Підлітковий гумор має свої особливості. Наприклад, у класифікації, створеній А. Радомською, критерієм розрізнення видів гумору є емоційне залучення суб'єкта до ситуації, що дозволяє виділити такі види гумору:

1) когнітивний гумор базується на логічній несумісності як головній характеристиці стимулу, який сприймається як гумористичний. Така несумісність забезпечується одночасним уживанням елементів, що не сполучаються;

2) принизливий гумор має джерелом акцентування власних та чужих помилок. Тому він часто є ганебним щодо об'єкта, на якого спрямований. Цей вид гумору завж-

ди свідчить про негативні емоційні переживання з боку того, хто є його ціллю;

3) відсутність гумору, нерозуміння жарту не дає можливості суб'єктові пережити почуття задоволення від дотепів;

Авторка вважає, що з віком уживання принизливого гумору порівняно з когнітивним значно зменшується і саме підлітки найбільш схильні до застосування принизливого гумору, що відбиває фрустрованість обмеженнями з боку дорослих у виявленні самостійності. На жаль, актуальна проблема сьогодення – боулінг – характеризується цькуванням однолітків саме з використанням принизливого гумору.

Отже, визначаються афіліативний, самостверджувальний, агресивний та самопринижувальний стилі гумору [7]. Афіліативний гумористичний стиль, призначений для розважання оточення, спосіб покращення взаємодії, котрий проявляється через смішні та неворожі жарти, невимушені дотепні зауваження. Його мета полягає в оптимізації стосунків та редукції міжособистісних конфліктів.

Водночас самостверджувальний гумор допомагає людині знаходити комічне у життєвих випробуваннях, підтримувати реалістичне світосприйняття у разі виникнення проблем. Цей гумористичний стиль часто застосовується як адаптивна допінг-стратегія, що допомагає зберігати позитивну перспективу в стресових ситуаціях.

Тоді як агресивний стиль – форма зневажливого гумору в поєднанні із сарказмом та приниженням, котрі можуть використовуватися для маніпулювання іншими людьми. Змістом самопринижувального гумору є жарти щодо власної особистості з метою отримання схвалення оточення.

Дослідник R. Silver розробила спеціальну шкалу для оцінювання різних видів гумору, які проявляються в зображувальній діяльності, зокрема під час виконання тесту Сільвера. Що дозволяє, працюючи з аналізом розмов із клієнтом і його зображувальною діяльністю, дати оцінку семи видів гумору: патологічного («чорного»); «чорного», але не патологічного; принизливого; самопринизливого; амбівалентного або нейтрального; в міру позитивного; домінуюче позитивного.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що значення гумору в житті особистості і психологічній сфері досить вагоме. Робота з комічним у процесі взаємодії висуває перед консультантом такі нові завдання, як знання базових понять категорії комічного, вміння вибудувати комунікативний консультативний про-

цес, використовуючи гумористичні засоби, діагностувати стиль гумору співрозмовника, контролювати власні прояви комічного. Важливим і складним завданням є використання почуття гумору клієнта для усвідомлення механізмів захисту і розробки копінг-стратегії. Існують різні види гумору, які мають як конструктивний, так і руйнівний ефект. Кваліфіковане використання гумору в консультативному процесі допоможе більш чітко окреслити проблему, визначити прогноз і тактику подальшої роботи. Змістовні дослідження теоретичних аспектів гумору створюють ґрунтовну базу для емпіричного вивчення. Перспективи подальших досліджень можуть полягати у застосуванні гумору в психологічній реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая советская энциклопедия: в 30-ти т. / [гл. ред. А.М.Прохоров. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1978. 29 т.
2. Бабаджанова А.Н. Щодо питання методології психологічних досліджень почуття гумору. Психологічні науки: зб. наук. пр. Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. 2011. № 58. С. 97–100.
3. Бюдзенталь Дж. Искусство психотерапевта. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 304с
4. Зайва О.О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Харків, 2006. 20 с.
5. Квасник Г.В. Дослідження суб'єктивних уявлень про гумор асоціативним методом. Проблеми сучасної психології. 2014. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Вип.23. С. 215–226.
6. Копытин А.И. Юмор в искусстве и арт-терапии: феноменология, диагностика, защитно-адаптивные возможности. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru>.
7. Мартин Р. Психология юмора / [пер. с англ. под. ред. Л. В. Куликова]. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 480 с.
8. Мусийчук М.В. Аксиологическая функция юмора. Вестник Томского государственного университета. 2007. № 295. С. 91–94.
9. Носенко Е.Л., Харченко О.Б. Стили та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 501–514.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999. 720 с.
11. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / [пер. с англ.]. Москва: Прогресс, 2001. 270 с.



12. Hampes W. The relation between humor styles and empathy. *Europe's Journal of Psychology*. № 6 (3). P. 34–45.

13. Lynch O. Humorous communication: finding a place for humor in communication research. *Communication theory*. 2002. № 4. P. 423–445.

14. Jakab I. Humor and psychoanalysis. *L'Humor. Histoire, culture et psychologie* (eds. G. Roux and M. Laharie). Paris: SIPE, 1998. P. 15–22.

15. Ziv A. *Personality and sense of humor*. New York: Springer, 1984.

УДК 159.99:314.15

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АДИКЦІЙ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ

Заверуха О.Я., здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті автор на теоретико-методологічному рівні розкриває потребу в корекції адиктивної поведінки підлітків із сімей трудових мігрантів. Зокрема, розкрито ряд сучасних підходів, завдяки яким здійснюється психокорекція адиктивної поведінки підлітків. Цілісну та багаторівневу природу профілактики адиктивної поведінки підлітків автор висвітлює через системний, антропологічний, діяльнісний, особистісний, ресурсний, гуманістичний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний підходи.

Ключові слова: підлітки, адиктивна поведінка, психокорекція, діти трудових мігрантів, методологічний підхід, профілактика.

Заверуха О.Я. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АДДИКЦИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

В статье автор на теоретико-методологическом уровне раскрывает потребность в коррекции аддиктивного поведения подростков из семей трудовых мигрантов. В частности, раскрыт ряд современных подходов, благодаря которым осуществляется психокоррекция аддиктивного поведения подростков. Целостную и многоуровневую природу профилактики аддиктивного поведения подростков автор освещает через системный, антропологический, деятельностный, личностный, ресурсный, гуманистический, аксиологический, компетентностный, культурологический, акмеологический, синергетический подходы.

Ключевые слова: подростки, аддиктивное поведение, психокоррекция, дети трудовых мигрантов, методологический подход, профилактика.

Zaverukha O.Ya. PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ADDUCTIONS IN BEHAVIOR ADOLESCENTS FROM FAMILY LABOR MIGRANTS THROUGH THE PRESENCE OF MODERN APPROACHES

In the article, the author at the theoretical and methodological level reveals the need for correction of addictive behavior of adolescents from the families of labor migrants. A description of the psychological problems experienced by the parent of migrant parents. An addiction is analyzed as a kind of deviant behavior, types of dependencies are given. The groups of addicts formed according to the degree of adolescent addictive behavior are described: potential, occasional or random adjectives. The most common types of addictive behavior in adolescence are the use of psychoactive substances, and rodependence, the formation of technological dependencies, food disturbances.

Today, the psychological correction of addictive behavior of adolescents of parents of labor migrants cannot be successful without work with the family. For this purpose, both psychological family counseling and family psychotherapy are used. Effective is their combination. The use of special techniques increases their effectiveness.

The author presents a holistic and multilevel nature of the prevention of addictive behavior of adolescents through a number of approaches: systemic, anthropological, activity, personal, resource, humanistic, axiological, competence, culturalological, acmeological, synergetic.

Solving the problem of addictive behavior will contribute to the successful moral and spiritual development of society and the state as a whole. Only the correct use of approaches and principles of work can provide a psychologist successful implementation of psychotherapy.

Key words: adolescents, addictive behavior, psycho correction, children of labor migrants, methodological approach, prevention.

Постановка проблеми. Українське суспільство за останні десятиліття характеризується втратою традиційних сімейних цінностей і чеснот, позаяк набирають обертів аморальні засоби досягнення матеріального благополуччя, яке стає на вершині всього життєвого успіху.

До заробітчанства людей провокує не лише жага грошей, а проста потреба у нормальному матеріальному забезпеченні власного життя та виховання своїх дітей. Перехід на ринкові відносини в державі зробив очевидним класовий розрив у суспільстві: багаті перестали приховувати власні доходи та завдяки високому рівню корупції мають можливість заробляти ще більше, тоді як середній клас робітників і селян скотився стрімко вниз і перебуває у безвихідній ситуації. Нездійсненими стали мрії деяких дітей отримати відповідний рівень освіти, відвідувати спортивні та мистецькі позашкільні гуртки, літнє оздоровлення в екологічно чистих місцевостях України та поза нею.

Кожна дитина, яка перебуває поза сімейним колом власної біологічної сім'ї, переживає відкинутість і зраду з боку батьків, адже вони б мали дбати про неї, любити її, а натомість їх поруч немає. Кожна життєва ситуація інша, як і дитячий біль, проте усі діти переживають біль від того, що вони покинуті, непотрібні чи від них відмовилися [8].

Таким чином, набирає обертів величезна проблема в Україні – це діти батьків-заробітчан, які поповнюють кількість «соціальних сиріт». Ця проблема є небезпечною не лише в контексті статистики. Діти батьків, що виїхали на довгий час на заробітки, залишаються під опікою родичів чи близьких людей, які не завжди відповідально ставляться до покладених на них обов'язків. Якщо немає емоційної близькості між дитиною й опікуном, втрачається зв'язок із дитиною, вона залишається сам-на-сам із власними проблемами. Не розуміючи, як вона має чинити в тому чи іншому випадку, дитина нерідко вдається до девіацій.

На цю проблему почали звертати увагу тільки тепер, коли її результати набули приголомшливих масштабів. Проте ще мало наукових праць, це питання майже не висвітлюється у засобах масової інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безпосередньо саме «соціальне сирітство» як феномен розкривається у філософських, педагогічних, юридичних, психологічних працях. Це, зокрема, роботи О. Панова, І. Пінчука, С. Толстоухова, Є. Холостова, С. Чернета. Причини та наслідки цього явища розкривають вчені С. Воскобойнікова, Б. Кобзар, А. Ліхано-

ва, Н. Міщенко, А. Нечаєва, Є. Рибінський, В. Яковенко. Соціально-педагогічний бік проблеми висвітлюється у працях І. Бега, Л. Волинець, Н. Комарової, І. Іванової, А. Капської, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Оржеховської. Над проблемою стану дітей і підлітків, чії батьки – трудові мігранти, в Україні працювали Ю. Галустян, Т. Дорошок, Т. Кірик, К. Левченко, В. Пігіда, І. Трубавіна, І. Шваб. Питання соціально-психологічної роботи з цією категорією підлітків були розкриті науковцями В. Андрєєвою, Т. Веретено, Т. Дорошок, М. Євсюковою, І. Зверєвою, І. Крупником, В. Пігідою.

Якщо причини явища трудової міграції та «соціальних сиріт» більшою мірою розкриті, то проблема «що із цим робити?» залишається відкритою.

Постановка завдання. Мета статті – окреслити основні напрями та сучасні підходи психологічної корекції адикцій у поведінці підлітків, чії батьки – трудові мігранти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці солідарні в думці про те, що від'їзд одного чи обох батьків негативно впливає на дитину та проявляється у різнопланових проблемах, зокрема психологічних, фізіологічних, соціальних і педагогічних. Ми зупинимося на психологічних, позаяк їх немало. Це підвищений рівень тривожності, висока агресія (різного вектора), замкнутість, нерішучість, пригнічений стан, дратівливість, недовіра, небажання спілкуватися з рідними та друзями, батьками, почуття розчарування, апатії, негативна Я-концепція, поява думок про самогубство, афективні поведінкові реакції, емоційний холод, порушення ідентифікації, зниження когнітивних функцій (затримка мовного розвитку, порушення зосередженості уваги тощо), поведінкові розлади (розгальмованість поведінки, демонстративність, делікventність, адикція, асоціальна поведінка тощо) [1–3; 5; 6].

Адикція – це порушення поведінки, що виникає внаслідок зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан людини, включаючи алкоголь і тютюн, до того моменту, коли фіксується факт психічної і фізичної залежності. У класифікацію нехімічних адикцій увійшла також Інтернет-залежність як альтернативна форма адаптації деяких підлітків до життєвих умов, як засіб їх самореалізації й емоційно-психічної регуляції [11].

Залежно від ступеня вираженості адиктивної поведінки підлітків можна поділити на такі групи: потенційні адикти, епізодичні чи випадкові адикти, регулярні адикти. До перших двох груп можна застосовувати заходи первинної (попередження відхи-



лень у поведінці, дезадаптації), вторинної (інформування про наслідки адиктивної поведінки, стійкість до пропозиції хімічних і нехімічних адикцій) профілактики.

Щодо третьої групи підлітків, то тут є необхідність третинної профілактики (подолання негативізму, тривожності, депресії, уміння стримувати гедоністичні бажання, корекції стереотипів адиктивної поведінки). Адже підлітковий вік – це найбільш небезпечний час щодо залучення до усіх видів адикцій. Реакція емансипації, притаманна цьому періоду визрівання особистості, у найбільшому її прояві може перерости у негативізм, за якого вислови дорослих про шкоду адикції лише стануть підкріпленням у переконаннях і дадуть зворотній ефект. Внутрішнє відчуття дорослості не збігається із зовнішнім сприйняттям його оточуючими, що може спровокувати підлітка до різного виду адиктивної поведінки, аби видатися більш дорослим, нівелюючи можливі наслідки.

Найбільш поширеними видами адиктивної поведінки у підлітковому віці є вживання психоактивних речовин, ігрозалежність, формування технологічних залежностей, харчові порушення. Процес самовизначення, пошуку себе в цьому світі на фоні емоційного голоду, який підліток переживає у зв'язку з трудовою міграцією батьків, роблять підлітка вразливим до формування у нього процесуальних і психоемоційних видів адиктивної поведінки.

Сьогодні психологічна корекція адиктивної поведінки підлітків, чиї батьки – трудові мігранти, не може бути успішною без роботи з сім'єю. З цією метою застосовують як психологічне сімейне консультування, так і сімейну психотерапію. Дієвим є їх поєднання. Застосування спеціальних методик підвищує їх ефективність [9].

Проте варто відпустити у минуле залякуючу стратегію щодо профілактики адикцій у підлітків. Практичний психолог повинен надавати достовірну інформацію щодо психоактивних речовин і наслідків їх дії на організм людини, допомагати формуванню соціальних навичок асертивної поведінки та протистояння негативному впливу однолітків, апелювати до загальнолюдських цінностей, розкриття можливостей власного потенціалу, особистісної самореалізації, зміцнення власного здоров'я тощо. Тому дієвими будуть і організація позашкільного часу підлітків, і розробка та впровадження освітніх профілактичних програм у навчально-виховний процес навчального закладу, інформування батьків і близьких (опікунів) щодо визначення симптомів та ознак адиктивної поведінки дітей, впровадження в за-

гальноосвітніх закладах психокорекційних форм і методів впливу на підлітка з метою мотивації до здорового способу життя.

Тому психолог повинен вміти використати у кожній конкретній ситуації найоптимальніший підхід, що опиратиметься на загальнометодологічні засади.

Ми погоджуємося з дослідницею Г.Д. Золотовою, яка розкриває цілісну та багатовірневу природу профілактики адиктивної поведінки підлітків із позиції *системного підходу*, де кожний окремий захід є елементом системи, кожна дія узгоджується з іншою, напрями та види роботи не суперечать, а впливають один з одного, будь-яка дія суб'єкта чи об'єкта профілактичного процесу впливає на всю систему загалом [3]. Основним принципом у психологічній роботі з сім'єю є системність [4].

З позиції *антропологічного підходу* слід системно використовувати відомості усіх наук про сім'ю й особистість як об'єкт виховання. Психологічну діяльність через призму цього підходу варто спрямовувати на формування усвідомленого батьківства, гармонійних стосунків, життєвих умінь всіх членів сім'ї, почуття єдності та належності до сім'ї, значущості себе як особистості в родинному колі, усвідомлення власних і загальносімейних потреб, мети, інтересів, їх співзалежності, єдності розумового, морального та фізичного розвитку усіх членів в онтогенезі сім'ї. Базою для цього є, з одного боку, вивчення проблем конкретної сім'ї, з іншого – дослідження проблем української сім'ї загалом, їх узагальнення з метою визначення методів виходу з проблем сім'ї та їх превенції. Основним принципом антропологічного підходу є уважність до внутрішнього світу сім'ї та її природня взаємодія.

Особистісний підхід опирається на права й обов'язки особистості в сім'ї, її інтереси, формування умов для реалізації себе всередині сім'ї з урахуванням досвіду, менталітету, моделей сімейного виховання, цінностей особистості в сім'ї. Метою особистісного підходу є формування особистості сім'янина у її взаємозалежності з правами, ціннісними орієнтаціями, повагою до вибору інших членів родини, взяттям відповідальності за власний вибір, підтримкою інших членів родини. Основний принцип роботи через особистісний підхід – особистісно центрована робота з сім'єю та її членами [6].

Діяльнісний підхід передбачає залучення сім'ї у діяльність і вирішення її проблем, що призведе до розвитку та згуртування. Для цього сім'я повинна усвідомлено підійти до визначення власних проблем, бути

мотивованою до їх розв'язання, обрати засоби досягнення поставленої мети, виконання певної діяльності щодо розв'язання проблеми та набуття нового досвіду, якостей, властивостей, оцінки та корекції результатів. У межах діяльнісного підходу реакція психіки на дію виявилася кращою за реагування, наприклад, на рефлекс, асоціації, гештальти, поведінку, відображення, пізнання, гуманізм, переживання, нейрони тощо. Основним принципом діяльнісного підходу є психологічне виховання сім'ї в діяльності та спілкуванні.

Ресурсний підхід передбачає пошук, визначення та застосування об'єктивно наявних умов і засобів, які потрібні для вирішення проблем сім'ї через реалізацію її прав у соціумі та всередині родини, віднайдення можливостей їх реалізації. Науковці Л.М. Мітіна, О.А. Мухамедвалєєва, В.В. Ігнатова, Д.О. Леонтьєв розглядають різні види ресурсу чи потенціалу особистості, зокрема культурний, інтелектуальний, комунікативний, моральний, аксіологічний, творчий, управлінський, трудовий та ін. Віднайдення психологом-фахівцем комплексу духовних властивостей дає змогу особистості приймати рішення та врегульовувати власну поведінку, беручи до уваги ситуацію, проте опираючись на власні уявлення та критерії. Основним принципом психологічної роботи тут є пошук ресурсу для вирішення проблеми особистості [6].

Аксіологічний підхід – це опора на цінності у психокорекційній роботі, зокрема співвідношення різних особистісних цінностей між собою, вироблення ієрархії цінностей, що сприятиме зміцненню, збереженню цілісності та подальшому розвитку особистості в сім'ї. Філософія психотерапії в межах аксіологічного підходу передбачає широкий спектр психологічних практик – починаючи від безсуб'єктних, маніпулятивно-сугестивних і завершуючи інтегрально-суб'єктивними та розвивально-реконструктивними. Розв'язання проблеми віктимної особистості вченими цього напрямку бачиться як творчий синтез усвідомлених життєвих перспектив та умов їх реалізації, що призводить до автентичного екзистенційного вибору з підпорядкуванням телеологічним векторам каузальної зумовленості. У цьому контексті великим психокорекційним потенціалом володіє нарративна психотерапія, яка опирається на принцип самоконстатування особистості як центру власного життєвого світу. Основними принципами тут є духовно-етичні погляди на сім'ю.

Гуманістичний підхід передбачає психологічну роботу з сім'єю щодо її цілісності, здатності до розвитку, довіри, поваги до її

прав і членів сім'ї. Шляхом реалізації цього напрямку є конфіденційність у роботі з родиною, пропаганда позитивного образу сім'ї, підтримка, допомога, самопомога. Цей підхід стимулює родину до роботи над власними проблемами з метою виправдати довіру до себе з боку психолога-фахівця. Завдяки гуманістичному підходу психолог має змогу сприймати особистість чи сім'ю загалом як можливість до самоактуалізації, унікальну цілісність, що володіє певним ступенем свободи від зовнішніх обставин завдяки власним цінностям, якими вона керується [10].

Компетентнісний підхід – це найвищий професіоналізм психолога з сім'єю. Такий фахівець може побачити за проблемою і методи її розв'язання, й інтереси сім'ї, можливі перспективи розвитку, набуття автентичності у вирішенні робочих завдань, шляхів досягнення та ін. Психолог у роботі має керуватися принципом фамілієцентризму і постійного професійного розвитку. Такий психолог мотивує та стимулює сім'ю до роботи над власними проблемами, підтримує та допомагає членам родини у їх розв'язанні, опираючись на потенціал і зони розвитку. Тобто, особистість фахівця є т. зв. інструментом досягнення компетентності самої сім'ї у вирішенні тих чи інших проблем, їх попередження та вміння усувати наслідки. Так виглядає принцип компетентності у психологічній роботі з сім'єю.

Культурологічний підхід у психологічній роботі з сім'єю повинен враховувати і культуру сім'ї, і мікросередовище, яке детермінує її розвиток. Шляхом його реалізації є вивчення та врахування у роботі культурного потенціалу родини, субкультури окремих членів сім'ї, самовдосконалення особистісної культури, що забезпечує комфортність у спілкуванні. Компонентами особистісної культури є культура емоцій, інтелекту, поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, екологічності, мовлення. Все це дає можливість успішного формування рефлексивності особистості та призводить до кращого виявлення та вирішення імовірних проблем [11].

Акмеологічний підхід у професійно-психологічній допомозі щодо роботи з сім'єю трудових мігрантів передбачає спрямованість психологічного впливу на розвиток родини, досягнення акме-вершини у функціонуванні та діяльності, зокрема можливого максимального благополуччя родини, здатності до самопомоги, самоорганізації, визначення потреб у досягненнях, успіхах, віри в себе, позитивного мислення, усвідомлення сенсу та переваг сімейного



життя, відкритості до засвоєння нового, високої мотивації досягнень, системного способу мислення з урахуванням потреб сім'ї, здатності до об'єктивної самооцінки власної діяльності. Маючи такий потенціал, сім'я за допомогою практичного психолога може стати ідеальним варіантом для розвитку, усвідомлення важливості самореалізації кожного з урахуванням потреб сім'ї, має можливість навчитися співвідносити й узгоджувати мету та інтереси особистості й сім'ї. Основним принципом цього підходу є спрямованість на розвиток сім'ї через розвиток її членів, самопомогу та збереження її цілісності [8].

Завдяки *синергетичному підходу* у психологічній роботі з сім'єю трудових мігрантів є можливість забезпечити використання таких основних характеристик діяльності, як універсальність (опора на методи наукового дослідження), глобальність (увага до всіх типів сімей), відкритість, нелінійність (вивчення функціонування та розвитку родини за різних умов і ситуацій за довільної зміни керівних параметрів), цілісність (збереження цілісності сім'ї як сутності, ознаки її відокремленості від інших людей), інноваційність (створення нових гіпотез, теорій; розробка підходів, технологій у роботі з сім'єю як складно організованою системою), опору на досвід, потенціал у сім'ї у розв'язанні власних проблем. Принципом роботи в цьому підході є врахування альтернативності розвитку (для кожної сім'ї є різні варіанти вирішення проблем), оптимальності впливу (використання можливостей, а не примусу), можливості прогнозування (кожна сім'я має свої етапи розвитку, в т. ч. і критичні, можливість їх попередити), суб'єктності та самодостатності сім'ї [10].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проблема адиктивної поведінки підлітків надзвичайно серйозна. Її вирішення сприяє формуванню здорової дорослої особистості, успішному моральному та духовному розвитку суспільства та держави в цілому. Така поведінка проявляється у формі вживання психоактивних речовин, технологічних та ігрозалежностей, а також харчових порушень. Психологічна корекція адиктивної поведінки підлітків, чиї батьки – трудові мігранти, не може бути успішною без роботи з сім'єю. З цією метою варто застосовувати як психологічне сімейне консультування, так і сімейну психотерапію. Дієвим є їх поєднання. Застосування спеціальних методик підвищує їх ефектив-

ність, проте цілісну та багаторівневу профілактику адиктивної поведінки підлітків можна провадити через системний, антропологічний, діяльнісний, особистісний, ресурсний, гуманістичний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний підходи. Лише правильне використання підходів і принципів роботи зможе забезпечити психологу успішне виконання психотерапії.

Перспективами нашого дослідження стане розробка корекційної програми щодо роботи з адиктивною поведінкою у підлітків – дітей трудових мігрантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боярин Л.В. Особливості соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей та дистантною сім'єю загалом. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2014. № 3 (35). С. 86–91.
2. Боярин Л.В. Причини проявів девіантної поведінки підлітків із сімей трудових мігрантів. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 2 (31). С. 68–75.
3. Золотова Г.Д. Системний підхід до профілактики адиктивної поведінки дітей. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2014. № 5 (288). Ч. I. С. 163–178.
4. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Изд-во Ленинград. университета. 1991. 384 с.
5. Крупник І.Р. Уявлення про майбутнє сімейне життя дітей заробітчан. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 3. Т. 2. С. 139–144.
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
7. Психолого-педагогічний супровід дітей трудових мігрантів: навч.-метод. посіб.: у 2 ч. / за заг. ред. С.С. Стельмах. Львів: Свічадо, 2014. 452 с.
8. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии: Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 200–231.
9. Романчук О. Сім'я, що зцілює. Львів: Свічадо, 2016. 268 с.
10. Слюсаревський М.М., Блинова О.Є. Психологія міграції: навч. посіб.; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. 244 с.
11. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Адиктивна_поведінка.
12. Чаплак Я., Чаплак М. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх практичних психологів. URL: <http://yanchaplak.com/ua/psykholohichna-dopomoha/22-pidhotovka-praktychnykh-psykholohiv.html>.

УДК 159.9:[316.624.3:373]

СУЧАСНА ШКОЛА – БЕЗПЕЧНИЙ ПРОСТІР ЧИ АРЕНА ЗНУЦАНЬ?

Закалик Г.М., старший викладач
кафедри теоретичної та практичної психології
Інститут права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»

Войцеховська О.В., к. психол. н.,
асистент кафедри теоретичної та практичної психології
Інститут права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»

Шувар Н.М., к. біол. н.,
учитель
Середня загальноосвітня школа № 23,
магістрант психології
Інститут права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»

Статтю присвячено проблемі булінгу в сучасному освітньому просторі. Визначено його переважаючі форми у шкільному колективі. Показано взаємозв'язок між рівнем і формою агресії та схильністю до булестства. До агресії високу схильність проявляла частина дітей-булестрів та його оточення. Водночас були й діти-жертви.

Ключові слова: булінг, шкільний булінг, форми булінгу, причини булінгу, агресія, вербальна агресія, невербальна агресія.

Закалык Г.М., Войцеховская О.В., Шувар Н.М. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА – БЕЗОПАСНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИЛИ АРЕНА ДЛЯ ИЗДЕВАТЕЛЬСТВ?

Статья посвящена проблеме буллинга в современном образовательном пространстве. Определены его преобладающие формы в школьном коллективе. Показана взаимосвязь между уровнем и формой агрессии и способностью к булестству. К агрессии склонны часть детей-булестров и их окружение. Одновременно были и дети-жертвы.

Ключевые слова: буллинг, школьный буллинг, формы буллинга, причины буллинга, агрессия, вербальная агрессия, невербальная агрессия.

Zakalyk H.M., Voitsekhovska O.V., Shuvar N.M. MODERNDAY SCHOOL – SAFE SPACE OR TORTURE ARENA?

School restructuring is a very sensitive issue in the modern Ukrainian society. A school has to ensure that its graduates are well-rounded individuals who have integrity, are capable of becoming innovators and making decisions in accordance with the necessities of the time, and at the same time are patriots whose actions are based on moral and ethical norms.

However, even today we still have to face the problem of bullying at schools, which is a certain group of children picking on other children, and which is a serious violation of every child's right to respect, personal dignity and inviolability.

Teenagers are the ones suffering from the uncertainty of social, economical and moral climate of the country more than any other age group. They have lost their system of values and ideals (old ones have been destroyed, new ones haven't been created yet).

As a result of these processes we have aggression in schools. Aggressive teenagers differ in personal characteristics and behaviour patterns but have certain common features such as poor and primitive value-based orientations, lack of hobbies, narrow and unstable interests. Some of them demonstrate low level of intellectual development, high susceptibility to suggestion, propensity for copying others as well as emotional rudeness and anger they, first of all, direct towards their peers.

Researching the definition of teenage aggression as a socio-psychological phenomenon indicates that it is viewed as aggressive actions of an individual that is being shaped mainly in the process of early socialization in childhood and teenage years.

The study shows that teenage aggression takes on mostly verbal form (negative emotions directed at peers and elders – threats, yells, arguments and swear words), but can sometimes take on the form of physical aggression, aggravation and holding grudges.



To aggression inclined part of children of bully and their surroundings. At the same time there were children-victims.

Key words: *bullying, school bullying, forms of bullying, reasons of bullying, aggression forms, level aggression, physical aggression, verbal aggression.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві гостро поставлено питання про перебудову української школи. Вона має забезпечити випуск цілісної, всебічно розвиненої особистості, котра б стала інноватором, готовою до ухвалення рішень на вимогу часу і була патріотом, яка діє згідно з морально-етичними нормами. У такій школі вчитель діятиме за принципами академічної свободи, а школярі матимуть простір для творчості.

Це серйозні посилення для громадськості. Адже їх очікували не одне десятиліття.

Однак суспільство й сьогодні зустрічається з проблемою булінгу в шкільному середовищі і щодо цього неодноразово піднімає питання. Виявлено основні проблеми, що породжують булінг. З'ясовані закономірності його прояву. Висвітлено основні характеристики дітей, котрі схильні до булінгу. Показані наслідки булінгу для кожного з його учасників – булера, жертви і тих, хто стоїть по обидві сторони цього явища. У закордонних виданнях до цієї проблеми привертають увагу уже кілька десятків років поспіль. Її визначають як ганебне явище, яке переслідує дітей у школі.

Сам термін “bullying” в українській інтерпретації звучить як цькування, залякування, шкільне насильство, шкільне хуліганство, шкільна дідівщина, шкільний терор, булінг. Його прояви є не чим іншим як інтервенцією одного учня (учнів) у життєво важливий простір іншого (інших), що може виявлятися у різних формах.

Ці знущання однієї частини дітей над іншою відбувається із суттєвим порушенням прав кожної дитини – права на повагу й особисту гідність; права на життя, особисту недоторканість та заборону насильства, катування, жорстокого поводження і покарання. Це є прямим порушенням рівності усіх (незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та здібностей).

Складність соціалізації сучасного підлітка пов'язана з тим, що він живе в умовах перенасиченого інформаційного простору, періодичних екологічних і економічних криз та техніко-технологічних перетворень, що пред'являють нові вимоги і глибинно впливають на нього. Це часто вибиває його із звичної колії шкільного життя і може суттєво відобразитися на життєвій позиції. Такі події можуть розвивати почуття протесту, часто неусвідомленого, та водночас зростає їх індивідуалізація, яка при втраті за-

гально-соціальної зацікавленості веде до егоїзму. Підлітки більше за інші вікові групи страждають від нестабільності соціальної, економічної й моральної обстановки в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах, адже старі зруйновані, а нові не створені.

Наслідками таких явищ стає прояв шкільної агресії. Агресивні підлітки, незважаючи на всю відмінності їх особистісних характеристик і особливостей поведінки, мають деякі загальні риси: бідність ціннісних орієнтацій, примітивність, відсутність захоплення, вузькість і нестійкість інтересів. У частини з них низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, висока схильність до копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), егоцентризм, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, яку вони проявляють проти однолітків. Серед агресивних підлітків зустрічаються і діти добре інтелектуально та соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості.

За оцінками експертів із питань дитинства, щорічно 2–3 мільйони дітей у світі стають жертвами жорстокого ставлення до них. Проте і ця цифра може бути надто заниженою, оскільки діти часто соромляться або бояться розповісти про те, що над ними знущаються, або не знають іншого ставлення до себе і тому вважають його нормою.

Жорстоке ставлення до дитини у межах шкільного колективу – це всі форми фізичного та психологічного насильства, вчинення побоїв або застосування вербальних і невербальних образ; неухважне, недбале або жорстоке ставлення. Насильство – це будь-яке приниження людини, панування волі однієї людини над волею іншої, що порушує її конституційні права на особистісну недоторканість (у фізичному і духовному розумінні).

Байдужість дорослих часто призводить до того, що дитина підпадає під неодноразові фізичні покарання чи психологічні знущання, відчуження її від колективу однолітків (аутсайдер). Це завдає їй постійних психотравм. Булер також зазнає наслідків.

Тобто для кожного учасника (пасивного чи активного), булінг може провокувати непередбачувані проблеми не лише у шкільному житті дитини (зниження якості навчання, некомфортне перебування у класі, небажання відвідувати школу), але й мати низку негативних наслідків і надалі (неадекватне сприйняття власної індивідуальності та реальності, страхи та фобії, психосоматичні порушення, невротичні та депресивні розлади; відхилення у поведінці – адиктивна, кримінальна, суїцидальна) тощо. Тому проблема шкільного булінгу залишається актуальною і потребує ретельного вивчення у Новій українській школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шкільне оточення – основне соціальне середовище дитини, де вона проводить значну частину свого часу і здобуває навички колективної співпраці, вчиться жити у соціумі. Для формування її як багатогранної особистості досить важливим є, щоб вона почувалася комфортно у стосунках з учителями та учнями свого класу, відчувала емоційну та моральну підтримку з боку шкільного оточення. Це сприяє розвитку суб'єктивного сприйняття дитиною освітнього процесу, виробляє у неї бажання вчитися, зумовлює комфортність взаємин з учнівським та педагогічним колективом. На основі цього формується позитивне сприйняття дитиною ставлення до себе однокласників, вчителів та учнів інших класів школи. Воно сприяє формуванню привабливого ставлення освітнього простору і бажання позитивного контакту з оточенням.

Водночас доволі часто дитина може зустрітися віч-на-віч із насильством, яке викликане іншим однолітками чи учнями старших класів.

Проблему насильства в учнівському колективі почали активно обговорювати приблизно з 60–70-х років ХХ ст., коли у Швеції, США (а згодом у Німеччині, Польщі та інших країнах Європи) суспільство серйозно замислилося над існуванням зв'язку між явищами девіантної та агресивної поведінки у соціумі. У ці роки проблему булінгу почали трактувати як психологічну.

Дослідження дефініції агресії підлітків як соціально-психологічного феномена вказує на те, що її розглядають як агресивні дії людей і можуть бути названі і як делінквентна (насильницькі кримінальні злочини), і як девіантна (бійки з однолітками), і як нормальна адекватна (агресія в спорті, при самозахисті) поведінка [1]. Як засвідчують концепції та теорії розвитку особистості, агресивність формується переважно у процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці [2]. У пубертатний період

вона може виявлятися в підлітковій демонстративності, асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм) чи набувати крайніх форм і виявлятися у жорстокості та агресивності. Особливу небезпеку вони складають у шкільному середовищі і мають прояви знущань, цькування та інших форм агресії [3].

Як зазначає Д. Олвейс, булінг – це форма агресивної поведінки, що характеризується умисним повторенням і шкідливим зловживанням влади проти жертв, які не можуть себе захистити [4; 2]. Він набуває різних форм, що можна віднести до одного з чотирьох типів [5, с. 211; 6, с. 193]:

– *фізична форма насильства* чи *фізичне залякування*, зокрема завдання ударів, штовхання, пошкодження або крадіжка власності, здирство;

– *словесна форма насильства*, зокрема усне залякування, обзивання, глузування або висловлювання, якими ображається стать, раса або сексуальна орієнтація;

– *соціальна форма насильства*, зокрема соціальне виключення чи розповсюдження чуток або пліток;

– *письмова форма насильства* (написання записок або знаків, що є болючими чи образливими). Різновидом письмової можна також розглядати *електронну форму насильства*, або *кібербулінг* (розповсюдження чуток та образливих коментарів звикористанням електронної пошти, мобільних телефонів, сайтів соціальних мереж).

Суть булінгу полягає не лише у проявах агресії чи злості, які застосовує кривдник, а в почуттях агресора – зверхності, презирстві і відразі щодо жертви [7, с. 177].

Необхідно зазначити, що виникнення булінгу має під собою певні мотиваційні цілі. Він може зумовлюватися заздрістю або слугувати помстою, викликатися відчуття неприязні або прагненням відновити справедливість; це й боротьба за владу, і потреба підпорядкування лідерові. Мотивом може бути нейтралізація суперника і можливість самоствердження аж до задоволення садистських потреб окремих осіб [8].

У світовій практиці булінг трактується як прояв дискримінації однією дитиною іншої, що виражається у фізичних і психічних формах насильства [8]. Він має окреслену структуру, у якій виокремлюють три елементи: переслідувача (булер), жертву та спостерігача. [9, с. 58]. Особа булера (bully) визначається як хуліган, сабіяка, задирака, грубіян, насильник. Булерами стають учні, які відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів. Вони імпульсивні й легко шаленіють; часто зух-



валі та агресивні в ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); не виявляють співчуття до своїх жертв; часто фізично сильніші за інших [4]. Жертвами булінгу часто стають діти, які є фізично слабкішими за своїх ровесників, можуть мати фізичні вади, певні психологічні проблеми (низька самооцінка, підвищена тривожність, сором'язливість, закритість до спілкування, комплекси неповноцінності). Водночас це можуть бути й діти, які є імпульсивними чи гіперактивними. Серед жертв булінгу виділяють також дітей як із неможливих родин, скромно одягнутих, так і тих, які мають недостатньо розвинені соціальні навички, мають проблеми із соціально-психологічною адаптацією або ж обдаровані і талановиті діти, які совісно навчаються, беруть участь у різних конкурсах і змаганнях. Тобто це діти, котрі не вписуються в уяву булера, над ними починається жорстоке знущення.

Необхідно звернути увагу на феномен «втраченого моменту». Ним є ставлення до дитини у початковій школі. Воно може бути спровоковано учителем, який обирає собі улюблених дітей і виділяє тих, котрі йому не до вподоби. Це сильно відображається на ставленні до такої дитини з боку однолітків. Тому важливо, щоб дорослі могли втрутитися та зупинити насилля. Уже в молодшій школі учням необхідно пояснити те, як називаються ті чи інші вчинки та показати те, як слід вирішувати конфлікти. Але часто ані батьки, ані самі вчителі не втручаються у такі обставини. Замість правильно розставлених для дітей і батьків акцентів можна почути «між хлопчиками споконвіку існували бійки», а «дівчатка шукають слабших, щоб словесно образити, є схильними до пліток». Таке маскування епізодів булінгу, відсутність негайного втручання дорослого і проведення відповідного аналізу ситуації, не надання адекватної допомоги всім учасникам, часто спричинює замовчування або ж невірну інтерпретацію подій.

Із віком дитини булінг також стає дорослішим. Підліткам про нього стає говорити ще складніше. Дитину переповнює відчуття сорому, страху, невпевненості у собі або бажання впоратися самотужки. Їй здається, що допомога дорослих може або усе зіпсувати, або ще більше нашкодити. Наступає важка завіса мовчання, непорозуміння, замикання у собі. Дитина залишається наодинці з проблемою, яка виникла.

Тобто типові жертви булінгу мають певні риси, які виражаються у слабкості (порівняно з агресором): вони полохливі, вразливі, невпевнені в собі, нещасні [9, с. 59].

Ще однією категорією дітей, яка також зазнає суттєвих психологічних травм булін-

гу, є свідки. За даними ЮНІСЕФ (2017 рік), 48% дітей ставали свідками булінгу і нікому не розповіли про пережите. Пережита травма свідками булінгу часто розглядається як апатія, що часто переростає у відсутність почуттів або ж переживається як дискомфорт, нездатність чи неможливість захистити товариша, який потрапив у біду. Виникає психічна напруга, яка має негативні наслідки, що порушує Я-концепцію особистості.

Спиралючись на це, необхідно зазначити, що у віці, коли дитина є найбільш вразливою, коли вона проходить активний процес соціалізації та формує власну систему цінностей і пріоритетів, оволодіває різні моделі поведінки, то настає момент, коли вона, на жаль, обирає булінг як модель поведінки у міжособистісних чи суспільних стосунках [10, с. 85].

Постановка завдання. Метою дослідження було виявлення булінгу в освітньому просторі як соціально-психологічної проблеми та його залежність від проявів форм та рівня агресії підлітка. На основі цього були визначені такі завдання:

1) здійснити теоретичний аналіз проблеми шкільного булінгу, виявити його види та причини виникнення;

2) на основі емпіричного дослідження з'ясувати розуміння підлітками поняття «насилля» та виявлення його видів;

3) установити закономірності впливу знущення від форм та рівня агресії підлітків.

Як уже зазначалося, насилство у школі або шкільний булінг – це агресивна й негативна поведінка дітей шкільного віку, яка призводить до цькування іншої дитини з метою приниження, залякування або демонстрування сили [10, с. 84].

Його основними характеристиками є емоційне приниження, знущення над почуттями людини, що призводить до виключення її з групи. Близьким за змістом є поняття «мобінгу» (від англ. – натовп, глум), що означає психологічний терор, який здійснює група стосовно особистості [11, с. 303]. Основними компонентами булінгу є систематичність, повторюваність, навмисність дій та прояв неоднакової влади і фізичних можливостей дітей.

У булінгу завжди бере участь група учнів. Лідер групи – булі (булер) – виявляє певну фізичну силу стосовно переслідуваної дитини-жертви, а інші – наслідують його поведінку і беруть участь у цькуванні. Така поведінка булера і його підлеглих дає групі переслідувачів внутрішній імпульс, створює ефект причетності, згуртування. Інший результат спільного цькування – послаблення почуття відповідальності за свої

дії. Адже не одна особа, а декілька бере участь у цькуванні, що ніби виправдовує їх дії і перед дорослими, і перед іншими однолітками. Коли усвідомлення особистісної відповідальності слабшає, гальмуються і стримувальні механізми [8].

Значну роль у виникненні булінгу відіграє сім'я. І в сім'ї агресорів, і в сім'ї жертв спостерігаються неконструктивні стилі вирішення конфліктів, відзначаються проблеми у комунікації.

Стиль виховання, якого дотримуються деякі батьки, не є ідеальним, і не є авторитетно-демократичним. Діти-агресори досить часто спостерігають ситуації насильства у сім'ї, а також часто самі зазнають тілесних покарань. Через те, що дитина не може протистояти батькам, формується «коло насильства»: дитина бачить насильство у сім'ї, а відтворює його у навчальному закладі. Однак, як зазначають іноземні дослідники, це лише тимчасове явище, адже згодом насильник, виростаючи, застосовує насилля у власній родині і цикл повторюється у наступному поколінні.

Такі явища можуть спостерігатися й у сім'ї жертви шкільного булінгу. Дитина сприймає цю поведінку, як зразок: знущання є скрізь і це нормально.

Часто діти, які отримали статус відторгнутих (ізолятів), об'єднуються у мікрогрупи, котрі переростають у так звані «групи ризику». Це можна сприймати як захисну реакцію тих, кого ображають, над ким здійснюють фізичне знущання тощо. Відсутність корекційного впливу на таких учнів, інтеграція цих мікрогруп сприяє формуванню відхилень у поведінці учнів, зокрема не лише тих, які виявляють пресинг на інших, але й тих, кого цькують. Душевний і фізичний біль не дає дитині-жертві спокою. Це може ставати причиною наростання агресії у жертви булінгу. Одним із проявів можуть ставати агресивні дії жертви проти булера або будь-кого з його оточення.

Це створює у навчальному закладі та учнівському колективі нездоровий мікроклімат. Об'єднуючись між собою, такі учні порушують робочу атмосферу на уроці, викликають негативізм і роздратування у вчителів, висміюють або принижують однокурсників, конструктивно налаштованих на навчання.

У групі однолітків має місце ситуація соціального навчання: перший епізод насильницьких дій, що не отримав негативної оцінки з боку дорослих, стає «пусковим механізмом» для поширення таких ситуацій у групі.

Тому ми вважали за необхідне поряд з анкетуванням провести дослідження на

виявлення форм та рівня агресії серед учасників булінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу дослідження покладена методика «Діагностика стану агресії» (опитувальник Басса-Дарки), а отримані результати порівнювалися з попередніми дослідженнями [12, с. 127] за авторською анкетною «Мое ставлення до знущання у школі» (Г.М. Закалик), методикою «Виявлення самооцінки підлітків», методика на виявлення рівня тривожності школяра «Шкала ситуаційної тривоги» (Кондаш).

У дослідженні взяли участь 100 підлітків віком 12–16 років (учні 6–10 класів однієї із загальноосвітніх шкіл м. Львова). Для обробки результатів дослідження та здійснення кореляційного аналізу використано Microsoft Office Excel 2003.

Відповідно до проведеного попереднього дослідження, нами було з'ясовано, що 41% досліджуваних зазнавали психологічне насильство від однолітків у формі вигаданих прізвиськ, образ та приклеювання ярликів. Із них 7% зазнавали постійного знущання. У гендерному аналізі жертвами психологічного насильства (образи, прізвиська) більше були дівчатка, тоді як хлопці піддавалися і психологічному, і фізичному насиллю. Серед досліджуваних виявлено й булерів. Ними були 6% осіб від загальної кількості опитаних. Типові булери здатні завдавати шкоди психологічному та фізичному здоров'ю іншим. Причому 3% булерів вдавалися до частих образ. Булер, як правило, популярний у школі, його поведінку схвалюють. Булери завжди мають у своєму оточенні двох-трьох учнів, котрі є так званими пасивними учасниками, або «свитою». Дослідження показало, що таких було 23% від загальної кількості опитаних. Це може бути або найближче оточення булера – його друзі, або ті, хто вирішили, що вигідніше схвалювати його дії (навіть просто сміхом). Але рідко хто зізнається, що переходить на бік «свити» не тільки заради популярності, але з почуття самозбереження. Учні-«свита» можуть проявляти боязкість і, аби їх не цькували, приєднуватися до «обраних». Хоча часто це є поштовхом до агресивних дій.

Діагностування учасників дослідження на виявлення форм та рівня агресії показали таке. Серед учнів за середньостатистичними показниками виявлені низькі та середні рівні фізичної (4,5 за норми 1,55–5,73) і вербальної (8,2 за норми 4,85–9,79) агресії. Однак варто зазначити, що у значній частині сучасних школярів виявлені негативні почуття до однолітків і старших (46%), що часто виражалися як погрози, крик,



сварки та прокляття. Це є явними проявами вербальної агресії. Під час спілкування вони часто ігнорували проханнями інших, зневажали їх, звинувачували і принижували співрозмовника. Сучасні підлітки часто користувалися у розмові ненормативною лексикою (22%), спрямованою на конкретну людину або групу. Водночас 26% респондентів могли застосувати фізичну силу проти іншої людини.

У 12% виявлені прояви фізичної агресії на високому рівні. Тобто до фізичного насильства схильні не лише учні, які підпадали під категорію булера. Серед булерів до фізичного насилля вдавалися 4% опитаних. Водночас сюди ж потрапили й підлітки, які віднесені до «свити», – 2% учнів, «свідки» булінгу – 5%, а також підлітки-жертви – 1%. Тобто частина підлітків готова використовувати або ж застосовувала фізичну силу проти іншої особи. Вони також виражали негативні почуття через мову, схильні переходити від пасивного опору до активної боротьби проти звичаїв, що встановилися. Для таких осіб не властиві відчуття провини.

Варто зазначити, що серед досліджуваних 33% схильні до роздратування, що вказує на готовність до прояву негативних почуттів за найменшого збудження. Такі підлітки запальні і виявляють грубість.

Турбує й те, що у 24% респондентів високі показники щодо образи. Причому високий рівень образливості характерний для підлітків, які зазнавали частих образ від однокласників і не відчували підтримки з боку дорослих. Отже, такі учні здатні виявляти ненависть до оточення за дійсні і вигадані дії.

Частина підлітків (32%) виявляли середній рівень підозрілості. Тобто від оточення вони не очікували підтримки, а в них переважала недовіра і вони з обережністю ставилися до людей або ж переконані у тому, що інші люди можуть щось планувати стосовно них чи нашкодити їм. На це має бути звернена особлива увага психолога школи.

Сукупно щодо індексу агресивності, що складається зі шкал фізичної, вербальної і непрямой агресії, можна спостерігати, що для більшості учнів (56%) він був у межах норми і складав 21 ± 4 , а для частини (12%) – дещо завищеним $22,3 \pm 0,5$. Так само, як і індекс ворожості, який перебував на рівні $7,5 \pm 1,5$, що є вищим за норму завдяки високим показникам за шкалами підозрілості та образи.

Ураховуючи визначені раніше показники самооцінки у жертв булінгу (у 15% на низькому рівні) та особистої тривожності (у 16% підвищений рівень), можемо зауважити, що поява недовіри до оточення та відчуття за-

грози є характерними явищами для жертв булінгу [12, с. 128].

Водночас булери характеризувалися завищеною самооцінкою, яка позитивно корелювала з низьким рівнем особистісної тривоги (0,643, за $p < 0,005$). Водночас із завищеною самооцінкою корелювала фізична та вербальна агресія (0,545 та 0,612 відповідно, за $p < 0,005$). Тобто дії булера не покарані з боку оточення, тому вони готові й надалі можуть проявляти насильство стосовно однолітків. Для них характерними є прояви агресивності (як властивості особистості), і агресія, що проявляється як акт поведінки.

Отримані дані вказували на те, що булер із завищеною самооцінкою і проявами вербальної та фізичної агресії буде проявляти зверхнє ставлення до однолітків. Там, де він відчуває слабинуку у фізичній силі однокласника, боязкість жертви щодо того, щоб дати відкоша, наростає схильність до прямої або непрямой агресії. Якщо жертва виявляє низьку опірність, то він готовий до фізичного знуцання над жертвою або до вербального цькування. Самовпевненість булера у непокараності дозволяє йому вдаватися до неодноразових дій проти жертви.

Висновки з проведеного дослідження.

Дослідження показало, що освітній простір і надалі є плацдармом, у якому побутує ганебне явище – булінг, тому частина дітей відчувається захищеною і вразливою. Відчуваючи фізичну силу, володіючи фізичною агресією та схильністю до образ іншого підлітка, булер учиняє неодноразові дії стосовно жертви. Агресори здатні застосовувати вербальну (негативні почуття до однолітків і старших – погрози, крик, сварки та прокляття) і фізичну агресію, а також роздратування. Жертви виявляли затаєну образу, прояви підозрілості, а в крайніх випадках могли вдаватися до агресивних дій.

Тому психологові школи потрібно звертати увагу і на тих учнів, які здатні чинити агресивні дії проти однолітків, і на тих, які стають об'єктами глузувань та знуцань. Порушений процес соціалізації, що спричинює неадекватне сприйняття дитиною себе (занижена самооцінка, комплекс неповноцінності, беззахисність) породжує відсторонення від однолітків, самотність або ж часті прогули занять і неадекватне сприйняття реальності, підвищену тривожність, на тлі чого з'являються різноманітні фобії і характерні прояви неврозів.

Варто звертати увагу і на ту частину дітей, котрі бояться стати на захист скривдженої дитини.

Тому надалі планується розробка програми для дітей, які зазнають знущань у шкільному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. ... канд. психол. наук (19.00.05). Чернігів. 2003. 225 с.
2. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 336 с.
3. Антоненко О.Ю. Агресивна поведінка підлітків URL: <http://vuzlib.com/content/view/482/>.
4. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford, UK: Basil Blackwell; 1993.
5. Поляруш С.І. Поняття та проблема правового захисту від шкільного булінгу. Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 100-річчю підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Суми, 20–21 трав. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Суми, 2017. С. 211–213.
6. Smith P. K., Ananiadou K. The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions.

Journal of Applied Psychoanalytic Studies. 2003; 5 (2). P. 189–209.

7. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія». 2015; вип. 35. С. 174–187.
8. Куртова С. Булінг у школі. Освіта. UA URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42788/ (дата звернення: 23.10.2017).
9. Прібиткова Н.О. Булінг у закладах освіти: поняття, структура, причини та шляхи подолання. Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. Харків, 2017. С. 58–61.
10. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. Відновне правосуддя України. 2009. № 1–2 (13). С. 84–93.
11. Beale A. V., Scott P. C. Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. Professional School Counseling. 2001. Vol. 4. P. 300–306.
12. Закалик Г.М., Войцеховська О.В., Шувар Н.М. Булери та жертви булінгу як соціально-психологічна проблема безпеки особистості в освітньому просторі. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. Том 2; Вип. 1. С. 124–130. (Index Copernicus International).

УДК 159.923:316.6

КОНСТРУЮВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Кириченко В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проводиться аналіз досліджень, які розкривають проблему соціалізації особистості у віртуальному соціальному середовищі. Аналізуються результати проведених нами досліджень, описуються особливості міжособистісної інформаційної взаємодії у соціальних мережах і формування уявлень про навколишнє середовище. Картина світу особистості у віртуальному інформаційному середовищі є результатом обміну інформацією між багатьма суб'єктами. Соціальні мережі полегшили процес соціальної комунікації за рахунок створення єдиного соціокультурного простору для здійснення взаємодії. Функціонування особистості відбувається у глобальному соціальному контексті, де уявлення про світ формується, у більшості випадків, на основі ставлення до нього інших осіб.

Ключові слова: соціальна віртуалізація, інформаційне суспільство, соціальні мережі, інформаційна діяльність.

Кириченко В.В. КОНСТРУИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

В статье проводится анализ исследований, раскрывающих проблему социализации личности в виртуальной социальной среде. Анализируются результаты проведенных нами исследований, описываются особенности межличностного информационного взаимодействия в социальных сетях и формирование представлений об окружающей среде. Картина мира личности в виртуальной информационной среде является результатом обмена информацией между многими субъектами. Социальные сети облегчили процесс социальной коммуникации за счет создания единого социокультурного пространства для осуществления взаимодействия. Функционирование личности происходит в глобальном социальном контексте, где представление о мире формируется, в большинстве случаев, на основе отношения к нему других лиц.

Ключевые слова: социальная виртуализация, информационное общество, социальные сети, информационная деятельность.



Курченко В.В. CONSTRUCTING A PICTURE OF THE WORLD IN SOCIAL NETWORKS

The construction of the picture of the world of personality is reflected in the informational social environment, which in the twenty-first century, almost completely moved to virtual space. The vital activity of the individual is due to the global context, which fills the mental dimension of his life with additional stressors. The article analyzes studies that reveal the problem of socialization of the individual in a virtual social environment. The picture of the world of the individual in the virtual information environment is the result of the exchange of information between many subjects. Social networks have facilitated the process of social communication by creating a single socio-cultural space for interaction. The purpose of the article is to empirically study the peculiarities of constructing a picture of the world of personality through relationships with other members of interaction in a virtual social environment. Social virtualization is a process of personalizing personal in a digital social environment for the purpose of social activity. Each member of the information society is to some extent included in the digital information network, and therefore has its own digital counterpart, which can be an exact copy of a person or represent an image that only in general corresponds to the physical person.

According to the results of our study, we conclude that the bulk of informational content we consume in the digital social network Facebook. Modern youth actively uses the information resources of the network in terms of gaining knowledge, which design the world model. In social networks, the information ribbon, which is a resource for constructing a picture of the world, is formed on the basis of both their own preferences of the user and those persons who are in the status of companion companions (friends).

