

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:  
**ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**  
Випуск 2  
Том 2

Херсон-2016

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

### Головний редактор:

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

### Заступник головного редактора:

**Шапошникова Ірина Василівна** – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

### Відповідальний секретар:

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

### Члени редакційної колегії:

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

**Бистрова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор психологічних наук, професор, професор 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;

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

**Засккіна 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 НАПН 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 практичної 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);

**Стратонов Василь Миколайович** – доктор юридичних наук, професор, ректор Херсонського державного університету;

**Федяєва Валентина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету;

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

**Яковлева Світлана Дмитрівна** – доктор психологічних 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)**

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 9 від 30.05.2016 р.)**

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

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 5

#### ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Андрусенко М.П., Балла Л.В. ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОГІМНАСТИКИ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</b>	<b>7</b>
<b>Бабенко О.О., Таран М.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ СТРАХУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ У ФОРМУВАННІ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>12</b>
<b>Булгакова О.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ЛАБОРАТОРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ.....</b>	<b>16</b>
<b>Варе І.С. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СМИСЛОЖИТТЄВИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ Й ОСОБИСТІСНИМИ ЦІННОСТЯМИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....</b>	<b>21</b>
<b>Возович А.А. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ.....</b>	<b>26</b>
<b>Гавриловська К.П., Баранчук О.І. ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У СВІДОМОСТІ ЗАКОХАНИХ.....</b>	<b>31</b>
<b>Дуб В.Г. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....</b>	<b>36</b>
<b>Дубчак Г.М. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ УСТАНОВОК В КОНТЕКСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>41</b>
<b>Ендеберя І.В. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....</b>	<b>47</b>
<b>Коць М.О., Онопченко І.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>52</b>
<b>Крамченкова В.О. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНИХ СЕНСІВ ПІДЛІТКІВ-КУРЦІВ.....</b>	<b>58</b>
<b>Макарова Л.Л. ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ.....</b>	<b>63</b>
<b>Нікітіна О.П. СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....</b>	<b>69</b>
<b>Пехарева А.С. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ЧБД).....</b>	<b>75</b>
<b>Помилуйко В.Ю. РІЗНОВИДИ КОРПОРАТИВНИХ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ.....</b>	<b>80</b>
<b>Шевчишена О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....</b>	<b>85</b>
<b>Шипко М.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>92</b>
<b>Яворська-Ветрова І.В. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ТА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....</b>	<b>97</b>
<b>СЕКЦІЯ 6</b>	
<b>СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ</b>	
<b>Арнаутова В.В. ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ І ЗМІСТ ПРОГРАМИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКРИТИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....</b>	<b>102</b>



<b>Богучарова О.І. ПЕРСПЕКТИВИ ПОСТСТРЕСОВОГО ЗРОСТАННЯ ЮНАКІВ – ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ УКРАЇНИ: РЕСУРСИ СТРЕСОПОДОЛАННЯ.....</b>	<b>107</b>
<b>Васюк К.М. ОСОБЛИВОСТІ СТЕРЕОТИПНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІУМ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ СЦЕНАРІЇВ.....</b>	<b>113</b>
<b>Данильченко Т.В. ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....</b>	<b>118</b>
<b>Дворник М.С. СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КІДАЛТИЗМУ.....</b>	<b>126</b>
<b>Дружиніна І.А., Хупавцева Н.О. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....</b>	<b>132</b>
<b>Іванків І.І. КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ.....</b>	<b>137</b>
<b>Мельничук О.Б. ОСОБИСТІСНА РИГІДНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>143</b>
<b>Пузь І.В. ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА МАТЕРИНСЬКОЇ АГРЕСІЇ.....</b>	<b>148</b>
<b>Рудюк О.В. ДОСЛІДЖЕННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ У БЕЗРОБІТНИХ.....</b>	<b>153</b>

## **СЕКЦІЯ 7 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

<b>Посвістак О.А. РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....</b>	<b>159</b>
--	------------

## CONTENTS

### SECTION 5

#### EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<b>Andrusenko M.P., Balla L.V.</b> APPLICATION PSYCHOGYMNASTICS IN THE DEVELOPMENT DIMENSION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN.....	7
<b>Babenko O.O., Taran M.I.</b> THE THEORETICAL ANALYSIS OF FEAR STUDIES AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM IN THE TEENAGE SELF-EVALUATION FORMATION .....	12
<b>Bulgakova O.Yu.</b> PSYCHOLOGICAL REQUIREMENTS FOR LABORATORY SIMULATION OF THE INTERACTION.....	16
<b>Vare I.S.</b> PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS AND PERSONAL VALUES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS .....	21
<b>Vozovych A.A.</b> THEORETICAL BASE OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF COLLEGE STUDENTS.....	26
<b>Havrylovska K.P. Baranchuk O.I.</b> FEATURES OF THE PSYCHOSEMANTICAL IMAGE OF THE FUTURE MARRIAGE PARTNER IN THE MINDS OF LOVERS .....	31
<b>Dub V.H.</b> THE ADAPTATION OF STUDENTS MIGRANTS FOR THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	36
<b>Dubchak G.M.</b> EMPIRICAL STUDY OF IRRATIONAL ATTITUDES IN THE CONTEXT OF STRESS RESISTANCE OF STUDENTS.....	41
<b>Endeberya I.V.</b> THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	47
<b>Kots M.O., Onopchenko I.V.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENTS DELINQUENT BEHAVIOR.....	52
<b>Kramchenkova V.O.</b> STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PERSONAL MEANINGS OF ADOLESCENT SMOKERS.....	58
<b>Makarova L.L.</b> THE FEATURES OF I-CONCEPT OF THE STUDENT YOUTH OF THE DIFFERENT PARTS OF UKRAINE.....	63
<b>Nikitina O.P.</b> MODERN FEATURES OF PROFESSIONAL BECOMING OF THE FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGIST.....	69
<b>Piekhariyeva A.S.</b> FEATURES OF THE SELF-ATTITUDE OF THE FREQUENTLY ILL CHILDREN'S OF A SCHOOL AGE (FIC).....	75
<b>Pomylyuko V. Yu.</b> VARIETY OF CORPORATE KEY COMPETENCIES AND THEIR CLASSIFICATION.....	80
<b>Shevchyshyna O.V.</b> THE PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL OF A GIFTED CHILD IN ADOLESCENCE.....	85
<b>Shypko M.V.</b> PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT YOUTH'S ETHICAL CONSCIOUSNESS.....	92
<b>Yavorska-Vietrova I.V.</b> PECULIARITIES OF PERSONAL EFFICIENCY FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND ADOLESCENTS.....	97

### SECTION 6

#### SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

<b>Arnautova V.V.</b> PRINCIPLES OF DESIGN AND CONTENT OF STUDENT-ORIENTED PROGRAM OF RE-SOCIALIZATION OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS.....	102
---	-----



<b>Bogucharova O.I.</b> POST-STRESS GROWTH PERSPECTIVES OF YOUTH UKRAINIAN FORCED MIGRANT'S MEN: STRESS-COPING RESOURCES.....	107
<b>Vasuk K.N.</b> FEATURES OF THE STEREOTYPICAL SOCIAL ATTITUDES IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF SCRIPTS .....	113
<b>Danilchenko T.V.</b> FEATURES OF THE INTERNAL ORGANIZATION OF SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING.....	118
<b>Dvornyk M.S.</b> SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF KIDULTISM.....	126
<b>Druzhynina I.A., Khupavtseva N.O.</b> THE QUESTION FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	132
<b>Ivankiv I.I.</b> COMPONENTS OF IDENTITY FORMATION OF THE ADOLESCENTS IN SOCIAL NETWORKS.....	137
<b>Melnychuk O.B.</b> PERSONALITY RIGIDITY IN THE CONTEXT OF FORMATION PROBLEMS OF PROFESSIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS.....	143
<b>Puz I.V.</b> THE PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF THE MATERNAL AGGRESSION PHENOMENON.....	148
<b>Rudiuk O.V.</b> STUDYING OF THE AFFECTIVE COMPONENT OF EXPERIENCING OF UNEMPLOYMENT CRISIS BY THE UNEMPLOYED.....	153
<b>SECTION 7</b>	
<b>HISTORY OF PSYCHOLOGY</b>	
<b>Posvistak O.A.</b> ROLE AND PLACE OF PSYCHOLOGY OF THE FAMILY AS A FIELD OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE.....	159

## СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.72 373.2 (045)

**ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОГІМНАСТИКИ  
В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ**Андрусенко М.П.,  
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освітиБалла Л.В.,  
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті доведено необхідність вивчення й використання ідей сучасних вітчизняних і зарубіжних концепцій емоційного інтелекту особистості, який розглядається як емоційна компетентність, що виявляється в здібностях до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними, когнітивних здібностях, які можуть сприяти розумінню емоцій; визначення психогімнастики як засобу розвитку емоційного інтелекту; наголошено на можливості застосування психогімнастики для розвитку емоційного інтелекту дошкільників.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційна компетентність, психогімнастика.

В статье доказана необходимость изучения и использования идей современных отечественных и зарубежных концепций эмоционального интеллекта личности, который рассматривается как эмоциональная компетентность, что проявляется в способностях к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, когнитивных способностях, которые могут способствовать пониманию эмоций; определено психогимнастику как средство развития эмоционального интеллекта; указано на возможность применения психогимнастики для развития эмоционального интеллекта дошкольников.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, психогимнастика.

Andrusenko M.P., Balla L.V. APPLICATION PSYCHOGYMNASTICS IN THE DEVELOPMENT DIMENSION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

The article proves the necessity of studying and using the ideas of modern domestic and foreign concepts of emotional intelligence of the individual, which is regarded as emotional competence, which is manifested in the abilities to understand their own and others emotions and managing, cognitive abilities that may contribute to the understanding of emotion; determined psychogymnastics as a means of developing emotional intelligence; it was shown the possibility of application psychogymnastics for the development of emotional intelligence of preschoolers.

**Key words:** emotional intelligence, emotional competence, psychogymnastics.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні однією з актуальних проблем вітчизняної психології й педагогіки є збереження психічного здоров'я дитини та сприяння її адаптації в соціумі. Життя доводить, що в складних умовах найкраще орієнтується, приймає рішення й працює психічно здорова, емоційно компетентна, комунікабельна людина.

Емоційна компетентність становить основу емоційного інтелекту, який є визначальним і пріоритетним у ставленні людини до себе, до інших, до природи й суспільства, допомагає розбиратися у своїх емоційних переживаннях, управляти власними емоційними станами, забезпечує комфортність спілкування з іншими людьми. У дошкільному віці ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту є психогімнастика.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі психогімнастики в розвитку емоційного інтелекту особистості.

**Ступінь розробленості проблеми.** Аналіз наукових і методичних джерел показав, що емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників: Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майера, П. Саловея [2].

Учені наголошують на необхідності й доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання особистості. Це вимагає глибокого наукового осмислення нового психологічного феномена – емоційного інтелекту, який розглядається американськими вченими в руслі психології особистості.





Г. Гарднер уважав, що емоційний інтелект є ключем до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою, забезпечує здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти. У працях Е. Торндайка, Р. Стернберга він був названий соціальним інтелектом і пов'язаний зі сферою людських взаємин, міжособистісних стосунків, спілкування. Однак, як відомо, зростанню інтересу до феномена емоційного інтелекту і його ролі в життєдіяльності людини сприяла праця американського психолога Д. Гоулмана "Emotional Intelligence", яка вийшла в США в 1995 році і стала бестселером. Д. Гоулман висловив думку про те, що загальний інтелект, який досліджується вже впродовж тривалого часу й вимірюється за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, тільки на 20% зумовлює успіх у житті людини, тоді як 80% припадає на інші фактори, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелектові, який, на його думку, сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини [5].

Уведення поняття емоційного інтелекту в психологічну науку сприяло інтенсивному зростанню кількості наукових досліджень, спрямованих на вивчення цього феномена.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б. Ананьев, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, О. Тихомиров та ін. Зокрема, Л. Виготський виокремлював серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту й інтелекту [3]. Учений розглядав її як наріжний камінь теорії психічного розвитку особистості. Єдність афекту й інтелекту, на думку Л. Виготського, виявляється, по-перше, у їх взаємозв'язку та взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, у тому, що цей зв'язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту. Науковець піддавав критиці спроби ізолювати мислення від емоційної сфери.

Проблема єдності афекту й інтелекту знаходить своє подальше висвітлення в працях С. Рубінштейна. Видатний психолог уважав, що «мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного й інтелектуального».

На думку О. Тихомирова, з мисленнєвою діяльністю пов'язані всі емоційні процеси – афекти, емоції, почуття. Результати його досліджень переконливо доводять як

сам факт емоційної регуляції мисленнєвої діяльності, так і те, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Здивування, сумнів, радість успіху стимулюють пошук, пробуджують бажання доводити роботу до кінця.

У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється й висвітлюється в працях І. Андреевої, О. Власової, С. Дерев'яно, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко [4].

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що в психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, а саме: «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» тощо.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту і структури емоційного інтелекту, його функцій та особливостей розвитку шляхом застосування психогімнастики.

Завдання статті: аналіз сучасних концепцій емоційного інтелекту особистості, який розглядається як емоційна компетентність, що виявляється в здібностях до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними, когнітивних здібностях, які можуть сприяти розумінню емоцій; визначення психогімнастики як засобу розвитку емоційного інтелекту.

**Вклад основного матеріалу.** Зміст поняття «емоційний інтелект» у дослідженнях учених трактується як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними», як когнітивні здібності, що можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ тощо.

Г. Гарскова, обґрунтовуючи визначення цього поняття, його відмінність від загального інтелекту і значення для діяльності людини, стверджує, що емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентоване в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу.

Згідно з концепцією Г. Гарднера [5], у структурі емоційного інтелекту необхідно розглядати внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) компоненти. Перший характеризується такими складниками, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент включає емпатію, толерантність, комуніка-



бельність, конгруентність, діалогічність.

Отже, емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту й інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню й самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду.

Варто зазначити, що теоретичні підходи до розуміння структури емоційного інтелекту також значно різняться серед авторів.

Дж. Майер і П. Саловей виокремили типи здібностей, які становлять основу моделі емоційного інтелекту: знання про емоції; здатність управління емоціями; здатність розпізнавати емоції в інших; уміння мотивувати себе; здатність керувати соціальними стосунками в позитивному руслі. Дослідники підкреслили різницю між двома основними моделями емоційного інтелекту: модель здібностей – уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання; змішана модель – поняття емоційного інтелекту як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній особистості [6].

Модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Майера й П. Саловей містить чотири компоненти:

- розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (вираз обличчя, тон голосу, мова тіла);

- емоційна фасилітація мислення (адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішення);

- розуміння емоцій (розв'язання емоційних проблем, ідентифікація й розуміння взаємозв'язку між емоціями, думками та поведінкою);

- управління емоціями (спроможність узяти на себе відповідальність за власні емоції й почуття щастя).

Кожний виділений компонент містить у собі когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, а й на розуміння емоцій інших людей.

Вихідна теорія, яку вони запропонували, пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами – теплотою та чуйністю. Автори довели, що персональні фактори відмінні від рівня емоційного інтелекту. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати зміст емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх. Емоційний інтелект зумовлює наявність

різних здібностей, задіяних в адаптивному опрацюванні емоційної інформації.

Змішана модель розглядає емоційний інтелект як сукупність розумових і особистісних якостей. Американський психолог Р. Бар-Он виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен із яких містить певні особистісні якості [2]:

- самопізнання – усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність;

- навички міжособистісного спілкування – емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння;

- адаптаційні здібності – уміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов;

- управління стресовими ситуаціями – стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами;

- домінування позитивного настрою – відчуття щастя, оптимізм.

Отже, емоційний інтелект – це здатність, з одного боку, розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – уміти відчувати, розуміти й дарувати настрої оточенню.

Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції та розум, відчути внутрішню свободу й відповідальність за себе, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя й характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією.

Думки вчених щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту різняться. Дж. Майер, П. Саловей вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість людини. Сутність іншої точки зору (Д. Гоулман) зводиться до того, що емоційний інтелект можна розвивати в будь-якому віці, починаючи з дитинства, і вдосконалювати в дорослому віці [5].

Результати емпіричного дослідження Т. Березовської вказують на можливість розвитку EQ шляхом спеціально організованого навчання та виховання. У її дослідженні встановлено, що навчання сценічної діяльності сприяє розширенню емоційної компетентності загалом і розвитку здатності розпізнавати емоції інших людей та емпатії, розвитку довірливості в управлінні емоційною сферою зокрема [5]. Можна припустити, що навчання в школі з теа-



тральним ухилом робить можливим розвиток психологічних характеристик EQ [2].

Отже, підвищити рівень емоційного інтелекту можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання. Тривала практика застосування психогімнастики, зворотній зв'язок із колегами стосовно досягнутих змін свідчать про істотні результати в розвитку емоційного інтелекту дошкільників.

Психогімнастика – курс спеціальних занять, етюдів, ігор, вправ, спрямованих на розвиток і корекцію емоційно-вольової, інтелектуальної сфер особистості дитини. Головна мета її використання – допомогти дитині усвідомити, що між думками, почуттями й поведінкою існує зв'язок, що емоційні проблеми викликані не тільки ситуаціями, а і їх неправильним сприйманням. Займаючись психогімнастикою, діти вивчають різноманітні емоції, можливість керувати ними (М. Чистякова, Є. Аляб'єва, Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова, З. Карпенко, О. Осипова, Л. Казаннікова) [1].

Психогімнастика – допоміжний метод, який спирається на невербальну експресію, передусім на міміку й жести, загалом на рух. Це надає можливість глибше заглянути в переживання дітей і наблизитися до розуміння цих переживань.

Психогімнастика часто має характер спонтанної гри. Із почуттям свободи рухів пов'язана й свобода вияву емоцій і свободи в внутрішнього світу особистості. Одна й та сама ситуація в психогімнастиці викликає різні, індивідуально неповторні реакції дитини, які характеризують її емоційний інтелект, спрямованість і цілісність.

Психогімнастика сприяє розвитку спілкування з однолітками, умінню виражати свої почуття, розуміти почуття інших; формуванню позитивних рис характеру (упевненість, правдивість, хоробрість, доброта, емпатія), усуненню невротичних виявів (тривожність, агресивність, страхи, невпевненість). Регулярне виконання комплексу психогімнастичних вправ розвиває в дитини відчуття керованості й надійності свого тіла. На заняттях психогімнастики, розігруючи той чи інший образ, діти відчувають себе господарями фізичних відчуттів і дій, отримуючи від цього емоційне задоволення собою, що формує, підтримує позитивну самооцінку. Одним із важливих ефектів психогімнастичних вправ є розвиток творчої уяви в дітей, сприяння необхідності виникнення гри з уявними предметами.

До допоміжних засобів спілкування в психогімнастиці належать музика та малювання. Малювання допомагає навчити дітей адекватно сприймати мову й вираз-

ність емоцій, посилює ефект від постійного тренування невербального спілкування – міміки, пантоміміки (М. Чистякова, Є. Аляб'єва). Малювання допомагає зняти напруження в дітей.

Музика використовується як лікувальний фактор. За допомогою музики можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи дитини, зменшити збудження або активізувати дітей, урегулювати некеровані та зайві рухи. Ритмічні завдання допомагають викликати, активізувати і пробуджувати емоції (З. Карпенко, О. Осипова, Л. Казаннікова).

Психогімнастика створює умови для розвитку основ емоційного інтелекту ще в дошкільному віці. Уже в 4-річних дітей моторика обличчя досить розвинена. Діти розуміють значення жестів і вміють жестикулювати. Легко імітують голос злого вовка або зайчика-боягузки. Діти 5 років можуть відобразити умовні пози, коли їх просять зобразити, ніби їм холодно або в них болить живіт. Відставання розвитку виразної моторики нерідко зустрічається в психологічно неблагополучних дітей. Діти з бідною експресією неповністю розуміють значення слів, звернених до них, неправильно оцінюють ставлення людей до себе, що, у свою чергу, може спричинити розвиток у них астеничних рис характеру.

Психологічні вправи корисні не тільки емоційно загальмованим дітям, а й дітям із добре розвинутою експресією, а також надто чутливим і реактивним. Це зумовлено тим, що вплив психогімнастики на емоційно особистісну сферу дитини забезпечується низкою як формувальних, так і корекційних механізмів.

**Висновки.** Отже, провідними механізмами впливу психогімнастики на розвиток емоційного інтелекту дошкільника є такі:

- оволодіння технікою виразних рухів, яка вчить дитину розпізнавати відповідні почуття й емоційні стани оточуючих, називати їх словами та адекватно реагувати на них; розвиває емоційний словник, уміння усвідомити й висловити свої переживання; запобігає виникненню в дитини емоційних проблем, нервового напруження;

- спеціальні етюди та ігри, тренують у дітей увагу, пам'ять, витримку, спостережливість; сприяють оволодінню моторним компонентом відповідних психічних станів (увага, зосередженість, розслабленість, радість, гнів, страх); надають можливість граючись, уявно пережити зосередженість або страх, робить ці стани контрольованишими, залежнішими від волі дитини;

- один із провідних механізмів впливу психогімнастики на розвиток емоцій-

но-особистісної сфери дошкільників ґрунтується на психотерапевтичній ролі гри та мистецтва. Дітей спонукають до відображення своїх емоційних переживань у розповідях, малюнках, інсценівках. Такий механізм психокорекції поширюється не тільки на страхи, а й на гнів, агресивність, гидливість, ревності тощо;

– у вихованні вищих моральних почуттів велике значення має механізм «уживання в образ», що сприяє розвитку емпатії. Це, з одного боку, можливість побути в ролі тих істот, що лякають дитину, а також тих людей, із якими дитина спілкується. З іншого боку, виконуючи роль позитивного героя, який не злякався, виявив турботу, надав допомогу іншим, дитина отримує позитивний зворотній зв'язок: їй дякують, її хвалять, нею пишаються. Переживання радості з приводу того, «який я хороший», «як я добре вчинив», змінює самооцінку дитини і значно краще впливає на її поведінку, ніж докори та повчання.

Проводити психогімнастику можна в будь-який час, краще з невеликою групою дітей (5–8 дітей). Окремі вправи можна пропонувати як ілюстрації до щойно прочитаних казок, як додаток до бесід про ті чи інші риси характеру, як рухливі ігри на прогулянках або на музичних заняттях.

Більшість психогімнастичних ігор побудована на тому, що учасники збагачують емоційну компетентність, тренують емоційний інтелект, виявляючи один одному свою прихильність, симпатію, любов (пропонують товаришувати, миряться, жаліють, хвалять («День народження», «Друзі зустрілись», «Теремок»); захищають або зігрівають один одного, виконують спільні завдання («Мальовничий килим», «Склади малюнок», «Живі картинки»)). Застосування психогімнастики сприяє емоційному

переживанню дітьми історій і ситуативних рішень, у яких засвоюються правила поведінки й секрети людських взаємин.

Прийоми психом'язового розслаблення пропонують дітям в ігровій формі через уявлення певних, знайомих дитині ситуацій. Ігри можуть бути як спокійними (усунення психоемоційного напруження), так і веселими (створення бадьорого, піднесеного настрою) залежно від завдань.

Отже, проблема застосування психогімнастики для розвитку емоційного інтелекту дошкільників, незважаючи на те що має практичну значущість, до сьогодні залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному плані, так і в експериментальному, потребує глибокого наукового обґрунтування, яке буде перспективою наших подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. Методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е.А. Альбьева. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
3. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
4. Аршава І.Ф. Стресозахисні можливості емоційного інтелекту / І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко // XIII Конгрес СФУЛТ: 01-03.2010. – Львів, 2010. – Розд. 4.14. – С. 447.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
6. Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке / [Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова, А.А. Волочков, А.Ю. Попов] // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 55–73.



УДК 159.9 316.6

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ СТРАХУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ У ФОРМУВАННІ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ

Бабенко О.О., головний експерт

Таран М.І., старший експерт

*Полтавський науково-дослідний експертно-криміналістичний центр*

У статті проводиться теоретичний аналіз феномена страху в контексті біологічної та психологічних теорій виникнення й розвитку емоцій людини. На основі цих теорій розглядаються основні критерії щодо визначення поняття «страх» і вплив його на самооцінку підлітка. Визначено основні методики для виявлення страхів у дітей і підлітків.

**Ключові слова:** *емоції, емоційний стан, страх, феномен страху, самооцінка, самовизначення, підліток, методика.*

В статье проводится теоретический анализ феномена страха в контексте биологической и психологических теорий возникновения и развития эмоций человека. На основе данных теорий рассматриваются основные критерии по определению понятия «страха» и влияние его на самооценку подростка. Определены основные методики для выявления страхов у детей и подростков.

**Ключевые слова:** *эмоции, эмоциональное состояние, страх, феномен страха, самооценка, самоопределение, подросток, методика.*

Babenko O.O., Taran M.I. THE THEORETICAL ANALYSIS OF FEAR STUDIES AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM IN THE TEENAGE SELF-EVALUATION FORMATION

The article deals with the theoretical analysis of the phenomenon of fear in the context of biological and psychological theories of human emotion emergency and development. On the basis of these theories the paper analyzes the main criteria of defining the notion of fear and its influence on the teenage self-evaluation. It specifies the main methods of fear determination for children and teenagers.

**Key words:** *emotions, emotional state, fear, phenomenon of fear, self-evaluation, self-determination, teenager, method.*

**Постановка проблеми.** Феномен страху виступає одночасно як єдине та багатозначне явище, яке має особистий механізм початку дії й силу впливу на індивіда. Багато вчених уважають, що для формування та розвитку психіки значну роль відіграють емоції. Емоційна сфера людини виникла як передумова людського мислення, тому емоції залишаються однією з найважливіших глибинних складових людської психіки.

Підлітковий вік супроводжується сильною емоційною нестабільністю на фоні перебудови психіки дитини в психіку дорослого, і саме в цей період порушується питання про визначеність і сприйняття молодого людини самого себе.

Страхи в підлітковому віці супроводжуються змінами в структурі «Я-концепції», які і є основою їх виникнення. Потреба в спілкуванні з однолітками, яких батьки не можуть замінити, виникає в дітей дуже рано й із віком посилюється; у випадку браку спілкування з ровесниками підлітки стають знервованими, тривожними.

Статеве дозрівання супроводжується появою характерних страхів, пов'язаних із досягненням зрілості біологічних систем організму. Загалом підлітковий вік – це період завершення дитинства й початку дорослі-

шання, який супроводжується бурхливими переживаннями, страхами щодо свого місця в суспільстві. Змінюються стосунки з дорослими й товаришами. Яскраво виявляється прагнення до самостійності та властивих дорослим форм поведінки, що супроводжується конфліктами, і на цій основі формуються характерні для цього віку тривоги і страхи [13].

Самооцінка є усвідомленням власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, виявом самосвідомості індивіда. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності й становлення особистості на всіх етапах розвитку [12].

Проблема взаємозв'язку самооцінки та емоції страху, особливо в її соціальних виявах, є актуальною під час вивчення адекватного сприйняття дійсності підлітком. Страх провокує тривожність, що супроводжується невпевненістю, унаслідок чого формується неадекватна самооцінка особистості.

**Ступінь розробленості проблеми.** Тема страхів у дітей та осіб підліткового віку не є новою для психолого-педагогічних досліджень. У психології страх у різних його формах і виявах розглядає велика кількість учених (Н.В. Алікіна, С.С. Білик, Н.В. Виноградова, І.Ю. Кулагіна, Л.Л. Гозман, Л.А. Гри-



щенко, Н.В. Жутикова, Н.Д. Левитов, В.М. Астапов, Б.С. Братусь, Ф.Ю. Василюк, Ю.М. Забродін, Б.В. Зейгарник, В.Д. Менделевич, А.В. Петровський).

Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Е. Міллер, Б. Філліпс, Л. Херсов, З. Фрейд та ін.).

**Метою статті** є висвітлення найпопулярніших теоретичних обґрунтувань феномена страху й аналіз психодіагностичних методик виявлення та визначення ступеня вияву страхів, а також висвітлення впливу страхів на формування самооцінки особистості підлітка; проаналізувати біологічну та психологічні теорії визначення емоцій; охарактеризувати феномен страху; визначити зв'язок страхів підлітка з формуванням його самооцінки; описати основні методики дослідження страхів і стану тривожності.

Об'єктом дослідження є визначення й теоретичне обґрунтування феномена страху в контексті теорій емоцій.

Предметом дослідження є вплив феномена страху на становлення самооцінки підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння та вивчення феномена страху, зокрема, як емоції, що пов'язує психофізіологічні процеси, не є новим у роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Однак різнобічність змісту самого поняття «страх» як емоції ускладнює пошук чіткої відповіді на питання сутності страху і його ролі в емоційних станах особистості.

Одним із перших, хто почав спостерігати за емоціями та їх досліджувати, був Ч. Дарвін. Він провів експеримент, який показав регуляторну роль емоцій у поведінці ссавців. Емоції тварин, що виявлялися через рухи (страх, радість тощо), є виявами інстинктивних дій і відіграють роль біологічно значимих сигналів для тварин одного чи різних видів [14].

Так само, як і в теорії Ч. Дарвіна, у біологічній теорії П.К. Анохіна було визначено, що емоціям відводиться еволюційно-пристосувальна роль регулятора адаптаційної поведінки. Згідно із цією теорією, позитивний емоційний стан (наприклад, задоволення певної потреби) виникає тільки тоді, коли зворотна інформація від результатів зробленої дії точно збігається з очікуваним результатом (акцептором дії). У випадку розбіжності одержуваного результату з очікуваннями виникає занепокоєння й пошук нового шляху до одержання потрібного результату і, як наслідок, пошук емоції задоволення [14].

Думки вчених під час спроби класифікувати емоції людини різняться. Так, дати уні-

версальну класифікацію емоцій намагались багато вчених, у кожного з них було власне бачення цього питання. І. Кант зводив усі емоції до двох груп, в основі яких лежала причина їх виникнення: сенсуальні та інтелектуальні. При цьому афекти і пристрасті він зараховував до вольової сфери. Б.І. Додонов зазначає, що створити універсальну класифікацію емоцій узагалі неможливо, адже класифікація, створена для розв'язання одних завдань, виявляється недієвою при вирішенні інших [15].

У наш час найбільш популярною класифікацією емоційних станів людини є поділ емоцій на первинні (базові) і вторинні (набуті). Але й тут виникає суперечка серед науковців, оскільки вони по-різному визначають кількість базових емоцій: від двох до десяти. Наприклад, П. Екман на основі вивчення мімічної експресії виокремлює шість таких емоцій: гнів, страх, відраза, подив, сум і радість [10].

Негативні емоції, психічні стани, особливості поведінки та результати діяльності найчастіше є індикаторами психологічних проблем особистості [11].

Як зазначає К. Ізард, страх – це переживання, зумовлене отриманням прямої чи опосередкованої інформації про реальну чи уявну загрозу, очікування невдачі під час здійснення дій, зумовлених певною ситуацією. Уважається, що страх є однією з найсильніших негативних емоцій. Страх може паралізувати людину, а може, навпаки, мобілізувати її енергію [3].

Традиційно існує два напрями, які пояснюють механізм виникнення страхів. Перший бере початок у психоаналітичній концепції, другий – у теорії умовних рефлексів. Такі вчені, як І.П. Павлов, І.М. Сеченов і Л.С. Віготський, як основну причину виникнення страху розглядали фізіологічні механізми. Так, згідно з їхніми теоріями, фізіологічною основою страху є складна рефлекторна реакція організму на внутрішні та зовнішні подразники, які являють собою справжню й вигадану небезпеку. Усі стани: страх, тривога, боязкість – є, на думку І.П. Павлова, різними варіантами гальмівного процесу [6].

З. Фрейд, пояснюючи механізми виникнення страху, писав, що для перетворення лібідо в страх у дорослої людини недостатньо того, щоб лібідо у формі туги виявилось невикористаним у цей момент. Доросла людина вже давно навчилася утримувати його вільним і використовувати по-іншому. Але, якщо лібідо належить до психічних імпульсів, які були витісненими, то виникають такі самі умови, як і в дитини, у якої ще немає чіткого розподілу на свідоме та несвідоме, завдяки регресії на інфантильну фобію лібідо пере-



творюється на страх. Невикористане лібідо безперервно перетворюється в страх [4].

У радянській психології не було єдиної думки щодо цього питання. Частина психологів наголошувала, що емоції з'являються в дитини на 5–6 місяці ембріонального розвитку, тобто «новонароджений має не лише працюючі церебральні механізми, а й деякий емоційний досвід» [1].

Із віком у дитини розвивається й самоконтроль над емоційними станами. Дитина інтерпретує емоції інших осіб уже через призму власних переживань. Молодший шкільний вік, особливо період від 8 до 10 років, супроводжується гострим переживанням страху смерті. Разом зі страхом смерті в дитини в подальшому розвитку починають розвиватися інші соціальні страхи, які виникають у зв'язку зі зіставленням власної особи підлітка з дорослим.

Згідно із твердженням О.П. Сергеєнкової, «підлітковий вік – це період життя дитини між 10–15 роками» [12]. Підлітковий вік – один із найвідповідальніших етапів у розвитку психіки людини й підготовки її до життя. Цей етап характеризується такими специфічними новоутвореннями, як почуття дорослості, потреба в самоствердженні. Розвиток дорослості є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві. Він передбачає засвоєння суспільних вимог до особистості, діяльності, стосунків і поведінки дорослих.

Важливою умовою розвитку страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці є нестабільна самооцінка і, як наслідок, почуття невпевненості в завтрашньому дні. На нашу думку, страх у його соціальних виявах є досить важливим у формуванні самооцінки підлітків. Низька самооцінка тісно пов'язана з високою тривожністю, страхами. Зростання страхів зумовлено сферою міжособистісних відносин. Різниця між самооцінкою та отриманою оцінкою від інших є основним джерелом страхів у підлітків.

Теоретично самооцінка починає розвиватись уже в ранньому віці. Але тільки в підлітковому віці починає формуватись істинна самооцінка – оцінювання людиною самої себе, де перевага надається критерієві свого внутрішнього світу, зумовлена власним «Я». Одним із головних моментів є те, що в підлітковий період відбувається вихід людини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується й активно розвивається свідомість і самосвідомість особистості. Поступово відбувається перехід від прямого копіювання оцінок дорослих, зростає опора на внутрішні критерії. Отже, формування самооцінки – характерна риса особистості підлітка [4].

Оскільки для підлітка в більшості випадків референтною групою є шкільний колектив, то проблеми в навчальній діяльності найчастіше виникають саме через невідповідний статус підлітка в групі загалом, а також через його неадекватну самооцінку. Страхи в підлітковому віці формуються в процесі набування життєвого досвіду й залежать у тому числі від особливостей виховання підростаючого покоління в родині та суспільстві [7].

Дослідження дитячих і підліткових страхів як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі зумовлене розумінням важливості того, наскільки сильно емоційні порушення в дітей впливають на формування їхньої особистості й нормальне проходження психічних процесів, що є визначним фактором під час формування адекватної самооцінки [2].

Існує не так багато методик для дослідження особистості підлітків задля виявлення в них страхів і ступеня тривожності. Таку їх малу кількість можна пояснити великою кількістю інтерпретацій у дискусіях із приводу психологічного феномена страху.

Найвідомішими й найчастіше вживаними є «Шкала тривожності» Дж. Тейлора, методика визначення дитячих страхів «Страхи в будиночках» О.І. Захарова та М. Панфілової, а також методика «Страхи» (автори – В.Г. Панок і Л.В. Батищева).

«Шкала тривожності» призначена для вимірювання виявів тривожності. Ця методика була опублікована Дж. Тейлором у 1953 р. Ця шкала складається із тверджень (від 30 до 60), на які обстежуваний повинен відповісти «так» чи «ні», також допускається відповідь «не знаю». Оцінювання результатів дослідження за опитувальником проводиться шляхом підрахунку кількості певних відповідей обстежуваного, які й свідчать про рівень тривожності. Твердження відбиралися з набору тверджень Міннесотського багатоаспектного особистісного опитувальника (MMPI). Вибір пунктів для тесту здійснювався з погляду їх здатності виявляти осіб із «хронічними реакціями тривоги» [5].

Методика «Страхи в будиночках» підходить у тих випадках, коли досліджуваний не любить чи не бажає малювати. Дорослий малює схематично два будинки (на одному чи на двох аркушах): чорний і червоний, потім пропонує розселити в будиночки страхи зі списку (дослідник називає по черзі страхи). Фіксувати потрібно ті страхи, які дитина поселила в чорний будиночок, тобто визнала, що вона боїться цього. У дітей старшого віку можна запитати: «Скажи, ти боїшся чи не боїшся...».

Після виконання завдання дитині пропонується закрити чорний будинок на замок

(намалювати його), а ключ – викинути. Цей акт спрямований на заспокоєння актуалізованих страхів. Аналіз отриманих результатів полягає в тому, що експериментатор підраховує страхи в чорному будинку й порівнює їх із віковими нормами. Сукупні відповіді дитини об'єднуються в кілька груп за видами страхів. Якщо дитина в трьох випадках із чотирьох-п'яти дає ствердну відповідь, то цей вид страху діагностується як наявний [9].

Менш відомою, але не менш ефективною методикою, яка направлена на визначення того, чого бояться діти, що їх тривожить, є методика, яка називається «Страхи» (В.Г. Панок і Л.В. Батищева).

Основною специфікою під час розробки цієї методики було представлення авторами класифікації базових страхів людини, які були поділені на вісім категорій: 1) страхи, пов'язані із загрозою для життя і здоров'я дітей: страх смерті, страх за здоров'я, страх наслідків аварії чи катастрофи; 2) соціальні страхи: страх самотності, хвилювання за майбутнє, страх війни; 3) економічні страхи: страх голоду, інші економічні страхи (дефіцит чогось, нестача грошей, підвищення цін); 4) страхи приниження: моральне приниження, страхи, пов'язані зі школою, інші страхи приниження; 5) страх перед тваринами; 6) тривоги дітей: страх темряви, страх залишитися в замкненому просторі; 7) містичні (релігійні, фантастичні) страхи; 8) страх перед явищами природи: страх перед стихійними лихами, страх перед гротом, блискавкою, градом тощо.

Методика діагностики самооцінки й впевненості в собі складається із 32 запитань. Вона дає змогу визначити ступінь наявності того чи іншого страху. При високих показниках одного з факторів такий вияв страху порівнюється до фобії, а фобії, у свою чергу, є наслідком переживання сильного стресу людиною [8].

**Висновки.** Отже, емоційна сфера особистості в різних наукових напрямках розглядається вже дуже давно, складається таке враження, що чим більше ми заглиблюємось у теоретичний аналіз і наукове обґрунтування поняття «емоції», тим більше в нас з'являється запитань і, відповідно, теорій щодо того, з чим же насправді ми можемо ототожнювати емоційну сферу індивіда в процесі формування його особистості.

Особливо це стосується дослідження психології підлітків, у яких емоційний стан є досить нестабільним, адже в цьому віці починає формуватися поведінка дорослого. Емоція страху викликає сильні негативні переживання, а це є прямим наслідком невпевненості особистості, що, у свою чергу, є рушійною

силою самооцінки, яка надалі відіграє досить вагому роль у формуванні її індивідуальності.

Варто зазначити, що не всі страхи, які відчуває людина, можуть стати причиною її деструктивної поведінки. Зокрема, це стосується, наприклад, страхів перед тваринами. Але не варто забувати, що будь-який страх – це стрес для організму, який при певних подразниках може повторюватися і, як наслідок, переростати у фобію.

Проблема страху досить неповно розглянута в контексті вікових відмінностей у переживанні негативних емоцій у тому числі в період підліткового віку. У дослідженні психічної поведінки осіб підліткового і юнацького віку залишається відкритим питання про співвідношення понять «страх» – «самооцінка», їх вплив один на одного та їх взаємозалежність.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Венар Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг. – СПб. – М., 2004. – 107 с.
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 84 с.
3. Изард Кэррол Э. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард ; пер. с англ.: В. Мисник, А. Татлыбаева и др. – СПб. : Питер, 2009. – 67 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 98–100 с.
5. Ковалевська А.О. Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку / А.О. Ковалевська // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 15. – С. 23–26.
6. Мамонтов С. Страх: практика преодоления / С. Мамонтов. – СПб. : Питер, 2002 – 104 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : [навчальний посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 130 с.
8. Панок В.Г. Методика (страхи) / В.Г. Панок, Л.В. Батищева // Психолог. – 2004. – № 46. – С. 10–12.
9. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков / М.А. Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 10–12.
10. Прищепа Т. Страхи дітей / Т. Прищепа // Психолог. – 2007. – № 9. – С. 64–66.
11. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М. : АСТ-Астрель, 2006. – 79 с.
12. Психология подростка : [учебник] / под редакцией чл.-кор. РАО А.А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 112–115 с.
13. Фридман Л.М. Психология детей и подростков / Л.М. Фридман. – М., 2004. – 45 с.
14. Шевченко М.В. Психологічна корекція страхів дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення / М.В. Шевченко // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 17. – С. 17–19 с.
15. Щербатых Ю. Психология страха / Ю. Щербатых. – М. : Эскмо-пресс, 2001. – 68 с.





УДК 159.923

## ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ЛАБОРАТОРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ

Булгакова О.Ю., к. психол. н.,  
доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту  
Одеський національний політехнічний університет

Досліджується питання про основні ознаки суб'єктної основи та її врахування при лабораторному дослідженні соціальної взаємодії. Наводиться доказ тези про домінантність/недомінантність як рису особистості та про значущість конструкту «актуальна проблема» як вказівку на особливості стратегічної спрямованості особистості в інтерактивних взаємовідносинах. Вихідним теоретичним положенням, на якому базуються вимоги до створення лабораторних груп, є твердження про те, що будь-яка взаємодія починається не тільки з моделювання іншого як діяча, але й з визначення міри подібності інших собі, щоб зробити «розклад сил» у наявній діаді «суб'єкт – суб'єкт». Сформульовано висновок про значущість подібності досліджуваних у лабораторній групі за компетентнісними (правова, соціальна, професійна, «задачна» культура діячів) і психологічними ознаками (рівень розвитку установки на співпрацю, співвідношення домінантності/недомінантності, подібність актуальних проблем). Це означає, що досліджувані з подібними наголосами в їхніх актуальних проблемах мають спільні ознаки і, отже, можуть швидше порозумітися, якщо треба виконувати спільне завдання.

**Ключові слова:** соціальна взаємодія, суб'єктна основа, моделювання соціальної взаємодії, подібність актуальних проблем.

Исследуется вопрос об основных признаках субъектной основы и о ее учете при лабораторном исследовании социального взаимодействия. Доказывается тезис о доминантности/недоминантности как черты личности и значимости конструкта «актуальная проблема» как указания на особенности стратегической направленности личности в интерактивных взаимоотношениях. Исходным теоретическим положением, на котором основываются требования к созданию лабораторных групп, является утверждение о том, что любое взаимодействие начинается не только с моделирования другого как деятеля, но и с определения степени сходства других с собою, чтобы сделать «расстановку сил» в конкретной диаде «субъект – субъект». Сформулирован вывод о значимости сходства испытуемых в лабораторной группе по компетентностным (правовая, социальная, профессиональная, «задачная» культура деятелей) и психологическим признакам (уровень развития установки на сотрудничество, соотношение доминантности/недоминантности, сходство актуальных проблем). Это означает, что испытуемые со сходными акцентами в их актуальных проблемах имеют общие признаки и, следовательно, могут скорее достичь взаимопонимания, если надо выполнять совместное задание.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, субъектная основа, моделирование социального взаимодействия, подобность актуальных проблем.

### Bulgakova O. Yu. PSYCHOLOGICAL REQUIREMENTS FOR LABORATORY SIMULATION OF THE INTERACTION

The article contains the main features of the subject fundamentals and its accounting in a laboratory study of social interaction. In it we are trying to prove the thesis of the dominance/adominance as a personality trait and the importance of the construct “actual problem” as an indication of the strategic orientation of the individual in an interactive relationship. The original theoretical position, which are based on the requirements for establishing laboratory groups, is the statement that any interaction not only begins with modeling the other as a worker, but also defining the degree of similarity of others to oneself in order to establish “balance of power” existing in the dyad “subject – subject”. It has been concluded about the significance of the similarities investigated subjects in the laboratory group on competence (legal, social, professional, “task” culture figures) and psychological features (level of development of the installation at the cooperation, the ratio dominance/adominance, the similarity of actual problems). This means that the investigated subjects with a similar emphasis in their actual problems have common features and, therefore, can sooner agree, if necessary to complete a joint task.