Key words: *social virtualization, information society, social networks, information activities.*

Постановка проблеми. Конструювання картини світу особистості відбувається в інформаційному соціальному середовищі, яке у XXI ст. майже повністю перемістилося у віртуальний простір. Сучасні соціальні мережі стали платформою для повноцінної соціальної репрезентації особистості: політичної, культурної, гендерної, релігійної. Життєдіяльність особистості зумовлена глобальним контекстом, які наповнюють психічний вимір її життєдіяльності додатковими стресорами. Формується постійна необхідність і культура щоденного споживання інформації у процесі інформаційного взаємообміну. Проте, якщо у часи становлення інформаційного суспільства він був централізований через підконтрольні ЗМІ, то сьогодні кількість незалежних суб'єктів інформаційної діяльності зростає: майже кожен член сучасного глобалізованого світу може займатися створенням і поширенням інформаційного контенту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах досліджень О.І. Лучинкіної віртуальне інформаційне середовище стає новим набір симулякрів, які формуються шляхом взаємодії з реальним фізичним світом, проте функціонують незалежно від нього за власними законами часу, простору та фізики [9]. Віртуальний цифровий світ створюється як репродукція реального світу, однак він може мати інші властивості, які у фізичному світі є небезпечними, а можливо, і фатальними. Наприклад, залежність від online-ігор формується як спосіб втечі суб'єкта соціальних відносин у віртуальний світ, який дає «другий шанс» стати лідером або проявити хоробрість, тобто пережити ті життєві події, що спричинили психічну травму (М.С. Іванов) [7]. Характер сюжету гри, яку обрала людина, може наштовхнути

психолога на можливі причини втечі у гру та віртуальне середовище. Логістичні ігри, наприклад, можуть приваблювати людей, котрі опинилися у стані душевної кризи внаслідок необдуманого планування фінансів, ймовірно, втрати бізнесу. У процесі гри суб'єкт намагається відтворити цю ситуацію і пережити її по-новому, пережити декілька разів, прогнозуючи можливий фінал. Згубність такого віртуального програвання життєвих подій для особистості полягає у різкій підміні реальності, що полягає у трансфері закономірностей і правил цифрової гри на реалії життя. Наприклад, action-ігри притуплюють у підлітків страх смерті, адже смерть у грі – це не смерть у реальному житті, у житті зберегти гру чи почати її знову неможливо (О.А. Гузьман, Н.О. Ляшенко) [4].

Цифрове інформаційне (віртуальне) середовище призвело до появи фізичної соціальної депривації (Н.В. Кориткова) [8]. Цей феномен проявляється у тому, що особистість свідомо дистанціюється від свого фізичного соціального оточення та починає задовольняти базові соціальні потреби у віртуальному середовищі. Таким чином, зменшується простір і можливості для спілкування у фізичному соціальному середовищі. Це може проявлятися найбільш гостро у системі спілкування різних поколінь, які по-різному ставляться до інформаційно-комунікаційних засобів, за допомогою яких відбувається взаємодія. Таким чином, особистість не отримує достатньо фізичної взаємодії для задоволення фізичних соціальних потреб, що призводить до розладів сну, харчової поведінки, сексуальної активності тощо.

Цифрове інформаційне середовище сьогодні є одним з основних чинників со-

ціалізації особистості. Ще до появи віртуального цифрового середовища на цьому наголошували Е. Дюркгейм [5] у контексті існування надіндивідуальної спільної для всіх реальності, Г. Зіммель [6] як на існуванні простору, що складається з уламків (фрагментів) картин світу більшості, та як факти соціальної взаємодії П. Бурдьє [1]. У середині минулого століття К. Поппером була висунута ідея про існування т. зв. «трьох світів». Перший світ речей пов'язував між собою фізичні предмети, об'єкти та факти. Внаслідок його відображення у свідомості особистості та у взаємодії з нею формується другий світ, який містить суб'єктивні враження, індивідуальні когнітивні моделі явищ, фантазії людини. З метою узгодження існування цих двох просторів існує третій світ – інформаційний, який містить універсальні, статичні та позбавлені суб'єктивності людського буття знання [11]. Вершиною існування інформаційного світу вважається створення Internet-середовища, проте його функціонування у XXI ст. не може гарантувати тієї чистоти фактів і знань, про які говорив К. Поппер. Світ змінився у той момент, коли ідеальний світ інформації почав розчинятися у світі індивідуальних вражень і когнітивних суджень. Інформаційне середовище стало «світом», у якому функціонують реальні люди, а не ідеальні стійкі факти, відмінність від «другого світу» К. Поппера полягає у масштабах суб'єктивності: від індивідуального відображення світу до колективного, проте суб'єктивного. Не всі пересічні громадяни є активними користувачами переваг інформаційного суспільства та віртуального інформаційного середовища. Таким чином, представники трьох світів мають своїх представників інколи на рівні фізичної осо-

би, інколи – на рівні ролі (рис. 1.). У силу технологічної недоступності та несформованої інформаційної культури суб'єкт соціальних відносин може функціонувати лише у фізичному просторі або шляхом втечі від реальності проявляти соціальну активність виключно в Internet-середовищі.

Соціальна віртуалізація – це процес персоналізації особисті у цифровому соціальному середовищі з метою здійснення соціальної активності. Кожен член інформаційного суспільства певною мірою включений у цифрову інформаційну мережу, а отже, має власний цифровий відповідник, який може бути точною копією персони або представляти образ, який лише у загальних рисах відповідає фізичній персоні.

У цифровому соціальному середовищі дублюються майже всі соціально-психологічні процеси, притаманні сучасному суспільству. Як зазначає М.О. Носов у роботі «Віртуальна психологія» (2000), майже усі типові способи міжгрупової взаємодії, форми індивідуальної та колективної соціальної активності існують у віртуальній площині. «У віртуальній реальності образи внутрішнього світу нічим не відрізняються від образів зовнішнього. За умов відсутності спеціальних міток, які вказують, до якого світу – зовнішнього чи внутрішнього – належить образ, людині досить легко помилитися, де відбулася подія – у світі, створеному нею, чи у зовнішньому світі» [10, с. 62]. На рівні індивідуальної свідомості події та вчинки, які відбувалися за лаштунками екрану комп'ютера, можуть функціонувати як реальні вчинки, скоєні у фізичній площині. Пересічні члени сучасного інформаційного суспільства нерідко стають жертвами «віртуального насилля», «віртуальної депресії», «віртуального зґвал-

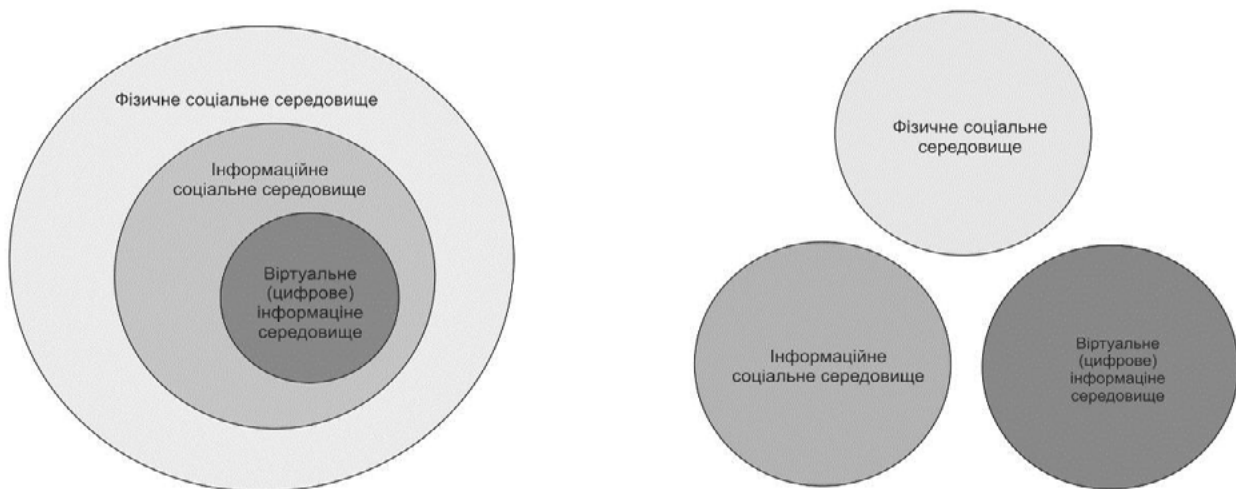


Рис. 1. Взаємодія фізичного об'єктивного, інформаційного та цифрового інформаційного середовища на рівні особистості (відповідно до ідей К. Поппера)



тування», «віртуальної ігрової, наркотичної, сексуальної залежності». У віртуальному середовищі можна товаришувати, об'єднуватися, здійснювати соціокультурну самоідентифікацію, одружуватися, заводити дітей і помирати. Непоодиноким явищем виявився феномен віртуального самогубства та віртуальної смерті як спосіб розірвання зв'язку з цифровим інформаційним середовищем, а також віртуального переродження – відновлення активності у цифровій соціальній мережі.

У межах цифрового інформаційного суспільства здобуття суспільного досвіду відбувається хаотичним шляхом, що може створити певну проблему контролю з боку держави. Доступ до інформації майже не обмежений і, як виявила суспільна практика з досвіду існування проекту WikiLeaks¹, забезпечити захист навіть найсекретнішої інформації неможливо. Найбільш вагомою характеристикою цифрового Internet-середовища є доступність до інформації різної якості та змісту, що зумовлює певну дестабілізацію внутрішнього стану особистості.

Інформаційно-комунікаційні засоби сформували особливий тип соціальних зв'язків, який базується на усвідомленні відсутності фізичних перешкод для здійснення комунікації та взаємовідносин з іншими суб'єктами соціальних відносин. Насамперед причиною цього стала поява соціальних мереж, що дозволили розширити коло спілкування пересічних людей за рахунок гнучкої системи модульного самоконструювання особистості у віртуальному середовищі. Віртуальний відповідник людини, а у певних випадках – віртуальний заміник, конструюється на внутрішніх уявленнях людини про еталонні соціально-прийнятні особистісні характеристики, які підтримуються, схвалюються та знаходять позитивну оцінку у більшості.

Постановка завдання. У статті здійснюється класифікація контактного оточення у віртуальних соціальних мережах. Завдання нашої роботи полягає в емпіричному вивченні особливостей конструювання картини світу особистості через зв'язки з іншими суб'єктами взаємодії у віртуальному соціальному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна молодь активно використовує інформаційні ресурси мережі у плані отримання знань як конструювання моделі світу. У соціальних мережах інформаційна стрічка, що є ресурсом по-

будови картини світу, формується на основі як власних уподобань користувача, так і тих персон, які перебувають у статусі співрозмовників-товаришів (friends). Таке взаємобачення розширює межі пізнання людиною світу, але і може завести людину у її прагненнях досягнути усю глобальну картину світу занадто далеко від неї самої (О.В. Ваганова) [2]. Одним із когнітивних упереджень, пов'язаних з цифровим соціальним середовищем, є безумовне покладання на інформацію, що поширюється через масові ЗМІ, та надання їй пріоритетності. У соціальних мережах пріоритети задають ті люди, котрі перебувають у нашому контактному оточенні у статусі «друзів». Якщо до появи цифрової соціальної мережі контактним оточенням були суб'єкти, з якими людина взаємодіяла у повсякденному житті, то у цифровій мережі контактування як спосіб певної фізичної та інтелектуальної взаємодії може бути виключеним. Відбувається залучення особистості до інформаційного контенту без залучення до повноцінної діяльності, з якою цей контент пов'язаний. У. Унтворт вважав, що засвоєння соціального досвіду можливе лише у процесі інтеракції реципієнта та комунікатора. Поряд із комунікативною та перцептивною стороною спілкування інтерактивна є основою успішного засвоєння суспільного досвіду [3]. Тому з метою покращення інтеграції знань «інших» у індивідуальну систему світоглядних переконань потенційних споживачів соціальні мережі наповнюються інструментами здійснення колективних цифрових дій разом із тими соціальними суб'єктами, які є не доступними для пересічних споживачів у реальній площині.

У межах дипломних проектів студентів IV курсу спеціальності «Психологія» ми проаналізували соціально-психологічний склад осіб, які формують інформаційний контент у соціальних мережах пересічних користувачів. У дослідженні брали участь 370 студентів, котрі є активним користувачами соціальної мережі. За результатами попереднього опитування, вони щоденно витрачають на перегляд інформації у мережі Facebook більше 30 хвилин і мають профіль, створений не пізніше 2016 р. Максимальна кількість осіб зі статусом «друзі» у соціальній мережі Facebook складає 5 000 осіб. За результатами дослідження було виявлено, що у середньому особи юнацького віку мають 590 друзів (із крайніми значеннями 31 та 4 897), що свідчить про те, що середній показник є відносним.

Нами було виокремлено чотири категорії осіб, які входять до числа «друзів» у соціальній мережі Facebook:

¹ WikiLeaks – міжнародна комерційна організація, що публікує секретну інформацію, яку вона отримує від анонімних і засекречених джерел.

Таблиця 1

Диференціальний розподіл осіб, що мають статус «друзі» у соціальній мережі Facebook

Кількість осіб у статусі друзів	Активне контактне оточення	Пасивне контактне оточення	Віртуальне контактне оточення	Випадкове («сліпе») контактне оточення
група до 500 осіб	34%	42%	19%	5%
500–2000 осіб	38%	34%	26%	12%
2000–5000 осіб	11%	18%	53%	18%

1. **Активне контактне оточення.** Люди, з якими співпрацюємо, проживаємо, спілкуємося, навчаємося або просто ситуативно перетинаємося у реальному житті.

2. **Пасивне контактне оточення.** Люди, з якими ми знайомі чи взаємодіяли у минулому або які зараз недоступні нам у реальному житті, проте у нас є досвід спілкування та взаємодії з ними.

3. **Віртуальне контактне оточення.** Люди, з якими ми не перетиналися, проте вони нам відомі «заочно», ми маємо про них певне уявлення та ідентифікуємо інформацію з їх персоною.

4. **Випадкове («сліпе») контактне оточення.** Люди, яких ми не знаємо, і нам важко згадати, за яких обставин вони стали нашими віртуальними друзями.

Вибірка досліджуваних була поділена на три групи відповідно до кількості осіб, які перебувають у них у віртуальному статусі «друзі». Перша група – до 500 осіб, друга – 500–2000 та третя – 2000–5000. Інструкція досліджуваних передбачала зазначення загальної кількості осіб у статусі «друзі» та їх диференціація відповідно до чотирьох категорій, визначених вище. До першої групи досліджуваних увійшли 176 осіб, до другої – 123 та до третьої – 71. У досліджуваних першої групи 34% осіб, що перебувають у статусі «друзі», є реальними людьми, з якими досліджувані контактують у повсякденному житті, 42% – це пасивне контактне оточення, 19% – є віртуальним контактним оточенням і 5% – «сліпим» або випадковим (табл. 1). Досліджувані другої групи таким чином диференціювали спільноту осіб зі статусом «друзі»: активне контактне оточення – 38%, пасивне контактне оточення – 34%, віртуальне контактне оточення – 26% та випадкове контактне оточення – 12%. У третій категорії осіб нами було зафіксовано, що першу категорію осіб складає 11%, другу – 18%, третю – 53% та четверту – 18%.

Аналізуючи результати другої групи, ми можемо дійти висновку, що більша частина осіб, які перебувають у статусі «друзі» у соціальній мережі Facebook, є віртуальним контактним оточенням. Це персоні, з

якими досліджувані знайомі заочно, тобто їм не відомі реальні люди, котрі стоять за цифровими профілями соціальної мережі. Нами було помічено, що зі збільшенням кількості осіб зі статусом «друзі» у соціальній мережі збільшується кількість віртуального контактного оточення та зменшується частка реального (перша група). У другій групі (500–2000 осіб) зростає частка пасивного контактного оточення. У третій групі кількість осіб, які належать до категорії випадкового «сліпого» контактного оточення, домінує над кількістю осіб, що належить до реального.

Можна зробити висновок, що основну масу інформаційного контенту, який ми споживаємо у цифровій соціальній мережі Facebook, формує віртуальне контактне оточення, опосередковано пов'язане з користувачем соціальної мережі. До нього належать люди, котрі мають спільні зовнішні риси з користувачем (расові, соціально-рольові, вікові, гендерні), спільне громадянство або ідеологічні переконання, спільну територію проживання. За рахунок віртуальної цифрової мережі контактне соціальне середовище розширюється, збільшується кількість осіб, із якими ми вступаємо у процеси інформаційного обміну. У другій і третій групі досліджуваних кількість осіб, із якими відбувається лише віртуальна взаємодія, домінує над кількістю осіб, із якими ми спілкуємося та взаємодіємо у реальному та віртуальному середовищі.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами проведеного нами дослідження ми можемо зробити ряд висновків, які розкривають природу взаємодії особистості з іншими суб'єктами у віртуальному соціальному середовищі. Соціальні мережі полегшили процес соціальної комунікації за рахунок створення єдиного соціокультурного простору для здійснення взаємодії. Сучасна людина, або homo virtualis, досить ефективно освоїла віртуальний світ і наповнила його елементами, які можуть не відповідати фізичному світу або мати інші властивості. Розширюється розуміння поняття «контактне середовище», під яким ми розуміємо



усіх суб'єктів соціальної взаємодії у фізичній і віртуальній площині. Кількість «віртуальних суб'єктів» соціальної взаємодії збільшується на фоні глобалізації взаємовідносин особистості та суспільства загалом, тому картина світу є відображенням як індивідуального перцептивного досвіду людини, так і досвіду інших, який транслюється у соціальних мережах і певним чином відображається у межах масової свідомості. За таких умов ставлення або уявлення про більшість об'єктів соціального пізнання є результатом обробки інформаційного контенту, який не опирається на факти нашого індивідуального сприйняття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурдые П. Структуры практики. Современная социальная теория. Новосибирск, 1995. С. 16–32.
2. Ваганова О.В. Роль засобів масової комунікації у процесі глобалізації: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.03. К., 2003. 11 с.
3. Галус О.М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2010. № 2. С. 69–75.

4. Гузьман О.А., Ляшенко Н.О. Комп'ютерна залежність підлітків: соціологічні аспекти дослідження. Вісник ХНУВС. 2011. № 1 (52) С. 369–380.
5. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. (Введение, первая глава; перевод А.Б. Гофмана). Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. М., Канон, 1998. 432 с.
6. Зиммель Г. Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. 607 с.
7. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. URL: http://www.sanaris.com.ua/experts_and_services/info/specialist/psihoterapevt/2005/09/14/psihologicheskie_asp_2030.html.
8. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий. Социологические исследования. 2010. № 6. С. 70–79.
9. Лучинкіна А.І. Психологічні аспекти віртуальної соціалізації. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 14. С. 445–454.
10. Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: «Аграф», 2000. 432 с.
11. Пoppers К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. II. Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники / пер. з англ. Олександр Буценко. К.: «Основи», 1994. 494 с.

УДК 159.923; 159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ

Литвиненко І.С., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Венгер А.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті висвітлено унікальність, важливість пенітенціарної системи для суспільства. Проаналізовано першочергові, нагальні проблеми пенітенціарної політики сучасної української держави, роль практикуючого психолога-пенітенціариста в «олюдненні» установ виконання покарань. Підкреслюється виняткова важливість проблеми якісної професійної підготовки гуманістично спрямованих, компетентних психологів для вищезазначеної соціальної практики, зокрема для роботи із засудженими. Розглянуто низку недоліків у навчальному процесі студентів-психологів, які самовизначилися із майбутнім місцем роботи – пенітенціарією. Розкрито значення усунення вказаних вад для підвищення рівня якості професійної підготовки, формування успішного, компетентного професіонала. Представлено практичні кроки покращення навчання студентів-психологів, співпрацю з роботодавцями, працюючими психологами в установах виконання покарань. У роботі висвітлені поняття «компетентність», «компетенція».

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні психологи, навчальний процес, професійна етика, гуманізм, пенітенціарна система, установи виконання покарань, засуджені, суїцид, ресоціалізація, компетентність, компетенції.

Литвиненко І.С., Венгер А.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ

В статье представлена уникальность, важность пенитенциарной системы для общества. Проанализированы первоочередные, неотложные проблемы пенитенциарной политики современного украинского государства, роль практикующего психолога-пенитенциариста в «очеловечивании» учреждений исполнения наказаний. Подчеркивается исключительная важность проблемы качественной профессиональной подготовки гуманистически направленных, компетентных психологов для упомянутой социальной практики, в частности для работы с осужденными. Рассмотрен ряд недостатков в учебном процессе студентов-психологов, которые самоопределились с будущим местом работы – пенитенциарной системой. Раскрыто значение устранения указанных проблем для повышения уровня качества профессиональной подготовки, формирования успешного, компетентного профессионала. Представлены практические шаги улучшения обучения студентов-психологов, сотрудничество с работодателями, работающими психологами в учреждениях исполнения наказаний. В работе рассмотрены понятия «компетентность», «компетенция».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие психологи, учебный процесс, профессиональная этика, гуманизм, пенитенциарная система, учреждения исполнения наказаний, осужденные, суицид, ресоциализация, компетентность, компетенции.

Lytvynenko I.S., Venher A.S. FEATURES OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGY STUDENTS TO WORK IN THE PENITENTIARY SYSTEM

The article considers the exceptional importance of the high-quality professional training of humanistically-oriented competent psychologists for the penitentiary system, in particular to work with convicts.

A number of disadvantages in the educational process of psychology students who have decided to work in the penitentiary system in the future is considered; the significance of their elimination in order to improve the quality of professional training and development of a successful, competent professional is explained. Practical ways to optimize the training of psychology students, cooperation with employers, psychologists in penitentiary institutions are presented. The concepts “competence”, “competency” are considered in the article.

The article analyzes and summarizes the views of scientists on the work of a practicing psychologist in penitentiary institutions. The article analyzes the main requirements for a modern graduate of the psychology department. The necessity of mastering certain disciplines, such as professional deontology, individual counseling, age psychology, bases of pathopsychology, psychodiagnosis of mental disorders, is shown. An indicative set of techniques for stress reduction and improvement of emotional condition is presented. The influence of personal qualities on the chosen profession in the penitentiary area is determined. The theoretical aspects of the use of concepts “professional training”, “resocialization” are considered. The importance of professional training of psychologists to work in the penitentiary system is emphasized. Special attention is paid to the issues of the professional competence of a future specialist.

Our future research should be aimed at a seamless combination of classroom studies and out-of-class activities, since the last ones are an additional powerful resource in the training of future psychologists to work in correctional facilities. The next steps in the training of future psychologists for the penitentiary system are training sessions, familiarization with the experience of employees of this system, considering the new policy of modern Ukraine.

Key words: professional training, future psychologists, educational process, professional ethics, humanism, penitentiary system, criminal correctional facilities, convicts, suicide, resocialization, competence, competency.

Потрібно констатувати той факт, що для нашої держави питання якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів завжди було пріоритетним. Враховуючи, що характерною ознакою сучасного суспільства є його психологізація, ми бачимо підвищену увагу суспільства, держави до професійної підготовки майбутніх психологів. Сьогодні ми всі спостерігаємо включення психологічної науки у вирішення величезного кола практичних завдань, які виникають у різних соціальних практиках. Такий розвиток психологічної науки, її роль, місце в суспільстві, житті кожної людини передбачав Л.С. Виготський. Він писав, що психологія, «зіткнувшись із високоорганізованою практикою – промисловою, військовою, полі-

тичною, виховною, – буде змушена перебудувати свої принципи так, щоб вони витримали найвище випробування практикою» [4, с. 387], і його слова виявилися пророчими.

Сьогодні практикуючий психолог стає затребуваним соціальною практикою і, як зазначає О.Г. Асмолов, професія практикуючого психолога перетворилася на самостійну професію. Дійсно, сьогодні навіть важко уявити будь-яку галузь або сферу діяльності, яка «не включала б, як активного її учасника, практикуючого психолога з його знаннями, технологіями» [13, с. 21]. Це ще раз підкреслює, що сучасна психологічна наука стає більш практико-орієнтовною, а тому і вимоги до сучасного випускника студента-психолога висуваються відповідні.



Одну з головних вимог висловив В.В. Рубцов: «Сучасний випускник факультету психології повинен робити і діяти, а не тільки розповідати про психологію, тобто бути прикладним психологом» [13, с. 21], а ми доповнимо: бути людиною з високими моральними якостями, яка якісно, чесно виконує свій професійний обов'язок. Слова В.В. Рубцова красномовно вказують на те, що практикуючі психологи покликані допомагати суспільству, кожному громадянину знайти відповіді на нагальні, «пекучі», кардинальні питання сьогодення, пов'язані з економічними, політичними, державними і національними перетвореннями, що відбуваються в нашій країні, здійснювати психологічну підтримку тим, хто опинився в складних життєвих ситуаціях за різних обставин, надавати дієву, своєчасну, ефективну психологічну допомогу різним категоріям людей (різним за віком, соціальним статусом, інтелектом).

Ми вважаємо, що практикуючий психолог повинен стати «правою рукою» держави і дати відповіді на низку найважливіших питань сьогодення, від яких значною мірою залежатиме подальше просування нашої держави вперед: який сьогодні реальний стан психології людей, рівень їхньої життєстійкості, впевненості в собі, у своєму майбутньому, яким життям живе один із найважливіших соціальних інститутів – сім'я. Сьогодні вже не виникає жодних сумнівів, що саме практикуючі психологи можуть серйозно допомогти кожному у вирішенні як особистісних, так і професійних проблем, досягти успіхів у різних сферах діяльності.

Роботу практикуючого психолога в установах виконання покарань важко переоцінити, оскільки він – один із тих фахівців, які знаходяться поруч із людиною у важкі часи її життя, він допомагає повернутися в суспільство з новою системою цінностей, спрямованою на добро, творення, зрозуміти, чим насправді є свобода (свобода «для чого» і свобода «від чого» (Е. Фромм)), самореалізація – як творчий життєвий процес (Л.І. Анциферова), зрозуміти, перш за все, своє «Я», сенс свого життя тощо. Іншими словами, психолог, який працює із засудженими в місцях позбавлення волі, допомагає людині ресоціалізуватися. Ресоціалізація (ре – префікс, означає повторну, відновлювану дію, протилежну, зворотну) – підготовка до повернення індивіда у звичну культуру, середовище, відновлення соціально зв'язків. Відбувається у процесі соціально організованої роботи із засудженим з метою підготовки його до адекватного нормам життя на волі після відбуття покарання і повернення. У пенітенціарних

установах – це свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі як повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормального життя в суспільстві [13, с. 391]. Це досить складне завдання, оскільки для його реалізації потрібно значно більше, ніж ґрунтовні теоретичні психологічні знання, практичні уміння, необхідно вміти «бути щасливим щастям інших, зігріти холодне серце, любов'ю доторкнутися до висохлої душі», як писав М.І. Пирогов [9, с. 152], потрібні толерантність, особлива професійна комунікативна компетентність, віра в людину, в її можливості бути кращою, корисною.

Все це вимагає від практикуючого психолога в установах виконання покарань наполегливої, постійної, важкої внутрішньої роботи над собою – роботи душі і серця, що дозволяє психологу не тільки приймати людину такою, якою вона є зараз, але і бачити, якою вона може бути, робити прогноз цілісної особистості, бачити «індивідуальну зону її найближчого розвитку» [7] і «розуміти, що людина є істинною не в модусі наявності, а в модусі можливості» (Б.С. Братусь). Ще великий І. Гете говорив: якщо ми будемо приймати людей такими, які вони є, ми зробимо їх гірше, а якщо ми будемо ставитися до них, як до тих, ким вони бажають бути, ми приведемо їх туди, куди слід їх привести. За цими словами відчувається велика любов поета до людини, його віра в її найкращі якості, можливості, а сам автор цих слів постає чудовим знавцем людських душ, гарним життєвим психологом. Для психологів слова поета мають стати певним дороговказом у роботі з кожною людиною, особливо з тією, яка оступилася у своєму житті.

Сьогодні гостро постає питання якості особистісної, професійної підготовки студентів-психологів, які самовизначилися з майбутнім місцем роботи – пенітенціарною системою, оскільки держава покладає на них величезну надію і відповідальність – повернути засуджених після каяття до нормального життя в соціумі, здорового способу життя.

Сучасне суспільство, розуміючи величезне значення психологічної науки, її представників – практикуючих психологів, покладає на них особливу відповідальність, оскільки вони є людинознавцями, володіють психологічними знаннями, які є своєрідним «золотим ключем» у вирішенні багатьох особистісних, соціальних проблем кожної людини, зокрема тієї, котра скоїла злочин і відбуває покарання у місцях позбавлення волі.

Сьогодні пенітенціарна система (від лат. *roenitentia* – каяття) робить ставку на психологічний фактор (володіння психологією дає реальні переваги – володіння розумом, несвідомим людини, дає можливість впливати на її поведінку тощо), тому посада практикуючого психолога є однією з центральних і найважливіших у місцях позбавлення волі. Його робота спрямована на надавання своєчасної дієвої, ефективної психологічної допомоги як персоналу, що працює з кримінальним контингентом (надвелика соціальна, державна значущість діяльності, фізична, інтелектуальна, емоційна напруженість роботи, більш жорстка, порівняно з іншими професіями, регламентація і правове регулювання відносин між її учасниками, необхідність виконання обов'язків у різних кліматичних, погодних умовах, часових інтервалах, професійна деформація, емоційне вигорання, складні, часто небезпечні, екстремальні умови праці, ризик для життя й здоров'я тощо) і потребує великої уваги до збереження, зміцнення не тільки фізичного, а і психічного здоров'я, оскільки, за словами Н.Ю. Максимової, «головну роль відіграють у тюремній справі не засоби і методи, а люди, які там працюють» [8, с. 56], так і самим засудженим, враховуючи їхні характеристики. Ми вважаємо, що кожному психологу, який працює із засудженими, варто звернути увагу на громадянську позицію, глибоке розуміння людської душі провідного українського вченого С.Д. Максименка. Він пише: «Ми вивчали життєві історії злочинців, бомжів, наркоманів, тобто ненароджених, нездійснених, тих, які не відбулися. Проте це справді захоплюючі драми. Так вони переживають! Потрібно тільки відчувати їх як людей... Правда, це інші драми, інший рівень. А хто визначить його?» [7, с. 275]. Одним із головних напрямів роботи практикуючого психолога із засудженими є формування у них, насамперед, навичок рефлексії. С.Д. Максименко підкреслює, що у багатьох людей взагалі спостерігається «страх бути рефлексивним», то що вже говорити про кримінальний контингент. Обґрунтовуючи необхідність проведення такої роботи, Н.Ю. Максимова наголошує на тому, що більшість засуджених не можуть об'єктивно й адекватно оцінити, осмислити, усвідомити, пізнати себе, ситуацію, яка призвела до злочину, саме тому «важливим є формування в них навичок рефлексії, самоконтролю, установки на усвідомлення себе причиною того, що вони опинилися в місцях позбавлення волі» [8, с. 42]. Іншими словами, практику-

ючи психолог, який працює із засудженими, повинен кожному з них так розкрити і донести глибину слів великого філософа Б. Спінози, який стверджував, що «людина є причиною самої себе», щоб кожний засуджений прийняв її, зрозумів і тим самим «наблизився до каяття» (Н.Ю. Максимова). Окрім роботи з формування у засуджених навичок рефлексії, важливими завданнями для практикуючого психолога є:

- формування соціально-психологічної компетентності;

- зміна їх світогляду;

- робота, спрямована на самопізнання, самовиховання, саморозвиток (лейтмотивом цієї роботи можуть бути слова Г. Сквороди: «Шлях до пізнання істини лежить через самопізнання. Пізнати самого себе, віднайти самого себе і відшукати в собі людину – все це найважча праця людини»);

- профілактика та попередження самогубства – аутоагресії (одна з форм агресії, спрямованої проти самого себе, всередину себе). Так, А.Г. Амбрумова розглядає аутоагресію як специфічну форму особистісної активності, спрямованої на нанесення якої-небудь шкоди власному соматичному здоров'ю. Деякі дослідники (А.Є. Дерський, В.Д. Менделевич, Г.Я. Пиллягіна та ін.) ототожнюють аутоагресивну та суїцидальну поведінку (суїцид вважається крайньою формою саморуйнівної поведінки людини). Ця проблема (особистісна аутоагресія) стає особливо «пекучою», якщо подивитися на неї крізь призму пенітенціарної системи, зазначають вчені (Т. Денисова, В.М. Синьов, С.І. Яковенко та ін.). Відступимо, щоб звернути увагу на те, що ступінь суїцидонебезпеки в країні визначається індексом частоти завершених суїцидів на 100 тис. населення. ВОЗ виділяє три рівні частоти самогубств. Так, низький рівень охоплює до 10 випадків на 100 тис. населення, другий – середній – від 10 до 20 випадків на 100 тис. населення, третій – високий – понад 20 випадків на 100 тис. населення. На жаль, Україна сьогодні входить у першу десятку країн світу, в якій найвищий або «критичний» рівень самогубств, тобто понад 20 випадків на 100 тис. населення [6]. Також мусимо констатувати, що останнім часом зростає кількість суїцидів серед ув'язнених, і це незважаючи на те, що поряд працює дипломований спеціаліст – практикуючий психолог! Парадоксальна ситуація! (далі ми зупинимося на цій проблемі більш детально). Зазначимо, що мають місце і незавершені суїциди – парасуїциди;

- становлення у засуджених смисложиттєвих орієнтацій;



– осмислення життя на індивідуальному рівні (І.Д. Бех), себе у часі;

формування почуття совісті (совість як еквівалент Я-концепції особистості; совість як емоційно-оцінне ставлення особистості до власних вчинків (О. Ковальов));

наближення до ідеї каяття тощо [7].

Зрозуміло, що від практикуючого психолога, котрий працює із засудженими в місцях позбавлення волі, великою мірою залежатиме, якою людиною повернеться в суспільство той, хто відбув своє покарання і покався. Саме тому пріоритетним напрямом роботи психолога із засудженими повинен бути індивідуальний підхід, в основі якого лежить таке поняття, як «індивідуалізація», тісно пов'язаний із гуманістичним ставленням до кожної людини, дотримання професійної етики. Як бачимо, в професійній діяльності практикуючого психолога повинна бути органічна єдність теоретичних знань, практичних умінь, навичок із його високими моральними якостями, гуманним ставленням до кожної особистості, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, та якісним виконанням своїх професійних обов'язків, просякнути любов'ю і повагою до людини. Наголосимо, що формування системи моральних ставлень – це мета, предмет особливої турботи професійної підготовки і кінцевий результат морального виховання. Ця робота є вкрай важливою, враховуючи ту моральну дезорієнтацію суспільства, моральний збій, який ми зараз всі спостерігаємо.

Перед пенітенціарним психологом постає важливе завдання – підготувати засуджених до звільнення (формування соціально-психологічної, життєвої компетентності). Ми формуємо компетентність, яка визначається як володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особисте ставлення до предмета діяльності [11]. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії щодо них [11].

Особливу увагу ми приділили самопізнанню студентів своїх особистісних якостей, зокрема стресостійкості в рамках навчальної дисципліни «Соціальна психологічна робота в пенітенціарних установах». Важливо зазначити, що існує необхідність засвоєння певного блоку дисциплін із професійної деонтології, індивідуального консультування, вікової психології, основ патопсихології, психодіагностики психічних розладів.

На семінарських заняттях зі студентами спеціальності «психологія» у кількості 20 осіб проводили корекційну програму для розвитку навиків стресостійкості. Головною метою було усвідомлення кожним студентом відповідності своїх індивідуальних якостей вимогам обраної майбутньої роботи (пенітенціарна система визначається великою стресогенністю). Програма тривала місяць, проводилася на аудиторних заняттях. Результатами цієї програми стали: впевненість майбутніх психологів у собі, розвиток навиків стресостійкості, налагодження комунікації. Основними задачами програми були: по-перше, навчання способам саморегуляції та відновленню себе; по-друге, розвиток навиків позитивного мислення, по-третє, розвиток впевненості в собі через усвідомлення своєї індивідуальності, створення позитивного образу «Я» в майбутній практичній роботі. Ми використовували різні вправи для зняття стресу й емоційної напруги, а саме: вправи «Релаксація на контрасті», «Піджак на вішалці», «Ритмічне дихання», «Стирання інформації», «Ворона на шафі», «Настрій».

Зупинимося детально на таких вправах. **Вправа «Релаксація на контрасті».** Щоб ефективно зняти м'язове напруження, спочатку треба його посилити. Якщо обстановка навколо напружена і ви відчуваєте, що втрачаєте самовладання, цей комплекс можна виконати прямо на місці, за столом, практично непомітно для оточення. 1. Так сильно, як можете, напружте пальці ніг. 2. Потім розслабте їх. 3. Напружте і розслабте ступні ніг. 4. Напружте і розслабте гомілки. 5. Напружте і розслабте коліна. 6. Напружте і розслабте стегна. 7. Напружте і розслабте сідничні м'язи. 8. Напружте і розслабте живіт. 9. Розслабте спину і плечі. 10. Розслабте кисті рук. 11. Розслабте передпліччя. 12. Розслабте шию. 13. Розслабте м'язи обличчя. 14. Посидьте спокійно кілька хвилин, насолоджуючись повним спокоєм. Коли вам здасться, що повільно пливете, – ви повністю розслабилися. **Вправа «Піджак на вішалці».** Зняти напруження в м'язах можна не лише лежачи або сидячи, а й стоячи чи навіть ідучи. Для цього достатньо уявити себе «без кісток», зробленим ніби з гуми, або уявити своє тіло піджаком, що висить на вішалці. Порушайте тілом, яке наче вільно висить на хребті. Відчуйте, як вільно гойдаються руки, плечі, тазовий пояс, коли ви рухаєте хребтом. Коли людина хвилюється, її дихання прискорюється і стає поверхневим. Щоб не допустити надмірної емоційної реакції під час стресових ситуацій, по-

трібно стежити за тим, щоб дихання залишилося глибоким і повільним.

Вправа «Ритмічне дихання». Помітивши, що ви починаєте хвилюватися, напружуватися, обурюватися, починайте дихати за таким принципом: вдихаючи, рахуйте до трьох, видихаючи, також рахуйте до трьох. Потім спробуйте зробити видих іще тривалішим: вдихаючи, рахуйте до п'яти, до семи тощо. **Вправа «Рахунок».** Цю вправу можна робити в будь-якому місці. Потрібно сісти зручніше, скласти руки на колінах, поставити ноги на землю і знайти очима предмет, на якому можна зосередити свою увагу. **Вправа «Стирання інформації».** Розслабтеся. Заплющте очі. Уявіть, що перед вами лежить чистий аркуш паперу, олівці, гумка. Подумки намалюйте на аркуші негативну ситуацію, яку б вам хотілося забути. Це може бути реальна картинка, образна ситуація. Подумки візьміть гумку і послідовно «втирайте» з аркуша цю негативну інформацію, поки картинка не зникне. Знову заплющте очі й уявіть собі той самий аркуш паперу. Якщо картинка не зникла, знову візьміть гумку і «втирайте» її до повного зникнення.

Такі методи використовують також задля зниження концентрації уваги на стресогенному чиннику.

Вправа «Ворона на шафі». Якщо певна людина викликає у вас негативні емоції, а вам доводиться взаємодіяти з нею, можна зменшити своє напруження, подумки домальовуючи реальну картину ситуації. Наприклад, уявіть цю людину дуже маленькою, у смішному вбранні або розташуйте її на значній відстані від себе, у дивному місці, змініть в уяві тембр її голосу тощо. Тобто віднайдіть такі доповнення до психотравмальної ситуації, що зроблять її кумедною або незначущою для вас. **Вправа «Настрій».** Візьміть фломастери. Розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний малюнок: кольорові нитки, лінії-сюжети, фігури. Важливо повністю зануритися у свої переживання, вибрати колір і провести лінії так, як вам хотілося б, щоб вони цілком збігалися з вашим настроєм. Намагайтеся уявити, що ви переносите свій сумний настрій на папір. Закінчили малюнок? А тепер перегорніть аркуш і на звороті напишіть 5–7 слів, які відображають ваш настрій, ваші почуття. Довго не думайте і не намагайтеся бути ввічливими: необхідно, щоб слова виникали спонтанно, без спеціального контролю. Після цього ще раз проживіть свій малюнок, ніби заново переживаючи свій настрій, перечитайте слова і з задоволенням, емоційно, розірвіть аркуш, викиньте його в кошик.

Ви помітили? Всього 5 хв, а ваш зіпсований настрій уже зник, він перейшов у малюнок і був знищений.

Не буває прийомів, які були б ефективними абсолютно для всіх. Комусь легше нормалізувати свій психологічний стан шляхом розслаблення м'язів, декому – шляхом рухової активності. Хтось ліпше використовує можливості уяви, а хтось – абстрактно-логічного мислення. Тому спробувавши методи психологічної саморегуляції, потрібно обрати для себе найефективніший. Як результат, зменшується тривалість негативного впливу стресогенної ситуації, знижується рівень негативного впливу стресу на організм людини [11].

Отже, якщо узагальнити нашу роботу зі студентами-психологами, які обрали місцем роботи пенітенціарну службу, то ми можемо стверджувати, що головним завданням для нас було не дати знання, а надати кожному студенту можливість здобувати самостійно і привласнювати професійні знання, набути власний практичний досвід, пов'язаний із майбутнім конкретним місцем роботи, індивідуально осягнути «мову» своєї професії, сформулювати психолого-педагогічне мислення. Ми вважаємо, що, застосовуючи такий підхід, кожний студент (автоматично і ЗВО, який готує таких фахівців), буде конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, оскільки головним фактором конкурентоспроможності вишу є затребуваність його випускників. Така корекційна програма проводилася серед студентів спеціальності «Психологія», надалі ми плануємо її розширити, поєднавши з іншими методиками, та покращити. Вказаний напрямок сьогодні є перспективним та актуальним, у нагоді стане подальша діагностика студентів перших курсів для виявлення готовності для подальшої роботи у пенітенціарній системі. Також плануємо виявити, чому саме дівчата йдуть працювати у пенітенціарну систему і бачать себе там практикуючими психологами.

Висновки з проведеного дослідження:

1. Комплексне використання освітнього і позаосвітнього процесів, їх гармонійне поєднання дозволяє зробити знання студентів усвідомленими, більш осмисленими, практичними (практико-орієнтоване навчання).
2. Акцент на суб'єктності кожного студента (людина стає суб'єктом у процесі діяльності) робить його відповідальним за своє професійне становлення.
3. Включення студентів-психологів у різні види діяльності, моделювання ситуацій, наближених до реальних, конкретних ситуацій (враховуючи їх специфіку), пов'яза-



них із майбутнім робочим місцем, дозволяє молодому спеціалісту швидко адаптуватися до умов, специфіки свого робочого місця, бути психологічно готовим до роботи із засудженими у місцях позбавлення волі, якісно виконувати свої професійні обов'язки, бути ефективним, дієвим практикуючим психологом, набувати власний практичний професійний досвід.

4. Збагачення змісту освітнього процесу, корегування навчальних планів, введення додаткових тематичних кредитів у вивчення навчальних дисциплін, спецкурсів, тісний зв'язок із роботодавцями сприяє підвищенню рівня якості професійної підготовки майбутніх психологів для пенітенціарної системи, формуванню гуманістично орієнтованих, успішних професіоналів, здатних вирішувати складні завдання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аврелий Марк. К себе самому / изд. подгот. В.Б. Черниговский. М.: АЛТЕЙЯ, Новый Акрополь, 1998. 224 с.
2. Аврелий Марк. Наедине с собою / под. общ. ред. А.В. Добровольского. К.: РИЦ «Реал», 1993. 147 с.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика К.: Освіта України, 2007. 332 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
6. Как уменьшить число самоубийств в Украине. Проект междисциплинарной программы суицидальной превенции. Одесса, 2007. 50 с.
7. Литвиненко І.С. Професійна підготовка майбутніх психологів до роботи в пенітенціарії з засудженими. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. 2018.
8. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
9. Максимова Н.Ю. Особливості роботи психолога в секторі, де утримуються засудженні до довічного позбавлення волі. Метод, рек. К.: ПАЛИВОДА А.В., 2011. 96 с.
10. Пирогов Н.И. Избранные пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 120 с.
11. Полякова О.Б. Особенности психологической защиты в общении и способов реагирования в конфликтных ситуациях психологов и педагогов. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 10. С. 43–47.
12. Протанская Е.С. Профессиональная этика психолога: учеб. пособ. СПб: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2008. 176 с.
13. Рубцов В.В. Психология XXI века: пророчества и прогнозы. Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 19–21.
14. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.

УДК 159.923:316.6

ОБРАЗ ЖЕРТВЫ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ОЧАМИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Литвиненко О.Д., к. психол. н.,
доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Чижевич О.А., магістрант
кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

У роботі висвітлено стан досліджуваності проблеми уявлень про жертв сексуального насильства. Також здійснено аналіз результатів емпіричного дослідження щодо гендерних відмінностей образу жертви сексуального насильства. Виявлено гендерні відмінності образу жертви у сучасної молоді: хто виступає у ролі жертви, які фактори підвищують ризик стати жертвою сексуального насильства, роль жертви у скоєнні злочину, наслідки насильства для жертви.

Ключові слова: сексуальне насильство, жертва, образ жертви, соціальні уявлення, гендерні відмінності.

Литвиненко О.Д., Чижевич О.А. ОБРАЗ ЖЕРТВЫ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В работе описано состояние исследованности проблемы представлений о жертвах сексуального насилия. Также осуществлен анализ результатов эмпирического исследования гендерных отличий образа жертвы сексуального насилия. Выявлены гендерные отличия образа жертвы у современной молодежи.

жи: хто виступає жертвою, які фактори підвищують ризик стати жертвою сексуального насильства, роль жертви в совершенні злочину, наслідки насильства для жертви.

Ключові слова: сексуальне насильство, жертва, образ жертви, соціальні представлення, гендерні відмінності.

Lytvynenko O.D., Chyzhevych O.A. THE IMAGE OF THE VICTIMS OF SEXUAL VIOLENCE OF THE WAY OF MODERN YOUTH

The article deals with the state of research of the problem of representations about victims of sexual violence. The problem of violence has always been a part of the existence of human society and is one of the most global in our time. The persistence of sexual violence as a social phenomenon primarily depends on the stereotypes of social consciousness that relate to human rights, the system of social roles (gender stereotypes), and responsibility for the violence.

The attitude towards victims of sexual violence is primarily based on the image of the victim of sexual violence, the perception of them, their role in the commission of the crime and the responsibility for it. The gender stereotypes and their social functions are analyzed. It is noted that gender stereotypes are firmly entrenched in society and play an important role in the spread of sexual violence, especially women.

Also, an analysis of the results of an empirical study on gender differences in the image of the victim of sexual violence was carried out. The gender differences in the image of the victim in modern youth have been identified: who acts as a victim, which factors increase the risk of becoming a victim of sexual violence, the role of the victim in the commission of the crime, the consequences of violence for the victim.

The social representations of women about the image of victims of sexual violence are more detailed than men. The difference between representations can be explained by a kind of deidentification. A comparative analysis of gender-based research findings revealed that most guys believe that women and children are the most likely victims of sexual abuse. The group of girls is dominated by the idea that any person can become a victim. Representatives of the male article are more inclined to attribute to the victim the blame for the violence committed against it (taking into account the elements of provocative behavior) than women's representatives. According to the guys, the main consequence of sexual violence is the fear of men. Girls believe that the main changes in the lives of victims relate to the difficulties of the relationship with the social environment.

Key words: sexual violence, victim, image of victim, social representations, gender differences.

Постановка проблеми. Проблема насильства завжди була частиною існування людського суспільства і є однією з найбільш глобальних у наш час. Життя багатьох людей у всьому світі наповнене насильством, що певним чином стосується нас усіх. Із розвитком суспільства зростає потреба кожної людини у повазі приватності, персональної свободи та безпеки, що змушує гостро реагувати на злочини проти особистості. Стійкість сексуального насильства як соціального явища залежить від стереотипів суспільної свідомості, які стосуються прав людини, системи соціальних ролей (гендерні стереотипи) і відповідальності за причинене насильство. Подолання гендерних стереотипів є важливим складником попередження сексуального насильства. Для того, щоб конструктивно побудувати реабілітаційну роботу з жертвами, необхідно враховувати і фактор оточення, з боку якого може проявлятися як підтримка, допомога, так і неприйняття, стигматизація, що може не лише не допомогти, але й додатково травмувати.

Ставлення до жертв сексуального насильства формується на основі образу жертви сексуального насильства, уявлення про них, ролі у скоєнні злочину та відповідальності за нього. Погіршення криміногенної обстановки, збільшення випадків сексуального насильства, зокрема їх де-

формація, зумовлюють необхідність вивчення соціальних уявлень про жертв сексуального насильства. При цьому важливо враховувати гендерний аспект, оскільки у нашому суспільстві міцно вкоренились гендерні стереотипи суспільної свідомості про ролі, права та обов'язки чоловіків та жінок.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Під сексуальним насильством розуміють будь-який сексуальний акт або спробу його здійснення, небажані сексуальні зауваження або загравання, будь-які дії проти сексуальності людини з використанням примусу, які здійснюються будь-якою людиною (незалежно від її взаємовідносин із жертвою та в будь-якому місці) [10]. Жертва – це людина, яка втратила важливі для неї цінності в результаті впливу на неї іншої людини, групою людей, певними подіями або обставинами [8].

Хоча сексуальне насильство має багатовікову історію і давно визнане значною соціальною проблемою у світі, серйозний науковий інтерес виник до цього питання лише у 70-х роках ХХ століття і був переважною криміналістів та психіатрів, які вивчали особистість гвалтівника, аналізували ситуацію насильства. Дослідження жертв насильства проводилися в межах віктимології і частіше як пошук провокаційних рис поведінки жертви і ототожнення їх із причинами скоєння злочину [3]. Однак



ця проблема має ще одну дуже важливу сторону – розгляд того, як звичайні люди уявляють собі особливості жертви, адже такого знання дозволяє їм будувати власну поведінку в повсякденному житті.

Проблема сексуального насильства та уявлень про жертв сексуального насильства відображена у роботах С. Єніколопова, Ф. Уолш, Є. Хвостова, Т. Сафонова, М. МакКарті, Л. Понтон, І. Бовиної, Н. Дворянчикова, А. Гутник, А. Рікель та ін.

Соціальні уявлення – це складне утворення в структурі буденної свідомості суспільства, що представлене домінуючими у суспільстві нормами, цінностями, стереотипами, звичаями [6]. Таким чином, те, наскільки глибоко вкоренилися у суспільстві уявлення про чоловічу перевагу і про те, що чоловіки мають право на секс, буде сильно впливати на ймовірність здійснення сексуального насильства, а також на загальну терпимість суспільства до нього і на ступінь застосування санкцій, якщо такі є, проти винних. Зумовленість суспільних ролей чоловіка і жінки традиціями, соціальними настановами, засвоєними стереотипами поведінки спонукала соціологів сформулювати поняття – «гендер», яке означає сукупність соціально-культурних ознак, що визначають місце і роль людини як чоловіка або жінки у різних сферах особистого, сімейного і громадського життя. Гендерні стереотипи міцно закріпилися в суспільстві і відіграють істотну роль у поширенні сексуального насильства, насамперед над жінками [5].

Існує низка соціальних стереотипів щодо жертв сексуального насильства. М. Мохова виділила такі стереотипи:

1) сексуальне насильство скоюють лише тому, що насильник не може стримати свій сексуальний потяг. М. Мохова спростовує цей стереотип, указуючи на те, що метою насильника є прагнення принизити свою жертву, для того, щоб задовольнити потребу у владі, продемонструвати свою силу та перевагу над кимось. Насильник підпорядковує своїй волі жертву не лише на фізичному, а й на емоційному та сексуальному рівні, адже сексуальне насильство є злочином проти особистої сексуальної недоторканності [9];

2) жертвами сексуальних злочинів можуть стати лише молоді привабливі жінки. Цей стереотип не відповідає дійсності, оскільки (за статистикою ТД Центра «Сестри») 10,1% потерпілих від сексуального насильства – діти молодше 12 років та жінки старше 40 років. Чоловіки різного віку стають жертвами сексуальних злочинів у 6,5% випадків [9];

3) жінки хочуть бути зґвалтованими, оскільки своєю поведінкою і манерою одягатися вони провокують насильника. Тут ідеться про провокаційну поведінку жертви, тому вся відповідальність за сексуальне насильство перекладається на неї. Натомість М. Мохова зазначає, що ніхто не може прагнути пережити сексуальне насильство, адже воно має важкі психологічні, фізичні та соціальні наслідки. Поведінка жінки, якою б вона не була, не виправдовує злочин, тому вся відповідальність за нього лежить лише на гвалтівникові [9];

4) сексуальне насильство скоюють уночі у небезпечних місцях. Насправді, згідно зі статистичними даними, лише у 16% випадків жертвою сексуального насильства стають на вулиці, у 20,5% – у власному будинку, у 10% – удома в насильника, у 4% – в офіційних закладах (школах, лікарнях, на роботі) [9];

5) у ролі насильника найчастіше виступає незнайомець підозрілої зовнішності та поведінки або «особа кавказької національності». Цей стереотип суперечить тому факту, що 45,6% жертв сексуального насильства були раніше знайомі з насильником та довіряли йому, а у 15% випадках насильником виступали родичі або партнери жертви. Лише у 4% випадках сексуальне насильство скоювали «особи кавказької національності» [9];

6) Щодо дітей не скоюють сексуальне насильство. Вони брешуть про пережите насильство. М. Мохова спростовує цей стереотип, указуючи на те, що жертвою сексуальних злочинів найчастіше стають найменш захищені категорії населення – жінки і діти. До дітей насильник часто проявляє турботу та доброту, експлуатуючи нормальну потребу в любові та визнанні. У результаті цього у дітей до насильника виникають суперечливі почуття, тому вони часто применшують насилля, не можуть адекватно ідентифікувати вид насильства або взагалі не сприймають його [9].

О.А. Кравцова серед стереотипів щодо жертв сексуального насильства також виділяє й такі:

1) якщо жінка дійсно хоче уникнути сексуального насильства, то вона може це зробити. Натомість О.А. Кравцова зазначає, що у деяких випадках, підпорядковуючись волі насильника, жертва намагається уникнути гірших наслідків (наприклад, врятувати життя). Несподіваність ситуації, страх та безпорадність жертви спрацьовують на користь насильника, тому він може підпорядкувати собі жертву не лише застосуванням фізичної сили, а шляхом залякування, погроз або шантажу [7];

2) вважається, що людина, яка пережила сексуальне насильство, має реагувати на нього певним чином (істерика, крик, плач, гнів). Цей стереотип не відповідає дійсності, оскільки реакції жертв можуть бути різними. Навіть повний спокій і радість, наприклад, від того, що жертва залишилась жива. Жоден із видів реакцій не може бути приводом для сумнівів у факті насильства [7].

Стереотипи щодо зґвалтування міцно вкоренилися в культурі, тому що мають кілька соціальних функцій. Вони дозволяють людям відчувати себе в безпеці, підтримуючи переконання, що такі події трапляються досить рідко, а якщо трапляються, то частково з вини жертви, дають можливість підтримувати віру в те, що ми живемо в справедливому світі, можемо уникати насильства, якщо будемо правильно поводитись. Ці стереотипи знецінюють травматичний досвід людини («це був лише секс»), виділяють категорію жінок, яких можна ґвалтувати, оскільки вони не дотримуються правил для «пристойних» жінок, перекладають відповідальність із ґвалтівника на жертву. Часто самі жертви теж поділяють ці негативні установки [8].

Сприйняття навколишньої дійсності та соціальні уявлення чоловіків та жінок мають певні особливості. Є гендерні відмінності уявлень про жертв сексуального насильства. Серед вітчизняних робіт можна виділити дослідження особливостей уявлень про маніяка і жертву в групах молодих чоловіків і жінок, яке провели І. Бовина, Н. Дворянчиков, А. Гутник та А. Рікель [1]. Чоловіки оцінюють жертву як більш фемінну, ніж жінки, тобто близьку до жіночої ролі, а жінки – як менш фемінну. Це певна деідентифікація (тобто образ жертви позбавляється рис жіночої нормальності, що дозволяє захиститися від ідентифікації з нею). Чоловіки описують жертву так, щоб дистанціювати її від образу жінки, щоб захистити образ, потенційно сексуально привабливий, від насильства. Варто звернути увагу на той факт, що позиції базуються на протилежних ідеях щодо жертви. Чоловіки швидше приписують жінці провину, а жінки ж вважають жінку невинною.

У разі педофілії серед чоловіків спостерігається протиріччя, яке проявляється в одночасній невинності та винності жертви. У жінок образ жертви точно сформований: дитина (без вказівки на стать), що відчуває сором і страх [2]. За високого рівня емпатичних здібностей чоловіки вважають, що жертва зґвалтування дуже віктимна, підтверджуючи поширений міф про зґвалтування: «жінка винна сама», а жінки

відповідають, що зґвалтування має сильний вплив на жертву, відбувається сильна травматизація. Відповіді жінок залежать від уміння співпереживати, ставити себе на місце потерпілої [4]. Соціальні уявлення жінок про жертв сексуального насильства являються більш узгодженими та детальнішими, ніж чоловіків.

Основними функціями соціальних уявлень є збереження стабільності свідомості, детермінація поведінки, інтерпретація фактів та їх включення в наявну в індивіда картину світу. Тому дуже важливо вивчити уявлення про жертв сексуального насильства, враховуючи гендерний аспект, щоб розуміти причини та особливості ставлення до них, що впливає не лише на процес подолання травматичної ситуації жертвою, а й на попередження самого явища сексуального насильства. У вітчизняній літературі ця проблема достатнім чином не розкрита, що зумовлює необхідність її дослідження.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в емпіричному дослідженні гендерних відмінностей уявлень про жертв сексуального насильства в осіб періоду ранньої молодості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. До загальної вибірки увійшли 60 осіб, серед яких 30 представників чоловічої статі та 30 жіночої (віком від 20 до 24 років). Склад вибірки є випадковим (рандомізована вибірка). Віковий склад визначався, виходячи з цілей дослідження. Вікові параметри вибірки мають велике значення, тому в роботі ми спиралися на вікову періодизацію психосоціального розвитку особистості Е. Еріксона (20–25 років – період ранньої молодості) [11]. Для людини актуальним стає пошук супутника життя, створення сім'ї, укріплення зв'язків із соціальною групою. Центральним протиріччям розвитку є конфлікт між інтимністю та ізоляцією.

Методичний апарат дослідження було сформовано такими методиками: опитувальник рівня агресивності Басса – Дарки; методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко; методика дослідження схильності до віктимної поведінки О.О. Андронникова; тест-опитувальник «Дослідження рівня асертивності» В. Капони, Т. Новак. Батарея психодіагностичних методик формувалася з урахуванням того, що структурні компоненти цих методик указують на наявність або відсутність, ступінь вираженості тих особливостей особистості, які можуть впливати на сприйняття навколишнього світу, на формування певних соціальних стереотипів, зокрема тих,



які стосуються проблеми сексуального насильства.

Отриманий ґендерний склад вибірки дозволив нам виявити ґендерні відмінності уявлень про жертв сексуального насильства.

Серед досліджуваних чоловічої статі 93,3% вважають, що можна уникнути сексуального насильства. Із них 50% стверджують, що це можна зробити за допомогою спеціальних прийомів та засобів самозахисту. Інші 50% – не провокувати насильника. Тобто пропонують використовувати типові для чоловіків прийоми та передбачають елемент провокаційної поведінки жертви. 56,7% дівчат також стверджують, що можна уникнути сексуального насильства, однак із них 17,6% – за допомогою спеціальних прийомів та засобів самозахисту; 17,6% – не виражати занадто свою привабливість; 64,8% – бути обережним. Відсоток хлопців, які обрали засобом уникнення сексуального насильства спеціальні прийоми та засоби самозахисту, більший, ніж дівчат, можна пояснити тим, що представники чоловічої статі більше схильні до фізичної агресії. Натомість дівчата менш схильні до некритичної віктимної поведінки, вони вдумливі, обережні, прагнуть передбачати можливі наслідки своїх учинків, тому, на їхню думку, можна уникнути сексуального насильства, якщо бути обережним. Хлопці демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Адаже деяких випадках жертва, оцінивши ситуацію, може не чинити опір, щоб уникнути важких фізичних травм або навіть смерті.

На думку хлопців, сексуальне насильство скоюють у безлюдних місцях (темні провулки, недобудови) – 50%; у будь-якому місці – 33,3%; у клубах, на вечірках та інших подібних місцях – 16,7%. Як бачимо, присутній елемент провини жертви у скоєному над нею насильстві. Якщо людина не ходить безлюдними місцями, не відвідує клуби, то може уникнути насильства. На думку дівчат, сексуальне насильство можуть скоїти де завгодно (вдома, на роботі) – 80%; у безлюдних місцях – 20%. Такі значні відмінності можна пояснити тим, що жінки частіше стають жертвами сексуального насильства, відчувають себе незахищеними у будь-якому місці.

У групі хлопців вважають, що жертвами сексуального насильства стають найчастіше жінки та діти (56,7%); будь-яка людина – 16,7%; тільки жінки – 6,7%; молоді дівчата-провокатори – 3,3%; слабкі люди – 16,6%. У групі дівчат домінує думка, що жертвою може стати будь-яка людина – 40%; жінки – 26,7%; діти і жінки – 20%; слабкі люди – 13,3%. Варто зауважити, що під

слабкими людьми хлопці розуміють дітей та жінок, фізично слабких. Дівчата – фізично і морально слабких, не залежно від віку та статті. Відмінність уявлень про жертв сексуального насильства можна пояснити так званою деідентифікацією. У хлопців образ жертви відокремлюється від образу чоловіка. Отож, якщо жертвами сексуального насильства стають жінки та діти, то чоловіки знаходяться у безпечній зоні. Те, що вони під слабкими людьми розуміють дітей та жінок, фізично слабких також є елементом деідентифікації. Для хлопців характерний високий рівень асертивності, вони упевнені в собі, рішучі, самостійно регулюють власну поведінку і відповідають за неї. У разі необхідності схильні до фізичної (застосування фізичної сили) та вербальної (погрози) агресії, тобто можуть постояти за себе. Такий чоловічий образ не поєднується з образом жертви. У хлопців більше проявляється агресивна та самопошкоджувальна віктимна поведінка. Це означає, що вони схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті проявленої ними агресії у формі нападу чи іншої провокувальної поведінки (образа, наклеп, знущання тощо), схильні до ризику, необдуманого поведінки. У жінок спостерігається така ж тенденція деідентифікації. Більшість із них вважає, що жертвою може стати будь-яка людина (без уточнень статті, віку і т.д.). Образ жінки відокремлюється від образу жертви.

Також виявленні ґендерні відмінності уявлень про вину жертви у ситуації сексуального насильства. У групі хлопців 36,7% приписують провину жертві, 43,3% – насильникові; 20% – залежно від ситуації. У групі дівчат більшість (86,7%) вважає жертву не винною, а лише 13,3% – залежно від ситуації. Такі відмінності можуть бути пов'язані з тим, що представники жіночої статі більш емпатійні, ніж чоловічої. Вони більше схильні співпереживати, цікавитися проблемами інших. Високий рівень ідентифікації у дівчат означає вміння поставити себе на місце жертви.

Серед факторів, що підвищують ризик сексуального насильства, представники чоловічої статі виділили такі: соціальні (виховання, умови життя, соціальне положення) – 23,3%; зовнішній вигляд – 46,7%; уживання алкоголю та наркотиків – 53,3%; сумнівні компанії – 20%; розпусна поведінка – 43,3%. Представники жіночої статі: вульгарний зовнішній вигляд – 43,3%; вживання алкоголю та наркотиків – 40%; розпусна поведінка – 46,7%; вік – 10%; безпечність, необачність – 33,3%. Як бачимо, у двох групах домінувальними є фактори:

зовнішній вигляд, вживання алкоголю та наркотиків, розпусна поведінка. Але, якщо у групі хлопців дані фактори виступають елементом провокаційної поведінки жертви й означають її провину, то у групі дівчат лише є факторами, що привертають увагу насильника і провокують на злочин. Провина все одно приписується гвалтівникові. 100% дівчат та 93,3% хлопців вважають, що стать, вік, зовнішній вигляд та наявність шкідливих звичок впливають на можливість стати жертвою сексуального насильства.

На думку хлопців, більшість жертв сексуального насильства не повідомляють відповідні правоохоронні органи та не розповідають іншим людям про те, що з ними сталося через: страх (60%), сором (33,3%), реакцію суспільства (43,3%), відсутність допомоги правоохоронних органів або інших людей (30%). Дівчата виділяють такі причини: відчувають себе винними, «зіпсованими» (23,3%), соромляться (63,3%), хочуть швидше забути про насильство (30%), бояться осуду (33,3%), не хочуть розголосу (33,3%), бояться, що їм не повірять (33,3%), бояться помсти насильника або повторного насильства (23,3%). У групі хлопців домінує така причина, як страх. Це можна пояснити тим, що вони вважають дівчат слабкими, не здатними себе захистити. У групі дівчат домінує сором. Для представників жіночої статі характерне більш виражене почуття провини. Вони схильні засуджувати себе, оскільки вважають поганими, жалкують про свої слова та вчинки, а також відчуваються докори сумління. Зважаючи на те, що у піддослідних жіночої статі яскраво вираження ідентифікація в емпатії, то вони приписують почуття провини і жертвам сексуального насильства.

Серед досліджуваних 100% в обох групах вважають, що життя жертв після акту чи спроби сексуального насильства змінюється. У групі хлопців 60% стверджують, що жертви бояться чоловіків; 43,3% – виникають психічні порушення; 20% – виникають алкогольна або наркотична залежність. На думку дівчат, жертви можуть скоїти самогубство (16,7%); не виражають свою привабливість, щоб не привернути увагу насильника (10%); закриваються у собі, не бажають спілкуватися (63,3%), втрачають довіру (взагалі до людей) (63,3%); стають лякливі (20%); відчувають відразу та зневагу до себе (16,7%); у них виникають проблеми у стосунках із чоловіками (46,7%). Ці відмінності уявлень про вплив сексуального насильства можна пояснити тим, що, на думку хлопців, основною емоцією жертв після насильства є страх (не диференційований). На думку дівчат, основні зміни

у житті жертв після насильства стосуються взаємовідносин із соціальним оточенням. Вони не бажають ні з ким спілкуватися, нікому не довіряють та не можуть встановити нормальні стосунки з чоловіками.

Висновки з проведеного дослідження. Із наведеного вище можна зробити такі висновки. Соціальні уявлення жінок про образ жертв сексуального насильства є більш деталізованими, ніж у чоловіків. Відмінність уявлень можна пояснити деідентифікацією. Порівняльний аналіз результатів дослідження за ґендерною ознакою дозволив виявити, що більшістю хлопців вважає, що найчастіше жертвами сексуального насильства стають жінки та діти. У групі дівчат домінує думка, що жертвою може стати будь-яка людина. Представники чоловічої статі більше схильні приписувати жертві провину за скоєне над нею насильство (враховуючи елементи провокаційної поведінки), ніж представники жіночої. На думку хлопців, основним наслідком сексуального насильства є страх перед чоловіками. Дівчата вважають, що основні зміни у житті жертв стосуються труднощів взаємовідносин із соціальним оточенням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовина І.Б., Дворянчиков Н.В., Гутник А.Д., Рикль А.М. Особенности социальных представлений о сексуальном насилии: «Маньяк» и «жертва» глазами молодых мужчин и женщин. Психологическая наука и образование. Вып. № 1. 2011. С. 2–11.
2. Гутник А.Д., Дворянчиков Н.В. Социальные представления о сексуальном насилии над детьми. Психология и право. Вып. № 2. 2012. С. 15–18.
3. Ениколопов С.Н., Кравцова О.А. Теории сексуального насилия. Прикладная психология. Вып. № 4. 1999. С. 45–54.
4. Ениколопов С.Н., Хвостова Е.С. Социально-психологические представления о сексуальном насилии в семье. Психология и право. Вып. № 1. 2011. С. 4–8.
5. Запорожцев А.В. Насильство в сім'ї та діяльність органів внутрішніх справ щодо його подолання. Київ, 2012. С. 24.
6. Камінська С.В. Теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми соціальних уявлень у психологічних дослідженнях. Науковий вісник Херсонського державного університету. Вып. № 2. Т. 2. 2014. С. 32–35
7. Кравцова О.А. Сексуальное насилие: мифы. URL: <https://www.b17.ru/blog/6900/>.
8. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. Москва: Изд-во «ЭКСМО», 2010. С. 98–108.
9. Психологическое сопровождение переживших сексуальное насилие: концепция, опыт, исследование. Методическое пособие / Под ред. З.В. Луковцевой. Москва: ЭТИПАК, 2011. С. 16–19.



10. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / Под ред. Г. Круга и др. / Пер. с англ. Москва: Изд-во «Весь Мир». 2003. С. 155–169.

11. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). Москва: Гардарики, 2005. 79 с.

УДК 159.9.316.6: 314.7.044

ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Педько К.В., здобувач

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

У статті представлено результати теоретичного аналізу наукових поглядів на поняття соціального капіталу. Розроблено структуру емпіричного дослідження. Визначено вплив показників перцептивно-інтерактивної компетентності на горизонтальний колективізм, ресурс продуктивних вмій та емоційний ресурс внутрішньо переміщених осіб. Вказано шляхи прискорення становлення соціального капіталу внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: соціальний капітал, внутрішньо переміщені особи (ВПО), інтерактивно-перцептивна компетентність, ресурс, горизонтальний колективізм.

Педько К.В. ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ

В статье представлено результаты теоретического анализа научных взглядов на понятие социального капитала. Разработано структуру эмпирического исследования. Определено влияние показателей перцептивно-интерактивной компетентности на горизонтальный коллективизм, ресурс продуктивных умений и эмоциональный ресурс внутренне перемещенных лиц. Указано пути ускорения становления социального капитала внутренне перемещенных лиц.

Ключевые слова: социальный капитал, внутренне перемещенные лица (ВПЛ), перцептивно-интерактивная компетентность, ресурс, горизонтальный коллективизм.

Pedko K. V. PERCEPTIVE INTERACTIVE COMPETENCE AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CAPITAL OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The social capital of internally displaced persons is considered as an active form of realization of their socialites, which can serve as a resource for gaining benefits.

As components of the social capital of the internally displaced persons, the number of resources of the actor's social network, social trust and readiness for mutual assistance are allocated.

An empirical study was carried out in the internally displaced persons group and in a group of people who have not changed their place of residence since 2014.

The direct influence of indicators of perceptive and interactive competence on the horizontal collectivism of internally displaced persons was revealed. In order to increase readiness for mutual assistance, members of their own group of internally displaced persons need to increase the adequacy of perception and understanding of partners, the adequacy of assessing the personal characteristics of partners for interaction, to develop a focus on the acceptance of a partner and to achieve a compromise.

The direct influence of indicators of perceptive and interactive competence on the resource of productive skills of internally displaced persons is revealed. In order to increase resources aimed at achieving a specific goal: cooking, housing, childcare, as well as other numerous responsibilities not related to professional activities, forced migrants need to increase the adequacy of perception and understanding of the partner, the focus on the acceptance of a partner and to reach a compromise.

The direct influence of indicators of perceptive and interactive competence on the emotional resource of internally displaced persons is revealed. To increase the resources associated with personal relationships with other people, forced migrants need to increase the adequacy of perception and understanding of the partner.

Prospects for further research, we see in the definition of the specifics of the influence of attitudes on the selected components of the social capital of the internally displaced persons, to search ways to accelerate the adaptation of internally displaced persons.

Key words: social capital, internally displaced persons (IDPs), perceptual and interactive competence, resource, horizontal collectivism.

Постановка проблеми. Значна частина населення України була змушена покинути місце свого проживання у зв'язку зі збройним конфліктом. Соціальні зв'язки, сформовані ними протягом всього життя, були втрачені. Соціальний капітал переселенців зазнав деформацій. Виявлення чинників становлення соціального капіталу внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) допоможе краще зрозуміти можливості прискорення їх адаптації до нових умов життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження соціального капіталу набувають дедалі більшої популярності у різних галузях знань.

Науковці України розглядають соціальний капітал у контексті становлення політичної культури молоді [1], становлення політичної картини світу молоді [2], з позицій відносин державних інститутів [3], у контексті економічної науки [4], як сукупність некомерційних суб'єктів соціального життя [5], як індикатор конкретного статусу людини в суспільстві [6] та ін.

Ми визначаємо соціальний капітал як активну форму реалізації соціальних зв'язків, що можуть виступати ресурсом отримання вигоди. Як компоненти соціального капіталу виділено доступність до ресурсів соціальної мережі актора [7], соціальну довіру [8; 9] та готовність до взаємодопомоги [10].

Було висунуто припущення, що чинником становлення соціального капіталу ВПО є перцептивно-інтерактивна компетентність.

Згідно з О. Бодальовим, перцептивна компетентність – це здатність і підготовленість людини до оволодіння процесами та механізмами сприйняття, розуміння й оцінки соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот та ін.), а також відносин між ними [11, с. 11].

Як компоненти перцептивної компетентності ВПО в цьому дослідженні виділено орієнтацію на адекватність сприймання та розуміння партнера, взаємопізнання і взаєморозуміння.

Взаємопізнання відображає ступінь адекватності оцінки особистісних якостей партнерів по взаємодії, а взаєморозуміння – рівень конфліктності у групі, з якою себе ототожнює ВПО, вираженість спільних інтересів, вміння зрозуміти думку опонента, іншої особи [12, с. 166].

Як показники інтерактивної компетентності ВПО в цьому дослідженні виділено орієнтацію на прийняття партнера та на досягнення компромісу, а також взаємовплив, що відображає ступінь значимості думок, вчинків інших представників групи, самокорекцію та саморефлексію.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні особливостей впливу перцептивно-інтерактивної компетентності на соціальний капітал ВПО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначені вище компоненти соціального капіталу ВПО ми вимірювали за допомогою: опитувальника вимірювання індивідуального соціального капіталу КРИКС Р. Стили в адаптації І. Семків [7] (доступності до ресурсів соціальної мережі актора); «Шкали соціальної довіри» Дж. Роттера, адаптованої С. Достоваловим [13] (соціальної довіри), методики оцінки вертикального та горизонтального індивідуалізму-колективізму В. Чиркова [14] (готовності до взаємодопомоги). Перцептивно-інтерактивна компетентність вимірювалася за шкалами «взаємопізнання», «взаєморозуміння» та «взаємовплив» методики діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікованого варіанту Н. Фетіскіна) [12] та методики «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І.Д. Ладанова, В.А. Уразаєвої) [12].

Експериментальну групу в дослідженні становили особи, які вимушено покинули місце свого проживання у зв'язку зі збройним конфліктом або анексією території іншою державою. Опитування проводилося у групі соціальної мережі під назвою «Переселенці Донбасу». У дослідженні взяла участь 100 осіб, які переїхали з Луганської та Донецької областей, а також із Автономної Республіки Крим. Контрольну групу в дослідженні представили 100 осіб, які не змінювали місце свого проживання. З метою уникнення впливу етнічних особливостей конкретного регіону до контрольної групи були віднесені особи з різних областей України: Київської, Одеської, Сумської та Полтавської.

У дослідженні виділено дві незалежні змінні, а саме: одна незалежна змінна – факт вимушеного переїзду, друга – перцептивно-інтерактивна компетентність. Перша незалежна змінна має дві умови: 1 – ВПО, 2 – особи, які не змінювали місце проживання. Друга незалежна змінна теж має дві умови: 1 – низький рівень перцептивно-інтерактивної компетентності, 2 – високий рівень перцептивно-інтерактивної компетентності. З метою визначення впливу перцептивно-інтерактивної компетентності на соціальний капітал ВПО було проведено двофакторний дисперсійний аналіз за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics, внаслідок чого виявлено статистично значущі впливи.



За показником горизонтального колективізму виявлено статистично значущу взаємодію між двома факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «адекватність сприймання та розуміння партнера», статистично значущий основний ефект фактора «взаємопізнання» та статистично значущу взаємодію між факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» і «взаємопізнання», статистично значущий основний ефект фактора «взаєморозуміння», статистично значущу взаємодію між факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «орієнтація на прийняття партнера», статистично значущу взаємодію між двома факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «орієнтація на досягнення компромісу» у порівнянні чотирьох груп досліджуваних.

Середні арифметичні показники горизонтального колективізму у кожній із груп досліджуваних наведено в табл. 1.

Встановлено, що у ВПО з високим рівнем вираженості адекватності сприймання наявний вищий показник горизонтального колективізму, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем вираженості адекватності сприймання показник горизонтального колективізму нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 3,9% ($R^2=0,039$, $F=5,783$, $df=1$, $p<0,05$) загальної

частки мінливості показників горизонтального колективізму.

У ВПО з високим рівнем взаємопізнання наявний вищий показник горизонтального колективізму, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, показник горизонтального колективізму майже однаковий за різних рівнів взаємопізнання. Можна зазначити про вплив рівня взаємопізнання на показники горизонтального колективізму саме ВПО. Факторна модель пояснює 5,5% ($R^2=0,055$, $F=5,091$, $df=1$, $p<0,05$, $F=3,984$, $df=1$, $p<0,05$) загальної частки мінливості показників горизонтального колективізму.

У групі досліджуваних із високим рівнем взаєморозуміння показник горизонтального колективізму вищий, ніж у групі досліджуваних із низьким рівнем. Факторна модель пояснює 3,3% ($R^2=0,033$, $F=4,706$, $df=1$, $p<0,05$) загальної частки мінливості показників горизонтального колективізму.

У ВПО з високим рівнем орієнтації на прийняття партнера наявний вищий показник горизонтального колективізму, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем орієнтації на прийняття партнера показник горизонтального колективізму нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень орієнтації на прийняття партнера. Факторна модель пояснює 3,1% ($R^2=0,031$, $F=4,345$,

Таблиця 1

Середні арифметичні показники горизонтального колективізму

	Факт вимушеної зміни місця проживання		
	ВПО	особи, які не змінювали місце проживання	всього
адекватність сприймання та розуміння партнера			
низький рівень	26,35	29,05	27,70
високий рівень	28,80	27,71	28,26
всього	27,45	28,45	27,95
взаємопізнання			
низький рівень	26,05	28,39	27,31
високий рівень	29,55	28,60	29,14
всього	27,45	28,45	27,95
взаєморозуміння			
низький рівень	26,56	27,92	27,24
високий рівень	28,73	29,22	28,98
всього	27,45	28,45	27,95
орієнтація на прийняття партнера			
низький рівень	26,59	29,02	27,77
високий рівень	28,64	27,76	28,18
всього	27,45	28,45	27,95
орієнтація на досягнення компромісу			
низький рівень	26,36	28,98	27,83
високий рівень	28,54	27,50	28,10
всього	27,45	28,45	27,95

df=1, $p < 0,05$) загальної частки мінливості показників горизонтального колективізму.

У ВПО з високим рівнем орієнтації на досягнення компромісу наявний вищий показник горизонтального колективізму, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем орієнтації на досягнення компромісу показник горизонтального колективізму нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 3,5% ($R^2=0,035$, $F=5,195$, $df=1$, $p < 0,05$) загальної частки мінливості показників горизонтального колективізму.

За показником ресурсу продуктивних вмінь виявлено статистично значущу взаємодію між факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «адекватність сприймання та розуміння партнера», статистично значущу взаємодію між факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «орієнтація на прийняття партнера» та статистично значущу взаємодію між факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «орієнтація на досягнення компромісу» у порівнянні чотирьох груп досліджуваних. Середні арифметичні показники ресурсу продуктивних вмінь у кожній із груп досліджуваних наведено в табл. 2.

Встановлено, що у ВПО з високим рівнем адекватності сприймання та розуміння партнера наявний вищий показник ресурсу продуктивних вмінь, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем адекватності сприймання та розуміння партнера показник ресурсу продуктивних вмінь нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 4,7% ($R^2=0,047$, $F=6,765$, $df=1$, $p < 0,05$) загальної частки мінливості

показників ресурсу продуктивних вмінь.

У ВПО з високим рівнем орієнтації на прийняття партнера наявний вищий показник ресурсу продуктивних вмінь, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем орієнтації на прийняття партнера показник ресурсу продуктивних вмінь нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 5% ($R^2=0,050$, $F=8,640$, $df=1$, $p < 0,01$) загальної частки мінливості показників ресурсу продуктивних вмінь.

У ВПО з високим рівнем орієнтації на досягнення компромісу наявний вищий показник ресурсу продуктивних вмінь, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем орієнтації на досягнення компромісу показник ресурсу продуктивних вмінь нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 6,5% ($R^2=0,065$, $F=10,251$, $df=1$, $p < 0,01$) загальної частки мінливості показників ресурсу продуктивних вмінь.

Для збільшення ресурсів, спрямованих на досягнення конкретної мети: приготування їжі, утримання помешкання, догляду за дітьми, а також інших численних обов'язків, не пов'язаних із професійною діяльністю, вимушеним переселенцям необхідно підвищувати адекватність сприймання та розуміння партнера, орієнтацію на прийняття партнера та на досягнення компромісу.

Виявлено статистично значущу взаємодію між двома факторами «факт вимушеної зміни місця проживання» й «адекватність сприймання та розуміння партнера» у порівнянні чотирьох груп досліджуваних за показником емоційного ресурсу. Середні арифметичні показники емоційного ресур-

Таблиця 2

Середні арифметичні показники ресурсу продуктивних вмінь

	факт вимушеної зміни місця проживання		всього
	ВПО	особи, які не змінювали місце проживання	
адекватність сприймання та розуміння партнера			
низький рівень	54,60	56,76	55,68
високий рівень	60,60	55,16	57,88
всього	57,30	56,04	56,67
орієнтація на прийняття партнера			
низький рівень	54,91	57,36	56,11
високий рівень	60,60	54,42	57,40
всього	57,30	56,04	56,67
орієнтація на досягнення компромісу			
низький рівень	56,22	58,66	57,59
високий рівень	58,38	51,39	55,45
всього	57,30	56,04	56,67



Таблиця 3

Середні арифметичні показники емоційного ресурсу

	Факт вимушеної зміни місця проживання		
	ВПО	особи, які не змінювали місце проживання	всього
адекватність сприймання та розуміння партнера			
низький рівень	33,49	34,62	34,05
високий рівень	35,73	33,67	34,70
всього	34,50	34,19	34,34

су у кожній з груп досліджуваних наведено в табл. 3.

Встановлено, що у ВПО з високим рівнем адекватності сприймання та розуміння партнера наявний вищий показник емоційного ресурсу, ніж у ВПО з низьким рівнем. В осіб, які не змінювали місце проживання, з високим рівнем адекватності сприймання та розуміння партнера показник емоційного ресурсу нижчий, ніж у осіб, які не змінювали місце проживання і мають низький рівень. Факторна модель пояснює 2,6% ($R^2=0,026$, $F=4,425$, $df=1$, $p<0,05$) загальної частки мінливості показників емоційного ресурсу. Для збільшення ресурсів, пов'язаних з особистісними зв'язками з іншими людьми, вимушеним переселенцям необхідно підвищувати адекватність сприймання та розуміння партнера.

Висновки з проведеного дослідження. На основі теоретичного аналізу поняття соціального капіталу та з урахуванням особливих умов, у яких опинилися ВПО, що в цьому дослідженні склали експериментальну групу, ми розглядаємо соціальний капітал як активну форму реалізації соціальних зв'язків, які можуть виступати ресурсом отримання вигоди.

Було розроблено та проведено емпіричне дослідження у групі ВПО та у групі осіб, котрі не змінювали свого місця проживання з 2014 р.

Виявлено прямий вплив показників перцептивно-інтерактивної компетентності на горизонтальний колективізм ВПО. Для збільшення готовності до взаємодопомоги членам власної групи вимушеним переселенцям необхідно підвищувати адекватність сприймання та розуміння партнерів, адекватність оцінки особистісних особливостей партнерів по взаємодії, розвивати орієнтацію на прийняття партнера та на досягнення компромісу.

Виявлено прямий вплив показників перцептивно-інтерактивної компетентності на ресурс продуктивних вмінь ВПО. Для збільшення ресурсів, спрямованих на досягнення конкретної мети, вимушеним переселенцям необхідно підвищувати адекватність сприймання та розуміння партнера, орієн-

тацію на прийняття партнера та на досягнення компромісу.

Виявлено прямий вплив показників перцептивно-інтерактивної компетентності на емоційний ресурс ВПО. Для збільшення ресурсів, пов'язаних з особистісними зв'язками з іншими людьми, вимушеним переселенцям необхідно підвищувати адекватність сприймання та розуміння партнера.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні особливостей впливу атитюдів на виділені компоненти соціального капіталу ВПО для виявлення шляхів прискорення адаптації ВПО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блозва П.І. Соціальний капітал як психологічний ресурс становлення політичної культури: модель емпіричного дослідження. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2016. Вип. 37 (40). С. 114–125.
2. Позняк С.І. Семантичні координати соціальної взаємодії у політичній картині світу студентської молоді. Психологічні чинники демократизації політичного життя та побудови громадянського суспільства: зб. наук. праць. К.: Міленіум, 2014. Вип. 1 (15). С. 86–95.
3. Лесечко М.Д. Сидорчук О.Г. Соціальний капітал: теорія і практика: монографія. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2010. 220 с.
4. Бова А. Соціальний капітал в Україні: досвід емпіричного. Економічний часопис XXI. 2003. № 5. URL: <http://soskin.info/ea/2003/5/20030517.html>.
5. Слагін В.П. Про сутність поняття «соціальний капітал» та його роль у процесі розбудови соціальної держави. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/doc/1/05.pdf>.
6. Багнюк А.Л. Соціальний капітал і квантифікація суспільних процесів у сучасному соціумі. URL: www.filosof.com.ua/Jornel/M_71/Bahnuk.pdf.
7. Семків І.І. Соціальний капітал як чинник громадянської активності студентської молоді: психологічна модель: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. Львів: нац. ун-т ім. І. Франка, 2009. 268 с.
8. Патнам Р. Творення демократії: Традиції громадської активності в сучасній Італії. Київ: Основи, 2001. 302 с.
9. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию. М.: ООО «Изд-во АСТ»; ЗАО НППП «Ермак», 2004. 730 с.

10. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий. Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 121–139. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/217/076/1232/011kOULMAN.pdf>.

11. Бодалев А.А. Социально-перцептивная компетентность профессионала как один из факторов эффективности его работы. Развитие социально-перцептивной компетентности личности: Материалы научной сессии, посвященной 75-летию акад. А.А. Бодалева. М.: РАРС, 1998. С. 8–14.

12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. 339 с.

13. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 141 с.

14. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросс-культурной психологии. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 163 с.

УДК 159.9.316.6

СПЕЦИФІКА КОМУНІКАТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Петренко І.В., к. психол. н., старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

Статтю присвячено вивченню особливостей комунікативно-технологічного врегулювання соціальних конфліктів у сфері освіти. Уточнено поняття соціального конфлікту. Апробовано технологію соціально-психологічної діагностики і соціально-психологічного проектування комунікативних процесів у просторі освіти. Представлено алгоритм планування процедури сфокусованої бесіди.

Ключові слова: *особистість, комунікативно-технологічний підхід, соціально-психологічна комунікативна технологія, ORID-модель, врегулювання соціального конфлікту, освітнє середовище.*

Петренко И.В. СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УРЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена изучению особенностей коммуникативно-технологического урегулирования социальных конфликтов в сфере образования. Уточнено понятие социального конфликта. Апробирована технология социально-психологической диагностики и социально-психологического проектирования коммуникативных процессов в пространстве образования. Представлен алгоритм планирования процедуры фокусированной беседы.

Ключевые слова: *личность, коммуникативно-технологический подход, социально-психологическая коммуникативная технология, ORID-модель, урегулирования социального конфликта, образовательная среда.*

Petrenko I.V. PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE AND TECHNOLOGICAL SETTLEMENT OF SOCIAL CONFLICT IN THE EDUCATIONAL SPHERE

The article is devoted to the study of the peculiarities of the communicative and technological settlement of social conflicts in the educational sphere. The educational sphere is not an exception to the spread of social conflicts at all levels of their localization. Application of the communicative and technological approach to the adjustment of social conflicts in the field of education is an actual task. The analysis of recent research and publications on this topic enabled us to understand the structural and functional characteristics of social conflicts. The concept of social conflict is specified. The structure of socio-psychological communicative technology consists of three main aspects: scientific, formal, activity. In the course of an empirical study of social conflicts in the educational environment, we solved a number of scientific problems. Socio-psychological communicative resources are defined. The factors revealing the nature of the functionality and dysfunctionality of social conflicts in the educational environment have been clarified. The specifics of the application of communicative technologies for resolving social conflicts are investigated. The effects of communication as a result of their application are outlined. To solve the problems of empirical research the ORID-model has been applied as the Technology of Participation. The ORID-model makes it possible to construct a communicative space by discussing a number of problematic issues. The technology of socio-psychological diagnostics and socio-psychological design of communicative processes in the educational space is tested. The algorithm of scheduling the focused conversation procedure is presented. Perspectives for further research consist in the development and specification of the communicative-technological approach, analysis of empirical data obtained.

Key words: *personality, communication technology approach, socio-psychological communication technology, ORID-model, settlement of social conflict, educational sphere.*



Постановка проблеми. Сучасне суспільство можна небезпідставно назвати суспільством турбулентним, оскільки соціальні явища і процеси з властивостями непередбачуваності є характерними для багатьох сфер сьогоденного життя. Надзвичайно широкого розповсюдження набули бурхливі, хаотичні, невпорядковані дії і рішення, що ухвалюються окремими суб'єктами і групами людей для реалізації різноманітних завдань, які не відзначаються своєю ефективністю. Наслідком цього процесу є зростання протистояння, неузгодженості, соціальної напруги, що стають основним джерелом виникнення реальних і підґрунтям потенційних соціальних конфліктів. У цьому контексті освітній простір не є винятком для поширення конфронтаційних проявів на різних рівнях локалізації. Конструктивний вплив на роз'єднувальні тенденції, які визначають нинішній етап розвитку суспільства, потребує значних зусиль, зокрема інтелектуальних, що знаходить своє відображення у наукових пошуках ефективних технологій соціально-психологічної діагностики і соціально-психологічного проектування комунікативних процесів. У цьому аспекті важливо зауважити, що особливості використання соціально-психологічних комунікативних технологій і застосування комунікативно-технологічного підходу до врегулювання соціальних конфліктів у сфері освіти є актуальним напрямом психологічних досліджень, завдання яких потребують свого невідкладного розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблематики дав змогу поглибити розуміння структурно-функціонування особливостей соціальних конфліктів, розкрити специфіку проектування комунікативних технологій урегулювання утрудненої взаємодії. Тому заслуговує на увагу підхід Г.Г. Почепцова щодо впливу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на віртуальний простір і цивілізаційні конфлікти [1]. Цікавими є також судження Р. Агарвал, С. Вісванатан, А. Анімеш щодо сутності взаємодій, опосередкованих інформаційними технологіями [2]. М.Д. Узловим на основі інтегративної моделі здійснено спробу систематизувати погляди щодо визначення поняття «психотехнологія» через категорії продуктивної діяльності та алгоритму розв'язання психологічних завдань [3]. Важливими у контексті зазначеної проблематики є судження Г.К. Селевко щодо застосування альтернативних педагогічних технологій в освітньому середовищі та сутності технологічного підходу [4]. Уважаємо

також за потрібне звернутися до наукових напрацювань В.П. Шейнова, в яких розкриваються теоретичні засади і практичні методи управління соціальними конфліктами [5]. Методологічні аспекти проектування фасилітаційної сесії як технології, що включає три рівня планування: стратегічний, тактичний, логістичний розглядають у своїй роботі В.А. Штроо, О.С. Єлісеєнко [6]. Т.Ю. Базаров, а водночас і А.К. Болотова і А.В. Мартинова розробляють способи психологічного супроводу процесів, пов'язаних із продукуванням групою спільних стратегій, сумісним ухваленням рішення, подоланням внутрішніх організаційних бар'єрів із застосуванням технологій фасилітації та модерації [7; 8]. Проте питання врегулювання соціальних конфліктів комунікативно-технологічними засобами в освітньому середовищі наразі розглянуті недостатньо.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті особливостей конструювання і застосування комунікативно-технологічних засобів урегулювання соціальних конфліктів в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виокремлення інваріантних характеристик соціального конфлікту дало змогу обмежити межі його предметного поля і визначити цей феномен. Розкриваючи поняття «соціальний конфлікт», ми маємо на увазі *біполярне явище (протистояння протилежних парадигм), що має свій вияв у активності суб'єкта (та/або суб'єктив), спрямованої на подолання контрверсійних позицій.* У цьому контексті під парадигмою розуміється зумовлений часом та обставинами, сталий на певний період суспільного життя стиль, традиція, цінність, концепція, поведінкова модель, генеральна ідея, закон, за зміною яких можна застосувати граничні умови [9].

Конфліктна поведінка особистості (як особливий тип активності) цілком природно характеризується своїми, притаманними тільки їй принципами, стратегіями (способами) і тактиками (прийомами), тому піддається комунікативній технологізації. Особливості розгортання і врегулювання соціального конфлікту доцільно розглядати у межах комунікативно-технологічного підходу, що розкриває нерозривний зв'язок між психічними процесами і спілкуванням, а також визначає необхідність технологізації інтерактивного процесу і застосування комунікативних технологій у ситуації утрудненої міжсуб'єктної взаємодії.

Комунікативно-технологічний підхід, на наш погляд, можна визначити як таке спе-

цифічне інструментальне управління комунікативним процесом, така його своєрідна технологічна організація (завдяки застосуванню у цьому процесі комунікативних технологій) та моделювання, що гарантовано призводять до досягнення суб'єктами спілкування поставлених перед ними цілей.

Соціально-психологічну комунікативну технологію можна схарактеризувати як спосіб реалізації суб'єктами процесу комунікативної діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на низку конкретних взаємопов'язаних процедур і операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання і ведуть до досягнення поставленої мети на високому рівні ефективності [10, с. 48]. Структура соціально-психологічної комунікативної технології складається з трьох основних аспектів: наукового, формалізованого, діяльнісного (рис. 1–3).

Щодо наукового аспекту, то технологія є науковим проектом, концепцією, що базується на певних методологічних принципах, має свої власні ознаки, зону розвитку, яка ґрунтується на накопичених теоретичних знаннях і попередньому практичному досвіді, спрямована на вирішення актуальних соціально-психологічних проблем (рис. 1).

Формалізований аспект технології розкриває її сутність через формалізовану процедуру, яка вміщує мету, програму, зміст, алгоритм дій, що інтегрує методи, засоби досягнення цілей, які ведуть до запланованих результатів діяльності (рис. 2).

Діяльнісний аспект технології розкриває цілісний процес здійснення активності суб'єктами і поєднує у своєму складі дії цілепокладання, планування, організації, реалізації, аналізу, прогнозування і корекції досягнутих результатів діяльності (рис. 3).



Рис. 1. Науковий аспект соціально-психологічної комунікативної технології

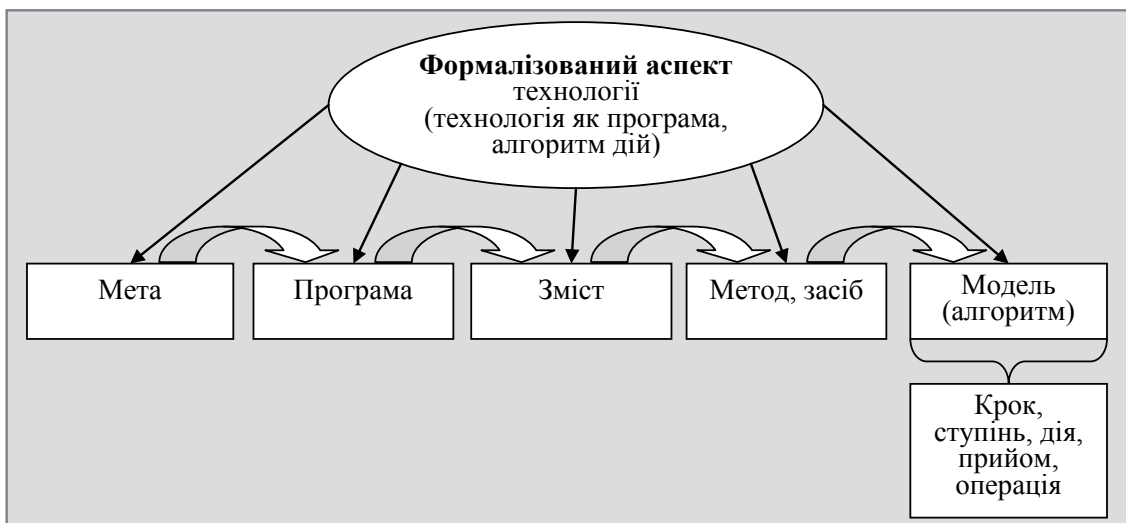


Рис. 2. Формалізований аспект соціально-психологічної комунікативної технології



Таким чином, соціально-психологічна комунікативна технологія функціонує і як наукова теорія, що дає змогу досліджувати і проектувати найбільш раціональні шляхи інтерактивної міжсуб'єктної взаємодії, і як система алгоритмів, способів та регуляторів комунікативної діяльності, і як реальний процес спілкування. Вона може бути представлена або цілим комплексом вищезначених аспектів (науковим, формалізованим і діяльним), або окремими її площинами – виявлятися через наукову розробку (проект, концепцію, підхід), або ж окреслювати програму дій (модель, алгоритм), відтворювати реальний процес діяльності, що здійснюється у різних сферах суспільної практики [4].

Проведене протягом 2018 року емпіричне дослідження, виконувалось у межах науково-дослідної роботи «Науково-методичні підходи до конструювання комунікативних технологій урегулювання соціальних конфліктів». У дослідженні взяли участь 26 вчителів (різного віку, кваліфікаційного рівня, стажу роботи, різної статі) і 57 учнів різного віку спеціалізованої школи I–III ступенів м. Києва. Під час емпіричного дослідження соціальних конфліктів в освітньому середовищі нами вирішувалася низка наукових завдань. По-перше, визначити соціально-психологічні комунікативні ресурси, що забезпечують ефективність врегулювання освітніх соціальних конфліктів. По-друге, з'ясувати чинники, що розкривають природу функціональності і дисфункціональності соціальних конфліктів в освітньому середовищі. По-третє, розкрити соціально-психологічні параметри, що виявляють ознаки конструктивності/деструктивності соціальних конфліктів у середовищі

освіти. По-четверте, дослідити специфіку застосування соціально-психологічних комунікативних технологій урегулювання соціальних конфліктів в освітньому просторі. По-п'яте, окреслити ефекти спілкування, що виявлятимуться внаслідок застосування соціально-психологічних комунікативних технологій у сфері освіти. По-шосте, розробити комплекс послідовних операцій спілкування (комунікативних алгоритмів) щодо врегулювання соціальних конфліктів та забезпечення конструктивної міжособистісної комунікативної взаємодії в освітньому вимірі.

Для вирішення означених завдань щодо соціально-психологічної діагностики конфліктів і соціально-психологічного проектування комунікативних процесів у просторі освіти було опрацьовано, з-поміж іншого психологічного інструментарію, технологію сфокусованої бесіди (ORID-модель), ключові моменти застосування якої в освітній практиці представлено нижче. ORID-модель як технологія партиципації (the Technology of Participation) функціонує за такими принципами:

- *інклюзивної участі* (акцентується увага на тому, що участь кожного члена контактної групи в обговоренні проблемної ситуації є вкрай важливою);
- *сумісної роботи* (зауважується, що найбільш ефективним і раціональним способом виконання поставленого завдання є його спільна реалізація всіма членами групи);
- *поєднання індивідуальної і сумісної творчості* (зазначається, що діалогічна взаємодія, продуктивний комунікативний процес забезпечує найкраще розкриття творчих, інноваційних можливостей людини);



Рис. 3. Діяльнісний аспект соціально-психологічної комунікативної технології

– *дієвості і права володіння* (розкриває такий аспект партиципації, що розкриває наявність спільної позиції групи (право володіння) щодо ухвалення дієвого рішення);

– *віддзеркалення і навчання* (дає змогу суб'єктові, внаслідок трансформації власної позиції, усвідомити цінність консенсусу і колективних дій в процесі навчання).

У процесі проведення емпіричного дослідження нами було апробовано метод сфокусованої бесіди для шкіл (за Джо Нельсоном/byJoNelson) [11; 12]. Технологія ORID функціонально поєднує у своєму складі чотири рівні, серед яких такі: рівень *об'єктивізації* (objective) наявної інформації, проблемної ситуації, ставлення особистості; рівень *рефлексії* (reflective) або осмислення особистісних реакцій, усвідомлення сутності та специфіки конфліктної ситуації; рівень *інтерпретації* (interpretive) смислів, мотивів, цінностей особистості, наслідків її активності в ситуації конфлікту; рівень *дії* (decisional) або рівень ухвалення особистістю рішення щодо здійснення нею конкретних дій. Зазначимо, що застосування ORID-моделі для конструювання комунікативного простору має для суб'єктів низку позитивних характеристик, а саме:

- забезпечує повноцінний діалог;
- розкриває перспективи співпраці;
- збагачує партнерство;
- дає змогу висувати нові ідеї і формулювати чіткі висновки;
- дає можливість усім членам групи брати участь в обговоренні;
- веде до консенсусу і взаєморозуміння.

Алгоритм планування процедури сфокусованої бесіди (ORID-моделі) є таким:

- 1) формулювання основної теми обговорення, її предмета;
- 2) визначення цільової аудиторії;
- 3) відкриття дискусії (введення в процес обговорення, проблематизація ситуації);
- 4) окреслення проблемної ситуації, постановка запитань, що її об'єктивують;
- 5) виявлення раціональної мети діяльності. Оперування рефлексивними запитаннями для розуміння суті, специфіки проблемної ситуації;
- 6) установа конкретизованих цілей, мотивів, смислів, наслідків активності особистості. Застосування інтерпретаційних запитань для активізації процесу взаєморозуміння;
- 7) ухвалення суб'єктами рішення щодо здійснення конкретних дій. Використання в процесі обговорення запитань, що стимулюють учасників дискусії до ухвалення рішення щодо здійснення спільних дій;
- 8) закриття дискусії (підбиття підсумків обговорення).

Для прикладу наведемо запитання, які можна використовувати в процесі конструювання комунікативного простору за методом сфокусованої бесіди.

Питання для обговорення на рівні *об'єктивізації* інформації, проблемної ситуації, ставлення особистості можуть бути такими:

- 1) що саме Вас хвилює в ситуації, що склалася?
 - 2) розкажіть, що, на Ваш погляд, сталося?
 - 3) які негативні дії з боку інших Ви побачили?
 - 4) поясніть, у чому саме полягає проблема?
 - 5) що в цій ситуації є важливим для Вас?
 - 6) якої мети Ви хочете досягти у процесі обговорення цієї проблеми?
 - 7) якою є ціль Вашої участі в обговоренні цього питання?
 - 8) опишіть, які шляхи вирішення цієї проблеми Ви бачите.
 - 9) що саме Ви б зробили, якби мали змогу?
 - 10) які слова були використані під час обговорення проблемної ситуації?
 - 11) які слова або фрази привернули Вашу увагу?
 - 12) які коментарі Вам запам'яталися?
 - 13) поділіться своїм досвідом щодо вирішення цієї проблеми.
 - 14) які стратегії поведінки щодо врегулювання конфліктної ситуації Ви застосовуєте?
 - 15) які, на Ваш погляд, позитивні дії з боку інших Ви могли спостерігати?
- Питання для обговорення на рефлексивному рівні, що дають змогу усвідомити особистісні реакції, сутність та специфіку проблемної ситуації:
- 1) що мене зацікавило в процесі обговорення проблемної ситуації?
 - 2) про що нагадала мені наявна ситуація?
 - 3) що мене в цій ситуації здивувало?
 - 4) коли я дійсно зрозумів причини конфлікту?
 - 5) що мене роздратувало під час обговорення цієї проблеми?
 - 6) яка була моя перша реакція на цю подію?
 - 7) що спонукало мене діяти певним чином?
 - 8) що в цій ситуації викликає у мене найбільшої тривоги та занепокоєння?
 - 9) що мене засмучує?
 - 10) чим би я пишався?
 - 11) із чим я повністю згоден?
 - 12) що мене вразило найсильніше?
 - 13) що змусило мене так відреагувати?
 - 14) що мені подобається чи не подобається в цій ситуації?



15) за що саме в цій ситуації я був би вдячний іншим людям?

Приклади запитань для обговорення на рівні інтерпретації, що дають змогу визначити смисли, мотиви, цінності особистості, а також з'ясувати наслідки її активності в ситуації конфлікту:

1) як дії оточення вплинули на Вас?
2) що було для Вас найбільш/найменш корисним у процесі вирішення проблемної ситуації?

3) чому врегулювання цього конфлікту так важливе для мене?

4) що саме Ви зробили б у цій ситуації?

5) чому сталося саме так?

6) які висновки я можу зробити, аналізуючи проблему, що склалася?

7) яким чином ці питання пов'язані між собою?

8) чому це важливо зробити саме зараз?

9) який попередній досвід успішного врегулювання соціального конфлікту Ви маєте?

10) що саме робить Ваше повідомлення цінним?

11) які з цих питань стосуються Вас безпосередньо?

12) що саме Ви зробили би інакше?

13) які з наданих рекомендацій є найбільш важливими для Вас? Чому саме вони?

14) яка з цих цілей є головним Вашим пріоритетом?

15) якщо б інші люди перебували на Вашому місці, то що саме вони, на Ваш погляд, зробили би?

Питання, що обговорюються на дієвому рівні застосування технології ORID і дають змогу суб'єктам ухвалювати рішення щодо здійснення конкретних дій:

1) чи можете Ви чітко сформулювати мету, здійснення якої Ви прагнете?

2) чи можете Ви візуалізувати Ваші дії у конфліктній ситуації?

3) що конкретно необхідно зробити для врегулювання конфліктної ситуації? У який час, на Ваш погляд, це варто зробити?

4) хто і які саме завдання буде виконувати?

5) які рекомендації щодо успішного здійснення ухвалених рішень Ви можете дати?

6) що саме Вам треба зробити, щоб запобігти конфліктній ситуації?

7) чи вважаєте Ви, що отримані під час обговорення знання і досвід дадуть Вам змогу врегулювати соціальний конфлікт у майбутньому?

8) кого треба залучити для виконання цієї роботи?

9) які зобов'язання Ви готові взяти на себе?

10) яким чином можна розподілити обов'язки між усіма учасниками обговорення?

11) хто буде нести відповідальність за майбутні зміни?

12) що, на Вашу думку, потрібно зробити для врегулювання конфлікту?

13) які кроки треба зробити, щоб досягти наміченої мети?

14) які наслідки наших дій ми можемо передбачити?

15) що саме ми можемо запропонувати іншим? Які узагальнення можна зробити щодо вирішення наявної проблеми?

Таким чином, метод сфокусованої бесіди може бути адаптований до будь-якої ситуації, проблеми, групи. Апробована технологія дає змогу організувати комунікативний простір у напрямі, що веде членів групи до ухвалення спільного рішення через обговорення поставлених перед ними запитань. Метод забезпечує чотирирівневий процес усвідомлення особистістю конфліктної ситуації через її об'єктивізацію, рефлексію, інтерпретацію та ухвалення рішення щодо здійснення активності і може застосовуватись під час надання психологічної допомоги особистості у конструктивному розв'язанні життєвих завдань, підвищення її комунікативної компетентності, врегулювання соціальних конфліктів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати дослідження підтвердили припущення про те, що врегулювання соціальних конфліктів залежить від особливостей комунікативно-технологічної організації простору спілкування його суб'єктів. Комунікативно-технологічне врегулювання соціальних конфліктів (за умов реалізації послідовних операцій спілкування (комунікативних алгоритмів) його учасниками) може суттєво підвищити ефективність міжособистісної взаємодії у середовищі освіти. Інструментом комунікативно-технологічного врегулювання соціальних конфліктів може слугувати опрацьована нами технологія ORID-модель, що дає змогу конструювати комунікативний простір із метою ухвалення суб'єктами спільного рішення через обговорення низки проблемних запитань.

Перспективи подальшого дослідження полягають у поглибленні розуміння поняття комунікативної соціально-психологічної технології, розробленні і конкретизації комунікативно-технологічного підходу, аналізу одержаних емпіричних даних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Почепцов Г.Г. Від покемонів до гібридних війн: нові комунікативні технології XXI століття. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2017. 260 с.
2. Agarwal R., Viswanathan S., Animesh A. The "New" World of Negotiating: Interactions Mediated by Information Technology. *The Psychology of Negotiations in the 21st Century Workplace: New Challenges and New Solutions*. L.: Taylor and Francis, 2012. 588 p.
3. Узлов Н.Д. Психотехнология: к проблеме определения понятия. *Вестник пермского университета: Философия. Психология. Социология*. 2011. Вып. 1 (5). С. 32–42.
4. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
5. Шейнов В.П. Управление конфликтами: теория и практика. Минск: Харвест, 2010. 912 с.
6. Штроо В.А., Елисеенко А.С. Методологические аспекты проектирования фасилитационной сессии. *Журнал практического психолога*. 2017. № 2. С. 31–56.
7. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? *Организационная психология*. 2013. Т. 3. № 4. С. 92–108. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
8. Болотова А.К., Мартынова А.В. Прикладная психология в бизнес-организациях: Методы фасилитации. Москва: ИД ВШЭ, 2013. 320 с.
9. Петренко І.В. Комунікативно-технологічне врегулювання соціального конфлікту у різних сферах суспільної практики. Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 11–12 травня 2018 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 84–87.
10. Марков М. Технология и эффективность социального управления. Москва: Прогресс, 1982. 267 с.
11. Jo Nelson. *The Art of Focused Conversation for Schools, Third Edition: Over 100 Ways to Guide Clear Thinking and Promote Learning*. iUniverse LLC Bloomington, 2013. 337 p.
12. R. Bruce Williams, Foreword by Arthur L. Costa. *Twelve Roles of Facilitators for School Change*. 2nd edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008. 272 p.

УДК 159.964.21

**«КОНФЛІКТ-МЕНЕДЖМЕНТ» У ПРАКТИЦІ
УРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В МОЛОДІЙ СІМ'Ї**

Руда Н.Л., к. психол. н., доцент кафедри психології
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Шевченко В.Г., студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті визначено особливості конфліктів у сучасній молодій сім'ї. Розглянуто психологічну сутність «конфлікт-менеджменту». Описано формувальний експеримент, який здійснювався через використання тактики «психологічного посередництва» для урегулювання конфліктів в молодих сім'ях. Наведено результати формувального експерименту. Зауважено, що своєчасне надання психологічної допомоги сім'ї сприятиме зміцненню родини.

Ключові слова: сімейні конфлікти, конфлікт-менеджмент, психологічне посередництво, урегулювання конфліктів, рольова несумісність, очікування.

**Рудая Н.Л., Шевченко В.Г. «КОНФЛИКТ-МЕНЕДЖМЕНТ» В ПРАКТИКЕ УРЕГУЛИРОВАНИЯ
КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ**

В статье описаны особенности конфликтов в молодой семье. Рассмотрена психологическая сущность «конфликт-менеджмента». Описан формирующий эксперимент, который проводился с использованием тактики «психологического посредничества» для урегулирования конфликтов в молодых семьях. Представлены результаты формирующего эксперимента. Отмечено, что своевременное предоставление психологической помощи семье будет способствовать ее укреплению.

Ключевые слова: семейные конфликты, конфликт-менеджмент, психологическое посредничество, урегулирование конфликтов, ролевая несовместимость, ожидания.

**Ruda N.L., Shevchenko V.H. «CONFLICT-MANAGEMENT» IN THE PRACTICE OF CONFLICT
RESOLUTION IN YOUNG FAMILIES**

The article presents the results of a forming experiment aimed at establishing relationships inside young families. According to statistics data, today from 52% to 62% of divorces occur in young couples. That is why these families need psychological help.