**Key words:** social interaction, subjective basis, modeling social interaction, semblance of actual problems.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історична основа теорії соціальної взаємодії сходиться до праць О. Конта, Е. Дюркгейма, М. Вебера, Г. Зіммеля, П. Сорокіна, теоретичний доробок яких отримав подальший розвиток у дослідженнях

Р. Дарендорфа, Л. Козера, Дж. Хоманса, Е. Гофмана, А. Шюца, П. Бергера, Т. Лукмана, Г. Гарфінкеля, Ю. Хабермаса, Е. Гідденса, П. Бурдьє. У вітчизняній науці теорія соціальної взаємодії представлена працями Г. Андреевої, Ю. Волкова, В. Добрень-

кова, Л. Іоніна, А. Кравченко, С. Кравченко, Л. Москвичова, Г. Осипова, Ф. Філіппова, С. Фролова, В. Ядова та ін.

**Постановка завдання та мети.** У характеристиці соціальної взаємодії зазвичай вказують на ознаки систематичності виконання дій, їх спрямованості на партнера з метою виклику шуканої реакції у відповідь [2].

Для того, щоб відповісти на питання про особливості суб'єктної основи в соціальній взаємодії і, отже, про психологічні вимоги до створення лабораторних груп [3] у процесі її дослідження, визначення яких і є метою цієї статті, можна звернутись до проєктивної методики колірних виборів [4], що ґрунтується на психологічній інтерпретації феномену переваг у виборі того чи іншого кольору. Оскільки вибір кольору не є усвідомленою процедурою, то можна говорити про певну незалежність результату від особистих установок досліджуваних і присутність в ньому певної вказівки на психологічні характеристики діяча, які тією чи іншою мірою впливають на процесуальне аранжування взаємодії в лабораторному експерименті, але практично не враховуються при створенні лабораторних груп [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нашою основною тезою про суб'єктну основу в життєдіяльності взагалі та в соціальній взаємодії зокрема є теза про суб'єкта як деяку початкову, вихідну вітальну інстанцію, що створює психологічну основу на кшталт «внутрішніх умов» С. Рубінштейна. Вважаємо, що ці «внутрішні умови» є відображенням не тільки того, що вже відбулося, але й того, що має відбутися. Таке «має відбутися» є не тільки логічним продовженням результативності буття індивіда, але й його інтуїтивним передбаченням [1] щодо того, до чого слід прагнути в бажаному майбутньому з метою досягти такого суб'єктивного стану, який повною мірою відповідав би суб'єктивним установкам, наповнюючи існування суб'єктивним і, отже, особистісним смыслом.

У наведених міркуваннях ми порушуємо «питання всіх питань» щодо довгострокових регуляторів у життєдіяльності людини, котрі начебто диктують суб'єктові буттєві настанови, яким він слідує у своїй поведінці, діяльності, взаємодії з оточенням. На нашу думку, присутність таких настанов впливає на створення індивідом власного стилю ставлення до себе і до тих, з ким йому доводиться взаємодіяти в тих чи інших соціальних ситуаціях.

З огляду на зазначене доходимо висновку про необхідність урахування при підготовці та проведенні лабораторного дослідження саме психологічних моментів.

Якщо наголос зробити на такій змінній, як домінантність/недомінантність (риса особистості), то в цьому випадку ми маємо зосередитись на тому, що є похідним від життєвого досвіду і самосприйняття в контексті життєвих обставин. Зазначене знаходить свій вираз у конструкті «актуальна проблема» (у якому ми вбачаємо, до речі, ознаки стратегічної спрямованості особистості). Поняття актуальної проблеми, що використовується М. Люшером для позначення типових для тієї чи іншої особи проблем (В. Драгунський, М. Люшер, Л. Собчик), які вона знаходить у будь-яких ситуаціях повсякденного життя, професійної діяльності, комунікаціях і т. ін., ми використовуємо на організаційному етапі в лабораторному дослідженні соціальної взаємодії для того, щоб створити *гомогенні* діади «суб'єкт – суб'єкт».

У цьому випадку ми виходимо з того, що досліджувані з подібними наголосами в їхніх актуальних проблемах мають спільні ознаки і, отже, можуть швидше порозумітися, якщо треба виконувати спільне завдання. Якщо ознака подібності має значення для встановлення потрібних передумов для інтерактивних стосунків, то це означає, що будь-яка взаємодія починається не тільки з *моделювання іншого як діяча, але й з визначення міри подібності інших собі*, щоб зробити «розклад сил» у наявній діаді «суб'єкт – суб'єкт».

Таке моделювання, як нам здається, спрямоване насамперед на з'ясування питання про взаємовідносини супідрядності, тобто хто має бути лідером, а хто веденим. Якщо це так, то час на визначення «*інтерактивно значущих рис*» ( $Я > ВІН$ ,  $Я < ВІН$ ,  $Я = ВІН$ ) має бути меншим за умов подібності порівняно з часом, де взаємна подібність діячами не відмічається.

Наступним кроком, ми вважаємо, є визначення ознак *неподібності* для того, щоб остаточно вирішити питання про лідирування/підпорядкування в наявній діаді «суб'єкт – суб'єкт» за ознаками більшого/меншого досвіду.

Таким чином, встановлення необхідних інтерактивних відносин є, по суті, початком *процесу перетворення* окремих Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт. Вихідним моментом є сприйняття іншого, яке відбувається відповідно до основних закономірностей *соціальної перцепції*:

- а) прагнення трансформувати уявлення про себе в сприятливий для своїх цілей бік;
- б) смислова й оцінна інтерпретація іншого як об'єкту сприйняття;
- в) залежність від мотиваційно-смислової структури діяльності суб'єкта, що сприймає



[7, с. 273], каузальної атрибуції (з'ясування причин поведінки іншого) [6, с. 26].

У наших міркуваннях про соціальну взаємодію ми постійно наголошуємо на тому, що головною ознакою у схемі (моделі) взаємодії має бути ознака поєднання діячів, завдяки чому проста послідовність «обмінних діями» перетворюється на узгоджену систему цілеспрямованих дій утвореного Ми-суб'єкта. Незалежно від змісту завдання, що виконується або має виконуватися, головне завдання полягає саме у визначенні вихідних позицій, особливості яких уже з самого початку створює первинну основу потенційної взаємодії.

Це означає, що зміст завдання, яке підлягає спільному виконанню, об'єктивно залишається тим самим за будь-яких умов. Але психологічний «рисунок» і його психологічна «деталізація» з «опрацюванням» окремих деталей є найбільш суттєвим аспектом будь-якого акту взаємодії, оскільки саме вони не тільки «олюднюють» безпристрасну схему сумісного діяння, але й визначають той чи інший причинно-наслідковий ланцюжок дій і дій у відповідь, які у своїй сукупності є опосередкованою «упредметненою» характеристикою кожного з діячів.

На нашу думку, узагальнені зведення про особливості «психологічного аранжування» взаємодії можна зробити в процесі використання даних, отриманих за допомогою методики ДМО (тест Т. Лірі), які стосуються передусім особистісних якостей в особистісній системі тієї чи іншої особи.

У зазначеному аспекті ми становимося на позиції особистісного підходу до проблеми, за яким ми повинні спиратись на апріорне судження про *принципову поєднуваність/непоєднуваність* особистісних якостей діячів як головну психологічну вимогу до взаємодії взагалі (теорія рис Г. Олпорта, Г. Айзенка, Р. Кеттела, П. Коста і Р. Мак-Кре).

Але, окрім такої ідеї, можлива також ідея, яку ми формулюємо в нашій роботі, про те, що особистісні якості як умоглядно-теоретичний абстрактум за будь-яких обставин є наслідком певного відрізка життєвого шляху особи з його «змістовним наповненням». Головна на певний час, *актуальна проблема*, вирішуючи яку особа і набуває відповідних особистісних якостей з притаманною їм тією чи іншою мірою рефлексивності, є, на нашу думку, цілісним особистісним утворенням. Його прояви, як ми вважаємо, присутні у вигляді певного психологічного «підтексту» в будь-якому акті інтерактивних відносин особи.

Таким чином, нашим вихідним постулатом у питанні про поєднання окремих

Я-суб'єктів є судження про те, що *типність актуальної* проблеми вказує на значущість її головних ознак для життєдіяльності особи, яка у будь-якій ситуації свідомо або несвідомо вбачає чи арефлексивно переживає імперативну необхідність слідувати певній особистісній програмі поведінки. Така «особистісна програма поведінки», на нашу думку, є похідною від особливостей переживання особою себе як *діяльного суб'єкта*, який організує свою поведінку відповідно своєї Я-концепції. Не вдаючись до тонкощів проблематики Я-концепції (В. Агапов, М. Васильєв, О. Гуменюк, О. Колядін та ін.), відзначимо тільки те, що уявлення особи про своє «Я» є досить стійкими. Вважаємо за можливе припустити, що *особи з подібними актуальними проблемами більш здатні до поєднання у взаємодії порівняно з іншими особами*.

Якщо виходити з того, що Я-концепція має стосунок до самоконтролю (І. Кон), самооцінки (Р. Бернс), самопізнання (В. Маралов) і пов'язана з прагненням до відповідних *соціальних ролей* (бажання і цілі, переконання і почуття, соціальні установки, цінності і дії, відповідні їм форми поведінки [6, с. 329]) і до певного *соціального статусу*, то ми можемо актуальну проблему зобразити як таку, що впливає з протиріччя між *прагненням* особи до певного особистісно значущого результату та *можливостями* його досягнення. На нашу думку, вирішення цього протиріччя потребує використання особистісного та діяльного досвіду, особливості якого знову ж таки сходять до того, що є усталеним в особі (індивідуальний стиль діяльності, поведінки, спілкування тощо).

Оскільки проблема, як правило, вирішується із залученням інших осіб, тобто потребує певних суб'єкт-суб'єктних відносин, то актуальна проблема є такою, що містить певні інтерактивні ознаки, у яких присутній наголос на тому, що і як робить особа, про яку йдеться в описі актуальної проблеми. Інакше кажучи, зведення про актуальну проблему вказують у загальних рисах на *трендові відмінності особистості* в континуумі життєдіяльності.

Словосполученням «трендові відмінності» ми позначаємо присутність в описі актуальної проблеми тенденції до певної усталеної поведінки. Оскільки загальну рису поведінки можна розглядати як поведінковий патерн, що сходить до вирішення особою діалектичних протиріч, то актуальна проблема вказує на моменти у поведінці, які є провідними на цей проміжок часу і визначають у цілому стратегію інтерактивних взаємин з іншими.



Так, наприклад, за результатами роботи з тестом колірних виборів досліджуваного Б. маємо таке. Загальна характеристика: «Опозиційність – залежність від почуттів – концентрація. Зважає тільки на свою думку і уперто відкидає все, що заважає здійсненню власних намірів». Актуальна проблема: «Боїться, що, якщо він не захистить себе від зовнішніх дій, його незалежність або опиниться під загрозою або буде сильно обмежена. Не хоче, щоб його турбували. Прагнення до незалежності».

Якщо незалежність розглядати за ознаками самостійності, відсутності підлеглості, то в цьому випадку ми маємо справу з прагненням досліджуваного Б. до встановлення взаємин за типом Я > Він, Вони.

Наступні характеристики за тестом колірних виборів уточнюють: «Владний. Вважає, що йому заважають в прояві ініціативи і що наявні труднощі ставлять подальші успіхи під сумнів. Проте наполегливо дотримується своїх домагань, шукає шляхи і засоби для подолання протидії в здійсненні своїх намірів». І далі: «Наполягає на тому, що його надії та бажання реальні, проте, щоб знайти упевненість, потребує підбадьорювання і підтримки. Егоцентричний і тому образливий».

Як приклад наводимо також результати роботи з тестом колірних виборів досліджуваного Т. Загальна характеристика: «Готовність до переживань – потреба в задоволенні-самоствердженні. Не вважає за необхідне обмежувати себе розпорядженнями, не узгодженими з його переконаннями, і сміливо вступає в контакт з іншими людьми. Від нових зустрічей чекає, що вони збагатять його, дадуть можливість дізнатися багато интересного. Тому на зустрічах готовий до співучасті і співпереживання». Актуальна проблема: «Прагне укріпити свою позицію і підвищити почуття власної гідності, критично та з науковою ретельністю аналізуючи свої та чужі досягнення. Вимагає в усьому ясності й недвозначності».

Результати досліджуваного М. за цим тестом виглядають таким чином. Загальна характеристика: «Тенденція до стабілізації – залежність від почуттів – концентрація. Прагне жити в спокійних і впорядкованих умовах і завдяки міцним зв'язкам відчувати себе впевнено, знаходитися в ситуації, що задовольняє його». Актуальна проблема: «Напруга і стрес, що виникають від спроб справитися з деякими обставинами за відсутності достатніх для цього сил або здібностей. Це викликає стан тривоги та відчуття власної неповноцінності. В останньому йому б не хотілося признавати-

ся. Рятуються від цього втечею в штучний світ, у якому все наближається до того, що б йому хотілося бачити».

Як бачимо, актуальні проблеми мають різні наголоси, але ж їх можна поєднати за ознакою ставлення до себе та до інших у діаді «суб'єкт – суб'єкт» за ознаками Я > Він, Вони Я < Він, Вони Я = Він, Вони з відповідними нюансами та модальностями. Загалом актуальну проблему можна зобразити на кшталт механізмів психологічного захисту, спрямованого на збереження власної Я-концепції.

Послідовність «актуальних проблем» протягом певного проміжку часу дає можливість відстежити, як «актуальна проблема», котру ми схильні розглядати як деяке уособлення стратегічного, що визначає психологічні наголоси у поведінці, діяльності та комунікативних взаєминах особи, отримує додаткові ознаки, у яких відносно абстрактний конструкт отримує поведінкові конкретизації.

Пояснимо це на наступному прикладі (досліджуваний М.), 21 листопада. «Напруга і стрес, що виникають від спроб справитися з деякими обставинами за відсутності достатніх для цього сил або здібностей. Це викликає стан тривоги та відчуття власної неповноцінності. У останньому йому б не хотілося признаватися. Рятуються від цього втечею в штучний світ, у якому все наближається до того, що б хотілося бачити». 22 листопада. «Бореться з обмеженнями або заборонами і вимагає, щоб йому дали можливість розвиватися вільно, на підставі своїх власних зусиль». 24 листопада: «Бореться з обмеженнями або заборонами і вимагає, щоб йому дали можливість розвиватися вільно, на підставі своїх власних зусиль».

Якщо на прикладі досліджуваного М. розглядати конструкт «вільний розвиток» у поєднанні з конструктом «власні зусилля» в одного діяча із діади «суб'єкт – суб'єкт» як певне аналогічне поєднання в іншого діяча, то ми отримуємо систему «власні зусилля 1 + власні зусилля 2». У такій системі, як ми вважаємо, кожен із діячів спирається передусім на власні можливості й не намагається підпорядкувати (використовувати) іншого як такого, що є «засобом» (помічником) при виконанні спільного завдання. Таке використання є, на нашу думку, продовженням власної суб'єктності у сферу практичних можливостей іншого. Особа мов би наповняє на власному праві приймати рішення, яке інша особа має реалізувати на практиці. Цим самим наголошується відносно підпорядкована роль іншого.

Власні можливості спрямовуються насамперед на подолання перешкод. У про-



цесі подолання в досліджуваного під впливом психічної напруги протягом тривалого часу виникає стан тривоги. Саме намагання позбутися цього стану призводить до рефлексії наявних умов та обставин з відповідними узагальненнями. З цих узагальнень впливає припущення про ймовірність, можливість або необхідність тих чи інших дій, які особа вважає корисними не тільки для отримання корисного (шуканого) результату, але й для власної самопрезентації як діяча та особистості.

Наведені міркування ми схильні позначити терміном «моделювання» – моделювання сьогодення і бажаного майбутнього. Отже, можемо дійти висновку про те, що будь-який акт взаємодії взагалі та соціальної взаємодії зокрема починається з перспективного моделювання системи «суб'єкт – суб'єкт» з відповідними функціонально-смысловими наголосами на антиципації власних дій і дій партнера.

Отже, стратегічним моментом життєдіяльності в цьому разі є «вільний розвиток» і «власні зусилля». Ці ознаки найбільшою мірою відтворюються в конструкті «Я = Він, Вони», який найбільше спрямований на рівноправні стосунки з іншими і, отже, на колегіальність і співпрацю, але ж ніяким чином на підпорядкування іншого (конструкт «Я > Він, Вони») або підпорядкування іншому (конструкт «Я < Він, Вони»).

В умовах лабораторного експерименту від цього досліджуваного ми можемо очікувати уважності до іншого, швидшого пристосування до нього, а також очікування від іншого аналогічної зустрічної уважності та пристосування. Якщо інший діяч у діаді демонструє ці якості і цим самим виправдовує його очікування, то ця діада швидко досягає того стану, коли окремі діячі перетворюються на єдиного діяча – Ми-суб'єкта.

Те, що ми розглядаємо як вихідну передумову (актуальна проблема, домінантність/недомінантність), знаходить певне змістовне відображення в контексті ознак, що сходять до регламентації взаємодії законодавчими актами, соціальним, професійними нормами та приписами тощо. Згідно з цим судженням, соціальну взаємодію взагалі та у лабораторному експерименті зокрема, слід розглядати як таку, що процесуально визначається вимогами:

а) чинного законодавства і, отже, вимагає певної правової культури діяча [8];

б) моральних норм і, отже, вимагає моральної особистісної культури діяча;

в) посадових інструкцій та приписів і, отже, вимагає професійної культури діяча;

г) задачної компетентності і, отже, вимагає «задачної» культури діяча.

Ознаками культури як такої є ознаки, що належать до:

а) соціумної активності та діяльності (і вказують на рівень знань, умінь, виробничих і професійних навичок, інтелектуального естетичного і етичного розвитку, світогляду, способів спілкування) [9, с. 292];

б) духовного виробництва в аспектах пізнання, моральності, вихованості, освіченості [9, с. 293];

в) соціумної активності у системі суспільних відносин [9, с. 292].

**Висновки.** На підставі викладеного доходимо висновку про те, що в ході створення лабораторних діад «суб'єкт – суб'єкт» ми маємо враховувати подібність досліджуваних за компетентністю ознакою, до якої ми відносимо рівень (max, med, min) правової, соціальної, професійної, «задачної» культури діячів, і за ознакою психологічною, тобто рівнем розвитку установки на співпрацю (max, med, min). Психологічні ознаки, врахування яких при лабораторному дослідженні соціальної взаємодії є, на нашу думку, велими суттєвим, у найбільш загальному вигляді відтворюються у співвідношенні домінантності/недомінантності та конструкті «актуальна проблема». Перспективність наведеного підходу до лабораторного дослідження соціальної взаємодії полягає в тому, що він забезпечує можливість більш детального вивчення початкової фази інтерактивних контактів взагалі, які нами визначено у словосполученні «діадне моделювання соціальної взаємодії».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Батраченко І. Психологія антиципації: [монографія] / І. Батраченко. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2009. – 264 с.
2. Блумер Г. Коллективное поведение / Г. Блумер // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 168–215.
3. Кричевский Р. Социальная психология малой группы: [учеб. пособие для вузов] / Р. Кричевский, Е. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
4. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 173 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
6. Психологический словарь / [под ред. В. Давыдова, А. Запорожца, Б. Ломова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
7. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Смоленский М. Правовая культура: опыт социокультурного анализа: [монография] / М. Смоленский. – Ростов-на-Дону: Изд. СКНЦ ВШ, 2002. – 224 с.
9. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л. Ильичева, Н. Федосеева, С. Ковалева, В. Панова]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 128+159.9

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СМИСЛОЖИТТЄВИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ Й ОСОБИСТІСНИМИ ЦІННОСТЯМИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Варе І.С., аспірант  
кафедри теорії та методики практичної психології  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського

Представлені результати аналізу взаємозв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями й особистісними цінностями студентів-психологів. Розкривається зміст твердження про існування структурно-функціональних зв'язків між смисложиттєвими орієнтаціями й особистісними цінностями майбутніх психологів. Виявлена динаміка цінностей особистості в процесі навчання у ВНЗ. Порівняння рангових показників щодо значущості термінальних та інструментальних цінностей студентів-психологів 1–5 курсів дозволило визначити особливості респондентів.

**Ключові слова:** система цінностей, смислова сфера, смисложиттєві орієнтації, ціннісно-смислова сфера.

Представлены результаты анализа взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и личностными ценностями студентов-психологов. Утверждается существование структурно-функциональных связей между смысложизненными ориентациями и личностными ценностями будущих психологов. Выявлена динамика ценностей личности в процессе обучения в вузе. Сравнение ранговых показателей по значимости терминальных и инструментальных ценностей студентов-психологов 1–5 курсов позволило определить особенности респондентов.

**Ключевые слова:** система ценностей, смысловая сфера, смысложизненные ориентации, ценностно-смысловая сфера.

Vare I.S. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS AND PERSONAL VALUES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The results of the analysis of the relationship between life orientations and personal values of students-psychologists are represented. The existence of structural and functional connections between life orientations and personal values of future psychologists is constituted. It is revealed the presence of the individual values of the dynamics of the learning process at the university. Compare rates rank in importance terminal and instrumental values of students-psychologists of 1–5 courses possible to determine the characteristics of the respondents.

**Key words:** system of values, sense sphere, meaning of life orientation, value-semantic sphere.

**Постановка проблеми.** Життєве смислонаповнення – це кардинальна світоглядна проблема людського існування, у якій усвідомлюється сутність людини, її місце у світі та життєве призначення. Соціально-культурні, політико-економічні зміни сучасного українського суспільства приводять до поступового утвердження в суспільній свідомості нової системи смисложиттєвих орієнтацій.

Ціннісно-смисловий аспект становлення особистості психолога є джерелом значимих смислів, до яких входять індивідуальні особистісні цінності. Смисложиттєві орієнтації будемо вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості практичного психолога, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення до фахових цілей, завдань і вимог [4].

Система смисложиттєвих орієнтацій психологів має характер центрального елемента в структурі образу світу, а ціннісні орієнтації, їх зміст і ступінь сформованості є

однією з найбільш важливих диспозиційних структур в особистості професіонала-психолога, складовою частиною його спеціальних компетенцій [3]. На тлі численних емпіричних класифікацій професійно важливих властивостей особистості психолога недостатньо досліджені їх смисложиттєві та ціннісні утворення в системі сучасної вищої школи. У цьому контексті вивчення специфіки ціннісно-смислової сфери майбутнього психолога має важливе наукове, освітнє та суспільне значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Смисложиттєві орієнтації розглядаються як вищий рівень структурної організації системи особистісних смислів, який визначає загальний підхід людини до навколишнього світу та самої себе, задає напрямок її поведінки та діяльності (Д.О. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, А.В. Сірий, І.В. Ульянова та ін.). Зміст поняття «смисложиттєві орієнтації» (К.О. Абульханова-Славська, Б.С. Братусь, Х.М. Дмитерко-Карабін,



О.М. Леонтьев) утворюють ознаки, які належать до понять «цінності» (А. Маслоу, Г. Олпорт), «вищі цілі» (З.С. Карпенко), «кінцеві цілі» (Л.В. Сохань), «життєвий світ» (Т.М. Титаренко), «ціннісні орієнтації» (М.Й. Боришевський).

**Завдання статті** полягає у тому, щоб простежити та конкретизувати особливості взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій з типами особистісних цінностей майбутніх психологів, тим самим позначити зони взаємодіючої ціннісно-смислової сфери особистості студентів. Відповідно до зазначеної мети були поставлені такі завдання:

1) виявити кореляційні взаємозв'язки між показниками особистісних цінностей і смисложиттєвими орієнтаціями;

2) вивчити динаміку цінностей особистості майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ;

3) обґрунтувати типовий зміст системи смисложиттєвих цінностей майбутніх фахівців-психологів;

4) за допомогою метода асів порівняти рангові показники значущості термінальних та інструментальних цінностей у групах студентів-психологів 1-5 курсів, що відрізняються за рівнем значення загального показника смисложиттєвих орієнтацій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою вивчення специфіки взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій та особистісних цінностей майбутніх психологів ми провели дослідження, у якому використали тести-опитувальники «Смисложиттєві орієнтації» (Д.О. Леонтьев) і «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч). У дослідженні брали участь студенти-психологи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), Одеського національного університету імені І.І. Мечнікова та Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Загалом у дослідженні взяли участь 328 осіб віком від 17 до 30 років (студенти 1 курсу – 85 осіб, студенти 2 курсу – 76 осіб, студенти 3 курсу – 73 особи та студенти 4–5 курсу – 94 особи).

Математико-статистична обробка даних здійснювалася шляхом розрахунку рангової кореляції за Спірменом (програма SPSS, версія 17.00). Якісний аналіз проводився за допомогою методу асів і профілів.

Для виміру смисложиттєвих орієнтацій особистості було застосовано тест-опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (Д.О. Леонтьев, О.І. Расказова) [1], що визначає загальний показник осмисленості життя та містить п'ять субшкал, які відображають:

- 1) цілі в житті;
- 2) результативність життя;

3) процес;

4) локус контролю «Я»;

5) локус контролю життя.

Тест для діагностики ціннісних орієнтацій, розроблений М. Рокічем (Milton Rokeach), адаптований вперше А. Гоштаутасом, В.О. Ядовим, дозволяє виявити структуру та ієрархію ціннісних орієнтацій людини. Методика заснована на процедурі ранжування 18 інструментальних (цінності – засоби досягнення) і 18 термінальних (цінності-цілі) цінностей. Цифри відповідають таким термінальним цінностям: Т1 – активне діяльне життя, Т2 – життєва мудрість, Т3 – здоров'я, Т4 – цікава робота, Т5 – краса природи та мистецтва, Т6 – любов, Т7 – матеріально забезпечене життя, Т8 – друзі, Т9 – суспільне визнання, Т10 – пізнання, Т11 – продуктивне життя, Т12 – розвиток, Т13 – розваги, Т14 – свобода, Т15 – щасливе сімейне життя, Т16 – щастя інших, Т17 – творчість, Т18 – упевненість у собі.

Інструментальні цінності – це переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої та суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях. Цифри відповідають таким інструментальним цінностям: І1 – акуратність, І2 – вихованість, І3 – високі запити, І4 – життєрадісність, І5 – ретельність, І6 – незалежність, І7 – непримиренність до вад, І8 – освіченість, І9 – відповідальність, І10 – раціоналізм, І11 – самоконтроль, І12 – сміливість у відстоюванні своєї думки, І13 – тверда воля, І14 – терпимість, І15 – широта поглядів, І16 – чесність, І17 – ефективність у справах, І18 – чуйність [2].

Результати дослідження. Метою кореляційного аналізу емпіричних даних було з'ясування співвідношення показників смисложиттєвих орієнтацій з типами особистісних цінностей.

Аналіз кореляцій між показниками смисложиттєвих орієнтацій з типами особистісних цінностей свідчить про наявність значущих зв'язків між означеними показниками:

1) смисложиттєвий компонент «цілі в житті» на рівні  $\rho \leq 0,05$  корелює з показниками особистісних термінальних цінностей «цікава робота» і інструментальних «життєрадісність», а також від'ємно на рівні 0,05 з показником термінальних цінностей «краса природи і мистецтва»;

2) «процес» на рівні  $\rho \leq 0,05$  корелює з показниками особистісних термінальних цінностей «здоров'я» та інструментальних «життєрадісність», а також від'ємно на рівні 0,05 з показником термінальних цінностей «високі запити»;

3) «результат» на рівні  $\rho \leq 0,05$  корелює з показником інструментальних цінностей «розвиток»;



4) «локус контролю Я» від'ємно на рівні 0,05 корелює з показниками термінальних цінностей «краса природи і мистецтва» та інструментальним «життєрадісність», а також корелює на рівні  $p \leq 0,05$  із показником інструментальних цінностей «освіченість»;

5) смисложиттєвий компонент «локус контролю життя» на рівні  $p \leq 0,05$  корелює з показником інструментальних цінностей «широта поглядів» (табл. 1).

Наведене свідчить про те, що:

1) прагнення до цілей в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу, залежать від наявності цікавої роботи та життєрадісності, але також пов'язані зі зниженням значущості в житті ролі краси природи і мистецтва;

2) цікавий, емоційно насичений процес життя сучасного студента-психолога може бути таким за наявності міцного здоров'я та життєрадісності, але високі запити можуть стати перешкодою цьому процесу;

3) для того, щоб життя студента була насиченим, продуктивним і цікавим, він має розвиватися як особистість і як професіонал;

4) якісна освіта допомагає студентам-психологам здійснити вибір, необхідний для побудови свого життя відповідно до своїх цілей, але трудомістке навчання в інституті не залишає часу насолодитися красою природи і мистецтва, що може стати причиною зниження життєрадісності;

5) здатність контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя можливі за наявності широти поглядів.

Дані кореляційного аналізу дозволяють приступити до якісного аналізу. За допо-

могою методу асів були виділені групи осіб з високим і низьким рівнем загального показника смисложиттєвих орієнтацій, що в нашому дослідженні означає високу та низьку ступінь сформованості смисложиттєвих орієнтацій.

До першої групи (СЖО<sup>+</sup>) увійшли досліджувані з високим рівнем загального показника смисложиттєвих орієнтацій (4-й квартиль розподілу від 75 до 100 процентіля). Кількість осіб: 1 курс – 22 особи, 2 курс – 19 осіб, 3 курс – 20 осіб, 4 та 5 курси – 25 особи.

Другу групу (СЖО<sup>-</sup>) склали досліджувані з низьким рівнем загального показника смисложиттєвих орієнтацій (1-й квартиль розподілу від 0 до 25 процентіля). Кількість осіб: 1 курс – 22; 2 курс – 16; 3 курс – 18; 4 і 5 курси – 25.

Згідно з методикою найвищий пріоритет (ранг «1») надається цінності, яка, на думку респондента, є найбільш значущою. Найнижчий пріоритет (ранг «18») надається найменш значущій цінності. Всім іншим присвоюються ранги від 2 до 17 у порядку спадання їх значущості [2].

Аналіз отриманих даних показав наявність динаміки цінностей особистості майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ. Протягом усього життєвого шляху людина переорієнтується в процесі розвитку, виховання, пізнання, самоактуалізації, самореалізації. Якості змін можуть залежати від особливостей психічних процесів, насамперед мислення, пам'яті, емоцій і волі. Життєві смисли та цінності на тлі соціально-економічних, політичних, ідеологічних, духовних змін у соціумі змінюються, як змінюється і сама людина.

Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляцій між показниками смисложиттєвих орієнтацій з типами особистісних цінностей**

С Ж О	Термінальні цінності				Інструментальні цінності				
	Ц	Здоров'я	Цікава робота	Краса природи і мистецтва	Розвиток	Високі запити	Життєрадісність	Освіченість	Широта поглядів
	Ц		129*	-114*			118*		
	П	118*				-109*	125*		
	Р				118*				
	Л-Я			-147*			-125*	106*	
	Л-Ж								140*

**Примітка.** Умовні скорочення шкал методики СЖО: 1) Ц – цілі; 2) П – процес; 3) Р – результат; 4) Л-Я – локус контролю «Я»; 5) Л-Ж – локус контролю життя; також n=328; нулі та коми опущені; \*\* –  $p \leq 0,01$ , \* –  $p \leq 0,05$ .



Порівняння місць, отриманих при ранжуванні значущості показників термінальних цінностей у групах студентів-психологів перших курсів з високим ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>+</sup>), дає змогу зробити висновки, що пріоритетними термінальними цінностями цих досліджуваних є активне діяльне життя (18%), любов (13,6%), наявність хороших друзів (13,6%); інструментальними: життєрадісність (18%), чуйність (13,6%), терпимість (18%). Термінальні цінності студентів із низьким ступенем сформованості (СЖО<sup>-</sup>) – здоров'я (27,2%), любов (13,6%), життєва мудрість (13,6%); інструментальні – життєрадісність (18%), терпимість (13,6%), тверда воля (13,6%).

Найменш значущі термінальні цінності в групах студентів-психологів перших курсів з високим ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>+</sup>) такі: краса природи і мистецтва (13,6%), творчість (13,6%), впевненість у собі (13,6%); інструментальні: акуратність (13,6%), ретельність (18%), непримиренність до недоліків у собі та інших (22,7%). У студентів із низьким ступенем сформованості (СЖО<sup>-</sup>) термінальні найнижчі цінності – це щасливе подружнє життя (13,6%), розваги (13,6%), суспільне визнання (13,6%); інструментальні – незалежність (13,6%), високі запити (13,6%), непримиренність до недоліків у собі та інших (31,8%).

У групі досліджуваних других курсів з високим рівнем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>+</sup>) пріоритетними термінальними цінностями є цікава робота (20%), розвиток (15%), краса природи і мистецтва (15%); інструментальними цінностями – освіченість (20%), акуратність (15%), вихованість (15%); у студентів із низьким ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>-</sup>) пріоритетні термінальні цінності – це активне діяльне життя (20%), розвиток (15%), життєва мудрість (15%); інструментальні – широта поглядів (20%), освіченість (15%), акуратність (15%).

Найменш значущі термінальні цінності у СЖО<sup>+</sup> – це свобода (15%), розваги (15%), суспільне визнання (15%); інструментальні – чуйність (15%), чесність (15%), високі запити (15%). У СЖО<sup>-</sup> найменш значущі термінальні цінності – це щастя інших (20%), творчість (15%), впевненість в собі (15%); інструментальні – вихованість (15%), ефективність у справах (20%), ретельність (15%).

В ієрархії цінностей у групі досліджуваних третіх курсів з високим рівнем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>+</sup>)

пріоритетними термінальними цінностями є любов (19%), цікава робота (14,2%), активне діяльне життя (14,2%); інструментальними – життєрадісність (23,8%), незалежність (19%), терпимість (19%); у студентів із низьким рівнем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>-</sup>) пріоритетні термінальні цінності – це здоров'я (19%), любов (14,2%), цікава робота (14,2%); інструментальні – життєрадісність (23,8%), освіченість (23,8%), життєва мудрість (14,2%).

Найменш значущі термінальні цінності у СЖО<sup>+</sup>: краса природи і мистецтва (14,2%), творчість (14,2%), розваги (14,2%); інструментальні: раціоналізм (14,2%), високі запити (14,2%), непримиренність до недоліків у собі та інших (23,8%); термінальні цінності у (СЖО<sup>-</sup>): суспільне визнання (19%), розваги (14,2%), творчість (14,25); інструментальні цінності: відповідальність (14,2%), непримиренність до недоліків у собі та інших (23,8%), незалежність (14,25).

Порівняння місць, отриманих при ранжуванні значущості показників термінальних цінностей у групах студентів-психологів 4-5 курсів з високим ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій (СЖО<sup>+</sup>), вказує на те, що їхніми пріоритетними термінальними цінностями є цікава робота (13%), життєва мудрість (17,3%), продуктивне життя (13%); інструментальними – освіченість (27,2%), чуйність (27,2%), терпимість (13,6%); у СЖО<sup>-</sup> термінальні цінності – здоров'я (28%), життєва мудрість (24%), любов (12%); інструментальні – вихованість (27,2%), життєрадісність (36,3%), широта поглядів (13,6%).

У системі цінностей СЖО<sup>+</sup> найменш значущі термінальні – це свобода (13%), матеріально забезпечене життя (13%), розваги (13%); інструментальні – тверда воля (13,6%), високі запити (13,6%), непримиренність до недоліків у собі та інших (27,2%); у СЖО<sup>-</sup> найменш значущі термінальні цінності – це цікава робота (12%), краса природи і мистецтва (12%), творчість (12%); інструментальні – високі запити (13,6%), непримиренність до недоліків у собі та інших (27,2%), терпимість (13,6%).

Отримані дані дали підстави визначити такі особливості респондентів. Аналіз змістовного наповнення вартісних настановлень студентів 1–5 курсів відповідно до рівня сформованості смисложиттєвих орієнтацій дає змогу зробити наступний висновок: у першокурсників провідними термінальними цінностями є більш індивідуальні: активне діяльне життя, любов, наявність хороших друзів, здоров'я, життєва мудрість; провідними інструментальними цінностями є життєрадісність, чуйність, терпимість, тверда

воля. Для випускників з високим ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій найбільш значущими є термінальні цінності професійної самореалізації (цікава робота, життєва мудрість, продуктивне життя), а також інструментальні цінності, які необхідні у професії психолога: освіченість, чуйність, терпимість, що свідчить про формування професійно орієнтованої системи цінностей. У студентів-психологів п'ятих курсів з низьким ступенем сформованості смисложиттєвих орієнтацій у пріоритеті термінальні цінності (здоров'я, життєва мудрість, любов) та інструментальні (вихованість, життєрадісність, широта поглядів). Ці категорії цінностей можна віднести скоріше до індивідуальних, тобто ці респонденти більш «орієнтовані на себе».

**Висновки з проведеного дослідження.** Результати дослідження свідчать про наявність кореляційних зв'язків між смисложиттєвими орієнтаціями та показниками особистісних цінностей. З'ясувалося, що рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій знаходиться у взаємозв'язку зі зна-

чуцністю цінностей. Виявлена динаміка цінностей особистості майбутніх психологів: протягом навчання у ВНЗ зростає націленість на професійну самореалізацію. Можна зробити висновок, що чим вище рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій, тим ближче термінальні та інструментальні цінності особистості до вимог професії психолога.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособие] / Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.
3. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.А. Фурман. – Одеса, 2009. – 20 с.
4. Ямницький О.В. Категорія «цінності» у психологічному вимірі / О.В. Ямницький // Наука і освіта. – 2013. – № 4. – С. 34–37.



УДК 159.923.2:922

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

Возович А.А., аспірант  
кафедри психології та педагогіки  
Університет сучасних знань

Стаття містить аналіз сучасної проблематики в галузі правової свідомості. Запропоновано новий підхід до вивчення правової свідомості студентів коледжів, який будується на засадах психосемантики. Доведено, що для вивчення глибинної семантики правосвідомості студентів коледжів ефективним є використання психосемантичних методів дослідження.

**Ключові слова:** свідомість, правосвідомість, правова особистість, психосемантика свідомості.

Статья содержит анализ современной проблематики в области правового сознания. Предложен новый подход к изучению правового сознания студентов колледжей, основанный на психосемантике. Доказано, что для изучения глубинной семантики правосознания студентов колледжа эффективно использование психосемантических методов исследования.

**Ключевые слова:** сознание, правосознание, правовая личность, психосемантика сознания.

Vozovych A.A. THEORETICAL BASE OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF COLLEGE STUDENTS

The article explores the current state of legal consciousness. A new approach in studying of college students' legal consciousness, based on psychosemantical methods, was proposed. It is shown that psychosemantical methods are specifically valid for a deep research of the semantics of legal consciousness of college students.

**Key words:** college students, consciousness, legal consciousness, legal entity, psychosemantics of consciousness.

**Постановка проблеми.** Суспільна та наукова значущість дослідження проблематики правосвідомості визначається сукупністю багатьох теоретичних і практичних чинників.

По-перше, на початку XXI століття суспільство зіткнулося з такими суспільними проблемами, як труднощі у взаєминах окремих людей, соціальних та етнічних груп, релігійних спільнот, між якими виникають непорозуміння та конфлікти. Гостро постає питання, чи достатнім є рівень правосвідомості громадян для задовільного вирішення правових відносин між ними. У світлі цього проблема правосвідомості постає актуальною в рамках розвитку правових відносин у сучасному суспільстві загалом і в процесі особистісного становлення окремої людини зокрема.

По-друге, кардинальні зміни суспільних та економічних умов життя в Україні не можуть не відбиватися на формуванні різноманітних картин бачення світу різними соціальними групами та індивідами. Суб'єктивний людський фактор важливий для побудови сучасного цивілізованого суспільства, тому актуальним є розуміння глибинних змістовно-психологічних механізмів соціальної взаємодії людей, їх суспільної та правової свідомості.

По-третє, зростання юридичної грамотності населення та динамічне впроваджен-

ня нових правових відносин у суспільне життя вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики та прогнозування різноманітних систем буденних правових уявлень. Тому все більш актуальним стає вивчення психологічних аспектів правосвідомості: її змісту, структури, рушійного потенціалу її становлення, умов, за яких вона виникає і розвивається в чутливих періодах людського онтогенезу.

Зокрема, ранньому юнацькому віку як чутливому періоду для завершальної фази становлення правосвідомості студентів коледжу властива підвищена зацікавленість у пошуку смислу життя. Набуття своєї власної світоглядної позиції в нових суспільних умовах викликає в юнаків переоцінку історичного минулого країни, цінностей, які існували протягом багатьох десятиліть і склали основу як буденної, так і правової свідомості. Ці процеси сприяють формуванню нової світоглядної позиції юної особистості як важливого елемента її загальної духовності та моральності.

Незважаючи на те, що юнацтво прагне нового і кращого життя, існує велика інерційність суспільної свідомості загалом (люди старшого покоління не поспішають відмовитись від старих правових стереотипів і продовжують жити уявленнями про старі правила). Тому ми вбачаємо особливу важливість дослідження буденної правосві-



домості в можливості виявити психологічні особливості становлення правосвідомості юнаків як учасників правовідносин у майбутньому нашої країни.

За **мету** цього дослідження було покладено теоретичний аналіз підходів у дослідженні правосвідомості осіб юнацького віку. Завданням є обґрунтування актуальності та необхідності проведення теоретико-емпіричного, психосемантичного дослідження правосвідомості студентів коледжів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Правосвідомість особистості трактується в літературі як результат психічного відбиття правової дійсності [7], як джерело та внутрішній регулятор юридично значущої поведінки людини [11], як сфера свідомості, що відбиває правову дійсність у вигляді юридичних знань, оцінок права та його застосування [10]. Сукупність елементів правосвідомості є важливим чинником керування поведінкою суб'єкта в різних сферах суспільного життя, що підпорядковані праву.

Структура правосвідомості особистості насамперед оцінюється з боку її змісту. За цим критерієм у рамках феномена правосвідомості більшість дослідників виділяють такі три компоненти: раціональний компонент (погляди, уявлення, ідеї стосовно права), психологічний компонент (почуття, емоції, актуалізовані правом, які виражають певне ставлення до чинного або бажаного права), поведінковий компонент (установка на певну поведінку в правовій сфері, готовність діяти певним чином – у відповідності або всупереч праву) [2; 3; 5; 6; 7; 9; 17; 18; 19; 20].

Неважко помітити, що цей критерій поділу базується на класичній триєдності психічних процесів: пізнання – емоції – воля. Таким чином, виділяють три елементи правосвідомості: правова онтологія, правова аксіологія та правова праксеологія. Правова онтологія – усвідомлення того, чим є право взагалі та чим є право в конкретному суспільстві, – складається з теоретичної та практичної частин. Правова аксіологія – ірраціонально-ціннісне ставлення до права – поділяється на правову ідеологію та правову психологію. Зрештою, правова праксеологія – сукупність уявлень про шляхи й засоби впливу на правову ситуацію в суспільстві – вбирає в себе правову політику та правову установку.

Існують також інші подібні класифікації, деякі з них включають в себе ідеологічний (ціннісний), прагматичний (раціональний) і психологічний (емоційний, нерелексивний) компоненти [21]. Схожу точку зору демонструють дослідники, які виділяють два

рівні правосвідомості за критерієм особливостей сприймання права.

Традиційно в рамках правосвідомості виділяють два великі комплекси: правову ідеологію та правову психологію [1; 16; 22]. З філософської точки зору, правова ідеологія відповідає рівню науково-теоретичного відображення і засвоєння дійсності. Тому і зміст правової ідеології науковці пов'язують переважно з когнітивними аспектами психічного: з переконаннями, поглядами, уявленнями, поняттями, засвоєними теоріями правової дійсності. Неважко побачити, що це поняття єднає в собі систематизовані знання про правові явища та способи їх осмислення. Таке осмислення права наближає його носія до наукового або філософського рівня суспільної свідомості, адже правова ідеологія саме і покликана відобразити потреби й інтереси соціальних груп, націй, держав.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Правова психологія репрезентує буденний рівень сприймання суспільством права, оскільки на нього впливають звичаї, традиції, переконання, упередження, притаманні окремим соціальним групам. До змісту правової психології належать емоції, почуття, оцінки, настрої стосовно правової дійсності. С.С. Алексєєв називає правову психологію своєрідним «духом права»: «це ступінь реального існування правових ідеалів і цінностей, дійсної авторитетності права, що знаходять своє вираження у соціально-психологічних феноменах: громадських поглядах та настроях, громадській думці, правових традиціях та звичаях, реально функціонуючих групових нормах, що регулюють відносини та поведінку» [1, с. 192].

Яким же чином правова свідомість регулює правомірну поведінку? Це питання, важливе для онтогенезу правової особистості, особливо гостре постає в ранньому юнацькому віці на фоні нормативної вікової кризи та активного стремління юнаків до батьківської сепарації. Вважаємо, що логічним містком між правовою свідомістю та правомірною поведінкою юнаків є правова установка.