The experiment, which took place in three stages, is described further. At the first stage, young families underwent psychodiagnostic examination to determine the tactics of their behavior in the conflict and the specifics of the manifestation of aggression. At the second stage, families were offered corrective and developmental work on family relationships in the form of tactics of “psychological mediation”. At the third stage, a final psychodiagnostic survey was conducted among families to determine the level of effectiveness of the conflict management (tactics of “psychological mediation”) on the relationship in young families.

The results of the analysis of behavior in conflicts show that as a result of psychological mediation women’s indicators of tactics of compromise have increased and the indicators of tactics of avoidance have decreased. Among the men, the results of the experiment showed a decrease in the indicators of competition tactics.

The results the manifestation of aggression study among women before and after psychological mediation showed a decrease in irritability and verbal aggression. Men also showed lower signs of irritability and verbal aggression.

During the experiment it was concluded that “conflict management” positively affects the style of behavior in resolving family conflicts.

Key words: *family conflicts, conflict management, psychological mediation, conflict resolution, role incompatibility, expectations.*

Постановка проблеми та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сімейні відносини – це складний феномен, складна психічна реальність, система взаємодії, контактів, зв’язків. Для сім’ї частота контактів, їхній зміст визначається тим, як члени сім’ї ставляться один до одного, тобто емоційний компонент міжособистісних відносин визначає стан та розвиток взаємодії.

За даними Департаменту сім’ї та дітей Міністерства соціальної політики України, українські сім’ї вже не є такими міцними, як колись. Показники розлучень в Україні зростають (у 2016 році порівняно з 2015 роком число розлучень зросло на 1,2 тисячі (35,46 тис. в 2016 році проти 34,2 тис. у 2015 році) [12].

Сьогодні від 52% до 62% розлучень припадають на молоді подружжя. Своєю чергою експерт з питань сімейної політики та сімейних відносин зазначив, що серед пар, які живуть в громадянському шлюбі, 95% через певний проміжок часу розлучається. Дослідження також свідчать, що 40% жінок та 30% чоловіків відчувають нестачу знань щодо того, як будувати щасливі подружні стосунки, і вважають корисним проводити навчання, присвячене основам створення щасливої сім’ї [13].

Постановка проблеми сімейних відносин, визначення психологічних основ їх розуміння є актуальними завданнями не тільки у зв’язку з відзначеною дослідниками кризою сучасної сім’ї та назрілими наслідок цього психотерапевтичними завданнями – психологічне розуміння сімейних відносин має теоретичне та практичне значення для досягнення благополуччя та стабільності сімейних відносин [5; 6; 9; 11].

Сучасна сім’я перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, впливає на життєдіяльність сім’ї: матеріально-економічне становище, житлово-побутові умови, мораль-

но-психологічний клімат і духовність сім’ї, народження та виховання дітей, організацію відпочинку та вільного часу.

Проблеми, які стоять перед сучасною сім’єю, не можуть не позначитись на сімейному мікрокліматі, взаємостосунках між подружжям, внутрішньо сімейному спілкуванні, психолого-емоційному стані сім’ї. Зростання кількості розлучень, подружніх конфліктів свідчить про нестабільність взаємостосунків, перебування сімей у стресових ситуаціях, дефіцит позитивних емоцій, що позначається на активності людини, її працездатності, погіршує стан психічного та фізичного здоров’я, збільшує кількість дитячих захворювань, призводить до депресій, невротичних, психосоматичних розладів, сприяє появі алкоголізації, наркотизації, збільшує кількість випадків суїциду.

Сучасний світ досить стримано і терпляче ставиться до «нетривалого життя» молоді сім’ї. Зараз це нормально, коли після короткого часу, люди розуміють, що вони не підходять один одному і приходять до рішення, що їм пора розлучитися. Здавалося б, рішення про шлюб приймалося дорослими людьми, які здатні відповідати за свої вчинки і готові нести відповідальність. Однак статистика розлучень від цього не змінюється.

Постановка проблеми сімейних відносин, визначення психологічних основ їх розуміння є актуальними завданнями не тільки у зв’язку з відзначеною дослідниками кризою сучасної сім’ї та назрілими у зв’язку з цим психотерапевтичними завданнями – психологічне розуміння сімейних відносин має теоретичне та практичне значення для досягнення благополуччя та стабільності сімейних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь-який подружній конфлікт – протистояння інтересів, потреб, поглядів. Подібне протистояння розглядається як

перешкода, гальмо до здійснення інтересів і намірів іншого партнера У зв'язку з цим з'являється почуття роздратованості, протесту, агресії.

Л. Ковакс писала про етапи розвитку відносин, де згадувала про етап злиття, при якому люди не можуть насититися один одним і поглинені прекрасним почуттям «любов'ю». Багато пар перетворюється в одне ціле, вони разом проводять час, вони з жадібністю поглинають інформацію один від одного. Їх свідомість дещо змінена в цей період, оскільки вони знаходяться під впливом ейфорії закоханості. На цьому етапі відносин вони не бачать в дійсності людини. Вони дивляться на світ через «рожеві окуляри». Цей етап може тривати до півтора року.

Після – починається другий етап – очікування. Це і є випробування часом. У цей період ми починаємо бачити людину такою, якою вона є, дещо під іншим кутом. Приходить розуміння того, що він не відповідає ідеалу, який був придуманий спочатку. Це викликає відчуття, схоже на маленьку зраду, що викликає почуття відрази, ненависті і злості. Таким чином, ми оцінюємо людину гірше, ніж вона є насправді. У цей період відбувається пошук оптимальної дистанції з партнером, робота над своєю ідентичністю, потрібно навчитися сприймати відмінності партнера і вчитися вирішувати конфлікти. Даний етап зазвичай супроводжується кризою першого року життя. Непідготовленість до такої ситуації може тільки ускладнити цю кризу. На цьому етапі люди часто розлучаються [1].

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити такі типи конфліктів в молодих сім'ях:

1. *Істотне значення у виникненні подружнього конфлікту мають ті очікування, які з'явилися в партнерів до моменту вступу в шлюб.* Для чоловіка й жінки найбільш типові підвищені очікування по відношенню одне до одного, що нерідко є основою конфлікту при розбіжності очікувань з дійсністю [4; 7; 9].

За даними Уїлларі Ф., Харлі виділяє п'ять основних потреб для чоловіків та жінок, задоволення яких забезпечує стабільність шлюбу, а незадоволення веде до конфліктів і може привести до розлучення. П'ять основних потреб чоловіка в шлюбі: сексуальне задоволення, супутник по відпочинку, приваблива дружина, ведення домашнього господарства, замилювання. П'ять основних потреб жінки в шлюбі: ніжність, можливість поговорити, чесність і відкритість, фінансова підтримка, посв'ячення родині [2]. Отже, потреби чоловіків і жінок

розрізняються, тому людям важко пристосуватися до подружнього життя.

2. *Конфлікти, засновані на незадоволенні цінності нашого «Я».* Кожна людина, одружуючись, вносить у подружнє життя свої неповторні риси, своє «Я». Психодинаміка взаємин буде визначатися двома автономними «Я».

Успіх шлюбного життя залежить від того, наскільки партнери можуть зрозуміти, увійти у внутрішній світ, усвідомити специфічні проблеми й переживання іншого. Від цього залежить процес взаємної адаптації, перехід від «Я» до нового психологічного утворення – «Ми» [5; 9; 10; 11].

3. *Конфлікти на ґрунті ролівої несумісності.* В основі даної групи конфліктів, що виникли на ґрунті поділу праці, неузгодженості в системі взаємних прав і обов'язків у родині, лежить теорія ролей.

Ці конфлікти можуть об'єднатися з першою групою, тому що поділ праці між подружжям можна розглядати як несумісність потреб чоловіка й жінки у взаємодопомозі, співробітництві й психічній підтримці. Отже, конфлікт ролей можна розглядати як конфлікт особливої специфічної потреби [9; 11].

Для соціально-психологічного аналізу ролей у родині має значення висновок дослідників про невизначеності норм, що регулюють у цей час шлюбно-сімейні, рольові відносини. Така ситуація ставить перед родинними ряд соціально-психологічних проблем. Кожному партнерові в родині в цілому доводиться «вибирати» певний зразок рольової взаємодії з безлічі існуючих [8].

4. *Сексуальні конфлікти.* Сексуальна потреба пов'язана з емоційно-психологічними потребами. Якщо в одного з партнерів не задовольняється почуття власного достоїнства, якщо до нього ставляться з неповагою, почуттям ворожості, то сексуальні відносини не будуть протікати нормально [5; 6; 10; 11].

Коли конфлікт виникає між людьми, які володіють різним рівнем інформованості, мають різний темперамент, це часто приводить до формування конфліктів на сексуальному ґрунті.

5. *Конфлікти на ґрунті ревності.* Ревниві люди зазвичай фанатичні, негнучкі, відрізняються низькою здатністю до компромісних рішень, люблять сваритися. З одного боку, ревності породжуються певними рисами характеру, і тому кількість ревнивців все ж таки набагато менше, ніж число закоханих; з іншого боку, ревності – це якість, що виникає як реакція на власну недостатність і недосконалість [6; 7].



Мета статті – дослідити ефективність «конфлікт-менеджменту» при урегулюванні конфліктів в родині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим етапом дослідження було визначення специфіки подружніх конфліктів. Методами дослідження були обрані психодіагностичні методики (тест описання поведінки К. Томаса, діагностика стану агресії за допомогою опитувальника Басса-Даркі), включене спостереження та застосування методів математичної обробки (Т-критерію Вілкоксона для оцінки зрушення значень досліджуваної ознаки і r_s -коефіцієнту рангової кореляції Спірмена для виявлення ступеня взаємозв'язку змін). За результатами експериментального дослідження було визначено десять подружніх пар, які погодились співпрацювати з психологом щодо подолання конфліктів в їх сімейному житті. Як метод «конфлікт-менеджменту» була обрана техніка «психологічного посередництва» [3]. Впродовж трьох днів проводилась корекційно-консультативна робота з парою. Ефективність цієї роботи визначалася через повторне діагностування.

«Конфлікт-менеджмент» допомагає подолати напруги, виникаючі в конфліктах, вносити баланс в психіку людини та випробувати менше внутрішніх конфліктів, які не є конструктивними та мають руйнівний характер. Окрім цього, люди навчаються ефективно втручатися та допомагати іншим у вирішенні проблем.

В процесі психологічного посередництва було пройдено наступні етапи.

1. Аналіз конфліктів. На цьому етапі визначалися учасники конфлікту, проблемне поле конфлікту, позиції та інтереси опонентів.

2. Роздільна робота з учасниками конфлікту. На цьому етапі працювали над такими аспектами у взаємодії подружжя, як пом'якшення обвинувальної позиції учасників конфлікту, трансформація запиту до іншого в запит до себе. Оговорювалися проблеми, які підлягають подальшому обговоренню під час спільної зустрічі.

3. Процес спільного обговорення та урегулювання проблеми. Ця стадія включала в себе спільне обговорення учасниками конфлікту існуючих проблем та вироблення погоджень, які були направлені на їх вирішення. На цій стадії робота посередника проводилась в двох аспектах: організація конструктивного діалогу та забезпечення психологічної атмосфери.

Наведемо емпіричні дані, які збиралися до та після експериментального впливу на відносини в родині.

Результати дослідження тактики поведінки в конфліктах можна трактувати наступним чином. Жіноча вибірка показує, що для дружин домінуючими формами поведінки у конфліктах з чоловіками є:

1) тактика уникнення, середній бал якої складає 7,3 бала, говорить про те, що жінки вміють уникати сімейних конфліктів;

2) тактика пристосування, середній бал якої складає 6,8 бала, показує, що жінки приймають участь у вирішенні конфліктів та погоджуються робити те, що бажають чоловіки, тобто підтримують їхні думки;

3) тактика компромісу, середній бал якої складає 6,6 бала, говорить про те, що жінки поступаються в своїх інтересах та частково задовольняють інтереси чоловіків.

Для чоловіків же, навпаки, найбільш характерними є наступні форми поведінки у конфліктах з дружинами:

1) тактика конкуренції, середній бал якої складає 6,8 бала, що говорить про намагання чоловіків насамперед відстоювати свої позиції у конфліктах.

2) тактика компромісу, середній бал якої складає 6,3 бала, показує, що чоловіки знаходять частково прийнятне рішення для себе та для дружин.

Результати аналізу поведінки у конфліктах показують, що за наслідками корекційно-розвивальної роботи (психологічного посередництва) у жінок підвищилися показники тактики компромісу, середній бал якої складає 7,2 бала (до експерименту 6,6 бала) та знизилися показники тактики уникнення, середній бал якої складає 5,9 бала (до експерименту 7,3 бала). Це свідчить про те, що жінки намагаються досягти згоди у конфліктах та йдуть назустріч чоловікам.

У чоловіків результати експерименту показали зниження показників тактики конкуренції, середній бал якої складає 5,7 бала (до експерименту 6,3 бала), які говорять про те, що чоловіки намагаються бути більш толерантними та не прагнуть будь-якою ціною відстоювати свої позиції у конфліктах.

Результати дослідження агресії можна інтерпретувати наступним чином.

Жіноча вибірка показує, що у дружин домінуючими є такі види реакцій:

1) вербальна агресія, середній бал якої складає 6,7 бала, говорить про те, що жінки проявляють та виражають свої негативні почуття через крик, загрози;

2) роздратованість, середній бал якої складає 6,4 бала, показує те, що дружини проявляють свої негативні почуття при найменшому збудженні;

3) почуття провини, середній бал якої складає 5,4 бала, говорить про можливе переконання жінок в тому, що вони погані, що діють погано, а також відчувають муки сумління;

4) підозра, середній бал якої складає 5,3 бала, показує, що жінки підозрюють чоловіків, обережно до них ставляться, а також переконують себе в тому, що чоловіки намагаються їм зашкодити.

А для чоловіків найбільш характерними є наступні реакції:

1) вербальна агресія, середній бал якої складає 7,2 бала, говорить про вираження чоловіками негативних почуттів як через форму, так і через зміст словесних відповідей;

2) роздратованість, середній бал якої складає 6,7 бала, показує, що при найменшому збудженні чоловіки проявляють свої негативні почуття через запальність та грубість;

3) підозра, середній бал якої складає 5,9 бала, говорить про те, що чоловіки підозрюють своїх жінок за будь-яких обставин,

4) почуття провини, середній бал якої складає 5,8 бала, говорить про те, що чоловіки іноді відчувають муки сумління;

5) фізична агресія, середній бал якої складає 5,4 бала, говорить про те, що чоловіки використовують свою фізичну силу проти жінок.

Результати дослідження прояву агресії у жінок до та після психологічного посередництва показали зниження роздратованості, середній бал якої складає 5,8 бала (до експерименту 6,4 бала), та вербальної агресії, середній бал якої складає 5,2 бала (до експерименту 6,7 бала). У чоловіків також знизилась показники роздратованості, середній бал якої складає 5,3 бала (до експерименту 6,7 бала) та вербальної агресії, середній бал якої складає 6,5 бала (до експерименту 7,2 бала).

Отже, сімейні пари намагаються контролювати засоби взаємодії в сім'ї. Вони навчаються використовувати різні типи поведінки у відповідний момент. Намагаються переводити взаємні обвинувачення в прохання та спроби виконати їх. Не концентруються цілком на яких-небудь недоліках іншого, а намагаються зрозуміти, як діє на партнера їх власна поведінка. Жінки намагаються грати роль менш сильною особистості в сім'ї та дозволяють чоловікам брати на себе відповідальність у сімейних справах.

Для визначення змін показників тактики поведінки у конфліктних ситуаціях, а саме тактики співробітництва та показни-

ків конфліктності в сім'ях були застосовані наступні методи: Т-критерій Вілкоксона та коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена.

За допомогою Т-критерію Вілкоксона ми визначили, чи виявляється зрушення показників в якомусь одному напрямі більш інтенсивним, ніж в іншому. Сума рангів дорівнює 210, що відповідає розрахунку:

$$\sum Rr = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{20(20+1)}{2} = 210.$$

Сума рангів нетипових зрушень складає емпіричне значення критерію Т:

$T = \sum Rr$, де Rr – рангове значення зрушень з більш рідким знаком.

Отже в даному випадку, $T_{\text{емп}} = 1+1+2 = 4$

Визначимо критичні значення Т для $n = 20$:

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 60 (p \leq 0.05) \\ 43 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Емпіричне значення Т попадає в зону значення: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}$.

Таким чином, ми признаємо, що показники тактики співробітництва в другому замірі підвищуються на статистично значущому рівні $p \leq 0,01$. Можемо зробити висновок про те, що «конфлікт-менеджмент» позитивно впливає на стиль поведінки при вирішенні сімейних конфліктів.

За допомогою методу рангової кореляції Спірмена ми визначили силу та спрямованість кореляційного зв'язку між двома ознаками.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена розраховується за формулою:

$$rs = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + Ta + Tb}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

де $\sum d^2$ – сума квадратів різниць між рангами;

Ta й Tb – поправки на однакові ранги;

N – кількість досліджених.

$$rs = 1 - 6 \cdot \frac{1182.5 + 189 + 121}{20 \cdot (20^2 - 1)} = -0.1222.$$

Визначаємо критичні значення r_s при $N = 20$:

$$rs_{\text{кр}} = \begin{cases} 0,45 (p \leq 0,05) \\ 0,57 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$rs_{\text{емп}} < rs_{\text{кр}} \quad (p \leq 0,05).$$

Кореляція між показником тактики співробітництва у конфліктах та показником конфліктності в сім'ї не відрізняється від нуля.

Аналіз проведеної роботи показує, що «психологічне посередництво» позитивно впливає на стиль поведінки при вирішенні сімейних конфліктів, на їх урегулювання та сприяє покращенню міжособистісного спілкування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Аналіз дослідження типів пове-



дінки подружжя у конфліктних ситуаціях показав, що жінки проявляють більш миролюбні тенденції, ніж чоловіки, виявляють конструктивну поведінку в конфліктах і взагалі саме вони створюють позитивну атмосферу сім'ї та намагаються зберегти гармонію сімейного життя. Чоловіки намагаються у конфліктах самоствердитися та люблять ціною відстояти свою точку зору.

Щодо аналізу ступеню проявлення агресивності у подружжя в конфліктних ситуаціях, то слід відзначити, що серед чоловіків та жінок в однаковій мірі характерне проявлення вербальної агресії, яка своєю чергою викликає справжнє роздратування, грубощі та гнівну реакцію, що є здебільшого наслідком низької культури спілкування у подружжя.

Підводячи підсумок, ми дійшли висновку, що сімейні пари намагаються контролювати засоби взаємодії в сім'ї. Вони навчаються використовувати різні типи поведінки у відповідний момент. Намагаються переводити взаємні обвинувачення в прохання та спроби виконати їх. Не концентруються цілком на будь-яких недоліках іншого, а намагаються зрозуміти, як діє на партнера їх власна поведінка. Жінки намагаються грати роль менш сильною особистості в сім'ї та дозволяють чоловікам брати на себе відповідальність у сімейних справах.

Експериментальне вивчення ефективності використання тактики «психологічного посередництва» у роботі з молодими сім'ями засвідчило, що «психологічне посередництво» як тактика «конфлікт-менеджменту» позитивно впливає на стиль поведінки при вирішенні сімейних конфліктів, на їхнє урегулювання та сприяє покращенню міжособистісного спілкування.

Тому важливо вже на ранніх етапах становлення сім'ї надавати їй психологічну допомогу у формі індивідуальних і сімейних консультацій, психологічної просвіти та корекційно-розвивальної роботи. Це може стати додатковим чинником зміцнення сім'ї, успішності виконання нею своєї соціальної ролі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Building a Reality-Based Relationship: The Six Stages of Modern Marriage by Liberty Kovacs. Published December 21st 2007 by in Universe. 139 p.
2. Василець Т.Б. Мужчина и женщина – тайна сакрального брака. СПб.: Речь, 2010. 496 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
4. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога сім'ї. Навч. посібник. К.: Главник, 2006. 128 с.
5. Корольчук М.С. Психология сімейних взаємин. К.: Ніка-центр, 2011. 296 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога. М. ЭКСМО, 2008. 856 с.
7. Некрасов А.А. Семья без «брака». М.: Центрполиграф, 2012. 223 с.
8. Олифирова Н.И. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2008. 360 с.
9. Седих К.В. Психология сім'ї: навч. посіб. К.: Академвидав, 2015. 192 с.
10. Федоренко Р.П. Психология сім'ї: навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 362 с.
11. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.
12. Українці масово розлучаються: цифри вражають. URL: <https://narodna-pravda.ua/2018/01/15/ukrayintsi-masovo-rozluchayutsya-tsyfry-vrazhayut/>
13. Криза української сім'ї http://ipress.ua/news/kryza_ukrainskoi_simi_61_podruzhnih_par_rozluchayutsya_21641.html.

УДК 316.64: 159.99

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ПРОБЛЕМНОЇ СІМ'Ї

Склярук А.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті проаналізовано переважаючі конфігурації взаємин у проблемній сім'ї, організацію контактів між її членами, наявність чи відсутність коаліцій між ними, ступінь відкритості чи закритості сімейної системи. Розглянуто особливості комунікаційного простору проблемної сім'ї, що характеризуються опосередкуванням взаємин певною проблемою, третьою особою. Зазначено, що у таких сім'ях дитина або вимушена адаптуватися, або проявляє налаштування на безладну поведінку, протест, «емоційно виходить» зі складу сім'ї, шукаючи підтримки за її межами.

Ключові слова: *проблемна сім'я, комунікаційний простір сім'ї, соціалізація, соціалізувальний вплив сім'ї.*

Склярук А.В. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОБЛЕМНОЙ СЕМЬИ

В статье проанализированы преобладающие конфигурации отношений в проблемной семье, организация контактов между ее членами, наличие или отсутствие коалиций между ними, степень открытости или закрытости семейной системы. Рассмотрены особенности коммуникационного пространства проблемной семьи, характеризующиеся опосредствованием отношений определенной проблемой, третьим лицом. Отмечено, что в таких семьях ребенок или вынужден адаптироваться, или проявляет склонность к беспорядочному поведению, протесту, «эмоционально выходит» из состава семьи, ища поддержки за ее пределами.

Ключевые слова: *проблемная семья, коммуникационное пространство семьи, социализирующее влияние семьи.*

Skliaruk A.V. FEATURES OF THE COMMUNICATION SPACE OF THE PROBLEM FAMILY

The family has not only an extremely great influence on the development and formation of the child, on the one hand, as a person and author of his life, and on the other – as a social being, as a subject of social life, but also all the necessary, formed in historical time resources and tools for implementing this impact.

From the family, the actualization and development of the children's inherited properties and qualities (biologization) depend on the family, as well as the inoculation of those features and qualities that are relevant to the child at a certain stage of her maturation and which is expected from her by her close and distant social environment. On the one hand, the family can fully develop the positive hereditary qualities of the individual in a fully-fledged manner, while the negative ones can be slowed down; on the other hand, everything can be the other way around: when overwhelmed in a hypertrophied form, all that is unacceptable for life among people and adaptation in social the realities of society.

The article analyzes the prevailing configurations of relations in a problem family, the organization of contacts between its members, the presence or absence of coalitions between them, the degree of openness or closeness of the family system. The peculiarities of the communicative space of a problem family, characterized by the mediation of relations with a certain problem, by a third person, are considered. It is noted that in such families the child is either forced to adapt, or displays a disorderly behavior, protest, "emotionally goes out" from the family, seeking support beyond his borders.

Features of the functioning of the family system, internal and external interactions are the most important factor in the socialization of the child in a problem family. This is explained by the concept of the configuration of the interaction. The configuration is defined as a symbolic type of interaction type, transmitted from interindividual space into an intraindividual reality.

Key words: *problem family, family communication space, socializing influence of the family.*

Постановка проблеми. Сімейна взаємодія реалізується насамперед у певних типах взаємодії, що передбачають перевагу тих чи тих поведінкових патернів у поведінці членів сім'ї. Переважаюча конфігурація взаємин у сім'ї визначає організацію контактів між її членами, наявність чи відсутність коаліцій між ними, ступінь відкритості чи закритості сімейної системи. Її функціонування регулюється сімейними стабілізаторами (сімейними правилами, міфами,

історіями), що задають характер взаємин членів родини. Уся сукупність цих чинників створює властиву для певного типу конфігурації сімейної взаємодії атмосферу соціалізації дитини, є тканиною соціалізації дитини в сім'ї.

Сімейна соціалізація є надзвичайно актуальним напрямом досліджень у сфері соціальної психології. Цей напрям, який виокремився і став предметом психологічних досліджень у багатьох країнах світу



в 60–70-ті рр. минулого століття, залишається надзвичайно актуальним і дискусійним донині, особливо в інформаційних і постінформаційних суспільствах, де панівними стають ідеологія та методологія постмодерну, за яких пріоритет надається не закономірностям, механізмам, алгоритмам, моделям, схемам і т. ін., а технологіям існування й функціонування в умовах хаосу, турбулентності і невизначеності. Адаже в цих умовах традиційна сім'я фактично занурюється в стан кризи. Не випадково багато дослідників сім'ї (і як традиційного феномену, і як одного із суспільних явищ часів постмодерну) акцентують увагу на негативних процесах у ній, на послабленні і навіть на кризі сім'ї як соціального інституту тощо, причому в цьому питанні думки науковців як із високорозвинених країн, так і з країн «третього світу» є досить однаковими.

Сім'я має не лише надзвичайно великий вплив на розвиток і формування дитини як особистості й автора свого життя, як соціальної істоти, як суб'єкта соціального буття, а й усі необхідні, сформовані в історичному часі ресурси й інструменти для реалізації цього впливу.

Від сім'ї залежать актуалізація і розвиток успадкованих дитиною властивостей і якостей (біологізація), а також прищеплення тих рис і якостей, які є актуальними для дитини на певному етапі її дорослішання і яких очікує від неї її близьке та віддалене соціальне оточення. З одного боку, в родині повною мірою можуть цілеспрямовано розвиватися позитивні спадкові якості особистості, а негативні загальмовуватися, з іншого – все може бути навпаки: у разі потурання в гіпертрофованій формі може виявитися все те, що є неприпустимим для життя серед людей і адаптації в соціальних реаліях суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні часи деякі дослідники з різних країн світу, що є прибічниками найрізноманітніших психологічних напрямів і соціально-психологічних шкіл, пропонували свої підходи до аналізу численних проблем, пов'язаних із сімейною соціалізацією (Дж. Мід, М. Мід, Дж. Роттер, І.С. Кон, В.В. Москаленко, О.В. Петрунько, В.О. Татенко та ін.) [2–5; 7]. Зокрема, значний внесок у розробку цього питання зробили представники наукової школи біхевіоризму, які активно досліджували зв'язок соціального навчання дітей із їх когнітивним розвитком і поведінкою (А. Бандура, Л. Берковіц, Дж. Доллард, В. Уолтерс, Б. Скіннер) [5; 7]. Чимало уваги було приділено й особливостям формування стате-

вої ідентифікації дітей у родині (І.С. Кон, О.В. Петрунько) [2; 5], формуванню самооцінки дитини в сім'ї та іншим емпіричним показникам, за якими можна оцінити успішність соціального навчання дитини в традиції біхевіоризму.

Значним є внесок у розробку проблематики сімейної соціалізації і представників інших наукових напрямів, серед яких Н. Смельзер (аналізував становлення самооцінки дітей); К.М. Стокер, С.М. Макхоул (досліджували взаємини між дітьми в сім'ї); Б. Торн (гендерне виховання дітей); І. Фівац-Депьюрзіч (взаємодія «батьки – діти»); К. Бродерік (системні теорії сімейної соціалізації) та ін. У свою чергу, представники символічного інтеракціонізму, серед яких і Дж. Мід із його концепцією ролівої соціалізації [3], аналізують процес здійснення батьками функцій контролю, підтримки, влади стосовно дітей (Дж. Мартін, Дж. Роттер, Л. Маккобі). Зокрема, в рамках цього напрямку досліджено вплив батьківської підтримки на розвиток соціальної компетентності дітей (Д. Баумрінд) [1; 7].

Постановка завдання. З огляду на вищесказане важливим є питання вивчення особливостей функціонування та комунікацій проблемних сімей, що є основою для здійснення соціалізувальних впливів сімейного середовища на дитину. Особливості функціонування сімейної системи, внутрішніх і зовнішніх її інтеракцій є найбільш вагомим чинником соціалізації дитини в проблемній сім'ї. Це пояснюється нами через поняття конфігурації взаємодії. Конфігурація визначається як символічна модель типу взаємодії, перенесена з інтеріндивідуального простору в інтраіндивідуальну реальність. Засвоєння конфігурації взаємодії в сім'ї, ймовірно, є інтрапсихічним механізмом засвоєння та використання досвіду, що в проблемній сім'ї може бути іншим.

Тобто специфіка організації взаємодії в проблемних сім'ях передбачає, що, по-перше, інтеріоризуючись у вигляді конфігурації сімейної взаємодії в свідомості дитини, задає їй патерни поведінки (на соціальному, міжособистісному та навіть на фізіологічному рівні репродукції соціалізувальних впливів); по-друге, ці конфігурації є результатом засвоєння соціалізувального досвіду дитини у проблемній сім'ї і в майбутньому визначають властивий дитині тип репродукції сімейних відносин.

Таким чином, головною метою цієї роботи є вивчення особливостей конфігурацій взаємодії в проблемній сім'ї, що дає нам можливість дослідити механізми функціонування соціалізувальних впливів у проблемній сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на вищезазначене важливим постає питання окреслення категорії проблемних сімей, що визначалося нами у двох аспектах – формальному та змістовому. З одного боку, для чіткої диференціації сімей і можливості їх включення до експериментальної групи нами обрані ті сім'ї, що перебувають на обліку у Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Запорізької області (таких сімей нами охоплено 275). Це і стало формальним критерієм відбору сімей до експериментальної групи. Змістовно проблемні сім'ї розглядалися як такі, що є дисфункціональними, тобто мають порушення функціонування сімейної системи. Така змістова інтерпретація специфіки проблемної сім'ї уможливила відбір методичних засобів для її вивчення.

Для забезпечення можливості порівняння параметрів порушення функціонування сімейної взаємодії нами включені показники дослідження представників контрольної групи, яку склали 250 сімейних пар, що відносно визначені нами як нормально функціонуючі (ці сімейні пари не перебувають на обліку в ЦСССМ і не мають виражених проблем функціонування, судячи з первинної бесіди).

Зокрема, у вивченні механізмів соціалізувальних впливів проблемних сімей нами розроблена та реалізована програма дослідження, яка включала в себе два етапи:

1. Вивчення особливостей конфігурації сімейної системи проблемної сім'ї, що передбачало використання методики «Просторова соціограма сім'ї» (К. Герінг). Застосування цієї методики дало змогу виявити параметри сімейної системи ПС, що відображають порушення її функціонування і чинять вплив на соціалізацію дитини, формування способу репродукції її сімейного досвіду. Особливістю застосування цієї методики є розширений аналіз структури контактів та емоційних зв'язків дитини з дисфункціональної та нормально функціонуючої сім'ї. Розширений аналіз передбачає розгляд взаємин дитини не лише у сім'ї, а і з урахуванням її найближчого соціального оточення – друзів, вчителів, сусідів тощо.

2. Вивчення змістових аспектів соціалізації дитини в проблемній сім'ї (сімейних правил, історій, міфів), що передбачало за-

стосування напівструктурованого інтерв'ю з метою отримання сукупності емпіричних даних про всі категорії соціалізуючих впливів на дітей із проблемних сімей для проведення подальшої їх кластеризації. Виокремлені кластери відобразатимуть змістові аспекти соціалізації дитини у проблемній сім'ї.

Проаналізуємо вираженість конфігурацій сімейної взаємодії у проблемних сім'ях, що представлена у табл. 1. У змістовій інтерпретації типу конфігурацій сімейних взаємин використана типологія конфігурацій, запропонована вітчизняною дослідницею К.В. Седих, котра описала такі типи конфігурацій, як «Павутиння», «Альянсно-коаліційний», «Сонечко», «Опосередкований» і «Конфліктний».

З табл. 1 видно, що серед досліджуваних проблемних сімей переважають три типи конфігурації сімейної взаємодії – «Альянсно-коаліційний», «Опосередкований» і «Конфліктний». Найбільш поширений тип конфігурації сімейної взаємодії «Конфліктний» – у 58% досліджуваних сімей. Для таких сімей властиві конфліктні стосунки між членами, що пронизують різні підструктури сім'ї. Зокрема, конфліктність простежується і в батьківській діаді (це посилюється тим, що значна кількість таких сімей розлучені – 47%), і в батьківсько-дитячих взаєминах. Конфліктність зафіксована і в стосунках батьківської діади старшого покоління. Специфікою стосунків у таких сім'ях є одночасна сильна емоційна забарвленість відносин і їх конфліктність (негативна емоційна забарвленість), тобто члени сімей мають виражене емоційне ставлення один до одного, що, однак, виражене негативно. Така конфігурація стосунків у сім'ї призводить до порушення соціалізації у вигляді засвоєння негативної і конфліктної взаємодії з близькими людьми, схильності до протистоянь і відсутності емоційного зв'язку.

Для 27% досліджуваних сімей властива конфігурація за «опосередкованим» типом. Специфікою стосунків у таких сім'ях є їх опосередкований характер. Тобто, стосунки між деякими членами сім'ї опосередковуються третьою особою чи певним фактором. Типовою ситуацією в такій сім'ї є наявність батька із вираженою алкогольною залежністю, що опосередковує його стосунки з дружиною та дітьми. Зокрема,

Таблиця 1

Типи конфігурацій сімейної взаємодії в проблемних сім'ях, %

«Павутиння»	«Альянсно-коаліційний»	«Сонечко»	«Опосередкований»	«Конфліктний»
2	15	2	27	54



діти розглядаються як такі, що заважають реалізувати адиктивне прагнення до алкоголю («додаткове навантаження у житті»), а дружина – унеможливорює задоволення адиктивної тенденції («забирає гроші», «перешкоджає дружнім взаєминам з іншими адиктами»). Емоційна дистанція між членами сім'ї та конфліктність збільшуються. У такому разі опосередкування викривляє процес соціалізації у вигляді закріплення стійких поведінкових патернів опосередкування стосунків алкоголем, ставлення до батька чи матері як до джерела проблем у житті.

Для 15% досліджуваних сімей властива «альясно-коаліційна» конфігурація стосунків. Специфікою стосунків у таких проблемних сім'ях є наявність коаліцій – об'єднання кількох членів сім'ї проти інших. Типовою коаліцією в проблемних сім'ях є коаліція матері й дітей проти батька, який ідентифікується ними як джерело конфліктів і сімейних проблем (зафіксовано у 62% такої групи сімей). Сімейні стосунки порушуються через нерівномірність соціалізувальних впливів із боку матері та батька, де мати заміщує батьківські впливи. Як результат, соціалізація дитини викривляється. Можливі й інші розподіли коаліцій, коли, наприклад, батько і діти протистоять матері (15%) або діти протистоять батькам – у такому разі йдеться про міжпоколінні коаліції (23%). Загалом, утворення коаліцій у сім'ї відображає порушення встановлення емоційних зв'язків між дітьми і батьківською діадою через надмірну інтеграцію з одним із батьків і надмірну сепарацію з іншим.

Діагностично значущою для розуміння сутності природи соціалізації дитини в проблемній сім'ї є повна відсутність вираженості типів «Павутиння» та «Сонечко». Тобто, в досліджуваних сім'ях повністю відсутні конфігурації взаємин, де надсильні емоційні зв'язки, а діти або інфантилізуються (що властиво для типу «Павутиння»), або є центром сімейної взаємодії (тип «Сонечко»). В усіх типах конфігурації проблемних сімей емоційні зв'язки порушені, а взаємини з батьками викривлені чи опосередковані

якимись факторами, що чинять негативний вплив на процес соціалізації у сім'ї.

Для визначення специфіки соціалізувальних впливів у проблемній сім'ї показники конфігурації стосунків ми порівняли з показниками контрольної групи (табл. 2).

Як свідчать дані табл. 2, нами зафіксовано переважання у вираженості конфігурацій «Опосередкованого» та «Конфліктного» ($p \leq 0,01$) типів у проблемних сім'ях. Натомість сім'ям із гармонійними взаєминами властиве переважання типів конфігурацій «Павутиння» та «Сонечко» ($p \leq 0,01$). «Альясно-коаліційний» тип конфігурації стосунків властивий рівною мірою представникам експериментальної та контрольної груп.

Тобто, взаємини в проблемних сім'ях характеризуються порушенням стосунків, емоційної дистанції та конфліктними ознаками, що викривляють соціалізувальні впливи на дитину. Натомість значна частина (37%) нормально функціонуючих сімей має тип конфігурації «Сонечко», для якого властиві центрованість на одній особі (зазвичай, це дитина), близька емоційна дистанція між батьками в діаді та з дитиною і відносно середня дистанція з бабусями і дідусями. Центральна особа в сім'ях має пріоритет у вирішенні сімейних справ, розподілі бюджету, її інтереси превалюють над інтересами інших членів сім'ї, а стосунки усієї сім'ї спрямовані на забезпечення комфорту центрального члена сім'ї – дитини. Для 18% нормально функціонуючих сімей властива конфігурація «Павутиння», з надсильними зв'язками в межах нуклеарної сім'ї і більш віддаленими – з іншими членами родини. Ці сім'ї вирізняються жорсткими стереотипами комунікації, діти інфантилізуються, відстають в емоційному розвитку через перекидання відповідальності за свої справи на батьків.

Відсутність таких типів конфігурацій у проблемних сім'ях має амбівалентний характер. З одного боку, відсутність виражених емоційних зв'язків у батьківській діаді та батьківсько-дитячих взаєминах свідчить про проблеми у функціонуванні сім'ї, погіршення її клімату та викривлення механізмів соціалізації дитини. З іншого боку, відсутність емоційної прив'язаності дитини до батьків у проблемній сім'ї надає дитині певну автономію, розширення спектра поведінкових патернів, що виникає внаслідок необхідності заміщення неадаптивних сімейних патернів взаємодії з батьками. Дитина в проблемній сім'ї перебуває у ситуації, коли вона дистанційована від батьків, які не прагнуть вирішувати її проблеми, не прив'язані до неї. Тому

Таблиця 2

Типи конфігурацій сімейної взаємодії в проблемних та нормально функціонуючих сім'ях, %

Типи конфігурацій	ЕГ	КГ	ϕ^*
«Павутиння»	2	18	10,021**
«Альясно-коаліційний»	15	19	1,22
«Сонечко»	2	37	14,96**
«Опосередкований»	27	17	2,78**
«Конфліктний»	54	9	12,83**

в такій атмосфері дитина вимушена проявляти самостійність, будучи емоційно незалежною від батьків. Вона шукає відмінні від сімейних патерни взаємодії і розширює свій поведінковий репертуар. Тож нами здійснене передбачення, що відсутність у дитини вираженої емоційної прив'язаності до батьків у проблемній сім'ї є чинником, який викривляє процес її соціалізації амбівалентно, виражається в нестачі емоційної підтримки і провокує у дитини незалежність, прагнення розширювати досвід взаємодії в пошуках такої підтримки, у т. ч. і за межами сім'ї.

Типи конфігурації сімейних стосунків мають прямий зв'язок із патернами взаємодії в сім'ї, адже спершу дитина перебуває в певному патерні взаємодії, а його засвоєння та інтеріоризація в структурах свідомості виражаються в окресленні певного типу конфігурації взаємодії в сім'ї. Надалі тип конфігурації стосунків провокується і процесуально реалізується через патерни взаємодії [6]. Тому ми проаналізували властиві досліджуваним сім'ям патерни взаємодії.

Загальна логіка розподілу патернів взаємодії відповідає визначеній логіці розподілу типів конфігурацій у двох досліджуваних групах. Зокрема, проблемним сім'ям властиве переважання «Опосередкованого» та «Конфліктного» ($p \leq 0,01$). Натомість сім'ям, що нормально функціонують, властиве переважання «Залежного», «Симбіотично-конфліктного», «Зіркового» та «Гармонійного» ($p \leq 0,01$) патернів взаємодії. «Альянсно-коаліційний» патерн взаємодії, як і тип конфігурації, властивий рівною мірою представникам експериментальної та контрольної груп.

Висновки з проведеного дослідження. Тобто, проблемні сім'ї у взаємодії більше характеризуються опосередкуванням

взаємин певною проблемою, третьою особою, причому її емоційна дистанція у стосунках різна, або переважанням сильних емоційних зв'язків, що, однак, є конфліктними. У таких сім'ях дитина або вимушена адаптуватися, або проявляє налаштування на безладну поведінку, протест, «емоційно виходить» зі складу сім'ї, шукаючи підтримки за її межами. Натомість сім'ї, які нормально функціонують, характеризуються іншими взаєминами. Узагальнено можемо сказати, що їм властиві більш сильні емоційні зв'язки між членами сім'ї («Залежний» патерн взаємодії та «Павутиння» як конфігурація); надмірна орієнтованість на реалізацію інтересів дитини («Зірковий» патерн взаємодії і тип конфігурації «Сонечко») за надмірно сильних зв'язків стосовно дитини; тенденція до нормалізації балансу сімейних зв'язків та емоційної дистанції між членами сім'ї («Гармонійний патерн взаємодії»).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. Москва: Наука, 1988. 270 с.
3. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / пер. з англ. Київ: Укр. центр духовн. культури, 2000. 416 с.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
5. Петрунько О.В. Особливості соціалізації у нестабільних суспільствах. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2008. Т. 15. Ч. 2. С. 117–124.
6. Седих К.В. Психологія сім'ї. Київ: Академія, 2017. 192 с.
7. Склярчук А.В. Соціалізувальні можливості сім'ї. Проблеми сучасного педагогічного образования. Серія: Педагогіка и психологія. 2015. Вип. 48. Ч. 3. С. 285–293.



УДК 159.9.316.6

МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕРНЕТ-ЗАХОПЛЕНІСТЮ

Стрільчук О.В., аспірант
лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена опису змісту та процедури тренінгу формування соціально-психологічних механізмів медіакультури підлітків з інтернет-захопленістю. Представлені основні підходи до проблеми медіаосвіти в Україні. Обґрунтовується хід дослідження та актуальність запропонованих методів. Викладено основний зміст тренінгу та результати оцінки його ефективності для підлітків.

Ключові слова: *медіакультура особистості, підлітки, соціально-психологічні механізми формування медіакультури, інтернет-захопленість, рефлексивність*

Стрільчук О.В. ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИА-КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-УВЛЕЧЕННОСТЬЮ

Статья посвящена описанию содержания и процедуры тренинга формирования социально-психологических механизмов медиакультуры подростков с интернет-увлеченностью. Представлены основные подходы к проблеме медиаобразования в Украине. Обосновывается ход исследования и актуальность предложенных методов. Изложено основное содержание тренинга, а также результаты оценки его эффективности для подростков.

Ключевые слова: *медиакультура личности, подростки, социально-психологические механизмы формирования медиакультуры, интернет-увлеченность, рефлексивность*

Strilchuk O.V. POSSIBILITY OF THE MEDIA CULTURE FORMING FOR THE ADOLESCENCES THAT ARE CAPTURED BY THE INTERNET

The article is devoted to the description of the procedure and the content of media culture forming program for the adolescences that are captured by the Internet. There are represented the main approaches to the problem of the media education in Ukraine. The course of research and the actuality of the chosen methods are also grounded here. The novelty of the research is based on the expansion of the diagnostic and the development of the personal media culture level among the adolescences that are captured by the Internet. The proposed method was directed on the definition and the research not only the level of the critical thinking but on the other socio-psychological mechanisms which participate in the process of the media culture forming. We singled such mechanisms as qualitative perception of information, the mechanisms of social interaction, the mechanisms of identity formation and the mechanisms of social experience assimilation. The empirical research allowed us to get a model of the following types of the Network interaction like passive use, active use, passive creation and the active creation with the special mechanisms which are appropriate to the each type. The measurement of the media culture level among the adolescences captured by the Internet showed the high level of their self-realization in the Network along with what they used to percept and to post the information without any reflection. The program which was proposed in the research was directed on the development of the critical and reflective thinking which will help to recognize the mechanisms which have the negative influence on the adolescences' behavior in the Web. It was also important to show the changes in the process of social experience assimilation which was brought with the digital world. Special attention was paid to the problem of the regulation of the own internet activity as a necessary ability for the adolescents who are captured by the Internet.

The final poll of the participants of the program showed its effectivity. It was noted the higher level of cognitive ability among the adolescences to identify the mechanisms of the media culture forming and to the transform their negative action.

Key words: *personal media culture, adolescents, socio-psychological mechanisms of media-culture forming, internet capturing, reflexivity.*

Постановка проблеми. Необхідність формування медіакультури особистості постала з моменту виникнення мас-медіа та розглядалась неодноразово вітчизняними і зарубіжними дослідниками. В умовах масового та нерегульованого захоплення підлітками інтернетом проблема регламентації учнівського користування мобільними

гаджетами неодноразово стоїть на порядку денному у сучасних школах. Розвиток інтернет-медіакультури підлітків знаходить все більше зацікавлення як серед педагогів, так і самих учнів та їх батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні можна виділити декілька підходів до проблеми формування медіакуль-

тури особистості: медіаторність, розвиток критичного мислення, розвиток технічної (прикладної) медіакультури, дослідження прихованих інформаційних впливів. Деякі дослідники часто зводять практичні уроки медіаграмотності до виявлення фейків, що, на нашу думку, значно звужує погляд на поняття медіакультури особистості. Значне розширення медіапростору в бік інтернету та інтерактивного його складника зумовили необхідність переглянути та суттєво доповнити принципи класичних теорій медіакультури, які базуються на суб'єкт-об'єктній взаємодії.

На основі теоретичного та емпіричного аналізу даних було виокремлено наступні групи соціально-психологічних механізмів формування медіа-культури підлітків з інтернет-захопленістю: соціально-психологічної взаємодії (в даному випадку механізми впливу), механізми формування ідентичності та засвоєння соціального досвіду, механізми якісного сприйняття інформації. Процес формування медіакультури ми розділяємо на стихійний, який відбувається під час щоденної інтернет-активності, та цілеспрямований – під час навчання.

Постановка завдання. На основі викладеного було сформульовано завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні та доведенні ефективності запропонованого нами методу формування високого рівня медіакультури в підлітків з інтернет-захопленістю.

Виклад основного матеріалу. Однією з гіпотез дослідження виступило твердження, що в процесі стихійного формування медіакультури серед якісних механізмів сприйняття інформації домінують рефлексивність та нерелективна селекція. Підлітки не здатні розпізнавати дію таких соціально-психологічних механізмів впливу, як стереотипізація, зараження та наслідування, в результаті чого їх особиста поведінка в мережі визначається дією саме цих механізмів. Механізми формування ідентичності та засвоєння соціального досвіду в інтернет-середовищі набувають непродуктивного спрямування (зокрема, в бік становлення дифузної ідентичності).

Для підтвердження висунутої гіпотези перед нами стояло завдання виокремити групи підлітків з різними рівнями інтернет-захопленості та здійснити оцінку медіакультури за наступними критеріями: рівнем рефлексивності та рефлексивності у сприйнятті інформації, ступенем впливу соціально-психологічних механізмів стереотипізації, зараження, наслідування на формування віртуальної поведінки підлітків, ступенем реалізації механізмів ідентифіка-

ції та інтеріоризації в мережі. Додатковим критерієм оцінки медіакультури слугувало вимірювання рівня вольової регуляції інтернет-активності. З цією метою нами був розроблений відповідний опитувальник, який пройшов процедуру валідації на пілотному етапі дослідження.

Діагностика ступеню інтернет-захопленості здійснювалась на базі тесту CIAS (шкала залежності Чена, Китай, 2003) в адаптації В.Л. Малигіна, К.А. Феклісова (2011) із включенням блоку запитань з методики «Сприйняття інтернету» авторства Є.А. Щепіліної за критерієм «особливості сприйняття інтернету», який відображає закладені нами змінні ціннісного та емоційного відношення до мережі [3, 8]. В результаті проведеного опитування було виокремлено наступні групи підлітків: з ризиком формування захопленості, ознаками інтернет-захопленості та інтернет-залежності.

На основі отриманих даних ми виділили чотири типи взаємодії з мережею характерних для підлітків з інтернет-захопленістю та притаманними їм соціально-психологічними механізмами формування медіа-культури: пасивне споживання, активне споживання та пасивне творення.

Під «пасивним споживанням» мається на увазі невибіркове споживання інтернет медіаконтенту без попереднього осмислення. Підліток надає перевагу простому «зчитуванню» різної інформації на противагу інтерактивним формам взаємодії. «Активне споживання» відзначається наявністю мети, яка продиктована не усвідомленим вибором, а модою, та не передбачає кінцевого застосування знань. Кількість споживачів серед опитаних підлітків склала близько 40% (25% – «пасивне споживання, 15 «активне»). У більшості з них відзначається ризик інтернет-захопленості із незначним рівнем емоційного та ціннісного переживання інтернет-активності. «Пасивне творення» передбачає творення контенту швидше внаслідок соціального впливу оточення, ніж за власної ініціативи, здебільшого – це поширення і репости. По шкалі діагностики інтернет-залежності у таких підлітків також відзначається ризик інтернет захопленості, загальна кількість від числа опитаних – 50%. У 10% опитаних учнів спостерігається такий тип взаємодії з інтернет-середовищем, як «активне творення». Ці учні мають високий рівень емоційного та ціннісного переживання стосовно власної мережевої ідентичності. Вони є авторами власних повідомлень, відео, мають певну кількість дописувачів. Максимально високий рівень таких переживань (8–11 балів) відзначається у любителів комп'ютерних ігор. Важливо



відзначити, що порівняно із більш ранніми дослідженнями у сучасних підлітків не відзначається суттєвих гендерних відмінностей у їх прихильності до соціальних мереж та комп'ютерних ігор.

У стихійному середовищі формування медіакультури підлітків з різними формами інтернет-захопленості домінують соціально-психологічні механізми непродуктивного спрямування. Якість засвоєння інформації у разі пасивного споживання регулюється *рефлекторним сприйняттям, зумовленим механізмами наслідування, зараження та стереотипізації*. Інші три типи взаємодії з інтернет-простором визначаються *нерефлексивною селекцією*, яка має неусвідомлений характер та формується під впливом вище зазначених механізмів. Рівень регуляції взаємодії з мережею характеризується як імпульсивний. Механізм *ідентифікації* активізується під час творення контенту, коли йдеться про створення мережевої ідентичності. У разі пасивного творення ключовим мотивом ідентифікації є зараження, стереотипізація та наслідування. Активне творення нерідко характеризується рисами дифузної ідентичності, яка визначається як орієнтація на задоволення марнославних намірів підлітків, пов'язаних з визнанням його значимості і захватом, а мотивація і досягнення не пов'язані з реальною діяльністю [9, с. 121]. Соціально-психологічний механізм *інтеріоризації* є фундаментальним механізмом трансформації соціального досвіду та супроводжує усі типи взаємодії з інтернет-простором.

Основна мета тренінгу передбачала актуалізацію механізмів якісного сприйняття інформації, які сприятимуть: а) розпізнаванню соціально-психологічних механізмів впливу у мережі та усвідомленню їх негативної ролі у формуванні власної інтернет-медіакультури; б) спрямуванню механізмів ідентифікації та інтеріоризації в продуктивному напрямку. З метою оцінки ефективності тренінгу було сформовано контрольну та експериментальну групу учасників кількістю по 15 осіб кожна.

Тренінг складається із дев'яти занять: вступна лекційна частина (означення основної проблематики, головних задач тренінгу, визначення поняття медіакультури особистості), циклу занять, присвячених аналізу споживання та творення інформації в інтернеті, заняття на рефлексивну діагностику інтернет-захопленості та оцінку емоційного компоненту, після якого підліткам пропонується виконання щоденників самоспостереження мотивації та регуляції інтернет-активності протягом тижня. За-

ключним етапом тренінгу є дослідження дії механізму інтеріоризації в інтернет-середовищі, який має ключове значення у формуванні медіакультури особистості. Курс завершується фінальним заняттям, присвяченим підбиттю підсумків, обговоренню щоденників та запитань до тренера з таблиці саморефлексії, а також вправою із написання правил поведінки в інтернет-середовищі для молодших школярів.

Заняття 1. Вступ. Теоретична частина.

Мета: ознайомити учасників з основною проблематикою курсу, роз'яснення ключових понять.

Привітання-розминка. Кожен з учасників відповідає на запитання «хто я, і чим я цікавлюсь».

Інформаційна частина, міні-лекція: Мета запропонованого тренінгу – спробувати порозмірковувати над певними проблемами, а саме: що таке інформація, яку роль вона відіграє для дорослої людини, для дитини, учня старших класів. Ми часто можемо почути протилежні думки на кшталт «людині (навіть сучасній) не потрібно так багато інформації, а також протилежну їй: «кожен має отримати доступ до максимальної кількості інформації». Як би ви прокоментували ці висловлювання? Чи є ви прихильниками якогось із них?

Коли ми ведемо мову про інформацію, ми можемо розділити її на окремі типи (наприклад: навчальна, розважальна, пізнавальна) за значенням: корисна, шкідлива, нейтральна. Яким чином ви обираєте інформацію особисто для себе? Який тип інформації, на вашу думку, переважає в житті сучасного підлітка, дитини.

Ми з вами говорили про споживання інформації, але інтернет надає нам можливість її створювати. Як ви розумієте поняття «творення інформації»? (учні перелічують). Які з них найбільше подобаються особисто вам? Всі думки учасників фіксуються у наочній формі.

Подорожуючи у світі інформації, ми повинні розуміти, що не вся вона створена лише на благо, а більшість її авторів переслідують певну мету. Інтернет – це середовище безперервного впливу. Обговорення проблеми розуміння учнями понять впливу, маніпуляції, провокації. Чи важливо молодому поколінню взагалі захищатись від зовнішнього впливу? Чи володієте ви, наприклад, достатніми навиками, щоб впевнено почуватись в інформаційному просторі? Давайте розглянемо таблицю, де перелічені якості, що можуть захистити або, навпаки, сприяти маніпуляціям (якості подані у хаотичному порядку, учні мають з'єднати протилежні між собою) [2] (табл. 1).

Колективне обговорення представлених якостей, розуміння їх змісту. Чи притаманні такі якості всім людям від народження, чи їх можливо розвинути? Чи необхідно їх розвивати сучасному підлітку?

Отже, давайте підсумуємо, чи маємо ми розуміти для чого нам інформація, чи потрібно нам розуміти мету, з якою ми звертаємось до інформації? Формулювання та роз'яснення поняття медіакультури особистості. Її основні функції та мета якраз спрямовані на те, щоб захистити молодого споживача від негативного впливу мережі, збагатити необхідним набором знань для розпізнавання зовнішніх небезпек та усвідомлення внутрішніх мотивів взаємодії з інтернетом.

Саморефлексія засвоєного матеріалу за схемою:

Факти, про які я не знав або не задумався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Модуль пасивне споживання

Заняття 2.

Мета: навчити підлітка ставити правильні і достатньо глибокі запитання до інформаційного наповнення мережі, окреслювати стереотипні рамки, що застосовуються в інтернеті по відношенню до особистості та її соціально-психологічного оточення.

Привітання з учасниками, знайомство кожен називає своє ім'я та три риси, які найбільше його характеризують

Інформаційна частина. Раніше лідером з надання інформації людям було телебачення, кілька десятків років тому з'явився інтернет. Спочатку він був не таким, можна сказати, однобоким (з однієї сторони тексти і картинки, а з іншої людина), але в ін-

Таблиця 1

Захищають від маніпуляції	Сприяють маніпуляції
Завжди усвідомлювати для чого (рефлексія)	Сприймати все підряд
Твердість переконань	Відсутність власної позиції
Якщо погоджуватись з чимось, то лише все зваживши	Завжди пристосовуватись до ситуації
Вміти поглянути на речі з боку	Орієнтуватись лише на власний досвід
Бути здатним до здорової самокритики	Самообманюватись та вірити у власну неперевершеність
Розвивати свої погляди	Дотримуватись стереотипів та, упереджень
Проявляти інтелектуальну гнучкість	Потребувати конкретних визначень (шаблонів)
Бути самостійним в своїх діях	Орієнтуватись на авторитети (following)
Проявляти розумну принциповість (в конфліктах)	Приєднуватись до поведінки більшості (в конфліктах)
Володіти внутрішньою свободою	Бути залежним (зокрема від думки інших)

Таблиця 2

Вузькі запитання	Широкі запитання (до прикладу)
Загальний вигляд новинної стрічки:	
Скільки негативних новин на певному новинному сайті? Скільки позитивних новин?	Яка причина такого дисбалансу?
Скільки виділено шрифтом (якщо є таке виділення)	Чому деякі новини виділяються? Чи виділені новини насправді важливі?
«Картина світу»	
Чи є новини політичного, економічного та іншого характеру?	Скільки таких новин у порівнянні з іншими?
Скільки інформації присвячено нещасним випадкам, аваріям, вбивствам?	Чому такої інформації так багато (найбільше)?
Скільки негативних новин, що стосуються дітей та підлітків?	Чи несе така інформація особисту користь для вас? Чи може вплинути на чиюсь поведінку?
Скільки новин апокаліптичного характеру?	Чи можуть такі новини щось змінити?
«Зовнішність»	
Скільки новин присвячено зовнішності?	Який характер мають новини, присвячені зовнішності (пропаганда певних ідеалів, інше)? Яке основне їх спрямування (наприклад, щось у собі змінити)? Чи часто фігурують новини про фітнес та дієти? Яку мету переслідують такі новини?



тернеті завжди можна було спілкуватись. В 2005 році з'явилась нова версія інтернету, так званий Веб.2.0., який започаткував усі ті сервіси, якими ви так активно користуєтесь. Але функція мережі як носія інформації також не зникла. Давайте розподілимо інтернет на два складника: *інформаційний* (все що ми звідти читаємо, дивимося і слухаємо) та *інтерактивний* (все те, що ми створюємо та розміщуємо там самі: повідомлення, тексти, пости, власні фото інше). На цьому занятті ми поговоримо про інформаційну частину інтернету. Обговорення у формі колективних роздумів поняття споживання інформації, чи переслідують більшість сучасних людей певну мету такого споживання, чи роблять це автоматично. Чим відрізнялось споживання інформації тепер і в минулому. Обговорення поняття застосування стереотипів, смислових рамок. Оцінка рівня розуміння такого поняття учнями. Щоб зрозуміти особливості та призначення інформації в інтернеті давайте виконаємо деякі завдання.

Аналіз загального вигляду новинної стрічки за принципом «вузьких і широких запитань» (табл. 2).

Фінальна саморефлексія:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Заняття 3.

Мета: навчити підлітків розпізнавати очевидний та прихований вплив у різних типах повідомлень.

Привітання. Вправа-розминка у вигляді гри на переконання: наскільки вдало на вашу думку, ви можете протистояти зовнішньому тиску. Для гри учні у трійках розраховуються на перший, другий і третій номери. Спочатку другі номери переконуватимуть перші вчинити щось (скажімо, з'їсти цукерку), а ті відмовлятимуться. Потім другі і треті номери разом умовлятимуть перші номери зробити це. Запитання для обговорення: коли важче було протистояти тиску? (Коли вмовляє кілька людей). Чому одна людина пропонує щось небезпечно іншій? (Можливо, вона хоче виправдати себе – мовляв, не я один такий, а й мій друг (брат, сестра) також курить, що тут такого?) Як протистояти тиску однолітків.

Інформаційна частина: більш детальне обговорення проблеми маніпуляції, провокації та впливу в інтернеті. Чи більша небезпека такого впливу на молоде покоління, чи всі в однаковій мірі піддаються йому.

Вправа на аналіз повідомлень. Мета: виявлення прихованого та очевидного змісту.

Учням пропонується два варіанти повідомлень: інформаційне (новинного характеру) та комунікативне (повідомлення, спрямоване персонально або до вузької аудиторії: в соціальних мережах, месенджерах, на форумах, інше). У формі мозкового штурму описується очевидний зміст такого повідомлення та виявляються ознаки очевидного впливу, якщо такі присутні.

Повідомлення	Очевидний	Прихований
Зміст		
Вплив		

Далі учасники діляться на дві групи, кожна з яких має виявити прихований зміст та вплив запропонованих повідомлень. Подальша презентація, обговорення: чи вдалося виявити такий вплив, чи відрізняється очевидний вплив від прихованого. Які особливості загальних та персональних маніпулятивних повідомлень, на які короткострокові та довгострокові цілі вони спрямовуються. Чи достатньо виявити маніпулятивний зміст повідомлення, щоб захиститись від впливу, чи обов'язково вступати у якісь інші форми взаємодії з комунікантом (потенційним маніпулятором).

Фінальна саморефлексія матеріалу:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Модуль активне споживання

Заняття 4.

Мета: навчитись відслідковувати механізми впливу інтернет-сервісів на формування власних вподобань в інтернеті.

Привітання. Вправа-розминка «Нав'язливе дзеркало» (рефлексивна інтерпретація вправи «Дзеркало»). Двом учасникам роздаються інструкції, першому необхідно зробити так, щоб «дзеркало» повторило його щоденні дії вдома, а потім піти по своїх справах залишивши «дзеркало» вдома. Задача іншого учасника ні на мить не залишати свого партнера і всюди слідувати за ним, повторюючи його рухи. Після вправи іде обговорення: чи приємно, коли хтось постійно слідує за вами? Хто повинен обирати необхідність відобразитись у дзеркалі – людина, чи саме дзеркало?

Інформаційна частина: на минулому занятті ми говорили про споживання інформації, яке назвали автоматичним або споживанням усього підряд. Сьогодні поговоримо про вибіркоче споживання. Методом мозкового штурму група визначає дане поняття, кому воно характерне, яка

його мета, чи більша користь від такого споживання.

За бажанням дехто з учасників може продемонструвати власну ютуб сторінку (якщо ні, тренер демонструє свій матеріал). Відповідно до її наповнення пропонується здійснити критичний аналіз змісту за принципом вузьких і широких запитань, яке також має на меті аналіз особистих вподобань підлітка (табл. 3).

Коллективне обговорення завдання. Чи вдалось відслідкувати якісь закономірності, чи помічаєте ви, що переглядаєте ті відео, які не збирались, чи з'являється у вас відчуття того, що вам щось нав'язують або надто активно пропонують?

Фінальна саморефлексія матеріалу:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Модуль пасивне творення

Заняття 5.

Мета: усвідомлення сили соціального впливу на власну віртуальну поведінку, розпізнавання механізмів зараження та наслідування.

Привітання. Варіація вправи «Коридор просвітлення»: всі учасники встають в дві шеренги, утворюючи так званий коридор. Кожен по-черзі має пройти в одну сторону, вислуховуючи компліменти та похвалу собі, в зворотну – критику, словесні перешкоди на шляху по «коридору». Пройти коридор треба мовчки. Далі йде обговорення: Чиї слова заважали ходити?; Які переживання у Вас виникали?; Що нового Ви про себе дізналися?; Що Вам допомагало зберігати спокій?. Мета вправи – зберегти незалежність від соціального впливу.

Інформаційна частина: аналіз проблеми наслідування в інтернеті, коли основною мотивацією виступає бажання бути «не гірше за інших». Яку роль у вашому наслідуванні відіграє участь однолітків в різних інтернет-сервісах, зокрема соціальних мережах.

Коллективне завдання на аналіз принципу та причин наслідування в інтернеті (“following”) на прикладі сторінок в соціальних мережах, що належать популярним блогерам та мають велику кількість дописувачів:

1. Хто автор медіаповідомлення (в даному випадку блогу?)

2. Яка тематика (наповнення) домінує в ньому?

3. На яку аудиторію розрахований блог?

4. Яка основна мета автора блогу?

5. Які цінності пропагуються?

6. Яка мета дописувачів даного блогу?

Давайте трішки порозміркуємо, чому люди так багато часу проводять в соціальних мережах? Також давайте подумаємо, чим може відрізнитись активність дорослих, молоді та, наприклад, ваша? Що в ній може бути спільного? (фіксація всіх відповідей)

Я хочу запропонувати вам одну вправу на розвиток далекоглядного (стратегічного) мислення: яка має назву «чи є майбутнє у соціальних медіа?» (на основі таблиці «+», «-», «?» авторства Е. Де Боно) [1].

Аудиторія ділиться на три групи: перша група пише аргументи за, друга проти, третя група має перелічити причини, які не дозволяють зробити такий прогноз.

+	-	?

Презентація результатів, колективне обговорення.

Фінальна саморефлексія:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Модуль активне творення

Заняття 6

Мета: фіксація дії механізму ідентифікації, діагностика рис дифузної ідентичності та виявлення соціально-психологічних ме-

Таблиця 3

Вузькі запитання	Широкі запитання
Яке наповнення сторінки?	Чому таке наповнення сторінки?
Скільки із представлених відео цікаві особисто вам?	Надайте три пояснення, чому
Скільки з перелічених відео мають для вас реальну користь?	Надайте три пояснення, чому
Які з відеороликів переслідують комерційну мету?	Опираючись на кількість переглядів: А як ви думаєте, чому ці відео користуються популярністю? А що буде, якщо (я взагалі перестану звертати увагу на такий продукт?)



ханізмів впливу інтернет-середовища (зараження, наслідування) в якості визначальних (спрямовуючих) чинників механізму ідентифікації.

Привітання. Вправа-розминка: «Мій друг сказав би про мене, що я...» Мета: відпрацювати вміння позитивної самопрезентації. Учасники сідають у коло, кожен по черзі називає своє ім'я і говорить фразу, яка починається зі слів: «Мій друг сказав би про мене, що я...». Висловлюються всі, починаючи з ведучого.

Як ми вже з вами говорили, більшість сучасних людей мають сторінки в соціальних мережах, але не всі звертаються туди з однаковою метою. Часто молодим людям вашого віку важко зрозуміти для чого їм насправді соціальні мережі. Щоб трохи розібратись в особливостях власної віртуальної діяльності, вам пропонується виконати вправу під назвою «Мое віртуальне Я». Виконується у письмовій формі індивідуально. Учаснику тренінгу пропонується вказати або за бажанням описати власну віртуальну самопрезентацію за наступною схемою: її **форма** або вид (соціальні мережі, комп'ютерні персонажі, інше), **мета створення, значення**, яке вона несе для підлітка. Далі перед підлітком представлено схему співпадиння його віртуального та реального «Я» (інформації про себе). Необхідно обрати ту, яка, на думку підлітка, найбільше підходить саме йому (рис. 1).

Після цього учаснику окремим формуляром пропонується заповнити наступну таблицю:

Риси, які відповідають дійсності	Риси, які не відповідають дійсності	Якщо не відповідають, що вплинуло на ваш вибір?

Обговорення результатів заповнення: Чи виникли певні труднощі? Які саме? Чи змусила запропонована форма роботи замислитись над особливостями власної віртуальної самопрезентації, над її значенням для себе тощо?

Фінальна саморефлексія:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Заняття 7.

Мета: усвідомлення проблеми інтернет-захопленості, виявлення її основних рис та причин.

Привітання. Вправа-розминка «Мое відчуття часу»: учасники мають заплющити очі на одну хвилину. Коли, на думку учасника, закінчується хвилинка, він мовчки підіймає руку. За результатами група розділяється на тих хто підійняв руку раніше, вчасно та пізніше. Обговорення проблеми уявлення про час, відчуття його плинності підлітками, яку цінність він несе для кожного. Чи вистачає їм часу на усі справи? Чи спадало комусь на думку, що інтернет «з'їдає» час?

Рефлексивна вправа «П'ять запитань до себе» базується на техніці критичного мислення та самоаналізу [6]. Кожен учень у письмовій формі дає відповідь на поставлені запитання:

Що дійсно продуктивного я зробив за сьогоднішній день?

Про що я сьогодні думав? Що з цього було дійсно корисним, а що дурницями?

Що тисне на мене найбільше, а де я не відчуваю такого тиску?

Чи трапляється так, що деякі негативні думки вимикають мене на деякий час?

Що дозволяє мені здобути рівновагу?

Обговорення труднощів, які виникли під час відповідей на запитання. Аналіз чинників, які погіршують та поліпшують настрій підлітка, чи належить до них активність в мережі (моє повідомлення не отримало необхідну кількість поширень, недостатньо лайків, переглядів (і навпаки), мене засмутили або налякали якісь новини або навпаки розсмішили).

Фінальна рефлексія:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

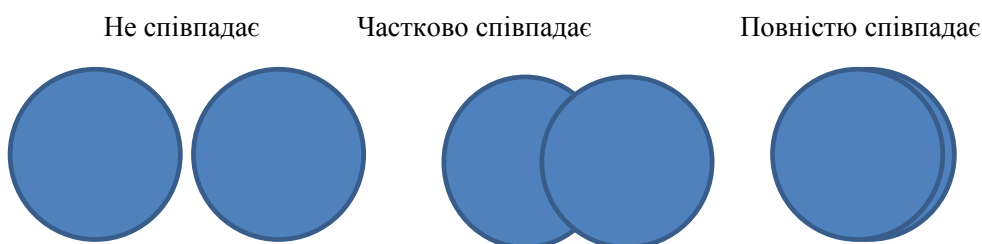


Рис. 1.

В кінці заняття учні отримують до виконання щоденники самопостереження, які складаються з двох частин: змістової та кількісної (додаток 1). Час загального ведення щоденників – тиждень. На змістову частину відводяться чотири дні, на кількісну, відповідно, три. Мотивацією до їх заповнення має слугувати так званий «challenge» (виклик). Основна мета вправи «Щоденники» – розвиток здатності до саморегуляції. Тренер також веде свій щоденник.

Заняття 8

Мета: аналіз провідних ціннісних орієнтирів, які сформувались в суспільстві під впливом інтернету, рефлексивна оцінка ціннісної парадигми, що склалась у віртуальному та об'єктивному середовищі.

Інформаційна частина: обговорення поняття цінностей, яку роль вони відіграють для особистості, групи, суспільства в цілому, чи можливе суспільство без цінностей.

Вправа «Матриця цінностей» Учасники діляться на дві групи та виконують наступне завдання: із запропонованих вам формулювань оберіть ті, які, на вашу думку, набули актуальності в сучасному суспільстві, та ті, які таку актуальність втратили. Запишіть в таблицю.

1. Старанно вчитись
2. Гарно виглядати
3. Легко досягати мети
4. Важко працювати
5. Багато читати
6. Бути популярним
7. Глибоко мислити
8. Допомогати іншим
9. Бути принциповим
10. Не перейматись думкою інших («здоровий пофігізм»)
11. Наслідувати ідею
12. Вірити в Бога

13. Багато заробляти
14. Бути терплячим
15. Твердо знати чого хочеш
16. Працювати на благо інших
17. Бути в тренді
18. Переслідувати власні інтереси

Набули актуальності	Втратили актуальність

Представлення результатів обома групами, колективне обговорення. Чим обґрунтовувався вибір учасників при заповненні таблиці? Чи можуть обрані актуальні цінності претендувати на роль визначальних суспільних цінностей?

Вправа 2. Універсальні цінності. Учасникам пропонується в запропонованому переліку обрати до 10 цінностей, характерних для українського, європейського, американського та азійського суспільств, проаналізувавши їх за значенням. Для виконання учасники розподіляються на відповідну кількість груп. Потім у тому ж переліку, але на іншому бланку групи підлітків обирають цінності, реалізація яких можлива лише в глобальному інтернет-середовищі (в якості орієнтира запропоновано список термінальних цінностей Ш. Шварца) [4] (табл. 5).

Обговорення результатів:

Які відмінності між ціннісними переконаннями у запропонованих вам культурах?

Які віртуальні цінності ви змогли виділити? Чим вони відрізняються від реальних?

Чому саме ці цінності домінують у віртуальному середовищі?

Чи впливають глобальні інтернет цінності на втрату унікальності окремих культур?

Чи є тенденція до універсалізації цінностей небезпечною?

Таблиця 5

№	Бал	Перелік	№	Бал	Перелік
1		Рівність	16		Творчість
2		Внутрішня гармонія	17		Мир у всьому світі
3		Влада	18		Повага традицій
4		Задоволення	19		Зріле кохання
5		Свобода	20		Самообмеження
6		Духовне життя	21		Байдужість до мирських турбот
7		Відчуття згуртованості	22		Безпека сім'ї та близьких
8		Стабільність суспільства	23		Суспільне визнання
9		Цікаве життя	24		Єднання з природою
10		Смисл життя	25		Новизна
11		Ввічливість	26		Мудрість
12		Багатство	27		Авторитет
13		Безпека нації	28		Справжня
14		Почуття власної гідності	29		Світ краси
15		Взаємність	30		Соціальна справедливість



Чи можуть універсальні цінності зробити розвиток суспільства гармонійним?

Фінальна саморефлексія:

Факти, про які я не знав або не задумувався _____

Інформація, що стала корисною для мене _____

Запитання до тренера _____

Завдання 9. Підбиття підсумків.

Загальна рефлексія засвоєного матеріалу, обговорення запитань з колонки «запитання до тренера». Обговорення результатів виконання щоденників. Виконання вправи «Правила користування інтернетом для молодших школярів у двох групах. Представлення результатів. Колективна дискусія.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведення тренінгу оцінювались як під час самого курсу, так і після його завершення повторним заповненням діагностичних анкет учасниками контрольної та експериментальної груп.

Під час первинного опитування двох груп учнів була відзначена певна парадоксальність отриманих даних на рівні показників за шкалами рефлексивного та рефлекторного сприйняття медіаконтенту. На фоні вище середнього рівня рефлексивності паралельно спостерігався високий рівень рефлекторності. Також відзначались невисокі показники впливу механізмів стереотипізації, наслідування та зараження на віртуальну поведінку та рівень особистісної медіакультури підлітків (близько половини опитаних). Тобто підлітки не визнавали того, що регулярно викладають селфі в мережу, когось наслідують в інтернеті, займаються кіберцькуванням тощо. Разом з цим були отримані достатньо високі значення за шкалою формування ідентичності та засвоєння соціально-психологічного досвіду в інтернет-середовищі.

Підсумкове опитування експериментальної групи відзначалось певним зниженням рівня рефлексивності, але також відбулося зниження показників за критерієм рефлекторності. Зниження рівня рефлексивності можна пояснити усвідомленням недостатнього рівня володіння рефлексивним, критичним та аналітичним мисленням, що власне було виявлено у ході проведення тренінгу. Результати опитування контрольної групи не продемонстрували суттєвих відмінностей від результатів первинної діагностики.

Загалом в процесі реалізації тренінгу формування медіакультури для підлітків з інтернет захопленістю спостерігалася чітка позитивна тенденція щодо активізації механізмів якісного засвоєння інформації

через набуття необхідних для цього когнітивних та рефлексивних навичок. Учасники тренінгу почали більш чітко розпізнавати механізми соціального зараження, наслідування, стереотипізації та оцінювати їх вплив на власну віртуальну активність зокрема на формування мережевої ідентичності. Навчилися аналізувати роль інтернет середовища у формуванні суспільної системи цінностей, а відповідно і своєї власної. Почали відстежувати імпульсивні прояви поведінки та прикладати зусилля до більш чіткої їх регуляції. Програма тренінгу в цілому розглядається (оцінена) як ефективна та рекомендується для подальшого впровадження для учнів середніх та старших класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бонно Э. Научите себя думать. Самоучитель по развитию мышления. 2005. 288 с. URL: http://www.pseudology.org/webmaster/Bono_NauchiteSebyaDumatSamouchitel2.pdf.
2. Волков Е.Н. Здоровое мышление как средство профилактики и терапии патологического мышления в деструктивных культах. Журнал практического психолога. 2007. № 6. С. 3–17. URL: <http://www.evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Healthy.thinking.against.cults.rus.html>.
3. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М. МГМСУ, 2011. 32 с. (Учебное пособие для студентов факультета клинической психологии по дисциплине специализации «Психологическая коррекция аддиктивного поведения»). URL: <http://www.medpsy.ru/library/library135.pdf>.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
5. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: <http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf>.
6. Мерзлякова О. Критичне мислення: Засоби оцінювання цілеспрямованого розвитку. Психолог. № 11–12 (611–612), червень 2017. URL: http://crithink.org/ukr/guides/Merzl.O.2017_11_ukr.pdf.
7. Никифоров Г.С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снетков. СПб.: Речь, 2003. 444 с. URL: <http://lib.sale/management-psihologiya/praktikum-psihologii-menedjmenta.html>.
8. Опросник Е.А. Щепиловой «Восприятие интернета». URL: <http://psylist.net/praktikum/00121.htm>.
9. Реан А.А. Психология подростка. Полное руководство / А.А. Реан. СПб.: Еврознак, 2008. 512 с.
10. Стіл Дж. Методична система «розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» / Стіл Джінні, Мередіт Курт, Темпл Чарльз; Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мис-

лення «Інтелект». Київ: Міленіум, 2001. Посіб. 1–2. – 104 с.; Посіб. 3–4. 162 с.

11. Тренінг протистояння маніпуляціям. URL: http://lt.multycourse.com.ua/public_html/files_uploaded/files/pdf.

12. Social media giants using ‘unethical’ persuasion techniques to keep children hooked, psychologists warn. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/08/09/social-media-giants-using-unethical-persuasion-techniques-keep/>.

Додаток 1

В межах змістової частини учасникам буде запропоновано відповісти на наступне запитання:

В якому з сегментів інтернету підліток хотів би зменшити свої перебування (соціальні мережі, комп’ютерні ігри, інформаційні сайти, YouTube, Twitch)?

Відповідно до наданих відповідей протягом певного часу (наприклад, кілька днів) буде поставлено завдання не користуватись вказаним сервісом. Для фіксації власних успіхів необхідно регулярно заповнювати форму самопостереження:

	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5	День 6	День 7
Чи відчуваю бажання скористатись певним сервісом?	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Що роблю, щоб подолати бажання							
Чи вдалось досягти поставленої мети?	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні

Основним завданням кількісної частини буде зменшити користування інтернетом до однієї години. Форма самопостереження буде доповнена одним пунктом:

	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5	День 6	День 7
Яким інтернет-сервісом хочеться скористатися найбільше?							



УДК 159.9:316.6

ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВИЙ КОНФЛІКТ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ

Чуйко О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей вияву гендерно-рольового конфлікту чоловіків і жінок. Гендерно-рольовий конфлікт розглядається крізь призму норм гендерної ролі, які домінують у суспільстві. Особливу увагу звернено на конфлікт «сім'я – робота» в чоловіків і жінок. Проаналізовано вплив гендерно-рольового конфлікту на реалізацію кар'єри особистістю.

Ключові слова: гендерно-рольовий конфлікт, гендерна роль, гендерна ідентичність, кар'єра.

Чуйко О.М. ГЕНДЕРНО-РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
КАРЬЕРЫ

В статье проведен теоретический анализ особенностей проявления гендерно-ролевого конфликта мужчин и женщин. Гендерно-ролевой конфликт рассматривается на основании доминирующих в обществе норм гендерной роли. Особое внимание обращено на конфликт «семья – работа» у мужчин и женщин. Проанализировано влияние гендерно-ролевого конфликта на реализацию карьеры личностью.

Ключевые слова: гендерно-ролевой конфликт, гендерная роль, гендерная идентичность, карьера.

Chuyko O.M. GENDER-ROLE CONFLICT OF PERSONALITY IN CAREER DEVELOPMENT

The paper contributes to recent efforts to explore peculiarities of male and female gender-role conflict manifestation. We study gender-role conflict from the perspective of socially constructed gender role norms. We analyze the following male gender role norms: success and status, career development, breadwinning and financial security, physical, mental and emotional toughness, antifemininity, aggressive behavior. We also study the concept of hegemonic masculinity as male role norm. The research findings suggest that failure to conform to conventional male norms results in a gender-role conflict accompanied by stress disorder, negative health effects, and work addiction.

For the purpose of this research, we classify female gender-role conflicts in career pursuit into 3 groups: gender inequality on the labor market which has adverse effect on career achievement; gender identity conflict; family-to-work conflict which is of particular relevance to women rather than men, with special focus on family-to-work conflict in women.

Our research reveals an adverse impact of gender-role conflict on male and female career achievements. Challenges are associated with difficulties in adhering to conventional gender roles in career; with neglect of individual psychological peculiarities in career orientation, which are far from being consistent with socially constructed gender expectations and stereotypes; with instances of work addiction; with the necessity for taking on a large number of gender roles in career and family; with remorse for being unable to pay attention to family or career. We find that individuals inclined to abide by conventional gender norms encounter difficulties most often (this is especially true of men). Gender conflict is most often due to the relevance of traditional gender norms. In modern conditions such standards require revision, flexibility, and orientation towards egalitarianism.

Key words: gender-role conflict, gender role, gender identity, career.

Постановка проблеми. Соціальні норми, які домінують у суспільстві, формують в особистості зразки поведінки щодо виконання нею певних соціальних ролей, зумовлюють моделі реалізації гендерних ролей у професійній діяльності. Конкурентна ситуація на ринку праці, динамізм сучасного суспільства ставлять перед сучасним фахівцем високі вимоги, які передбачають професіоналізм, активність, креативність, максимальне включення у професійну діяльність, актуалізацію андрогінних характеристик особистості, а іноді – і маскулінних. У процесі досягнення кар'єри працівник може стикатись із суперечностями влас-

ної гендерної ідентичності, усвідомленням себе як жінки чи чоловіка та вимогами і очікуваннями, які лежать в основі обраної професії, посади, корпоративної культури організації, стилю взаємодії в організації, виконання конкретних професійних завдань, а також близького оточення, сім'ї, друзів, соціуму. Дані суперечності викликають стан гендерно-рольового конфлікту особистості, який знаходить відображення у процесі досягнення кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми гендерно-рольового конфлікту особистості у психологічній науці здійснюється крізь призму

аналізу ґендерних норм та ґендерних ролей, ґендерної ідентичності особистості, особливостей їх вияву у процесі поєднання чоловіками і жінками сімейних та професійних ролей. Так, у праці І. Клециної, Е. Іоффе ґендерні норми проаналізовано як складові частини соціальних та групових норм, які відображають цінності, ідеали, зразки поведінки чоловіків і жінок як представників певного суспільства, певної малої соціальної групи, визначають зміст і особливості вияву ґендерних ролей, здійснюють функції регуляції та контролю поведінки, сприяють передачі соціального досвіду, є достатньо стабільними [2]. Аналіз ґендерних ролей здійснювали М. Ткалич, J. Scott, E. Clery, A. Eagly, які розглядають їх як різновид соціальних ролей, що відповідають нормам чоловічої та жіночої поведінки в певному соціокультурному середовищі, пов'язані з поняттями маскулінності та фемінності, виникають на основі ґендерних стереотипів.

Проблеми маскулінності, традиційних норм чоловічої ролі та їх впливу на самопочуття і здоров'я чоловіків розглядаються у працях J. Pleck., W. Pollack, J. O'Neil, R.J. Burke. Аналізу проблеми поєднання жінками сімейних та професійних ролей присвячені дослідження М. Ткалич, Л. Пампухи, М. Палуді, J.R. Steinberg, M. True, N.F. Russo. Питання ґендерних аспектів розвитку кар'єри, професійної самореалізації жінок розкрито в дослідженнях М. Ткалич, О. Мірошниченко, І. Шестопа, W. Patton, M. McMahon, N. Betz.

Результати аналізу наукової літератури виявили достатню увагу науковців до питання ґендерно-рольового конфлікту особистості, зокрема поєднання жінками сімейних та професійних ролей. Проте ґендерно-рольовий конфлікт особистості не обмежується конфліктом «сім'я – кар'єра» і стосується не тільки жінок, а й чоловіків. Недостатньо вивченою є проблема впливу ґендерно-рольового конфлікту на процес досягнення кар'єри особистістю.

Мета – здійснити теоретичний аналіз особливостей вияву ґендерно-рольового конфлікту в процесі досягнення кар'єри особистістю.

Виклад основного матеріалу. Дослідження вияву ґендерно-рольового конфлікту особистості в досягненні кар'єри потребує двох напрямків аналізу: причин виникнення, особливостей вияву та впливу на розвиток кар'єри в чоловіків та у жінок.

Норми чоловічої ґендерної ролі часто розглядають через успішність і статусність, орієнтацію на професійну самореалізацію і досягнення кар'єри, забезпечення сім'ї і матеріальне благополуччя, фізичну, розу-

мову та емоційну твердість та антижіночість (уникнення жіночих видів діяльності, професій, моделей поведінки, що може проявлятися у фемінофобії – боязні видаватися жіночним, демонструвати фемінні риси, оскільки в суспільстві це може розглядатися як ознака гомосексуалізму), вияви агресивності [2; 4; 9; 12]. Варто відмітити, що в сучасних українських реаліях актуалізуються такі чоловічі норми, як мужність, фізична сила, лідерство, які характеризують роль захисника вітчизни, воїна [1].

Під час аналізу норм маскулінності в чоловіків дослідники говорять про так звану гегемонну маскулінність (Р. Коннелл) та гегемонію чоловіків (Дж. Херв). Гегемонія маскулінності передбачає, що чоловіки відповідають уже згаданим нормам чоловічої ґендерної ролі, включаючи гетеросексуальність, гомосоціальність, домінування, досягнення влади [1; 2]. Такий підхід передбачає соціальні переваги чоловіків над жінками і більші можливості їх професійного становлення та кар'єрного росту, створюють умови для нерівних професійних можливостей чоловіків і жінок. Виходить, чоловіки здатні досягати кар'єри через свою ґендерну приналежність, жінкам же необхідно доводити свої професійні можливості. Проте чоловікам може бути складно підтримувати такі високі вимоги маскулінності, або ж їх уявлення про чоловічі і ґендержіночі ролі можуть бути більш егалітарними, що призводить до ґендерно-рольового конфлікту.

Виокремлюють такі типи маскулінних ґендерно-рольових конфліктів чоловіків, які виникають через неможливість виконання норми ґендерної чоловічої ролі: постійна потреба підтримувати і доводити професійний успіх, кар'єрні досягнення, потреба досягати влади, виявляти змагання як вид взаємодії з іншими чоловіками; здобуття фінансового збагачення; емоційний самоконтроль; обмеження ніжності у ґендерстосунках, страх фемінності та гомофобія; конфлікт «кар'єра – сім'я», який виявляється в напруженні через труднощі розподілу часу між роботою та бажанням спілкування із сім'єю, брати участь у вихованні дітей [4, с. 187].

Конфлікт «кар'єра – сім'я» може бути пов'язаний із формуванням батьківської ідентичності чоловіка. Так, у нашому суспільстві часто ідеалізується роль матері у вихованні дітей, чоловік стереотипно може сприйматися як відсторонена особа від цього процесу. Проте сформована батьківська ідентичність чоловіка сприяє його особистісній самореалізації, позитивно впливає і на виховання дітей, і на сімейні стосунки



загалом. Виконання батьком свої ролі батьківської функції, яка полягає в турботі про молоде покоління, є одним із пріоритетних напрямів особистісного розвитку чоловіка [6, с. 36]. Проте часто догляд за ґендердідьми, вияв ніжності і любові чоловіка до ґендердідьтей може розглядатись як порушення маскулінності, викликати внутрішній конфлікт, стрес, спричиняти прагнення реалізації тільки у професійній діяльності.

Як відмічають науковці, розбіжності в ґендерґендерчоловіків між здійсненням норми ґендерної ролі та індивідуально-психологічними особливостями їх особистості можуть призвести до психологічної напруги, заниження самооцінки. Виникає чоловічий ґендерно-рольовий стрес, який формується через неможливість чітко дотримуватись норм чоловічої ґендерної ролі або ж проявляти поведінку, характерну жіночій ролі [4, с. 183].

Для аналізу ґендерно-рольового конфлікту чоловіків у процесі досягнення кар'єри психологи використовують поняття корпоративної маскулінності, введеного М. Майером. Корпоративна маскулінність відображає підтримку і формування організацією у працівників поведінки, спрямованої на конкуренцію, досягнення, змагання, вирішення завдань. Орієнтація на дотримання норм ґендерної ролі у професійній діяльності спонукає чоловіка до трудового лізму при нехтуванні власним здоров'ям. Проте дана модель поведінки не виявилась досить ефективною і потребує гнучкості [12]. Тобто часто корпоративна культура організації очікує вияви маскулінності від працівників-чоловіків, а також і від працівниць-жінок.

Динаміку традиційних норм чоловічої ґендерної ролі, їх відносну актуальність у ґендерґендерсучасному суспільстві та необхідність їх перегляду підкреслює низка результатів досліджень, в яких розглядається егалітарна маскулінність [2]. Мовиться про важливість зміни норм чоловічої ролі відповідно до сучасної соціокультурної ситуації.

ґендерно-рольовий конфлікт маскулінності може мати такі наслідки: довготривала невдача під час виконання норм чоловічої ґендерної ролі, переживання невідповідності їй; труднощі, стреси у процесі реалізації ґендерної ролі; труднощі в інших сферах життя, не дивлячись на успішне виконання очікувань професійної чоловічої ролі (наприклад, незначне включення в ґендерсім'ю, виховання дітей) [9]. ґендерно-рольовий конфлікт в основному переживають чоловіки, орієнтовані на дотримання традиційних норм ґендерної ролі чи гегемонії маскулінності.

Тобто ґендерно-рольовий конфлікт чоловіків виникає через невідповідність ґендерної ідентичності особистості традиційним ґендерним нормам, викликає стресові ситуації, має негативний вплив на стан здоров'я, підкреслює важливість для чоловіків професійної сфери та певною мірою нівелює самореалізацію чоловіка в ґендерінших сферах. У ситуації ґендерно-рольового конфлікту у чоловіків виникають труднощі реалізації кар'єри на основі власних індивідуальних здібностей, потреб, бажань та професійних планів, а не відповідно до ґендерстереотипних уявлень про кар'єру чоловіка. Тому слід переглядати норми чоловічих ролей з урахуванням вимог сучасного суспільства, динаміки ринку праці і особливостей кар'єрних орієнтацій та професійного становлення особистості.

Традиційними характеристиками жіночої ґендерної ідентичності вважаються: самореалізація жінки в материнстві, створення домашнього затишку, орієнтація на піклування, орієнтація на міжособистісні стосунки; приваблива зовнішність [12; 15].

Норми жіночої ґендерної ролі розглядають крізь призму сімейних ролей. Так, основними для жінки є ролі матері, хорошої дружини, домогосподині, виконавиці побутових обов'язків у сім'ї; побудова близьких стосунків із чоловіком як шлюбним партнером. Проте зосередження тільки на цих ролях може привести до певної втрати власного «Я», своїх інтересів, відмови від професійної самореалізації; загостреного почуття відповідальності та обов'язку перед родиною; втрати радості сімейного життя через побутові, рутинні справи; відчуття замкненості, одноманітності, безвиході [4; 12; 15]. І хоча є жінки, які задоволені роллю домогосподині, дослідження показують, що вони менше задоволені життям, більш тривожні, ніж ті жінки, які зуміли професійно реалізуватись [4].

У дослідженні норм жіночої професійної ролі слід врахувати ґендерну специфіку ринку праці України. Теоретичний аналіз розвитку кар'єри жінок вказує на ознаки ґендерної нерівності у сфері зайнятості, які виявляються в ґендерній сегрегації, зокрема й ефекті «скляної стелі», ґендерній дискримінації, відносній нерівності в оплаті праці. В основі ґендерної нерівності часто лежать ґендерні стереотипи щодо професійних можливостей, компетентностей чоловіків і жінок, які мають не зовсім сприятливий вплив на можливості досягнення кар'єри особистістю. Тобто ґендерна специфіка ринку праці створює умови формування ґендерно-рольового конфлікту в жінок через високі вимоги до фахівців

(які часто розробляються у вимірах маскулінності), необхідність постійно доводити свою професійну спроможність та зберігати образ жіночності, який очікується від жінок або ж через невідповідність ґендерної ідентичності жінки (домінування фемінності) психологічному портрету сучасного професіонала.

Дослідники відзначають більш складний процес ґендерної соціалізації жінки, пов'язаний із поєднанням виконання нею професійних та сімейних ролей [4; 13]. Конфлікт «сім'я – кар'єра» можна розглядати як один із найголовніших ґендерно-рольових конфліктів жінок. З одного боку, дослідження вказують на зміну ставлення до розподілу обов'язків у сім'ї та на роботі в напрямку ґендерної рівності, з іншого – ведення домашнього господарства, виховання дітей залишається справою жінок, хоча чоловіки все частіше включаються у виконання сімейних обов'язків [14]. Крім того, в сучасних умовах зростає кількість матерів, які працюють і забезпечують сім'ю. Це пов'язано з вищим рівнем зайнятості серед жінок, змінами у структурі сім'ї та в моделях зайнятості чоловіків, особливо на роботах із низьким рівнем заробітної платні [7].

Тобто в умовах запровадження політики ґендерної рівності, зростання можливостей розвитку кар'єри жінок, збільшення кількості егалітарних сімей все ж таки домашня робота, виховання дітей розглядаються як обов'язки жінки. У сім'ї може не виникати заперечень щодо професійної реалізації жінки за умови ефективного виконання нею домашніх обов'язків.

Аналіз ґендерних особливостей балансу «робота – життя» виявив відмінності в можливостях кар'єрного розвитку, кількості годин, які витрачають працівники на роботу і сім'ю, конфлікті «робота – сім'я», рольовому стресі, стратегіях управління балансом «робота – життя». Проаналізовано, що жінки частіше відчувають конфлікт «сім'я – робота», а чоловіки – «робота – сім'я» [5; 12]. Чоловіки і жінки також мають відмінності у сприйнятті власних робочих ролей: жінки вважають, що в реалізації своєї професійної ролі вони стикаються з бар'єрами на шляху до кар'єрних досягнень та організаційних можливостей. Ці бар'єри також пов'язані зі статевотиповими посадами, видами професійної діяльності, різним доступом до ресурсів [5].

Згідно з результатами досліджень ґендерна ідентичність відіграє важливу роль у вирішенні конфлікту «сім'я – робота» чоловіками і жінками. Соціальні ґендерні норми впливають на особливості виконання сімейних та професійних ролей і на спе-

цифіку їх поєднання чоловіками і жінками. Вважається, що чоловік більше виявляє себе у професійній ідентичності і має бути годувальником сім'ї, жінок в основному пов'язують із домінуванням у неї сімейної ідентичності, потребою виховання дітей. Дослідження показали, що дотримання таких норм визнається суспільством, порушення їх – умовно карається. Ґендерна ідентичність може мати прямий вплив на професійну та сімейну ідентичності або ж виявляється у перехресному впливі: кар'єрні домагання чоловіків впливають на зниження кар'єрних домагань жінок і орієнтацію їх на реалізацію в сім'ї. Чоловіки більше дотримуються традиційних ґендерних ролей щодо поєднання ними сім'ї та роботи. Крім того, в жінок є більше досвіду щодо поєднання ними сім'ї та кар'єри, ніж у чоловіків [11]. Тобто, якщо жінка бачить прагнення чоловіка до досягнення кар'єри, вона може знижувати свої кар'єрні домагання. Якщо ж жінка вважає, що чоловік менше інвестує в розвиток своєї кар'єри, вона може прагнути досягати кар'єри. Попри труднощі поєднання професійних та сімейних ролей, у жінок краще сформовані навички реалізації себе в різних сферах.

Пампуха Л. виокремлює індикатори внутрішньоособистісного конфлікту жінки, яка працює: зіткнення різних систем цінностей (актуальність професійної діяльності, незалежності, соціальної активності та цінності сім'ї, материнства); сприйняття жінкою власного чоловіка як такого, що не підтримує її в розвитку кар'єри, очікує реалізації ролі домогосподині; почуття провини перед родиною за недостатню увагу в процесі досягнення кар'єри. Крім того, відмічається нестача часових та фізичних ресурсів, зростання відчуття відповідальності одночасно з внутрішньоособистісним конфліктом жінок, які будують власну кар'єру [3]. Тобто зіткнення сімейних та професійних цінностей, почуття провини перед родиною, порушення подружніх відносин часто супроводжують ґендерно-рольовий конфлікт жінки у процесі досягнення кар'єри.

Ґендерно-рольовий конфлікт жінки супроводжується стресом через необхідність ведення домашнього господарства, догляд за хворими дітьми чи непрацездатними родичами. Згідно з результатами досліджень жінки відмічали труднощі через нестачу часу для хобі, підтримки фізичного здоров'я, соціальної активності. Виявилось, що з отриманням задоволення від виконання трудової діяльності, досягнення кар'єри зменшується рівень психологічної напруги та стресу під час виконання ролі матері. Психологам слід здійснювати психологіч-



ний супровід досягнення кар'єри жінками відповідно до власних потреб і здібностей, що позитивно впливатиме на реалізацію ними ролей дружини та матері [15]. Тобто вирішення гендерно-рольового конфлікту жінкою в напрямку професійної самореалізації сприятиме і гармонізації нею сімейних ролей.

Поєднання професійних та сімейних обов'язків підкреслює багатofункціональність сучасних жінок, виконання ними великої кількості різних ролей. Гендерно-рольовий конфлікт загострюється, коли кількість ролей, які виконує жінка, зростає, або ж коли ускладнюються ролі, які вже існують [8].

Гендерно-рольовий конфлікт може вирішитись, коли відбувається відхід від традиційних гендерних норм. Досліджено, що порушення традиційних гендерних норм чоловіками і жінками щодо функціонально-рольового розподілу в сім'ї сприяє розвитку успішної кар'єри жінок, реалізації їх на управлінських посадах [10]. Тобто готовність чоловіків брати на себе функції ведення домашнього господарства та догляду за дітьми (що певною мірою порушує норми маскулітності) має позитивні наслідки як для них самих, так і для жінок. Чоловіки стають більше залученими в сімейну ситуацію, розширюють сфери своєї самореалізації та створюють жінкам сприятливі умови для розвитку їх кар'єри.

Отже, теоретичний аналіз дослідження особливостей вияву гендерно-рольового конфлікту дозволяє зробити деякі важливі висновки. Гендерно-рольовий конфлікт виникає через неузгодженість між соціальними очікуваннями, стереотипами щодо вияву гендерної ролі та гендерними особливостями, індивідуально-психологічними характеристиками, бажаннями, потребами особистості. Гендерно-рольовий конфлікт чоловіків виявляється в необхідності постійно змагатись, реалізувати кар'єру, мати високу заробітну плату; бути емоційно стриманим, рішучим, тримати ситуацію під контролем; не виявляти фемінних рис, не займатись жіночими видами діяльності; в гомофобії; конфлікті «сім'я – робота».

Гендерно-рольові конфлікти жінок у досягненні кар'єри можна умовно розподілити на 3 групи: гендерна ситуація на ринку праці, яка характеризується гендерною нерівністю і несприятливо впливає на досягнення кар'єри; конфлікт характеристик гендерної ідентичності; конфлікт «сім'я – кар'єра», який для жінок є часто більш актуальним, ніж для чоловіків.

Результати аналізу психологічної літератури відображають несприятливий вплив гендерно-рольового конфлікту на досяг-

нення кар'єри чоловіками і жінками. Проблеми пов'язані з невідповідністю особистості традиційним гендерним нормам, складністю реалізації традиційних гендерних ролей, неврахуванням індивідуально-психологічних та гендерних особливостей особистості в її кар'єрних орієнтаціях, виявом трудоголізму, необхідністю реалізації великої кількості гендерних ролей у професійній та сімейній сфері, почуттям провини за неможливості приділити належну увагу сім'ї чи кар'єрі. Встановлено, що найчастіше труднощі переживають індивіди, орієнтовані на дотримання традиційних гендерних норм (особливо це стосується чоловіків). Виявлено, що вирішення гендерно-рольового конфлікту сприяє гармонізації всіх сфер життя особистості.

Перспективами подальшого дослідження є емпіричне дослідження вияву гендерно-рольового конфлікту з урахуванням особливостей гендерної ідентичності особистості; розробка шляхів психологічного супроводу подолання гендерно-рольового конфлікту особистості у процесі кар'єрного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борейчук Т. Гегемонія чоловіків: від теорії до практики. Гендерний журнал «Я». Гендер і чоловіки. 3. 2015(39). С. 2–5. URL: <http://krona.org.ua/assets/files/journal/Gendernyi-zhurnal-Ya-39-2015.pdf>.
2. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. Монография. М.: Изд-во «Проспект», 2017. 171с.
3. Пампуха Л.О. Чинники внутрішньоособистісних рольових конфліктів у жінок керівників. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i4/37.pdf>.
4. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. посіб. 2-ге вид., випр., доповн. К.: Академвидав, 2016. 256 с.
5. Ткалич М.Г. Гендерно-орієнтований підхід у психологічному супроводі персоналу організацій. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2015. Вип. 51. С. 247-255. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2015_51_26.
6. Федоришин Г.М. Психологічні проблеми сімейного виховання: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 224 с.
7. Ben-Galim, Tompson S. Who's breadwinning? Working mothers and the new face of family support. Report. Institute Public Policy Research. London: IPPR, 2012.
8. Betz N. E. Women's career development / Eds. Denmark F., Paludi Michele A. Psychology of Women: Handbook of Issues and Theories. Conn.: Westport, Praeger. pp. 717–753.
9. Burke Ronald J. Men, Masculinity, and Health / Eds. Nelson Debra L., Burke Ronald J. Gender, Work Stress, and Health. American Psychological Association. DC: Washington, 2018. pp 35–54. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/6683>.

10. Heikkinen, S., La`msa`, A.-M., Hiillos, M. Narratives by women managers about spousal support for their careers. *Scandinavian Journal of Management*. 2014. № 30. pp. 27–39.
11. Meeussen L, Veldman J and Van Laar C. Combining Gender, Work, and Family Identities: The Cross-Over and Spill-Over of Gender Norms into Young Adults' Work and Family Aspirations. *Front. Psychol.* 2016. 7:1781. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01781.
12. Nelson Debra L., Burke Ronald J. Framework for Examining Gender, Work Stress, and Health. In Nelson Debra L., Burke Ronald J. (Eds.) *Gender, Work Stress, and Health*. American Psychological Association. DC : Washington, 2016. pp. 3–15. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/6683>.
13. Patton, Wendy & McMahon, Mary. *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. 3-rd Edition. Sense publishers. 476 p.
14. Scott J., Clery E. Gender roles. An incomplete revolution? In Park A., Bryson C., Clery E., Curtice J. and Phillips M. (eds.) (2013). *British Social Attitudes: the 30th Report*, London: NatCen Social Research. P. 115-139. URL: http://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38457/bsa30_gender_roles_final.pdf.
15. Steinberg J.R., True M., Russo N.F. Work and family roles : selected issues. In Denmark F., Paludi Michele A. (Ed.) (2008). *Psychology of Women: Handbook of Issues and Theories*. Westport, Conn. : Praeger. Pp. 652-700.



СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 167:159.964.26

ЕКСПЛІКАЦІЯ КОНЦЕПТУ СВІДОМІСТЬ В АНАЛІТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ К. Г. ЮНГА

Вертель А.В., к. філос. н., доцент,
заступник директора з наукової роботи
*Навчально-науковий Інститут педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка*

Мотрук Т.О., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології
*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка*

Статтю присвячено попередньому аналізу комплексу питань, що стосуються понять «архетип», «самість», «колективне позасвідоме», пов'язаних із розумінням та інтерпретацією проблеми свідомості в аналітичній психології і філософії К. Г. Юнга. Показано, що з позицій К. Г. Юнга структура та фізіологія мозку зовсім не пояснюють психічний процес. Розкриті стратифікація та функції свідомості, показано розвиток свідомості через архетипічні стадії.

Ключові слова: *колективне позасвідоме, архетип, свідомість, самість.*

Вертель А.В., Мотрук Т.А. ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТА СОЗНАНИЕ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К. Г. ЮНГА.

Статья посвящена предварительному анализу комплекса вопросов, касающихся понятий архетип, самость, коллективное бессознательное и связанных с пониманием и интерпретацией проблемы сознания в аналитической психологии и философии К. Г. Юнга. Показано, что с позиций К. Г. Юнга структура и физиология мозга не объясняют психический процесс. Раскрыты стратификация и функции сознания, показано развитие сознания через архетипические стадии.

Ключевые слова: *коллективное бессознательное, архетип, сознание, самость.*

Vertel A.V., Motruk T.O. THE EXPLICATION OF CONSCIOUSNESS CONCEPT IN ANALYTICAL PSYCHOLOGY OF C.G. JUNG

The article discusses the understanding and interpretation of the problem of consciousness in C. G. Jung's analytical psychology and anthropology. C. G. Jung notes that the structure and physiology of the brain do not explain the mental process at all. The scientist identified ectopsychic and endopsychic orientation functions of consciousness. The system of orientation that is associated with external factors received through the senses (sensations, thinking, feelings, intuition) refers to ectopsychic functions, to endopsychic ones – the system of connections between the contents of consciousness and processes in the unconscious.

The endopsychic sphere includes memory, subjective components of conscious functions, affects, invasions. The center of consciousness, according to C.G. Jung, is Ego. He understands Ego as the center of personal consciousness, which collects the fragmented information of personal experience into the single whole, forming from them a coherent and conscious perception of one's personality.

Patterns filling the collective unconscious, C. G. Jung called archetypes. In C. G. Jung's system, the archetype of the Self is an integrity that covers the consciousness and the unconscious, and the process of moving towards it C. G. Jung called individuation. The notion of the Self is correlated with the «Image of God».

Archetypes are connected to each other, and their phase sequence determines the development of consciousness. Personal consciousness during ontogenesis must pass through the same archetypal stages, which determine the development of consciousness of all mankind as a whole. The development of consciousness through archetypal stages is a series of transpersonal acts, the dynamic self-development of mental structure, which dominates the history of mankind and the individual. Archetypal stages are caused by the unconscious and only considering the collective stratification of the development of the conscious, one can come to an understanding of the mental development in general and individual in particular.

Key words: *collective unconscious, archetype, consciousness, self.*

Постановка проблеми. Історію філософії важко уявити без імені Карла Густава Юнга, адже висловлені ним ідеї досі не втратили своєї гостроти. Спадщина К. Г. Юнга досліджується в сучасній науці дуже широко. Психоаналітична концепція К. Г. Юнга містить надзвичайно широкий спектр уявлень (від спеціально-наукових до філософських і світоглядних), становлячи собою матеріал, який довгий час буде слугувати об'єктом пильної уваги.

По низці проблем, які стосуються творчої спадщини мислителя, опубліковано безліч статей і монографій, але кількість праць, присвячених проблемі свідомості, досить обмежена. На жаль, проблематика, пов'язана з феноменом свідомості в психоаналітичній традиції, залишається недостатньо розробленою через захопленість дослідників проблемою несвідомого.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз концепту «свідомість» у аналітичній психології та філософії К. Г. Юнга.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Тавістокських лекціях, прочитаних у Лондоні з 30 вересня по 4 жовтня 1935 р., К. Г. Юнг робить спробу з'ясувати роль, місце і природу свідомості. Він пише так: «Свідомість в значній мірі – продукт сприйняття й орієнтації в зовнішньому світі. Можливо, що вона локалізується в церебрумі (головному мозку – А. В., Т. М.), який має ектодермічне походження, і, ймовірно, була органом чуття шкіри, в часи наших далеких предків. Свідомість виникла від цієї локалізації в мозку, в силу чого зберегла яскравість відчуття і орієнтації» [12, с. 290–291]. На думку К. Г. Юнга, «... свідомість по своїй суті є продуктом діяльності головного мозку; вона розкладає все на складові частини і здатна бачити все лише в індивідуальному вигляді» [7, с. 110].

З. Фрейд не виводить свідомість із чуттєвих даних, а виводить несвідоме зі свідомості, залишаючись на позиції раціоналізму. Постановка питання К. Г. Юнга протилежна фрейдівській. Річ, що з'являється у свідомості, спочатку не усвідомлюється, її усвідомлення виникає з неусвідомленого стану. К. Г. Юнг указує на те, що більшість головних функцій інстинктивної природи протікає несвідомо, тому свідомість є продуктом несвідомого.

Але вже в праці «Нерозкрита самість (сьогодення і майбутнє)» К. Г. Юнг не такий категоричний у висловлюваннях про чільну роль головного мозку. На думку К. Г. Юнга, психіка є, з одного боку, епіфеноменом біохімічного процесу, що відбувається в мозку, а з іншого – суто особистою справою. Зв'язок із мозком сам по собі не може слу-

гувати доказом того, що психіка є епіфеноменом, вторинною функцією, пов'язаною з тим, що відбувається у фізичному субстраті біохімічного процесу [8, с. 80].

К. Г. Юнг указує на те, що структура і фізіологія мозку зовсім не пояснює психічний процес. Психіка має специфічну природу, яку не можна звести до чого-небудь іншого. Як і фізіологія, є собою відносно замкнутим полем відчуттів, якому ми зобов'язані надавати особливого значення, оскільки вона містить одну з двох обов'язкових умов існування, зокрема феномен свідомості. Без свідомості не було б ніякого світу, тому що світ існує для нас тільки в тій мірі, в якій його усвідомлено відображає психіка. Свідомість є передумовою буття. Психіка зведена в ранг космічного принципу, який і філософськи, і фактично ставить її в рівне становище з принципом фізичного буття. Носієм цієї свідомості є індивід, який не створює психіку за своїм бажанням, а формується нею і вигодовується поступовим пробудженням свідомості під час свого дитинства [8, с. 81].

К. Г. Юнг говорить про те, що свідомість і несвідоме рідко доходять згоди щодо своїх змістів та тенденцій. За З. Фрейдом, такий незбіг пояснюється тим фактом, що несвідоме прагне компенсувати або доповнити свідомість. К. Г. Юнг переосмислює фрейдівську формулу, вважаючи, що саме свідомість доповнює несвідоме, а не навпаки. Ці відносини пояснюються такими причинами:

1) свідомість володіє порогом інтенсивності, змісту якого ще має досягти, тому всі занадто слабкі елементи залишаються в несвідомому;

2) унаслідок того, що функції свідомості завжди володіють спрямованістю, вони нав'язують обмеження (які З. Фрейд називає цензурою) усьому не поєднаному з ним матеріалу, в результаті чого цей матеріал занурюється в несвідоме;

3) свідомість організовує поточний процес адаптації, тоді як несвідоме містить у собі не тільки забутий індивідом матеріал його минулого, а й усі успадковані поведінкові якості, складники структури розуму;

4) несвідоме містить усі комбінації фантазій, які ще не досягли порогу інтенсивності, але з часом і за сприятливих обставин проникають у свідомість. Це і пояснює комплексментарну установку несвідомого стосовно свідомості [14, с. 85].

Оскільки структура психічного буття, як уважав К. Г. Юнг, містить дві фундаментальні сфери (свідомість і несвідоме), то безпосереднє вивчення несвідомого не є можливим, воно виражається свідомістю



і в термінах свідомості. Свідомість – продукт сприйняття й орієнтації у зовнішньому світі, але вона не складається цілком із чуттєвих даних. Засновник аналітичної психології заперечував також позицію З. Фрейда, який виводив несвідоме зі свідомості. К. Г. Юнг ставив проблему протилежним чином: усе, що виникає у свідомості, з очевидністю спочатку не усвідомлюється, а усвідомлення впливає з неусвідомленого стану.

У свідомості К. Г. Юнг виділив ектопсихічні та ендопсихічні функції орієнтації. До ектопсихічних функцій він відносив систему орієнтацій, що має справу із зовнішніми факторами, одержуваними за допомогою органів чуття. До ендопсихічних – систему зв'язків між змістом свідомості і процесами в несвідомому. До ектопсихічних функцій варто віднести відчуття, мислення, почуття, інтуїцію. Якщо відчуття говорить, що щось є, то мислення визначає, чим є ця річ, тобто вводить поняття; почуття ж інформує про цінність цієї речі. Але тільки цими знаннями інформація про речі не вичерпується, оскільки не враховується категорія часу. Річ має своє минуле і майбутнє. Орієнтація щодо цієї категорії і здійснюється інтуїцією (коли безсилі поняття та оцінки).