Першу класифікацію правових установок запропонувала Н.В. Щербакова. Як зазначає дослідниця, критеріїв типологізації установок багато, вони залежать від розподілу права на галузі, від ступеня юридичної чинності джерел права, від груп суб'єктів права, від тривалості їхньої дії, від ступеня їхньої фіксованості (визначеності), від типу ставлення особистості до права (активно-позитивні, позитивні, байдужні й негативні), від мотивів правової поведінки (су-



спільні й особисті, позитивні або негативні) тощо [22].

Функцією установки особистості на правову поведінку є регуляція діяльності у правовій сфері громадського життя. «Норми права відрізняються від інших соціальних норм формальною визначеністю, стабільністю, у них наявний лаконічний опис загальних ситуацій, вимоги, адресовані особистості, у них виражені потреби суспільства, є зразок належної поведінки, якому необхідно слідувати. Тому елемент належного в правовій установці часто висувається на перший план. Поза межами правового регулювання людина може виявити більшу самостійність, ніж у правовій сфері», – зауважує Н.В. Щербакова [22, с. 15].

Одна зі структур правосвідомості запропонована в дисертаційному дослідженні І.П. Носова. Тут першим шаром виступають вихідні смислосозначущі константи (ідеї, образи й цінності природного права), представлені у психіці людини як своєрідні норми громадського життя, порівняно часто засвоєвані на інтуїтивному рівні. Другим шаром виступає сукупність евристичних юридичних ідей, образів і цінностей у їхній кореляції з уже наявними у свідомості смислосозначущими правовими константами. І, нарешті, третім шаром є сукупність інформаційно обробленого та відрефлексованого юридичного матеріалу на основі наявного морального й осмисленого досвіду правового буття людини. У цьому шарі й перебувають світоглядні орієнтири її соціально-правової діяльності [15].

У дисертаційному дослідженні Н.М. Тапчанян виявлено й систематизовано окремі елементи індивідуальної правосвідомості, проаналізовано фактори, що формують правову культуру й правосвідомість громадян. На прикладі російської масової правосвідомості автор аналізує регулятивну роль правової установки стосовно правової поведінки особистості. Найнегативнішою установкою визнано правовий нігілізм, який складається з правової непоінформованості, скептичних стереотипів і упередження, безвір'я в право та закон [21].

В окремих дослідженнях провадиться аналіз елементів суспільної та індивідуальної правосвідомості як механізмів правомірної поведінки. Так, у дисертаційному дослідженні О.Р. Смирнова зроблено спробу співвіднести правомірну поведінку й конкретні соціальні цінності, які розглядаються як регулятори першої. Поняття «механізм правомірної поведінки» автор розглядає на структурному та функціональному рівнях детермінації. При цьому до структурного рівня відносить стимули, установки, моти-

ви, що утворюють алгоритм трансформації суб'єктивних передумов в об'єктивну реальність. Функціональний рівень механізму правомірної поведінки представлений в дисертації такими факторами регуляції, як правові приписи та приписи інших соціальних норм. Як основну світоглядну детермінанту правомірної поведінки О.Р. Смирнов уперше розглядає феномен правового ідеалу як концентрованого втілення, квінтенції правової ідеології та правової культури особистості. Під правовим ідеалом розуміється, з одного боку, мета діяльності правового суб'єкта, що досягається правомірністю поведінки, а з іншого – цінність, що містить у собі знання про шляхи власної самореалізації. Автор описує такі перехідні між свідомим і несвідомим елементи правосвідомості, як базовий стереотип правосвідомості, неактуалізовані уявлення, актуалізовані уявлення, «рудименти» правосвідомості. Для досягнення цілей правового регулювання найбільш доцільним видом є правомірна поведінка, зумовлена звичною мотивацією [19].

Загальна конфігурація правосвідомості, а також взаємодія негативних і позитивних її елементів утворюють спрямованість правосвідомості особистості – сукупність психологічних та ідеологічних елементів правосвідомості, які виявляються в готовності особистості до певного виду правової поведінки (правомірної або протиправної) [13].

Як показує аналіз психологічних джерел, правосвідомість у сучасній науці розглядається лише фрагментарно, на рівні участі окремих її елементів у процесі формування установок особистості до правомірної поведінки. Сьогодні немає чіткої системи методологічних підстав для вивчення суб'єктивної семантики особистості у правовій сфері. Функції, структура та семантика правової свідомості, зокрема становлення її змістових компонентів у ранньому юнацькому віці, психологічною наукою вивчена недостатньо. Проаналізовані феномени дають змогу говорити про складну архітектоніку правосвідомості та неповноту наукових знань про окремі елементи її структури. Тому можна констатувати, що проблема правосвідомості як регулятора правової соціальної активності у психологічній науці ще не вирішена.

З огляду на сказане ми сформулювали предмет окремого дослідження – психологічні особливості формування психосемантичного змісту правосвідомості студентів коледжів, який, у свою чергу, є локусом об'єкта дослідження – правової свідомості юнацтва.

Теоретико-методологічну базу розпочатого нами дослідження складають суб'єктний підхід до вивчення особистості (праці К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.А. Петровського, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко), психосемантичний підхід до вивчення свідомості (О.Ю. Артем'єва, В.Ф. Петренко, В.І. Похилько, І.Б. Ханіна, О.Г. Шмельов), принцип розвитку свідомості в діяльності (праці Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва).

Ми спираємося на методологічні переваги психосемантичного підходу через те, що в ньому було розроблено низку методів, здатних експлікувати зміст правосвідомості як окремого індивіда, так і зміст правосвідомості соціальних груп і цілого соціуму. Психосемантичні аспекти свідомості виконують концептуальну роль і є основним предметним полем декількох наукових напрямків і шкіл, зокрема у вітчизняній традиції психосемантичних досліджень (О.Ф. Бондаренко, О.В. Дробот, О.М. Лозова, С.М. Симоненко, Н.Ф. Шевченко).

Коли специфіка правової свідомості пояснюється в парадигмі теоретичних та експериментальних засад психосемантики, експериментатор отримує можливість досліджувати феномени, які детермінують розвиток правосвідомості, з використанням психосемантичних методів. Так, теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, моделювання) застосовуватимуться для узагальнення наявних теоретичних підходів до правосвідомості. Психосемантичні методи – асоціативний експеримент; модифікована методика семантичного диференціала; методика семантичних універсалій (О.Ю. Артем'єва) – застосовуватимуться для виявлення системи правових уявлень. Особистісні опитувальники – методика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» (С. Петров), методика дослідження схильності до відхильної поведінки (О. Орел), методика діагностики рівня активності особистості в системі морально-правових відносин (О. Сохан – будуть використані для реконструкції системи уявлень студентів про себе як суб'єктів правосвідомості. Факторний і кореляційний аналіз даних – для узагальнення емпіричних результатів дослідження.

Інноваційним аспектом при цьому є доведення впливу формувальних технік на становлення та розвиток змістових і структурних особливостей правосвідомості студента коледжу як індивіда юнацького віку.

Результати запланованого дослідження можуть бути застосовані у практиці навчання та виховання студентів коледжів; у груповій психокорекційній роботі з юнаками з

правовими девіаціями; для вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із цивільного права, юридичних працівників нотаріальних закладів і судових установ.

Перспективи подальшого дослідження. Необхідно провести аналітичний огляд сучасних вітчизняних і зарубіжних підходів до проблем змісту та формування правової свідомості. Потребують емпіричного дослідження психологічні умови розвитку правової свідомості студентів коледжів. Тому необхідно розробити, апробувати й впровадити комплексну програму формування правової свідомості в юнацькому віці. На завершення дослідження планується укласти та обґрунтувати концептуальну модель формування психосемантичного змісту правосвідомості студентів коледжу.

**Висновки.** Таким чином, було розглянуто наукові парадигми дослідження такої важливої форми буденної свідомості, як правосвідомість. Проаналізовано різні підходи до структури правосвідомості. У переважній більшості досліджень правосвідомість розглядається як сукупність таких психологічних компонентів, як правова установка, ціннісні орієнтації, переконання, цілі, мотиви, ідеї та образи права, правові приписи та правовий ідеал.

Функціонуючи в суспільстві як єдина динамічна система, правосвідомість має складну будову. Елементи її соціальної структури (суспільна, групова, індивідуальна), компоненти (раціональні, соціально-психологічні, поведінкові), рівні (масова, професійна, наукова) несуть у собі різне смислове навантаження і виконують неоднакову роль. Аналогічно з цим і дослідження правосвідомості розвиваються двома шляхами: одні з них стосуються соціальної структури першого порядку, тобто рівнів правосвідомості, інші – структури другого порядку, тобто основних компонентів, що характеризують масову правосвідомість з погляду її поточного стану (суспільна, групова, індивідуальна) та її рівня (масова, професійна, наукова).

На підставі аналізу сучасних наукових джерел було доведено правомірність дослідження правосвідомості в ранньому юнацькому віці, коли для молодого людини надзвичайно важливою стає думка однокласників, зростають поведінкові наміри до батьківської сепарації та загалом знижуються можливості соціального контролю. Система уявлень про право, яка активно формується в цьому віці, виражає притаманні студентському середовищу коледжів уявлення про законність, справедливість, ефективність чинних юридичних норм.





### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.С. Общая теория права : в 2 т. / Алексеев С.С. – Т. 1. – М. : Юридическая литература, 1981. – 200 с.
2. Андреева И.В. Правосознание в системе детерминант социального поведения личности : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 / И.В. Андреева. – Саранск, 2006. – 164 с.
3. Байниязов Р.С. Проблемы правосознания в современном российском обществе : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / Р.С. Байниязов. – Саратов, 1999. – 163 с.
4. Баранов П.П. Правосознание и правовое воспитание / Общая теория права: Курс лекций / под общей ред. В.К. Бабаева. – Нижний Новгород : Нижегородская ВШ МВД России, 1993. – С. 475–481.
5. Бондарев А.А. Профессиональное правосознание государственных и муниципальных служащих : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / А.А. Бондарев. – М., 2000. – 251 с.
6. Голынчик Е.О. Социальные представления о справедливости как составляющая правосознания : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Е.О. Голынчик. – М., 2004. – 250 с.
7. Дідук І.А. Психологічні чинники формування правових уявлень / І. А. Дідук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України : наук.-теорет. та інформ. журн. АПН України. – 2007. – № 1 – С. 102–113.
8. Жикривецкая Ю.В. Правосознание россиян в переходный период развития общества (социально-философский анализ) : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 / Ю.В. Жикривецкая. – Нальчик, 2004. – 179 с.
9. Иванчак А.И. Механизм взаимодействия правосознания и социальной среды (Современные проблемы совершенствования) : дис. ... д-ра юрид. наук : спец. 12.00.01 / А.И. Иванчак. – СПб., 2001. – 366 с.
10. Ильин И.А. О сущности правосознания / И.А. Ильин / подг. текста и вступ. статья И.Н. Смирнова. – М. : Рарогъ, 1993. – 243 с.
11. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М.В. Костицкий. – К. : Вища школа, 1990. – 257 с.
12. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология / В.Н. Кудрявцев. – М. : Наука, 1982. – 287 с.
13. Максимова И.М. Правосознание как источник правового поведения личности : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / И.М. Максимова. – Тамбов, 2005. – 181 с.
14. Михеева И.В. Трансформация ценностно-смысловой сферы личности в условиях современной России в контексте исследования правосознания : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / И.В. Михеева. – Барнаул, 2004. – 225 с.
15. Носов И.П. Правосознание: духовные и мировоззренческие основания : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / И.П. Носов. – Волгоград, 2006. – 22 с.
16. Остроумов Т.С. Правовое осознание действительности / Остроумов Т.С. – М.: Наука, 1969. – 173 с.
17. Ратинов А.Р. Структура и функции правового сознания / А.Р. Ратинов // Проблемы социологии права. – Вильнюс, 1970. – Вып 1. – С. 178–188.
18. Сапун В.А. Социальная структура правосознания и реализация права : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теория и история государства и права; история политических и правовых учений». – Свердловск, 1978. – 19 с.
19. Смирнов А.Р. Правосознание в механизме правомерного поведения : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / А.Р. Смирнов. – Москва, 2004. – 158 с.
20. Смородина Е.П. Сущность, содержание правосознания и его социокультурные парадигмы : социально-философский анализ : дис. ... канд. философских наук : спец. 09.00.11 / Е.П. Смородина. – Воронеж, 2008. – 138 с.
21. Тапчанян Н.М. Правосознание и правовая культура личности в условиях обновления России : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / Н.М. Тапчанян. – Краснодар, 1998. – 151 с.
22. Щербакова Н.В. Правовая установка / Н.В. Щербакова. – М. : Юридическая литература, 1986. – 128 с.

УДК 316.6:159.924.7

## ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У СВІДОМОСТІ ЗАКОХАНИХ

Гавриловська К.П., к. психол. н.,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології

Баранчук О.І., студентка  
соціально-психологічного факультету  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізовано гендерні відмінності у психосемантичних характеристиках уявлень про майбутнього шлюбного партнера у свідомості закоханих. Виявлено, що для чоловіків сексуальні стосунки є більш значущими, ніж сімейні цінності. Жінки в порівнянні з чоловіками більше налаштовані на створення родини, але в цій майбутній, поки ще віртуальній, родині немає місця сексуальним стосункам, а поява дітей пов'язується з можливою втратою вірності та підтримки чоловіка.

**Ключові слова:** образ майбутнього шлюбного партнера, гендерні відмінності.

В статье проанализированы гендерные различия в психосемантических характеристиках представлений о будущем брачном партнере в сознании влюбленных. Выявлено, что для мужчин сексуальные отношения более значимы, чем семейные ценности. Женщины по сравнению с мужчинами более настроены на создание семьи, но в этой будущей, пока еще виртуальной, семье нет места сексуальным отношениям, а появление детей связывается с возможной потерей верности и поддержки мужа.

**Ключевые слова:** образ будущего брачного партнера, гендерные различия.

Havrylovska K.P. Baranchuk O.I. FEATURES OF THE PSYCHOSEMANTICAL IMAGE OF THE FUTURE MARRIAGE PARTNER IN THE MINDS OF LOVERS

The article analyzes gender differences in perception of the psychosemantical characteristics of the future marriage partner in the minds of lovers. In the minds of men, sexual relations are more important than family values. Women, compared to men, are more attuned to create a family, but in the future, in this virtual family no place for sexual relationships and having children is associated with the possibility to loss the loyalty and support of the husband.

**Key words:** image of a future marriage partner, gender differences.

**Постановка проблеми.** Кожна пара закоханих проходить певні етапи розвитку своїх стосунків. Проте ще до початку цих стосунків у свідомості особи формується образ майбутнього партнера – коханої людини, з якою можна створити сім'ю, народити дітей, бути завжди поруч. Молоді люди схильні ідеалізувати свого майбутнього шлюбного партнера, тому зазвичай наділяють його позитивними якостями та характеристиками. Але уявлення про ідеального шлюбного партнера часто не збігаються з реальністю, образ може бути настільки ідеалізованим, що не матиме відповідників у реальному житті взагалі. У такому разі від початку стосунків люди вимушені пристосовуватись одне до одного. Якщо таке пристосування надто складне або неможливе, пара розпадається. Крім того, уявлення про майбутнього шлюбного партнера (а відповідно, і очікування від нього) дуже різні у хлопців і дівчат, бо часто формуються під впливом гендерних стереотипів. Це ще більше ускладнює взаємодію в парі. Тому образ майбутнього шлюбного партнера є

одним із чинників, що впливають на долю майбутньої родини.

Дані, отримані в результаті проведення дослідження, можуть бути використані практичними психологами для консультування осіб, що мають певні проблеми у стосунках, і закоханих, що збираються вступити до шлюбу. Це, у свою чергу, може знизити кількість розлучень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підставою формування образу майбутнього шлюбного партнера є образ світу – багаторівнева цілісна система уявлень людини про світ, інших людей, про себе саму та свою діяльність. Образ світу є функціонально та генетично первинним стосовно будь-якого конкретного образу або окремого чуттєвого переживання. На думку С.Д. Смірнова, образ світу є первинним щодо вражень, які виникають у процесі сприймання стимулів, а будь-який образ, що виникає, є певною частиною, елементом образу світу в цілому, він не формує, а підтверджує, уточнює його [1].

Досить евристичною є думка О.О. Бодалева, який встановив, що уявлення суб'єк-



та про інших людей, яке є результатом міжособистісного пізнання, перетворюється на командну інформацію, яка регулює вироблення в нього конкретних патернів поведінки щодо цих людей [2].

Проблему образу майбутнього шлюбного партнера досліджували В.В. Мацюк (психологічні механізми формування образу майбутнього шлюбного партнера) [3], О.С. Кочарян, Л.В. Глущенко (зв'язок образу батька з образом шлюбного партнера) [4] та інші вчені.

Отже, образ є узагальненою формою відображення предмета чи явища. Образ майбутнього шлюбного партнера – це емоційно забарвлена система уявлень у свідомості конкретної людини про її бажаного ідеального шлюбного партнера, що формується під впливом стереотипів, спостережень за життям подружніх пар і є результатом власного життєвого досвіду.

Недостатньо вивченими на сьогодні є гендерні відмінності у психосемантичних характеристиках уявлень про майбутнього шлюбного партнера.

**Формулювання цілей і постановка завдань.** Метою дослідження є визначення гендерних відмінностей в уявленнях про майбутнього шлюбного партнера у психіці закоханих. Реалізація мети передбачає послідовне виконання таких завдань: проаналізувати наукову літературу з проблеми формування образу майбутнього шлюбного партнера; емпірично дослідити особливості гендерних відмінностей психосемантичних характеристик образу майбутнього шлюбного партнера у психіці закоханих; проаналізувати особливості прояву гендерних відмінностей психосемантичних характеристик образу майбутнього шлюбного партнера у психіці закоханих.

Ми припускаємо, що існують такі гендерні відмінності психосемантичних характеристик образу майбутнього шлюбного партнера: дівчата демонструють тенденцію до ідеалізації майбутнього шлюбного партнера, акцентують увагу на тих характеристиках, що важливі для сімейного життя; хлопці більше цінують фізичну привабливість майбутньої шлюбної партнерки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для проведення психосемантичного дослідження було обрано метод асоціативного експерименту.

Вибірковою сукупністю нашого дослідження є 10 закоханих пар віком від 18 до 22 років, які перебувають у стосунках терміном від одного до трьох років.

Процедура дослідження: досліджуваному пропонується бланк, у якому потрібно вказати загальні відомості про себе (ім'я,

вік), а також, пропонується якнайшвидше дати асоціації (5 слів) на слово-стимул (у нашому випадку це словосполучення «майбутній шлюбний партнер»).

Після проведення дослідження було отримано 100 слів-асоціацій на слово-стимул «майбутній шлюбний партнер», тобто по 10 слів-асоціацій від кожної пари закоханих.

Проведення якісного аналізу дозволило визначити сім смислових категорій, на які можна поділити отримані слова-асоціації.

Спочатку проаналізуємо, яким чином були розподілені слова-асоціації за категоріями в жіночій частині вибірки (див. табл. 1).

Таблиця 1  
**Результати якісного аналізу отриманих слів-асоціацій (жіноча вибірка)**

Назва категорії	Приклади	Кількість у %
Позитивні характеристики	довіра, любов	28%
Фізичні характеристики	гарний, сильний	6%
Негативні характеристики	-	0%
Зобов'язання	обов'язки	6%
Фізіологічні процеси	секс, задоволення	10%
Сім'я	батько, діти, дім	42%
Матеріальні цінності	гроші, банкір	8%
Всього	-	100%

Отже, у жіночій вибірці найбільшу питому вагу за результатами якісного аналізу має категорія «Сім'я» – 42% від усієї кількості слів-асоціацій. Це означає, що найбільш значущі якості майбутнього партнера пов'язані з його здатністю створити родину, бути супутником на усе подальше життя.

Найменша кількість слів виявилась в категоріях «Фізичні характеристики» та «Зобов'язання» (по 6%). Можна припустити, що для дівчат фізичні характеристики майбутнього шлюбного партнера є менш значущими, акцент ставиться на духовній близькості, готовності підтримувати й допомагати. Мала кількість слів-асоціацій у категорії «Зобов'язання» може свідчити про романтичність юнок, цілком властиву для цього віку.

Категорія «Негативні характеристики» не містить жодного слова, це може бути зумовлено, що у свідомості дівчат існує тенденція до ідеалізації майбутнього шлюбного партнера. Насправді це досить тривожний результат, оскільки надмірна ідеалізація майбутнього партнера може свідчити про небажання сприймати його і сильні, і слабкі

сторони. Це може призвести до розчарування і, як наслідок, до руйнування стосунків.

Слід зазначити, що значна кількість слів, що потрапили до категорії «Позитивні характеристики», була цілком прогнозованою, зважаючи на романтичність жінок цієї вікової категорії, їх схильність вірити в «прекрасного принца», а також стан закоханості, у якому наші досліджувані перебувають.

Тепер проаналізуємо, яким чином були розподілені слова-асоціації за категоріями в чоловічій частині вибірки (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Результати якісного аналізу отриманих слів-асоціацій (чоловіча вибірка)**

Назва категорії	Приклади	Кількість у %
Позитивні характеристики	кохання, довіра	40%
Фізичні характеристики	гарна, красива	10%
Негативні характеристики	сварки	4%
Зобов'язання	обов'язок	4%
Фізіологічні процеси	секс	8%
Сім'я	шлюб, діти	34%
Всього	-	100%

Отже, у чоловіків найбільшу питому вагу, за результатами якісного аналізу, має категорія «Позитивні характеристики» – 40%. До цієї категорії входять найбільш значущі якості майбутньої шлюбної партнерки. Вона має бути надійна, вірна, романтична, кохана тощо.

Найменша кількість слів-асоціацій виявилась у категоріях «Негативні характеристики» (4%) та «Зобов'язання» (4%). Можна припустити, що хлопці, як і дівчата, попри всю романтичність стосунків, не готові перебувати в них вічно. Крім того, ми зустрічаємо негативні характеристики майбутнього шлюбного партнера (розлучення, сварки). Ми бачимо, що це не стільки характеристики партнера, скільки характеристики стосунків. Принаймні деякі «половинки» закоханих пар припускають можливість розриву. Можливо, це ситуативні результати (сварка напередодні), але причиною може бути і загальна незадоволеність стосунками, внутрішня готовність їх розірвати. Причому готовність одностороння, адже дівчата жодного негативу під час опитування не виявили. У наших подальших дослідженнях варто до процедури асоціативного експерименту додати кілька питань про поточну ситуацію в стосунках. Це значно полегшить інтерпретацію отриманих результатів.

Звертає на себе увагу той факт, що категорія «Матеріальні цінності» не містить жодного слова-асоціації, тоді як у жіночій вибірці

до цієї категорії віднесено 8% слів (майбутній шлюбний партнер має бути успішний, мати гроші). Для жінок, очевидно, фінансова забезпеченість майбутнього партнера має велике значення (на відміну від чоловіків). Радше за все, маємо справу з традиційними гендерними стереотипами (чоловік має бути матеріально забезпеченим, заробляти гроші). Жінкам, на думку чоловіків, це робити не обов'язково. Натомість кількість слів, що описують фізичні характеристики майбутньої обранниці, є більшою. Тобто для чоловіків більш значущими є фізичні характеристики жінок, для жінок важливою є матеріальна спроможність майбутнього шлюбного партнера.

Ще один цікавий результат – кількість слів-асоціацій у категорії «Фізіологічні характеристики». Питома вага цієї категорії у жінок дещо вища. Крім того, якщо у чоловіків до цієї категорії входить лише слово «секс», то у жінок зустрічаються й інші слова. Можемо зробити висновок, що сексуальні стосунки для жінок з нашої вибіркової сукупності є більш значущими, ніж для чоловіків.

За допомогою програми «Statistica 6.0» було проведено факторний аналіз отриманих результатів.

Спочатку проаналізуємо результати факторного аналізу у жіночій частині вибірки. Ми отримали два фактори, які пояснюють 74,54% дисперсії та характеризують образ майбутнього шлюбного партнера у свідомості досліджуваних жінок.

Перший фактор становить 44,23% дисперсії. Він включає в себе такі поняття: «чоловік» (0,85), «діти» (0,80), «опора» (-0,83), «вірний» (-0,79). Другий фактор, який пояснює 30,31% дисперсії, включає в себе два протилежні за своєю вагою поняття. Це «сім'я» (-0,71) і «секс» (0,83). Інші слова не увійшли в межі фактору, бо вони мають недостатні факторні навантаження.

Для більш наглядної презентації отриманих результатів, ми побудували факторне поле, яке містить уявлення жінок про майбутнього шлюбного партнера (рис. 1.).

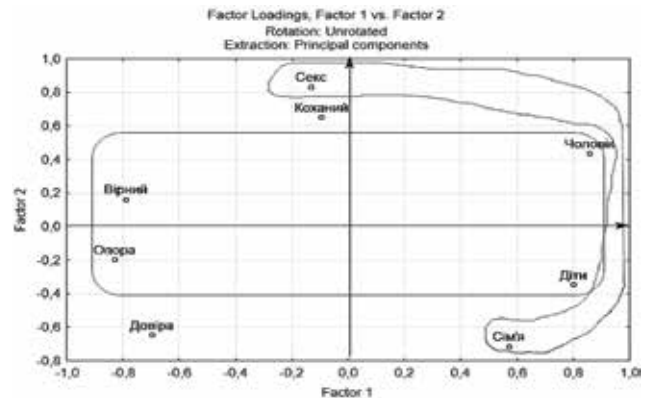


Рис. 1. Факторне поле (жіноча вибірка)





Отже, фактор 1 ми можемо назвати «Родина». У ньому категорії «чоловік» і «діти» протиставляються категоріям «опора» і «вірний». Досить суперечливі результати, згідно з якими в майбутньому шлюбі чоловік не є вірним, а діти й чоловік не сприймаються як «опора». Це може означати, що у свідомості жінок слова «опора» та «вірний» є характеристиками дошлюбних стосунків, у яких ці жінки перебувають в цей момент. Натомість категорії «чоловік» і «діти» більшою мірою стосуються майбутнього офіційного шлюбу. У наших досліджуваних існує підсвідомий страх того, що з появою «штампу в паспорті» та дітей стосунки з коханим зміняться на гірше. Можливо, досліджувані бачили приклади такого «псування» стосунків у своїх знайомих і рідних. Загалом можемо говорити про суперечливість образу майбутнього шлюбного партнера, підсвідомий страх переходу зі статусу «коханої» у статус «дружини», причиною якого можуть бути негативні стереотипи про родинне життя.

Фактор 2 є ще більш суперечливим, оскільки в ньому прямо протиставляються категорії «секс» і «сім'я». Умовно цей фактор ми можемо назвати «Сім'я без сексу». Причиною такого суперечливого поєднання можуть бути як стереотипи («сексу після весілля не існує»), так і негативний досвід зростання наших досліджуваних у їх батьківських родин. Загалом, таке розташування категорій може свідчити про підсвідомий страх жінок перед одруженням через побоювання втратити сексуальні стосунки, які є досить важливими. Отже, в уявленні наших досліджуваних жінок, секс існує лише в дошлюбних стосунках.

Далі проаналізуємо результати факторного аналізу в чоловічій частині вибірки. Ми отримали два фактори, які пояснюють 62,13% дисперсії та характеризують образ майбутньої шлюбної партнерки у свідомості досліджуваних чоловіків.

Перший фактор становить 32,53% дисперсії. Він поєднує такі категорії: «гарна» (0,81), «діти» (-0,71).

Другий фактор, який пояснює 29,59% дисперсії, включає в себе два близьких поняття, які знаходяться в одній валентності – це «надійність» (0,75) та «секс» (0,90). Це однорідний, за своєю характеристикою, фактор.

Інші слова не увійшли в межі факторів, бо вони мають недостатні факторні навантаження.

Для більш наглядної презентації отриманих результатів ми побудували факторне поле, яке містить уявлення чоловіків про майбутню шлюбну партнерку (рис. 2.).

Отже, Фактор 1 ми можемо назвати «Негарна мама». Можна припустити, що, з погляду молодих чоловіків, жінка є гарною доті, поки в неї не народжуються діти. Оскільки, як ми з'ясували раніше, для чоловіків фізична привабливість є однією з ключових характеристик майбутньої шлюбної партнерки, стає зрозумілою причина великої кількості розлучень саме після народження дитини. Чоловіки підсвідомо задалегідь налаштовані на те, що після появи дітей жінка втрачає фігуру, вроду, привабливість тощо. Це може бути причиною чоловічих страхів перед небажаною вагітністю, перед одруженням. Зрештою, чоловіки просто бояться, що їх кохана втратить вроду та привабливість.

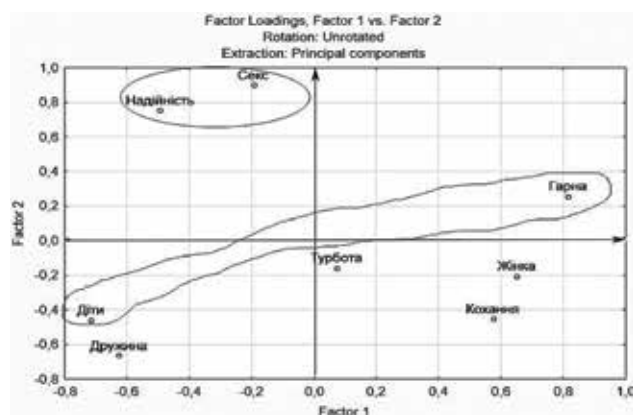


Рис. 2. Факторне поле (чоловіча вибірка)

Фактор 2 містить дві категорії: «секс» і «надійність». Умовно можна його назвати «Бойова подруга». Категорії розташовані близько одна біля одної, з чого можна зробити висновок про те, що для чоловіків майбутня шлюбна партнерка має бути надійною та сексуальною – класичні характеристики образу коханки, оскільки про родину та дітей тут не йдеться.

Отже, образ майбутнього шлюбного партнера є суперечливим як у психіці чоловіків, так і у психіці жінок.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Образ майбутнього шлюбного партнера – це емоційно забарвлена система уявлень у свідомості конкретної людини про її бажаного ідеального шлюбного партнера, що формується під впливом стереотипів, спостережень за життям подружніх пар та в результаті власного життєвого досвіду.

Було виявлено гендерні відмінності сприймання образу майбутнього шлюбного партнера у свідомості закоханих.

У жінок найбільш значущі якості майбутнього партнера пов'язані з його здатністю створити родину, бути супутником на усе

подальше життя; фізичні характеристики майбутнього шлюбного партнера є менш значущими, акцент ставиться на духовній близькості, готовності підтримувати й допомагати. У свідомості дівчат існує тенденція до ідеалізації майбутнього шлюбного партнера.

У чоловіків ми зустрічаємо негативні характеристики майбутнього шлюбного партнера. Причому це не стільки характеристики партнера, скільки характеристики самих стосунків. В образі майбутньої шлюбної партнерки домінують фізіологічні характеристики. Для молодих чоловіків з нашої вибірки сексуальні стосунки є більш значущі, ніж сімейні цінності. Чоловіки, як і жінки, попри всю романтичність стосунків, не готові перебувати в них вічно.

Образ майбутнього шлюбного партнера є суперечливим як у психіці чоловіків, так і у психіці жінок.

Жінки порівняно з чоловіками більше налаштовані на створення родини, але в цій майбутній, поки ще віртуальній, родині немає місця сексуальним стосункам, а поява дітей пов'язується з можливою втраченою вірністю та підтримкою чоловіка. Образ майбутньої шлюбної партнерки в чоловіків досить амбівалентний, розщеплений. З одного боку, це дружина, яка з народженням

дітей втрачає свою привабливість, з іншого – надійна подруга, яка завжди готова до сексу (проте вона не дружина і не мама дітей).

Перспективою подальших досліджень є пошук адекватних методів просвітницької, консультаційної роботи з молодими людьми, що збираються вступати до шлюбу, з метою їх психологічної підготовки до майбутнього родинного життя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 «Психология». – 1981. – № 2. – С. 15–29.
2. Бодалев А.А. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональные аспекты / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб. : Речь, 2005. – 323 с.
3. Кочарян А.С. Зв'язок образу батька з образом шлюбного партнера / А.С. Кочарян, Л.В. Глушенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 160–165.
4. Мацюк В.В. Сформованість образу майбутнього шлюбного партнера у контексті подружньої сумісності / В.В. Мацюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»: зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – № 20 (44). – С. 64–70.



УДК 378.14:314.7

## АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Дуб В.Г., к. психол. н.,  
старший викладач кафедри практичної психології  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті аналізується проблема адаптації студентів – вимушених переселенців до вищого навчального закладу. Описано труднощі, з якими стикаються студенти, та індивідуальні стратегії адаптації.

**Ключові слова:** міграція, студенти-переселенці, адаптація, проблеми адаптації, стратегії адаптації.

В статье анализируется проблема адаптации студентов – вынужденных переселенцев к высшему учебному заведению. Описаны трудности, с которыми сталкиваются студенты, и индивидуальные стратегии адаптации.

**Ключевые слова:** миграция, студенты-переселенцы, адаптация, проблемы адаптации, стратегии адаптации.

Dub V.H. THE ADAPTATION OF STUDENTS MIGRANTS FOR THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article analyses the problem of adaptation of students – affected by migration in modern realities to higher education. Described the difficulties faced by students and individual adaptation strategies.

**Key words:** migration, students-migrants, adaptation, problems of adaptation, adaptation strategies.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розбудови України як держави характеризується суттєвими змінами у всіх сферах життєдіяльності людини. Тимчасова окупація Криму, бойові дії на Сході стали серйозним випробуванням для України та її громадян. Ці загрозливі події, серед іншого, спричинили небувалу для нашої країни вимушену внутрішню міграцію. Сотні тисяч людей змінили місце проживання, праці та навчання. Вони набули статусу внутрішньо переміщених осіб чи переселенців, а вимушена міграція стала невід'ємною частиною існування нашого суспільства.

Вимушена міграція актуалізувала велику кількість психологічних проблем, пов'язаних з раптовим та вимушеним переселенням осіб з небезпечних районів у більш безпечні. Однією з таких проблем є адаптація переселенців до нових умов проживання. Враховуючи те, що серед великої кількості переселенців є дуже багато молоді, зокрема студентів, яким потрібно продовжувати навчання, на перший план виступає проблема адаптації таких студентів до вищого навчального закладу. Адаптація молодої людини в середовищі вищого навчального закладу постає головною умовою її подальшого комфортного та успішного функціонування як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним – у суспільній та професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми мігрантів, біженців, переселенців містять широке коло теоретичних та практичних питань. Тому ці питання

висвітлюються у різних сферах наукових досліджень, а саме: освітньої парадигми міграції (В. Коновальчук, А. Шацька), історико-правовій (В. Андрієнко, О. Зайцева, Я. Кондратьєв, Ю. Моргун), етнологічній (Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей), соціологічній (О. Малиновська). Психологи Г. Солдатова та Л. Шайгерова, проводячи дослідження соціально-психологічної адаптації переселенців, привернули увагу суспільства до психологічних проблем вимушених мігрантів та до усвідомлення необхідності створення та підтримки програм психологічної допомоги переселенцям і біженцям [8, с. 11]. Проблему соціальної адаптації мігрантів досліджує В. Гриценко, особливості соціально-психологічної адаптації студентів мігрантів в нових соціокультурних умовах вивчає Т. Донських [4]. Проте цих наукових доробок уже недостатньо. Сучасне становище українського суспільства формує особливий запит до психологічної науки і практики.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у теоретичному аналізі проблеми адаптації студентів-переселенців до вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимушену міграцію слід розглядати як один із видів екстремального впливу на особистість. Такий вплив визначається високим рівнем стресогенності подій, які стали причинами міграції та тривалістю процесу адаптації до нових умов. Вхідження в інше соціокультурне середовище викликає



почуття меншовартості, ідентифікаційну плутанину, неприйняття. Це може привести до руйнування базових структур особистості, до зміни ціннісних орієнтирів, ставлення інших людей, до зменшення адаптивних можливостей особистості.

Представники різних психологічних напрямів сходяться до думки, що адаптація студентів – це комплексний процес, обумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів. До таких факторів вони відносять рівень підготовки до навчальної діяльності (відповідність об'єму і рівня студента до потреб освітнього процесу; професійна спрямованість студента; соціальна активність студента); розвиток індивідуальних здібностей до адаптації (індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; рівень мотиваційно-рефлексивного пізнання особистості); педагогічний вплив на процес адаптації (підготовка викладачів навчального закладу; особистісно-орієнтований підхід до студентів; забезпечення педагогічної підтримки з боку викладачів ВНЗ, кураторів, всього педагогічного колективу); умови навчання і проживання (організація самого навчально-виховного процесу; задоволеність міжособистісними відносинами в студентській групі, рівноправність студентів) [2]. Адаптація студента у ВНЗ має різні напрями: адаптація до нового культурного середовища, колективу, діяльності (навчальна, професійна, творча, громадська).

Особливе місце проблема адаптації посідає у студентів-переселенців, які є найбільш вразливою соціальною групою в контексті міграційних процесів. Студенти-переселенці – це особлива вікова і соціальна категорія населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем. Зміна соціального статусу і оточення, входження в нове соціокультурне та освітнє середовище, особиста і матеріальна невлаштованість, підвищена порівняно з іншими віковими категоріями осіб значимість та потреба тісних емоційних контактів з одночасним страхом відчуження, криза ідентичності – ось далеко не весь перелік цих проблем. Зміни зовнішнього середовища вимагають від людини тих чи інших форм реакцій, що залежно від характеру адаптації можуть бути більш чи менш адекватними.

Студенти змушені повністю змінювати свій звичний спосіб життя, оточення та систему навчання. Студентам-переселенцям заради того, щоб отримати освіту, потрібно перебиратись до інших міст України, залишаючи батьків та рідних у своєму місті, від якого майже нічого не залишилося. Пе-

реведення до нового ВНЗ та адаптація до нових умов навчання переважно пов'язане зі стресом, страхом перед змінами, новим колективом та новим місцем. Студенти в повній мірі піддаються емоційним переживанням, переживають психологічну кризу, пов'язану з віковими, соціальними та психологічними особливостями. Таким чином, у зв'язку з кардинальною зміною соціального оточення, стилю життя і діяльності переселенців виникає потреба в їх психосоціальної адаптації, яка нашаровується на проходження нормативної кризи юнацького віку, пов'язану з професійним та особистісним самовизначенням [4, с. 169]. Особливістю адаптації студентів-переселенців до нового університетського середовища є те, що вона супроводжується цілою низкою важливих проблем з якими стикається студент: економічні, соціальні, побутові, організаційні, психологічні, а іноді мають місце й правові колізії. Студенти перебувають у стані розгубленості, обумовленому відсутністю бачення своїх особистих і професійних перспектив, загальною невизначеністю ситуації на тимчасово окупованих територіях, культурними відмінностями нового середовища, занепокоєнням відносно долі близьких людей, які залишилися на тимчасово окупованих територіях.

На процеси адаптації до вищого навчального закладу впливає і те, який саме студент-переселенець приходить до навчального закладу: студент-першокурсник, який вперше переступив поріг навчального закладу, чи студент третього-четвертого курсу, який перевівся з іншого ВНЗ. У студентів-першокурсників відбувається адаптація до освітнього і соціокультурного середовища ВНЗ, а на старших курсах (третьому та четвертому) буде відбуватись адаптація до обраної професії і спеціальності шляхом професійного самовизначення та працевлаштування. Адаптація студентів-переселенців старших курсів, які переведені з інших ВНЗ, ускладнюється тим, що вони змушені починати адаптацію спочатку і водночас поєднувати процес входження в нове середовище ВНЗ та процес входження у професію.

У контексті цілей навчання у ВНЗ соціальна адаптація студента означає здатність відповідати вимогам і нормам навчального закладу, а також здатність розвиватися в новому для себе середовищі, реалізовувати свої здібності й потреби, не вступаючи з цим середовищем у протиріччя. Навчання у вузі студентів-мігрантів висуває нові вимоги до організації не тільки навчальної, але й виховної роботи, оскільки такі студенти можуть належати до «групи ризику».



Адаптація студентів-переселенців до нового університетського середовища (академічної групи, нових викладачів, нових навчальних програм та способів їх викладання, груп за інтересами) передбачає систему взаємодії з довкіллям та самим собою. На успішність цієї взаємодії буде впливати індивідуальна стратегія адаптації. О. Зав'ялова розрізняє активну та пасивну стратегію адаптації. Пасивна стратегія проявляється в прагненні людини зберегти себе насамперед як біологічну одиницю, використати налагоджені і раніше ефективні стереотипи взаємодії з оточенням і самим собою. Ядром пасивної стратегії адаптації є негативні емоційні переживання: тривога, фрустрація, відчуття втрати, непереборної перешкоди; сьогодення сприймається драматично, очікується допомога ззовні; людина боїться взяти на себе відповідальність за ухвалені рішення; втрачаються ціннісні орієнтири, які лежать в основі побудови сценарію життя, вибору стратегій професійної та особистісної самореалізації [6]. Вона проявляє надобережність, педантичність, ригідність, орієнтується на ухвалення колективно виробленого рішення, беззастережно приймає соціальні норми. Крім того, серед переважної кількості переселенців з тимчасово окупованих територій спостерігається феномен споживача і утриманства, який виявляється в тому, що люди відмовляються працювати, самостійно вирішувати власну ситуацію, вимагають допомоги і участь інших, користуючись своїм винятковим становищем.

При виборі активної стратегії адаптації людина центрується на внутрішньо-особистісних і зовнішніх соціальних перебудовах, на зміні колишнього способу життя, на подоланні труднощів. При цьому людина орієнтується на власні внутрішні резерви, готова і здатна відповідати за свої дії і рішення. Основою активної стратегії адаптації є реалістичне відношення до життя, здатність бачити не лише негативні, але й позитивні сторони дійсності, здатність сприймати перешкоди як такі, що долаються. Така людина проявляє соціальну спрямованість своїх дій і рішень, соціальну впевненість і впевненість в собі, самостійність, комунікабельність, високий рівень домагань, емоційну стійкість, прагнення до самоповаги та самоактуалізації [1]. Вибір активної стратегії сприяє ефективній адаптації особистості до середовища. Ефективна адаптація є основою успішної соціалізації студента-переселенця в суспільстві загалом та в університетському середовищі зокрема. Вважаємо, що одним із пріоритетних завдань вищого навчального

закладу є допомога студентам-переселенцям у формуванні саме активної стратегії адаптації, яка сприяє процесу реінтеграції внутрішньо переміщених осіб в нові студентські громади, налагодженню діалогу між різними групами студентів та процесам примирення на рівні студентських громад.

Розглядаючи проблему адаптації студентів-переселенців до навчального закладу, можна виокремити дві основні групи труднощів, які негативно впливають на процес входження переселенців у студентську спільноту. До першої групи відносяться навчально-організаційні труднощі. Це ті проблеми, які виникають при організації навчально-виховного процесу у виші та організації життя студента поза межами університету. Сюди можемо віднести нове оточення, відсутність навичок самостійної роботи, незнання своїх прав, пропуски занять, надання переваги вирішенню побутових, матеріальних, соціальних, економічних проблем над навчанням, проблеми з поселенням в гуртожитки, нові навчальні дисципліни та способи їх викладання, відсутність матеріально-технічної бази й базових умов для навчання та життя, недостатню кількість викладачів, проблеми з гуртожитками, зі стипендіями і фінансуванням, проблему зарахування тимчасово переміщених осіб на вільні бюджетні місця, необхідність визначення та ліквідації академічної різниці, перезарахування раніше складених предметів, неможливість отримання оригіналів документів із попереднього місця навчання, новий маршрут до місця навчання.

До другої групи відносяться психологічні труднощі, які проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появі почуття неповноцінності та ізольованості у стосунках із одногрупниками, викладачами, некомунікабельність, труднощі, пов'язані з мовними особливостями, а в поведінці в цілому спостерігається надмірна сором'язливість, закритість, прояв негативізму до «чужих»; зниженні успішності, відсутній мотивації до навчання, недостатній увазі й зосередженості на заняттях, труднощі у процесі сприйняття й осмислення студентами матеріалу, який вивчається; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання, школи. Важливу роль у формуванні психологічних труднощів адаптації студентів-переселенців грають пережиті екстремальні ситуації – травматичні ситуації, у яких людина брала участь безпосередньо як свідок, якщо вони були пов'язані зі сприйняттям смерті або реальної її загрози, важких

травм і страждань інших людей (або своєї власної), відчуваючи при цьому інтенсивний страх, жах, почуття безпорадності (подібні ситуації викликають особливий стан – пост-травматичний стресовий розлад) [3, с. 98]. Внаслідок цих проявів розвиваються адаптаційний стрес, непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Важливою складовою процесу адаптації є психологічна адаптованість як емоційна складова комплексного поняття адаптованості. Її зміст полягає у суб'єктивному відчутті емоційного комфорту у соціумі, де знаходиться суб'єкт. Психологічна адаптованість виявляється у відчутті емоційної близькості з студентською групою, факультетом й інститутом взагалі. Одним із психологічних показників рівня адаптованості є «сила Я», що виражається у здатності особистості реалістично оцінювати свої слабкі і сильні сторони у контексті тих чи інших можливостей, наданих середовищем.