Свідома сфера не вичерпується тільки ектопсихічними функціями. Її ендопсихічна сфера містить пам'ять, суб'єктивні компоненти свідомих функцій, афекти, інвазії (вторгнення). Пам'ять дозволяє репродукувати несвідоме, здійснюючи зв'язок із тим, що стало підсвідомим, тобто витісненим. Суб'єктивні компоненти, афекти, вторгнення ще більшою мірою грають роль, відведену ендопсихічними функціям, будучи тим самим засобом, завдяки якому несвідомий зміст досягає поверхні [12, с. 320].

Центром свідомості в концепції К. Г. Юнга виступає *Я (Его)*. К. Г. Юнг визначив інше місце для *Я*, ніж те, яке відводив йому З. Фрейд. Він розумів *Я* як центр особистісної свідомості, який збирає розрізнені дані особистісного досвіду в єдине ціле, формуючи з них цілісне й усвідомлене сприйняття власної особистості. При цьому *Я* прагне протистояти всьому, що загрожує хисткій зв'язності нашої свідомості, намагаючись переконати нас у необхідності ігнорувати несвідому частину. К. Г. Юнг також підкреслював «обмеженість і незавершеність *Его*, його менший обсяг порівняно з особистістю в цілому. Хоча *Его* і пов'язане з такими речами, як особиста ідентичність, збереження, підтримка особистості, цілісність у часі, посередництво між свідомою і несвідомими реальностями, пізнанням і перевіркою реальності [6, с. 261].

Отже, *Я* – це своєрідний комплекс психічних факторів, який сконструйований з інформації про власне тіло, існування та з певних наборів (серій) пам'яті. *Я* володіє величезною енергією тяжіння, воно притягує як зміст несвідомого, так і враження ззовні. Усвідомлюється тільки те, що входить у зв'язок з *Я*. *Я*-комплекс виявляє себе у вольовому зусиллі. Якщо ектопсихічні функції свідомості контролюються *Я*-комплексом, то в ендопсихічній системі тільки пам'ять (і то до певного ступеня) знаходиться під контролем волі. Ще меншою мірою контролюються суб'єктивні компоненти свідомих функцій. Афекти та вторгнення і зовсім контролюються тільки вольовим зусиллям.

Чим ближче до несвідомого, тим менше *Я*-комплекс здійснює контроль над психічною функцією, тобто ми можемо наблизитись до несвідомого тільки за допомогою властивості ендопсихічних функцій не контролюватися волею. Матеріал, який досяг ендопсихічної сфери, стає усвідомленим, визначаючи наше уявлення про себе.

Досліджуючи міфологічну і релігійну символіку, К. Г. Юнг у праці «Психологічні типи», дає таке визначення свідомості: «Під свідомістю я розумію приналежність психічних змістів до нашого *Его*, оскільки *Его* відчуває цю приналежність. Свідомість – це функція або діяльність, що підтримує зв'язок між психічними змістами і *Его*. Свідомість для мене не тотожна з психікою, бо психіка здається мені сукупністю всіх психічних змістів, із яких не всі неодмінно пов'язані з *Его*, тобто настільки віднесені до *Его*, що їм властива якість свідомості. Є безліч психічних комплексів, із яких не всі за потреби пов'язані з *Его*» [13, с. 624].

Я (Его)-комплекс несе відповідальність перед певною вищою субстанцією, яку К. Г. Юнг називає Самістю. «Самість – це не тільки центр, але також ціла сфера, яка охоплює і свідомість, і несвідоме; це центр особистості в цілому, тоді як *Его* – це тільки центр свідомості» [9, с. 59]. Безпосередньо в житті Самість вимагає розпізнання і з'ясування, але помістити в обмежений простір свідомості можна лише окремих фрагмент цієї всеохоплюючої цілісності. Тому взаємини *Я* і Самості є безперервним процесом. Цей процес несе в собі небезпеку доти, поки *Я* не стане рухливим і здатним установлювати межі. Безперервна в часі взаємодія *Я* і Самості включає процес взаємопідтримки [10].

Для розуміння потенціалів, закладених в особистості, ми маємо обговорити особливості несвідомого. Несвідома сфера знаходить відображення у своїх компонентах,

які переходять поріг свідомості, серед яких К. Г. Юнг виділяє два шари. Перший містить матеріал особистісного походження, який отримав назву особистісного несвідомого чи підсвідомого розуму, що складається з елементів, які організують особистість як ціле. Другий шар К. Г. Юнг назвав колективним несвідомим. Цей шар відокремлений від особистісного, є абсолютно загальним, бо його зміст може бути знайдений всюди, чого не можна сказати про особистісний зміст. Колективне несвідоме становить об'єктивно-психічне, а особистісне несвідоме – суб'єктивно-психічне. Особистісне несвідоме містить втрачені спогади, витіснені обтяжливі уявлення, чуттєві сприйняття, які були недостатньо сильні для того, щоб проникнути у свідомість, і зміст яких ще не дозрів для свідомості [11, с. 79].

Патерни, що заповнюють колективне несвідоме, були названі К. Г. Юнгом архетипами. Термін «архетип» був запозичений К. Г. Юнгом у Філона Олександрійського, Іринія Ліонського і Псевдо-Діонісія Ареополіта. Так, у працях «Про божественні імена» та «Про небесну ієрархію» Псевдо-Діонісія знаходимо роздуми про «всецілий архетип», який постає як певний споконвічний образ, що здатний створювати безліч відбитків. У такому разі архетипи є формою Божественного розуму, стійкою, незмінною причиною речей. Архетипи безсмертні, а все що народжується і помирає, формується за цим зразком. Архетипи неможливо споглядати, але їх можна осмислити. Якщо у Псевдо-Діонісія Ареополіта архетип належить до небесної сфери, то у К. Г. Юнга архетипи сходять у безодню несвідомого [3, с. 79].

Еволюція теорії архетипів К. Г. Юнга пройшла три стадії:

1) 1912 р. – К. Г. Юнг говорить про первісні образи. Ці образи збігаються всюди і впродовж всієї історії повторюються мотивами;

2) 1917 р. – він обговорює тему безособистісних домінант (вузлових точок) у психіці, які притягують енергію і впливають на особисті дії;

3) 1919 р. – уперше був запропонований термін «архетип», К. Г. Юнг використав його для уникнення будь-яких припущень, ніби основним є сам зміст психічного явища, а не його несвідома і не представлена схема чи зразок. Отже, необхідно розрізняти архетип і архетипічний образ, який може бути таким, що реалізується або реалізувався людиною.

«Архетип» – це пояснювальний опис платонівського εἶδος. Це найменування є правильним, оскільки воно означає, що, гово-

рячи про зміст колективного несвідомого, ми маємо справу з найдавнішими, початковими типами, тобто споконвіку загальними образами» [7, с. 98]. Під архетипом Юнг розумів структурувальні образи психічної діяльності, пов'язані з інстинктами, певну гіпотетичну сутність, яка не може бути представлена сама по собі і яка свідчить про себе лише за допомогою своїх проявів.

Як було сказано вище, поняття «архетип» тісно пов'язане з поняттям «ідея». Початковий образ – це щабель, попередня ідея, ґрунт його зародження. Із нього розвивається через виділення конкретності, що притаманне споконвічному образу поняття, саме ідею, причому це поняття відрізняється від усіх інших тим, що воно не дається в досвіді, а відкривається як щось, що покладено в основу будь-якого досвіду. Перевагою споконвічного образу (архетипу) перед ясністю ідеї є його обдарованість життям. З одного боку, він характеризує той спосіб, яким енергетичний процес протікає «від століття до століття», відновлюючись і відтворюючи свій спосіб прояву, з іншого – він знову надає можливість закономірного перебігу цього процесу, бо робить можливим таке сприйняття або психічне осягнення ситуацій, завдяки якому життя може тривати далі. Отже, архетип є необхідним антиподом і водночас доповненням до інстинкту, який представляє певну дію, передбачає настільки ж осмислене, наскільки і доцільне сприйняття кожної такої ситуації. Сприйняття цієї ситуації так і здійснюється.

Необхідно обговорити схожість, а також відмінність між «початковим образом» й «інстинктом». К. Г. Юнг дає дещо розширене визначення інстинкту як примушення, потягу до певної діяльності. Характер інстинкту притаманний кожному психічному явищу, яке відбувається не від вольового наміру, а від динамічного спонукання. Це не залежить від того, виникає це спонукання безпосередньо з позапсихічних джерел або воно зумовлене енергіями, які розряджаються тільки вольовим наміром. В останньому випадку – з тим обмеженням, що створений результат перевищує дію, цим наміром намічену. Процеси, які колись у індивіда були свідомими, але з часом стали автоматичними, К. Г. Юнг не називає інстинктивними; автоматичні процеси, які проявляються тільки тоді, коли до них притікає енергія, яка їм невідома. У юнгіанській традиції архетипи є формами прояву інстинктів. Треба підкреслити, що між архетипами й інстинктами існує функціональна схожість, а відмінність полягає в об'єкті спонукання: в першому випадку –



психічна реальність (як прояв несвідомого на тлі свідомого), у другому випадку – фізіологічна реальність (наприклад, рухові рефлекси, що виникають під дією психічних причин – міміка обличчя, що виражає радість і т. д.). К. Г. Юнг підкреслює: «Насилля над інстинктом або зневага до нього мають дуже хворобливі наслідки. Сумний стан свідомості в нашому світі виникає насамперед через втрату інстинкту. Чим більше людина підкорює собі природу, тим глибше стає її зневажливе ставлення до звичайних природних і випадкових явищ» [8, с. 103].

Архетип – це символічна формула, її необхідно розглядати через уявлення К. Г. Юнга про символ. Необхідно зазначити, що він розділяє символ і знак, символічне і семіотичне. Символ зберігає життєздатність доти, поки він має значення. Що є символом, а що ні – залежить насамперед від установки, що розглядає свідомість. Згідно з К. Г. Юнгом, символ – утворення, яке має надзвичайно складну природу, тому що він складається з даних, котрі надаються всіма психічними функціями; внаслідок цього природа його ні раціональна, ні ірраціональна.

Порушуючи питання про онтологію архетипів, К. Г. Юнг відповідав на це так:

1) архетип – це образ спільного колективного досвіду людства, тобто те, що об'єднує всіх людей, які жили, живуть і ще не стали жити;

2) архетип – результат творчої роботи людського духу більшою мірою, ніж умови середовища;

3) архетип є витвором свідомості, несвідомого і всіх чотирьох психічних функцій (мислення, почуття, відчуття й інтуїції). Оскільки К. Г. Юнг дотримувався релятивістської позиції, то він не дав чіткої відповіді: архетипи потенційно знаходяться в генах, закладаються під час соціального спілкування в період дитинства чи архетипи даються нам зверху. У цьому разі необхідно звернутися до палеопсихології, зокрема до поняття «містичної співучасті».

К. Г. Юнг був знайомий із роботами Л. Леві-Брюля, який увів термін «містична співучасть» (*participation mystique*) для позначення психологічного стану пращурів як тотожності об'єкта і суб'єкта. Конкретність первісного мислення і почуття утримує ці дві раціональні функції у сфері відчуття, тобто у сфері ірраціональних функцій. Найвище, куди підіймається первісне мислення, є це неясні аналогії, найвище, куди підіймається первісне почуття, є фетишизмом. Несвідоме індивіда з односторонньо розвиненою функцією володіє всіма ознаками *participation mystique*.

Отже, архетип – це психосоматичне поняття, що поєднує тіло і психіку, інстинкт і образ, основними характеристиками яких є автономність, несвідомість і нумінозність. Найважливіші виділені К. Г. Юнгом архетипи – це Самість, Тінь, Аніма, Анімус, Батько, Мати, Дитина.

Як показав Е. Нойманн, архетипи пов'язані один з одним, їх стадіальна послідовність визначає розвиток свідомості. Особистісна свідомість під час онтогенезу має пройти ті ж архетипічні стадії, які визначають розвиток свідомості всього людства загалом. Протягом життя людина має пройти той же шлях, який до неї пододало все людство.

Розвиток свідомості через архетипічні стадії – це серія трансперсональних актів, динамічне саморозгортання психічної структури, яка тяжіє над історією людства й індивіда. Отже, можна говорити про те, що архетипічні стадії зумовлені несвідомим, розглядаючи колективну стратифікацію людського розвитку разом з індивідуальною стратифікацією розвитку свідомого, ми зможемо дійти до розуміння психічного розвитку загалом й індивідуального розвитку зокрема.

Для опису архетипічних стадій необхідно провести розмежування трансперсональних і особистісних психічних факторів. Особистісні чинники характерні для конкретного індивіда і не розділяються іншими (незалежно від того, свідомі вони чи несвідомі). Трансперсональні чинники є колективними і сприймаються як внутрішні структурні елементи. Трансперсональне не залежить від особистісного, оскільки останнє є більш пізнім продуктом еволюції.

Розвиваючи свою концепцію, Е. Нойманн підводить до явища, названого ним законом вторинної персоналізації. «Первинно трансперсональна сутність, яка спочатку за таку і приймається, під час розвитку стає особистісною. Вторинна персоналізація трансперсональної сутності в деякому сенсі є еволюційною необхідністю. Зв'язок *Ego* з несвідомим і особистісного з трансперсональним визначає долю не тільки індивіда, а й долю людства» [4, с. 7]. Отже, Вторинна персоналізація несе із собою стійке збільшення значення *Ego* й особистості.

Стадію розвитку свідомості, коли *Ego* ще не з'явилося як свідомий комплекс і напруга між системою *Ego* і несвідомим відсутня, Е. Нойманн назвав уроборичною (плероматичною). Уроборичною, бо в ній панує символ кругової змії. Цей символ висловлює тотальну недиференційованість походження всього з усього і знову входження в усе (залежно від усього і зв'язку з усім). Плеро-

матичною, бо зародок *Ego* все ще перебуває в плеромі, тобто у «повноті» аморфного Бога, як ненароджена свідомість спить в первинному яйці, в блаженстві раю. Більш пізніше *Ego* вважає цей плероматичний стан першим щастям людини, тому що на цій стадії відсутні страждання, що приходять у світ тільки з появою *Ego* [4, с. 294–295]. Уроборос – первісна архетипічна стадія, яка є відправною точкою, є сприйняттям «на межі», будучи індивідуально і колективно доісторичною в тому сенсі, що історія починається тільки з суб'єкта, який здатний сприймати, тобто коли вже існують *Ego* і свідомість. Первісна стадія, яка символізована уроборосом, відповідає стадії до-*Ego*, точно так само, як вона передуює людській історії, так і в індивідуальному розвитку вона належить до стадії дуже раннього дитинства, коли зародок *Ego* тільки починає своє існування. Первинний стан, представлений як Уроборос, відповідає психологічній стадії в людській передісторії, коли індивід і група, *Ego* і несвідоме, людина і світ були так нерозривно пов'язані один з одним, що у відносинах між ними панував закон несвідомої тотожності [4, с. 285–286].

Е. Нойманн вводить нове поняття – центроверсія. Це вроджена тенденція цілого до створення єдності своїх частин і до синтезу їх у системи. Єдність цілого підтримується компенсаторними процесами контрольованих центроверсій, за допомогою яких ціле стає таким, що саме творить, розширюється системою. На більш пізній стадії центроверсія виявляє себе як центр направління з *Ego* як центру свідомості і з самістю як психічного центру. Під час допсихічної стадії центроверсія виступає як об'єднувальна тенденція [4, с. 294–295].

Викладаючи свою теорію становлення свідомості, Е. Нойманн вибрав дві лінії подання матеріалу: перша описує віддалення *Ego* від несвідомого і його становлення в процесі еволюції людства. У другій же стверджується, що стадії розвитку свідомості в тому ж порядку проявляються протягом життя людини. Стадії розвитку свідомості розташовані в такому порядку: 1) уроборична (плероматична); 2) великої матері; 3) жакливної матері. 4) героїчні стадії (кілька). Кожній стадії відповідає міф. Загалом, концепція Е. Нойманна є логічним продовженням ідей, висунутих К. Г. Юнгом. Сміливе припущення Е. Нойманна про розвиток свідомості через архетипічні стадії зроблене в 1949 р., тому має деякі неточності.

Отже, ми можемо говорити про те, що свідомість і несвідоме не узгоджуються щодо своїх змістів і тенденцій. Відсутність

цієї паралельності не випадкова, що пояснюється тим фактом, що саме несвідоме прагне компенсувати і доповнити свідомість, а не навпаки.

Свідомість, через свої спрямовані функції нав'язує обмеження (З. Фрейд називав їх цензурою) всьому несумісному з ним матеріалу, в результаті чого цей матеріал тоне в несвідомому. Воно характеризується складною комбінаторикою фантазій, які з досягненням інтенсивності за сприятливих обставин проникають у свідомість. Отже, несвідоме вміщує в себе як забутий індивідом матеріал, так і спадкові риси поведінки, що складають структуру розуму. Свідомості залишається організувати ментальний процес адаптації [11, с. 15].

І. Бескова вважає, що колективне несвідоме не успадковується, культурні змісти не транслюються. Закладеними генетично можуть бути когнітивні стилі, переважні стратегії оперування інформацією, що можуть сприяти формуванню схем, структур сприйняття й репрезентації інформації, але не їх змістів.

У праці «Еволюція і свідомість: новий погляд» вона пише про те, що колективне несвідоме – це той зміст народжуваного людиною інформаційного світу, який є похідним від загальнолюдського в ньому; це те, що формується в результаті функціонування загальнолюдського в кожному конкретному індивіді. Несвідоме і його компоненти формуються в процесі виконання організмом функцій, не підвласних свідомості. Ці суто фізіологічні процеси народжують свою частину несвідомих психічних змістів. Частина з них потрапляє в категорію колективного несвідомого (це змісти, що виникають у процесі природного функціонування тих аспектів фізіологічного, не контрольованих свідомістю, що властиві людині як виду), а частина – в категорію індивідуального несвідомого. Це змісти, які народжуються внаслідок тих процесів, що зумовлені особливостями кожного конкретного організму [1, с. 200–201].

Як зауважує А. Большакова, потрібно говорити про розмежування двох стадій в історії розвитку «архетипу»: перший, що виникає на первісній стадії – «біопсихологічний» архетип знаходить утілення в міфі (пов'язаний із первісними міфологічними уявленнями). Наступний «ноосферичний» (культурний) – у культурі, мистецтві. Отже, будь-який прояв архетипу припускає наявність доведеного «генетичного кода», який складається через взаємодію закріплених у національному менталітеті образів свідомості, прообразів минулого, того, що давно відбулося, і збереженого в сьо-



годенні як «відбитки» і «сліди» відповідних їм художніх образів, моделей, зразків. Останні виникають як повторювані складники в національних і світових літературах і в культурі загалом. Уявлення про архетипи (як про феномен колективного несвідомого, властивого тій чи іншій нації) співіснують зі «спеціалізованими» репрезентаціями архетипу (як похідними від первинного). А. Большакова підкреслює, що «...ми можемо говорити про такий собі культурний [...] простір, сформований на основі єдиного «генетичного коду», стихійно регульованих, інтенсивних процесів «культурного несвідомого» і «пам'яті культури» [2, с. 55].

Висновки з проведеного дослідження. Певно, ніхто більш проникливо не вдивлявся в глибину розколотості європейської душі і не зробив більш ретельного аналізу цього процесу, ніж К. Г. Юнг. Для нього сучасна людина – це не ізольований і самодостатній феномен, а ціле історії світового процесу. Почавши зі спеціальних досліджень у галузі психіатрії, він поступово піднявся до вершин сучасної європейської філософії, намагаючись пояснити таємниці свідомості.

К. Г. Юнг удосконалив теорію відмінності між свідомістю та несвідомим, установивши існування колективного несвідомого поряд з особистісним несвідомим. Для З. Фрейда несвідоме – це успадковане джерело аморальних і антисоціальних потягів. Для К. Г. Юнга – сфера, що включає спадщину минулого і ще невиявлені потенції майбутнього.

К. Г. Юнг визнає свідомість як попередню умову для існування людства так, як і для становлення індивіда. На думку К. Г. Юнга, і в свідомості, і в несвідомому присутні як елементи порядку, так і елементи хаосу. Хаотичність свідомості пов'язана з її схильністю до зовнішніх випадкових впливів. Хаотичність несвідомого виявляється в тому, що його внутрішня архетипічна структура може відрізнятись від особистісної та соціальної організації.

На відміну від З. Фрейда, який уважав свідомість історично недавнім утворенням, К. Г. Юнг був схильний допускати проблиски свідомості навіть у тварин. К. Г. Юнг вважає, що свідомість структурована і здатна виконувати певні функції. Якщо З. Фрейд акцентував увагу на конфлікті між свідомістю та несвідомим, то К. Г. Юнг підкреслює їх взаємодоповнюваність, наділивши саме несвідоме компенсаторною функцією щодо свідомості. На відміну від З. Фрейда, ото-

тожнюється прогрес людства з поступовим посиленням свідомості за рахунок несвідомого. К. Г. Юнг убачає основну тенденцію в зростанні їх гармонії (цілісності). Згідно з З. Фрейдом, несвідоме є сховищем первинних біологічних потягів і протистоїть свідомості як культурному, духовному про шарку. К. Г. Юнг вважає, що в несвідомому зосереджені і біологічні, і соціально-культурні структури. Свідомість здатна ухилятися від контролю несвідомого, певною свободою володіють і функції свідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бескова И.А. Эволюция и сознание: новый взгляд. Москва: Издательство «Индрик», 2002. 256 с.
2. Большакова А.Ю. Архетип – концепт – культура. Вопросы философии. 2010. № 7. С. 47–57.
3. Михайлов А.Н. Архетипическая концепция К. Г. Юнга: попытка культурологической реконструкции. Человек. 2008. № 6. С. 77–87.
4. Нойман Э. Происхождение и развитие сознания / [пер. с англ. А. П. Хомик]. Москва: «Релф-Бук»; Киев: «Ваклер», 1998. 464 с.
5. Радин П. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К. Г. Юнга и К. К. Керенши; [пер. с англ. В. В. Кирющенко]. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 288 с.
6. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Словарь аналитической психологии К. Г. Юнга. Санкт-Петербург: Издательская группа «Азбука классика», 2009. 288 с.
7. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного. Архетип и символ. Москва: «Ренессанс», 1991. С. 95–128.
8. Юнг К. Г. Нераскрытая самость (настоящее и будущее). Синхронистичность. Сборник. Москва: «Рефл-бук»; Киев: «Ваклер», 1997. С. 53–120.
9. Юнг К. Г. Психология и алхимия / [пер. с англ., лат. С. Л. Удовик]. Москва: «Релф-бук»; Киев: «Ваклер», 1997. 592 с.
10. Юнг К. Г. Аіоп. Исследование феноменологии самости / [пер. с англ., лат. М. А. Собуцкого]. Москва: «Релф-бук»; Киев: «Ваклер», 1997. 336 с.
11. Юнг К. Г. О психологии бессознательного. Очерки по аналитической психологии. Мн.: «Харвест», 2003. С. 3–142.
12. Юнг К. Г. Тавистокские лекции. Аналитическая психология: теория и практика. Очерки по аналитической психологии. Мн.: «Харвест», 2003. С. 275–461.
13. Юнг К. Г. Психологические типы / [пер. с нем. С. Лорие]. Москва: АСТ: МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 761, [1] с.
14. Юнг К. Г. Трансцендентная функция. Структура и динамика психического. Москва: «Когито-Центр», 2008. С. 83–110.
15. Юнг К. Г. Психология бессознательного / [пер. с англ. под общ. ред. В. В. Зеленского]. [2-е изд.]. Москва: «Когито-Центр», 2010. 352 с.

УДК 159.9(01)

**КИЇВСЬКА ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА ХІХ –
ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПРОВІДНІ ІДЕЇ
ТА ПРИНЦИПИ ПІЗНАННЯ ЛЮДИНИ (НА ПРИКЛАДІ ПРЕДСТАВНИКІВ
КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ТА КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ СВ. ВОЛОДИМИРА)**

Мельник О.А., к. психол. н., старший науковий співробітник,
докторант кафедри психології розвитку факультету психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті представлено дані проведеного історіографічного пошуку. Уперше науковій спільноті пропонуються визначені ключові результати історико-психологічного аналізу теоретико-методологічних основ у науковій спадщині представників та знаних вихованців київської філософсько-психологічної школи ХІХ – поч. ХХ століття на прикладі Київської духовної академії та Київського університету Св. Володимира. Презентуються бібліографічні дані, розуміння і шляхи вирішення вченими проблеми пізнання людини (преосв. Інокентій, П.С. Авсенев, Д.В. Поспехов, О.М. Новицький, І.М. Скворцов, В.М. Карпов, П.Д. Юркевич, М.М. Троїцький, С.С. Гогоцький, О.М. Гіляров, Г.І. Челпанов, І.О. Сікорський та В.В. Зеньківський). Розкрито провідні тенденції вчених, принципи пізнання людини та коло інтересів.

Ключові слова: *київська філософсько-психологічна школа, антропологічний принцип, принцип кардіоцентризму, принцип субстанційності, принципи етизму і саморозвитку.*

Мельник О.А. КИЕВСКАЯ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА ХІХ – НАЧАЛА ХХ СТОЛЕТИЯ: ОСОБЕННОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ, ВЕДУЩИЕ ИДЕИ И ПРИНЦИПЫ ПОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИЕВСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ И КИЕВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ СВ. ВЛАДИМИРА)

В статье представлены данные проведенного историографического поиска. Впервые научной обществу предлагаются определенные ключевые результаты историко-психологического анализа теоретико-методологических основ в научном наследии представителей и видных воспитанников Киевской философско-психологической школы ХІХ – нач. ХХ века на примере Киевской духовной академии и Киевского университета Св. Владимира. Представляются библиографические данные, понимание и пути решения учеными проблемы познания человека (преосв. Иннокентий, П.С. Авсенев, Д.В. Поспехов, О.М. Новицкий, И.М. Скворцов, В.Н. Карпов, П.Д. Юркевич, М.М. Троицкий, С.С. Гогоцкий, А.Н. Гильяров, Г.И. Челпанов, И.А. Сикорский и В.В. Зеньковский). Раскрыты ведущие тенденции ученых, принципы познания человека и круг интересов.

Ключевые слова: *киевская философско-психологическая школа, антропологический принцип, принцип кардиоцентризма, принцип субстанциальности, принципы этизма и саморазвития.*

Melnyk O.A. KYIV PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL SCHOOL OF THE XIXth TO THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY: FEATURES, TRENDS, PRINCIPAL IDEAS AND PRINCIPLES OF KNOWLEDGE OF HUMAN (AT THE EXAMPLE OF REPRESENTATIVES OF THE KYIV THEOLOGICAL ACADEMY AND THE KYIV UNIVERSITY IN THE NAME OF SV. VOLODYMYR)

Actuality of the proposed material is determined by the important task of historical and psychological knowledge - the disclosure of the creative potential of the past to solve the theoretical and methodological problems of modern psychology. The article presents data from the conducted historiographic search. For the first time, the scientific community is offered certain key results of the historical and psychological analysis of the theoretical and methodological foundations in the scientific heritage of representatives and prominent students of the kiev school of philosophy and the nineteenth and early centuries the XIXth. to the beginning of the XX th. century on the example of the Kiev Theological Academy and Kiev University of St. Vladimir. Bibliographic data, understanding and ways for scientists to solve the problem of human knowledge are presented (pres. Innokenty, P.S. Avsenev, D.V. Pospheov O.M. Novitsky, I.M. Skvortsov, V.N. Karpov, P.D. Yurkevich, M.M. Troitsky, S.S. Gogotsky, A.N. Gilyarov, G.I. Chelpanov, I.A. Sikorsky and V.V. Zenkovsky). The main tendencies of scientists, principles of knowledge of a person and a circle of interests are revealed. Particular emphasis is placed on the importance of achieving harmony of the malefactor, both with the external world and with oneself, to strive to realize their abilities through self-knowledge and objective data. We conducted an analysis of the scientific views of the representatives of Kyiv Philosophical and Psychological School of the XIX-th grade. Twentieth century has allowed to highlight certain leading tendencies, in particular, the prevalence of the humanistic approach in explaining the psychological features of a person, creation of personality, as well as knowledge of its psychological peculiarities within the framework of the established principles,



such as anthropological, substantive, cardiocentric, self-development and ethics. The psychophysical problem that took place in the domestic psychological thought of one century was solved in favor of unity, eliminating forever its dualistic vision.

Key words: *Kiev school of philosophy and psychology, anthropological principle, principle of cardiocentrism, principle of substantiality, principles of ethic and self-development.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної психологічної думки характеризується звертанням до традицій гуманістичного підходу в психології. Важливу роль у цьому покликана відіграти й історико-психологічна наука, основним завданням якої є відтворення об'єктивної картини становлення і розвитку психологічних знань, установа дієсного місця, значення вчень і традицій, що існували в історії психології. Не менш вагомим завданням історико-психологічного пізнання є також розкриття творчого потенціалу досліджуваних концепцій і систем, спрямованих на вирішення теоретичних і методологічних проблем сучасної психології.

Актуальним тут стає звертання до історії вітчизняної психологічної думки XIX – початку XX сторіччя, яка, відрізняючись широтою й розмаїтістю підходів до свого предмету, володіє потужним і майже зовсім не розкритим потенціалом для розв'язання проблемних питань сучасного етапу розвитку психологічної науки. Це стосується релігійного і філософсько-психологічного напрямку у вітчизняній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку світової і вітчизняної психологічної думки присвячено фундаментальні праці В.А. Роменця. Окремі питання щодо психологічних уявлень в історичній ретроспективі висвітлено в таких науковців, як О.Т. Губко (психологія праукраїнців), І.В. Данилюк (психологічна наука у Західному регіоні України), В.Т. Куєвда (культурно-історичні дослідження), В.М. Летцев (вітчизняні персонологічні теорії XIX – поч. XX ст.), П.А. М'ясоїд (історико-психологічна реконструкція уявлень про психічне пізнання), І.М. Пивоварчик (одеська школа психології кінець XIX – поч. XX ст.), О.В. Мазяр (проблеми обдарованості в І.О. Сікорського) та ін.

На жаль, сьогодні ми маємо відмітити той факт, що наукові психологічні ідеї вчених, які працювали у вищих навчальних закладах Києва у XIX – на поч. XX ст. і залишили по собі друковані праці, досі мало або зовсім не досліджені і не представлені у вітчизняній психологічній науці. Така ситуація трапилась як через ідеологічні міркування, так і через складність дослідження.

Постановка завдання. На основі викладеного матеріалу можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у з'ясу-

ванні особливостей, провідних ідей, тенденцій і принципів у пізнанні психологічних особливостей людини представниками київської філософсько-психологічної школи XIX – поч. XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проводячи історико-психологічне дослідження, реконструкцію психологічних поглядів учених, котрі працювали у Київській духовній академії та Київському університеті Св. Володимира у XIX – поч. XX ст., за теоретико-методологічну основу ми обрали таке концептуальне положення: *новий етап розвитку психологічного знання є не лише підготовлений попереднім, але й зумовлений визначеною кількістю характерних для свого часу ідей направлення, що проявляються у синхронних відкриттях.*

І починаємо ми своє висвітлення з біографічної сторінки преосв. Інокентія Борисова – видатного вченого, котрий здійснив надпотужний внесок у розвиток духовності країни та підтримку й популяризацію знань.

Іван Олексійович Борисов народився 15 грудня 1800 року в місті Єльц, Орловської губернії у родині священика. Початкову освіту він отримав у Воронежській (1810–1811 р.) і потім в Орловській (1811–1819 р.) семінаріях. Як один із найкращих студентів Орловської семінарії, Іван Борисов був рекомендований до вступу до Київської духовної академії. Після попередніх випробувань був прийнятий у вересні 1819 року у склад першого курсу щойно реформованої Академії.

Людина, за Інокентієм Борисовим, визнається як перший предмет вивчення; ще у глибоку давнину вчили: «Пізнай самого себе» [8]. Учення про людину є дуже важливим, на думку вченого, і без знань про себе не можливо правильно діяти. Крім того, через знання себе людині зручніше набувати знання про Бога та інших. Що стосується Бога, зауважує вчений, то для Його пізнання необхідність знання про себе полягає в тому, що всі найкращі риси, котрі ми приписуємо Богу під час співставлення понять про Нього, зняті більшою частиною із самої людини.

Ділиться на сторінках своїх праць преосв. Інокентій і своїми роздумами щодо зображення людини у Святому Писанні. У ньому, як стверджує вчений, людина зображується з усіх боків, у всіх станах (минулому, теперішньому і майбутньому). Описуючи її

таким чином, воно вирішує найнеобхідніше, зокрема те, чого людина сама по собі не може знати. Розум гарно бачить лише теперішній стан людини, а минуле (звідки людина?) і майбутнє (що з нею буде?) для неї залишається темним, загадковим. Св. Письмо роз'яснює це і доповнює, як уважає преосвященний, що ясно говорить про походження людини і зла, про майбутній наш стан [8].

Інокентій виступає прихильником думки про два складники у людині – тіла та душі, виступаючи проти їх дуалізму.

Щодо питання стосовно походження людини, то Інокентій погоджується, приймаючи думку Мойсея, оскільки за історичну правдивість розповідей Мойсея, як констатує вчений, ручається все християнство [8]. Крім того Інокентій зауважує, що на підтримку істини Мойсеєвого оповідання посилаються всі письменники Нового Заповіту як на істинного історика. Загалом, учений у своїх поглядах щодо пізнання людини спирається на *антропологічний* принцип у християнській традиції.

Авсенєв Петро Семенович народився 14 вересня 1810 року в селі Московське, Воронежської губернії в родині священика. У 1829 році закінчив Воронежську духовну семінарію і вступив до Київської духовної академії. Після закінчення Академії у 1833 р. зі ступенем магістра богослов'я був залишений в Академії і призначений бакалавром по класу німецької мови. Із 3 березня 1836 р. – бакалавром філософських наук, із 22 жовтня 1839 – екстраординарний, а з 1845 – ординарний професор. А з 1838 р. був ще й запрошений О.М. Новицьким (за згодою преосв. Інокентія) для викладацької діяльності в Київський університет на кафедрі філософії, залишаючись при Академії.

В Академії Петро Семенович (за ініціативи ректора Інокентія) вводить курс психології. Предмет психології у нього вміщує два розділи, зокрема антропологію і філософію. Перший вивчає питання про зв'язок душі з тілом, другий розглядає душу поза тілесним зв'язком, тобто звернений до пізнання духу. Головна мета психології, згідно П.С. Авсенєва, полягає у розкритті фундаментальної потреби людини у набутті союзу з єдиним – Богом. Психологія, як переконаний учений, надає людині засоби управління своєю душею для звільнення її від суєтних впливів, набуття самовладання, спокою, а також дозволяє використовувати набуті нею знання до різних життєвих потреб, наприклад, самопізнання, котре є необхідним для організації людиною своєї поведінки й вибору занять, що відповідають її можливостям, здібностям, схильнос-

тям і для пізнання інших людей. Методами психології Авсенєв називає спостереження (зовнішнє і внутрішнє), умоглядність (само-споглядання), аналіз та індукцію [1].

У найзагальнішому уявленні людина для вченого виступає як така, що має здатність до *саморозвитку*, прагнути до вищого, до духовного від народження. Духовне асоціюється зі свідомістю і розумом, вибірковою і діяльністю. Активність духовного покладена у ньому самому; духовне здійснює перехід потенційного в актуальне (можливість і дійсність) [1].

Конкретно предметом вивчення досвідної психології, на думку Авсенєва, мають виступати зв'язки і залежності, очевидність яких підтверджується життєвими спостереженнями, зокрема особливості динаміки душевних проявів людини залежно від статі, віку, темпераменту, але від її фізичного (тілесного) стану.

Незадовго до звільнення зі служби в Академії П.С. Авсенєв набув собі наступника в особі Дмитра Васильовича Поспехова, одного з небагатьох викладачів кафедри філософії, який працював на ній більше п'яти десятиліть.

Д.В. Поспехов народився 21 червня 1821 р. у селі Шокшово, Суздальського уїзду, Володимирської губернії у родині священика. Освіту спочатку отримав у Суздальському духовному училищі, потім у Володимирській духовній семінарії. За відмінне навчання в семінарії був рекомендований на навчання у Київську духовну академію у 1841 року. Після закінчення був залишений при Академії. Спочатку працював на кафедрі німецької мови, а у 1845 р. у зв'язку з виходом у відставку І.М. Сквозцова переходить на кафедру філософії і читає курс «Філософія отців Церкви».

Психологічне знання, згідно з Дмитром Васильовичом, виступає як позитивне наукове знання про вічне життя людини, як: 1) розумної і сободної істоти; 2) вчення про вічну природу людського духу, де останній розумівся в як самостійне, цільне, єдине та здатне до самоусвідомлення початку. Душа уявлялась як «самоусвідомлювальний суб'єкт», «вічна особистість», «безсмертна істота», «незалежна від матерії» [7]. Предметом психології, на думку Поспехова, є дух (або проста неречовинна душа) або «людська особистість у її ідеальній досконалості й чистоті, в її божественному походженні та істинній сутності» [7]. На особливу увагу за слугує, за переконаннями Д.В. Поспехова, категорія *самопізнання* (або ідеального самопізнання). Саме самопізнання виражає сутнісні характеристики душі. Самопізнання як наддосвідне і незалежне від зовніш-



нього світу і матеріальних умов утворення є джерелом самостійної творчості, котре не обмежується лише сферою вищих почуттів (естетичних, моральних, релігійних), але й у своїй глибині відкриває вміщені в нього елементи чистого розуму або ідеї. Серед цих елементів – ідеї істини, добра, краси, надчуттєвої богоподібної душі (як ідеальної дійсності) та ін. Очевидно, що таке розуміння душі (замкненого, самодостатнього й відчуженого від будь-яких зв'язків із матеріальною дійсністю початку) вимагало від автора залучення відповідних аргументів. Це завдання Д.В. Поспехов вирішував, відсилаючи усіх, хто сумнівається, до певних джерел.

Наступним представником київської філософсько-психологічної школи про якого піде мова і заслугою котрого стала спроба виділення курсу психології з лав філософії у Київському університеті Св. Володимира, є Орест Маркович Новицький.

Новицький О.М. народився 25 січня 1806 р. у Волинській губернії, Новоград-Волинського уїзду, в селищі Пилипах у родині священика і дворянина. У 10 років вступив до духовного училища в м. Острог. У 1821 р. переходить до семінарії і після її закінчення у 1827 р. направляєтьс я керівництвом до Київської духовної академії.

У другій половині 1831 р. відправлений до Полтавської семінарії професором філософії, і вже у 1834 р. переведений до Києва спочатку на посаді бакалавра польської мови, а потім філософії. Інокентій Борисов порекомендував О.М. Новицького Єгору Федоровичу фон Брадке, попечителю Київського учбового округу викладачем філософії у щойно відкритий університет імені Св. Володимира. І вже 17 жовтня 1834 року Орест Маркович розпочав читання лекцій.

Психологія, як переконаний Новицький, є вченням про природу людської душі. Під природою душі ним розумілися такі її властивості, як духовність і простота, здібності, свідомість і воля в різноманітних проявах. Наука психологія, згідно з Новицьким, за своїм змістом тісно пов'язана з деякими іншими науками. Наприклад, предметом дослідження і психології і історії душі виступає життя людської душі, але з різних сторін. Історія душі розглядає в ній періодичні й особливі стани; розглядає прояви душі, внутрішні стани і переживання. Психологія вивчає постійний образ її існування в нормальному стані; вивчає чим вона є і як діє; вивчає внутрішні прояви душі. Користь від психології, як стверджує Новицький, не викликає сумніву тому, що «пізнання людей є беззаперечно найважливішим мис-

тецтвом для людини у будь-якому статусі й званні» [6, с. 8].

Провідним принципом пізнання людини у О.М. Новицького є принцип *субстанційності*. Природа людини, як визнає професор, суміщає у собі двояке буття: тілесне й духовне. Тілесне буття ми спостерігаємо за допомогою зовнішніх відчуттів. Дух і тіло існують у часі, тобто у своєму дійсному існуванні обмежуютьс я моментом теперішнього; лише в думках дух звеличується до пригадування минулого й до передчуття майбутнього. Тіло займає у просторі місце, яке підлягає вимірюванню; дух не займає місця, яке можна виміряти з точністю, існує у невизначеному колі, але безмежному. Для тіла характерна щільність, воно не сприятливе для проникнення; дух може існувати в одному місці з іншим буттям, тілесним. Тіло складається з частин і тому є складним; дух є істота проста, що не має частин [6].

Головним властивостями душі професор називає *субстанціональність* і *простоту*. Під субстанцією Орестом Марковичем розуміється дещо дійсне, на противагу речі, яка тільки мислиться; субстанція є дійсністю, що існує сама для себе; субстанція є самостійною дійсністю. Простота душі, як уважає професор, полягає у тому, що вона не складається з різних, відмінних частин, вона (душа) виступає центром і уособлює в собі індивідуальність людини. Із вищезначеного вбачається прихильність професора до метафізичних уявлень.

У 1850 році уряд закриває у університеті Св. Володимира кафедру філософії. У найскромніших формах її читання доручається доктору богослов'я, кафедральному протоієрею, професору з кафедри богослов'я Скворцову Івану Михайловичу (в архівних джерелах, рукописах зустрічається написання його прізвища як через букву «о» – Скворцов, так і через букву «е» – Скворцев).

І.М. Скворцов народився 5 серпня у 1795 р. у місті Арзамас Нижегородської губернії у родині священика. Із 8 до 18 років Скворцов навчався у Нижегородському духовному училищі, потім у семінарії, а у 1814 р. був направлений на навчання до Санкт-Петербурзької духовної академії. Після закінчення у 1817 р. академічного курсу Скворцов (зі ступенем магістра) був направлений до Київської духовної семінарії як наставник.

За теоретико-методологічну основу І.М. Скворцов у своїй науковій лінії щодо дослідження психологічних особливостей людини спирався на *діяльнісно-вчинковий підхід* та принцип *етицизму*. Провідним

положенням у пізнанні людини, її психології у професора є розуміння людини як свободної істоти. Моральне звинувачення або виправдання людини самої себе доводить те, що вона є вільною у виборах своїх вчинків [10]. Звинувачувати себе, на думку Скворцова, людина може тоді, коли піддається першому враженню, недостатньо обмірковуючи свої дії. У разі неминучості дії людина може вважати себе невинною і не докоряти собі. Це звинувачення або виправдання внутрішньо необхідно передбачає, що людина має здатність обирати будь-що мимовільно, визначати саму себе до дії, і мати моральну свободу [10].

Ученим виділяються такі властивості свободної волі щодо моральності. По-перше, людині властивий вільний початок, котрий є незмінний (як суттєва належність розумної свободи). По-друге, вважається, що вільний початок проявляється в людині з позитивної або негативної сторони щодо моральності. По-третє, свобода людини є відносним явищем і може звеличуватись до якостей істинної свободи або принижуватись до свободи несправжньої, яка зводиться до панування пристрастей. По-четверте, щоб свобода людини була цілковитою, людині необхідно позбутися аморальних спонукань, котрі можуть спрямувати волю до свободи помилкової. По-п'яте, воля людини може звеличуватись до істинної свободи в разі переважання назавжди благородного, шляхетного у її цілях та вчинках [10]. Отже, за переконаннями І.М. Скворцова, життя згідно з моральними законами висуває певні вимоги до зовнішньої і внутрішньої діяльності людини, до її думок, джерел спонукань і вчинків. Жити за моральними законами, як уважає вчений, означає жити заради вищих цілей, вічних істин, керуватись у всьому розумом, розмірковувати і постійно займатись *саморозвитком*.

Доречним, на нашу думку, вважаємо представити психологічні погляди вихованця і викладача Київської духовної академії Карпова Василя Миколайовича.

Народився В.М. Карпов 2 квітня 1798 р. у селищі Хреново, Бобровського уїзду, Воронезької губернії. Його першим вихователем був батько – священик цього села. Згодом В.М. Карпов вступив до Воронезької семінарії і з неї був направлений на навчання у Київську духовну академію, котре закінчив у 1825 р. Будучи студентом, Василь Карпов під впливом творів Канта захопився філософією, але з часом його найулюбленишим філософом став Платон. Після закінчення курсу в Академії був залишений при ній на посаді викладача німецької та грецької мов з одночасним вико-

нанням обов'язків завідувача бібліотекою. Із 1827 по травень 1833 р. розпочав викладати французьку мову й філософію.

В.М. Карпов був прихильником гуманістичного підходу. Уважав, що людина є головним і начальним ланцюгом на землі. За зовнішніми або органічними умовами свого буття, вона належить до роду тварин, тому природничі науки можуть її досліджувати (зовнішній досвід). Але у людини є також і внутрішній бік. Людина здатна відчувати, пізнавати свої чуття, прагнути до чогось. І цей чуттєвий початок, як стверджує Карпов, є недоступним для пізнання методами природознавства. Звідси, як уважає вчений, у людині відкривається інший бік її ества, який гідний більшої уваги [5]. Таким чином, провідним методом пізнання людини у Карпова є метод самоспостереження (внутрішній досвід).

Психологія, за визначенням В.М. Карпова, є наукою, котра розглядає безліч фактів самопізнання, характеру і гідності кожного з них, гармонійно поєднує на початку морального життя людини, щоб пояснити по можливості її природу, походження і призначення, визначити закони всебічної її діяльності. Предметом психології є факти внутрішнього життя людини, про які вона дізнається завдяки свідомості, а також її прагнення та зовнішні прояви людини, зокрема суди вчений відносить поведінку, вчинки і здійснені людиною вибори у її життєдіяльності. Метою психології Карпов визнає саме пізнання душі [5]. І це знання про душу, яке отримує людина, як стверджує В.М. Карпов, допоможе дізнатися про те, чого їй не вистачає у прагненні до самовдосконалення, допоможе їй подолати недосконалість. *Саморозвиток та самовдосконалення*, як переконаний В.М. Карпов, залежить від індивідуальних прагнень людини, бо не всі до цього прагнуть, але саме вони ушляхетнюють та звеличують людину.

Кардіоцентричні тенденції у київській філософсько-психологічній школі пов'язані з науковою діяльністю П.Д. Юркевича, професора Київської духовної академії.

Памфіл Данилович Юркевич народився 16 лютого 1826 року в селі Липляєво, Золотонівського повіту, Полтавської губернії в сім'ї священика. Після закінчення Полтавського духовного училища в 1841 році вступає до Полтавської духовної семінарії. У 1847 році Памфіл Данилович вступає до Київської духовної академії, надаючи перевагу філософії і математиці. У червні 1851 року П.Д. Юркевич закінчив курс Київської духовної академії одним із кращих вихованців і був залишений при академії.



П.Д. Юркевич першим здійснив спробу, по-перше, проаналізувати й осмислити питання серця як принципу пізнання людини, її потаємного «Я». По-друге, психологічні ідеї вченого віднайшли своє відображення і подальшу наступність у наукових ідеях представників київської філософсько-психологічної школи. Саме в серці Юркевич убачав життєво важливий орган – тілесно-духовний центр людини, відомий як: а) «зберігач і носій всіх сил людини»; б) «зосередження душевного і духовного життя людини»; в) «сховище всіх пізнавальних дій душі»; г) «зосередження різноманітного багатства душевних почуттів, хвилювань і пристрастей»; д) «осереддя морального життя і вихідним місцем усього доброго і злого в словах, думках і вчинках людини» [13]. Отже, Юркевич схиляється до того, щоб розглядати серце як глибинну основу фізичного і духовного життя людини.

Ім'я Матвія Михайловича Троїцького асоціюється з історією становлення і розвитку психологічної думки за межами України, але саме становлення Троїцького (як науковця в царині філософії і психології) у свій час відбувалось у стінах Київської духовної академії.

Народився М.М. Троїцький 1 серпня 1835 р. у селищі Спас-Прогнання, Боровського уїзду, Калуської губернії у родині священика. Після закінчення у 1848 р. Калуської семінарії вступає до Київської духовної академії. Після закінчення Академії (1857 р.) Троїцький був залишений у ній вчителем із класу філософських наук, одночасно грецької мови (на молодшому відділенні). У 1858 р. за випускний твір «Судження отців і вчителів Церкви перших століть християнської Церкви про відношення грецької освіти до християнства» отримав ступінь магістра богослов'я. Протягом двох років (1859–1861), при цьому не полишаючи викладацької діяльності, він відвідує лекції з загальної анатомії і порівняльної фізіології у Київському університеті. Знайомство з указаними галузями знання, як уважав М.М. Троїцький, має бути невід'ємною частиною загальноосвітньої підготовки майбутнього психолога [11].

Психологію Матвій Михайлович вважає природничою пропедевтикою. Те, як людина здійснює процес пізнання, залежить, на думку вченого, від спрямованості її розуму. Він виокремлює два види спрямованості: 1 – аналітичну, індуктивну, досвідну; 2 – синтетичну, дедуктивну, раціоналістичну. Пояснюючи глибину різниці між цими видами спрямованості, Троїцький переконаний, що різниця знаходиться у різних характерах розумової вразливості людини,

що залежить до відомої міри від органічних причин, тобто причин, яких не кожна людина може подолати. Одні, як продовжує М.М. Троїцький, мають природну схильність передбачати, що, вивчаючи абстрактні елементи мислення людини і їх відношення, можна знайти розгадку таїнств природи. Для інших особливе захоплення викликає дізнання не того, що людина може сама створити з елементів свого мислення, а те, що створила природа, дивуватися величчю світу і його Творцем. Останні відчують боязкість перед можливістю обману з боку власного розуму [11].

Не менш видатним представником київської філософсько-психологічної школи є Сильвестр Сильвестрович Гогоцький – доктор філософії і древньої філології, заслужений позаштатний професор кафедри філософії Київського університету.

Майбутній доктор народився 5 січня у 1813 р. у м. Кам'янець-Подільському Подільської губернії у родині священика. Спочатку виховувався у Подільській духовній семінарії з 1827 по 1833 р., а потім у Київській духовній академії з 1833 по 1837 р. Після її закінчення працював учителем польської мови, а пізніше – бакалавром німецької мови та філософських наук. У 1845 р. переходить до Київського університету на кафедру філософії.

За проведеними розвідками праць ученого, що збереглися, можемо з усією впевненістю стверджувати, що Сильвестр Сильвестрович першим у вітчизняній психології у другій половині XIX ст. надає ґрунтовну характеристику особистості, вживаючи поняття «індивідуальність» [3].

Людину (як особистість) вчений розглядає через поняття «індивідуальність», де останнє означає неподільне, тобто те, що не можна розділяти. С.С. Гогоцький вважає, що індивідуальність уособлює цілісність, але може бути розкладена (за умови, що з розкладанням вона втрачає свою сутність). Учений наполягає на тому, що, оскільки ми пізнаємо світ думкою, то в її складі, у формах, її рухах має виражатися логічна необхідність закону індивідуальності [3]. Згідно з концепцією вченого, основа індивідуальності явищ усього живого полягає в самій суті цього поняття. При цьому особливості буття, що нами спостерігаються, не приходять ззовні (як дані) до загального, що впливають із нашого тотального, мислячого начала, але становлять необхідну приналежність самого поняття; а все живе і є виражене поняття. Повнота і перебіг його розвитку виражається трьома ступенями, з яких кожна існує взаємно одна в одній: загальність, особливість і пооди-

кість. З'єднання загальності та особливості в поодинокому і є тим, що С.С. Гогоцький називає *індивідуальністю*.

О.М. Гіляров народився у Москві (8.12.1856), де закінчив відділення історико-філологічного факультету (1876–1881). Після закінчення університету їде до Парижа, де навчається у відомого психіатра і психолога Жан-Маринета Шарко. Після повернення займає посаду приват-доцента Московського університету (1885 р.). У 1887 р. переводиться на кафедру філософії до Київського університету Св. Володимира.

Багато часу приділяє О.М. Гіляров як філософським, так і психологічним питанням, зокрема вивчає проблеми психології права, гіпнотизму, психології натовпу. Він був прихильником і послідовником «панпсихізму» – учення психолога, психофізіолога, фізика і філософа Густава Теодора Фехнера (1801–1887). Учений тлумачив його з ідеалістичних позицій – як вчення про всезагальний духовний зв'язок усіх елементів дійсності і називав його синехологічним спиритуалізмом, суть котрого полягала у системному дослідженні світотворення, в обґрунтуванні його єдності й цілісності, осмислення з цієї єдності буття людини, у доказ того, що закон єдності, який діє у Всесвіті, визначає і життя суспільства, впливає на загальнолюдське і (внаслідок цього загальнолюдського) виражає моральний імператив [2].

Історико-філософська концепція О.М. Гілярова ґрунтується на всебічно розробленому вченні про єдність особистісної, культурно-історичної і логічної детермінант розвитку філософії, де особистість (як реальний об'єкт філософської творчості) є фокусом усієї системи детермінант.

Гуманістична за своєю суттю теорія Гілярова покликана віднайти основи людської спільноти як єдиного цілого, досягнути таємниці гармонії зовнішнього і внутрішнього світу, допомогти людині у здійсненні її «Я», у творчій самореалізації у досягненні істинної свободи. Особистість визначається вченим не як суб'єктивне й відірване від реального буття, а як своєрідний сплав «внутрішнього» і «зовнішнього» [2]. Таке рішення, як переконаний О.М. Гіляров, дозволяє, відроджуючи в історико-філософському процесі особистість, її самоцінність й унікальність, уникнути суб'єктивістських абсолютизацій та вузькопсихологічних трактувань.

Особистість, як зауважує вчений, завжди випробовує на собі вплив середовища і часу. Для здійснення самореалізації, цього важкого і тривалого процесу особистості

необхідно досягти духовної свободи, звільнитись від зовнішнього насилля і постійно займатись *саморозвитком*, збагачуючи знаннями свій внутрішній світ.

Висвітлення психологічних ідей представників київської філософсько-психологічної школи ми продовжимо із засновника психологічної лабораторії експериментальних досліджень Григорія Івановича Челпанова.

Г.І. Челпанов народився 16 квітня 1862 р. в місті Маріуполі. Середню освіту здобув у Маріупольській гімназії. Після закінчення у 1882 р. вступив на історико-філологічний факультет Новоросійського університету. Після закінчення університету у 1887 р. був рекомендований до Московського університету, а вже у 1892р. переходить професором філософії до Київського університету Св. Володимира.

Психологічні погляди Г.І. Челпанова розгортаються в межах *антропологічного* та *субстанційного* принципів пізнання людини. Психологія, згідно з Челпановим, є наукою про душевні явища або про закони душевного життя, де закон – це визначений постійний зв'язок між явищами. Під душевними явищами, як переконаний Г.І. Челпанов, необхідно розуміти почуття людини, її уявлення, думки, бажання, вольові рішення тощо. Причиною та основою душевних явищ виступає душа, а стани свідомості визнаються професором предметом психології.

Основними методами психології Г.І. Челпанов називає, по-перше, метод самоспостереження – «основа психології», по-друге, метод умовиводу, по-третє, метод об'єктивного спостереження [12, с. 7–9]. Але Г.І. Челпанов переконаний, що не лише тільки зі спостережень самого себе, але й зі спостережень взагалі всіх живих істот психологія прагне побудувати закони душевного життя, використовуючи при цьому дані порівняльної психології, душевних хвороб та експериментальні дані (де дослідження здійснюється за умов зміни обставин, у яких відбувається вивчення цього явища), а також залучає результати фізіологічних досліджень тілесних проявів [12].

Важливою ідеєю щодо проблеми дослідження особистості людини є думка Г.І. Челпанова про постійність і пов'язана з нею єдність субстанцій, духовного світу людини, душевного життя. Професор підкреслював, порівнюючи фізичний і психічний організм про непросте, не механічне поєднання окремих його складників. У поглядах Г.І. Челпанова фізичне й психічне є єдиним цілим, що володіє постійністю, відносною незмінністю. У цьому вчений вбачав сутність субстанції (душі). Загалом, такі



поняття, як «субстанція», «душа», «особистість», що характеризуються нематеріальною духовною активністю, постійністю, відносною незмінністю і такі, що є своєрідною цілісністю та єдністю, уживаються професором взаємозамінними.