Важливу роль у ефективній адаптації студентів-переселенців відіграє студентський та педагогічний колектив. Встановлення дружніх, доброзичливих, продуктивних стосунків з оточуючими студентами та викладачами – найважливіша й найскладніша ланка у процесі адаптації студента-переселенця до університетського середовища. Адже соціальний світ студентів формується у результаті соціальних взаємодій один з одним і з викладачами. При цьому дуже сильно впливає на студентів символічне оточення, тому що воно сприяє формуванню їх свідомості і людського «Я». З позицій символічного інтеракціонізму взаємодія між викладачем і студентом розглядається як безперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного і реагують на них. Для створення стійкої і комфортної взаємодії і викладачам і студентам доводиться докладати чимало зусиль [7]. Лише студенти цього ВНЗ можуть максимально ефективно та природно адаптувати «новачка» до університетського життя шляхом створення внутрішньої атмосфери, організації та залучення молоді до активного студентського життя, забезпечення найбільш комфортних умов завдяки спільним заходам та проектам. Все це можливе завдяки активній взаємодії з переселенцями студентського самоврядування як частини університетського середовища, яке захищає права та інтереси студентів на різних рівнях. Тому роль студентського самоврядування в адаптації студентів-переселенців є дуже значною, унікальною за своєю суттю та механізмом реалізації.

Таким чином, ефективність процесу соціальної адаптації студентів-переселенців до ВНЗ залежить від організації учбового процесу, психологічного комфорту особистості, ціннісних орієнтацій, рівня мотивації, взаємодії із студентами і викладацьким складом, самоорганізації і самоконтролю, комунікативних і організаторських здібностей, особистісних особливостей студента. Вдосконалення освітнього середовища, його оптимізація забезпечують корекцію і профілактику проявів дезадаптації, прискорення адаптаційного процесу, поліпшення самопочуття і підвищення особистої активності студентів і зрештою успішність їх навчання та соціалізацію. Тому основним завданням психологічної служби ВНЗ є психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців. Прискорення процесів адаптації студентів-переселенців до нового для них способу життя і діяльності, дослідження психологічних особливостей психічних станів, а також виявлення психолого-педагогічних умов оптимізації цього процесу – надзвичайно важливі завдання.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проблема адаптації студентів до ВНЗ завжди була і буде актуальною. Незважаючи на певну кількість наукових праць присвячених цьому питанню, у сучасному суспільстві актуалізувалась проблема адаптації студентів-переселенців з окупованих територій. Процес входження таких студентів в інше навчальне середовище є набагато складнішим, адже супроводжується цілою низкою інших важливих проблем з якими стикається студент: економічні, соціальні, побутові, організаційні, психологічні, правові.

На успішність пристосування студентів переселенців до ВНЗ впливає обрана ними стратегія адаптації: активна чи пасивна. Також важливу роль у ефективній адаптації студентів переселенців до ВНЗ відіграє студентський колектив, у який попадає «новачок», педагогічний колектив та психологічна служба університету. З огляду на окреслену проблематику основним завданням ВНЗ, зокрема психологічної служби, стає психолого-педагогічний супровід таких студентів.

Проблеми студентів переселенців, пов'язані з міграційними процесами, є викликом для сучасних науковців, а тому вимагають більш досконалого теоретичного та практичного дослідження.

Перспективами подальших наукових пошуків вважаємо теоретичне обґрунтування проблеми психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців та її практичне дослідження.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Волынская Л. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла : [учеб. пособие] / Л. Волынская. – М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2012. – 168 с.
2. Все про адаптацію. Спецвипуск газети «Психолог». – 2004. – № 25–26 (121–122). – 120 с.
3. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. – М. : Редакционно-издательский центр Консорциум «Социальное здоровье России», 2009. – 198 с.
4. Донских Т. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях / Т. Донских // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 12 (118). – С. 167–172.
5. Дунець Л. Психологія спілкування / Л. Дунець. – Хмельницький, 2003. – 142 с.
6. Завьялова Е. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – № 6. – 28 с.
7. Слюсаревський М. Психологія міграції : [навчальний посібник] / М. Слюсаревський, О. Блинова. – Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – 244с.
8. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности [пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направл. и спец-тям психологии] / [Г. Солдатова, Л. Шайгерова, В. Калининко, О. Кравцова]. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.



УДК 159.9:378-051

## ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ІРАЦІОНАЛЬНИХ УСТАНОВОК В КОНТЕКСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Дубчак Г.М., к. психол. н.,  
доцент, докторант

*Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України*

У статті обґрунтовано актуальність вивчення інтелектуально-пізнавальних чинників, розвиток та регуляція яких підвищує толерантність особистості до умов психологічного стресу. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження вивчено психологічні особливості стресостійкості та ірраціональних установок студентів вищих та середніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціономічні професії, студенти, стрес, стресостійкість, психологічні чинники стресостійкості, ірраціональні мисленнєві установки.

В статті обґрунтовано актуальність изучения інтелектуально-познавательных факторов, развитие которых повышает толерантность личности к условиям психологического стресса. На основании анализа результатов эмпирического исследования изучены психологические особенности стрессоустойчивости и иррациональных установок мышления студентов высших и средних учебных заведений.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, социономические профессии, студенты, стресс, стрессоустойчивость, психологические факторы стрессоустойчивости, иррациональные мыслительные установки.

Dubchak G.M. EMPIRICAL STUDY OF IRRATIONAL ATTITUDES IN THE CONTEXT OF STRESS RESISTANCE OF STUDENTS

The article substantiates the relevance of the study of intellectual and cognitive factors, which development raises the individual tolerance to conditions of psychological stress. Based on the analysis of the results of empirical researches there are studied the psychological features of stress and irrational thinking attitudes of university and vocational schools students.

**Key words:** professional training, socioeconomic professions, students, stress, resistance to stress, psychological stress factors, irrational attitudes.

**Постановка проблеми.** Стрес є невід'ємною частиною повсякденного життя кожного студента, наслідком чого постає необхідність вивчення стресостійкості як здатності людини протистояти впливу стрес-факторів і розвитку патологічних станів. Новим аспектом досліджуваної проблеми може стати усвідомлення того, що стрес значною мірою є продуктом способу мислення та оцінки ситуації, знання власних можливостей, ступеня навченості способам і стратегіям поведінки в стресовій ситуації. Тому розробка цієї проблеми важлива не тільки в теоретичному, але й в практичному планах, зокрема для вирішення завдань профілактики, ранньої діагностики та психокорекції різних психічних розладів студентів, а також для забезпечення їхньої високої працездатності в майбутній професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження природи стресу, шляхів і засобів формування стресостійкості знайшли своє відображення у працях зарубіжних та вітчизняних психологів (Р. Лазарус, С. Фолкман, Ю. Щербатих, В. Крайнюк, М. Хуторна, Т. Бохан, Т. Титаренко, Л. Карамушка та ін.).

Останнім часом у розумінні механізмів стресостійкості особлива увага приділяється значенню інтелектуально-пізнавальних чинників, зокрема таких, як критичність мислення, перцептивні здібності, здатність передбачення загрозових подій, а також інших когнітивних чинників, розвиток та регуляція яких підвищує толерантність особистості до умов психічного стресу.

Слід зазначити, що вивченням інтелектуально-пізнавальних детермінант стресостійкості займалось багато вітчизняних дослідників, серед яких слід назвати Ю. Ханіна, А. Родіонова, О. Чернікову, Г. Ложкіна, О. Кокуна та ін.

У цьому аспекті досліджень на особливу увагу заслуговує концепція Альберта Елліса, яка розкриває емоційні та поведінкові аспекти функціонування людини у складних ситуаціях та акцентує особливу увагу на важливості мисленнєвого компоненту у їх вирішенні [1]. На думку А. Елліса, когнітивна емотивно-поведінкова трансформація нерациональних думок у раціональні сприяє формуванню високого рівня стресостійкості, а отже, передбачає подолання ситуації, підвищує самооцінку та забезпечує психо-



логічне здоров'я. В той же час слід пам'ятати про те, що стрес негативно впливає на пізнавальні функції особистості: звукується поле уваги, погіршуються показники оперативної пам'яті, виникають труднощі з відтворенням інформації та логічністю мислення, виникають труднощі у прийнятті рішення, знижується творчий потенціал. Все це посилює загальний стрес та гальмує пошук виходу зі стресової ситуації.

Незважаючи на актуальність проблеми, у вітчизняній психологічній літературі недостатньо емпіричних досліджень інтелектуально-пізнавальних чинників стресостійкості сучасної студентської молоді.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в емпіричному вивченні особливостей стресостійкості та ірраціональних установок майбутніх фахівців різних соціономічних професій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою вивчення особливостей стресостійкості сучасних українських студентів, що навчаються за різними соціономічними професіями, нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь 198 студентів професійних училищ та вищих навчальних закладів м. Чернівці (Україна), серед яких студенти університету склали 113 осіб, а студенти професійних училищ – 85.

Вік досліджуваних студентів – від 16 до 38 років ( $M=19,21$ ;  $SD=4,36$ ). Середній вік студентів вищих навчальних закладів ( $20,60+5,23$ ) є істотно вищим, ніж професійних училищ ( $17,23+0,87$ ) ( $p < 0,001$ ). Серед досліджуваних було 96 чоловіків та 102 жінки. Розподіл досліджуваних за спеціальностями, статтю та типом навчальних закладів представлено в таблиці № 1.

Таблиця 1

**Розподіл студентів за професіями, типами навчальних закладів та статтю**

Показники	Студенти СНЗ			Студенти ВНЗ			
	1	2	3	4	5	6	7
N	27	26	32	30	28	30	25
%	14	13	16	15	14	15	13
Чоловіки	N	12	12	15	16	13	14
	%	44	46	47	53	46	47
Жінки	N	15	14	17	14	15	11
	%	28	17	26	24	27	22

*Примітки:* Студенти: 1 – фельдшери, медичні сестри; 2 – продавці; 3 – офіціанти, бармени; 4 – вчителі історії; 5 – юристи; 6 – соціальні педагоги; 7 – психологи;

СНЗ – середній навчальний заклад, ВНЗ – вищий навчальний заклад.

Тест хі-квадрат показав гомогенність груп студентів за статтю, спеціальністю та типом навчального закладу ( $p \geq 0,05$ ;  $n_i$ ).

У дослідженні були використані Бостонський тест стресостійкості та методика діагностики ірраціональних установок Альберта Елліса [3; 2]. Бостонський тест стресостійкості спрямований на вивчення стилю життя та виявлення рівня стресостійкості особистості [3, с. 202–205]. Методика діагностики ірраціональних установок розроблена А. Еллісом на основі власної концепції, згідно з якою джерелом психічних порушень є система індивідуальних ірраціональних уявлень про світ, засвоєна, як правило, в дитинстві від значущих дорослих [1]. Ці порушення А. Елліс назвав ірраціональними установками. На думку автора, за своєю біологічною природою люди схильні до ірраціонального мислення, що слід враховувати в оцінці їхньої схильності до стресу [2].

Математико-статистичні процедури з аналізу результатів дослідження проводилися з використанням комп'ютерної статистичної програми SPSS (t-критерій Studenta, однофакторний дисперсійний та кореляційний аналіз). Перевірка нормальності розподілу даних здійснювалася на основі тесту Колмогорова-Смирнова. Розподіл за всіма шкалами є нормальним ( $p > 0,05$ ).

Порівняльний аналіз типів ірраціональних установок в мисленні студентів. Методика діагностики ірраціональних установок Альберта Елліса дала змогу з'ясувати, які ірраціональні установки домінують в мисленні сучасних студентів та наскільки вони є вираженими (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Показники ірраціональних установок студентів**

Ірраціональні установки					
	Катастрофізація	Повинність щодо себе	Повинність щодо інших	Самооцінка і раціональність мислення	Фрустраційна толерантність
M	17,24	17,62	18,93	18,31	19,13
$\sigma$	2,80	2,69	2,16	3,10	2,82

Згідно з ключем до методики результат менше 15 балів свідчить про яскраво виражену ірраціональну установку в мисленні людини; в межах 15–22 балів вказує на наявність ірраціональної установки; вище 22 балів свідчить про відсутність ірраціональної установки.

Вищенаведені дані вказують на існування ірраціональних установок в мисленні студентів, серед яких найбільш вираженою установкою є катастрофізація ( $M=17,24$ ;  $\sigma=2,80$ ), найменш вираженою – фрустраційна толерантність ( $M=19,13$ ;  $\sigma=2,82$ ). Ми також проаналізували емпіричні дані за рівнями вияву ірраціональних установок в мисленні студентів (див. табл. 3–4).

Таблиця 3  
Частотний аналіз ірраціональних установок студентів

Мисленеві установки	Яскраво виражена		Наявна		Відсутня	
	N	%	N	%	N	%
Катастрофізація	37	18,5	156	79	5	2,5
Повинність щодо себе	24	12	167	84	7	4
Повинність щодо інших	22	11	157	79	19	10
Самооцінка і раціональність мислення	13	7	163	82	22	11
Фрустраційна толерантність						

Результати частотного аналізу показали, що серед яскраво виражених домінуючих у мисленні студентів ірраціональних установок є катастрофізація, яка свідчить про особливості сприйняття студентами різних несприятливих обставин свого життя: низькі показники за цією шкалою означають, що людина оцінює більшість негативних подій як жахливі і невинні. Таке мислення характерне для близько 18,5 % студентів. Високі оцінки за цією шкалою свідчать про лояльне ставлення до негативних подій. На жаль, студентів з відсутністю цієї установки у мисленні найменше – близько 2,5% усіх студентів. Отримані нами результати частково можна пояснити особливостями вікового розвитку молодих людей, а також вони вказують на необхідність спеціально організованої психологічної роботи з молоддю.

Шкали «повинність щодо себе» та «повинність щодо інших» свідчать про завищені вимоги по відношенню до себе чи до інших осіб. З результатів дослідження вникає, що ці мисленеві установки більш виражені по відношенню до себе, ніж до інших (відповідно 12 % та 3 %).

На думку А. Елліса, ключовим моментом повинності щодо себе є категоричне мислення: «Я повинен бути успішним, компетентним тощо», в іншому випадку «Я нічому і життя не вдалося». В цьому випадку увага студента фіксується на невідповідності ірраціональному образу Я, який може бути запозичений з соціальних стереотипів і стандартів.

Таблиця 4  
Показники ірраціональних установок студентів за рівнями їхнього вияву

Ірраціональна установка	Яскраво виражена		Наявна		Відсутня	
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$
Катастрофізація	13,41	0,92	17,96	2,12	23,40	0,54
Повинність щодо себе	13,17	0,86	18,01	1,98	23,57	0,78
Повинність щодо інших	13,80	0,44	18,88	1,85	23,38	0,51
Самооцінка і раціональність мислення	13,18	0,73	18,38	2,21	23,58	0,90
Фрустраційна толерантність	13,23	0,83	18,93	1,84	24,05	1,09

Дані за шкалою самооцінки і раціональності мислення (чим вищий бал, тим раціональніша людина, і навпаки) та шкалою фрустраційної толерантності є схожими: на яскраво виражену ірраціональну установку та її відсутність вказує приблизно така ж кількість досліджуваних – 10% усіх досліджуваних.

Ключовим моментом установки, що стосується самооцінки і раціональності мислення, є те, що людині властиво оцінювати не окремі риси або вчинки, а особистість в цілому. Мислення таких студентів характеризується ірраціональною позицією («все або нічого») і дихотомічністю.

Студенти з низькою фрустраційною толерантністю часто знають, чого вони хочуть і як отримати бажане, але в той же час вони вважають, що це завдання надто важке для них та не вірять у свій успіх. Це унеможливає або зводить нанівець їхні шанси до подолання та знаходження виходу із ситуації. Такі думки є нелогічними, нереалістичними та саморуйнівними [1].

Наступним кроком нашого аналізу було порівняння емпіричних даних досліджуваних груп студентів за статтю (див. табл. 5).

Таблиця 5  
Показники ірраціональних установок студентів за статтю

Ірраціональна установка	Хлопці		Дівчата		t	p
	M	$\sigma$	M	$\sigma$		
Катастрофізація	17,74	2,87	16,77	2,67	2,45	0,015
Повинність щодо себе	17,95	2,77	17,31	2,58	1,66	0,98
Повинність щодо інших	19,39	1,88	18,50	2,33	2,92	0,004
Самооцінка і раціональність мислення	19,05	3,13	17,62	2,93	3,33	0,001
Фрустраційна толерантність	19,39	3,01	18,88	2,63	1,25	0,211



Вищенаведені дані свідчать про те, що як у хлопців, так і у дівчат найбільш вираженою ірраціональною установкою є катастрофізація, найменш вираженою – повинність щодо інших та фрустраційна толерантність.

Аналіз критерію t-Student показав статистичну значущість виявлених відмінностей за такими типами ірраціональних установок студентів: катастрофізація, повинність щодо інших, самооцінка і раціональність мислення. Більш вираженими вони є у дівчат, а не у хлопців ( $p < 0,05$ ). Це означає, що дівчата частіше оцінюють негативні події життя як невиносні, ставлять завищені вимоги до оточуючих людей, оцінюють їх не за окремими вчинками чи рисами, а в цілому як особистість, що свідчить про недостатню раціональність їхнього мислення. За іншими типами ірраціональних установок відмінності статистично не значущі ( $p > 0,05$ ).

Доповненням аналізу є порівняння досліджуваних груп студентів за типом навчального закладу. Результати аналізу представлені в таблиці 6.

Таблиця 6  
**Показники ірраціональних установок студентів за типом навчального закладу**

Ірраціональні установки	СНЗ		ВНЗ		t	p
	M	$\sigma$	M	$\sigma$		
Катастрофізація	18,02	2,19	16,65	3,09	3,67	0,001
Повинність щодо себе	18,25	2,76	17,15	2,55	2,89	0,004
Повинність щодо інших	18,98	2,07	18,89	2,24	0,26	0,791
Самооцінка і раціональність мислення	18,15	3,04	18,43	3,15	-0,62	0,530
Фрустраційна толерантність	19,12	2,51	19,13	3,04	-0,03	0,970

Наведені вище дані свідчать про те, що для студентів середніх і вищих навчальних закладів найбільш вираженою ірраціональною установкою є катастрофізація, найменш вираженою – фрустраційна толерантність.

Аналіз критерію t-Student показав статистичну значущість виявлених відмінностей за такими типами ірраціональних установок студентів: катастрофізація, повинність щодо себе: більш вираженими ці установки є у студентів ВНЗ, ніж училищ ( $p < 0,05$ ). Це означає, що студенти ВНЗ частіше оцінюють негативні події життя як невиносні, ставлять завищені вимоги до себе, ніж студенти середніх навчальних за-

кладів. За іншими типами ірраціональних установок відмінності між досліджуваними групами статистично не значущі ( $p > 0,05$ ).

*Порівняльний аналіз рівня стресостійкості студентів.* Наступним кроком нашого дослідження став аналіз рівня стресостійкості за Бостонським тестом (див. табл. 7). Слід зауважити, що в інтерпретації рівня стресостійкості потрібно враховувати зворотну залежність: чим вищий рівень стресового наповнення в житті студентів, тим нижчою є їхня стресостійкість.

Наведені у таблиці 7 дані свідчать про те, що для більшості сучасних студентів характерним є середній рівень стресостійкості, низький властивий близько 19% студентів, а високий – лише 8%. Слід зазначити, що студенти з низьким рівнем стресостійкості можуть потребувати психологічної допомоги.

Таблиця 7

Рівень	N	%	M	$\sigma$
Низький	37	19	56,49	6,09
Середній	145	73	36,39	8,34
Високий	16	8	15,56	4,48

Наступним кроком нашого аналізу було порівняння досліджуваних груп студентів за статтю (див. табл. 8). Дані частотного аналізу показують, що для більшості хлопців і дівчат властивий середній рівень стресостійкості, хоча серед дівчат більше осіб з високим і низьким рівнями стресостійкості, однак ці відмінності статистично не значущі ( $p > 0,05$ ).

Доповненням аналізу є порівняння досліджуваних груп студентів за типом навчального закладу. Результати аналізу представлені в таблицях 9–10.

Вищенаведені дані показують, що спільним для сучасних студентів вищих та середніх навчальних закладів є домінування середнього рівня стресостійкості, однак його відсоток значно вищий серед студентів ВНЗ, ніж училищ (відповідно 65% та 80%). Виявлено, що студентів з низьким рівнем стресостійкості є значно більше серед студентів середніх навчальних закладів, ніж вищих (відповідно 35% і 6%). Тривожним фактом є відсутність студентів з високим рівнем стресостійкості серед учнів професійних училищ, тоді як серед студентів ВНЗ їх є близько 14%. Аналіз критерію t-Student показав статистичну значущість виявлених відмінностей: рівень стресостійкості студентів ВНЗ є істотно вищим ( $M=32,02$ ,  $\sigma=9,78$ ), ніж студентів середніх навчальних закладів ( $M=47,04$ ,  $\sigma=11,05$ ).

*Порівняльний аналіз результатів дослідження ірраціональних установок за рівнями стресостійкості студентів.* Значний



інтерес, на наш погляд, становить порівняльний аналіз стресостійкості студентів з різними типами ірраціональних установок (див. табл. 11).

Як свідчать результати аналізу, студенти з низьким рівнем стресостійкості мають

найнижчі значення за шкалою ірраціональних установок порівняно зі студентами з іншими рівнями стресостійкості (середнім та високим). Це означає, що ірраціональні установки є більш вираженими у студентів з низьким рівнем стресостійкості порівняно

Таблиця 8

**Показники стресостійкості студентів за статтю**

Рівень	Хлопці				Дівчата				t	p
	N	%	M	$\sigma$	N	%	M	$\sigma$		
Низький	16	17	54,44	3,52	21	20,5	58,05	7,08	0,106	0,916
Середній	75	78	36,45	7,99	70	68,5	36,33	8,75		
Високий	5	5	15,60	4,27	11	11	15,55	4,78		

Таблиця 9

**Показники стресостійкості студентів вищих та середніх навчальних закладів**

Рівень	СНЗ				ВНЗ				t	p
	N	%	M	$\sigma$	N	%	M	$\sigma$		
Низький	30	35	56,93	6,36	7	6	54,57	4,15	-9,934	0,001
Середній	55	65	41,64	6,56	90	80	33,19	7,68		
Високий	0	0	0	0	16	14	15,56	4,48		

Таблиця 10

**Показники стресостійкості студентів вищих та середніх навчальних закладів**

Показники	Студенти СНЗ			Студенти ВНЗ			
	1	2	3	4	5	6	7
M	40,81	49,38	50,38	25,07	44,82	29,60	28,92
$\sigma$	8,56	6,31	10,76	8,05	8,23	7,59	8,76

Таблиця 11

**Порівняльний аналіз стресостійкості студентів з типами ірраціональних установок**

Показники	Низький		Середній		Високий	
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$
Катастрофізація	15,44	2,27	17,36	2,92	17,57	2,25
Повинність щодо себе	16,56	1,89	17,66	2,83	17,92	2,31
Повинність щодо інших	18,31	2,30	19,05	2,15	18,73	2,18
Самооцінка і раціональність мислення	17,41	2,56	18,59	2,30	17,94	2,26
Фрустраційна толерантність	18,84	2,56	18,97	2,15	21,25	2,27

Таблиця 12

**Аналіз кореляційних зв'язків досліджуваних параметрів**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	-,155*	,014	-,034	-,181*	-,187**	-,005	-,592**	-,050
2	-,155*	1	,528**	,398**	,361**	,211**	-,170*	-,272**	-,031
3	,014	,528**	1	,258**	,433**	,274**	-,162*	-,167*	-,072
4	-,034	,398**	,258**	1	,410**	,141*	-,199*	-,018	-,048
5	-,181*	,361**	,433**	,410**	1	,379**	-,243**	,039	-,203**
6	-,187**	,211**	,274**	,141*	,379**	1	-,104	0,070	-,014
7	-,005	-,170*	-,162*	-,199**	-,242	-,104	1	-,045	-,013
8	-,592**	-,272**	-,167*	-,018	0,39	0,70	-,045	1	,245**
9	-,050	-,031	-,072	-,048	-,203**	-,014	-,013	,245**	1

*Примітки:* Показники: 1 – стресостійкість; 2 – катастрофізація; 3 – повинність щодо себе; 4 – повинність щодо інших; 5 – самооцінка і раціональність мислення; 6 – фрустраційна толерантність; 7 – стаття; 8 – тип навчального закладу; 9 – факультет;

\*\* Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-ст.); \* Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-ст.).



зі студентами з середнім та високим рівнями стресостійкості.

Цікавим виявився аналіз кореляційних зв'язків досліджуваних нами параметрів, результати якого представлені в таблиці 12.

Найсильніші кореляційні зв'язки виявлено за даними шкал методики А. Елліса, що свідчить про її високі психометричні показники.

Рівень стресостійкості корелює з більшістю досліджуваних шкал методики А. Елліса, окрім шкал «повинність щодо себе та інших». З показниками шкал «катастрофізація», «самооцінка і раціональність мислення» та «фрустраційна толерантність» зв'язок є негативним, що означає, що разом зі зростанням рівня стресостійкості знижуються прояви ірраціональних установок.

Показник статі корелює з усіма типами ірраціональних установок, окрім «фрустраційної толерантності», що зрозуміло, адже не корелює також зі стресостійкістю. Також виявлено достатньо виражений негативний кореляційний зв'язок типу навчального закладу з рівнем стресостійкості, показниками «катастрофізація», «повинність щодо себе», що означає, що студенти ВНЗ відзначаються меншою вираженістю ірраціональних установок порівняно зі студентами професійних училищ. Показник факультету не корелює з більшістю досліджуваних параметрів, окрім «самооцінки і раціональності мислення» та типом навчального закладу, що також підтверджується результатами проведеного аналізу.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі узагальнення викладеного вище можна зробити такі висновки:

У мисленні сучасних студентів виявлено різні ірраціональні установки, однак найбільш вираженою є «катастрофізація», найменш вираженою – «фрустраційна толерантність». У студентів ВНЗ порівняно зі студентами училищ частіше виявляються такі мисленнєві установки, як «повинність щодо себе» та «катастрофізація». У мисленні дівчат частіше, ніж у хлопців, домінують такі установки, як «повинність щодо інших», «катастрофізація», «самооцінка і раціональність мислення».

Для сучасних українських студентів вищих та середніх навчальних закладів характерним є середній рівень стресостійкості, причому рівень стресостійкості студентів ВНЗ є істотно вищим, ніж училищ.

Ірраціональні установки є більш вираженими у студентів з низьким рівнем стресостійкості порівняно зі студентами з середнім та високим рівнем стресостійкості.

Таким чином, результати дослідження вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з формування стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій, що буде перспективою наших подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
2. Каменюкин А., Ковпак Д. Антистресс-тренинг / А. Каменюкин, Д. Ковпак. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с.
3. Щербатых Ю. Психология стресса и методы коррекции / Ю. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

УДК 159.938.3:37.018.32

## ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Ендеберя І.В., к. психол. н.,  
старший викладач кафедри практичної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано структуру психологічної готовності до професійної діяльності у майбутніх практичних психологів. Розглянуті основні компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності майбутніх практичних психологів.

**Ключові слова:** психологічна готовність, педагогічна діяльність, професійне становлення, структура психологічної готовності, компоненти готовності, майбутній практичний психолог.

В статье проанализирована структура психологической готовности к профессиональной деятельности у будущих практических психологов. Рассмотрены основные компоненты психологической готовности к педагогической деятельности будущих практических психологов.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, педагогическая деятельность, профессиональное становление, структура психологической готовности, компоненты готовности, будущий практический психолог.

Endeberya I.V. THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article analyzes the structure of psychological readiness for professional activity among future psychologists. The main components of psychological readiness for pedagogical activity of future practical psychologists.

**Key words:** psychological readiness, educational activities, professional formation, structure of psychological readiness, components of readiness, future of the practical psychologist.

**Постановка проблеми.** Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших для загальної і педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість наявних точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Значення поняття готовності, яке актуальне сьогодні для педагогічної психології, передусім для педагогіки і психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту і функцій на методологічному і експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні і психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів.

Гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку у нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей. Розробка методів формування у майбутніх вчителів

професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем в системі професійної підготовки майбутніх кадрів.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, в тому числі і в ділянці вирішення проблеми формування в учнівської молоді готовності до професійної праці у тій чи іншій галузі трудової діяльності. Підготовку до професійної діяльності треба розглядати у контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності розглядають не тільки як розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й як який визначальний параметр готовності як комплексна здібність. Комплексна здібність розглядається як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні і емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійний та особистісний аспекти



підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними дослідженнями (Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Л. Петровська, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Т. Яценко) та прикладними дослідженнями (Н. Амінов, Ю. Долинська, З. Кісарчук, В. Коновальчук, О. Мешко, В. Михайлова, М. Молоканов, Є. Рогов, О. Саннікова, Л. Терлецька, Л. Уманець, Л. Шумакова).

Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і професійний розвиток була предметом досліджень таких психологів, як К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Ф. Василюк, Г. Костюк, В. М'ясищев.

Досліджуючи психологічну готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, Н. Пов'якель зазначає, що поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), присутні ще й когнітивні уміння (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивості психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широта і обсяг уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо), і нарешті, здатність майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення [2, с. 44].

Складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що, крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Іншими словами, достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації особистості.

Існують різні погляди на проблеми професійно-значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога (Г. Абрамова, Н. Амінов, Ю. Ємельянов, Е. Корабліна, М. Молоканов, Л. Петроська, О. Саннікова, Л. Терлецька, Н. Шевченко та ін.).

Так, на думку Е. Корабліної, практичний психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його індивідуально-особистісних рис і таких якостей, як емпатія, безумовне прийняття іншої людини, гнучкість у міжособистісній взаємодії, наполегливість, саморозкриття, залежить характер відносин з клієнтом та зумовлюється успішність роботи в цілому [3, с. 34].

Отже, робота практичного психолога належить до таких видів діяльності, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного.

Дослідження Л. Кияшко дали можливість виділити групу ознак, найбільш значущих у професійній діяльності практичного психолога: емпатію, щирість, терпимість, любов до людей, професійну компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати, демократизм, витримку, безоцінне ставлення до людей [4].

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності дає змогу зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації особистості. Шляхи активізації цього процесу різні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (Н. Шевченко, Т. Скрипченко); формування спрямованості студента-психолога на оволодіння теоретичними та практичними знаннями, вміннями (А. Самойлова, О. Саннікова); «талант спілкування» (Н. Бачманова, Н. Стафуріна); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій (С. Васьківська, П. Горностаї, В. Карікаш, Л. Уманець, Т. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н. Пов'якель, О. Подоланок), досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатністю до швидкої адаптації (Д. Богоявленська); дослідницькі, інтерактивно-комунікативні, діагностичні, дидактичні та проєктувальні уміння (Т. Дуткевич, О. Савицька).

На нашу думку, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатися в контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.



**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі структури психологічної готовності до професійної діяльності у майбутніх практичних психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до цієї діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутого у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем. Згідно зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості.

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності.

Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особи-

стості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

В структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінюючий.

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається педагогічною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них. Професійно-педагогічні переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у педагогічній роботі і в спілкуванні з вихованцями. До змісту готовності до вчительської діяльності звичайно ж входить професійна освіченість. Але не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, пе-



дагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Особливістю уваги вчителя є її можливість до переключення, розподілу, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. Постійно в центрі уваги педагога – колектив учнів, окремі учні, та ще й він повинен спрямовувати увагу на свої дії. Цілеспрямоване формування професійних уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності значне місце займає педагогічне мислення. Воно виявляється в умінні виявити педагогічні ситуації, явища, факти, розпізнати, змоделювати їх, спрогнозувати можливі наслідки.

Знання і спеціальні вміння, не зорієнтовані на застосування в майбутній педагогічній роботі, не стають інструментами професійно направленої діяльності і дуже швидко втрачаються. У зв'язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх вчителів, у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до роботи в школі. Професійні вміння і навички, високий рівень їх сформованості – важливий елемент психологічної готовності до професійної діяльності: як стояти, як сидіти, як піднятися зі стільця, як підвищити голос, посміхнутися тощо. Саме в цьому бачив основу професіоналізму, педагогічної майстерності А. Макаренко. Ще однією важливою якістю пізнавально-операційного компонента є педагогічні здібності: педагогічна спостережливість, педагогічне передбачення й уявлення. Бачити внутрішній стан вихованця, заглянути в духовний світ школяра; вміти аналізувати, систематизувати факти і явища, правильно оцінювати всі відносини в системі «вчитель – учень», передбачити кінцеві результати роботи – необхідні якості особистості, які треба формувати протягом навчання студента.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності включає почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційну сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості. Так, знання явища людиною – важливий факт, але не менш важливим є осмислення лю-

диною цього явища, тобто те, який зміст вносить сама людина в це явище. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у ВНЗ необхідно організувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у педагогів у їх професійній діяльності.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні.

Щоб майбутній практичний психолог міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, треба не давати йому готові педагогічні рецепти, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів.

Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів досліджень з проблеми психологічної готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності дав можливість визначити, що готовність до професійної діяльності складається з таких блоків, як професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес опанування знаннями і вміннями в руслі відповідної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), адаптація після завершення навчання до професії (професійна адаптація). Професійна адаптація безпосередньо залежить від якості і ефективності психологічної готовності. У зв'язку з цим особливу увагу привертають шляхи (методи, прийоми) формування готовності майбутніх практичних психологів і критерії її оцінювання.

Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, узагальнених експертних характеристик, дискусій, ігрових методів, лекційних і практичних занять тощо, а також формування готовності до роботи в складних умовах діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Линенко А. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Линенко // Педагогіка і психологія. – № 1. – 1995. – С. 125-132.
2. Пов'якель Н. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н. Пов'якель, І. Блохіна // Психологія : зб. наук.пр. – Вип. 2 (5). – К. : НПУ, 1999. – С. 177–183.
3. Рибалка В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : [науково-методичний посібник]. – К., Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80–90.
4. Солодухова О. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Солодухова ; Слов'янський держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 1998. – 413 с.



УДК 159.922.8-056.49

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Коць М.О., к. психол. н.,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Онопченко І.В., магістрант  
факультету психології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті проаналізовані психологічні особливості делінквентної поведінки у підлітковому віці та здійснено їх емпіричне дослідження. Визначено основні психологічні захисти осіб з делінквентністю та особливості регуляції їхньої поведінки.

**Ключові слова:** підліток, делінквентна поведінка, регуляція поведінки, психологічний захист.

В статье проанализированы психологические особенности делинквентного поведения в подростковом возрасте и осуществлено их эмпирическое исследование. Определены основные психологические защиты лиц с делинквентностью и особенности регуляции их поведения.

**Ключевые слова:** подросток, делинквентное поведение, регуляция поведения, психологическая защита.

Kots M.O., Onopchenko I.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENTS DELINQUENT BEHAVIOR

The article analyzes the psychological characteristics of delinquent behavior in adolescence and carried out their empirical study. The basic psychological protection of persons with delinquency and especially the regulation of their behavior.

**Key words:** adolescent, delinquent behavior, behavior regulation, psychological protection.

**Постановка проблеми.** Зростання делінквентної поведінки неповнолітніх осіб є однією з головних проблем, що висунуло сьогодні перед психологами, педагогами, юристами. Це викликає особливу стурбованість, адже від цього залежить, наскільки успішно буде розвиватись наше суспільство.

Делінквентна поведінка підлітків є специфічним відображенням кризи, в якій перебуває українське суспільство, де процеси соціалізації зазнають значних деформацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема протиправної поведінки неповнолітніх, її детермінанти, засоби діагностики та корекції завжди перебуває у полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників (Л. Берковітц, Дж. Боулбі, Н. Вайзман, Я. Гошовський, Л. Казміренко, Р. Кассенбаум, І. Кон, В. Кондратенко, М. Костицький, А. Лічко, С. Максименко, Н. Максимова, І. Мудрак, Д. Райт, А. Реан, К. Савонько, С. Тарарухін, Д. Фельдштейн, В. Татенко та ін.). Учені розглядають науково-теоретичні засади вивчення делінквентної поведінки неповнолітніх, психологічні особливості тривожності депривованих підлітків в умовах пенітенціарного закладу, шляхи і засоби запобігання правопорушенням, можливості психологічної корекції делінквентності тощо. Проте на сьогодні гострою пробле-

мою залишається визначення умов та чинників, що викликають делінквентність, та дослідження психологічних особливостей осіб підліткового віку із делінквентною поведінкою.

Істотну роль у виникненні делінквентної поведінки відіграє мікросоціальна ситуація: асоціальне і антисоціальне оточення (алкоголізм батьків, асоціальна і антисоціальна родина або компанія); бездоглядність; багатодітна і неповна сім'я; внутрішньосімейні конфлікти; хронічні конфлікти зі значущими іншими.

Існують такі мікросоціальні фактори, що викликають делінквентність [1; 2]: фрустрація дитячої потреби в турботі і прихильності з боку батьків; фізична чи психологічна жорстокість або культ сили в сім'ї; гостра травма; потурання дитині у виконанні всіх її бажань; недостатня вимогливість батьків, їх нездатність висувати послідовно зростаючі вимоги до дитини або домагатися їх виконання; небажані особистісні особливості батьків; засвоєння дитиною через наслідки в сім'ї або в групі делінквентних цінностей (явних чи прихованих) тощо.

Вирішальну роль антисоціальної спрямованості особистості у становленні делінквентної поведінки відіграє специфіка мотивації, яка виступає безпосередньою причиною протиправної поведінки [3]. Ок-



рім протиправної мотивації, у більшості кримінальних підлітків, як хлопців, так і дівчат, наявне негативне ставлення до школи та однокласників, з якими вони якщо і спілкуються, то більше негативно, ніж позитивно; ненависть до відмінників; негативна установка до інших людей, їх честі і гідності. Для підлітків з асоціальною та антисоціальною поведінкою характерно відчуження від загальноприйнятих правил соціального інституту, відторгнення від позитивних соціальних цінностей. Їм не важко для досягнення власної мети вдарити незнайому людину, причому це виражено як у юнаків, так і у дівчат [4].

Особливості деформації низки суттєвих для розвитку особистості в підлітковому віці психологічних характеристик, обумовлених відхиленнями характерологічних особливостей особистості та дисгармонійністю розвитку характеру, розглядаються у дослідженнях А. Лічко [5]. Учений зафіксував такі параметри розвитку особистості підлітків з поведінкою, що відхиляється: ставлення до майбутнього є вкрай невизначеним, аж до відсутності змістової орієнтації; майбутнє виступає як пряме відображення примітивних бажань сьогодення; загальнолюдські цінності найчастіше відкидаються; відсутній інтерес до навчання і пізнання.

Отже, психологічні особливості делінквентної особистості вказують на прагнення до порушення правил, бажання піднести себе у вигідному світлі, егоїзм, жорстокість, аморальність, низькі культурні цінності, відсутність моралі, розуміння протиправності своїх дій. Такі особливості потребують пильної уваги щодо їх перебігу саме у підлітковому віці – віці найбільш сенситивному до проявів делінквентності.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в емпіричному дослідженні психологічних особливостей делінквентної поведінки підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До емпіричного дослідження були залучені підлітки, які відбувають покарання за тяжкі або особливо тяжкі злочини. Вибір досліджуваних становила 21 особу.

У ході дослідження використовувалися такі опитувальники, як «Індекс життєвого стилю» (ІЖС) та Фрайбурський багатofакторний опитувальник (FPI) [6].

Так, опитувальник призначений для діагностики механізмів психологічного захисту «Я». З його допомогою ми мали можливість виміряти рівень напруження восьми видів захисних механізмів, таких як витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проекція, інте-

лектуалізація (раціоналізація) і регресія. За допомогою опитувальника ми також дослідили рівень напруженості восьми основних психологічних захистів, вивчили ієрархію системи психологічного захисту і оцінили загальну напруженість всіх вимірюваних захистів (ОНЗ), тобто середнє арифметичне з усіх вимірювань.

Ми підраховали найбільш високий індекс напруженості кожного з захистів у респондентів однорідної групи, визначили наявність або відсутність кореляції між напруженістю окремих захистів і ОНЗ.

Опитувальник FPI (форма В) створений переважно для прикладних досліджень з урахуванням досвіду побудови та застосування таких широко відомих опитувальників, як 16PF, MMPI, EPI тощо. Шкали опитувальника сформовані на основі результатів факторного аналізу і відображають сукупність взаємопов'язаних факторів.

Вибір опитувальника FPI у нашому дослідженні обумовлений його значущістю у процесі соціальної, професійної адаптації та регуляції поведінки особистості.

Так, за допомогою методики «ІЖС» нами було виявлено, що 90% досліджуваних користуються психологічним захистом інтелектуалізації, 80% із загальної кількості використовують заперечення, а 70% – реактивні утворення та подавлення. Найменш актуальним є психологічний захист компенсації (30%) (рис. 1).

Отже, за результатами цієї методики для підлітків із делінквентною поведінкою можна зробити висновок, що їх основні психологічні захисти спрямовані на виправдання злочинів, які вони скоїли. Інтелектуалізація є провідним психологічним захистом, що свідчить про те, що злочинці намагаються логічно обґрунтувати причини своїх дій, ігноруючи при цьому емоційну складову. Вони шукають у своїх діях логічне підґрунтя, намагаються пояснити ситуацію розумом, ігноруючи емоційні аспекти.

Інтелектуалізація може призвести до психологічного напруження, розладів сну, постійного почуття втоми від розумових зусиль. Однак, це один із конструктивних механізмів захисту, що применшує негативний вплив високого напруження цього механізму у підлітків, котрі перебувають у місцях позбавлення волі.

Заперечення та подавлення спрямовані насамперед на позбавлення усвідомленості травматичного впливу, мук сумління та емоційних страждань стосовно власних дій і переживань.

Досліджувані, відгороджуючи себе від негативних переживань, не усвідомлюють свої справжні почуття, а лише поглиблю-



ють проблеми, породжуючи внутрішні конфлікти, котрі з часом можуть перерости у невроз.

Механізм реактивних утворень свідчить про те, що свої незаконні дії підлітки намагаються виправдати протилежними мотивами, тобто пояснюють свої вчинки з позиції, яка б виставила їх у кращому світлі. Вони схильні маскувати свої справжні почуття та ставлення, прикриваючи їх протилежною поведінкою та пояснюючи несправжніми прагненнями.

Напруженість психологічних захистів знаходиться у нормі (рис. 2), однак це залежить від кожного конкретного досліджуваного, оскільки у декотрих із них немає внутрішніх невирішених конфліктів, котрі б могли впливати на напруженість захистів, а у інших спостерігаються такі проблеми, які призводять до високого напруження захистів. Однак, загальна тенденція показує рівень напруги, який не покидає меж норми.

Це може пояснюватися відсутністю нових негативних стресогених чинників, які могли б впливати на досліджуваних. Вони більшою мірою спрямовані на переживання теперішніх проблем та невдач, ніж на

загостренні уваги на можливих негативних подіях, які ще можуть трапитися. За відсутністю постійного джерела негативного впливу, напруження психологічних захистів не є максимальним та не виходить за межі встановленої норми.

У таблиці 1 представлені стандартні бали, отримані за методикою «FPI». Досліджувані демонструють високий рівень невротичності, спонтанної агресивності, дратівливості, депресивності та реактивної агресивності. Показники врівноваженості різняться від досліджуваного до досліджуваного, однак в цілому вони є високими. Виявлено середній, наблизений до низького рівень комунікабельності, притому, що у більшості досліджуваних високий рівень відкритості та екстравертований тип особистості. Змішаними є показники за шкалою маскулінності – фемінності: всі учасники дослідження демонструють маскулінні риси, однак, вони різняться між собою інтенсивністю прояву.

Рівень невротичності підлітків із делінквентною поведінкою є вищим середнього. Це свідчить про те, що у них спостерігаються висока тривожність, збудливість

Таблиця 1

### Результати дослідження регуляції поведінки за допомогою Фрайбурського багатофакторного опитувальника (FPI)

Шкали						
№	Невротичність	Спонтанна агресивність	Депресивність	Дратівливість	Комунікабельність	Врівноваженість
1	5	9	6	7	4	8
2	6	5	4	4	5	8
3	4	5	4	9	4	8
4	4	7	4	7	4	3
5	8	5	7	7	5	5
6	7	9	6	6	5	2
7	7	8	8	8	5	8
8	9	9	8	9	4	9
9	5	7	7	8	3	5
10	5	4	6	3	2	8
Шкали						
№	Реактивна агресивність	Сором'язливість	Відкритість	Екстраверсія – інтроверсія	Емоційна лабільність	Маскулінність – фемінність
1	6	6	8	6	7	5
2	5	5	5	6	4	5
3	4	7	5	8	4	5
4	9	1	8	6	5	8
5	8	6	6	4	8	8
6	9	6	6	4	5	5
7	9	7	9	6	8	6
8	8	9	8	9	7	5
9	6	7	6	7	6	5
10	6	6	2	6	7	5

у поєднанні зі швидкою виснаженістю. Це призводить до зниження порогів збудливості, підвищеної чутливості, внаслідок чого навіть неіснуючі чи примарні подразники легко викликають спалахи роздратування і збудження.

У досліджуваних виявлено високий загальний рівень спонтанної агресивності, що вказує на соціальну конформність, помірний самоконтроль та імпульсивність. На нашу думку, це пов'язано з недостатньою соціалізацією потягів делінквентів, невмінням або небажанням стримувати або відтягувати задоволення своїх бажань.

У осіб із делінквентною поведінкою сильно виражено потяг до гострих афективних переживань, за відсутності яких у них настає почуття нудьги. Потреба в стимуляції і збуджуючих ситуаціях робить для них нестерпним будь-яке очікування задоволення своїх потреб. Вони прагнуть задовольнити свої

бажання відразу ж, серйозно не замислюючись про наслідки своїх вчинків, діють імпульсивно і непродумано. Делінквенти не вчаться на своєму негативному досвіді, у них багаторазово виникають труднощі одного і того ж характеру.

Високі оцінки за шкалою «депресивність» характерні для осіб зі зниженим настроєм. Підлітки-делінквенти занурені у власні переживання, вони викликають неприязнь, роздратування у оточуючих. Оточуючі їх можуть вважати зарозумілими, недоступними та уникати з ними спілкування.

Особливо чутливі вони до інтелектуального навантаження. Від них важко домогтися тривалої інтелектуальної напруги, про що свідчить те, що підліткам було складно проходити дослідження за двома опитувальниками. Швидко втомлюючись, вони втрачають довільність управління психічними процесами, скаржаться на загальне

відчуття тяжкості, ліні, порожнечі в голові, що призводить до загальної загальмованості.

За даними шкали дратівливості, можна спостерігати високий фон дратівливості практично у всіх досліджуваних. Це свідчить про погану саморегуляцію психічних станів, делінквенти часто не здатні до роботи, що вимагає свідомої напруги, високого рівня контролю за своїми діями, вольових зусиль, концентрації, зібраності. Ситуації з високим ступенем невизначеності вони переносять погано, розцінюючи їх як ті, які важко подолати. Делінквенти легко губляться, впадають у відчай. Гостро переживаючи свій неуспіх, можуть поряд з аутоагресивними реакціями демонструвати ворожість стосовно оточуючих. Конфліктна поведінка, як правило, обирається формою захисту від переживань, що травмують особистість. Риси демонстративності поєднуються із прагненням до виходу з кола широких соціальних контактів.

Делінквенти схильні до нестійкості, ухиляються від виконання своїх обов'язків, ігнорують загальноновизнані правила, не докладають зусиль до дотримання суспільних вимог і культурних норм, зневажливо ставляться до

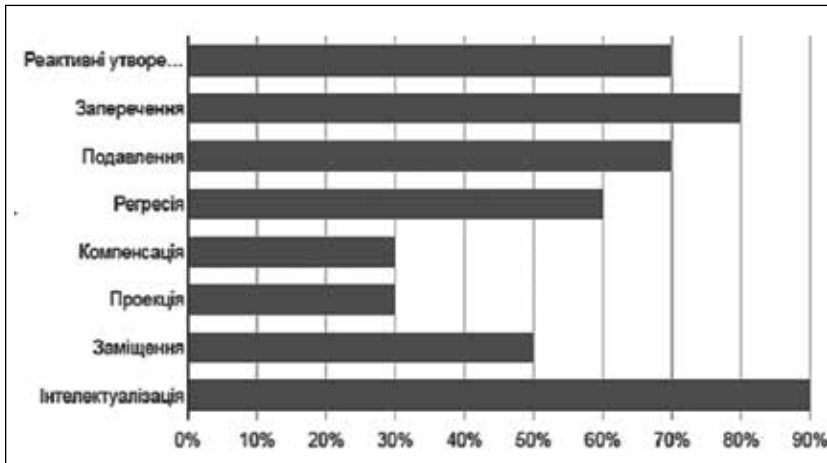


Рис. 1. Відсоткове співвідношення видів психологічного захисту серед підлітків, котрі перебувають у місцях позбавлення волі

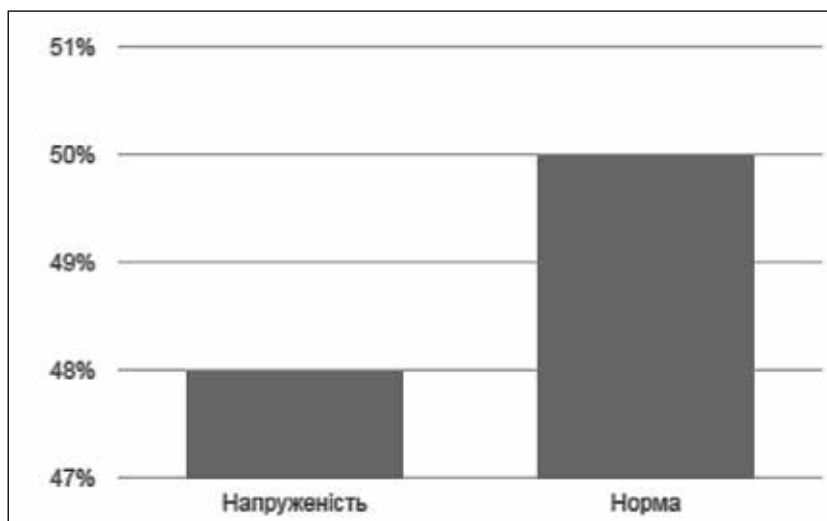


Рис. 2. Гістограма напруженості механізмів захисту підлітків, котрі перебувають у місцях позбавлення волі



моральних цінностей, заради власної вигоди здатні на нечесність і брехню.

За результатами дослідження, виявлено низький рівень комунікабельності делінквентів. Це свідчить про такі їхні риси, як холодність та формальність у міжособистісних стосунках. Вони уникають близькості, життям інших не цікавляться, підтримують лише зовнішні форми стосунків.

У делінквентів поруч із високою дратівливістю та агресивністю наявні здебільшого високі показники врівноваженості. Цей результат може бути лише виявом прагнення справити враження врівноваженої людини, готової слідувати правилам та нормам суспільства, що вписується в профіль особистості особи із делінквентною поведінкою. Делінквенти вважають себе законослухняними та можуть легко ігнорувати свою протиправну поведінку виправдовуючи її різними способами для того, щоб не продемонструвати себе з гіршої сторони. Отже, делінквенти прагнуть до того, щоб справляти позитивне враження на оточуючих, приховуючи свої недоліки та агресивність.

Виявлений високий рівень реактивної агресивності, є свідченням моральної неповноцінності, відсутністю вищих соціальних почуттів у делінквентів. Почуття гордості, обов'язку, любові, сорому тощо – це порожні слова для делінквентів. Вони байдужі до похвали і покарання, нехтують обов'язками і морально-етичними нормами.

Попри бурхливі афекти при виникненні бажань, бажання делінквентів є нестійкими. Раніше готові на все для задоволення своєї пристрасті, вони можуть раптом стати холодними або жорстокими. Їм приносить особливе задоволення демонструвати свою владу, змушувати страждати близьких людей, розташування яких вони ще зовсім недавно так посилено домагалися.

Крайній егоїзм і себелюбство визначають всі їхні вчинки і поведінку. Щоб задовольнити свої власні бажання та честолюбство, вони готові витратити багато сил і енергії, але не вважають за необхідне виконувати свої зобов'язання перед іншими людьми.

Високі бали за шкалою сором'язливості вказують на нерішучість і невпевненість у собі. Це означає, що делінквенти мають схильність уникати ризикованих ситуацій, несподівані події зустрічають із занепокоєнням, від будь-яких змін чекають тільки неприємностей. Однак це може не проявлятися у житті, а існувати лише у фантазіях делінквентів.

У спілкуванні делінквенти можуть бути сором'язливими, скутими, намагатися не

виділятися, перебувати в тіні й ні в що не втручатися. Великих компаній уникають, надають перевагу вузькому колу старих, перевірених друзів.

Результати за шкалою відкритості вказують на те, що більшість досліджуваних адекватно зреагували на процес дослідження й адекватно відповідали на запитання. Близько 40% досліджуваних прагнули показати себе дуже відкритими, готовими йти на контакт особистостями. Лише один досліджуваний проявив свою закритість, що може свідчити про його небажання проходити опитувальник.

Більшість підлітків-делінквентів є екстравертами. Тобто вони активні, честолюбні, прагнуть до суспільного визнання, лідерства, не соромляться, коли на них звертають увагу, не відчують труднощів у спілкуванні і в встановленні контактів, охоче беруть на себе лідерські ролі у взаєминах з оточуючими.

У загальному результаті показники емоційної лабільності у делінквентів знаходяться на середньому рівні. Делінквенти із високими оцінками за цією шкалою можуть знаходитися у стані дезадаптації, тривожності, не відчувати контролю над своїми бажаннями та потягами. Делінквенти із низькими оцінками за цією шкалою не схильні до фантазій, мислять доросло та адекватно, у своїй поведінці вони керуються значимими для них цінностями, матеріалізмом, без особистої вигоди нічого не роблять.

Водночас у делінквентів не має чіткої акцентуації на фемінності чи маскулінності. Чоловічі риси та жіночі виражені однаковою мірою.

**Висновки з проведеного дослідження.** Визначено існування гострої деформації ціннісних орієнтацій підлітків та розширення впливу дій специфічних культур, цінностей і принципів поведінки, що впливають на підліткові субкультури кримінального середовища.

У підлітків з делінквентною поведінкою, що перебувають у місцях позбавлення волі, особистість характеризують такі риси характеру, як негативізм, підозрілість, депресивність, реактивна агресивність, висока дратівливість, низький рівень емоційної лабільності, низький рівень культурних та естетичних цінностей, висока спонтанна агресивність, жорстокість, низький рівень комунікабельності. Делінквенти користуються психологічними захистами інтелектуалізації, заперечення, подавлення та реактивних утворень.

Перспективи подальшого вивчення окресленої проблематики ми вбачаємо в емпіричних дослідженнях значно більшої



чисельності вибірки та розробки програм корекції делінквентної поведінки досліджуваних.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Мудрак І. Психологічне вивчення феномену пенітенціарної дезадаптації особистості в умовах позбавлення волі / І. Мудрак // Психологічні перспективи. – 2013. – Вип. 21. – С. 154–163.
2. Мудрак І. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів : [монографія] / І. Мудрак. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2014. – 288 с.
3. Немченко С. Порушення комунікативної складової життєвої компетенції як один з чинників становлення девіантної поведінки / С. Немченко // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2004. – С. 150–154.
4. Смелзер Н.Дж. Социология : [учебник] / Н.Дж. Смелзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
5. Личко А. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Личко – СПб. : Речь, 2009. – 286 с.
6. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под ред. Д. Райгородского. – Самара : Бахрах, 1999. – 668 с.



УДК 159.922.8:316.642-613.84

## СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНИХ СЕНСІВ ПІДЛІТКІВ-КУРЦІВ

Крамченкова В.О., к. психол. н., доцент,  
доцент кафедри наукових основ управління та психології  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті проаналізовано особливості структурно-змістовних характеристик особистісних сенсів як компонентів свідомості та самосвідомості підлітків-курців. Визначено, що куріння у свідомості підлітка-курця є умовно позитивним смисловим утворенням, змістовним компонентом системи сенсів особистості, що служить задоволенню потреб у груповій приналежності та позитивної ідентичності.

**Ключові слова:** *особистісний сенс, свідомість, самосвідомість, тютюнопаління, підлітковий вік.*

В статье проанализированы особенности структурно-содержательных характеристик личностных смыслов как компонентов сознания и самосознания подростков-курильщиков. Выявлено, что курение в сознании подростка-курильщика является смысловым образованием, содержательным компонентом системы смыслов личности, которое служит удовлетворению потребности в групповой принадлежности и позитивной идентичности.

**Ключевые слова:** *личностный смысл, сознание, самосознание, табакокурение, подростковый возраст.*

Kramchenkova V.O. STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PERSONAL MEANINGS OF ADOLESCENT SMOKERS

The article analyzes the features of structural and semantic characteristics of personal meanings, as components of consciousness and self-awareness of adolescent smokers. It was determined that smoking in the minds of adolescent smokers is conditionally positive semantic form, a meaningful component of the meanings of the individual that serves the needs of group belonging and positive identity.

**Key words:** *personal meaning, consciousness, self-awareness, smoking, adolescence.*

**Постановка проблеми.** Проблема тютюнопаління та тютюнової залежності є однією з центральних проблем суспільства. Поширеність тютюнопаління висока в усьому світі і тенденції до її зниження не спостерігається. Світове споживання тютюнових виробів щорічно збільшується на 5–10%. В Україні кількість курців є однією із найвищих в індустріально розвинених країнах світу. В нашій країні курить 41% осіб працездатного віку, і близько 40% підлітків. При цьому рівень тютюнопаління в чоловічій популяції протягом останніх 20 років залишається стабільним або незначно коливається, а серед жінок і підлітків відзначається тенденція до його росту [9; 12]. Відомо, що саме підлітковий вік є найбільш уразливим щодо залучення до тютюнопаління [9]. Тому феномен ранньої тютюнової аддиктивної поведінки заслуговує на ретельне вивчення.

У психологічному плані тютюнопаління є особливим психічним утворенням, що функціонує на різних рівнях. При цьому ставлення до паління на інтра- та інтерпсихічному рівні характеризується вираженою амбівалентністю – наявністю як негативного так і умовно-позитивного особистісних сенсів, що обумовлює фіксацію тютюнової аддикції. Особистісні сенси відбивають процеси розвитку і функціонування особи-

стості на різних етапах життєдіяльності людини [7; 15]. Глибокий аналіз особистісних сенсів підлітків-курців як цілісного утворення, що виконує функції опосередковування сприйняття і регуляції поведінки. може допомогти у підвищенні ефективності боротьби з курінням.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивченню системи особистісних сенсів, образу світу та інших смислових утворень особистості присвячено багато робіт. Ці феномени знайшли своє відображення в таких моделях, як багатовимірний світ людини (О.М. Леонтьєв), життєві світи (Ф.Ю. Василюк), смислова сфера особистості (Б.С. Братусь), смислова реальність (Д.О. Леонтьєв) та ін. [2; 5; 10]. Дослідженню системи особистісних сенсів присвячені праці В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельова, В.П. Серкіна [13; 17; 18]. Людину як смислову модель світу розглядає А.Ю. Агафонов, при цьому сенс розуміється як унікальний психічний продукт, свідомий досвід кожної людини. Поведінка особистості визначається тим, як вона сприймає та інтерпретує навколишню дійсність, тобто системою суб'єктивних уявлень та сенсів особистості [1; 11].

Для осмисленого ставлення до інших людей та оточуючих об'єктів у суб'єк-

та має бути сформований певний рівень ідентичності, завдяки якій людина регулює свої стосунки з навколишньою дійсністю з урахуванням ситуації. Такі концепти, як самосвідомість, «Я», self, Я-концепція, образ Я, ідентичність, означають суб'єктивну реальність [2; 4; 7]. Оскільки суб'єктивна реальність є смисловим полем особистості, доцільно розглядати особистісний сенс як феномен свідомості та самосвідомості і виділяти ідентичність як один з критеріїв, що визначає систему особистісних сенсів [11; 18]. Вивчення проблеми свідомості та самосвідомості особистості було предметом дослідження багатьох вчених. Проблематика робіт охоплює розгляд теоретичних та прикладних питань: генезис свідомості відповідно до вікових періодів розвитку особистості; самосвідомість як основний фактор самоконтролю й саморегуляції поведінки, залежність розвитку самосвідомості від впливу соціального оточення; особливості формування спеціальної свідомості та самосвідомості, зокрема професійної, громадянської, екологічної [3; 10; 11; 15; 18].

Загальновідомо, що підлітковий та юнацький вік є найбільш чутливим для утворення ціннісно-смислових орієнтацій як стійкої властивості особистості, активного пошуку своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей. Отже, підлітковий та юнацький вік є вирішальним для формування системи особистісних сенсів. У цей період особистісного розвитку сенси утворюють певну систему, що характеризується динамічністю, ієрархічністю, стійкістю і стає однією з центральних ланок, регулюючих поведінку і життєдіяльність [11; 15].

Незважаючи на значимість і результативність вказаних досліджень, проблема визначення структурно-змістовних характеристик особистісних сенсів підлітків-курців є недостатньо висвітленою.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні змістовних характеристик особистісних сенсів як компонентів свідомості та самосвідомості підлітків-курців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні взяли участь 113 випробовуваних у віці від 14 до 19 років, які були розподілені на 2 дослідницькі групи: ті, що палять (К, n=62), і некурящі (НК, n=51). До дослідження було залучено старшокласників загальноосвітніх шкіл та студентів I–III курсів вищих навчальних закладів міста Харкова.

Дослідження сприйняття, аналіз соціальних установок і особистісних сенсів проводилися за допомогою семантичного

диференціалу Ч. Осгуду [13; 17] та авторської методики «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння» [8, с. 168–171]. Особистісна ідентичність вивчалася за тестом «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда (у модифікації Т.В. Румянцевої) та методикою дослідження самовідношення В.В. Століна – С.В. Пантілеєва [16, 82–103]. Статистична обробка проводилася за допомогою методів параметричного порівняння середніх величин за Ст'юдентом.

Семантичний диференціал дає змогу вимірювати конотативне значення пропонує категорій, їх особистісний сенс. Ми використовували три групи полярних категорій: нудьга – розваги, самотність – спілкування, стрес – спокій та категорію куріння. Семантичний простір є своєрідною метафорою особистісних сенсів, що дає змогу судити про їх схожість та асоціативний зв'язок за допомогою обчислення відстаней між відповідними координатними точками у просторі [13; 17].

Порівняння результатів дослідження психосемантичних показників за універсальними чинниками оцінка – сила – активність свідчить про те, що як у підлітків-курців, так і у респондентів, які не палять, спілкування, розваги, спокій знаходяться у позитивному семантичному полі, а самотність, нудьга та стрес – у негативному семантичному полі. Категорія спілкування є найзначущим позитивно забарвленим стимулом, що відповідає особливостям вікового розвитку. Категорія куріння у підлітків-курців розташована у позитивному полі на відміну від респондентів, які не палять, що підтверджує умовно позитивний особистісний сенс паління.

Семантична близькість категорій у суб'єктивному просторі особистісних значень за співвідношенням факторів оцінки та сили показано на рисунках 1, 2.

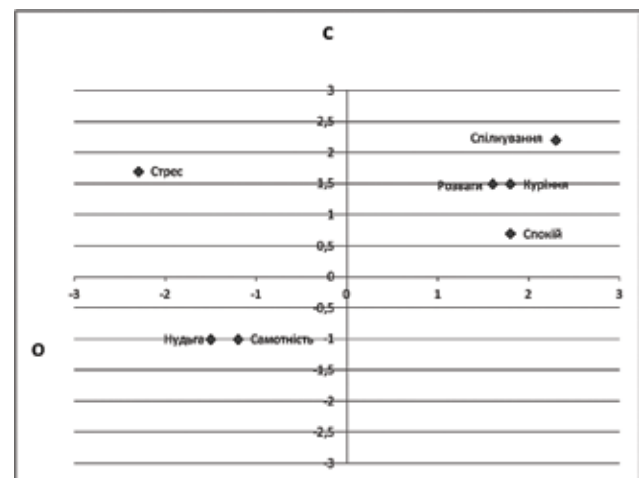


Рис. 1. Семантичний простір вітальних категорій підлітків-курців



У суб'єктивному семантичному просторі підлітків-курців категорії спілкування, розваги, куріння та спокій сконцентровані у першій чверті системи координат, що відповідає позитивному емоційному тону та значущості вказаних понять. Категорія стресу знаходиться у другій чверті системи координат семантичного простору та характеризується силою та негативною емоційною оцінкою. У груповій свідомості підлітків-курців негативне емоційне забарвлення та низьку потенційність мають категорії самотності та нудьги. Виявлено високу семантичну близькість категорій куріння та розваги. Це свідчить про їх асоціативний зв'язок у системі особистісних значень, що може обумовлювати фіксацію тютюнової аддиктивної поведінки.

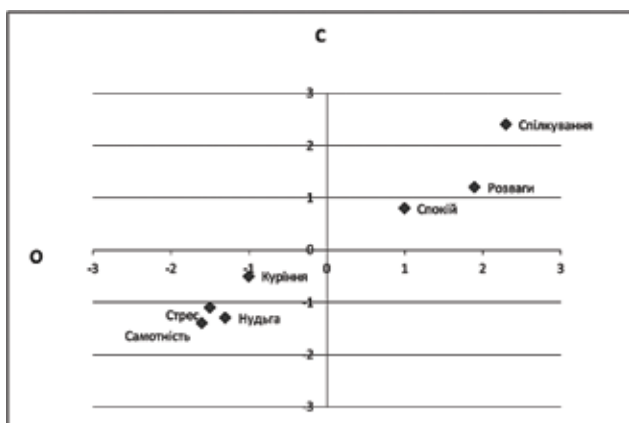


Рис. 2. Семантичний простір вітальних категорій підлітків, які не палять

У суб'єктивному семантичному просторі підлітків, які не палять (рис. 2), подібно до даних підлітків-курців, категорії спілкування, розваги та спокій сконцентровані у першій чверті системи координат, що відповідає позитивному емоційному тону та значущості вказаних понять. Категорії «стрес», «самотність», «нудьга» та «куріння» мають негативне емоційне забарвлення та низький рівень сили у груповій свідомості підлітків, що не курять. У цій групі виявлено найбільшу семантичну близькість негативних категорій стресу, нудьги та самотності, що відображує особливості віку. Але ці категорії не мають асоціативного зв'язку із категорією куріння.

Як показують результати дослідження показників сприйняття куріння, показник хибних уявлень курців складає  $8,95 \pm 0,28$ , а показник помилкових уявлень досліджуваних, які палять, –  $6,68 \pm 0,18$ . Виявлено, що сприйняття куріння у підлітків-курців достовірно відрізняється від показників досліджуваних, що не палять. Дослідження особливостей уявлень про куріння залежно

від вживання тютюну показало, що для підлітків-курців є характерним більший рівень уявлень про позитивні сенси куріння та відкидання його шкоди (табл. 1).

Таблиця 1  
Особливості уявлень про куріння

Групи	Показники ( $M \pm \sigma$ )		
	Відкидання шкоди куріння	Віра в міфи про користь куріння	Адекватність сприйняття куріння
К	$4,09 \pm 0,28$	$4,83 \pm 0,19$	$3,09 \pm 0,28$
НК	$3,13 \pm 0,17^*$	$3,61 \pm 0,16^*$	$5,26 \pm 0,19^*$

Примітка: \* –  $P < 0,05$  по відношенню до групи НК

Встановлено достовірні відмінності між даними курців та підлітків, які не курять. Аналіз уявлень щодо шкоди куріння показав, що підлітки обох груп більш схильні ігнорувати наукові факти, які не є слоганами антитютюнової реклами. Слід зазначити, що курці більше вірять у «користь» куріння ніж респонденти, які не палять, що можна розглядати як підкріплюючий фактор. Адекватність сприйняття куріння залежить від вживання тютюну – у курців вона достовірно нижче, ніж у підлітків, які не палять. Відповідно до теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [5, с. 64] для позбавлення від психічного дискомфорту, спричиненого інформаційним протиріччям між уявленнями про шкоду тютюну та власним курінням, у системі соціально-психологічних установок особистості формуються суб'єктивно позитивні сенси куріння. При цьому найбільш розповсюдженим міфологічним уявленням про куріння є переконання «Декілька сигарет час від часу не роблять шкоди» ( $68,1\%$ ).

У дослідженні ідентичності виявлено достатньо високий рівень рефлексії, але у підлітків, які не палять, він достовірно вищий, ніж у курців ( $0,49 \pm 0,04$  та  $0,72 \pm 0,06$  відповідно). Статистично вірогідно відрізняється самопрезентація курців та підлітків, що не курять, за кількістю самоописів ( $14,45 \pm 0,08$  та  $16,13 \pm 0,05$  відповідно). В структурі Я досліджуваних підлітків персональна ідентичність ( $0,95 \pm 0,08$  та  $0,96 \pm 0,08$  відповідно), тобто особові якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки емоційне відношення до себе, переважає над глобальною ідентичністю ( $0,02 \pm 0,01$  у курців,  $0,03 \pm 0,01$  у підлітків, що не палять).

Особливості ідентичності виявляються у змістових самоописах. В структурі соціального Я досліджуваних домінує учбово-професійно рольова позиція ( $0,71 \pm 0,20$  та  $0,76 \pm 0,31$  відповідно) та сімейні ролі



( $0,51 \pm 0,09$  та  $0,68 \pm 0,45$  відповідно), що проявляє особливості включення у соціальні стосунки у старшому підлітковому віці. Визначено статистично вірогідні відмінності результатів підлітків-курців та респондентів, що не палять, у показниках сексуальної ролі ( $0,43 \pm 0,02$  та  $0,09 \pm 0,02$  відповідно) та групової ідентичності ( $0,41 \pm 0,11$  та  $0,17 \pm 0,03$  відповідно). Курці більше, ніж некурящі, ідентифікують себе як сексуального партнера та визнають свою групову приналежність. Таким чином, можна говорити про асоціативний зв'язок куріння із груповими поведінковими моделями та хибними соціальними зразками мужності та жіночності. Тобто куріння слугує підтримці групової єдності та є способом реалізації «дорослої» статево-рольової моделі.

Самооцінка є емоційно-оцінною складовою ідентичності, яка відбиває ставлення до себе та до окремих рис своєї особистості і діяльності. Визначено домінування неадекватно завищеної самооцінки як у підлітків-курців ( $0,73 \pm 0,39$ ), так і у респондентів, що не палять ( $0,60 \pm 0,14$ ). Неадекватно завищена самооцінка свідчить про нереалістичну оцінку себе, зниження критичності по відношенню до своїх дій. Показник адекватності самооцінки статистично вищий у підлітків, що не курять ( $0,17 \pm 0,04$  у курців та  $0,41 \pm 0,03$  у підлітків, що не палять). Адекватна самооцінка полягає в здатності реалістично усвідомлювати і оцінювати як свої гідності, так і недоліки, за нею стоїть позитивне відношення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної повноцінності. Неадекватно занижена та нестійка самооцінка визначалася у поодиноких випадках в обох групах.

За результатами дослідження валентності ідентичності, тобто переважаючого емоційно-оцінного тону ідентифікаційних характеристик в самоописах, виявлено достовірно більш високий рівень позитивної валентності особистісної ідентичності підлітків, які не палять ( $0,61 \pm 0,12$  у курців,  $0,93 \pm 0,13$  у досліджуваних, що не палять). Більш високі показники позитивної валентності можуть виступати ознакою адаптивного стану ідентичності, оскільки це пов'язано з наполегливістю в досягненні мети, точністю, відповідальністю, діловою спрямованістю, соціальною сміливістю, активністю, впевненістю в собі.

Результати аналізу самоставлення вказують на існування відмінностей у структурі самосвідомості залежно від вживання тютюну. Отримані дані свідчать, що підліткі-курці відрізняються вірогідно нижчим рівнем глобального самоставлення (табл. 2).

Таблиця 2  
Показники самоставлення та структура установок на адресу власного «Я»

Шкали самоставлення	Середні показники за групами ( $M \pm \sigma$ )	
	К	НК
S глобальне само ставлення	70,19±18,66	79,49±16,97*
I Самоповага	69,27±20,21	76,73±17,05*
II Аутосимпатія	63,07±20,55	55,73±24,08
III Очікуване ставлення з боку інших	37,96±20,95	54,22±26,07*
IV Самозацікавлення	79,79±21,73	77,07±22,21
1. Самовпевненість	57,23±19,56	67,23±22,03*
2. Ставлення до інших	55,23±25,55	51,85±27,71
3. Самоприйняття	52,77±24,41	63,88±27,52*
4. Самокерування	50,26±21,26	44,24±20,79
5. Самозвинувачення	53,86±20,20	42,17±20,72*
6. Самоінтерес	74,38±29,34	68,96±31,07
7. Саморозуміння	57,30±20,83	68,02±22,38*

Самоповага та очікуване позитивне ставлення з боку інших також статистично вище у підлітків, що не палять, що свідчить про більш позитивний «Я-образ». В структурі установок на адресу свого «Я» у підлітків-курців спостерігається достовірно нижчий рівень самовпевненості, самоприйняття та саморозуміння, що вказує на порівняно більш низький рівень розвитку їх самосвідомості, особистісної зрілості. Більш низький рівень очікуваного позитивного ставлення з боку інших та більш високий рівень самозвинувачення у підлітків-курців є результатом засвоєння ними численних негативних оцінок з боку оточуючих, збідненості способів соціального підкріплення уявлень про їхню цінність та самостійність.

**Висновки з проведеного дослідження.** Категорія куріння у підлітків-курців, на відміну від підлітків, які не палять, розташована у позитивному семантичному полі, що підтверджує умовно позитивний особистісний сенс паління. Висока семантична близькість категорій куріння та розваги свідчить про їх асоціативний зв'язок у системі особистісних значень, що може обумовлювати фіксацію тютюнової аддиктивної поведінки. Уявлення про позитивні сенси куріння та відкидання фактів, які не є слоганами антитютюнової реклами, наявність стимулюючих чи протидіючих впливів є вирішальними у прийнятті рішення щодо паління у підлітковому віці. Підлітки-курці характеризуються більш низьким рівнем рефлексії,



самопрезентації, адекватності самооцінки та позитивності особистісної ідентичності, більшою схильністю до групової та статево-рольової ідентифікації. Це свідчить на користь умовно позитивного особистісного сенсу куріння як засобу підтримки самоповаги, групової єдності та реалізації уявлень про дорослу статево-рольову модель поведінки. Підлітки-курці відрізняються нижчим рівнем глобального самоствалення, самоповаги та очікуваного позитивного ставлення з боку інших. В структурі установок на адресу свого «Я» у підлітків-курців спостерігається більш низький рівень самовпевненості, самоприйняття саморозуміння та більш високий рівень самозвинувачення, що вказує на засвоєння негативних оцінок з боку інших, збідненості способів соціального підкріплення уявлень про їхню цінність та самостійність. Отже, куріння у свідомості підлітка-курця є умовно позитивним смисловим утворенням, змістовним компонентом системи сенсів особистості, що служить задоволенню потреб у груповій приналежності та позитивної ідентичності.

Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення особливостей тютюнової аддикції підлітків залежно від функціонування сім'ї та сімейних взаємовідносин.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира / А.Ю. Агафонов – Самара : Бахрах-М, 2002 – 336 с.
2. Белинская Е.П. Социальная психология / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 475 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
4. Васильев Н.Н. Я-концепция: в согласии с собой / Н.Н. Васильев. – М. : Элитариум: Центр дистанционного образования, 2009. – 240 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
6. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2008. – 992 с.
8. Крамченкова В.О. Вікові особливості соціально-психологічних установок щодо куріння / В.О. Крамченкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Вип. 46. – Ч. 3. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – С. 167–174.
9. Динаміка поширеності тютюнокуріння серед дітей та підлітків в Україні / [К.С. Красовський, А.А. Григоренко, Т.І. Андреева] // Україна. Здоров'я нації. – 2013. – № 1 (25). – С. 85–90.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М. : МПСИ, 2005. – 158 с.
12. Наркологія / за ред. І.К. Сосіна, Ю.Ф. Чуєва. – Х. : Колегіум, 2014. – 1500 с.
13. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой – М. : УРАО, 1997. – 304 с.
15. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
16. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – 176 с.
17. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики / В.П. Серкин. – М. : ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
18. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев – СПб. : Речь, 2002 – 480 с.

УДК 159.9

## ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ

Макарова Л.Л., к. психол. н., доцент,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

У роботі проаналізовані погляди вчених на проблему визначення особливостей Я-концепції. Емпірично досліджено особливості Я-концепції студентів-українців Центрального та Східного регіонів України, зроблено порівняльний аналіз. Проведене дослідження показало, що певні розбіжності в складових Я-концепції студентів Центрального та Східного регіонів України визначені, але показники не є статистично значущими.

**Ключові слова:** Я-концепція, самосвідомість, національна самосвідомість, ідентичність, студентська молодь.

В работе проанализированы взгляды ученых на проблему определения особенностей Я-концепции. Эмпирически исследованы особенности Я-концепции студентов-украинцев Центрального и Восточного регионов Украины, сделан сравнительный анализ. Проведенное исследование показало, что определенные различия в структуре Я-концепции студентов Центрального и Восточного регионов Украины есть, но показатели не являются статистически значимыми.

**Ключевые слова:** Я-концепция, самосознание, национальное самосознание, идентичность, студенческая молодежь.

Makarova L.L. THE FEATURES OF I-CONCEPT OF THE STUDENT YOUTH OF THE DIFFERENT PARTS OF UKRAINE

In the work were analyzed the scientists' views at the problem of the determination of the feature of I-concept. The features of I-concept of the Ukrainian students of the Central part and the Eastern part of Ukraine were empirically investigated and a comparative analysis was done. The research showed that some differences in the components of I-concept of the students of the Central part and the Eastern part of Ukraine were identified, but indexes were not statistically significant.

**Key words:** I-concept, self-knowledge, national self-knowledge, identity, student youth.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми формування національної самосвідомості визначається багатьма об'єктивними чинниками: швидким зростанням змін в суспільстві, зокрема міжетнічної напруженості і конфліктів, посиленням міграційних процесів та поступовим рухом української державності у європейський соціокультурний простір тощо.

Відзначаючи зростання ролі етнічних факторів у житті як окремої особистості, так і суспільства в цілому, можна визначити, що етнічна ідентичність впливає на психічну адаптацію людини, а також на її самовизначення, а це є особливо актуальним в юнацькому віці. Людині стає все складніше підтримувати внутрішню узгодженість і стійкість свого «Я» [1].

У зв'язку з особливостями історичного розвитку в Україні проблема ідентичності як чинника формування національної самосвідомості має разом з соціальним, психологічним і яскраво виражений етнічний зміст.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед робіт з етнонаціональною проблематикою слід відзначити дослідження таких українських дослідників, як

О. Антонюк, Г. Баканурський, В. Барков, В. Бебик, Ю. Бех, О. Борусевич, С. Веселовський, М. Вівчарик, В. Горбатенко, О. Донченко, В. Євтух, В. Ішук, О. Картунов, О. Корнієнко, В. Кремень, І. Кресіна, І. Курас, В. Лісовий, О. Майборода, С. Макеєв, О. Маруховська, В. Медведчук, М. Михальченко, М. Міщенко, Л. Нагорна, В. Наулко, М. Обушний, І. Оніщенко, В. Панібудьласка, М. Пірен, Ю. Римаренко, М. Розумний, Т. Рудницька, А. Свідзинський, Л. Співак, В. Степаненко, М. Степико, О. Шморгун, О. Шуба, М. Шульга, Н. Юрій.

Психологічний зміст самосвідомості розкривається в дослідженнях М. Боришевського, Т. Говорун, І. Кона, Ю. Орлова, О. Соколової, Г. Солдатової, В. Століна, В. Хотинець, П. Чамати, І. Чеснокової. Структура Я-концепції особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах О. Асмолова, К. Абульханової-Славської, І. Беґа, М. Боришевського, Л. Бородиної, Л. Долинської, Р. Грановської, О. Гуменюк, А. Захарової, Г. Ліпкіної, С. Максименко, А. Петровського, С. Рубінштейна, О. Соколової, В. Сто-



ліна, І. Чеснокової. В певних дослідженнях визначаються функції Я-концепції в різних видах діяльності та поведінки (І. Андрійчук, М. Боришевський, Т. Дмитрова, І. Кон, Г. Радчук, В. Юрченко та інші). Віковий динаміці формування Я-концепції присвячені роботи І. Андрійчук, І. Кона, С. Кузікової, І. Слободянюка, Л. Співак [1; 2–7].

Отже, потрібно відзначити, що у вітчизняній психології проблема ідентичності вирішується у сформованій послідовній триаді: свідомість – самосвідомість – образ Я. Ідентичність в тій чи іншій мірі трактувалася як еквівалент самосвідомості; але деякі дослідники (В. Малахов, Л. Шнейдер) стверджують, що терміни «ідентичність» і «самосвідомість» не є взаємозамінними і тотожними поняттями [8–10]

Самосвідомість у філософії та психології традиційно розуміють як виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення і оцінку свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів. Ідентичність традиційно розуміють як переживання тотожності, визначеності і цілісності, тобто одиницею аналізу ідентичності виступає «Образ Я» [10]

**Постановка завдання.** В останні роки проблема національної самосвідомості вивчалась дослідниками вікової психології у таких її аспектах: психологічні чинники її формування (А. Березін, 2002 рік); становлення «Я-образу» особистості 14–20 років у процесі національної ідентифікації (О. Шевченко, 2005 рік); розвиток національної самосвідомості студентів засобами української літератури (В. Соколова, 2009 рік) [7].

Проте проблема формування національної самосвідомості студентів ВНЗ у різних регіонів України залишається недостатньо розробленою, що і обумовлює завдання дослідження: емпірично дослідити та порівняти особливості Я-концепції студентської молоді Центрального та Східного регіонів України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні ми орієнтувалися на концепцію А. Налчаджяна, який стверджує, що, з одного боку, кожен індивід вважає себе членом етносу, з іншого – сам етнос як велика група здобуває визначені соціально-психологічні риси і характерні форми поведінки, тому проблему етнічного «я» варто розглядати на декількох рівнях:

- на рівні особистості (етнофора);
- на рівні етносу в цілому (загальноетнічний рівень);
- на рівні окремих соціальних груп етносу, наприклад родини.

За А. Налчаджаном, етнічна «Я-концепція» окремої людини – ціла система уявлень про себе, яка є тісно пов'язаною з тим образом свого етносу, що існує в її голові. Етнічний «Я-образ» людини є однією з підструктур її загальної «Я-концепції». Він складається з таких компонентів:

- уявлення про те, що він (індивід, його носій) є одним із представників цього етносу;

- уявлення про якісь фізичні і психічні риси, що є загальними для нього і для багатьох інших представників цього етносу (наприклад, маються на увазі визначені фізичні, антропологічні ознаки: колір і форма очей, форма носу, силует, зріст, вираз очей, колір шкіри тощо);

- уявлення про деякі культурні спільності (маються на увазі національна мова, історія, походження, визначені звички і цінності, загальнонаціональні символи тощо);

- почуття спільності і позитивної психічної ідентифікації з цією спільнотою, при якому виникає особливо сильна емпатія до її членів, почуття споріднення і загальної долі з ними [11].

На основі цієї концепції була складена анкета, де студенти визначалися зі своєю національною та етнічною приналежністю і деякими специфічними рисами:

- уявленням про те, що певний студент є одним із представників цього етносу;

- уявленням про певні психічні риси, що є загальними для нього і для багатьох інших представників цього етносу;

- уявленням про деякі культурні спільності (національна мова).

Л. Співак у своєму дослідженні визначила особливості становлення самосвідомості в юнацькому віці. На її думку, юність є вирішальним періодом розвитку національної самосвідомості. Розвиток національної самосвідомості особистості в цей період є складним інтегрованим процесом самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як суб'єкта конкретної нації, носія її суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) й об'єктивних (мова, культура, територія, держава з певним політичним самоврядуванням та економічним розвитком) ознак. Із огляду на результати цього пізнання та ставлення особистість регулює власну поведінку в національних взаємодіях. Епіцентром розвитку національної самосвідомості є цілісне та інтегроване національне «Я», що містить множину усвідомлених уявлень і емоційно-ціннісних ставлень особистості до себе як суб'єкта, носія її цінностей, згідно з якими вона самореалізується у національних взаємодіях [7]

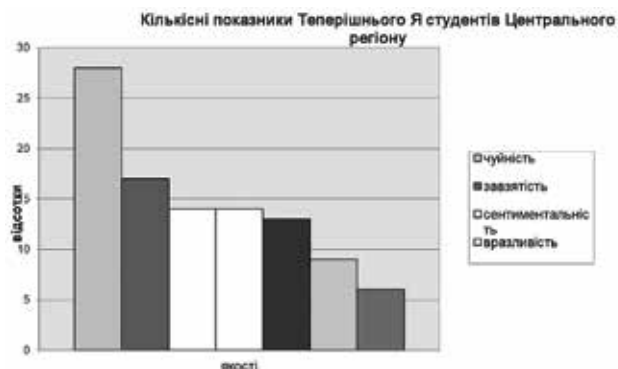


Емпіричне дослідження особливостей національної самосвідомості студентської молоді на I етапі проводилось за авторською анкетною, де студенти визначалися зі своєю етнічною приналежністю, та за методикою А. Петровського «Самосвідомість особистості». В методиці А. Петровського студенти ранжували наявні у кожного особистісні якості за певними Я-образами особистості: теперішнє Я, динамічне Я, ідеальне Я, майбутнє Я, за яким представляємось іншим. Досліджувані складали із запропонованого списку п'ять рядків слів, що характеризувати такі вислови випробовуваного про себе:

- 1) Теперішнє Я (яким я вважаю себе в даний момент);
- 2) Динамічне Я (яким я поставив собі за мету стати);
- 3) Ідеальне Я (яким, я знаю, я маю бути, виходячи із засвоєних моральних норм і зразків);
- 4) Майбутнє Я (яким, мені здається, я стаю);
- 5) Я, за яким представляємось (яким я прагну здаватися іншим).

Перший ряд випробовуваний починав з того слова, що, як він вважає, позначає якість, яка властива йому в даний час в найменшій мірі (і ставить 1). Потім ставиться слово, що позначає якість, властиву йому в декілька більшій мірі (і ставить 2, 3, 4, 5...), і так далі. Останнє місце в ряду займає слово, що позначає якість, якою випробовуваний, на власну думку, володіє в найбільшій мірі (і ставить 19). За тим же принципом складалися наступні ряди слів.

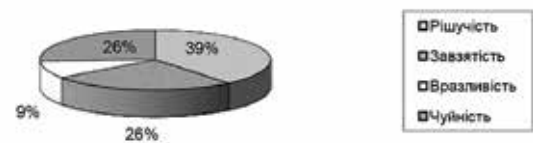
У нашому дослідженні брали участь 100 студентів Центрального регіону і 100 – Східного регіону України. Після анкетування виявилось, що 84 особи з загальної кількості студентів Центрального регіону і 35 студентів Східного регіону визначили свою приналежність до української національної спільноти. Результати діагностування особливостей Теперішнього Я студентів-українців Центрального регіону України були занесені в рисунок 1.



**Рис. 1. Кількісні показники Теперішнього Я студентів Центрального регіону.**

На підставі аналізу табличних даних з'ясували, що студентська молодь Центрального регіону, яка визначила свою приналежність до української спільноти, вважає себе в даний момент життя чуйною (28%), а 17% студентів визнають себе завзятими, 14% убачають себе на даний момент життя сентиментальними, і така ж кількість (14%) – вразливими; 13% вважають себе рішучими, а 9% свідчать, що зараз вони пристрасні, і всього 6% бачать себе у даний момент життя обережними. Всі ці якості у своїй основі мають яскраво виражений емоційний компонент.

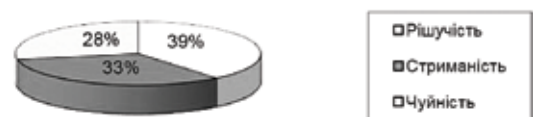
Результати тестування Теперішнього Я студентської молоді Східного регіону відображено на рисунку 2.



**Рис. 2. Кількісні показники Теперішнього Я студентської молоді Східного регіону**

На підставі аналізу табличних даних було з'ясовано, що українська студентська молодь Східного регіону вважає себе в даний момент життя рішучою (39%), 26% студентів від загальної кількості визнають себе в теперішньому часі завзятими, така ж кількість – чуйними, а 9% бачать себе вразливими. Якщо порівняти ці результати з показниками студентської молоді Центрального регіону, то можемо зазначити, що найбільш вираженою є якість, що має вольове забарвлення, – рішучість. Наступні якості студентів Східного регіону, як і студентів Центрального регіону, теж тісно пов'язані з емоційною сферою.