Майже 25 років кафедру психіатрії та нервових хвороб Київського університету очолював Іван Олексійович Сікорський. Народився майбутній професор 26 травня 1842 р. у селі Антонов, Сквирського уїзду, Київської губернії у родині священника. У 1862 р. екстерном склав іспити до Першої Київської гімназії і вступив на природничий факультет університету Св. Володимира, у 1863 р. перевівся на медичний факультет, який закінчив із відзнакою у 1869 р.

Будучи спеціалістом із психіатрії, І.О. Сікорський чимало доклад зусиль до розвитку загальної, дитячої та педагогічної психології. Учений указував на тісний зв'язок інтелектуального та фізичного. За його переконанням, у будь-якому виді праці бере участь нервова система, а нервові центри влаштовані так, що життя і здоровий стан підтримуються тільки працею, а через бездіяльність вони страждають, атрофуються і вироджуються [9].

І.О. Сікорський перший у вітчизняній науці вдався до вивчення проблеми працездатності і втомлюваності. Він висунув припущення, що розумове стомлення має виявлятися у змінах психомоторної діяльності. Дослідження вченого показали, що 4–5-годинні заняття негативно впливають на здатність тонко розрізняти психофізичні величини, викликають дратівливість [9].

Предметом постійної уваги І.О. Сікорського була проблема досягнення гармонії у розвитку розуму, почуттів і волі. Результатом правильного виховання, на його переконання, мусить бути синтез, що забезпечує моральну цілісність особистості, її гідність (принцип *етизму*). Особистість вчений розглядав як унікальну комбінацію волі, розуму та почуттів. На його думку, психіка є біоісторичним явищем. Так, у вищому психічному житті можна простежити «душу» в усіх проявах [9]. Це виявилось у фізіогномічній концепції вченого, яка стала своєрідною відповіддю у вирішенні психофізіологічної проблеми. В оцінці індивідуальності професор виходить із гіпотези тотожності фізіологічного та психологічного рядів.

І.О. Сікорський привернув увагу вчених і до проблеми розвитку вольової сфери. Він констатував, що навіть добре розвинутий розум і почуття часом безсилі виправити людину, яка має слабку волю. Тренування волі – це одне з найважливіших завдань виховання людини. Зміцнення і розвиток

волі, як переконаний І.О. Сікорський, має вирішальне значення для людини у побудові себе як особистості, в умінні дотримуватись власних переконань.

Із 1910 р. курс загальної психології в Київському університеті Св. Володимира починає читати талановитий філософ і психолог В.В. Зеньківський. Народився Василь Васильович 4 липня 1881 р. в місті Проскуріві Проскурівського повіту Подільської губернії у родині священника. Вищу освіту здобув на історико-філологічному факультеті Київського університету, де був одним із безпосередніх учнів Г.І. Челпанова.

Провідною темою наукової творчості В.В. Зеньківського є тема особистості. Глибинна інтуїція особистості, ідея особистості визначили як загальні світоглядні шукання вченого, так і конкретні його побудови, ставши базовою лінією і внутрішнім сполучним полюсом цих побудов. Теоретичним фундаментом персонологічних побудов вченого стали *метафізичні* уявлення. Обґрунтування *субстанційного* підходу до особистості здійснювалось В.В. Зеньківським через проведення систематичного розрізнення метафізичного (глибинного) й емпіричного начал в особистості й утвердження первісності (непохідності й невиводимості) цієї глибинної основи (як непереборної умови її онтологічної самостійності). Ключовими моментами обґрунтування особистісної реальності у В.В. Зеньківського стали утвердження суб'єктно-опосередкованого характеру психіки (тобто наявності в ній суб'єкта (як первісно реального центру), що скеровує психічний розвиток особистості) й опора на динамічне розуміння субстанції, яка є силою, що формує і пов'язує в єдність цей розвиток [4].

Розвиток особистості, за переконаннями вченого, не має меж і здійснюється протягом усього життя людини, але залежить він від її волевиявлення. Глибини особистості, у розумінні В.В. Зеньківського, принципово невичерпні, тому перед особистістю завжди відкритий шлях безкінечного духовного розвитку, їй завжди відкрита ідеальна форма, яку вона ще може прийняти [4].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведений нами аналіз наукових поглядів представників київської філософсько-психологічної школи XIX – поч. XX ст. дозволив виділити визначені провідні тенденції, зокрема, переважаючого гуманістичного підходу під час пояснення психологічних особливостей людини, творення особистості, а також пізнання її психологічних особливостей у межах

виявлених нами у представників зазначеної школи таких провідних принципів, як антропологічний, субстанційний, кардіоцентричний, саморозвитку та етизму. Психофізична проблема, яка мала місце бути у вітчизняній психологічній думці не одне століття вирішується на користь єдності, усуваючи назавжди її дуалістичне бачення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авсеньев Ф. Из записок по психологии. Киев: В Тип. Киев. Губерн. Управ., 1869. 246 с.
2. Гиляров А.Н. Философия в ее существе, значении и истории. Т. 1. Изд. 2-е. Киев: Тип. Имп. Ун-та Св. Владимира, 1916. XXIV, [2]. 644 [1] с. (Руководство к изучению философии).
3. Гогоцкий С.С. Введение в педагогику. Вып. 2-ой. Киев: В Универ. Тип., 1882. 84 с.
4. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев: В Тип. Ипмр. Универ. Св. Владимира, 1914. 435 с.
5. Карпов В.Н. Вступительная лекция в психологию. Христианское чтение. Ч. 1. Санкт-Петербург, 1868. С. 188–229.
6. Новицкий О.М. Руководство к опытной психологии. Киев: В Универ. Тип., 1840. 488 с.
7. Поспехов Д.В. Нравственное назначение человека. ТКДА. Т. II. Киев, 1891. С. 353–394.
8. Святитель Иннокентий. Сочинения. Единец: Издание М.О. Вольфа, Единецко-Бричанская епархия, 2005. 432 с.
9. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстр. излож. 2-изд. доп. Киев, 1912. 330 с.
10. Скворцов И.М. Записки по нравственной философии. Киев, 1869. 83 с.
11. Троицкий М.М. Немецкая психология в текущем столетии: Историко-критическое исследование с предварительным очерком успехов психологии в Англии со времен Бэкона и Локка. Москва, 1867. 450 с.
12. Челпанов Г. Учебник психологии (для гимназий и самообразования) 12-ое изд. Москва: Изд. Т-ва В.В. Думнов, 1915. 224 с.
13. Юркевич П.Д. Философские произведения. Москва: Правда, 1990. 420 с.



СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

ДЕТЕРМІНАНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мельніченко В.В., к. пед. н.,
професор кафедри права та поведінкових наук
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

У статті розкрито актуальне питання теорії і практики освітнього менеджменту – проблему детермінант управлінської діяльності викладача. Визначено та схарактеризовано основні різновиди досліджуваного феномена. Представлено загальну систему «внутрішніх» та «зовнішніх» детермінант мікрорівня та мезорівня. Конкретизовано «внутрішні» детермінанти мікрорівня управлінської діяльності педагога, які безпосередньо впливають на успішність реалізації його управлінських функцій.

Ключові слова: управління, управлінська діяльність, детермінанти управлінської діяльності викладача, мікрорівень, мезорівень, «зовнішні» детермінанти, «внутрішні» детермінанти.

Мельніченко В.В. ДЕТЕРМИНАНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыт актуальный вопрос теории и практики образовательного менеджмента – проблема детерминант управленческой деятельности преподавателя. Определены и охарактеризованы основные разновидности исследуемого феномена. Представлена обобщенная система «внутренних» и «внешних» детерминант микроуровня и мезоуровня. Конкретизировано «внутренние» детерминанты микроуровня управленческой деятельности педагога, которые непосредственно влияют на успешность реализации его управленческих функций.

Ключевые слова: управление, управленческая деятельность, детерминанты управленческой деятельности преподавателя, микроуровень, мезоуровень, «внешние» детерминанты, «внутренние» детерминанты.

Melnichenko V.V. DETERMINANTS OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE

The article deals with the actual question of the theory and practice of educational management – the problem of determinants of teacher's management activity. The determinants of the teacher's management activity are a system of factors that determine the effectiveness of the implementation of its managerial functions in the educational process.

“External” determinants of managerial activity of the teacher are connected with the professional and social peculiarities of the educational environment, and “internal” – with the personality characteristics and managerial competences of the teacher. The determinants of the micro level are in close connection with the peculiarities of the behavior and behavior of the teacher of the university, and the determinants of the meso level – with the peculiarities of the development of the educational institution.

On the basis of a functional approach to the teacher's management, the “internal” determinants are specified, which directly determine the success of the management activity of the teacher in higher education. They include the following: 1) governing abilities (intellectual, analytical, projective, predictive, constructive, communicative, perceptual, expressive, suggestive); 2) managerial abilities (from goal-setting, to self-management, to self-analysis, to moderation, to maneuvering resources, to ingenuity, ability to overcome communicative barriers, the ability to coordinate among themselves all stages of management); 3) personal qualities and properties: motivity, self-confidence, responsibility, initiative, activity, efficiency, flexibility, independence, inner locus of control, observation, demanding, democratic, positivism, latitude and critical thinking, rationality, emotional balance, stress tolerance, tolerance, creativity.

Key words: management, management activity, determinants of managerial activity of the teacher, micro level, meso level, “external” determinants, “internal” determinants.

Постановка проблеми. Вища освіта в Україні нині зазнає значних трансформацій, зумовлених істотними змінами у соціально-економічному житті країни, а також її входженням у Європейський освітній

простір. Упровадження сучасних освітніх реформ сприяє зміщенню акцентів із безпосереднього викладання та виховання студентської молоді на організацію її освітньої діяльності.

Сьогодні перед викладачем закладу вищої освіти постає низка оновлених управлінських обов'язків, пов'язаних із цілепокладанням, плануванням, прогнозуванням, ухваленням управлінських рішень, реалізацією плану дій, його корекцією, професійною рефлексією тощо [13]. Успішна реалізація управлінських завдань викладача потребує виокремлення та наукового аналізу тих психологічних детермінант його діяльності, які зумовлюють основні системні та процесуальні характеристики менеджменту у вищій освіті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі накопичено чималий досвід із вивчення питання детермінант управлінської діяльності. Різні його аспекти викликають зацікавлення у сучасних психологів-дослідників. Українські вчені детально вивчають психологію управлінської діяльності в умовах соціально-економічних змін (О. Бондарчук, В. Івкін, Л. Карамушка, О. Ковальчук, О. Креденцер, К. Терещенко, Г. Феодосова, О. Філь); аналізують психологічні детермінанти розвитку управлінської культури (Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Терещенко); визначають психолого-педагогічні аспекти управлінської діяльності (В. Киричук, Ж. Серкіс, О. Толков); окреслюють соціально-психологічні особливості управління (О. Мітїчкіна, К. Терещенко); досліджують психологічні особливості самоактуалізації у професійно-управлінській сфері (Л. Карамушка, М. Ткалич) тощо.

Зарубіжні науковці також не залишаються осторонь теоретичних і практичних розвідок щодо детермінант управлінської діяльності, зокрема О. Beytekin займається вивченням управлінської культури в системі вищої освіти, Т. Harland досліджує особливості викладацької діяльності, зокрема управлінської, J. Jameson вивчає зміну ідентичності в управлінській діяльності, А. Kolb та D. Kolb аналізують цілісний підхід до навчання, освіти та менеджменту, Е. Sallis зосереджує свої наукові інтереси на особливостях управління якістю освіти.

Важливо констатувати той факт, що тематика цільових досліджень здебільшого зосереджена навколо детермінант управлінської діяльності керівників, у тому числі й керманічів вишів. Водночас гостро відчувається брак ґрунтовних наукових напрацювань з питань детермінант управлінської діяльності викладачів закладів вищої освіти, що надає проблемі дослідження особливої актуальності та значущості.

Мета статті – визначити детермінанти управлінської діяльності викладача закладу

вищої освіти на теоретичному і методологічному рівнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-теоретичні засади дослідження зумовлюють обґрунтування його концептуальних ідей на теоретичному і методологічному рівнях.

Теоретичний рівень дослідження визначає систему дефініцій, які покладені в основу розуміння проблеми детермінант управлінської діяльності викладача закладу вищої освіти.

Слід зазначити, що базовим / родовим для аналізу є поняття «управління». Серед тлумачень терміна в науковій літературі набули поширення такі визначення: управління – це свідомий та планомірний вплив на систему, її підструктури та окремі процеси, які в ній відбуваються; управління – це цілеспрямований процес свідомої взаємодії учасників на основі об'єктивних закономірностей діяльності з метою досягнення оптимального результату. Перше визначення акцентує увагу на тому, що управління необхідне для упорядкування стану систем, а друге – на необхідності управління для упорядкування процесів.

Ю. Богоявленська, Т. Грабар, Є. Ходаківський зауважують, що управління – це керівництво людьми і відносинами між ними в системі ділового спілкування та взаємодії, координація й організація діяльності, ефективне використання всіх засобів, спрямованих на виконання накреслених цілей і запланованих завдань [14, с.11].

Управління характеризується різними специфічними особливостями, пов'язаними зі сферою управлінської діяльності. Так, на точку зору Є. Береки, управління в освіті має такі відмінні характеристики: управлінський процес спрямований на людину; результат управління більше, ніж в інших сферах, залежить від психологічних якостей суб'єкта діяльності та від ціннісно-орієнтаційної єдності всіх елементів системи освіти; успішність управління зумовлюється професійною взаємодією; в управлінській діяльності відображається соціальна дійсність для розкриття наявних ресурсів та задоволення суспільних потреб [1].

На переконання І. Драч, В. Муромець, Г. Чорнойван, важливими атрибутами управлінської діяльності в освітній системі є її свідомий вибір суб'єктом управління; інформаційний, інтелектуальний, цілеспрямований та інтегративний характер [5, с. 6].

В. Стадова, досліджуючи змістовий аспект управління викладачем навчальною діяльністю студентів, наголошує на тому, що управлінська діяльність викладача зорі-



ентована на створення умов, що забезпечують реалізацію основних управлінських функцій у вищій освіті [13, с. 365].

До різновидів управлінських функцій викладача належать проєктивна функція (визначення мети та завдань освітньої діяльності); прогностико-моделювальна функція (передбачення результатів діяльності педагога); конструктивна функція (розроблення методів, прийомів і засобів для здійснення професійної діяльності); організаційно-регуляторна функція (практична організація освітнього процесу); комунікативна функція (налагодження взаємодії із суб'єктами діяльності); аналітико-корегувальна функція (зміна управлінських рішень на основі аналізу результатів педагогічної діяльності); координаційна функція (узгодження діяльності в межах системи).

Д. Горобець, аналізуючи функції управління у закладах освіти, зосереджує увагу на тому, що успішна реалізація зумовлюється низкою детермінант [4]. Виокремлення є досить важливим кроком, спрямованим на забезпечення найбільш сприятливих умов для розгортання ефективної управлінської діяльності.

Поняття «детермінант» має визначений спектр тлумачень. У науковій літературі його аналізують крізь призму філософ-

ського вчення про причинність: причина викликає певний наслідок, водночас причину спричиняє певна умова. Детермінанта охоплює і причину, й умову водночас. Між ними важко провести чітке розмежування. Основна відмінність полягає у тому, що причина – це чинники, які зумовлюють певний наслідок, а умова забезпечує зв'язок між собою причини та наслідку, тобто визначає результативність діяльності.

Зважаючи на вищезазначене, детермінантами управлінської діяльності викладача є система чинників, що зумовлюють ефективність реалізації його управлінських функцій в освітньому процесі. Ці чинники різняться за своєю природою («зовнішні» та «внутрішні» детермінанти) і приналежністю (детермінанти мікрорівня та мезорівня).

Колектив психологів-науковців під керівництвом Л. Карамушки (О. Бондарчук, В. Івків, В. Лагодзінська, К. Терещенко, О. Креденцер, А. Шевченко), досліджуючи детермінанти розвитку організаційної культури, зокрема освітніх організацій, розглядають «зовнішні» детермінанти мікрорівня (як чинники, які безпосередньо стосуються професійних і соціальних характеристик викладача), а «внутрішні» детермінанти мікрорівня пов'язують із його особистими психологічними характеристиками; «зов-



Рис. 1. Різновиди детермінант управлінської діяльності викладача закладу вищої освіти

нішні» детермінанти мезорівня визначаються вченими як чинники, зумовлені функціональними особливостями вищого навчального закладу; «внутрішніми» детермінантами мезорівня названо психологічні характеристики ВНЗ [11]. Отже, «зовнішні» детермінанти управлінської діяльності викладача пов'язані з професійними та соціальними особливостями освітнього середовища, а «внутрішні» – з особистісними характеристиками педагога. Детермінанти мікрорівня перебувають у тісному зв'язку з особливостями діяльності та поведінки викладача ЗВО, а детермінанти мезорівня – з особливостями розвитку освітнього закладу (рис. 1).

У сучасних психологічних джерелах зазначається, що до «зовнішніх» детермінант мікрорівня управлінської діяльності викладача належить рівень та тип освіти викладача, його посада, вчене звання, загальний стаж та стаж педагогічної діяльності у закладі вищої освіти; вік, стать, сімейний стан тощо. «Внутрішніми» детермінантами мікрорівня визначено: самоефективність викладача як управлінця, особливості ухвалення управлінських рішень, ставлення педагога до змін, його толерантність в управлінні, активність, рішучість і т.д. «Зовнішніми» детермінантами мезорівня є тип навчального закладу, місце його розташування (сільська / міська місцевість), кількість педпрацівників, які працюють у навчальному закладі. До «внутрішніх» детермінант мезорівня належить розвиток управлінських ініціатив у закладі вищої освіти, творчий потенціал педпрацівників, міжособистісна сумісність суб'єктів освітнього процесу тощо.

Указані вище детермінанти мають узагальнений характер і недостатньо відображають важливі особистісні властивості та контекст професійної діяльності викладача. Тому виникає потреба конкретизації та уточнень на методологічному рівні тих «внутрішніх» детермінант, які безпосередньо зумовлюють успішність реалізації управлінських функцій педагога у вищій освіті (мікрорівень).

Методологічний рівень дослідження відображає ідеї функціонального підходу до вивчення управлінської діяльності викладача вищої освіти загалом та детермінант, які зумовлюють її результативність зокрема. Функціональний підхід до проблеми наразі домінує серед інших підходів і активно досліджується сучасними науковцями (В. Гладкова [2], Г. Михайляк [7], І. Олексів [7], В. Свистун [12], Ю. Федотова [2]). Його сутність полягає у розкритті основних функцій управлінської діяльності викладача і на

цій основі виокремлення тих чинників, що зумовлюють ефективність реалізації.

Серед різновидів управлінських функцій викладача ключовою є проєктивна. Вона забезпечує стратегічну спрямованість діяльності й проявляється в умінні орієнтуватися на кінцеві цілі, вирішувати актуальні професійні завдання. Проєктивна функція надає діяльності педагога цілеспрямованості та залежить від інтелектуальних та проєктивних здібностей педагога, його умовленості, здатності до цілепокладання у професійній діяльності, орієнтації на досягнення успіху [3].

Значущою у викладацькій практиці є прогностико-моделювальна функція. М. Прищак та О. Лесько підкреслюють, що ця функція має на меті прогностичне визначення характеру змін та особливості наслідків, детермінованих нововведеннями діяльності педагога [10, с. 103]. Ефективність реалізації цієї функції зумовлюють прогностичні здібності, здатність викладача знаходити новий позитивний сенс у професійній діяльності (смыслотворчість), широта та критичність мислення.

Сутність конструктивної функції охоплює процес пошуку майбутніх варіантів дій і потребує врахування потенційних можливостей суб'єктів освітнього процесу. Основними детермінантами в цьому аспекті є конструктивні здібності, раціональність, педагогічна винахідливість, креативність.

Організаційно-регуляторна функція є центральною в управлінській діяльності і психологічно найскладнішою. На її ефективність впливає рівень ділових якостей викладача, розвиток його організаційних здібностей, здатність до модерації. Т. Постоян акцентує увагу на тому, що саме модерація дозволяє упорядкувати протікання всіх процесів навчально-виховної діяльності, чим забезпечує ефективне управління ними [9].

Успішність реалізації цієї функції зумовлюють й інші чинники, серед яких такі: впевненість у собі, індивідуальна відповідальність педагога закладу вищої освіти, його внутрішній локус контролю, ініціативність, активність, наполегливість, самостійність в ухваленні управлінських рішень, вимогливість та демократичність водночас.

Досліджуючи управлінську діяльність викладача, В. Артеменко, І. Бубенець та О. Кухарьонук наголошують на такій детермінанті, як самоменеджмент. Самоменеджмент розглядається ними як комплекс дій суб'єкта з управління собою, що є самостійним, завершеним і цілісним блоком у регулюванні взаємодії з іншими людьми. Самоменеджмент викладача максимально



Рис. 2. «Внутрішні» детермінанти мікрорівня управлінської діяльності викладача закладу вищої освіти

розкриває його можливості свідомо керувати власною професійною діяльністю, дозволяє досягати «педагогічних вершин», долаючи труднощі, що виникають в освітньому процесі. Він є основою для формування культури ділового життя педагога вишу, що цінує свій час [8, с. 285].

Для налагодження взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності необхідна реалізація комунікативної функції управління викладача. На ефективність комунікації в управлінні педагога впливає професійна етика, комунікативні, перцептивні, експресивні та сугестивні здібності, здатність долати комунікативні бар'єри, емоційна врівноваженість, стресостійкість, толерантність тощо.

Аналітико-корегувальна функція пов'язана з педагогічною рефлексією викладача, його здатністю до самоаналізу, удосконалення планування і організації діяльності й зумовлена аналітичними здібностями педагога вишу, його гнучкістю та оперативністю, педагогічною спостережливістю [6].

Координаційна функція в управлінській діяльності викладача передбачає зміни напряму його дій без зміни поставленої мети або зміну мети залежно від зміни ситуації. На її результативність впливає здатність викладача до маневрування ресурсами,

раціональність, здатність до узгодження всіх стадій процесу управління.

Узагальнено «внутрішні» детермінанти мікрорівня управлінської діяльності викладача закладу вищої освіти складають систему управлінських здібностей (інтелектуальні, аналітичні, проективні, прогностичні, конструктивні, комунікативні, перцептивні, експресивні, сугестивні), управлінських здатностей (до цілепокладання, до самоменеджменту, до самоаналізу, до модерації, до маневрування ресурсами, до винахідливості, здатність долати комунікативні бар'єри, здатність узгоджувати між собою усі стадії управління) та особистісних якостей викладача (умотивованість, упевненість у собі, відповідальність, ініціативність, активність, оперативність, гнучкість, самостійність, внутрішній локус контролю, спостережливість, вимогливість, демократичність, широта і критичність мислення, раціональність, емоційна врівноваженість, стресостійкість, толерантність, креативність, позитивізм) (рис. 2).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, детермінантами управлінської діяльності викладача є система «внутрішніх» і «зовнішніх» чинників, що зумовлюють ефективність реалізації його управлінських

функцій в освітньому процесі на мікрорівні та мезорівні. На основі аналізу теорії функціонального підходу було окреслено «внутрішні» детермінанти мікрорівня. Цю систему складають управлінські здібності, управлінські здатності та особистісні якості у безпосередньому зв'язку з основними управлінськими функціями педагога вищої школи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням питань детермінант в управлінській діяльності викладача закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. С. 204–205.
2. Гладкова В.М., Федотова Ю.В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтава. 2009. № 6. С. 263–266.
3. Гордійчук С.В. Управління якістю професійної діяльності викладача як елемент внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Кадрова політика у сфері охорони здоров'я в умовах загроз національній безпеці України: матеріали щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (Київ, 23 березня 2017 року). Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. С. 33-38.
4. Горобець Д.В. Аналіз функцій управління педагогічним коледжем. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2008. Вип. 3. С. 6–9 10.
5. Драч І., Муромець В., Чорнойван Г. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті: навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 40 с.
6. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Автореферат дис. ... доктора психолог. наук. Київ, 2001. 38 с.
7. Олексів І.Б., Михайляк Г.В. Функціональний підхід до процесу управління знаннями. Науковий вісник НЛТУ України. 2012. Вип. 22.3. С. 396-403.
8. Підвищення управлінської культури викладача вищої школи на засадах самоменеджменту / І.Г. Бубенець, В.С. Артеменко, О.К. Кухарьонко та ін. // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. 2017. Вип. 1 (25). С. 281–292.
9. Постоян Т.Г. Управлінська модерація в роботі викладача вищої школи. Наука і освіта. 2015. № 2. С. 95–101.
10. Прищак, М. Д. Психологія управління в організації : навчальний посібник / М.Д. Прищак, О.Й. Лесько. Вінниця, 2012. 141 с.
11. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури: Монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.]; за ред. Л.М. Карамушки. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
12. Свистун В.І. Спільна діяльність суб'єктів управління в системі соціального партнерства. Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти: матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2013. С. 16–18.
13. Сгадова В.В. Змістовий аспект управління викладачем навчальною діяльністю студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 1 (27). С. 364–371.
14. Ходаківський Є.І., Богоявленська Ю.В., Грабар Т.П. Психологія управління. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 492 с.



СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.93

ЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ ТА СОМАТОГНОЗИСУ В ДОРОСЛИХ

Рубель Н.Г., аспірант

Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України

У статті відображено результати емпіричного дослідження зв'язку між особливостями підпорогових тілесних відчуттів (соматогнозису) та когнітивних проявів тривожності. Вибірка досліджуваних складала 25 осіб віком 28–45 років. Для дослідження особливостей когнітивних факторів тривожності в обстежуваній групі були обрані три опитувальника самозвіту: IUS (The intolerance of uncertainty scale) шкала ставлення до невизначеності, М. Дугас, український переклад: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua), NPOQ (Negative problem orientation) опитувальник ставлення та реакцій на проблеми, що виникають, М. Робикайд та М. Дугас, український переклад: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua), PSWQ (Penn state worry questionnaire) опитувальник з оцінки переживання, Т. Борковець, український переклад: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua. Для дослідження особливостей підпорогових тілесних відчуттів та схеми тіла був використаний тест «Гомункулос» (автор А. Семенович).

Виявлений зв'язок між кінестетичними особливостями респондентів, рівнем диференційованості тілесних сигналів та когнітивними особливостями тривожних переживань. Практичне значення дослідження полягає у можливості використовувати проєктивну методику «Гомункулос» в роботі психолога з дорослими клієнтами.

Ключові слова: тривога, соматогнозис, нейрофізіологія, когнітивні фактори.

Рубель Н.Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СОМАТОГНОЗИСА У ВЗРОСЛЫХ

В статье изложены результаты эмпирического исследования связи между особенностями подпороговых телесных ощущений (соматогнозиса) и когнитивных проявлений тревожности. Выборка обследованных составила 25 человек в возрасте 28–45 лет. Для исследования особенностей когнитивных факторов тревожности у обследуемой группы были выбраны три опросника самоотчета: IUS (The intolerance of uncertainty scale) шкала отношения к неопределенности М. Дугас, украинский перевод: Украинский институт когнитивно-поведенческой терапии i-cbt.org.ua), NPOQ (Negative problem orientation) опросник отношения и реакций на возникающие проблемы М. Робикайд та М. Дугас, украинский перевод: Украинский институт когнитивно-поведенческой терапии i-cbt.org.ua), PSWQ (Penn state worry questionnaire) опросник оценки переживаний, Борковец Т., украинский перевод: Украинский институт когнитивно-поведенческой терапии i-cbt.org.ua. Для исследования особенностей подпороговых телесных ощущений и схемы тела был использован тест «Гомункулос» (автор А. Семенович).

Вявлена связь между кинестетическими особенностями респондентов, уровнем дифференциации телесных сигналов и когнитивными особенностями тревоги. Практическое значение исследования состоит в возможности использовать методику «Гомункулос» в работе психолога с взрослыми клиентами.

Ключевые слова: тревога, соматогнозис, нейрофизиология, когнитивные факторы.

Rubel N.H. CORRELATION BETWEEN ANXIETY AND SOMATOGNOSIS IN ADULTS

Anxiety, phobias, panic are phenomena that in the modern world are a serious problem for the daily functioning of a person.

The research was conducted in order to study the connection between the features of subliminal perception (somatognosis) and cognitive manifestations of anxiety.

To study the cognitive features of anxiety in the study group, three self-report questionnaires were used:

1. IUS (The intolerance of uncertainty scale, Dugas M.J., ukrainian translation: Ukrainian Institute of cognitive-behavioral therapy i-cbt.org.ua) - to research attitude to uncertainty.
2. NPOQ (Negative problem orientation, Robichaud M, Dugas M.J., Ukrainian translation: Ukrainian Institute of cognitive-behavioral therapy) – to study the attitude and reactions to life's challenges.
3. PSWQ (Penn state worry questionnaire, Borkovec, T. D., Ukrainian translation: Ukrainian Institute of cognitive-behavioral therapy) – to study the level of mental suffering like a response to everyday situations.

To study the characteristics of subliminal perception and body scheme the “Homunkulus” test was used (by A. V. Semenovich). According to the results of this test, the participants of the experiment were divided into three groups:

the first one is the group with low differentiation of body signals, the situational anxiety, middle level of tolerance to uncertainty, the problem with muscle tone;

the second one – with fragmentary sensations of one's body, a low level of tolerance to uncertainty and emerging problems;

the third group – with a differentiated perception and a high level of self-control, the lowest rate of tolerance to uncertainty and emerging problems.

Comparative analysis of the results indicates that the level of tolerance for uncertainty in group 2 and 3 has significant differences according to the Man – Whitney test.

On the indicator “attitude to problems”, group 2 has the highest score in comparison with other groups according to the Man-Whitney test. With regard to “mental suffering”, the difference is not expressed.

Key words: *anxiety, somatognosis, neurophysiology, cognitive factors.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві (на тлі динамічних соціально-економічних змін) тема психологічного, зокрема емоційного, здоров'я населення є доволі актуальною. Тривога, тривожність, занепокоєність, фобічні реакції, панічні стани – явища, які в сучасному світі є суттєвою проблемою повсякденного функціонування людини. Стан тривоги, тривожність може бути різноманітним за інтенсивністю та проявами, мати як адаптивний, так і дезорганізуючий вплив на психічну діяльність.

Дуже часто особистісна тривожність або довготривалий стан високого рівня тривоги призводить до різних невротичних порушень та емоційних зривів, психосоматичних захворювань, дестабілізації особистості. Загалом, тривожність – явище, яке супроводжує різноманітні клінічні стани (нервово-психічні та соматичні розлади), а також психологічні труднощі здорових людей. Різноманітні форми патологічної тривоги впродовж життя спостерігаються більш ніж у третини населення світу (в середньому у 33,7% [4]). Зважаючи на це, дослідження взаємозв'язку нейрофізіологічних особливостей індивіда та когнітивних особливостей тривоги має актуальність для практичної діяльності психологів-консультантів, клінічних психологів, психотерапевтів.

У статті наведено результати дослідження зв'язку підпорогових кінестетичних відчуттів із когнітивними факторами тривожності у вигляді переживань, нетолерантності до невизначеності та ставлення до проблем. Що виникають у житті проблем. Практичне значення дослідження полягає у можливості використовувати проективну методику «Гомункулус» у діяльності психолога в роботі з дорослими клієнтами, які звернулись зі скаргами на тривогу з метою дослідження соматичних та нейрофізіологічних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тривожність розглядається вітчизняними та зарубіжними дослідниками як стан, суб'єктивний феномен, який характеризується соматичними, фізіологічними, поведінковими та когнітивними компонентами та проявами.

Із точки зору сучасних дослідників, тривожність (як риса особистості) характеризується та зумовлюється когнітивними особливостями, які поєднують у собі певні патерни оброблення інформації, наприклад, очікування невизначеної чи певної небезпеки. М. Дугас та співавтори [7] вказують на те, що нетолерантність до невизначеності, певна «магічність» мислення сприяють розвитку тривожності. Т. Борковець та співавтори вказують на наявність переживання як лінгвістичного процесу, який не проникає у глибші психічні образи та перешкоджає емоційній обробці [5]. Крім того, С. Врана, Б. Кутберт та П. Ланг [17] виявили, що люди, які вербально артикулюють страхи, мають нижчі показники серцевих скорочень, ніж коли вони уявляють ті ж ситуації, що лякають. Тобто в межах цієї концепції переживання стає формою уникання. Л. Роймер та С. Орсілло [15] наголошують на тому, що вербальна обробка інформації призводить до ігнорування актуальної інформації, яка надходить із зовнішнього середовища. С. Хейс [9] указує, що вербальні процеси формують поведінку через вербально оброблені ситуації, а не через контакт із реальною ситуацією. Експериментальні дані Р. Ладусера зі співавторами [12] свідчать про те, що посилення непереносимості до невизначеності призводить до посилення переживання. Зважаючи на описані когнітивні феномени тривоги, варто зазначити, що тривожні індивіди мають особливості селективної уваги, що призводить до посилення переживання [10]. У дослідженнях нейрофізіологів та нейропсихологів ураховуються центральні та периферичні механізми виникнення тривожності і головне місце відводиться лімбічній системі головного мозку [3]. Американські дослідники сенсомоторних процесів, нейрофізіологічних особливостей сенсорної інтеграції та її впливу на поведінку вказують на результати дослідження зумовленості певних форм тривожної поведінки та когнітивних особливостей цими чинниками [11]. В. Дан [8] визначила чотири патерни, які відображають індивідуальні відмінності чутливості нервової системи. Н. Малоркі-Багет зі співавторами



[13], досліджуючи зв'язок тривоги та інтероцепції, вказують на те, що показник підвищеної інтероцептивної чутливості виражений у осіб із панікою, генералізованою тривогою, фобіями. Ураховуючи теорію соматичних маркерів А. Дамасіо, дослідники визначають розвиток тривоги (як результат неправильної інтерпретації інтероцептивних симптомів). Зв'язок цих трьох боків тривожності (соматичного, фізіологічного та когнітивного) вочевидь зрозуміла, але є актуальним питання про те, яким чином підпорогові соматичні відчуття, кінестетичні особливості індивіда пов'язані з когнітивними факторами тривоги.

Соматогнозис, тілесність розглядається як багаторівнева система, яка вміщує базові рівні («темне м'язеве відчуття», сенсорне усвідомлення) та просторово-часове сприйняття в цілому, включаючи «лінію часу», а також пізнавальні процеси: стратегії мислення та когнітивний стиль особистості, який актуалізується в процесі контакту внутрішнього із зовнішнім. Така структура може бути описана поняттям «нейроматриці» або «нейрокогнітивної карти» [2] та поєднує тіло, розум та емоції. Тобто оцінка схеми тіла та її компонентів (різних видів сенсорної чутливості та координаційних особливостей) важлива як для проективної діагностики, так і для планування психокорекційних заходів. Окрім нейрофізіологічного рівня, тобто проекції тілесних відчуттів на кору, має місце і напрям зворотного зв'язку (вплив поведінкових, емоційних реакцій, які відображають певні психологічні проблеми).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні взаємозв'язку кінестетичних підпорогових відчуттів та соматогностичних процесів із когнітивними факторами тривожності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось із метою визначення зв'язку між особливостями підпорогових тілесних відчуттів, соматогнозису та когнітивних проявів тривожності. Вибірка досліджуваних складала 25 осіб віком 28–45 років. Склад групи такий: клієнти, які звернулись зі скаргою на тривожність, та слухачі курсів підвищення кваліфікації. Для дослідження особливостей когнітивних факторів тривожності в обстежуваній групі були обрані три опитувальника самозвіту:

1) IUS (для дослідження ставлення до невизначеності, який описує те, як індивід може ставитись та реагувати на невизначеність у житті [6]);

2) NPOQ (дослідження ставлення та реакцій на проблеми, що виникають у житті,

дає змогу оцінити те, як людина схильна поводити себе та думати у ситуації стикання з проблемами [16]);

3) PSWQ (дослідження рівня переживань, які виникають щодо ситуацій у житті [14]).

Для дослідження особливостей підпорогових тілесних відчуттів та схеми тіла ми використали тест «Гомункулус» (автор А. Семенович) [1], який використовується в практиці роботи як із дітьми від 5 років, так і з дорослими, які мають когнітивно-афективні особливості: труднощі з ідентифікацією та описом власних тілесних та емоційних відчуттів, складнощами в розумінні різниці між тілесними відчуттями та емоціями, фокусуванні на зовнішніх подіях, ігноруванні тілесних відчуттів та сигналів. Також ця методика застосовується в клінічному обстеженні дітей із метою визначення наявності травматичного тілесного досвіду, тілесних симптомів дисфункцій організму.

Ця методика дає змогу визначити наявність таких явищ:

- гіпо- та гіпертонус, м'язеві затиски, синкенеції, тіки, схильність до генезу навязливих рухів та вичурних поз;

- пластичність (або ригідність) у процесі виконання різних дій, виснажуваність, коливання уваги та афекту;

- підпорогові, неусвідомлені вегетативні реакції, алергії, соматичні дизритмії.

Методика полягає в розмальовуванні схематичного чоловічка кольоровими олівцями. За результатом проведеного якісного аналізу для оцінки соматичного компонента афективної сфери. Інтерпретація базується на описі наявних феноменів, які можна поділити на певні групи: 1) гудзики, ділення тіла навпіл; 2) кольоровість зафарбовування (більша-менша яскравість); 3) кольорова симетричність-хаотичність фарбування; 4) наявність капелюхів, бантиків і т.д.; 5) червоний рот, вуха; 6) відсутність розфарбування тіла; 7) якість штрихів (хаотичні грубі-рівномірне фарбування); 8) наявність перев'язок на горлі; 9) плями на тілі, акцентування окремих органів, промальовування ліній в області лоба; 10) наявність-відсутність очей.

Для проведення аналізу результату виконання тесту «Гомункулус» були поділені на три групи за ступенем вираженості соматичних феноменів. Перша група з низькою диференціацією тілесних сигналів, друга – з фрагментарним відчуттям свого тіла, третя – з диференційованим сприйняттям та високим рівнем самоконтролю.

Кластер 1: рівномірність зафарбованої поверхні, кольорова симетричність, відсутність акцентованих плям, штрихів, окремих

елементів. Найбільш характерні приклади дивитись на малюнку 1.

Зразки в цій групі відрізняються більш чи менш інтенсивним кольором, натиском під час розмальовування. Це може вказувати на більшу (за наявності більш інтенсивного фарбування, натиску) чи меншу тактильну або загалом кінестетичну чутливість, упорядкованість або дезінтегрованість тілесних сигналів, інтенсивність інтероцептивних відчуттів. Загальною ознакою для зразків цієї групи є кольорова симетричність забарвлення. За шкалами оцінювання усвідомлених проявів тривожності представники даного кластера мають найнижчий серед представників обстежуваної групи результат інтенсивності переживань (33,8 балів), середній рівень за шкалою непереносимості до невизначеності (56,5 балів) та ставлення до проблем (24,8 балів), які виникають у житті.

Представники кластера 1 скаржаться на певні ситуативні труднощі (недостатність упевненості в окремих життєвих ситуаціях, наявність труднощів із вольовим контролем, ситуативну тривожність), за самозвітом вважають себе такими, хто може самостійно зарадити собі у проблемах, які з'являються, але іноді відчують себе безпорадними. Автори зразків з більш інтенсивним забарвленням (наприклад, зразок ліворуч на рисунку 1), скаржаться на м'язове напруження, труднощі з розслабленням, а також спостерігається поєднання більш інтенсивного кольору з більшим балом за шкалою «ставлення до невизначеності».

У представників кластера 2 зразок розмальований більш хаотично та асиметрично (плями, лінії, штриховка), що можна пов'язати з наявністю кінестетичних особливостей, зокрема підвищеної або зниженої тактильної чутливості (рисунку 2),

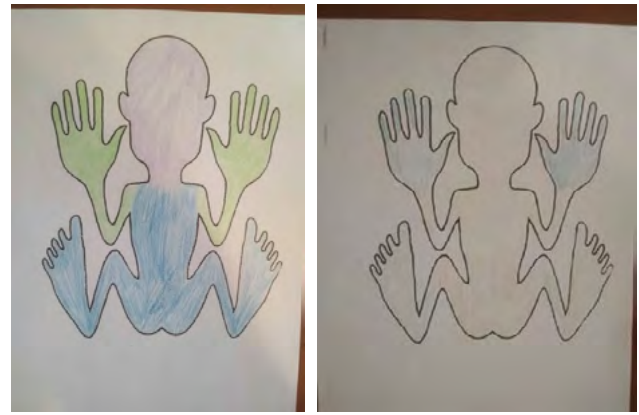


Рис. 1. Приклади виконання тесту «Гомункулюс» піддослідними кластера 1

майже всі зразки мають акцентні зони на окремих ділянках, що може вказувати на наявність підпорогових інтероцептивних відчуттів, схильності до підвищеної інтероцептивної чутливості, в низці зразків можна побачити акцентні плями на області голови, промальовані інтенсивними кольорами вуха (частіше червоним). Такі особливості характеризують схильність до домінування збудження, відсутності координації збудження та гальмування, наявність м'язових затисків.

У деяких зразках цієї групи можна спостерігати додаткові елементи на поверхні чи в середині схеми (рисунку 3). За самозвітом власників наведених зразків, такі особливості вказують на соматичні причини (регулярні мігрені, зразок зліва на рисунку 3), дисфункції окремих внутрішніх органів (правий зразок), наявність інших больових відчуттів.

У результатах кластера 2 ми бачимо достатньо високі (порівняно з іншими кластерами) показники за шкалою непереносимості до невизначеності (61 бал), ре-



Рис. 2. Зразки виконання методики «Гомункулюс» представниками кластера 2



Рис. 3. Зразки виконання методики «Гомункулус» представниками кластера 2 з наявними соматичними симптомами

зультати в порівнянні з кластером 3 мають достовірну різницю за критерієм Мана-Уїтні. За показником «ставлення до проблем», кластер 2 має найбільший бал у порівнянні з іншими групами, з достовірною різницею з групою 1 та 3 за критерієм Мана-Уїтні. За шкалою «рівень переживань» відмінності кластерів менш виражені.

Тобто ця група складається з осіб, схильних до тривожних переживань, нетолерантних до невизначеності. Для них характерним є наявність соматичних симптомів (як усвідомлених, так й підпорогових). Поведінка представників кластера спрямована на підвищений контроль, хаотична, увага нестійка, скарги стосуються постійного тривожного тла, схильності до застосування негативного передбачення, неможливості вирішувати нагальні проблеми, відволікання, негативних фізичних симптомів. В анамнезі представників кластера мають місце панічні атаки, неврологічні проблеми. За самозвітом представників кластера не завжди вдається відчувати себе в моменті життя: переживання сприяють відстороненості від власних відчуттів, тоді як певні симптоми провокують появу тривоги. Наприклад, серед скарг власника лівого зразка на рисунку 3: сильні мігрені, тривожність, яка відчувається як загальна слабкість, наявність переживань, труднощі в подоланні тривожних румінацій, негативна орієнтація до проблем із домінуванням уникання вирішення, поведінка уникання може змінюватись на стратегію підвищеного контролю зовнішнього середовища з відчуттям виснаженості, кому в горлі. За самозвітом обстежуваного для подолання цих проблем він удається до «відволікання» від тілесних відчуттів.

Зразки виконання методики «Гомункулус» представниками кластера 3 характеризуються відсутністю тілесних акцентів



Рис. 4. Зразки виконання методики «Гомункулус» представниками кластеру 3

у вигляді плям, штрихів, додаткових елементів, у всіх наявні намальовані очі, тулуб «одягнутий». Такі особливості можуть свідчити про більший самоконтроль та структурованість відчуттів (рисунок 4).

У когнітивних особливостях цієї групи обстежуваних є найнижчі бали порівняно з іншими кластерами за всіма шкалами (в описі групи 2 наведені загальні результати). Представники кластера скаржаться на певні емоційно-поведінкові труднощі (потребу мати власний контроль над ситуацією та поведінку нападу під час переживання тривоги). Такі результати свідчать про здатність до адекватного когнітивного оброблення сигналів тривоги. Цей висновок можна зробити і за результатами графічного тесту: наявність певного «зорового» контролю, та «захищеності» одягом може свідчити про здатність до впорядкування вхідної кінестетичної інформації (зовнішньої та внутрішньої). Представники кластера скаржаться на певні емоційно-поведінкові труднощі (потребу мати власний контроль над ситуацією та поведінку нападу під час переживання тривоги). Загалом, оцінюють себе як таких, що можуть контролювати своє життя та дати раду з труднощами.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами дослідження підпорогових тілесних відчуттів та схеми тіла за тестом «Гомункулус» (А. Семенович), досліджуваних було поділено на три групи: перша група з низькою диференціацією тілесних сигналів, друга – з фрагментарним відчуттям свого тіла, третя – з диференційованим сприйняттям та високим рівнем самоконтролю.

У результатах групи 2 ми бачимо достатньо високі показники ставлення до невизначеності (як до негативного явища), результати (порівняно з групою 3) мають

достовірну різницю за критерієм Мана-Уїтні. За показником «ставлення до проблем», група 2 має найбільший бал (порівняно з іншими групами) із достовірною різницею (за критерієм Мана-Уїтні) з групою 1 та групою 3. За шкалою «рівень переживань» відмінності між групами не виражені.

Можна узагальнити, що має місце зв'язок між кінестетичними особливостями респондентів, які проявляються в підвищеній або зниженій тактильній, інтероцептивній, м'язовій чутливості та когнітивними особливостями, характерними для тривожності.

Проведене дослідження ілюструє можливість використання методики «Гомункулюс» в обстежені дорослих клієнтів, які звернулись із скаргою на прояви тривожності, паніки, страху для з'ясування соматичних та кінестетичних особливостей, визначення рівня та тенденцій переживання тривоги.

Перспективою подальших досліджень буде з'ясування зв'язку між нейрофізіологічними особливостями та змістом тривожних переживань і страхів у дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Семенович А. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002. 232с.
2. Семенович А. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. Москва: Генезис, 2010. 424 с.
3. Хомская Е. Нейропсихология: 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 496 с.
4. Bandelow B, Michaelis S. Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues Clin Neurosci*. 2015 Sep; 17 (3): 327–35.
5. Borkovec T., Newman N., Castonguay L. Cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder with integrations from interpersonal and experiential therapies. *Focus*. № 2. 2004. P. 392–401
6. Buhr K., Dugas M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy*, 40, 931–945 (український переклад: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua)
7. Dugas M.J.& Robichaud, M.(2007).Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: from science to practice. New York, NY: Routledge.
8. Dunn W. W. (2000). Habit: What's the brain got to do with it? *Occupational Therapy Journal of Research*, 20 (suppl I), 6-20
9. Hayes, S.A., Orsillo, S.M., & Roemer, L. (2010). Changes in proposed mechanisms of actions during an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 48, 238–245.
10. Hirsch, C.R., MacLeod, C., Mathews, A., Sandher, O., Siyani, A., Hayes, S. (2010). The contribution of attentional bias to worry: Distinguishing the roles of selective engagement and disengagement. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 272–277.
11. Kinnealey, M., Oliver, B., & Wilbarger, P. (1995). A phenomenological study of sensory defensiveness in adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 49, 444–451.
12. Ladouceur, R, Dugas, M. J., Freeston, M. H., Leger, E., Gagnon, F. (2000). Efficacy cognitive-behavior treatment for generalized anxiety disorder: Evaluation in a controlled clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 957-964.
13. Mallorqui-Bague N., Bulbena A., Pailhez G., et al. Mind-Body Interactions in Anxiety and Somatic Symptoms. *harvard Review of Psychiatry*, 2016; 24 (1): 53–60.
14. Meyer T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the penn state worry questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 28, 487–495. (український переклад : Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua)
15. Roemer L., Orsillo, S.M. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: Evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 1083–1089.
16. Robichaud M, Dugas M. J Negative problem orientation (Part I): psychometric properties of a new measure. *Behavior Research and Therapy*. 2005 Mar; 43(3):391-401(український переклад: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії i-cbt.org.ua)
17. Vrana S.R., Cuthbert, B.N., & Lang, P. G. (1986). Fear imagery and text processing. *Psychophysiology*, 23, 247–253



СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.761

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ІЗ НАБУТИМИ ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Гасюк М.Б., к. психол. н., доцент,
викладач кафедри загальної та експериментальної психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Щурик І.М., аспірант
кафедри загальної та експериментальної психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті здійснено аналіз поняття «внутрішня картина здоров'я». Досліджено можливі викривлення внутрішньої картини здоров'я в підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату. Наголошено на зв'язку ВКЗ із феноменом «Я-концепції». Визначені можливі ризики порушення «Я-концепції» в підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату. Наведені основні причини викривлення ВКЗ, його відображення на поведінковому рівні та можливі шляхи психокорекції.

Ключові слова: *внутрішня картина здоров'я, викривлення внутрішньої картини здоров'я, поведінкова стратегія, психокорекція, самооцінка, ставлення до здоров'я, тренінг.*

Гасюк М.Б., Щурик І.М. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ С ПРИОБРЕТЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье проведен анализ понятия «внутренняя картина здоровья». Исследованы возможные искажения внутренней картины здоровья у подростков с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Отмечена связь ВКС с феноменом «Я-концепции». Определены возможные риски нарушения «Я-концепции» у подростков с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Приведены основные причины искривления ВКС, его отражение на поведенческом уровне и возможные пути психокоррекции.

Ключевые слова: *внутренняя картина здоровья, искривление внутренней картины здоровья, поведенческая стратегия, психокоррекция, самооценка, отношение к здоровью, тренинг.*

Hasiuk M.B., Shchuryk I.M. THE PSYCHOLOGICAL TREATMENT FEATURES OF THE INTERNAL PICTURE OF HEALTH IN ADOLESCENTS WITH THE ACQUIRED DEFECTS OF THE MUSCULO-SKELETAL SYSTEM

Formulation of the problem. Today the theoretical and methodological foundations of psychological support for teenagers with acquired defects of the musculoskeletal system are not sufficiently developed in a special psychology, there are not enough improvements on the content and methods of psychocorrection work with children who have the acquired functional disorders. Thus, studying the features of the self-concept of adolescents with acquired defects of the musculoskeletal system, the academic O.I.Kuprieva concluded that the acquired physical defect is the cause of negative self-attitude, the rejection of his own «Me», the lowering of self-respect which is reflected in the low self-esteem [4].

The analysis of theoretical research allowed the hypothesis that the change of the life quality of the adolescents with the acquired musculoskeletal disabilities may be possible through the change of attitude to themselves as well as to their health. The self-adoption in a new physical state through changing the attitude towards health is a strategy for survival behavior.

Comparative analysis of the structural components of the concepts «attitude to health» and «internal picture of health» allows us to consider them as synonyms, which essentially integrate all the psychological categories of personal health factors. This knowledge is about health, awareness and understanding of the role of health in the human life, understanding the impact of health on social functions, emotional and behavioral reactions. The attitude to health (internal picture of health) is central, but the issues on health psychology are not sufficiently developed so far, especially in the field of age psychology. Scientists ask: how to turn health into a leading, organic, conscious and vital human needs, how to help people form an adequate attitude to their health. And this is especially important in adolescence [2].

The aim of our research is to investigate the correction of internal picture of the health of adolescents with acquired defects of the musculoskeletal system.

Tasks:

1. Theoretical analysis of the concept of internal picture of health.
2. To describe the psychological characteristics of internal picture of the health of adolescents with acquired defects of the musculoskeletal system.

Thus, the internal picture of health in adolescent with acquired defects of the musculoskeletal system is a collection of ideas about the current state of health, complex of emotional disturbances and feelings about it, and a set of behaviors to preserve and restore health. Internal picture of disease is not only a set of emotional disorders, but also certain processes of intellectual manner associated with consciousness, disturbances and attitude to the disease.

There are three types of IPH, two of which are maladaptive and need psychological correction. In the inverted IPH type the psychological correction should be aimed at forming an active strategy for sustaining one's own health, pursuing the adolescent with acquired defects of the musculoskeletal system that his health depends on his own efforts and the expansion of consciousness towards positive trends. In dissociative IPH type the psychologist work with adolescent should be aimed at the adoption of the existence of actual disease and forming the individual-oriented position on one's own health.

Key words: *internal picture of health, distortion of the internal picture of health, behavioral strategy, psychocorrection self-esteem attitude to health, training.*

Постановка проблеми. На сьогодні в спеціальній психології недостатньо розробленими залишаються теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату, бракує доробок щодо змісту та методик психокорекційної роботи з дітьми, які мають набуті функціональні порушення. Так, вивчаючи особливості «Я-концепції» підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату, вчена О.І. Купреєва у своєму дослідженні прийшла до висновку, що набутий фізичний дефект є причиною розвитку негативного самоствалення, неприйняття власного «Я», зниження самоповаги, самоінтересу, що виявляється і в заниженій самооцінці [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив висунути гіпотезу про те, що змінити якість життя підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату можливо через зміну ставлення як до себе в цілому, так і до свого здоров'я зокрема. Прийняття себе в новому фізичному стані через зміну ставлення до здоров'я є стратегією поведінки самозбереження.

Порівняльний аналіз структурних компонентів понять «ставлення до здоров'я» і «внутрішня картина здоров'я» дозволяє розглядати їх як синонімічні, які інтегрують усі психологічні категорії особистісних чинників здоров'я. Це знання про здоров'я, усвідомлення і розуміння ролі здоров'я у процесі життєдіяльності людини, розуміння впливу здоров'я на соціальні функції, емоційні і поведінкові реакції. Ставлення до здоров'я (внутрішня картина здоров'я) – одне із центральних, проте поки що недостатньо розроблених питань психології здоров'я, особливо в галузі вікової психології. Вчені задаються питаннями: як досягти того, щоб здоров'я стало провідною, органічною та усвідомленою потре-

бою людини протягом її життєвого шляху, як допомогти людям сформувати адекватне ставлення до свого здоров'я. І особливо це важливо в підлітковому віці [2].

Метою нашого дослідження є дослідити специфіку корекції внутрішньої картини здоров'я підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату.

Постановка завдання:

1. Теоретично проаналізувати поняття внутрішньої картини здоров'я.

2. Розкрити психологічні особливості внутрішньої картини здоров'я підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженню внутрішньої картини здоров'я присвячені праці науковців І.Б. Бовіної, Д.М. Ісаєвої, А.М. Ковальчука, Г.Т. Красильникова, Г.В. Кукурузи та ін. [4; 6; 7].

За визначенням В.М. Смірної, Т.Н. Резнікової, внутрішня картина здоров'я – це особливе ставлення людини до свого здоров'я, що виражається в усвідомленні його цінності й намаганні його вдосконалити [1; 3]. Нам близьке визначення вчених Г.В. Ложкіна, О.В. Носкова, І.В. Толкунова, які наголошують, що внутрішня картина здоров'я – це сукупність описів, мисленневих образів, що стосуються сутнісних характеристик здорової людини. Це усвідомлення власних ресурсів організму, його потреб, ступеня їх задоволення. Прийняття своїх реальних здібностей, свого призначення [6].

Внутрішня картина здоров'я – це не лише знання своїх можливостей, а й уміння користуватись істинними та нерозкритими резервами. Науковець В.Є. Каган наголошував, що без розуміння ВКЗ неможливо зрозуміти внутрішню картину хвороби [4].

Внутрішня картина хвороби розглядається як сукупність не лише емоційних по-



рушень, але й певних процесів інтелектуального та волевого порядку, пов'язаних зі свідомістю, переживанням і ставленням до хвороби [4]. Основним і первинним компонентом цієї структури є емоційна реакція хворого на факт захворювання. Виникають стани страху, провини, тривоги, депресії. Думки хворого спираються не на логічні закономірності, а на емоційну значущість тих чи інших фактів. Проблеми хвороби займають у ньому непропорційно велике місце, відтісняючи інші проблеми (робота, сім'я, суспільна діяльність). Деякі положення і висновки набувають значення надцінних ідей, які важко піддаються корекції. У людей зі слабкою волею захворювання може призвести до стану пасивності, депресії. У людей із сильною волею спостерігається прийняття і впровадження в життя рішень, спрямованих як на боротьбу з хворобою та раціональне пристосування до життя, так і на розвиток надцінних і маячних ідей [1; 3].