За результатами вивчення наступної складової Я-концепції – Динамічного Я – студентів Центрального регіону України було визначено такі дані (рис. 3).



**Рис. 3. Кількісні показники вираженості Динамічного Я студентів-українців Центрального регіону**

На підставі даних діаграми можна стверджувати, що тут якості Динамічного Я розподілились більш пропорційно: 39% студентів бажали б розвинути в собі рішучість, 33% – стриманість, а 28% – чуйність. Проситься до уваги визначена протилежність якостей рішучості і стриманості.



маності, які мають майже східну кількісну вираженість. Це свідчить про деякі протиріччя в Динамічному Я студентської молоді.

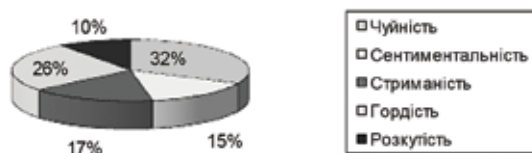
Українська молодь Східного регіону показала такі результати тестування Динамічного Я (рис. 4).



**Рис. 4.** Кількісні показники Динамічного Я студентів-українців Східного регіону

За результатами діагностування Динамічного Я студентів Східного регіону було встановлено, що 43% з них мають за мету бути рішучими, така ж кількість студентів воліють бути раціональними, а 14% – чуйними. Як свідчать результати, більшість студентів Східного регіону поставила собі за мету придбати якості вольової сфери. При порівнянні з результатами діагностики цієї складової Я-концепції студентів Центрального регіону можна відзначити, що головною якістю, яку хотіли б розвинути в собі представники обох регіонів, є рішучість.

Після обробки результатів тестування наступної складової Я-концепції – Я, за яким представляємось, у українських студентів Центрального регіону були визначені певні особливості, які представлені на рисунку 5.



**Рис. 5.** Кількісні показники Я, за яким представляємось, українських студентів Центрального регіону

Аналізуючи дані малюнку, можна відзначити, що лідируючі позиції в складовій Я-концепції – Я, за яким представляємось, – зайняла така якість особистості студентів, як чуйність (32%), за нею – гордість (26%), 17% студентів бажали би здаватися іншим більш стриманими, а 15% і 10% сентиментальними та розкутими відповідно. Нижче зазначені якості не дуже популярні серед молоді Центрального регіону України.

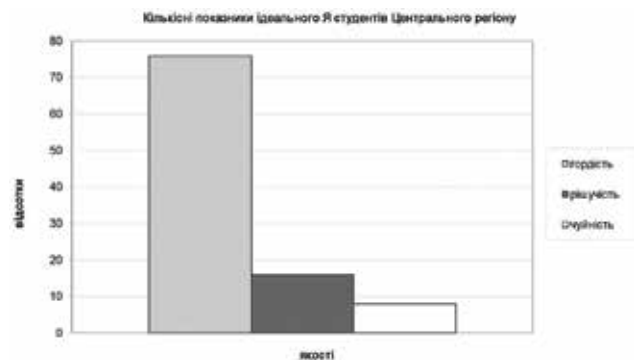
Тестування студентів-українців Східного регіону показало результати, які вміщені на рисунку 6.



**Рис. 6.** Кількісні показники «Я», за яким представляємось, студентів-українців Східного регіону

Як бачимо на, 50% українських студентів Східного регіону бажать виглядати в очах інших рішучими, 33% – стриманими, а 17% бажать, щоб інші вважали їх раціональними. Можна зазначити, що вищеперераховані якості – вольові. При порівнянні показників цього Я в Я-концепції студентів обох регіонів можна зазначити, що студенти Центрального регіону бажать здаватися іншим за якостями, які мають яскраво представлену емоційну забарвленість.

При вивченні особливостей ідеального Я студентів-українців Центрального регіону були отримані такі дані (рис. 7).



**Рис. 7.** Кількісні показники Ідеального Я студентів-українців Центрального регіону

В ідеальному Я студентів Центрального регіону найбільш представленою якістю особистості виявилась гордість (76%), а рішучість та чуйність стали бажаною рисою відповідно для 16% та 8% студентів.

Результати тестування Ідеального Я студентів-українців Східного регіону вміщено в рисунок 8.



**Рис. 8.** Кількісні показники Ідеального Я студентів-українців Східного регіону

Кількісні показники тестування Ідеального Я студентів-українців Східного регіону свідчать про те, що 61% студентів мають бути чуйними, виходячи із засвоєних моральних норм і зразків; 31% осіб повинні бути рішучими і лише 8% мусять стати завзятими. Аналіз отриманих даних показав, що студенти Східного регіону відчувають, що їм не вистачає чуйності, і вони хотіли б розвинути в собі цю якість, а студенти Центрального регіону бажали б надбати гордість.

На підставі аналізу даних тестування Майбутнього Я студентів-українців Центрального регіону можна констатувати, що у майбутньому 82% студентів бачать себе рішучими, а 18% хочуть бути гордими.

Аналіз кількісних показників Майбутнього Я студентів-українців Східного регіону виявив, що 70% студентів здається, що вони стають раціональними, а 30% у майбутньому хочуть бути стриманими. При порівнянні показників тестування зазначаємо, що студенти Центрального регіону бажали б придбати вольові якості, а Східного – якості, пов'язані з саморегуляцією.

Виходячи з гіпотези нашого дослідження, ми визнали доцільним застосувати виборочний коефіцієнт конкордації.

Для визначення величини рангової кореляції між двома (і більше) вибірками використовується так званий вибірковий коефіцієнт конкордації:

$$W = \frac{12}{m^2(n^3 - n)} \sum_{i=1}^n \left( \sum_{j=1}^m x_i^{(j)} - \frac{m(n+1)}{2} \right)^2,$$

де  $x_i^{(j)}$  – ранг  $i$ -ої ознаки в  $j$ -го досліджуваного;  $n$  – кількість ознак;  $m$  – число досліджуваних.

Центроїдом групи називатимемо випробуваного, результат якого щонайкраще корелює з результатами останніх випробувань (з тієї ж групи).

Результати випробувань є деякими наборами з  $n=19$  різних натуральних чисел. Кожен такий набір може бути перетворений в будь-якій іншій за допомогою певного числа перестановок сусідніх елементів (транспозицій). На безлічі всіх таких наборів (довжини  $n$ ) можна визначити метрику (функцію відстані), а саме: відстанню між двома наборами називатимемо число транспозицій, необхідне для перетворення одного з них в іншій. Поняття відстані дає змогу обчислити середнє квадратичне відхилення елементів групи від центроїда.

Максимально можлива відстань на безлічі наборів довжини  $n$  дорівнює

$$L_{max} = \frac{n(n-1)}{2}.$$

При  $n=19$   $L_{max} = 171$

Таблиця 1

### Результати обчислення величини рангової кореляції між показниками Я-концепції студентів Центрального і Східного регіонів України

	Теперішнє Я	Ідеальне Я	Майбутнє Я	Я, за яким представляємось
<i>Східний регіон</i>				
Коефіцієнт конкордації – W	0,158	0,149	0,122	0,149
Емп. значення критерію – W <sub>Семп</sub>	48,400	45,500	37,400	45,500
Критичне значення – W кр.	26,29623	26,29623	26,29623	26,29623
Висновок	W більше нуля			
Середньоквадратичне відхилення (s)	84,16400	82,97300	76,01700	79,18100
<i>Центр. регіон</i>				
Коефіцієнт конкордації – W	0,136	0,209	0,128	0,166
Емп. значення критерію – W <sub>Семп</sub>	187,000	286,000	176,000	228,000
Критичне значення – W кр.	96,21667	96,21667	96,21667	96,21667
Висновок	W більше нуля			
Середньоквадратичне відхилення (s)	82,4930	81,83300	85,63800	81,07900
<i>Порівняння</i>				
Відстань між центроїдами (d)	79	93	75	74
Коефіцієнт ранг. кореляції між центроїдами по матриці перестановок	0,64386	0,91228	0,78070	0,67368



Результати обчислення величини рангової кореляції між групами досліджуваних Центрального і Східного регіонів були занесені в таблицю 1.

На підставі аналізу табличних даних можемо сказати, що слабка внутрішньогрупова кореляція і близькість центрів не дають змогу зробити висновок про істотну відмінність показників Я-концепції студентів Центрального і Східного регіонів України. Отже, статистично значущих розбіжностей в показниках образу Я студентів-українців Центрального і Східного регіонів не визначено.

Емпіричне дослідження триває, і на наступних етапах передбачається порівняти показники переважних якостей, що були обрані досліджуваними різних регіонів при діагностуванні складових Я-концепції.

**Висновки з проведеного дослідження.** У дослідженні на теоретичному та емпіричному рівнях були визначені особливості Я-концепції студентів Центрального та Східного регіонів України.

1) Проаналізовано підходи до тлумачення змісту поняття Я-концепція, його взаємозв'язок з поняттям ідентичність.

2) Зазначено, що проблема ідентичності вирішується в сформованій послідовній триаді: свідомість – самосвідомість – образ Я. Ідентичність переважно трактується як еквівалент самосвідомості.

3) Деякі дослідники традиційно розуміють ідентичність як переживання тотожності, визначеності і цілісності, тобто одиницею аналізу ідентичності виступає «Образ Я», що ми і взяли за основу нашого дослідження.

4) Проведено емпіричне дослідження особливостей Я-концепції студентів Центрального та Східного регіонів України і встановлено, що статистично значущих розбіжностей між показниками образу Я студентів-українців не виявлено, але певні своєрідні риси в кожній групі досліджува-

них все ж таки мають місце, що може заступувати на увагу на подальших етапах роботи.

Подальшої наукової рефлексії та практичного вивчення потребує питання розробки ефективної програми з розвитку етнічної ідентичності студентської молоді як чинника формування її національної самосвідомості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійчук І. Формування позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія / І. Андрійчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості / [М. Боришевський, Т. Яблонська, В. Антоненко та ін.] ; за заг. ред. М. Боришевського. – К. : Міленіум, 2006. – 298 с.
3. Солдатова Г. Этническое самосознание и этническая идентичность / Г. Солдатова // Психология межэтнической напряженности. – М. : Смысл, 1998. – С. 40–64.
4. Столин В. Самосознание личности / В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
5. Чеснокова И. Проблема самосознания в психологии / И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
6. Хотинец В. Этническое самосознание / В. Хотинец. – СПб. : Изд-во Алетея, 2000. – 276 с.
7. Співак Л. Динаміка розвитку національної самосвідомості юнацтва в умовах психологічного супроводу / Л. Співак // Вісник ОНУ ім. І. Мечникова. Психологія. – 2015. – Т. 20. – Вип. 4 (38). – С. 131–140.
8. Шнейдер Л. Профессиональная идентичность : [монография] / Л. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
9. Малахов В. Неудобства с идентичностью / В. Малахов // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 43–53.
10. Мазур Е. Проблема соотношения понятий «идентичность», «идентификация» и их психологическое содержание / Е. Мазур // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2 (33) – С. 86–90.
11. Налчаджян А. Этнопсихология / А. Налчаджян. – СПб. : Питер, 2004. – 381 с.



УДК 159.922.8

## СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Нікітіна О.П., к. психол. н.,  
доцент кафедри практичної психології  
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті теоретично проаналізовано особливості професійного становлення фахівця на етапі професійної підготовки. Подано результати емпіричного вивчення сучасних особливостей професійного становлення студента – практичного психолога, що здобуває ступінь бакалавра.

**Ключові слова:** професійне становлення, професійна підготовка, мотивація професійної діяльності, студент – практичний психолог.

В статье теоретически проанализированы особенности профессионального становления специалиста на этапе профессиональной подготовки. Представлены результаты эмпирического изучения современных особенностей профессионального становления студента – практического психолога, который получает степень бакалавра.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, профессиональная подготовка, мотивация профессиональной деятельности, студент – практический психолог.

Nikitina O.P. MODERN FEATURES OF PROFESSIONAL BECOMING OF THE FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGIST

The features of professional becoming of specialist during professional training are analyzed in the article. The results of an empirical study of modern features of professional becoming of student-practical psychologist who is receiving a bachelor's degree are represented.

**Key words:** professional becoming, professional training, professional activity motivation, student – practical psychologist.

**Постановка проблеми.** Однією з найбільш актуальних проблем психологічної науки є проблема професійного становлення спеціаліста. Важливість її вивчення обумовлюється цілою низкою чинників. Перш за все гармонійний розвиток особистості вимагає оптимізації процесу навчання і виховання у ВНЗ. З іншого боку, розвиток психологічної науки, розширення сфери її практичного застосування, нові умови роботи, викликані подіями, що відбуваються сьогодні в Україні, висувають нові, підвищені вимоги до сучасного спеціаліста – практичного психолога. Означене вимагає перегляду парадигми навчання у ВНЗ студентів – практичних психологів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Інтерес до проблеми професійного становлення проявляло багато дослідників, зокрема Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков. Вони у своїх вивченнях по-різному осмислювали поняття «професійне становлення» та зіставляли його з такими поняттями, як «професійна підготовка», «професійна готовність», «професійний розвиток», «професійне формування», «професійна майстерність», «професійна спрямованість», «професійне самовизначення», «професійна придатність», «професіоналізація», «самореалізація в професії», «входження в професію».

Одне з найбільш поширених визначень професійного становлення – розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти, підготовки і виконання професійної діяльності [7].

Серед провідних його критеріїв вчені визначають професійну продуктивність, професійну ідентичність і професійну зрілість. При цьому, згідно з Ю.П. Поваренковим [5], рівень професійної продуктивності залежить насамперед від розвитку професійної обдарованості і професійного досвіду, рівень професійної ідентичності визначається підструктурами професійних мотивів і характерологічних якостей особистості, а рівень професійної зрілості найтісніше пов'язаний з підструктурами професійної самосвідомості.

Вивчаючи проблеми професійного становлення, дослідники приділяють пильну увагу питанню його періодизації [4]. Це дає змогу зафіксувати професіоналізацію як цілісний, безперервний процес, який охоплює значну частину життєвого шляху особистості.

Спробуємо осмислити особливості періоду, що відповідає межах студентського віку. Перш за все зазначимо думку Е.Ф. Зеєра [2] про те, що перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку,



зміну змісту провідної діяльності, освоєння або присвоєння нової соціальної ролі, професійної поведінки і, звісно, перебудову особистості.

Так, М.С. Пряжников та О.Ю. Пряжнікова, осмислюючи основні етапи розвитку суб'єкта праці, розширюють розуміння О.М. Леонтьєва, який визначав два народження особистості у дошкільному віці, коли вибудовується перша ієрархія мотивів і з'являється здатність від чогось відмовлятися, та підлітковому віці, коли молода людина по-новому усвідомлює свої мотиви та починає керувати власною поведінкою. Ці автори книги «Психологія праці та людської гідності» зазначають наявність третього народження особистості: «Саме у професійній діяльності, коли, вже подорослівши, людина максимально реалізує свій потенціал, що розвивається, корисно поміркувати про те, заради чого людина не лише працює, але й загалом живе, як, власне, професійна діяльність дає їй змогу втілювати все найкраще, що у неї є, в інших людях» [6, с. 108].

Отже, найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення є здатність знаходити особистісний сенс у професійній праці, самостійно проектувати власне професійне життя. Ці якості активно формуються саме за роки студентського навчання.

Згідно з періодизацією Д.С'юпера студентський вік потрапляє у межі так званої стадії дослідження (15–24 років). Характерним для цієї стадії є спроба молодої людини випробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості у межах трьох фаз: експерименту, переходу і формування.

Є.О. Клімов у межах етапу власне професійного розвитку визначає ряд стадій, п'ята з яких відповідає межах юнацького (студентського) віку: 15–18 (16–23) років. Її результатом є формування професійної готовності.

Вчені підкреслюють, що сам процес професійного становлення має гетерохронний характер, тому визначаються різні стратегії психологічного сприяння професійній освіті [2]. Так, першокурсникам необхідно допомогти адаптуватися до умов навчання у ВНЗ, а випускникам – надати фінішну діагностику професійних здібностей, допомогти у віднаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримати у віднаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності тощо.

Особливості професійного становлення майбутніх психологів освіти через висвітлення мотивації учіння як чинника розвит-

ку їх професійної Я-концепції висвітлені у дослідженні О.М. Білецького [1]. В роботі зазначено, що загальна динаміка становлення у студентів-психологів впродовж їх навчання у ВНЗ характеризується поступовим переходом від ідентифікацій з успішними професіоналами, незалежно від сфери професійної реалізації, до ідентифікацій із особистістю професіонала у сфері психології (викладачів або видатних психологів); зростанням усвідомленості своєї приналежності до певної професійної спільноти і рівня актуалізованості у свідомості професійної ідентичності; зростанням насиченості Я-образу професіонала комунікативними та морально-етичними професійно-важливими якостями; зростанням ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала; підвищенням загального рівня аутосимпатії, самоактуалізації, автономності, саморозуміння тощо.

Також у роботі визначається, що другий та четвертий курси в межах професійної підготовки психологів у педагогічному університеті є кризовими. У студентів другого курсу спостерігається втрата інтересу до навчання, оскільки первісний етап адаптації минув і перед студентом вперше постає усвідомлення необхідності вивчення значної кількості дисциплін, які спрямовані на надання теоретичної фундаментальної підготовки. У студентів четвертого курсу криза апробації (перша «доросла» практика – літня педагогічна практика) накладається на кризу фахової готовності (особливо для тих студентів, які не планують подальше отримання освіти).

Незважаючи на велику кількість досліджень проблем професійного становлення фахівця, наш літературний огляд показав, що можна виділити лише поодинокі роботи, присвячені вивченню професійного становлення майбутніх практичних психологів ([3]).

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб емпірично визначити сучасні особливості професійного становлення студента – практичного психолога, що здобуває ступінь бакалавра.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емпіричну вибірку дослідження склали 27 студентів денної форми навчання, що здобувають ступінь бакалавра за напрямом підготовки «Практична психологія» в Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків) (9 юнаків та 18 дівчат; середній вік складає 20 років).

Для діагностики особливостей професійного становлення студентів – практичних психологів була розроблена і використана

відповідна анкета (автори: І.М. Соколова, О.П. Нікітіна, 2015 р.) та методика К. Замфір в модифікації А.О. Реана «Мотивація професійної діяльності».

Проведене анкетування надало змогу визначити, що студенти обрали саме таку професійну галузь, бо вона, як міркують студенти, дає знання, які можуть бути застосовані у повсякденному житті і стосуються можливості пізнання себе та інших: відстання розуміння сутності людини, в тому числі можливість пізнати закономірність поведінки оточуючих людей і легко знаходити з ними спільну мову та, більше того, впливати на поведінку інших людей і власну поведінку, прогнозуючи майбутні події, спираючись на отриманні знання (22% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Водночас студенти зазначають, що професія «практичний психолог» дає можливість допомагати людям, у тому числі працювати з дітьми, отже, є соціально значущою (21% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Більше того, вона передбачає «прижиттєвий процес навчання», і дає можливість самореалізації, передбачає можливості для саморозвитку, самовдосконалення, в тому числі оптимізацію самоставлення, розвиток навичок рефлексії, реалізації свого творчого потенціалу, втілення власних розробок (20% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Психологічні знання викликають інтерес, бо діяльність психолога, на думку студентів, є унікальною діяльністю, що не має аналогів, надає перспективи та широке «поле» для роботи, дає можливість побудувати

кар'єру, постаючи різноплановою за змістом та такою, що передбачає динамічний, а не статичний процес роботи (19% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

У 12% від загальної кількості наданих респондентами відповідей вказано, що студентам подобається те, що майбутня робота передбачає спілкування з людьми, а не роботу з технікою.

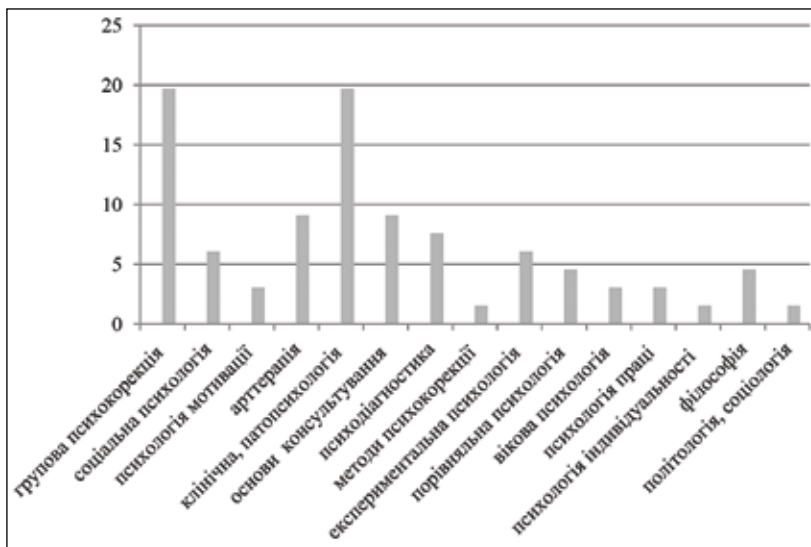
Також такий напрям професійної підготовки, на думку студентів, дає можливість допомагати собі у вирішенні складних та особистісних проблем, а під час професійного навчання ця професія дає можливість взаємодіяти з цікавими особистостями (6% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

У майбутньому студенти переважно бачать себе практичними психологами з власною практикою або організаційними психологами, або шкільними психологами (у закладах інтернатного типу) (всі позиції по 17% кожна від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Водночас студенти осмислюють привабливість роботи з дітьми у дошкільних навчальних закладах та центрах дитячого розвитку (13% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Ряд студентів бачить себе у якості HR-менеджерів у IT-компаніях (10% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Також майбутні психологи визначають інтерес до роботи у галузі сімейної психології у відповідних центрах (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).



**Рис. 1. Дисципліни, що подобаються майбутнім-практичним психологам (у відсотковому значенні від загальної кількості наданих відповідей)**

Серед можливих сфер майбутньої роботи виокремлюються також рекламна, військова, спортивна, педагогічна, наукова, клінічна (19% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Студенти зазначають, що їх захоплюють (особливо практичні заняття) з ряду загальних та професійних дисциплін (див. рис. 1).

Студенти відзначають, що їм подобаються / їх цікавлять такі напрями психотерапії, як когнітивно-біхевіоріальна (42% від загальної кількості наданих респондентами відповідей, особливо тих студентів, які у майбутньому хочуть працювати HR-менеджерами); клієнт-центрована (21% від загальної



кількості наданих респондентами відповідей); гештальт-терапія (30% від загальної кількості наданих респондентами відповідей); психоаналіз (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Серед видів психотерапії студентами найчастіше визначається арт-терапія (особливо в тих студентів, які у майбутньому хочуть працювати з дітьми і сім'ями; 51% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Найбільші труднощі у майбутніх практичних психологів викликають вивчення вищої математики та теорії ймовірності (61% від загальної кількості наданих респондентами відповідей). Підкреслимо, що більшість студентів зазначає, що пішли навчатися саме за таким фахом, бо вважали, що в програмі підготовки відсутні точні науки.

Майбутні практичні психологи бачать професіонала-викладача таким, що любить свій предмет та на високому рівні орієнтується в ньому (13% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), має риси толерантності (9% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), демократичності у взаємодії зі студентами (11% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), може донести інформацію до аудиторії та зацікавити її (11% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), є досвідченим психологом і може надати практичні застосування тем курсу, що викладає (11% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), справедливо, об'єктивно всіх оцінює, не має улюбленців (10% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Ряд студентів підкреслює в ідеальному викладачі вміння направляти студентів на розмірковування, а не на заучування (9% від загальної кількості наданих респондентами відповідей). Серед інших характеристик ідеального викладача психології майбутні практичні психологи виділяють розвинені ораторські здібності (9% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), загальну ерудованість (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), стриманість, організованість, вимогливість (6% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), впевненість у собі, оптимізм, креативність, приємний зовнішній вигляд (4% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Серед рис ідеального практичного психолога студенти підкреслюють толерантність та тактовність (10% від загальної кількості наданих респондентами відповідей),

емпатію (10% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), комунікабельність (8% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), загальну ерудованість (8% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), пунктуальність та організованість (8% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), вміння слухати (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), відкритість до взаємодії (6% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), стриманість своїх емоцій (6% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), високий рівень професіоналізму (6% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), цілеспрямованість, креативність, почуття гумору, відповідальність (4% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), щирість (4% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Серед інших характеристик майбутні практичні психологи також визначають: відповідну зовнішність (12% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), у тому числі приємний голос (2% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), впевненість у собі (3% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), зануреність у свою роботу (2% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), прагнення до самореалізації, розвитку (2% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), високий рівень вмінь рефлексії (2% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Відповідаючи на питання «Від чого буде залежати успішність навчання у магістратурі?», студенти вказали таке: від мене, моїх рис (наприклад, наполегливість) (56% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), від якості викладання (18% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), матеріалу (5% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), якостей та ставлення викладача (8% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), від впевненості в отриманні бажаного місця роботи (13% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), від змісту навчальної програми (5% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Найбільше занепокоєння у майбутніх практичних психологів викликають не прогалини у знанні психодіагностики (17% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), а можливості нанести шкоду клієнту, оскільки студенти за собою ви-

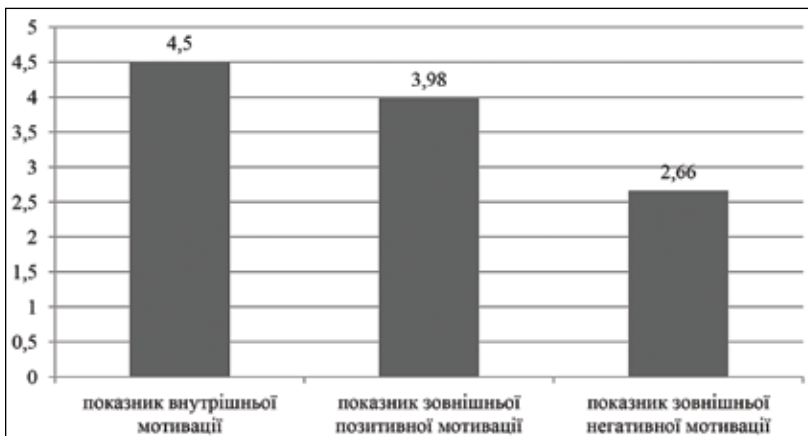


значають дещо недостатні знання вікових особливостей особистості та досконалого володіння корекційними методами, що можуть застосовуватись для різних вікових категорій при різних психічних станах (43% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), дещо недостатні знання з окремих розділів психології (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), відсутність автоматизації навичок практичної комунікації з клієнтами, що будується на відсутності (поки що) тривалого досвіду роботи (32 % від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Водночас окремі студенти зазначають відсутність гарного розвитку вмінь виступати на публіці (менше 1% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

У магістратурі студенти хотіли б поглибити свої знання з інновацій у практичній та прикладній психології (26% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), конфліктології (19% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), методології психології (11% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), психології сексуальності (11% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), методики викладання психології (8% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), методів математичної статистики (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), основ розвитку (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), сімейної психології (7% від загальної кількості наданих респондентами відповідей), основ з побудови кар'єри (4% від загальної кількості наданих респондентами відповідей).

Результати діагностики за методикою К. Замфір в модифікації А.О. Реана «Мотивація професійної діяльності» представлені на рис. 2.



**Рис.2. Мотиваційний комплекс особистості майбутнього практичного психолога (за середніми значеннями показників мотивації)**

Як видно з рис. 2., у студентів – практичних психологів переважає внутрішня мотивація навчання, в меншій мірі виражена зовнішня позитивна, а на останньому місці знаходиться зовнішня негативна мотивація. Таким чином,  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ , що говорить про найкращий мотиваційний комплекс. Тобто студентами рухають перш за все внутрішні, а не зовнішні мотиви. Цей висновок підтверджує наявність у студентів орієнтації на власні ресурси, виявлену та описану нами вище (див. відповіді на питання «Від чого буде залежати успішність навчання у магістратурі?»).

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Результати здійсненого дослідження дають змогу підсумувати, що найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення є здатність знаходити особистісний сенс у професійній праці та самостійно проектувати власне професійне життя. Означені якості активно формуються саме за роки студентського навчання, яке визначається вченими як період професійної підготовки. Водночас недостатньо вивченим залишається питання про сучасні особливості процесу професійного становлення фахівця – майбутнього практичного психолога на етапі здобуття ступеня бакалавра. Для діагностики таких особливостей була розроблена відповідна анкета та використана методика К. Замфір в модифікації А.О. Реана «Мотивація професійної діяльності», які надали змогу визначити, що: 1) вибір професії обумовлений зацікавленістю молоді у власних особливостях та власному розвитку, в ефективній комунікації з іншими людьми, у тому числі реалізації альтруїстичної мотивації (надання допомоги іншим людям), у можливості побудувати кар'єру та виконувати роботу, що відрізняється динамічністю, креативністю тощо; 2) у майбутньому студенти бачать себе практичними психологами з власною практикою, організаційними психологами, психологами у школах, дитячих садочках, центрах дитячого розвитку, сімейних центрах, а також HR-менеджерами у ІТ-компаніях, психологами у рекламній, військовій, спортивній, педагогічній, науковій та клінічній сферах; 3) найбільше у професійному навчанні майбутнім практичним психологам подобається вивчення групової психокорекції, клінічної та патопсихології, основ консультування та арт-терапії, соціальної психології та психодіагностики,



а найменше – вивчення вищої математики та теорії ймовірності; 4) майбутні практичні психологи цікавляться такими напрямками психотерапії, які, на їх думку, найбільше підходять до їх майбутнього професійного поля; 5) студенти бачать професіонала – викладача психології таким, що любить свій предмет та на високому рівні орієнтується в ньому, має риси толерантності та демократичності, є досвідченим психологом і може надати практичні застосування питань курсу та справедливо і об'єктивно всім оцінює, не маючи улюбленців; а ідеального практичного психолога – як толерантну, тактовну, емпатійну, комунікабельну особистість, яка є загально ерудованою, організованою та має відповідну зовнішність, що викликає прихильність до себе, викликає довіру; 6) у професійному навчанні студентами рухають перш за все внутрішні, а не зовнішні мотиви, а мотиваційний профіль є оптимальним; 7) найбільше занепокоєння у майбутній професії викликає в студентів можливість нанести шкоду клієнту через недосконалі знання, вміння та навички володіння корекційними методами; 8) в магістратурі майбутні практичні психологи прагнуть поглибити свої знання з інновацій у практичній та прикладній психології, конфліктології, методології психології тощо.

Таким чином, дослідження показало «студентський погляд» на позитивні моменти процесу професійного навчання за напрямом «практична психологія» на етапі здобуття ступеня бакалавра та ті аспекти, які можуть бути покращені шляхом перегляду навчальних планів чи окремих робочих програм з професійних курсів, практик тощо. Для викладачів отримані дані можуть бути корисними як стимул до оптимізації стилю викладання матеріалу, навіть до рівня прикладів на лекційному занятті. В той же час прогалини у знаннях, на які вказали

студенти, можуть бути ліквідовані на етапі інтенсивного навчання у магістратурі, написанні магістерської роботи та, відповідно, проходження практики.

Перспективу нашого дослідження складає вивчення сучасних особливостей процесу професійного становлення фахівця – майбутнього практичного психолога на етапі здобуття ступеня магістра.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Білецький О.М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Білецький. – Харків, 2013. – 20 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
3. Книш А.С. Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.С.Книш. – Харків, 2014. – 20 с.
4. Поварёнков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 200–205.
5. Поварёнков Ю.П. Положения системогенетической концепции профессионального становления и реализации субъекта труда. Часть 2 / Ю.П. Поварёнков // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – № 1. – С. 84–98.
6. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 480 с.
7. Психология профессионального образования: конспект лекций / [Н.В. Гафурова, В.И. Лях, Е.В. Феськова и др.]. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1834/u\\_lecture.pdf](http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1834/u_lecture.pdf).

УДК 159.9456

## ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ЧБД)

Пехарева А.С., аспирант

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

Статья посвящена изучению самооотношения часто болеющих младших школьников. Самоотношение ЧБД пронизано чувством стыда; отношение к себе сопровождается чувством неудачи и отчужденности от других людей, в результате возникает «стыдящееся «Я». Онтогенетически близким к «стыдящемуся Я» в структуре самооотношения ЧБД является «виноватое Я». Самоотношение ЧБД коннотировано безрадостностью и неуспешностью.

**Ключевые слова:** *часто болеющие дети, самооотношение, стыд, гештальт-терапия, чувство вины.*

Статья посвящена вивченню самоставлення молодших школярів, що часто хворіють. Самоставлення ЧХД пронизане почуттям сорому; ставлення до себе супроводжується почуттям невдачі і відчуженості від інших людей, в результаті чого виникає «Я», що соромиться». Онтогенетично близьким до «Я, що соромиться» в структурі самоставлення ЧХД є «винувате Я». Самоставлення ЧХД конатовано відсутністю радості і неуспішністю.

**Ключові слова:** *часто хворіючі діти, самоставлення, сором, гештальт-терапія, почуття провини.*

Piekhariieva A.S. FEATURES OF THE SELF-ATTITUDE OF THE FREQUENTLY ILL CHILDREN'S OF A SCHOOL AGE (FIC)

The article is devoted to the study of the self-attitude of often ill younger students. Self-attitude of FIC is permeated by a sense of shame; attitude to oneself is accompanied by a sense of failure and alienation from other people, the result is a "ashamed I". Ontogenetic close to "ashamed" I" in the structure of the FIC self-attitude is, "I'm guilty". Self-attitude of FIC connote bleak and unsuccessful.

**Key words:** *frequently ill children, self-shame, guilt, gestalt-therapy.*

**Постановка проблемы.** Исследование психологических аспектов проблемы часто болеющих детей приобретает особую значимость в условиях роста распространенности данной проблемы и ее влияния на формирование хронических заболеваний, психологическое благополучие и социальную адаптацию детей [1; 2; 3; 4].

Ситуацию частых и длительных ОРЗ можно рассматривать как условие дефицитарного развития, отягощенного биологическими особенностями, которые ведут к нарушению всей системы отношений личности ребенка. Наряду с очевидными соматическими проявлениями и угрозой развития сопутствующих заболеваний частые и длительные ОРЗ влекут за собой ряд психологических и социальных трудностей: психологический стресс, заниженную самооценку, негативное отношение к телу, субдепрессивные состояния, нарушение социальных отношений, снижение качества жизни, связанного со здоровьем [3, с. 108–113]. У часто болеющих детей нарушается социальная адаптация, обусловленная частой потерей контактов со сверстниками. Соматическое неблагополучие в значительной степени меняет характер взаимодействия и взаимоотношения детей, как результат, затрагиваются разнообразные отноше-

ния и сферы функционирования личности ребенка.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Феноменологически стыд рассматривается как «взрыв наоборот», или «вовнутрь», который оказывает парализующее воздействие и заставляет замереть. Стыд порождает желание «провалиться сквозь землю». По мнению Кинстона и Лихтенштейна, феноменология стыда содержит также соблазн отказаться от своей идентичности с целью обеспечения принятия со стороны другого. Стыд захватывает все «Я». Стыд выражается в повороте головы в сторону и взгляде, опущенном вниз [5, с. 187–188].

Наиболее адекватным, на наш взгляд, рассмотрением обнаруженной корреляционной связи между «Я» и стыдом в психосемантическом пространстве ЧБД является теория психоанализа, в частности теория объектных отношений. Традиционный психоанализ рассматривает стыд как защитное событие, связанное с раскрытием выражения влечений и нарциссических устремлений и неудавшейся попыткой их реализовать. Э. Рехардти и П.П. Иконен [13] говорят, что формулой стыда является парализующая, устраняющая и подавляющая реакция, которая связана с неудачной попыткой получить одобряющую взаим-

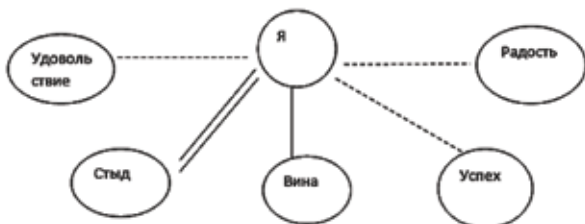


ность. Источником стремления к взаимности является либидо, Эрос; источником реакции стыда – Танатос, который блокирует стремление к реципрокности.

**Постановка задания.** На основе изложенного можно сформулировать задание исследования, которое заключается в изучении особенностей самоотношения ЧБД.

**Изложение основного материала исследования.** Для изучения самоотношения ЧБД был использован «Метод цветowych отношений». В исследовании приняли участие 62 ребенка (29 мальчиков, 33 девочки) младшего школьного возраста, частота эпизодов ОРЗ колеблется от 4 до 6 раз в год. Группу контроля составили 62 здоровых ребенка, (30 мальчиков, 32 девочки) с частотой от 1 до 3 эпизодов ОРЗ в год. Исследование проводилось в период клинического благополучия детей.

В группе ЧБД обнаружено пять корреляционных связей, из них две положительные и три отрицательные (рис. 1).



**Рис. 1. Корреляционная плеяда самоотношения ЧБД**

*Примечание:* две черты:  $p = 0,001$ , одна черта:  $p = 0,005$ ; \_\_\_\_\_ прямая корреляционная связь, - - - - - обратная корреляционная связь.

Обнаружена прямая корреляционная связь между «Я» и стыдом ( $\tau = 0,345$ ;  $p = 0,001$ ). Стыд определяется как «болезненная эмоция, возникающая вследствие осознания чего-то бесчестного, нелепого или неприличного в собственном поведении или обстоятельствах жизни (или того же в поведении или жизни других, чья честь или позор человек рассматривает как свои собственные) или же в результате попадания в ситуацию, оскорбляющую собственную скромность или приличие индивида.

Представления о стыде основаны на положении о том, что стыд сопровождается острым и болезненным переживанием осознания собственного «Я» и отдельных сторон собственного «Я». Стыдящийся человек ощущает себя беспомощным, скромым, маленьким, глупым, ни на что не способным. Переживание стыда сопровождается острым чувством неудачи, провала и полного фиаско. Стыд порождает

особого рода отчужденность [5, с. 180; 6, с. 250–252].

Стыд – это сильное неудовольствие, которое переживается, когда желанная взаимность не реализуется, хотя человек рассчитывал на то, что она будет реализована. Отсюда можно думать, что выражение стремления ЧБД к взаимности сталкивается с отсутствием взаимности со стороны других, следствием чего является коллапс, внутренний паралич, исчезновение жизненности «Я», падение энтузиазма; действие сменяется уходом в себя и стремлением спрятаться [12, с. 601].

Согласно взглядам психоаналитиков попытка спрятать себя, которая связана со стыдом, является парадоксальным выражением надежды – отказавшись от себя или от части себя, я, возможно, смогу сохранить важных для меня других людей и их приятие. Следствием стыда является потребность прятаться и уходить в себя, что может распространяться на повседневную жизнь.

Гештальт-терапия рассматривает стыд как одно из первых социальных чувств, служащих основой социализации ребенка. Стыд предполагает наличие контакта и относится к образу «Я», а также не может быть без наличия другого (стыдящего). В гештальт-терапии, как и в психоанализе, указывается, что стыд характеризуется нехваткой или прерыванием поддержки в поле. Ф. Перлз говорил, что стыд является «предателем» организма, обуславливаемого неспособностью выносить неприятные ситуации. Стыд взаимосвязан с гордостью, всякая эмоция трансформируется из приятной в неприятную, когда ее напряжение превышает определенный предел, на место гордости становится стыд [9; 10, с. 13–29].

Если естественное выражение чувств ребенка встречается и не находит отклика, гордость оборачивается стыдом. Стыдящийся ребенок чувствует себя под прицелом пристальных взглядов в центре всеобщего внимания. Отсюда стыд вызывает желание слияния с фоном, исчезновения, но этого не происходит; изоляция от среды осуществляется символическим путем: лицо и другие части тела закрываются (краской стыда или руками), ребенок отворачивается.

В гештальт-терапии рассматривается два вида стыда: творческий, адекватный ситуации, выполняющий регулируемую функцию в осознании границ свободы и в формировании зрелой личности; глобальный, или токсический, возникающий в месте, не зависящем от контекста, то есть всегда не может быть пережит и



осознан. В таких ситуациях возникает вторичный стыд, который проявляется в виде страха стыда. Токсический стыд является чувством аутичным – контакт блокируется и предполагает одиночество. Токсический стыд формируется, если ребенку в течение жизни никогда не говорили какой он, вследствие чего становится невозможным сформированный образ «Я».

Таким образом, стыд как чувство, переживаемое в контакте, обрывает контакт, закрывает ЧБД внутри самих себя и увеличивает дистанцию в отношениях. Э. Эриксон [15, с. 281–290] описывает стыд как предел возможности переносить тяжелые переживания из-за неадекватных требований, который вынуждает считать себя, свое тело, свои нужды и желания порочными и грязными и заставляет поверить в непогрешимость тех, кто судит. Автор рассматривает стыд в рамках понятия осуждения. Стыд связан с желанием соответствовать родительским ожиданиям, которые игнорируют или грубо нарушают индивидуальную идентичность ЧБД.

Также обнаружена прямая корреляционная связь между «Я» и «вина» ( $\tau = 0,222$ ,  $p \leq 0,005$ ). В литературе указывается, что переживание вины вызывается самоосуждением и сопровождается снижением самооценки. К. Изард говорит, что причиной вины становятся собственные действия человека или неспособность к действиям. Понимание вины в классическом психоанализе сводится к противоречию между поступками индивида и нравственными нормами, несоответствию поступков «Оно» или «Эго» требованиям «Суперэго» [5, с. 185]. Условиями формирования Суперэго, а значит, и вины, является инкорпорация / интроекция, обуславливающая интернализацию чужих мыслей и чувств и рассмотрение их как своих собственных; и идентификация, предполагающая осознание своего тождества с определенной группой людей. С точки зрения психоанализа, вина – это «тревога совести», тревога относительно реального или воображаемого промаха [6, с. 250–252].

Понимание вины и ее источников представлено в теории научения, согласно которой процесс развития вины проходит в основном под воздействием научения. Когда хорошие поступки ребенка вознаграждаются, а плохие порицаются, приходит понимание о правильности / неправильности своего поведения. Вина, таким образом, представляет собой страх, который охватывает индивида после совершения проступка, за который он ранее был наказан [5, с. 175–180].

Признание своей вины сопровождается мучительными и довольно стойкими переживаниями, которые преследуют человека: ощущение собственной неправоты по отношению к другому человеку или к самому себе, угрызения совести, сожаление о совершенном, неловкость. Переживание вины связано с негативным отношением к себе, самообвинением, осознанием совершенного проступка либо нарушением собственных моральных принципов [11, с. 64].

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между «Я» и «удовольствие» ( $\tau = 0,311$ ,  $p \leq 0,005$ ). Основопологающий принцип психоанализа – принцип удовольствия / неудовольствия – гласит, что целью любой психической активности является поиск удовольствия и избегание неудовольствия. Эта идея основана на том, что психика содержит определенное количество энергии и что рост уровня энергии, создаваемый влечениями, вызывает неудовольствие, а устранение напряжения, возникающего в результате возрастания энергии – удовольствие. Большое количество энергии побуждает человека к действиям, что по своей сути и является жизнью. Таким образом, можно предполагать, что «Я» ЧБД переполненное (загруженное) энергией, не находит разрядки, что приводит к бессилию, апатии и депрессии.

Онтогенетически близко к удовольствию чувство радости, которое негативно коррелирует с «Я» ( $\tau = 2,84$ ,  $p \leq 0,005$ ) ЧБД. Радость переживается как приятное, позитивное чувство, которое можно назвать чувством психологического комфорта и благополучия. При радостном переживании душа и тело пребывают в состоянии релаксации или игры. Когда человек радуется, он становится увереннее в себе. Радость обостряет восприимчивость к миру, позволяет восхищаться и наслаждаться им. При отсутствии этого чувства ЧБД не видят мир в его красоте и гармонии, не способны воспринимать людей в их лучших проявлениях. «Я» ЧБД безрадостно, а стало быть, отдельно от мира, нет сопричастности с миром и чувства собственной принадлежности к миру. Радость сопровождается ощущением энергии и силы, а ее отсутствие – упадком жизненных сил и отсутствием энергии. Радостные переживания полезны для человеческого организма. Когда человек испытывает радость, все системы организма функционируют легко и свободно, разум и тело находятся в расслабленном состоянии. Радостные переживания ускоряют процесс выздоровления, отсутствие радости явля-



ется причиной многих физических недугов [16, с. 140–154].

Также обнаружена отрицательная корреляционная связь между «Я» и «успех» ( $\tau = -0,278$ ,  $p \leq 0,005$ ). Успех рассматривается как наличие или отсутствие результата деятельности; качество того, что делает человек; результативность; эффективность. Отрицательная связь между «Я» и успехом свидетельствует о неудовлетворении потребностей ЧБД в их деятельности, которая может быть основана как на результате самооценок, так и на оценках окружающих.

Отталкиваясь от представлений А.Р. Тугушевой [14, с. 6] об успешности, можно говорить о том, что у ЧБД самооценка является уязвимой ввиду нарушений в сфере мотивации на достижение, ценностей, коммуникативных навыков; когнитивных способностей; эффективного контроля эмоций.

В группе здоровых детей были получены три положительные корреляционные связи (рис. 2).



**Рис. 2. Корреляционная плеяда самооценки здоровых детей**

*Примечание:*  $p = 0,005$ ; прямая корреляционная связь.

Как видно из корреляционной плеяды, «Я» здоровых детей связано с радостью ( $\tau = 0,247$ ,  $p \leq 0,05$ ), удовольствием ( $\tau = 0,310$ ,  $p \leq 0,05$ ) и интересом ( $\tau = 0,256$ ,  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, самооотношение здоровых детей, в отличие от их часто болеющих сверстников, положительно. Здоровые дети ощущают энергию и силу, интерес – мотивацию, обеспечивающую работоспособность человека, необходимую для творчества. Здоровые дети воодушевлены, переживают чувство увлеченности, поглощенности. Феноменология интереса также характеризуется относительно высокой степенью чувства удовольствия и чувства уверенности в себе. В паттерн эмоций, переживаемых в ситуации интереса, часто входит эмоция радости, что и отобразили полученные корреляционные связи самооотношения здоровых детей.

**Выводы из проведенного исследования.** Из изложенного выше можно сделать вывод, что самооотношение ЧБД пронизано чувством стыда, делающим детей беспомощными, скованными, ни на что не способными. Отношение к себе сопровождается острым чувством неудачи и отчужденности от других людей, источником чего является стремление к одобряющей взаимности ЧБД, которое не вызывает желательного резонанса со стороны других. В результате возникает «стыдящееся «Я», стремящееся спрятаться и дистанцироваться от других людей. Онтогенетически близким к «стыдящемуся Я» ЧБД в структуре их самооотношения является «виноватое Я» – самоосуждающее негативное отношение к себе. «Я» ЧБД переполнено (загружено) энергией, не находящей разрядки, что приводит к неудовольствию самим собой. Также самооотношение ЧБД коннотировано безрадостностью и неуспешностью, что приводит к падению жизненных сил и нарушению в сфере мотивации на достижение, ценностей, коммуникативных навыков; когнитивных способностей; эффективного контроля эмоций.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Альбицкий В.Ю. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов. – Саратов : Радуга, 1986. – 183 с.
2. Арина Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? / Г.А. Арина, Н.А. Коваленко // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2. – С. 116–125.
3. Вылегжанина Г.Г. Влияние родительского отношения на мотивацию часто болеющего ребенка дошкольного возраста к разным видам деятельности: основные подходы и методы изучения / Г.Г. Вылегжанина, В.А. Ковалевский // Вестник КрасГУ. – 2006. – Гуманитарная серия. – № 3/1. – С. 108–113.
4. Дусказиева Ж.Г. Влияние родительского отношения на мотивацию к выздоровлению у часто болеющего ребенка дошкольного возраста / Ж.Г. Дусказиева // Мотивационно-потребностное развитие ребенка : материалы 10-й Регион. науч.-практ. конф. (27–28 февраля 2008 г.). – Красноярск, 2008. – С. 52–57.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с.
7. Михеева А.А. Психологическая помощь часто болеющим детям / А.А. Михеева, Е.О. Смирнова // Школа здоровья. – 1999. – № 1. – С. 55–73.
8. Мосина Н.А. Особенности развития самосознания часто болеющего младшего школьника / Н.А. Мосина. – Красноярск, 2007. – 144 с.
9. Практикум по гештальт-терапии / [Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин] ; пер. с англ. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 227 с.
10. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз. – М. : Смысл, 2000. – 235 с.



11. Поттер-Эфрон Р.Т. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Р.Т. Поттер-Эфрон. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 370 с.
12. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Издательство «Питер», 2005. – 1096 с.
13. Рехард Э. Происхождения стыда и его проявления / Э. Рехард, П.П. Иконен // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2009. – № 4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2743>.
14. Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А.Р. Тугушева. – Самара, 2007. – 20 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 415 с.
16. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М. : Институт аналитической психологии, 2008. – 249 с.



УДК 005.336.2:001.82

## РІЗНОВИДИ КОРПОРАТИВНИХ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

Помилуйко В.Ю., к. психол. н.,  
докторант кафедри теоретичної та консультативної психології  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Визначено сучасні підходи до класифікації ключових компетенцій (компетентностей) особистості. Розглянуто різновиди ключових компетенцій в сучасних європейських програмах і авторських класифікаціях. Розроблено класифікацію корпоративних ключових компетенцій персоналу.

**Ключові слова:** компетенції (компетентності), класифікація ключових компетенцій (компетентностей), корпоративні ключові компетенції (компетентності), компетентнісний підхід, модель компетенцій.

Определены современные подходы к классификации ключевых компетенций (компетентностей) личности. Рассмотрены разновидности ключевых компетенций в современных европейских программах и авторских классификациях. Разработана классификация корпоративных ключевых компетенций персонала.

**Ключевые слова:** компетенции (компетентности), классификация ключевых компетенций (компетентностей), корпоративные ключевые компетенции (компетентности), компетентностный подход, модель компетенций.

Pomyliuko V. Yu. VARIETY OF CORPORATE KEY COMPETENCIES AND THEIR CLASSIFICATION

The modern approaches to the classification of key personality competencies are determined. We considered the types of key competencies in current European programs and copyright classifications. The author developed a classification of corporate key competencies.

**Key words:** competencies, classification of key competencies, corporate key competencies, competence approach, model of competencies.

**Постановка проблеми.** Сьогодні розвиток психолого-педагогічної науки передбачає не лише констатацію певних явищ і фактів, але й їх узагальнення та класифікацію. Загальновідомо, що класифікація (від лат. classis розряд, клас і facio – роблю, розкладаю) – це система групування об'єктів дослідження або спостереження відповідно до їх загальних ознак. Із урахуванням конкретних властивостей предметів і явищ створюються різні класифікації, що з розвитком науки уточнюються і доповнюються, перетворюються в нові класифікації, більш адекватні реальності.

У ХХІ столітті значна роль у розвитку суспільства і освіти відводиться формуванню висококваліфікованих фахівців у різних сферах діяльності. Правомірним і провідним стає використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки кадрів і підвищення їх кваліфікації. Про компетентність фахівців можна говорити у двох аспектах: як результату здобуття вищої освіти за певною спеціальністю; як змісту профілю компетенцій для відбору і найму кандидатів для роботи на певні посади, їх корпоративного навчання і оцінки ефективності роботи. Варто відзначити, що у зв'язку з неоднозначністю тлумачень

понять компетентнісного підходу («компетенції», «компетентності», «компетентність») у сучасній вітчизняній вищій освіті більш вживаним є термін «компетентності», а в корпоративному навчанні та зарубіжних програмних документах і публікаціях – «компетенції».

Компетентнісний підхід орієнтується насамперед на формування у фахівців ключових компетентностей, які дають їм змогу успішно адаптуватися в умовах сучасного життя, динамічного розвитку соціальних відносин. О. Сальнікова вважає, що оволодіти ключовими компетентностями повинен кожен член суспільства, бо «їх засвоєння забезпечує функціональну грамотність, а вона, в свою чергу, – соціалізацію, потенційну ефективність в професійній діяльності» [10, с. 76]. Тому класифікація саме ключових компетентностей (компетенцій) як універсальних, що дають змогу вирішувати широке коло питань громадянського та особистого життя, стає особливо актуальною не лише в педагогіці, а й у психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання класифікації ключових компетентностей (компетенцій) розглядаються в працях таких вчених, як І. Зимня, А. Лосєв, В. Ніколаєва, А. Овчинніков, О. Сальнікова,



Г. Селевко, А. Ходенкова, А. Хуторський, В. Ягупов, З. Якимова.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в створенні авторської класифікації корпоративних ключових компетенцій на основі аналізу наявних типологій ключових компетентностей (компетенцій).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розгляд різних типологій ключових компетентностей почнемо з європейських програмних документів та відомих авторських класифікацій. З урахуванням різних підходів щодо застосування понятійного апарату («компетенції», «компетентності») в статті використані їх назви, що наведені в першоджерелах. Так, відповідно до європейського проекту TUNING компетенції поділяються на предметні і універсальні (необхідні для різних видів професійної діяльності). Останній різновид компетенцій згрупований у три групи: *інструментальні, міжособистісні і системні* [16].

Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначено три основні категорії ключових компетенцій, заснованих на таких критеріях: *автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах* [6, с. 10]. Отже, основними європейськими підходами до визначення ключових компетенцій виступають демократичні принципи та індивідуалізм, що з інтернаціональних позицій визначають вміння діяти в складному сучасному житті.

Найбільш відомими авторськими класифікаціями ключових компетентностей вважаються типології І. Зимньої і А. Хуторського. Так, І. Зимня виділяє три групи ключових компетентностей: ставлення до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності і спілкування; компетентності взаємодії людини і соціальної сфери; компетентності, що стосуються діяльності людини [3, с. 23–25]. У цих групах автор виділяє десять компетентностей, п'ять з яких вона відносить до власно-соціальних, а саме: компетентності здоров'язбереження, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічні [3, с. 29]. До складу ключових компетенцій А. Хуторський відносить такі їх різновиди: ціннісно-змістова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісно-самоудосконалення [7, с. 9–10].

А. Лосев порівнює перелік ключових компетенцій із позицій педагогічної науки на прикладі класифікації А. Хуторського і з позицій психологічної науки на прикладі

класифікації І. Зимньої [8, с. 106]. Погоджуємося з науковою позицією О. Лосева щодо того, що розуміння компетентностей за А. Хуторським має змістове наповнення, пов'язане з необхідністю особистості взаємодіяти з суспільством, що є потребою соціальної особистості, тобто мотивацією. Основою класифікації І. Зимньої стає потреба особистості в спілкуванні, розвитку і дії, що виступає джерелом внутрішньої мотивації та не залежить від зовнішніх (соціальних) умов [8, с. 108].

Наведемо приклади класифікації ключових компетентностей іншими науковцями (Г. Селевко, О. Ходенкова, В. Ягупов та ін.) Так, Г. Селевко визначає дещо інший склад ключових компетентностей із посиланням на документи ЮНЕСКО, а саме: математичну, комунікативну, інформаційну, автономізовану, соціальну, продуктивну, моральну [12, с. 139–140]. В. Ягупов наголошує на тому, що в Україні прийнято такий перелік ключових компетентностей: вміння вчитися; соціальна; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; інформаційна і комунікативна. Автор робить висновок, що в різних класифікаціях пропонується вибір таких видів ключових компетентностей: соціальна; навчально-пізнавальна; пожиттєва (соціально-трудова) та інформаційна [14].

О. Ходенкова доводить, що модель компетенцій повинна включати по можливості повний ранжований перелік, який описує ключові якості, поведінку, знання, вміння та інші характеристики, що необхідні для досягнення стандартів якості та ефективності трудової діяльності. Дослідник розробила модель ключових компетенцій викладача ВНЗ під впливом післявузівської освіти, де виокремила чотири групи ключових компетенцій, а саме: *функціональні*, що включають гностичні та організаційні вміння; *науково-педагогічні*, що передбачають розвиток організаційних і технологічних вмінь; *особистісні*, представлені такими якостями особистості, як рефлексія, гнучкість, емпатійність, комунікабельність, здатність до співпраці, емоційна привабливість; *етичні*, що засновані на сприйнятті та дотриманні норм поведінки, ділового етикету [13, с. 170–171].

Отже, можна зробити висновок, що, незважаючи на постійний інтерес міжнародної педагогічної громадськості до проблеми виокремлення ключових компетентностей, дотепер не існує їх єдиного узгодженого переліку. Цю особливість А. Хуторський пояснює тією обставиною, що такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній



країні або регіоні, яку не завжди вдається досягти [7]. Підтримуємо думку науковця, що пропонує перелік ключових компетентностей деталізувати з урахуванням вікових особливостей особистості, навчальних предметів та освітніх галузей. Доречним вважаємо і твердження О. Даньшиної щодо закріплення і формування певних видів ключових компетентностей, перелік яких повинен розширюватися в результаті дорослості особистості та її переходу на більш високий рівень освіти і розвитку з урахуванням майбутньої професійної діяльності [2, с. 26].

Труднощі у визначенні базового набору ключових компетентностей полягають в пошуку наукових підстав щодо їх виділення. Найбільш психологічно обґрунтованою є класифікація І. Зимньої на основі таких положень: людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьев), людина виявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм включає компетентності (А. Маркова) [3].

Науковці доводять прямий зв'язок ключових і професійних компетентностей, розробляють моделі ключових компетенцій для різних груп населення та організацій. Так, З. Якимовою і В. Ніколаєвою проведено порівняльний аналіз компетенцій професійного середовища і ВНЗ та доведено, що залежно від напрямку та рівня підготовки їх число може істотно відрізнятися, освітнє і професійне середовище використовують різні системи класифікації компетенцій. Автори відзначають, що в професійному середовищі використовуються зазвичай три ознаки для класифікації компетенцій: рівень поширення, рівень розвитку, сутність і зміст. Найпопулярнішою в професійному середовищі є перша ознака для класифікації компетенцій, відповідно до якої виділяються корпоративні і професійні, які охоплюють сферу діяльності компанії (для загально-організаційного рівня); менеджерські та професійні компетенції (для рівня окремих посад) [15, с. 17].

Т. Кожан до групи корпоративних компетенцій відносить стратегічні і соціально-особистісні (загальнокультурні і надпрофесійні), до професійних – функціональні та рольові [5, с. 102–103]. О. Сардак виокремлює 5 груп компетенцій персоналу: професійні (комплекс необхідних вимог до посади відповідно до їх функцій), соціальні (цінності, установки), ділові (обумовлюють ефективність діяльності пер-

соналу), особистісні (особистісні якості), управлінські (компетенції найвищого рівня, що забезпечують стратегічний розвиток підприємства) [11, с.123–124]. С. Гіренко і В. Приймак пропонують впроваджувати в практику роботи корпоративну модель «ДТЕК», що складається з таких семи компетенцій: співробітництво, ініціативність, розвиток, результативність, системність, організація діяльності, комунікативність [1, с. 357]. А. Зленко виокремлює такі основні компетенції для проведення оцінки персоналу в організації: професіоналізм, якість роботи, стресостійкість, орієнтація на результат, ініціативність, командний гравець, прагнення до розвитку [4]. Отже, модель компетенцій підприємств відображає стандарти поведінки, що знаходяться в основі найму, корпоративного навчання і розвитку персоналу, їх кар'єрного просування і оцінки ефективності їх праці.

В рамках дослідження особливий інтерес викликає класифікація ключових компетентностей в умовах організації, отже, корпоративних. Зрозуміло, що різні організації та компанії пропонують перелік компетенцій з урахуванням власних цінностей, що фіксуються у таких корпоративних документах, як «Стратегія роботи компанії», кодекс корпоративної етики тощо. Так, Т. Кожан зазначає, що, якщо обрана стандартизована модель компетенцій не адаптована до стратегічних цілей та специфіки компанії, вона не буде працювати ефективно. Автор зауважує, що сьогодні на Заході широко використовується опис діяльності з позиції компетентнісного підходу для розробки профілю необхідних компетенцій (профілю посади). Зокрема, застосовуються засоби аналізу робіт (job analysis), а саме метод опису посади (job description) і метод опису вимог посади (job specification). У світовій практиці існує цілий ряд універсальних методик опису робіт, які дають змогу скласти профілі необхідних компетенцій для посади менеджера з персоналу – від опитувальників CMQ, PAQ, FJA до різних оціночних шкал. Науковець зазначає, що готові моделі компетенцій пропонуються провідними компаніями: модель «20 граней» британської компанії ADC, модель «Восьми компетенцій» компанії SHL, модель IMC (Inventory of Management Competencies), модель WSC (Work Styles Competencies), модель DDA (Director's Development Audit) [5, с. 99].

Однак, не дивлячись на різницю стратегічних цілей та специфіки компанії, можна виокремити і групи корпоративних компетенцій, які єдині для всіх підприємств (ключових). При розробці авторської класифі-

кації корпоративних ключових компетенцій враховувалися рекомендації А. Овчиннікова: «З одного боку, класифікація не повинна бути занадто громіздкою, для зручності роботи вона повинна допускати можливість уявного охоплення всієї моделі компетенцій. З іншого боку, класифікація не повинна бути необґрунтовано спрощеною, щоб в результаті спрощення не були втрачені значущі компетенції [9, с. 148]».

При розробці класифікаційної моделі компетенцій А. Овчинніков вказує на обмеження поняття «компетенція» (або «компетентність») як комбінації знань, умінь, навичок, мотиваційних чинників, якостей і ситуаційних намірів особистості. А. Овчинниковим проаналізовані класифікації компетенцій, запропоновані різними авторами у своїх роботах: Р. Бояціс «Компетентний менеджер: модель ефективної роботи» (1982 рік); Л. і С. Спенсери «Компетенції на роботі: моделі найкращої діяльності» (1993 рік); М. Ломбардо і Р. Ейхінгер «ДСР: для вашого розвитку» (2004 рік). Погоджуємося з висновком вченого про необхідність об'єднання компетенцій в групи – кластери, які враховують взаємозв'язки і взаємовплив компетенцій («первинні» – в кластері, «вторинні» – між кластерами) [9].

**Висновки з проведеного дослідження.** Детальний аналіз класифікацій ключових компетенцій науковцями, міжнародними організаціями і компаніями надав можливість розробити авторську класифікацію корпоративних ключових компетенцій. У нашій класифікації можна виділити дві групи компетенцій: *ключові і професійні*. Ключові включають вимоги для всієї організації (портрет «ідеального співробітника»). Професійні відрізняються залежно від посади та функціональних вимог, необхідних для вирішення бізнес-задач, досягнення поставлених цілей і успіху підприємства.

За основу класифікації корпоративних ключових компетенцій взято авторські підходи І. Зимньої і програмні вимоги проекту TUNING Європейської комісії. Виокремлено три групи корпоративних ключових компетенцій: *соціально-особистісні, міжособистісні, системні*. При цьому враховано, що зазвичай в організації виділяється від 5 до 10 компетенцій, що стають ключовими. На їх основі будується модель компетенцій, що відображає ті способи роботи, які повинні здійснюватися співробітниками, щоб організація могла досягати стратегічних цілей свого розвитку. Більшість корпоративних ключових компетенцій віднесено до першої групи (*соціально-особистісні компетенції*), а саме: цілеспрямованість,

автономність, відповідальність, саморозвиток. До другої групи (*міжособистісні компетенції*) увійшли співробітництво і клієнтоорієнтованість. *Системні компетенції* представлені таким переліком: лідерство, ініціативність, результативність.

Отже, корпоративні ключові компетенції визначають для фахівців ціннісні орієнтири, якими вони повинні оволодіти заради досягнення особистого успіху, прояву соціальної активності, комфортного міжособистісного спілкування та активної громадянської позиції, щоб бути конкурентними на ринку праці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гіренко С. Корпоративна модель компетенцій як джерело створення конкурентних переваг організації / С. Гіренко, В. Приймак // Теоретичні та прикладні питання економіки. – 2015. – № 1 (30). – С. 351–363.
2. Даньшина Е. Подходы к классификации ключевых компетенций / Е. Даньшина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. науч. ст. по материалам IX международ. науч.-практич. конф. – Ч.3. – Новосибирск, 2010. – С. 22–26.
3. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Зленко А. Компетенції в системі оцінки персоналу / А. Зленко // Економічний вісник університету. – 2013. – Вип. 20 (1). – С. 99–102.
5. Кожан Т. Визначення видів компетенцій менеджера з персоналу / Т. Кожан // Соціально-трудові відносини: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 98–104.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. Хуторского. – М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2008. – 450 с.
8. Лосев А. Классификация ключевых компетенций в процессе обучения / А. Лосев // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 2. – С. 106–109.
9. Овчинников А. О классификации компетенций / А. Овчинников // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 145–153.
10. Сальникова О. Ключевые компетентности в современном образовании / О. Сальникова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 12. – С. 74–78.
11. Сардак О. Розробка системи компетенцій персоналу підприємства / О. Сардак // Вісник Дніпропетровського ун-та. (Сер. «Економіка»). – 2010. – Вип 4(3). – С. 122–126.
12. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
13. Ходенкова О. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием по-



слеузовского образования/ О. Ходенкова // Вестник Астраханского государственного технического университета. (Серия: «Экономика»). – 2011. – № 2. – С. 169–173.

14. Ягупов В. Ключевые компетентности: понятие, сущность, содержание, классификация и требования к выпускникам профессионально-технического образования / В. Ягупов // Науковий вісник Інституту

професійно-технічної освіти НАПН України.– 2012. – № 4. – С. 12–19.

15. Якимова З. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз / З. Якимова, В. Николаева // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 13–22.

16. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to Bologna Process. An Introduction. Translation from English into Russia. – М. : Publishing house Logos, 2007. – 130 p.



УДК 159.922: 376.5

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Шевчишена О.В., к. психол. н.,  
старший викладач кафедри педагогіки та психології  
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження особливостей та психологічних проблем дітей підліткового віку. Розглянуто об'єктивні та суб'єктивні перешкоди у розвитку особистості обдарованого підлітка. Систематизовано та охарактеризовано психологічні детермінанти становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці.

**Ключові слова:** підлітковий вік, дитяча обдарованість, особистість обдарованої дитини, обдарований підліток, психологічні детермінанти становлення та розвитку особистості обдарованого підлітка.

В статье проанализированы научные подходы, касающиеся исследований особенностей и психологических проблем детей подросткового возраста. Рассмотрены объективные и субъективные преграды в развитии личности одаренного подростка. Систематизированы и охарактеризованы психологические детерминанты становления и развития личности одаренного ребенка в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, детская одаренность, личность одаренного ребенка, одаренный подросток, психологические детерминанты становления и развития личности одаренного подростка.

Shevchyshyna O.V. THE PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL OF A GIFTED CHILD IN ADOLESCENCE

The article analyzes the scientific approaches to the study of the characteristics and psychological problems of adolescents. Objective and subjective obstacles in the development of an individual of a gifted teenager are analyzed. Systematized and described the psychological determinants of formation and development of an individual of a gifted child in adolescence are systematized and described.

**Key words:** adolescence, children's talent, personality of a gifted child, gifted teenager, psychological determinants of formation and development of a personality of a gifted teenager.

**Постановка проблеми.** Одним з основних завдань сучасної шкільної освіти є забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на виявлення дитячої обдарованості, на формування гармонійно-розвиненої особистості обдарованого школяра, його здатності до самостійних і творчих дій у різноманітних навчальних і життєво-побутових ситуаціях, які постають перед ним в контексті взаємодії з навколишнім середовищем.

Вирішення подібного роду завдань можливе за умови, якщо психологи ґрунтовно розкриють суть дитячої обдарованості та всебічно пояснять психологічний механізм протікання творчого процесу. На думку В.В. Химинця, ідентифікація обдарованості є надто складною проблемою [18]. Автор стверджує, що «сьогодні вивчення всіх видів обдарованості загалом сконцентровано на механізмах успішної діяльності та виявленні тих особистісних властивостей, які можуть її забезпечити» [18, с. 263]. У загальному вигляді поняття обдарованості, за переконаннями дослідника, розкривають як когнітивний, соціальний і мотиваційний потенціал, у якому останнє займає

чільне місце [18]. Науковець переконаний, що обов'язковою умовою прояву академічної, а тим більше спеціальної, обдарованості є осмислене оволодіння достатньою кількістю знань, умінь і навичок [18]. З приводу цього В.В. Химинець стверджує, що «засвоєна інформація є об'єктом, на який доцільно спрямовувати творчі здібності учня» [18, с. 263].

З іншого боку, більшість психологів акцентують увагу на тому, що треба виходити за межі кінцевого інтелектуального результату особистості обдарованої дитини. Психологи неодноразово доводять, що становлення та розвиток дитячої обдарованості можливі в результаті успішної взаємодії закладених природних можливостей та суспільного середовища, опосередкованого ігровою та навчальною діяльністю дитини. Г.О. Гулько стверджує, що «кожна дитина є окремою складноутвореною особистістю, і супровід її включає багато аспектів: педагогічний, соціальний, виховний, психологічний, здоров'язберігаючий, які мають бути інтегровані в єдину систему, працювати злагоджено і взаємно доповнювати один одного» [4, с. 9]. Автор наголошує на тому,



що «конкурсний відбір допомагає відібрати найкращих, найбільш здібних, але всі діти різні, зі своїми особливостями характеру, типом темпераменту, провідною формою сприйняття інформації, цілями, стилем поведінки, організацією навчання, загальними психологічними особливостями особистості» [4, с. 9].

Тому вищезгадане положення ми б хотіли доповнити тим, що стимулювання розвитку дитячої обдарованості буде ефективним за умови забезпечення психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини залежно від етапу її вікового зростання.

Беззаперечним є той факт, що підлітковий вік є одним зі складних періодів життя людини. Підлітки інтегруються у широкий суспільний простір, швидко розвиваються, прагнуть до самостійності та незалежності. Прояви внутрішнього світу підлітка корелюють з амбівалентністю почуттів, глибиною внутрішньо-особистісних конфліктів та безліччю протиріч, які виникають в цьому віці. В.І. Моросанова та Е.М. Коноз вважають, що в підлітковому віці відбувається формування основних характеристик, які спроможні чинити вплив на становлення особистості обдарованої дитини [11]. Науковці переконливо доводять, що залежно від умов середовища, в якому розвивається дитина, можуть сформуватися такі якості та характеристики, які здатні сприяти становленню обдарованості, або ж навпаки, перешкоджати їй [11]. Тому обдарований підліток часто характеризується підвищеною чутливістю та вразливістю до ситуацій навколишньої дійсності. Якщо його поглядів не розділятимуть, він може замкнутись та втратити інтерес і наснагу до навчання, прагнення до самовдосконалення і особистісного зростання.

Відповідно, в контексті функціонування сучасної школи перед педагогами постає складне завдання, яке потребує забезпечення психологічного становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці. Тому важливість вищезгаданої проблематики і обумовили вибір теми статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості протікання підліткової кризи, психологічні проблеми підлітків були та залишаються предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. Наприклад, вивченню підлягали проблема самотності у підлітковому віці (М.С. Богдан [1], А.Р. Кірпигов [8], О.А. Третьякова [17]); психологічна профілактика неврозів обдарованих підлітків (Г.О. Гулько [4], А.В. Кулемзіна [10]); психологічні особливості регуляції рухової

активності в учнів 5–9 класів (Ю.П. Данчук, О.А. Чеканська [5]); діагностика і корекція агресивної поведінки підлітків (А.А. Ткачук [16]); проблема самоідентифікації у слабозорих підлітків (Д.Г. Дьяков [6]); психологічні особливості інтернет-залежності підлітків з повних та неповних сімей (Я.О. Якубович, О.Г. Шмиглюк [20]); особливості вирішення вікових завдань підлітка (А.В. Ільяш [7]); феномен сім'ї повторного шлюбу у контексті впливу на розвиток ціннісно-смыслової сфери особистості підлітків (І.В. Пустолатов [14]); розвиток соціальної компетентності підлітків (О.В. Прашко [13]); розвиток соціальної ініціативності в сучасних підлітків (Н.В. Чиренко [19]); психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини підліткового віку у професійному та особистісному самовизначенні (Ю.Ю. Савченко [15]). В цілому дослідники акцентують увагу на загальних психологічних особливостях протікання підліткової кризи, на фізіологічних і психологічних змінах в організмі підлітків, які обумовлюють перехід від дитинства до зрілості, на психологічних і особистісних якостях підлітків, на потребах, які в цей період стають для них домінуючими; намагаються дати характеристику віковим завданням, які мають бути реалізовані в підлітковому віці; здійснюють спроби охарактеризувати психологічні особливості впливу сім'ї на розвиток ціннісно-смыслової сфери особистості підлітків; виокремлюють та систематизують психологічні та соціально-педагогічні чинники, які провокують невротичні розлади особистості обдарованого підлітка; розглядають основні аспекти психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини підліткового віку у професійному та особистісному самовизначенні.

Однак, незважаючи на те, що психологічні засади розвитку особистості дитини у підлітковому віці часто наводяться у наукових публікаціях, психологічні детермінанти становлення та розвитку особистості обдарованого підлітка, в свою чергу, не виступали предметом окремого дослідження. Результатом неналежного вирішення подібної проблеми є систематичне ігнорування педагогами і батьками психології обдарованості у підлітковому віці, що, в свою чергу, здатне чинити негативний вплив як на обдарованих підлітків, так і на осіб, які їх оточують.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні об'єктивних та суб'єктивних чинників, які перешкоджають повноцінному розвитку особистості обдарованого підлітка, а отже,

відстеження та систематизація психологічних детермінант становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з мотивованих соціальних інститутів щодо винайдення механізмів виховання талановитих, творчих особистостей, за переконаннями Ю.Ю. Савченко, є освіта [15]. Автор наголошує на тому, що «згідно з національними інтересами України, яка проходить непростий шлях стратегічного самовизначення, завдання розробки методологічних засад виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей постає як найбільш пріоритетне» [15, с. 13].

Однак, на нашу думку, аналіз психолого-педагогічних публікацій свідчить про те, що реалізація подібного завдання характеризується певними складностями. Наприклад, О.В. Губенко стверджує, що «у чинній системі освіти спостерігається феномен, властивий іншим соціальним явищам – підміна цілей засобами їх реалізації» [3, с. 26]. В цьому випадку автор наголошує на тому, що «він присутній в освіті у специфічній формі неадекватності методів передачі знань його цілям та завданням» [3, с. 26]. Тому ми розділяємо таке положення науковця, згідно з яким «навчання в деяких випадках відбувається за принципом екстенсивного нарощування знань, їх обсяг у програмах навчальних закладів з кожним роком збільшується, але це часом призводить не до покращення якості освіти і не до активізації креативних якостей інтелекту та психіки учнів і розвитку особистості, а, швидше, до зворотного результату. А саме до фрагментації мислення, переобтяженого інформацією та нездатного її систематизувати і засвоїти, до втрати мотивації до навчання, що сприяє формуванню відрази до процесу пізнання, підміни глибинного осмислення предметних знань їх поверхневим зубрінням або іншими формами імітації знання; нарешті, до розвитку пасивно-споживчого типу особистості, що стимулюється пасивно-засвоювальними методами навчання, за яких суб'єктність особистості не виявляється. Він виступає об'єктом інформаційно-навчальних впливів» [3, с. 26]. Ми також вважаємо, що вищезгадане твердження корелює з думкою Ю.Ю. Савченко, за якої проблема «створення відповідних прикладних програм для діяльності в умовах ЗНЗ школи полягає у розумінні небезпеки усіченого варіанту психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості, коли особистість розглядається як об'єкт зусиль фахівців, на якому зосереджуються розвивальні впливи»

[15, с. 13]. Автор також наголошує на тому, що «у контексті життєтворчої освітньої парадигми обдарованість постає вищим суб'єктно-вмотивованим проявом у внутрішньому та зовнішньому просторах життєдіяльності особистості, природних талантів і здібностей» [15, с. 13]. Тому, за переконаннями дослідника, психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини постає актуальною проблемою на етапі функціонування української школи [15].

Г.О. Гулько слушно зауважує, що «обдарованість є характеристикою, яка вирізняє людину / дитину з-поміж інших, але при цьому вона нагороджує її чутливістю, вразливістю до подій навколишнього світу. Не отримуючи підтримки власних поглядів, очікувань, така дитина може закритись, втратити інтерес і наснагу до навчання» [4, с. 9]. Науковець також переконливо доводить, що ситуація ще й ускладнюється й тим, «що діти, про яких ми говоримо, – підлітки, вік, коли дитина дуже швидко розвивається, починає розуміти себе як дорослу самостійну людину, у неї остаточно формується самооцінка, самоусвідомлення, система цінностей, вона інтегрується у широкий суспільний простір, щоб у подальшому досягти своїх цілей, життєвого успіху, самоактуалізуватися через свою професійну діяльність, досягти свого власного акме» [4, с. 9]. У свою чергу, Ю.Ю. Савченко вважає, що «одним із важливих моментів у розвитку особистості підлітка є формування самосвідомості, потреби пізнати себе як особистість. У підлітка виникає потреба оцінювати власні можливості для того, щоб знайти місце в колективі. Спочатку в основі самосвідомості підлітка міститься судження про нього інших дорослих, друзів. Підліток дивиться на себе очима оточуючих» [15, с. 16]. Науковець переконливо доводить, що «з віком учень самостійно аналізує та оцінює власну особистість, але оскільки він ще не може правильно аналізувати себе, то можуть виникати конфлікти між думкою про себе та реальним положенням у колективі» [15, с. 16].

Аналіз вищезгаданих тверджень дає нам змогу вважати, що, незважаючи на наявність у підлітків потенційних можливостей до самостійності у виборі способів дій, інтелектуальної та соціальної зрілості, рефлексії та здатності до аргументації власних поглядів та переконань, психіка підлітка є чутливою та нестійкою. А самооцінка обдарованого підлітка, в свою чергу, надто часто корелює з думкою найближчого оточення. Тому вважаємо за необхідне наголосити на тому, наскільки важливо спрямувати діяльність таких важливих соціальних



інститутів, як сім'я та загальноосвітні навчальні заклади, стосовно забезпечення належних психолого-педагогічних умов для становлення та розвитку особистості саме обдарованого підлітка.

Наявні теоретичні підходи щодо розуміння підліткового періоду, а точніше підліткової кризи, А.М. Гельбак представляє у вигляді двох точок зору: з одного боку, акцент робиться на раптових змінах у розвитку, які і призводять до значних змін у поведінці, мисленні та уяві, а з іншого боку знаходиться розуміння кризи як психологічного відхилення (порушення), яке супроводжується стражданнями, пригніченістю і тривожністю [2]. Тому автор переконана, що у підлітковому віці внутрішні суперечності набувають особливого значення, оскільки здатні чинити суттєвий вплив на особистісний розвиток підлітка [2].

На значній ролі внутрішніх суперечностей, вирішення яких, як вважають сьогодні більшість дослідників, дає змогу виводити підлітка на більш високий рівень розвитку, в свій час звертав увагу Г.С. Костюк, який розкрив співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку, а також педагогічних впливів зокрема [9]. Дослідник переконливо доводив, що все те зовнішнє та об'єктивне, яке засвоює індивід, поступово стає його внутрішнім надбанням, яке і визначає його ставлення до зовнішнього світу [9]. А.М. Гельбак продовжує розглядати підняту проблему, вважаючи, що «соціальні обставини визначають тривалість підліткового періоду, наявність або відсутність кризи, конфліктів, труднощів дорослішання і особливості переходу від дитинства до дорослості» [2, с. 6]. Науковець переконливо доводить, що «в особі підлітка чисто природне наповнюється соціальним і психологічним вмістом» [2, с. 6]. А.М. Гельбак у своїй статті виділяє та систематизує наявні протиріччя, які можуть мати місце у підлітковому віці [2]. Значної ролі у формуванні особистості підлітка, на думку науковця, набувають суперечності між: 1) вимогами, що пред'являються новою діяльністю, і вже відомими способами її виконання; 2) особливостями навчання в початковій і середній школі; 3) масовим характером навчання та індивідуальними пізнавальними маршрутами; 4) потребами і можливостями їх задоволення; 5) потребами проявити себе в середовищі однолітків, бажанням виглядати привабливим, особливо в очах протилежної статі, і переживаннями з приводу зовнішності; 6) бажанням реалізувати себе та невмінням це зробити [2].

Відповідно, аналіз вищезгаданих джерел та публікацій дає нам підстави погодитись

з неодноразово доведеним фактом про те, що підлітки є важкою категорією, яка характеризується специфічними особливостями, які, в свою чергу, нам, дорослим, вкрай важливо враховувати як під час навчально-виховного процесу, так і в контексті щоденної взаємодії. Обізнаність педагогів і батьків із суперечностями, які є рушійними силами психічного розвитку підлітка, сприяють виробленню ними здатностей досягати оптимальної стратегії у спілкуванні та взаємодії з дітьми цієї вікової категорії.

Однак ігнорування батьками та вчителями психологічних проблем дітей підліткового віку, що сьогодні є непоодиноким явищем, неврахування ними внутрішніх суперечностей, невирішення яких, в свою чергу, призводить до загострення внутрішньо-особистісних конфліктів у підлітків, здатні призводити до появи невротичних розладів, які в цілому за частотою прояву найбільш характерними є саме для обдарованих підлітків.

Е.І. Ніколаєва вважає, що підліток має пройти складний шлях від дитинства до дорослості, в процесі якого він зіштовхується з безліччю труднощів [12]. Науковець стверджує, що «шлях, який підлітку необхідно здолати, залежить від мужності (життєстійкості) та інтеграції особистості» [12, с. 190]. При недостатній спрямованості вищезгаданих аспектів особистості ймовірне пригнічення творчості, в результаті чого, як зауважує автор, «можлива повна конформна деіндивідуалізація особистості – цілковита відповідність особистості наявним в цей момент часу потребам тієї соціальної групи, яка в дійсності буде віддзеркалювати для неї ціннісні уявлення суспільства» [12, с. 190]. Е.І. Ніколаєва переконливо доводить: «За наявності особистісної інтеграції, але недостатньої мужності долати зовнішні бар'єри, можливе обмеження творчості. <...> За наявності високого рівня мужності, але недостатньої особистісної інтеграції велика ймовірність появи дезадаптивної творчості. В даному випадку вона пов'язана з невротами та іншими порушеннями. <...> Виникає динамічна нерівновага: збереження творчості досягається за рахунок принесення в жертву особистісної адаптації» [12, с. 190].

У свою чергу, неврот – це психогенне захворювання, в основі якого лежить протиріччя, яке невдало, нераціонально, непродуктивно вирішується особистістю, що лежить між нею і значущими для неї сторонами дійсності, що викликає болісно-тяжкі переживання: невдач в життєвій боротьбі, незадоволення потреб, недосягнення мети, непоправної втрати [4]. Обдаровані діти,



особливо підлітки, неодноразово становлять групу ризику стосовно частоти прояву у них невротичних розладів.

Наприклад, часто обдаровані діти, мотивовані на досягнення, в ситуаціях, де від них вимагається прояв їх здібностей на найвищому рівні (іспити, ЗНО), можуть відчувати тривожність, занепокоєння, втрату впевненості в собі, в гіршому випадку це може призвести до появи невротичних проявів особистості [4]. Г.О. Гулько з приводу цього систематизувала можливі чинники, які провокують невротичні зміни в особистості підлітка, і до них віднесла: 1) біологічні (емоційна лабільність, рухливість нервової системи, хороша емоційна пам'ять, асинхронність розвитку низки функцій та систем організму (випередження розумового розвитку при відставанні моторного), несумісна генетична кореляція окремих властивостей і ознак (наприклад, суміщення яскравої емоційності і холеричного темпераменту зі здібностями до математики чи гри у шахи)); 2) психологічні, в контексті яких також можна виокремити такі риси характеру, які є типовими для обдарованих дітей загалом, а саме: емоційна чутливість, жалісність, наївність, довірливість, сором'язливість, невпевненість у собі, загострене відчуття власної гідності, самолюбство, недолік спонтанності та природності в прояві почуттів, рефлексивність [4]. Окрему увагу автор приділяє групі соціально-педагогічних чинників, до яких відносять психотравматичне виховання, в руслі якого, в свою чергу, можна виокремити вимоги дорослих, що перевищують задатки, можливості та потреби дітей; нестачу любові, пестощів та терпіння; непослідовні та суперечливі вимоги по відношенню до дитини; гіперопіку [4]. Цей перелік автор доповнює специфічними невротизуючими чинниками, до яких обдаровані діти особливо чутливі: стримування дитини нормами та вимогами, які прийняті в соціумі; примус дитини до виконавчої позиції; оцінна любов (наприклад, за перемоги, за успіх, а решта – неприйняття або байдужість) [4].

Аналіз вищезгаданих джерел дає нам підстави вважати, що обдарована дитина виступає для дорослих в ролі об'єкта задля експериментування розвивальних впливів, які нам пропонує сучасна психолого-педагогічна практика. Так, більшість педагогічних працівників результат власної діяльності вбачають у кількості засвоєних обдарованими учнями знань. Однак основною потребою сучасної освіти, яка сьогодні у нашому суспільстві є пріоритетною, є потреба в особистостях, які готові демонструвати не лише кількісний, але й якісний

рівень засвоєння знань, які спроможні проаналізувати пропоновану вчителем інформацію крізь призму власної особистості, зіставляючи її з власними цінностями та життєвими переконаннями.

Сім'я, яка виховує обдаровану дитину, також не завжди виступає гарантом плекання гармонійної особистості. В практиці сімейного виховання обдарованого підлітка непоодинокими є ситуації, за яких батьки виховують дитину в міру своїх амбітностей, вбачають в дитині можливість компенсування недосягнутих життєвих цілей і поставлених стратегій, які в свій час не вдалося реалізувати (наприклад, нереалізація професійних можливостей в контексті обраної професії, недопустимість порушення «династії» певної професії, яка довгий час існувала в їх сім'ях).

Плекання педагогами, батьками не лише в обдарованого, але й в будь-якого іншого підлітка виконавської позиції, споживацького підходу до життя унеможлиблює його гармонійний розвиток та успішну соціалізацію на подальших етапах вікового зростання, перешкоджає становленню та розвитку його як самодостатньої і зрілої особистості, формуванню людини, яка спроможна акумулювати в собі високоморальні якості, жити в гармонії як з собою, так і соціумом. Важливо дати зрозуміти підлітку, що здатність помилятися є нормою будь-якої людини, яка живе, працює, контактує з іншими людьми. Сприйняття підлітком життєвої помилки як виклику сучасності має допомогти йому виробити в собі культуру самоаналізу, розвинути рефлексію та напрацювати поведінковий алгоритм у вирішенні несподіваних проблем, які постають в його житті.

Тому ми розділяємо цю думку О.В. Прашко: «У час постійних реформ, що супроводжуються зниженням рівня життя, втратою традиційних ціннісних орієнтацій, послабленням соціальних зв'язків між людьми, збільшенням поляризації населення у духовній, політичній площині, різними поглядами на культурну спадщину, діти та підлітки опинилися вразливою групою населення. Знижується рівень народжуваності, фізичного та психічного здоров'я дітей. Відбулися зміни в ціннісних орієнтаціях підлітків. Фіксується збільшення ролі особистісних цінностей при зниженні суспільнозначущих (бути корисним та потрібним людям). Від успішного здійснення процесу розвитку залежить реалізація підлітками у майбутньому власних здібностей і задатків, можливість стати соціально зрілою особистістю, створювати сприятливі умови для власної життєтворчості» [13, с. 66]. Автор



також вважає, що «у період становлення нових соціально-економічних основ розвитку країни особливої значущості набуває проблема розвитку в підлітків соціальної компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, оволодіння учнями конструктивно-перетворювальною позицією» [13, с. 66]. Відповідно, науковець переконливо доводить, що «розвиток соціальної компетентності передбачає сприяння становленню соціально зрілої особистості, яка здатна жити й самореалізуватися в умовах багатоманітного складно організованого світу, суспільства; набуття учнем знань про суспільство як розмаїту, динамічну, цілісну систему, складовою якої є він сам; розвиток бажання і здатності учня бути активним членом суспільства – цілеспрямовано змінювати його з метою оптимізації власного життя та життя інших людей» [13, с. 66].