Внутрішня картина хвороби є частиною внутрішньої картини здоров'я. Підліток, приймаючи захворювання, новий стан, проектує уявлення про хворобу і реальні обмеження, інтегрує внутрішню картину хвороби в нову внутрішню картину здоров'я. Здатність побачити хворобу тільки як частину здоров'я є стратегією поведінки самозбереження.

У межах нашої статті ми розглядаємо внутрішню картину здоров'я (ВКЗ) як особливе ставлення особистості до свого здоров'я, яке виражається в усвідомленні його цінності й активно-позитивному прагненні до його вдосконалення. Внутрішня картина здоров'я підлітка з набутими вадами опорно-рухового апарату – це сукупність інтелектуальних уявлень про теперішній стан здоров'я, комплекс емоційних переживань і відчуттів щодо нього, а також сукупність поведінкових реакцій щодо збереження та відновлення здоров'я.

Формування ВКЗ пов'язане з проекцією об'єктивної реальності здоров'я в самосвідомість людини, із суб'єктивним сприйняттям і переживанням свого здоров'я [5]. Під час побудови ВКЗ важливе місце займає схема тіла. Здоровою моделлю ВКЗ підлітка з набутими вадами опорно-рухового апарату – це відсутність/прийняття тілесного дискомфорту в будь-якій частині тіла.

Таким чином, ВКЗ – це сукупність інтелектуальних описів (уявлень) про здоров'я людини, комплекс емоційних переживань і відчуттів, а також її поведінкових реакцій щодо здоров'я. Мова йде про три основні грані ВКЗ [1; 6]:

1. Когнітивна грань. Раціональна сторона ВКЗ являє собою сукупність суб'єк-

тивних думок про причини, зміст, способи збереження, зміцнення та розвитку здоров'я. Когнітивний рівень формує уявлення про самого себе, ставлення до себе, до свого зовнішнього образу, свого тіла, своїх фізичних якостей, відображає рівень самоповаги. Концепція Р. Бернса розкриває когнітивний компонент як знання людини про свої можливості, в тому числі і фізичні.

2. Емоційна грань. Ця чуттєва сторона містить у собі переживання, які пов'язані з комплексом відчуттів, таких як спокій, радість, умиротворення, воля, легкість, симпатія та ін. Р. Бернс наголошує на емоційно-оціночному компоненті (самооцінці), яка відображає порівняння себе людиною з іншими людьми.

3. Поведінкова. Це сукупність прагнень, зусиль, які спрямовані на досягнення важливих цілей. За Р. Бернсом, поведінковий компонент включає конкретні дії, які можуть викликатися образом Я і самооцінкою. Ця грань є важливою для адаптації людини до оточуючої дійсності.

Досліджуючи ВКЗ у підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату, вчені наголошують на впливі на її формування вікових особливостей дітей. Науковець Н.Є. Титаренко відзначила, що підлітки з набутими вадами опорно-рухового апарату в характеристиці здоров'я більше орієнтовані на соціальну активність (можу чи не могу ходити до школи, відвідувати певні гуртки та ін.), вони більшою мірою розуміють необхідність особистої активності для підтримки здоров'я [2].

Існує багато досліджень про співвідношення ВКЗ і ВКХ. Вчені В.М. Смирнов і Т.Н. Резнікова вважають, що ВКЗ існує поряд із ВКХ як протилежна їй модель, як еталон здорової людини чи здорового органу. На їх думку, ВКЗ включається у ВКХ [8].

Вчена О.С. Лісова запропонувала власну багатовимірну теоретичну модель внутрішньої картини здоров'я, що складається з чотирьох компонентів [4].

Так, в основі *сенситивного компонента* лежить схема тіла, психологічний образ тіла, який проявляє себе у відчуттях фізичного комфорту чи дискомфорту, розширених чи обмежених можливостей володіння своїм тілом.

Схема тіла впливає на формування актуального (конкретний стан людини на даний час) та ресурсного (нерозкриті фізичні можливості людини) стану.

Емоційний компонент ВКЗ – це звичні способи переживання людиною власних життєвих ситуацій. Звичний емоційний настрій залежить від субдомінальностей – якісних характеристик внутрішнього світу.

Вчена наголошує, що, роблячи психолого-корекційний вплив на субдомінальність підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату, можна досягти позитивних змін структури досвіду і внутрішніх реакцій дитини на травмуючу ситуацію, аж до реакцій фізіологічного рівня. Таким чином, можна змінити ставлення хворого підлітка до ситуації, що склалася, і активізувати резервні можливості його організму (відкрити нові таланти, здібності, призначення) [3].

Когнітивний компонент ВКЗ представлений усвідомленням складності свого захворювання, ролі психологічних чинників розвитку хвороби і прийняттям факту хроніфікації як неминучості. Також когнітивний компонент характеризується оцінкою інтелектуального потенціалу й реалістичністю сприйняття дійсності [4].

Ціннісно-мотиваційний компонент є ядром внутрішньої картини здоров'я. Переконання і внутрішні цінності є одними з найсильніших стимулів до конструктивної стратегії поведінки, спрямованої на одужання, або можуть провокувати дії, спрямовані на зниження рівня здоров'я. Шляхом переконання, тренінгової, консультативної роботи з підлітками, які мають набуті функціональні порушення, формується переконання, що здоров'я є найвищою цінністю людини, і важливо вибудовувати стратегії оптимізації стану здоров'я. Таким чином, формується прагнення бути здоровим настільки, наскільки це можливо, з прийняттям обмежень хвороби.

Ціннісно-мотиваційний компонент внутрішньої картини здоров'я – це робота над мотивом оздоровлення – волею до життя.

Із переконанням дитини в тому, що здоров'я насправді займає першу позицію в її системі цінностей, її поведінка таким чином буде спрямовуватися на оздоровлення специфічним мотивом – волею до здоров'я.

Доведено, що адекватне, усвідомлене, послідовне емоційно-ціннісне ставлення до себе є необхідною умовою збереження особистісної цілісності, а отже – однією із центральних складових частин внутрішньої картини здоров'я. Це означає, що компоненти «Я-концепції», виділені Р. Бернсом: «Я реальне», «Я дзеркальне» і «Я ідеальне» [3], – повинні бути послідовно узгоджені, не мати великих розривів і діаметрально протилежних характеристик. В іншому випадку відбуваються зміни внутрішньої картини здоров'я, що нерідко проявляється у вигляді депресій, немотивованої агресії, апатії, порушенні контакту з оточуючим соціальним середовищем.

Досліджуючи ВКЗ у підлітків із набутими вадами опорно-рухового апарату, вчені наголошують про вплив на її формування вікових особливостей дітей. Науковець Н.Є. Титаренко відзначила, що підлітки з набутими вадами опорно-рухового апарату в характеристиці здоров'я більше орієнтовані на соціальну активність (можу чи не можу ходити до школи, відвідувати певні гуртки та ін.), вони більшою мірою розуміють необхідність особистої активності для підтримки здоров'я [1; 7].

Здоров'я для здорової людини є звичайним явищем. Вчена Ю.Г. Фролова доводить, що здоровій людині не властиво звертати увагу на тілесні прояви здоров'я [1; 2]. У зв'язку із цим ВКЗ практично здорової людини може бути не настільки чіткою, емоційно яскравою; не мати сформованого ядра, тобто ціннісно-мотиваційного компоненту. У зв'язку з хворобою у структурі ВКЗ підлітків із набутими функціональними порушеннями з'являються нові елементи, за участю яких відображається новий стан організму, – хвороба, коли певна частина ВКЗ трансформується у ВКХ. Хвороба стає домінантною, вона породжуватиме яскравіші образи, її внутрішня картина буде чіткішою і глибшою [6].

Висока чутливість до тілесного образу «Я» в підлітків із набутими вадами, незадоволеність ним призводить до афектних реакцій, таких як схильність до депресивних станів, іпохондрії, фобій, емоційної ізоляції, фрустрованості, агресивності.

Сукупність відчуттів, уявлень і переживань підлітка з приводу свого фізичного вигляду може спотворювати образ «Я». Викривлення образу «Я» проявляється в підлітковому віці по-різному. У деяких підлітків визначальним чинником, що викривляє його «Я-концепцію», є слабка рефлексія, котра виявляється в недостатньому усвідомленні своїх особистісних якостей і неадекватній самооцінці (слабкість самоконтролю поведінки, імпульсивність, низький рівень пізнавальної активності). Усе це негативно відбивається на внутрішній картині здоров'я. Такі підлітки не виявляють інтересу до проблеми здоров'я, фізичного розвитку, проте вони можуть бути чутливі до свого тіла і зовнішності [7].

Вчені Кукуруза Г.В., Кирилова О.О., досліджуючи внутрішню картину здоров'я, виділили три типи внутрішньої картини здоров'я, які відображають варіанти ставлення підлітків із вадами до свого здоров'я та описуються параметрами, які співвідносяться з динамічними шкалами ВКЗ [1; 2]:

1) особистісна позиція щодо здоров'я;



2) визначення джерела відповідальності за стан власного здоров'я;

3) стратегія підлітка по відношенню до підтримки та збереження власного здоров'я;

4) уявлення про власне здоров'я в континуумі «здоров'я-хвороба».

Особистісна позиція щодо здоров'я визначається особливостями привласнення індивідом знань та уявлень про здоров'я та може бути *індивідуально орієнтованою* або *соціально орієнтованою*.

Індивідуально-орієнтована позиція характеризує сформованість особистісного погляду на своє здоров'я, коли підліток визначає поняття «здоров'я» через власне здоров'я. *Соціально-орієнтована позиція* щодо здоров'я характеризується використанням соціокультурних стереотипів та шаблонів під час опису власного здоров'я [1; 2].

За наявності *особистісної позиції* щодо здоров'я проявляється локус контролю власного здоров'я або схильність індивіда до приписування відповідальності за стан власного здоров'я. Джерелом формування здоров'я можуть бути внутрішні, особистісні фактори, або стан здоров'я індивіда залежить від впливу зовнішніх факторів [1; 4].

За наявності *соціально-орієнтованої позиції* щодо здоров'я локус контролю власного здоров'я визначений бути не може, але можна визначити переконання індивіда щодо залежності здоров'я, як загального поняття, від зусиль людини чи наявності впливу зовнішніх факторів середовища [2].

Стратегія підлітка по відношенню до підтримки та збереження власного здоров'я розподіляється на стратегію активних дій та пасивну стратегію.

Активна стратегія визначалася тоді, коли для збереження та підтримки здоров'я передбачалися дії, які могли позитивно впливати на здоров'я в разі спрямованості на здоровий спосіб життя або негативно впливати на здоров'я підлітка, якщо це руйнівна поведінка по відношенню до власного здоров'я.

Наприклад, якщо це активна стратегія, то спостерігаються висловлювання: «Я займаюсь лікувальною фізичною культурою», «Я правильно і регулярно харчуюсь», «Я лікуюсь і старанно виконую призначення лікаря».

Активна негативна стратегія: «Я часто живу нездорову їжу», «Я граю цілими днями в комп'ютерні ігри» [1].

Пасивна стратегія визначалася прагненням до збереження та підтримки здоров'я, декларуванням здорового способу життя

без наявності елементів поведінки або відмовою від будь-яких дій, які спрямовані на підтримку здоров'я внаслідок заперечення наявності захворювання.

Уявлення підлітка про власне здоров'я в континуумі «здоров'я/хвороба» характеризується різними варіантами включення в семантичний простір поняття «здоров'я» уявлень про хворобу: хвороба виключена із семантичного простору уявлень про здоров'я; образ здоров'я підміняється або вичерпується образом хвороби, тобто підліток ідентифікує своє здоров'я з хворобою; суб'єктивні уявлення підлітка про здоров'я містять обидві складові частини: і здоров'я, і хворобу [4].

Як наголошують Кукуруза Г.В., Кирилова О.О., особливе сполучення вищезазначених параметрів визначає кожний тип внутрішньої картини здоров'я. Так, тип 1 характеризується індивідуально-орієнтованою особистісною позицією, пасивною позитивною стратегією щодо підтримки та збереження власного здоров'я, ідентифікацією свого здоров'я із хворобою, сфокусованістю свідомості лише на хворобі та переконанням залежності власного здоров'я від впливу зовнішніх факторів. Цей тип ВКЗ можна розцінювати як *інвертований*, бо образ здоров'я підміняється образом хвороби [2].

Тип 2 характеризується індивідуально-орієнтованою особистісною позицією, сполученням пасивної і активної позитивних стратегій щодо підтримки та збереження власного здоров'я, присутністю в уявленнях про здоров'я обох складових частин: і здоров'я, і хвороби, та переконанням залежності свого здоров'я від власних зусиль та особистісних факторів [2].

Цей тип ВКЗ можна розцінювати як цілісний, бо уявлення підлітка з функціональними порушеннями про здоров'я в ситуації наявності захворювання містять обидві складові частини: і здоров'я, і хворобу. Наявність активної стратегії щодо підтримки та збереження власного здоров'я, прагнення до здорового способу життя та переконання залежності свого здоров'я від власних зусиль робить цей тип ВКЗ адаптивним.

Тип 3 характеризується соціально-орієнтованою особистісною позицією з пасивною стратегією щодо підтримки та збереження власного здоров'я, як позитивною, так і негативною, що включає декларування здорового способу життя без наявності дій, спрямованих на підтримку власного здоров'я та заперечення наявності захворювання, та переконанням залежності здоров'я від зусиль людини [1].

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, внутрішня картина здоров'я підлітка з набутими вадами опорно-рухового апарату – це сукупність інтелектуальних уявлень про теперішній стан здоров'я, комплекс емоційних переживань і відчуттів щодо нього, а також сукупність поведінкових реакцій щодо збереження та відновлення здоров'я. Внутрішня картина хвороби розглядається як сукупність не лише емоційних порушень, але й певних процесів інтелектуального та вольового порядку, пов'язаних зі свідомістю, переживанням і ставленням до хвороби.

Виділено чотири типи ВКЗ, два з яких є дезадаптивними і потребують психологічної корекції. За наявності інвертованого типу ВКЗ психологічна корекція повинна бути спрямована на формування активної стратегії щодо підтримки та збереження власного здоров'я, переконання підлітка із набутими вадами опорно-рухового апарату в залежності здоров'я від власних зусиль та розширення свідомості в бік позитивних тенденцій. У випадку дисоціативного типу ВКЗ робота психолога з підлітком повинна бути спрямована на прийняття факту наявності актуального захворювання та формування індивідуально-орієнтованої позиції щодо власного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кукурудза Г.В., Беляєва О.Е., Кирилова О.О., Циліорик С.М. Внутрішня картина здоров'я дітей і підлітків як психологічний феномен. *Наук. зап. Ін-ту психології АПН України*. 2007. Вип. 32. С. 148–157.
2. Кукурудза Г.В., Беляєва О.Е., Кирилова О.О., Циліорик С.М. Образ здоров'я у хлопців із затримкою фізичного та статевого розвитку. *Медицинская психология*, 2007. Т. 2. С. 87–89.
3. Колотій Н. Формування психологічного здоров'я особистості. *Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2001. Вип. 6. С. 143–148.
4. Лісова О.С. Психологічні особливості внутрішньої картини здоров'я в осіб з виразковою хворобою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія». Харків, 2008. 20 с.
5. Лісова О.С. Внутрішня картина здоров'я // *Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2002. Вип. 15. С. 69–77.
6. Методика дослідження внутрішньої картини здоров'я підлітків: метод. рек. ДУ«ІОЗДП АМНУ»/ уклад. Г.В. Кукуруза. Київ, 2008. 24 с.
7. Нагорна А.М., Беспалько В.В. *Репродуктивне здоров'я та статеве виховання молоді*. Київ, 2004. С. 3–11.
8. Смирнов В.М. Основные принципы и методы психологического исследования внутренней картины болезни / под ред. М.М. Кабанова, А.Е. Личко, В.М. Смирнова. Л.: Медицина, 1983. С. 38–62.

УДК 159.923

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дрозд Л.В., аспірант кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет

Дослідження присвячено розробленню та апробації корекційної програми з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. У статті висвітлено методичні та теоретичні засади зазначеної програми. Основна мета створення програми полягала у визначенні основних умов і розробці методики формування життєвого цілепокладання у підлітків у процесі спеціально організованих корекційних занять та перевірки їх ефективності на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл, а надалі в умовах інклюзивного навчання. Запропоновано етапи проведення занять із формування життєвого цілепокладання. Визначено умови позитивного впливу корекційної програми на формування майбутніх цілей у підлітків з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: *життєве цілепокладання, підлітки, інтелектуальні порушення, корекційна програма.*

Дрозд Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Исследование посвящено разработке и апробации коррекционной программы по формированию жизненного целеполагания у подростков с интеллектуальными нарушениями. В статье освещены методические и теоретические основы указанной программы. Предложены этапы проведения занятий по формированию жизненного целеполагания у подростков с интеллектуальными нарушениями. Раскрыты результаты диагностики причин недоразвития процесса целеполагания, а именно – нарушение эмоционально-волевой, мотивационной сферы, отсутствие и слабость самоконтроля, импульсивность,



слабость анализа и сравнения с приобретенным опытом, психологические проблемы, связанные с конфликтными ситуациями.

Ключевые слова: *жизненное целеполагание, подростки, интеллектуальные нарушения, коррекционная программа.*

Drozdz L.V. DEVELOPING SKILLS OF SETTING LIFE GOALS IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

This research is devoted to the development and approbation of a corrective programme for developing skills of setting life goals in adolescents with intellectual disabilities. The article outlines the methodological and theoretical principles of the noted Programme. The major objective of the Programme was to determine the social and psychological, as well as correctional and pedagogical conditions, to elaborate a special methodology for developing skills of setting life goals in adolescents with intellectual disabilities in the course of specially organised correctional trainings and to evaluate their effectiveness in special general education schools, and afterwards within the framework of inclusive education. The article suggests the particular stages of conducting classes for developing skills of setting life goals in adolescents with intellectual disabilities. The authors also reveal the results of assessing the reasons for the underdevelopment of the life goal-setting skills in adolescents with intellectual disabilities, namely, the violation of the emotional, volitional, and motivational sphere, the lack and weakness of self-control, impulsivity, the weakness of the analysis and comparison with the gained experience, psychological problems associated with the post-traumatic stress. The Going for the program is designed to teach adolescents life skills. There have been few efforts to assess whether the skills that goal is designed to teach are being learned by adolescents involved in the program. The purpose of this study was to examine the impact of goal on the acquisition of skills in the areas of setting goals, solving problems, and seeking social support. Interviews were conducted with adolescents. Those who participated in program reported that they had learned how to set goals, to solve problems effectively, and to seek the appropriate type of social support. The research highlights the major key-points and stages of correctional trainings; moreover, it acknowledges the conditions in which the correctional Programme will positively impact future goal-setting skills' development in adolescents with intellectual disabilities. In order to achieve this goal, the authors have developed an experimental project for creating a Regional Inclusive Education Advisory Service.

Key words: *setting life goals, special educational needs, adolescents, intellectual disabilities, correction programme.*

Постановка проблеми. Наразі одним із пріоритетних завдань Нової української школи є соціалізація випускника, формування успішної розвинутої особистості, яка має зріле, реалістичне розуміння сенсу свого життя, свого майбутнього. Особливо часто ця проблема постає, коли йдеться про розвиток і соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з розумовою відсталістю.

Тому особливого значення в контексті вивчення особистості розумово відсталого підлітка (як суб'єкта життя) набувають пошуки механізмів його самопрогнозування, самоздійснення та самореалізації. Це дуже важливе, але водночас складне завдання корекційної та виховної роботи в спеціальній школі. Тому особлива увага приділяється життєвим цілям особистості розумово відсталого підлітка, які, проектуючи за допомогою вчителя уявлення про бажані сфери самореалізації та можливі результати, спрямовані на реалізацію особистісних смислів і виступають одним із таких механізмів.

Здатність підлітка з розумовою відсталістю одночасно відповідати очікуванням соціуму і при цьому не відмовлятися від власних життєвих задумів має стати базовою соціально-психологічною характеристикою особистості, до цього часу практично не

дослідженою. Залишаються нерозкритими чинники, що забезпечать достатній рівень самостійності життєвого цілепокладання, а тому й успішність знаходження місця в житті. Це потребує врахування як особистісних особливостей розумово відсталого підлітка, так і соціальної ситуації його розвитку.

Життєве цілепокладання – це складне, чутливе до нових смислів, динамічне й контекстуальне утворення, що має у своїй структурі когнітивний та емоційно-вольовий компоненти. Воно є найбільш усвідомленою і суб'єктною формою структурування майбутнього та дієвим механізмом самореалізації [4, с. 108–110].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розробленні програми розвитку мотиваційно-вольової сфери дітей із ООП, довільної поведінки; організації корекційної роботи з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою формування життєвого цілепокладання та для задоволення потреб в ідентифікації з оточенням, успішності розвитку розумово відсталого підлітка має розроблятися індивідуальна навчальна програма, відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня. Тому якісна

розробка та впровадження індивідуальної навчальної програми корекційним педагогом та програми психологічного супроводу спеціальним психологом, які володіють технологіями корекційно-педагогічної діяльності в умовах спеціального або інклюзивного освітнього середовища, є фактором подолання стресу та подальшої соціалізації розумово відсталих учнів. Одним із напрямів програми психологічного супроводу має стати корекційна робота з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Процес формування власного цілепокладання вимагає від системи освіти інструментів максимального розкриття у підлітка його діяльнісних засад, його індивідуального своєрідного творчого потенціалу в різних сферах діяльності. Розвиток життєвого цілепокладання є необхідною умовою становлення й функціонування людини, зокрема її діяльності, яка лежить в основі формування особистості. Завдання школи – створити несформовані внаслідок слабкої регуляції та вузькості мислення перспективні життєві цілі учня.

Розвиток підлітка з інтелектуальними порушеннями як особистості, результат і продуктивність будь-якої її діяльності в майбутньому, професійне самовизначення, успішність залежить від ступеня сформованості цілепокладальної функції.

Можливість здійснювати усвідомлене життєве цілепокладання залежить від того досвіду, який підліток здобув у житті. Школа може стати ефективним інструментом формування такого позитивного досвіду, тому що ситуація успіху в навчальній діяльності допоможе учням розвинути особистісно у процесі постановки й реалізації навчальної мети [1, с. 49–53].

Результати досліджень низки вчених засвідчують навіть без стресових ситуацій порівняно низький рівень сформованості цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями та вказують на неготовність до прийняття запропонованих вчителем для прикладу життєвих цілей та перенесення їх у власний план майбутніх дій, до неспроможності самостійної постановки життєвих цілей та їх досягнення в майбутньому, а також про недостатню сформованість мотиваційно-вольової сфери особистості як фундаменту формування життєвого цілепокладання [2, с. 2–10].

Програма проходила апробацію на базі Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік», Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи № 1, Калінінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів, Михайлів-

ської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів.

Основна мета створення програми полягала у визначенні соціально-психологічних та корекційно-педагогічних умов і розробленні спеціальної методики формування життєвого цілепокладання у підлітків у процесі спеціально організованих корекційних занять та перевірки ефективності на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл, а надалі в умовах інклюзивного навчання.

Підходи до розробки програми формування цілепокладання ґрунтувалися на таких теоретичних засадах:

1) процес формування життєвого цілепокладання полягає у створенні образу майбутнього результату дій, розумінні та прийнятті цього образу як основи послідовних практичних або розумових дій (О. Тихомиров). Цілепокладання визначається як стратегічний вибір в умовах невизначеності з розумінням покрокових тактичних дій (І. Володарська, А. Мітіна, Н. Наумова, Ю. Швалб) [4; 5];

2) формування життєвого цілепокладання як процесу, що виникає і розвивається у взаємодії певних напрямів психічного та соціального розвитку, вимагає комплексного підходу, який уміщуватиме розвиток емоційного позитивного досвіду, психічних функцій, мотиваційно-вольової сфери дитини, сфери рефлексії, сфери діяльності і відбувається шляхом постанови позитивної майбутньої мети (Ю. Швалб, Є. Ільїн, А. Коган, Г. Кураєв). Ізольований вплив на окремих компонентів комплексу не досягне мети;

3) прагнення до самоствердження та орієнтація на майбутню перспективу на основі здобутого позитивного досвіду в житті виступають одним із головних чинників, що спонукають до самозміни, самовизначення шляхом самовдосконалення, адже оптимізація індивідуально-психологічних параметрів підвищує ефективність її функціонування й надає більше шансів у досягненні поставленої мети (Ю. Швалб) [5];

4) стосовно поетапного формування розумових дій і провідної ролі навчання в процесі розвитку (П. Гальперін, Л. Віготський), основу цілепокладання складають розумові дії – покладання мети теоретичною діяльністю (ціле утворення (формування)) та об'єктивно-предметні дії (ціле (здійснення) реалізація). За виконуваними функціями будь-яка дія може бути розділена на три частини: орієнтувальну, виконавчу й контрольну [3, с. 212–214];

5) психічний розвиток особистості полягає у послідовній зміні окремих форм конкретної діяльності дитини, в ускладненні структури цієї діяльності й у збагаченні



психологічних процесів, що розвиваються всередині цієї діяльності. Формування особистості дитини відбувається у властивих віку видах діяльності – ігровій, навчальній та творчій (Л. Виготський, Г. Абрамова, В. Мухіна). Недостатній розвиток цілепокладання у підлітків з інтелектуальною недостатністю та його значення в діяльності підкреслює необхідність використання корекційних заходів із формування вмінь прийняття (або постановки) та досягнення цілей [3, с. 218–221].

Програма формування життєвого цілепокладання була розроблена з урахуванням вікових та специфічних особливостей досліджуваної категорії підлітків.

Паралельно з формуванням цілепокладання зверталася увага на розвиток сфер, які є складниками цього процесу:

I. Перший складник – недостатня сформованість вольової сфери: слабкість вольових процесів знижує можливість формування цілепокладання будь-якої діяльності. Тому особлива увага приділялася корекційним заняттям, спрямованим на розвиток самоконтролю у підлітків.

II. Другий складник порушення процесу формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями – відсутність стійких мотивів діяльності й домінування зовнішньої мотивації до будь-якої діяльності. Для включення учня в діяльність необхідно сформувати у нього відповідальність за власні дії, компетентність дій, яку можливо сформувати лише створюючи умови успішності діяльності дитини під час розв'язання завдань – учитель має давати завдання доступні за складністю та невеликі за обсягом, тим самим забезпечуючи підвищення самооцінки в учнів із низьким рівнем навчальних досягнень, що буде особливо важливе для дітей з ООП, що навчаються в умовах інклюзії серед дітей із нормою розвитку та особливо потребують створення умов для переживання почуттів успіху, задоволення та щастя від самостійно зробленої праці.[3].

III Третій складник – порушення емоційної сфери дитини, імпульсивність, відсутність самоконтролю дій.

Програма формування життєвого цілепокладання вміщувала 4 етапи:

- діагностичний;

- підготовчий (направлений на розвиток самоконтролю й формування життєвого цілепокладання, як прийняття стратегічної кінцевої та вже виокремлених тактичних проміжних цілей (дітям пропонували мету – чого саме потрібно досягти – й указували алгоритм її отримання з указівкою на проміжну мету);

- основний (направлений на формування життєвого цілепокладання як прийняття кінцевої стратегічної мети та самостійне виокремлення проміжних тактичних цілей (дитині указувалась лише загальна кінцева мета, а те, як до неї дійти та через вирішення яких проміжних цілей, дитина мала вирішувати сама);

- просунутий (направлений на формування цілепокладання як процесу самостійного вибору та прийняття мети та виокремлення проміжної мети (завдання виступає спонуканням до дії, але конкретну мету дії дитина має визначити самостійно)).

Програма передбачала проведення десяти індивідуальних занять із кожною дитиною окремо.

I етап – діагностичний. Для діагностики використовувалась методика дослідження імпульсивності В. Лосенкова [1].

Мета діагностики: вимірювання імпульсивності (як відносно стійкої особистісної риси). Призначена для застосування в широких вікових межах у цілях професійної спрямованості та цілепокладання у виборі життєвого шляху, а також для дослідження особливостей поведінки людини.

Імпульсивність суб'єкта – це риса особистості, протилежна цілеспрямованості, що зумовлює недостатній самоконтроль у спілкуванні і діяльності, невизначеність життєвих цілей, нестійкість орієнтацій та інтересів (В. Лосенков) [1].

Якісний аналіз результатів дослідження за методикою В. Лосенкова свідчить про те, що імпульсивність, тобто спонтанність дій, миттєві неадекватні реакції на ситуацію, схильність діяти без достатнього свідомого контролю (під впливом зовнішніх обставин або через емоційні переживання) у підлітків з інтелектуальними порушеннями до старших класів знижується з показника 55 балів у 3 класі до 32 балів у 9 класі. У нормі імпульсивність має зникнути до 10 років, може проявлятися в дошкільному та молодшому шкільному віці як неадекватний контроль над поведінкою. За інтелектуальної недостатності неадекватний контроль над поведінкою пов'язують із недорозвиненням емоційно-вольової сфери, тому корекція функцій контролю утруднена, але можлива. На це й указують показники зниження імпульсивності у дітей у старших класах спеціальної загальноосвітньої школи. Але низький рівень цілеспрямованості та його зниження до старших класів говорить про недостатність корекційної та виховної роботи, спрямованої саме на формування цих рис характеру. Корекція має проводитися в організації спільної діяльності, в якій виконання рольових правил вимагає

стримування власних безпосередніх спонукань і врахування інтересів інших учнів, а також у підлітковому віці в навчальній діяльності. Під час досягнення підліткового віку імпульсивність навіть за умов норми розвитку знову може проявлятися як вікова особливість, пов'язана вже з підвищенням емоційної збудливості в цьому віці. Це теж треба враховувати під час підрахунку коефіцієнта для підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Отже, в основі низького рівня сформованості життєвого цілепокладання лежать висока імпульсивність підлітків та знижені самоконтроль, аналіз і цілеспрямованість дій. На формування цих рис була направлена наша методика.

II етап – підготовчий. Підлітків учили досягати простої мети в навчанні, яка виділялася в завданні, планувалося її досягнення, виконувалися дії для досягнення мети.

Для успішного оволодіння самостійним цілепокладанням діти мають контролювати свою діяльність. Із цієї метою проводилися спеціальні ігри і вправи на розвиток етапів самоконтролю: попереднього – орієнтування в завданні (для постановки мети, засвоєння зразка, як плану виконання завдання), процесуального – прийняття зразка як правила та плану виконання завдання, та підсумкового – перевірка свого результату відповідно до зразка (чи перевірка результату завдання) як прикладу правильного виконання завдання.

III етап. Для успішного досягнення багатоступінчатої мети діти мають бачити й виділяти в завданні ті проміжні цілі, за допомогою яких можливе досягнення кінцевої мети.

Отже, у процесі навчання цілепокладання була здійснена низка корекційно-розвивальних завдань: розвиток аналізуючого сприйняття; формування вміння виділяти проміжну мету як шаблону до отримання результату (кінцевої мети); розвиток цілеспрямованості діяльності (уміння утримувати кінцеву мету та працювати згідно з нею); розвиток словесної регуляції у вигляді словесного планування, звіту й пояснювально-супроводжуючого мовлення; розвиток контрольних функцій.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями здатні прийняти стратегічну мету, поставлену вчителем і самостійно відокремити проміжні цілі її досягнення. Це свідчить про можливість формування у них цілепокладання. Загальними особливостями виконання завдань цими підлітками є більш тривалий час їх виконання, більша кількість помилок, такі діти рідше помічають їх, а помічені їм важко виправляти.

IV етап – формування життєвого цілепокладання як самостійно створеної мети та постановки завдання; прийняття запропонованої вчителем мети, самостійна постановка завдання.

Завдання четвертого етапу активізують розумові операції дітей підлітків, самостійність у виборі розв'язання завдань, що приводить до розвитку елементів аналітико-синтетичного мислення, розвитку порівняння шляхів досягнення мети з набутим раніше досвідом, а також розумінню послідовності виконання завдань та співвідношення їх з кінцевою метою. Це приводить до чіткої, цілеспрямованої діяльності дитини.

У програмі формування процесу життєвого цілепокладання особлива увага приділялася процесу планування в діяльності учнів. Планування – це запорука тактичного послідовного виконання дій, направлених на досягнення поставленої мети.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, результати впровадження методики в спеціальних закладах освіти довели, що для формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальною недостатністю необхідна цілеспрямована робота з відтворення для цього підґрунтя – достатнього розвитку вольової сфери, зокрема етапів самоконтролю, що виконуються у плані практичних дій, уміння розв'язувати проблемно-практичні завдання методом спроб, вербально узагальнювати практичний досвід.

Аналіз результатів дослідження дозволив зробити висновок щодо позитивних змін за результатами корекційної роботи з формування життєвого цілепокладання у підлітків – під час роботи над завданням досліджувані добре сприймали поставлену вчителем стратегічну ціль, розуміли її, приймали та самостійно виділяли проміжні тактичні цілі, які послідовно виконували для досягнення основної мети. Це свідчить про те, що підлітки з інтелектуальними порушеннями за наявності корекційної роботи та позитивного емоційного зовнішнього тла виявляють потенційну готовність до самостійного життєвого цілепокладання в майбутньому.

Беручи до уваги те, що в експерименті все ж таки було впроваджено етап формування життєвого цілепокладання як самостійної постановки стратегічної цілі, але отримані відомості майже не виявили динаміки в покращенні цього процесу, можна зробити висновок, що розумово відсталі підлітки вимагають більш інтенсивного та довготривалого комплексного впливу на розвиток самого процесу життєвого цілепокладання на позитивному досвіді; на рі-



вень розвитку вищих психічних функцій; на розвиток саме мотивації, а не тільки на рівень її підвищення; на подальший розвиток вольового компонента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровський А.Б., Потапенко Т.М., Щекін Г.В. Система методів професійної орієнтації. Кн. 2. Методики профорієнтаційної роботи (додатки): Навчально-методичний посібник. Київ: МЗУУП, 1993. С. 49–53.

2. Макаров С.П. Технология индивидуального обучения. Педагогический вестник. 1994. № 1. С. 2–10.

3. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология речувано відсталого дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

4. Швалб Ю.М. Психологические модели целенаправленного обучения. Київ, 1997. 240 с.

5. Швалб Ю.М. Целенаправленное сознание (психологические модели и исследования). Київ: Миллениум, 2003. 152 с.

УДК 159.95:376.37

СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Турубарова А.В., к. психол. н., доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

Прядкіна А.А., студентка факультету реабілітаційної педагогіки
та соціальної роботи
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

Стаття присвячена стану розробленості проблеми розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. Автори розкривають історію наукових пошуків вчених щодо синдрому Дауна як генетичного захворювання та психологічного розвитку цієї категорії дітей, зокрема, мовлення. У статті окремої уваги заслуговують наукові доробки з розвитку мовлення та комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна таких сучасних українських вчених, як А. Савицький та Р. Ковтун. Автори відмічають, що в дітей із синдромом Дауна спостерігається недорозвинення багатьох психічних функцій.

Ключові слова: синдром Дауна, молодший шкільний вік, мовлення, спілкування.

Turubarova A.V., Priadkina A.A. СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Статья посвящена проблеме развития речи у детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна. Авторы раскрывают историю научных исследований синдрома Дауна как генетического заболевания и психологическое развитие этой категории детей, в частности, речи. В статье отдельного внимания заслуживают научные труды по развитию речи и коммуникативных способностей детей с синдромом Дауна таких современных украинских ученых, как А. Савицкий и Р. Ковтун. Авторы отмечают, что у детей с синдромом Дауна наблюдается недоразвитие многих психических функций.

Ключевые слова: синдром Дауна, младший школьный возраст, речь, общение.

Turubarova A.V., Priadkina A.A. STATE OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF LINGUISTIC DEVELOPMENT IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE OF DAUNA SYNDROME

The article is devoted to the state of development of the problem of the development of speech in young schoolchildren with Down syndrome. The authors reveal the history of scientific research by scientists about Down syndrome as a genetic disorder and the psychological development of this category of children, including speech.

The article notes the contribution of foreign scholar L. Kumin in the development of communication skills in children with Down syndrome. In her books, she describes the peculiarities of children with Down syndrome, which influence the development of speech, especially the stimulation of children 6-8 months for the development of speech and the possibility of using auxiliary means of communication.

The authors of the article draw attention to the study of P. Zhianovoy, which reveals the main stages of the child's development, its characteristics and features, the systematic approach to supporting the child of early

and pre-school age with Down syndrome, and early and psychological and pedagogical assistance to families. It also highlights the strong and problematic aspects of the development of children with Down syndrome, which should be borne in mind when forming communication skills and speech.

The article deserves special attention to the scientific developments on the development of speech and communicative skills of children with Down syndrome such modern Ukrainian scholars as A. Savitsky and R. Kovtun.

The authors note that in children with Down syndrome there is an underdevelopment of many mental functions. Lack of mental development affects child development opportunities in many spheres. Of course, lagging also affects the skills of communication, because it relies on cognitive abilities, the ability to analyze, understand certain concepts, memorize them

The authors of the article conclude that the scientific analysis of the state of development of the problem of development of speech in children of primary school age with Down syndrome showed research by foreign and domestic scientists of the following issues: speech development of children; personality characteristics of children, influencing the development of their speech; the strengths and weaknesses of the development of children, which should be taken into account when forming communication skills and speech; a systematic approach to escorting a child of early and preschool age with Down syndrome; directions of formation and correction of speech in children; formation of communicative abilities of children; the use of alternative communication tools in the development of children's speech; early psychological and pedagogical assistance to families, etc.

Key words: *Dauna syndrome, young school, speech, communication.*

Постановка проблеми. На сьогодні вчених все більше і більше зацікавлюють дослідження дітей із синдромом Дауна (А. Савицький, Р. Ковтун та ін.), бо залишаються невирішеними багато питань, пов'язаних із вивченням розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. У недостатньому обсязі розроблена методика діагностики та корекції даного порушення. Порушення мовленнєвої функції дає початок порушенням інших, тому розвиток мовлення дітей із синдромом Дауна потребує більш детального вивчення, тому тема дослідження є актуальною. Саме цій проблемі присвячена дана стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативне виховання відіграє важливу роль у житті молодших школярів, забезпечуючи дітей необхідними навичками мовленнєвої поведінки, має важливе значення для засвоєння ними навчальних предметів та активної участі в суспільному житті. У процесі корекційної роботи з дітьми із синдромом Дауна є важливим питання особливостей розвитку мовлення, які спостерігаються в них ще з раннього дитинства.

За статистикою, одне немовля з 700-800 народжується із синдромом Дауна, і присутність таких людей у нашому житті не така велика рідкість, тому суспільство повинно мати правильне уявлення про їх особливості і приймати їх як тих, хто живуть поруч із нами, і тільки потім вже відмічати їх особливості [6, с. 11].

Останнім часом значно збільшилась кількість публікацій у зарубіжній літературі, присвячених розвитку дітей із генетичними порушеннями. Особливо увага дослідників привернута до проблем психології людей із синдромом Дауна [7, с. 170].

Постановка завдання. Мета – розкрити стан розробленості проблеми розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення – це психофізіологічний процес реалізації мови. Воно посідає центральне місце в процесі психічного розвитку дитини і внутрішньо пов'язане з розвитком мислення й усвідомлення взагалі [11, с. 5].

Як зазначає Т. Медведева, мовлення виникає за наявності певних біологічних передумов і базується на діяльності багатьох структур головного мозку. Нормальне дозрівання і функціонування центральної нервової системи є фундаментом, на якому будується мовленнєва діяльність дитини [6, с. 173].

Дослідженням мовлення дітей молодшого шкільного віку займалися такі зарубіжні вчені, як Дж. Міллер, Д. Узнадзе, В. Штерн та інші. Також мовлення дітей молодшого шкільного віку вивчалось такими вченими радянського періоду, як: Б. Ананьєв, П. Анохін, М. Берштейн, П. Блонський, Ф. Буслаєв, Л. Венгер, В. Крутецький, Р. Лалаєва, Б. Ломов, О. Лурія, А. Люблинська, О. Мальцев, Н. Новотворцева, І. Павлов, Т. Рамзаєва, С. Рубинштейн, Є. Тихеева, К. Ушинський та інші. Психологічна природа мовлення також розкрита в роботах Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєєва, Т. Ушакової та інших учених [11, с. 5].

Синдром Дауна – це генетична патологія, вроджена хромосомна аномалія, вона являє собою диференційовану форму психічного недорозвитку фізичних, психічних, інтелектуальних і емоційних якостей людини [5, с. 1].



Клінічний діагноз, як правило, ставиться в пологовому будинку. До основних ознак захворювання відносяться: зріст і вага дитини дещо нижче середнього (зріст менше 45-50 см і вага до 3 кг); розумова відсталість, брахицефалія; наявність третього тім'ячка в місці з'єднання кісток черепа, приплюснута потилиця, розкосі очі з монголоїдним розрізом, катаракти, плями Брушвільда (плями білого кольору на межі зовнішньої і середньої третини райдужної оболонки), рідше – помутніння роговиці і кришталика, товсті губи, напіввідкритий рот, пласка спинка носа, вузьке небо, надлишок шкіри на шиї, поперечна лінія на долоні (так звана «мавп'яча лінія»). Серед аномалій внутрішніх органів відзначають вади серця (дефекти стінок у поєднанні з аномаліями великих судин), сечової системи, мозку [5, с. 4].

Проблемою розвитку дітей із синдромом Дауна займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені: М. Антропова, О. Баєнська, М. Беркетова, Є. Давиденкова, Д. Даун, М. Кольцова, К. Лебединська, І. Ліберман, К. Ліббі, М. Лісіна, Ж. Лежен, Н. Лур'є, М. Малофєєв, О. Мастюкова, Г. Мішина, П. Мойра, О. Нікольська, М. Певзнер, Т. Пелимська, Дж. Пінтер, Ю. Разенкова, Т. Робін, А. Рудова, А. Савицький, О. Стребелева, Г. Сухарева, П. Ундерс, Д. Фідлер, Н. Шматко, Ж. Ескіроль та ін.

Ж. Ескіроль – французький психіатр, який у 1838 році написав книгу «Про душевні хвороби, що розглядаються в медичних, гігієнічних та судово-медичних відносинах». Вона є першою науковою працею, що описує людей з інтелектуальними порушеннями і порушеннями розвитку, в той час званих «ідіотами», не пов'язуючи їх із психічними захворюваннями [2].

У 1862 році англійський лікар Д. Даун, що займав у той час посаду керуючого Королівським притулком для розумово відсталих в Ерлсвуді, вперше класифікував синдром Дауна, виявлений у частини його пацієнтів із затримкою розумового розвитку, які мали схожий зовнішній вигляд і фізичні характеристики, але при цьому не були схожі на інших пацієнтів з інтелектуальними відхиленнями. Під час опису даного синдрому доктор Даун використовував щодо спостережуваних їм пацієнтів термін «монголоїди». Термін був використаний Д. Дауном у зв'язку з характерним зовнішнім виглядом пацієнтів, що трохі нагадує через наявний у них епікантус монголоїдний антропологічний тип, в зв'язку із чим Д. Даун зробив помилковий висновок, що даний вид затримки розумового розвитку безпосередньо пов'язаний

із приналежністю пацієнтів до монголоїдної раси [4].

У 1866 році він опублікував статтю під назвою «Спостереження за етнічною класифікацією людей із затримкою розумового розвитку». У своїй статті доктор Д. Даун висловив думку, що різні типи затримки розумового розвитку можна класифікувати за етнічними ознаками. Стаття доктора Д. Дауна є першим джерелом, що містить точний опис морфологічних характеристик і функціональних розладів організму, властивих людям із синдромом Дауна [2].

У 1876 році вчені проводили взаємозв'язок між синдромом Дауна та хворобою Альцгеймера. Це відбувається за 30 років до того, як А. Альцгеймер вперше описує хворобу Альцгеймера, і більш ніж за 70 років до фактичного оголошення зв'язку між синдромом Дауна і хворобою Альцгеймера [2].

Французький генетик Ж. Лежен зробив відкриття, яке вказує на генетичну причину виникнення синдрому Дауна, званого в той час «монголізм». У 1958 році Ж. Лежен вперше зробив запис у лабораторні зошити про наявність 47 хромосом у клітинах дитини, поруч з ім'ям якого зроблена позначка – «монголоїд 1». Він виявив, що діти із синдромом Дауна мають 47 хромосом, тому що в одній із хромосом міститься три копії (трисомія) замість покладених двох (дисомія) [3].

У 1960 році продовжувалося вивчення людей із синдромом Дауна. Хромосома, що містить у собі додаткову копію, була позначена як хромосома 21 лише після прийняття Денвера класифікації хромосом, заснованої на методі рівномірного фарбування. Таким чином, Ж. Лежен довів, що додаткова хромосома, що міститься в 21 хромосомній парі, є спільною генетичною характеристикою для всіх людей із синдромом Дауна. Відкриття мало величезне значення, тому що було доведено, що синдром Дауна виникає в результаті випадкових генетичних відхилень і не є расовими захворюванням. У генетиці виявлене Ж. Леженом порушення отримало назву «трисомія» 21 [3].

У дітей із синдромом Дауна спостерігається недорозвинення багатьох психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, уяви і т.п.), особливості на рівні довільності і усвідомлення. Відставання в розумовому розвитку впливає на можливості розвитку дитини в багатьох сферах. Звичайно, відставання впливає і на навички спілкування, оскільки спирається на пізнавальні здібності, вміння аналізувати, розуміти певні поняття, запам'ятовувати їх. У дітей із синдромом Дауна відмічають такі осо-

бливості пам'яті: маленький об'єм, більш швидко згасання виниклих слідів. Особливо страждає вербальна пам'ять, слухо-зорова пам'ять розвинена в них краще. Увага нестійка, об'єм її значно звужений, важко відбувається переключення уваги з одного об'єкту на інший. Обробка отриманої інформації відбувається повільно, тому дитина не відразу може відповісти на питання або виконати потрібну інструкцію. Відбувається відстрочене відтворення. Дитина часто не здатна зробити узагальнення, перенести засвоєну навичку з однієї ситуації в іншу. Спостерігається бідність логічних операцій, конкретність мислення. Зниження здатності до абстракції, узагальнення, символізації ускладнює дитині розуміння і використання слів, які пов'язані з відчуттями, поняттями часу і простору [7, с. 28].

Крім того, в дітей із синдромом Дауна маленькі і вузькі вушні канали. Усе це негативно впливає на слухове сприйняття і вміння чути, тобто чути звуки навколишнього світу, концентрувати на них увагу та розрізняти їх [5, с. 13].

У дітей із синдромом Дауна мовленнєвий апарат має свої анатомо-фізіологічні особливості: гіпотонія, макрогlossenія, готичне піднебіння та аномалії зубів. Також у дітей із синдромом Дауна є порушення мовленнєвого дихання, що значно ускладнює розвиток мовлення. У таких дітей рот знаходиться в напіввідкритому стані, тому зробити вдих через ніс, а видих через рот вона не може. Дихання поверхневе, активний видих скорочений [6, с. 178].

Переважає більшість дітей із синдромом Дауна стикається з труднощами розвитку мовлення, але навіть якщо мова дитини не дуже розбірлива, звичайно вона здатна за допомогою міміки, жестів, знаків виражатися так, що її цілком можна зрозуміти. Хоча такі діти, як правило, розуміють більше, ніж можуть сказати, їм все ж важко буває зрозуміти завдання або інструкцію, особливо якщо інструкції раз від разу формулюються не однотипно, і ще важче буває пояснити дорослому, що саме їм незрозуміло. Педагогам варто мати на увазі, що дітям із синдромом Дауна важко сприймати інформацію на слух, проте більшість із них добре навчається за допомогою зорових опор. Картинки, символи, намальовані або написанні умови задач дозволяють їм зрозуміти завдання, а під час виконання завдання часто допомагає розбивка його на кілька частин. Ці діти із задоволенням працюють із калькулятором або комп'ютером [11, с. 9].

Характерними рисами розвитку мовлення дитини із синдромом Дауна, на думку

А. Мерковської, є сповільнений темп, велика кількість спотворень, помилок, що пояснюється: яскраво вираженим нерівномірним розвитком мовленнєвих навичок, коли одні навички формуються раніше, ніж інші. Вміння розуміти мову формується значно раніше і краще, ніж навички усного мовлення. Утворюється розрив між імпресивним і експресивним мовленням. Словарний запас розвивається повільно, часто він обмежений рамками ужитково-побутової тематики [7, с. 28].

Особливості розвитку мовлення в дітей із синдромом Дауна вивчали Н. Бодянська, М. Бруні, С. Вайнерман, Н. Гіренко, П. Жиянова, Л. Кумин, П. Лаунтеслагер, А. Савицький, П. Ундерс, Д. Фідлер, Т. Чугунова та ін.

Зарубіжна вчена Л. Кумин активно займалась дослідженням мовлення дітей із синдромом Дауна. Вона є американським фахівцем із розвитку навичок спілкування в дітей із синдромом Дауна. Вчена у своїх книгах описує особливості дітей із синдромом Дауна, що впливають на розвиток мовлення. Описує особливості стимуляції дітей 6-8 місяців для розвитку мовлення.

Л. Кумин представляє картину послідовного формування навичок спілкування, відзначає характерні труднощі і дає багато практичних порад, як займатися з дитиною вдома. В її книгах розглядаються можливості використання допоміжних засобів комунікації. Підкреслюється значення вміння застосовувати навички спілкування в різних життєвих ситуаціях. Література розрахована як на батьків, так і на спеціалістів, які займаються з дітьми із синдромом Дауна.

П. Жиянова є автором ряду книг, що описують методику роботи з дітьми з синдромом Дауна, а також співавтором монографії «Синдром Дауна. Медико-генетичний і соціально-психологічний портрет». У своїх роботах автор розкриває основні етапи розвитку малюка, характеристику дітей та їх особливості, системний підхід до супроводу дитини раннього та дошкільного віку із синдромом Дауна, ранню та психолого-педагогічну допомогу сім'ям, описує сильні і проблемні сторони розвитку дітей із синдромом Дауна, які слід мати на увазі під час формування навичок спілкування й мовлення, підкреслює значення соціально-психологічного аспекту розвитку мовлення – прагматики та ін.

П. Жиянова розробила рекомендації щодо:

– формування взаємодії, спілкування і мовлення дитини, які батьки можуть реалізувати в побуті і грі;



- ігрових занять із дітьми в період формування основних рухових навичок, які батьки можуть проводити в домашніх умовах;
- розвитку дітей раннього віку із синдромом Дауна;
- організації домашнього розвиваючого середовища;
- масажу обличчя і органів артикуляції;
- інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство;
- організації ефективного спілкування, які можуть використовуватися як фахівцями, так і батьками.

Деякі її посібники містять у собі ілюстровані рекомендації, що дозволяє батькам та фахівцям більш точно засвоїти інформацію, правильно зрозуміти та використати її. П. Жиянова детально досліджувала мовлення дітей із синдромом Дауна, розробила загальні рекомендації до формування навичок спілкування і мовлення.

Через теоретичний аналіз та практичний досвід вчена разом із спеціальним педагогом-логопедом Н. Штепою розробила свою програму формування мовленнєвих засобів спілкування в дітей із синдромом Дауна. Апробація методики «Починаємо говорити» довела її ефективність. Комплект, що складається з ілюстративного матеріалу і методичних брошур, призначений не тільки для професійних педагогів, а й для батьків, які хотіли б допомогти своєму малюкові почати розмовляти. Програма «Починаємо говорити» спирається на сильні сторони дітей із синдромом Дауна – зорове сприйняття і зорову пам'ять. Крім того, в її основі лежить метод глобального читання.

Дослідженням особливостей розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна займалися такі сучасні українські вчені, як А. Савицький, Р. Ковтун та ін.

В останні роки активно займається дослідженням особливостей розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна український вчений, кандидат педагогічних наук, доцент А. Савицький. Результати його досліджень опубліковані в статтях «Особливості мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна», «Особливості раннього розвитку дітей із синдромом Дауна», «Напрями формування та корекції мовлення у дітей із синдромом Дауна», «Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна», «Порушення мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна в структурі психомоторного профілю», «До проблеми розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна» та в інших.

На даний час пильно досліджує дітей із синдромом Дауна український вчений

Р. Ковтун. Свої результати він опублікував у статтях «Особливості розвитку процесів спілкування в дітей 6-11 років із синдромом Дауна», «Психофізичний і соціальний розвиток осіб із синдромом Дауна», «Особливості розвитку уявлень про внутрішній та оточуючий світ у дітей 6-11 років із синдромом Дауна», «Програма сімейно-центрованої допомоги дітям із синдромом Дауна з розвитку в них проявів комунікативних здібностей», «Програма розвитку комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна» та ін.

Спеціалісти, що здійснюють супровід дітей із синдромом Дауна, констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. Причому порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими, ніж імпресивного. Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі із синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації.

У дітей із синдромом Дауна спостерігається недорозвинення багатьох психічних функцій. Відставання впливає і на навички спілкування, оскільки спирається на пізнавальні здібності, вміння аналізувати, розуміти певні поняття, запам'ятовувати їх. Основою для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна є ранній розвиток їх комунікативних можливостей, включення дітей до мовленнєвого середовища, формування навичок міжособистісного спілкування.

Висновки з проведеного дослідження. Науковий аналіз стану розробленості проблеми розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна показав, що зарубіжні та вітчизняні вчені розглядали такі питання:

- дослідження мовленнєвого розвитку дітей;
- особистісні особливості дітей, що впливають на розвиток їх мовлення;
- сильні і слабкі сторони розвитку дітей, які слід враховувати під час формування навичок спілкування й мовлення;
- системний підхід до супроводу дитини раннього та дошкільного віку із синдромом Дауна;
- напрями формування та корекції мовлення в дітей;
- формування комунікативних здібностей дітей;
- використання засобів альтернативної

комунікації в процесі розвитку мовлення дітей;

– рання та психолого-педагогічна допомога сім'ям та ін.

Перспективою подальших розвідок є дослідження особливостей розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочелюк В.Й., Ковтун Р.А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами: монографія для студентів спеціальності 6.030102 – психологія. Запоріжжя: КПУ, 2012. 224 с.

2. Губанов А., Губанова И. История синдрома Дауна. URL: <http://tri21.ru/history>.

3. Губанов А., Губанова И. История синдрома Дауна. Письмо редактору журнала «The Lancet». 1961 год. URL: <http://tri21.ru/istoriya-sindroma-dauna-pismo-redaktoru-zhurnala-the-lancet-1961-god>.

4. Губанов А., Губанова И. История синдрома Дауна. Этническая классификация. Англия, 1866 год (часть 2). URL: <http://tri21.ru/istoriya-sindroma-dauna-etnicheskaya-klassifikatsiya-angliya-1866-god-chast-2>.

5. Иванов В.А. Социализация детей с синдромом Дауна: учебно-методическое пособие. Курск: Курский гос. ун-т, 2017. 42 с.

6. Медведева Т.П. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна. Групповые и индивидуальные занятия // Методическое пособие. Москва: Даунсайд Ап, 2004. 368 с.

7. Мерковская А.В. Рекомендации по комплексному развитию детей с синдромом Дауна раннего возраста. Новосибирск: ГООИ «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2008. 64 с.

8. Савицкий А.М. Особенности мовленнєвого розвитку дітей з синдромом Дауна // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 2. / Укл. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Симоненко, О.П. Ємельянова. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 170.

9. Савицкий А.М. Особенности раннього розвитку дітей з синдромом Дауна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20(2). С. 178–185.

10. Урядницкая Н.А. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна: методическое пособие; под общ. ред. Н.А. Урядницкой. Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. 218 с.

11. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ: Слово, 2015. 776 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 5

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю.С. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 32,08.
Замов. № 1218/198. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.