Аналіз психолого-педагогічних джерел стосовно відстеження феномена дитячої обдарованості, особливостей протікання підліткової кризи в цілому, а також психологічних проблем обдарованого підлітка зокрема дав нам змогу систематизувати психологічні детермінанти становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці. Запорукою формування та розвитку гармонійно розвиненої особистості обдарованого підлітка виступають: 1) узгодження вимог дорослих з психофізіологічними особливостями розвитку підлітків, потребами та можливостями обдарованих дітей; 2) забезпечення педагогами психолого-педагогічних умов для сприйняття підлітком себе як соціального суб'єкта та розвитку в нього оцінних суджень; 3) наявність в обдарованих підлітків внутрішніх суперечностей, реалістичного рівня домагань; 4) забезпечення вчителями суб'єкт-суб'єктної взаємодії у роботі з обдарованими підлітками; 5) заохочення свободи мислення обдарованого підлітка, забезпечення педагогами в обдарованих дітей мотивації на досягнення успіху; 6) забезпечення батьками по відношенню до обдарованого підлітка неоцінної любові.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, обізнаність щодо природи обдарованості дітей у підлітковому віці є важливою як для педагогів, які розділяють відповідальність за їх освіту і турботу про них, так і для сімей, що їх виховують. Усвідомлення і розуміння психологічних детермінант у становленні та розвитку особистості обдарованого підлітка є необхідним фактором щодо розвитку його соціальної компетентності. Крім того, з'ясовано, що відкриті стосунки у сім'ї та з вчителями є важливим

чинником щодо стабілізації психофізичного стану, подолання невротичних розладів особистості, які є непоодиноким явищем в цьому віці, а отже, досягнення підлітком стану внутрішньої рівноваги. Однак піднята проблема, в свою чергу, не вичерпує її багатогранності. Перспективою подальших досліджень може стати відстеження психологічних детермінант у становленні та розвитку обдарованої особистості у період ранньої юності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богдан М.С. Проблема самотності у підлітковому віці / М.С. Богдан // Сучасні погляди на актуальні питання педагогічних та психологічних наук : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 грудня 2014 р., м. Одеса). – О., 2014. – С. 5–8.
2. Гельбак А.М. Суперечності як рушійні сили психічного розвитку в підлітковому віці / А.М. Гельбак // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції «Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно-орієнтованої освіти» (18–29 квітня 2016 р.). – Кіровоград, 2016. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ppko-koipro.edukit.kr.ua>.
3. Губенко О.В. Використання механізму переконструювання для розвитку інтелектуальної креативності учнів у процесі вивчення авторського курсу «Сходинки до творчості» / О.В. Губенко // Освіта та розвиток обдарованої особистості : Щомісячний науково-методичний журнал. – 2015. – № 12 (43). – С. 13–18.
4. Гулько Г.О. Психологічна профілактика неврозів обдарованих підлітків / Г.О. Гулько // Сучасні погляди на актуальні питання педагогічних та психологічних наук : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 грудня 2014 р., м. Одеса). – О., 2014. – С. 9–12.
5. Данчук Ю.П. Емпіричне дослідження психологічних особливостей регуляції рухової активності учнів 5–9 класів / Ю.П. Данчук, О.А. Чеканська // Сучасні погляди на актуальні питання педагогічних та психологічних наук : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 грудня 2014 р., м. Одеса). – О., 2014. – С. 12–16.
6. Дьяков Д.Г. К проблеме построения автобиографического нарратива в ходе самоидентификации у слабовидящих подростков / Д.Г. Дьяков // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 лютого 2016 р.). – Львів, 2016. – С. 8–10.
7. Ільяш А.В. Особливості вирішення вікових завдань підлітка / А.В. Ільяш // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 лютого 2016 р.). – Львів, 2016. – С. 31–33.
8. Кирпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03. «Психология разви-

тия, акмеология (психологические науки)» / А.Р. Кирпиков. – М., 2002. – 181 с.

9. Костюк Г.С. // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 365 с.

10. Кулемзина А.В. Одаренные дети как группа риска по формированию невротического состояния / А.В. Кулемзина // Сибирский психологический журнал. – 2003. – № 18. – С. 105–110.

11. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 26–38.

12. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.

13. Прашко О.В. Програма спецкурсу з розвитку соціальної компетентності підлітків / О.В. Прашко // Освіта та розвиток обдарованої особистості : Щомісячний науково-методичний журнал. – 2015. – № 3 (34). – С. 66–76.

14. Пустулатов І.В. Феномен сім'ї повторного шлюбу у контексті впливу на розвиток ціннісно-сислової сфери особистості підлітків / І.В. Пустулатов // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 лютого 2016 р.). – Львів, 2016. – С. 35–36.

15. Савченко Ю.Ю. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини підліткового віку у професійному та особистісному самовизначенні / Ю.Ю. Савченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості :

Щомісячний науково-методичний журнал. – 2015. – № 12(43). – С. 13–18.

16. Ткачук А.А. Диагностика и коррекция агрессивного поведения подростков / А.А. Ткачук // Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 12–13 лютого 2016 р.). – Х., 2016. – С. 86–90.

17. Третьякова О.А. Субъективность личности как условие преодоления одиночества в подростковом возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03. «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / О.А. Третьякова. – Тамбов, 2009. – 152 с.

18. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

19. Чиренко Н.В. Виховання соціальної ініціативності: специфіка уявлень підлітків та дорослих лідерів щодо сутності поняття / Н.В. Чиренко // Освіта та розвиток обдарованої особистості : Щомісячний науково-методичний журнал. – 2015. – № 5 (36). – С. 46–48.

20. Якубович А.О. Психологічні особливості інтернет-залежності підлітків з повних та неповних сімей / А.О. Якубович, О.Г. Шмиглюк // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 лютого 2016 р.). – Львів, 2016. – С. 12–13.



УДК 159.923.2:177-057.875

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Шипко М.В., аспірант  
кафедри практичної психології  
Запорізький національний університет

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді. Проведено аналіз соціальної ситуації розвитку особистості студентського віку в контексті розвитку складових етичної свідомості. До означених чинників віднесено засвоєння моральних норм та категорій; прийняття соціальних норм і етичних вимог; моральні цінності; еґо-ідентичність; автономність; рефлексивну здатність; емоційне ставлення до категорій етики.

**Ключові слова:** етична свідомість, студентська молодь, моральні цінності, еґо-ідентичність, автономність, рефлексія.

Статья посвящена теоретическому обоснованию психологических факторов развития этического сознания студенческой молодежи. Проведен анализ социальной ситуации развития личности студенческого возраста в контексте развития составляющих этического сознания. К указанным факторам отнесено усвоение моральных норм и категорий; принятие социальных норм и этических требований; моральные ценности; эґо-идентичность; автономность; способность к рефлексии; эмоциональное отношение к категориям этики.

**Ключевые слова:** этическое сознание, студенческая молодежь, моральные ценности, эґо-идентичность, автономность, рефлексия.

Shypko M.V. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT YOUTH'S ETHICAL CONSCIOUSNESS

The article is devoted to the theoretical substantiation of psychological factors of development of the student youth's ethical consciousness. Social situation of development of personality of the student age has been analyzed in the context of the growth of the individual ethical consciousness. Psychological factors of development of the student youth's ethical consciousness include the assimilation of moral norms and categories; adoption of social norms and ethical requirements; moral values; ego-identity; autonomy; capacity for reflection; emotional attitude to the ethics categories.

**Key words:** ethical consciousness, student youth, moral values, ego-identity, autonomy, reflection.

**Постановка проблеми.** Сучасна суспільно-політична та економічна ситуація в Україні є такою, що інтереси національної безпеки, соціального і культурного благополуччя вимагають звернення до проблеми морального відродження особистості, розвитку її етичної свідомості.

В контексті розвитку сучасної науки вивчення етичної свідомості особистості набуває особливої актуальності, адже саме етична свідомість зумовлює характер етичних відносин людини, її моральну позицію, вчинки і поведінку в цілому. Без сформованості ставлення до понять про добро і зло, обов'язок, совість, справедливість, честь і гідність, свободу і відповідальність, щастя і сенс життя, а також уявлень про моральний ідеал неможливі ні взаємодія зі світом, ні розвиток особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У межах філософії етична свідомість вивчалась В.П. Кобляковим (взаємопроникнення моралі та етики в процесі культурно-історичного розвитку); О.І. Титаренком, П.А. Ландесманом (визначення

структур етичної свідомості); Ю.В. Соґо-моновим (становлення світоглядних уявлень); І.С. Коном (інтерналізація соціальних норм в культурно-історичному плані). У психологічній науці дослідженням етичної свідомості займалися В.В. Турбан (особливості становлення етичної свідомості в онтогенезі); А.В. Бездухов; (етична свідомість вчителя); Л.М. Антілогова (психологічні механізми розвитку етичної свідомості); Р. Мурхед, В. Хінслі (етична свідомість приватних та корпоративних юристів); Д. Перкінз (етична свідомість споживачів); Е. Амадо (розвиток етичної свідомості школярів). Теоретичні аспекти цього феномена висвітлено у дослідженнях Г.О. Балла (аналіз взаємодії добра і зла у соціальній поведінці); Ю.М. Швалба (рефлексивні характеристики свідомості у процесі діяльності цілепокладання); І.С. Булах; Р.В. Павелківа; М.В. Савчина (розвиток моральної свідомості та самосвідомості особистості).

У психолого-педагогічних працях відзначається дефіцит як експериментальних досліджень, так і теоретичних концепцій у



вивченні етичної свідомості, зокрема психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді. В умовах освітньої практики ця проблема є особливо значущою, адже в студентському середовищі присутні такі явища, як криза соціальної, особистісної та духовної ідентичності. Визначення та дослідження психологічних чинників розвитку етичної свідомості сприятиме більш глибокому розумінню процесу її розвитку, створить теоретичні підстави для розробки практичних заходів цілеспрямованого розвитку етичної свідомості в студентському віці – у період оволодіння юнаком повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, сімейних, професійно-трудова.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні та обґрунтуванні психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Роботи науковців з вивчення етичної свідомості охоплюють широке коло явищ, адже означений феномен одночасно виявляється відображенням суспільного буття, формується в процесі взаємодії особистості з соціально-культурним середовищем, а також є суб'єктивною стороною моралі, виражає самовизначення в загальному універсумі буття [15]. Етичну свідомість можна розглядати як форму індивідуальної свідомості, що проявляється в досягненні моралі особистістю, рефлексії моральних (соціальних) норм, формуванні на цій основі власних поглядів і переконань.

Розвиток концепції свідомості О.М. Леонтьєва в системі теоретичних положень Н.Ф. Шевченко дає змогу розглядати структуру етичної свідомості в єдності трьох компонентів: чуттєвої тканини, значень та смислів – ядерних утворень етичної свідомості [18]. Трикомпонентна структура етичної свідомості представлена змістом, що відображує специфіку індивідуальної етичності та моральності: значеннями, які виражаються моральними нормами й категоріями; смислами, які виражаються особистісними цінностями, мотивами моральної поведінки, потребою в самоактуалізації; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття норм моралі, подій та вчинків [19].

Вікові зміни становлення структурних компонентів етичної свідомості мають гетерохронний характер: різні показники цього утворення сягають власного максимуму й мінімуму в різні вікові періоди. У пізньому юнацькому віці і ранній зрілості, коли

оформлюються морально-етичні якості та рефлексивні уміння особистості, етична свідомість характеризується домінантністю – світ сприймається особистістю як такий, що потребує турботи й поваги, ціннісного ставлення [16, с. 378, 393]. Особливу категорію молодих людей, вік яких охоплює період юнацтва та ранньої зрілості, складає студентська молодь.

Перейдемо до обґрунтування психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді. Для цього проаналізуємо соціальну ситуацію розвитку зазначеного вікового періоду, враховуючи структурно-змістову сутність етичної свідомості.

Процеси інтеріоризації молодою людиною загальнолюдських моральних норм, які відбуваються в результаті навчально-виховної діяльності у ВНЗ, є провідними в утворенні і функціонуванні моральних механізмів поведінки особистості. По мірі включення індивідів у все більш складні моральні відносини, на базі стабільної участі у суспільній практиці і виконанні різних соціальних ролей, а водночас у зв'язку з посиленням світоглядних уявлень індивідуальна свідомість збагачується засвоєнням моральних принципів, які перетворюються на стійкі моральні ціннісні орієнтації. Під впливом цього і при опорі на більш складні форми моральної рефлексії (відповідальність, усвідомлення сенсу життя) розширюється діапазон морального вибору [3; 8]. Таким чином, засвоєння моральних норм та категорій, яке є необхідною умовою розвитку етичної свідомості особистості, проявляється у моральній зрілості, розвиненості моральних суджень (за термінологією Л. Кольберга). Зазначене дає змогу визначити засвоєння моральних норм та категорій психологічним чинником розвитку етичної свідомості.

Виховання моральної поведінки означає забезпечення єдності мотивів і дій особистості. Моральні мотиви спонукають до певної дії, надають поведінці особистісного змісту. Моральна норма сама по собі не може бути надійним гарантом моральної поведінки студента. Це залежить від того, в якій мірі особистість усвідомлює соціальну цінність тієї чи іншої моральної норми, її об'єктивні вимоги, як ця норма відповідає власним інтересам особистості і наскільки моральна норма стала невід'ємною частиною свідомості студента [9].

Український дослідник А.В. Донцов вважає, що почуття совісті посідає ведуче місце серед внутрішніх моральних імперативів поведінки особистості студента. Совість, з одного боку, є наслідком усвідомлення і переживання інтересів інших людей, з ін-



шого – результатом внутрішньої боротьби особистості між егоїстичними і альтруїстичними мотивами поведінки, в якій альтруїстичні мотиви виступають домінуючими і пригнічують егоїстичні почуття. Сівість як внутрішній механізм поведінки особистості може спрацьовувати лише при умові її звільнення від механізмів зовнішнього соціального контролю і надання їй права самостійного морального вибору [5].

Отже, мотиви моральної поведінки студентської молоді зумовлені прийняттям суспільних моральних норм і етичних вимог, що проявляється у почутті совісності. Зазначене дає підстави визначити прийняття соціальних норм і етичних вимог чинником розвитку етичної свідомості студентської молоді.

Вищій навчальний заклад виявляється інституціоналізованою формою передачі цінностей: за роки навчання молода людина засвоює суспільні ідеали, які спонукають її до активності, в результаті якої відбувається їх предметне втілення. Однак цінності стають джерелом індивідуальної мотивації поведінки особистості лише в тому випадку, коли інтеріндивідуальні ціннісні відносини перетворюються на інтраіндивідуальні механізми самоврядування. Тобто, соціальна цінність спочатку присутня в свідомості як тільки знана, яка не має реального особистісного сенсу і спонукальної сили, і лише згодом, здобуваючи і те й інше, стає істинною особистісною цінністю, внутрішнім носієм соціальної регуляції, вкоріненим в структурі особистості [11].

Грунтуючись на концепції цінностей Ш. Шварца, можна зрозуміти, що такі моральні цінності, як універсалізм (розуміння, терпимість та захист благополуччя людей та природи), доброта (збереження та підвищення благополуччя оточуючих: корисність, лояльність, чесність, відповідальність) та безпека (безпека для інших людей та себе, гармонія, стабільність суспільства та взаємин) [6], мають набувати особистісного смислу в пізньому юнацькому й ранньому віці для оптимального етичного розвитку особистості. Будучи смисловими утвореннями, цінності «зв'язують» когнітивну й мотиваційну сфери, інтегрують їх в єдину смислову сферу, додаючи особистості певної цілісності та виступаючи підставою для пізнання світу. Отже, ми визначаємо розвиненість моральних цінностей (універсалізм, доброта, безпека) психологічним чинником розвитку етичної свідомості у студентської молоді.

Період прийняття зобов'язань відносно до певної низки виборів, таких як система моральних цінностей, ставлення до мо-

ральних норм, потреба само актуалізації, також проявляється кризою ідентичності. Інтеграція попередніх ролей і навичок з ідеальними прототипами сьогодення проявляється у формі его-ідентичності та є «внутрішньою тотожністю самому собі», що забезпечує безперервність минулого, сьогодення і майбутнього індивіда [20]. Типовим статусом ідентичності для студентської молоді виявляється мораторій [12], тобто роздуми про моральні цінності та норми, вибір власного морального кодексу та професійної ролі, інтеграцію поведінки в різних сферах життя.

Отже, відчуття его-ідентичності – ясність образу себе, інтегративність свого Я – є оптимальним, коли людина має внутрішню впевненість у напрямі свого життєвого шляху, інтеграції ролей та ідентифікацій. Его-ідентичність, що виконує інтегруючу функцію, і сам факт наявності нормативної кризи виступають необхідними умовами формування зрілості особистості – засвоєння, прийняття та оцінка соціальних норм і етичних вимог, вироблення власної моральної системи. Зазначене дає підстави визначити его-ідентичність чинником розвитку етичної свідомості студентської молоді.

Необхідність у самоактуалізації та набутті ідентичності особистості студента пов'язана, з одного боку, з його спрямованістю до соціалізації і набуття певного соціального статусу у суспільстві, з іншого – з його прагненням до відносної автономії і свободи морального вибору. Зазначені обставини стимулюють розвиток незалежності у прийнятті рішень, самостійність, прояснення особистісних цінностей, зміну значущих осіб і перебудову взаємин з батьками.

Становлення емоційної, поведінкової та ціннісної автономії передбачає формування в студентської молоді своїх поглядів, переконань, особистих прив'язаностей, які мають бути у відповідній гармонії між собою. Саме автономній особистості властива готовність і здатність самостійно, усвідомлено робити значущі вибори, осмислювати можливі наслідки, брати відповідальність, оцінювати та приймати можливі ризики [10; 17]. Таким чином, набуття людиною студентського віку автономності виявляється необхідною умовою самоактуалізації, тобто реалізації особистістю власної системи потенціалів. Зазначене дає змогу визначити автономність чинником розвитку етичної свідомості студентської молоді.

У студентський період життя відбувається активне долучення до моральних, естетичних та пізнавальних цінностей, намічається життєво важливе трудове само-

визначення. Зазначене можливе завдяки рефлексії – вагомому компоненту самоактуалізації. Моральний рівень рефлексії студента, на думку В.П. Бездухова і О.К. Позднякової, – є осмисленням ним «Я» серед людей (простір відносин), є діяльністю його свідомості з дослідження своїх взаємодій, коли молода людина подумки сперечається з собою і з іншими, обґрунтовує свою моральну позицію або моральну позицію іншого, виправдовує себе або іншого. Етичний рівень рефлексії є осмисленням студентом особистісного «Я» серед своїх цілей, мотивів, настанов, це є діяльністю його свідомості з дослідження власних цілей, мотивів, настанов по відношенню до себе [2]. В.В. Турбан, «матеріалізуючи» онтогенез етичної свідомості, зауважує, що рефлексія виникає з постанням смислової неузгодженості, при цьому етична рефлексія має предметом авторитет, на який орієнтується суб'єкт. Саме цей авторитет і пропонує форму (взірці, накази, вимоги тощо) ставлення до світу й моралі зокрема [16, с. 322].

Близьким до моральної рефлексії є поняття «соціальна рефлексія», введене вітчизняними науковцями на чолі з М.І. Боришевським. Так, стаючи в процесі формування суб'єктом пізнання, спілкування і праці, індивід усвідомлює своє суспільне становище, визначається стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей і соціальних груп, норм та правил, цінностей і аж до світу загалом, формує певну стратегію життєтворчості, індивідуальний стиль життя, виробляється система смисложиттєвих цінностей [13, с. 21].

Таким чином, здатність до рефлексії сприяє самореалізації та самоактуалізації особистості; рефлексія виступає єдиною доступною пізнанню формою існування свідомості [14, с. 15]. Зазначене свідчить про те, що становлення етичної свідомості безпосередньо залежить від розвиненої рефлексивності, та дає змогу визначити рефлексивну здатність психологічним чинником розвитку етичної свідомості студентської молоді.

У формуванні моральних переконань в студентському віці важливу роль відіграють емоції, адже поняття етики не вичерпуються визначеннями раціонального змісту. Справжнє моральне переконання, за визначенням Б.С. Братуся, має бути завжди забезпечено «золотим запасом» відповідного афективного, емоційно пережитого ставлення до життя; в іншому випадку воно девальвується до рівня простої декларації, більш того, може стати бутафорією, що маскує зовсім інші цілі [4, с. 32].

Таким чином, розвиток етичної свідомості неможливий без вивчення того, на які категорії етики «звертає увагу» етична свідомість молодих людей в ситуації рефлексивної поведінки [1]. Принцип «звернути увагу», як підкреслює Л.П. Кіященко, ґрунтується на фундаментальній генетичній схильності – націленості на побудову взаємин зі світом, перш за все на основі різних форм візуалізації [7, с. 103]. З огляду на зазначене ми визначаємо емоційне (суб'єктивне) ставлення до категорій етики психологічним чинником розвитку етичної свідомості в студентській молоді.

Отже, теоретичний аналіз соціальної ситуації розвитку пізньої юності – ранньої дорослості та його узгодження зі структурою етичної свідомості дав змогу визначити комплекс взаємопов'язаних психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді. До вказаних чинників ми відносимо засвоєння моральних норм та категорій; прийняття соціальних норм і етичних вимог; моральні цінності; еґо-ідентичність; автономність; рефлексивну здатність; емоційне ставлення до категорій етики.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

В статті було визначено та обґрунтовано психологічні чинники розвитку етичної свідомості студентської молоді, а також проаналізовано соціальну ситуацію розвитку особистості студентського віку в контексті розвитку складових етичної свідомості. До означених чинників віднесено засвоєння моральних норм та категорій; прийняття соціальних норм і етичних вимог; моральні цінності; еґо-ідентичність; автономність; рефлексивну здатність; емоційне ставлення до категорій етики.

Перспективними напрямками розвитку наукової проблематики вбачаються емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді; експериментальне вивчення динаміки розвитку етичної свідомості особистості у період підготовки у вищому навчальному закладі; розробка та впровадження психолого-педагогічної програми розвитку етичної свідомості студентської молоді.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бездухов А.В. На какие категории этики «обращает внимание» этическое сознание будущих учителей / А.В. Бездухов // Наука вчера, сегодня, завтра : материалы VI международ. заочной науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2013. – С. 41–48.
2. Бездухов В.П. Морально-этическая рефлексия учащегося / В.П. Бездухов, О.К. Позднякова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12. – № 3 (3). – С. 575–577.



3. Кросс-культурная психология. Исследования и применения / [Дж. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен] ; пер. с англ. – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
5. Донцов А.В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : [монографія] / А.В. Донцов. – Х. : Шлях, 1999. – 226 с.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
7. Киященко Л.П. Что сознание понимает в знании? / Л.П. Киященко // Что значит знать? : сборник научных статей. – М. : Центр гуманитарных исследований, 1999. – С. 100–110.
8. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И.С. Кон // Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М. : Наука, 1979. – С. 85–113.
9. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
10. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–119.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
12. Marcia J.E. Ego identity status in college women / J.E. Marcia, M.L. Friedman // Journal of Personality. – 1970 – № 44. – P. 675–688.
13. Психологічні закономірності розвитку громадської свідомості та самосвідомості особистості : у 2 т. – К. : Дніпро, 2001– . – Т. 2. / за заг. ред. М.Й. Боришевського. – 2001. – 308 с.
14. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М. : НИИОПП, 1979. – С. 231–249.
15. Сорокоумова С.Н. Психологическая структура нравственного сознания у будущих специалистов социомического профиля / С.Н. Сорокоумова, В.П. Исаев // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. – 2013. – № 3 (100). – С. 279–288.
16. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.В. Турбан ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2013. – 487 с.
17. Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше» / Б. Шварц ; пер. с англ. – М. : Добрая книга, 2005. – 288 с.
18. Шевченко Н.Ф. Етична свідомість: філософсько-психологічний зміст / Н.Ф. Шевченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2015. – № 5. – С. 120–124.
19. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф. Шевченко // Психологія і суспільство : теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал. – 2009. – № 4. – С. 167–180.
20. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / Э.Г. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта: МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.



УДК 159.922

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ТА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Яворська-Ветрова І.В., к. психол. н.,  
старший науковий співробітник  
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто результати експериментального дослідження становлення рефлексивності в учнів 3–6 класів загальноосвітньої школи. Висвітлено динаміку та особливості співвіднесення образів ідеального та реального Я на межі молодшого шкільного та підліткового віку, а також у групах учнів з різною особистісною ефективністю.

**Ключові слова:** рефлексія, самоаналіз, саморозуміння, особистісна ефективність, реальне Я, ідеальне Я.

В статье рассмотрены результаты экспериментального исследования становления рефлексивности у учащихся 3–6 классов общеобразовательной школы. Освещены динамика и особенности соотношения образов идеального и реального Я на границе младшего школьного и подросткового возраста, а также в группах учащихся в различной личностной эффективности.

**Ключевые слова:** рефлексия, самоанализ, самопонимание, личностная эффективность, реальное Я, идеальное Я.

### Yavorska-Vietrova I.V. PECULIARITIES OF PERSONAL EFFICIENCY FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND ADOLESCENTS

The article describes results of the experimental study of pupils' reflexivity formation during 3–6 forms of secondary school. The dynamics and features of correlation of the images of ideal and real self on the verge of primary school age and adolescence are revealed as well as its peculiarities for pupils with different personal efficiency.

**Key words:** reflection, introspection, self-understanding, personal efficiency, real self, ideal self.

**Постановка проблеми.** Проблеми особистості, гармонійного особистісного розвитку були і залишаються актуальними у наукових психологічних розвідках. Непересічно значущими є ці проблеми у періоді дитинства, зокрема шкільного віку, коли психологічні інтенції та адаптивні можливості учня, становлення його як ефективної, успішної особистості є практично необмеженими. Тому вагомою постає проблема дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія, на різних етапах онтогенезу, зокрема у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній науці поняття рефлексії на теоретичному рівні аналізувалося в роботах Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна як один із пояснюючих принципів організації та розвитку психіки людини, насамперед її вищої форми – самосвідомості. Так, Л.С. Виготський вважав, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій мають своїм підґрунтям рефлексію, відображення власних процесів у свідомості» [1, с. 141].

У вітчизняній та зарубіжній психології проблеми рефлексії розглядалися в рамках діяльнісного підходу (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), у контексті теорій особистості та розвитку її самосвідомості (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, М.И. Боришевський, Л.С. Виготський, І.С. Кон, С.Д. Максименко, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.), а також з погляду концепцій особистості та особистісного зростання (Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер, Л. Хьелл, Д. Зіглер та ін.).

Аналіз експериментально-психологічних досліджень показав, що рефлексія вивчається у чотирьох основних аспектах: кооперативному (Н.Г. Алексєєв, М.І. Найдьонов, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицький та ін.), комунікативному (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, А.Б. Коваленко, Л.А. Петровська та ін.), інтелектуальному (Л.Ф. Берцфаї, М.Е. Боцманова, В.В. Давидов, А.З. Зак, А.В. Захарова та ін.) та особистісному (І.Д. Бех, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.). При цьому перші два аспекти вирізняються в дослідженнях колективних форм діяльності й опосередковують їх процесів спілкування, а два інші – в індивідуальних



формах прояву мислення і свідомості. Таке акцентування дає змогу виділити колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії, а також кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний типи рефлексії [10].

Розглядаючи рефлексію у процесі становлення внутрішнього світу людини, В.І. Слободчиков, услід за Б.Г. Ананьєвим, наголошує на безумовній значущості появи мовлення і «внутрішнього діалогу» на «шляху до самосвідомості»: «Саме мовлення, виступаючи першою натуральною практикою свідомості на шляху руху до самосвідомості, одного разу виникнувши, тепер завжди протиставляє слово всьому іншому; через слово суб'єктивність вперше стає для себе самої предметом» [7, с. 20]. І далі вчений відзначає: «Момент внутрішнього розчленування і – в ідеалі – розширення диференціації змістів свідомості формують здатність до аутокомунікації («я» – «я»), здатність до розрізнення себе від не-себе всередині самого себе (внутрішня рефлексія)» [7, с. 22].

В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв, визначаючи рефлексію «концентрованим вираженням практики свідомості», «центральною феноменом людської суб'єктивності», «смысловим центром усієї людської реальності» наголошують на тому, що рефлексія є специфічною людською здатністю, яка дає їй змогу перетворити свої думки, емоційні стани, дії й стосунки, взагалі всю себе на предмет спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення. Учені виокремили п'ять рівнів рефлексивної свідомості, залежно від глибини проникнення у сутність явищ, предметів, ставлень. Відповідно до цих рівнів охарактеризовано форми рефлексивної свідомості («шкала рефлексивності»), а саме:

– «покладальна рефлексія», яка «робить найперше визволення свідомості від поглинутості її буттям, але у форму зв'язаності її у певному психічному «конструкті» (образі, уявленні, дії тощо)»;

– «порівняльна рефлексія», що «забезпечує розпізнавання суб'єктом себе <...> в очевидному світі і ототожнення з ним»;

– «визначальна рефлексія», яка «вперше виявляє неспівпадіння і протилежність Я (суб'єкт) і не-Я (об'єкт)»;

– «синтезуюча рефлексія», що «вперше забезпечує вихід Я за будь-які актуальні межі самого себе; дає змогу <...> не тільки подолати тісні межі очевидності, але й виявити дійсність, що постає, як дійсність самого Я; тільки тепер синтезоване «внутрішнє Я» виявляється здатним прийняти справжню імманентність себе Світу в усіх

його вимірах, <...> тим самим узагалі вийти не тільки за межі самого себе, а й своїх відносин зі світом». Власне, на цьому етапі вона стає

– «трансцендуючою рефлексією», яка, «по суті, є «свідомістю, яка розширюється», принципово не прив'язана до своїх явищ і не редукована до них. Верхня межа такої рефлексії має своєю межею безкінечність» [9, с. 43].

На думку В.І. Слободчикова, суттєвими є такі риси рефлексії: 1) вивільнення свідомості від будь-якої поглиненості; 2) ступенями такого вивільнення є різні рівні рефлексії; 3) рефлексивна свідомість – це свідомість, що розширюється; 4) рефлексія – шлях встановлення людиною свого власного способу існування, який не є заздалегідь остаточно визначеним.

Розглядаючи питання механізму рефлексії, С.Ю. Степанов і І.Н. Семенов наголошують на його особистісно-смысловій обумовленості як «переосмисленні й перебудові суб'єктом змістів своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки, як цілісного ставлення до оточуючого світу» [10, с. 37]. Учені описують такий особистісно-смысловий механізм рефлексивного процесу, як послідовну зміну «типів здійснення «я» (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) у проблемно-конфліктній ситуації» [10, с. 37]. Таким чином, рефлексія визначається ними як активно-особистісне переосмислення будь-яких змістів індивідуальної свідомості, це переосмислення «як спосіб ідеальної взаємодії людини зі світом, тобто активного здійснення «я» у проблемно-конфліктній ситуації», що «визначає її самозміну і саморозвиток» [6, с. 37].

Важливим є вивчення онтогенетичних аспектів рефлексії, адже механізми розвитку починають функціонувати вже з перших днів життя дитини. Дослідники стверджують, що поява у дитини здатності усвідомити своє існування є початковою стадією рефлексії (І.Д. Бех, С.Д. Максименко, С.П. Тищенко), а певна ситуативна особистісна рефлексія виявляється вже у дошкільному віці. Початок систематичної, планомірної навчальної діяльності створює нову соціальну ситуацію життєдіяльності дитини. Розкриваючи особливості молодшого школяра як суб'єкта рефлексії в учбовій діяльності, дослідники експериментально довели, що «суб'єкт рефлексивної роботи» існує в інтерпсихічній формі [8; 12]. Шлях становлення рефлексивної ініціативності та самостійності вбачається у формуванні уміння будувати стосунки із самим собою, як з «іншим», в об'єктивації

для дитини тих змін, що відбуваються в ній у процесі учіння.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні динаміки становлення рефлексивності, а також особливостей співвіднесення образів ідеального та реального Я як механізмів становлення особистісної ефективності в учнів молодшого шкільного та підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової категорії. Запропонована методика не тільки орієнтована на дослідження безпосередньо рефлексивності як психічної властивості, а й враховує поведінкові й інтроспективні індикатори рефлексії як процесу і рефлексування як психічного стану. За результатами обробки експериментальних даних, було виокремлено три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і з тенденцією до високого (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів вказаного віку виявлено не було).

Дослідження проводилося з учнями третіх, четвертих класів початкової школи та учнями п'ятих, шостих класів основної школи. Поділ школярів за експертною оцінкою на три групи за рівнем особистісної ефективності (з високою, середньою, низькою ОЕ) дав можливість з'ясувати особливості становлення рефлексивності в кожній з груп з урахуванням ситуації розвитку дітей у шкільному соціумі (з одного боку, стабільність у початковій школі, а з іншого – перехідний період з адаптацією до основної школи і початком підліткового етапу онтогенезу).

Результати проведеного експериментального дослідження особливостей становлення рефлексивності у молодших школярів та молодших підлітків з різним рівнем особистісної ефективності свідчать про те, що загальною тенденцією становлення рефлексивності в учнів 3–6 класів є зменшення кількості показників низького рівня і збільшення кількості показників середнього рівня рефлексивності як від третього до п'ятого класу (окрім 6-го класу), так і від групи низькоефективних до групи високоефективних учнів у кожному з цих класів. Водночас п'ятикласники показали найвищі показники низького рівня розвитку рефлексивності в усіх групах за ефектністю. Відповідно, у незначній кількості школярів було зафіксовано середній рівень розвитку рефлексивності, а показники тенден-

ції до високого рівня відсутні. Тому можна говорити про певну деструкцію у системі уявлень про власне «Я» п'ятикласників, що потребує підвищеної уваги педагога та психолога до проблеми корекційної та розвивальної підтримки школярів на цьому етапі шкільного навчання.

У шестикласників показники рівнів розвитку рефлексивності достатньо мірою стабілізуються: збільшується, порівняно з іншими класами, кількість дітей із середнім рівнем розвитку рефлексивності. Така тенденція є найбільш характерною для учнів з низькою та високою ОЕ. На особливу увагу заслуговує той факт, що майже у третини високоефективних шестикласників встановлена домінуюча тенденція до високого рівня розвитку рефлексивності, кількість учнів з низьким рівнем розвитку рефлексивності в цій групі незначна. У групі «низькоефективних» школярів відсоток показників середнього рівня розвитку рефлексивності вищий, ніж відсоток показників низького рівня. Таким чином, на підставі отриманих даних можна констатувати наявність достатньо сприятливих, конструктивних тенденцій у розвитку здатності до самоаналізу, саморозуміння, тобто рефлексивності, у шестикласників.

Як свідчать дані експериментального дослідження, учні з високою особистісною ефективністю у стабільні, «некритичні» періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх відносин з іншими людьми. Водночас перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх (психологічних), так і зовнішніх (соціальних, рольових, міжособистісних)) зумовлюють деструктивні тенденції, певне «блокування», зниження темпів розвитку рефлексивності в цієї групи школярів.

В учнів із середньою ОЕ від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції «дві третини до однієї третини», набуваючи максимальних розбіжностей у п'ятикласників. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності у частини «середньо-ефективних» четвертокласників пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями і є, найімовірніше, винятком із загальної картини динаміки розвитку рефлексивності у школярів цієї групи.

Розвиток рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння і осмислення



власного «Я», своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів у групі учнів з низькою ОЕ співвідноситься з віковими параметрами, тобто чим старшими стають школярі цієї групи, тим вищим є рівень оволодіння ними такими діями (водночас навіть серед «низькоєфективних» шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку рефлексивності лише трохи більше, ніж половина). П'ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки їх здатність до саморозуміння й самоаналізу, тобто становлення рефлексивності у них, переживає деструкцію.

З рівнем розвитку рефлексії безпосередньо пов'язана реалістичність, адекватність Я-концепції особистості. Рефлексія «припускає віддзеркалення власного внутрішнього світу, що забезпечує виникнення системи уявлень і понять про себе, про свої особистісні властивості, про відчуття, переживання, мотиви поведінки, досягнення і невдачі тощо» [5, с. 561]. Дослідники наголошують на тому, що для рефлексії необхідним є ідеал, який «має бути водночас й абстрактним, й конкретним, тобто таким, що має стосунок до безпосередньої діяльності» [11, с. 11]. Завдяки рефлексії усвідомлюючи зміни власного «Я», особистість формує концептуальний образ себе, що характеризується внутрішньою гармонійністю, цілісністю. У цьому процесі як критерії можуть розглядатися «повнота усвідомлення і ухвалення змін, що відбулися в собі, ступінь близькості образу Я-реального і Я-ідеального, виражені егоцентричні установки, що підкреслюють значущість свого «Я» і довіру до нього» [2, с. 77].

Наступним напрямом дослідження стало вивчення співвідношення образів Я-ідеального та Я-реального в учнів 3–6 класів. У довільній формі школярам пропонувалося описати успішного учня (одержані характеристики виступали репрезентантами образу «Я-ідеальне»), а також відповісти, чи можна кожного з них назвати успішним учнем і обґрунтувати позитивну чи негативну відповідь, що, відповідно, репрезентує образ «Я-реальне».

На підставі результатів аналізу образу «успішного учня», що кореспондує з Я-ідеальним школярів, можна стверджувати, що для випробовуваних актуальним є образ учня, який має високі досягнення в навчанні, володіє широким репертуаром учнівських навичок і поведінкових характеристик, йому притаманний певний спектр рис, значущих як у сфері Я – суб'єкт учіння, так і у сфері Я – людина. Зауважено, що кількість і якість узагальнених характе-

ристик успішного учня зменшується як зі збільшенням віку дітей, так і з підвищенням їх особистісної ефективності. Таку саму тенденцію можна констатувати й щодо поведінкових і діяльнісних характеристик Я-ідеального. Найбільші, насамперед якісні, зміни відбуваються в описах особистісних рис успішного учня: «типові», «стандартні» висловлювання третьокласників змінюються у шестикласників на менш категоричні, але більш розгорнуті, психологічно обґрунтовані, рефлексивні судження.

Дослідження співвіднесення образів ідеального і реального Я в учнів 3–6 класів різних за ефективністю груп показало таке. Школярі з низькою ОЕ, усвідомлюючи свою невідповідність образу успішного учня, переживають дискомфорт, «захищаються» від нього «подвійністю» самохарактеристик і намаганням продемонструвати свою успішність в інших сферах життєдіяльності. У групі учнів із середньою ефективністю констатовано динаміку образу «Я-реальне» стосовно образу «Я-ідеальне»: якщо у школярів початкової школи переважають позитивне сприймання себе як суб'єкта учіння, значне ототожнення образів ідеального і реального Я, то з початком підліткового вікового етапу зростає критичність самохарактеристик, рефлексивність висловлювань, адекватність сприймання себе як учня. Така тенденція стає більш виразною у групі учнів з високою ефективністю. Так, більшість таких учнів 3–5 класів має позитивний образ самого себе, який охоплює не тільки сферу навчання, а й особистісні та поведінкові особливості. В образі реального Я шестикласників домінують стає відрефлексована цінність учіння та особистісних рис, що сприяють успішності. Можна стверджувати, що самопізнання молодших школярів виступає як самосприймання і самоспостереження, на основі яких формуються уявлення про себе, переважно одиничні образи себе в конкретних ситуаціях. На відміну від цього, на початку підліткового віку набувають першорядної ваги самоаналіз та осмислення себе, що є передумовою формування цілісного, узагальненого образу Я.

Виявлені у процесі дослідження особливості та тенденції становлення рефлексивності та образу Я в учнів різних за ефективністю груп поставили на порядок денний необхідність розробки системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

Загальною метою розробки комплексу завдань було визначено активізацію роз-



виту самосвідомості та рефлексії як механізму самопізнання, саморозвитку, становлення особистісної ефективності школярів. Виходячи з цього, були окреслені такі цілі: актуалізувати потребу школярів у самопізнанні та самоусвідомленні; розвивати готовність до самовдосконалення, здатність учнів до самоаналізу; сприяти розвитку особистісно значущих рис, самоповаги, впевненості у собі; розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу, усвідомлення власних внутрішніх змін; оволодівати навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах; створювати умови для формування в учнів мотивації досягнення успіху; сприяти усвідомленню школярем себе як суб'єкта учбової діяльності, навчальної та міжособистісної взаємодії. Комплекс включав завдання на розвиток рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу, впевненості у собі; завдання на розвиток самопізнання, уміння аналізувати свої вчинки та емоційні переживання, спостерігати за внутрішніми змінами; завдання на розвиток рефлексії з використанням методів арт-терапії.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз експериментальних даних дослідження рефлексивності учнів 3–6 класів дає підстави стверджувати, що рефлексивність як здатність особистості «до спрямування власної діяльності на саму себе», яка «забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації» [3], перебуває у взаємовпливі й взаємозалежності з особистісною ефективністю школярів, виступаючи механізмом становлення останньої.

Впровадження розробленого комплексу методичних прийомів щодо активізації розвитку рефлексії сприятиме розвитку самопізнання та саморозуміння як особистісно значущої діяльності, вироблення у кожного учня рефлексивної позиції, активізації внутрішнього рефлексивного механізму особистісної ефективності школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1982. – С. 138–142.
2. Завацька Н.Є. Психологія соціальної реадaptaції осіб зрілого віку : [монографія] / Н.Є. Завацька – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В.І. Даля, 2009. – 240 с.
3. Заїка Є.В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є.В. Заїка, О.І. Зімовін // Психологія і суспільство : укр. теорет.-методол. соціогуманіт. часоп. – 2014. – № 2. – С. 90–97.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
5. Надюк Н.М. Розвиток рефлексії як суб'єктивної здатності до професійної діяльності викладача вищої школи / Н.М. Надюк // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 18. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 556–565.
6. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
7. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.
8. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
9. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [profilib.com/102943](http://profilib.com/102943).
10. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, Н.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
11. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі / В.В. Турбан : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 38 с.
12. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у 6-леток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–47.



## СЕКЦІЯ 6. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.7 316.6

### ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ І ЗМІСТ ПРОГРАМИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКРИТИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Арнаутова В.В., здобувач  
кафедри практичної психології та соціальної роботи  
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті наведено принципи побудови і зміст особистісно-орієнтованої програми ресоціалізації вихованців в умовах освітніх закладів закритого типу, побудованої з урахуванням дефектів загальної соціалізації, правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів їх дезадаптованості із застосуванням заходів внутрішньоособистісної (індивідуальна психокорекція), міжособистісної (групова психокорекція) і мікросоціальної (соціальна терапія, методи конгруентної комунікації) спрямованості. Показано, що впровадження програми ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів сприяло зниженню показників агресивності, ворожості, конфліктності, формуванню механізму соціально-позитивного цілепокладання й самоставлення, здатності самостійно приймати життєво важливі рішення, виробленню стійких стереотипів соціально прийнятної поведінки, відкритості до взаємодії з оточуючими, підвищенню психологічної стійкості до впливу негативних чинників середовища.

**Ключові слова:** вихованці, закриті освітні заклади, соціалізація, ресоціалізація, особистісно-орієнтований підхід, психологічна корекція.

В статье приведены принципы построения и содержание личностно-ориентированной программы ресоциализации воспитанников в условиях образовательных учреждений закрытого типа, построенной с учетом дефектов общей социализации, правовой социализации, психической саморегуляции и уровней их дезадаптированности с применением мер внутриличностной (индивидуальная психокоррекция), межличностной (групповая психокоррекция) и микросоциальной (социальная терапия, методы конгруэнтной коммуникации) направленности. Показано, что внедрение программы ресоциализации воспитанников закрытых образовательных учреждений способствовало снижению показателей агрессивности, враждебности, конфликтности, формированию механизмов социально-положительного целеполагания и самоотношения, способности самостоятельно принимать жизненно важные решения, выработке устойчивых стереотипов социально принятого поведения, открытости к взаимодействию с окружающими, повышению психологической устойчивости к воздействию негативных факторов среды.

**Ключевые слова:** воспитанники, закрытые образовательные учреждения, социализация, ресоциализация, личностно-ориентированный подход, психологическая коррекция.

#### Arnautova V.V. PRINCIPLES OF DESIGN AND CONTENT OF STUDENT-ORIENTED PROGRAM OF RE-SOCIALIZATION OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS

The article presents the principles and content of student-oriented program of resocialization of inmates in a closed-type educational institutions built taking into account the defects of general socialization, legal socialization, mental self-control and of levels of дезадаптованості with intrapersonal measures (individual psycho-correction), interpersonal (group psycho-correction) and micro social (social therapy methods congruent communication) orientation. The implementation of the program as regards teenagers' resocialization contributed to the reduction of the indicators such as: aggression, hostility, conflict, formation the mechanism of socio-positive targeting, goal setting and self-attitude, the ability to make vital decisions independently, the development of sustainable stereotypes social accepted behavior, openness to interact with others, improvement of psychological resistance to negative factors environment.

**Key words:** pupils, closed educational institutions, socialization, re-socialization, student-centered approach, psychological correction.

**Постановка проблеми.** Складний процес радикальних перетворень сучасної дійсності, пов'язаний із кризою багатьох сфер життєдіяльності, негативно позначився на зростанні правопорушень серед молоді. Цей стан викликає глибоке занепоко-

ення в суспільстві та спонукає до пошуків і впровадження дієвих заходів ресоціалізації неповнолітніх насамперед з боку спеціальних виправних закладів (загальноосвітніх шкіл, училищ соціальної реабілітації), котрі виконують завдання перевиховання таких

правопорушників і займають особливий статус у процесі подолання правопорушень неповнолітніх.

**Ступінь розробленості проблеми.** З'ясовано, що в працях, присвячених вивченню соціалізації та ресоціалізації неповнолітніх правопорушників, визначаються особливості асоціальної поведінки неповнолітніх відповідно до їхньої ролі в структурі асоціальних угруповань (А. Бандура, В. Бочелюк, І. Ващенко, С. Гарькавець) [1; 2; 3; 4], розроблено класифікацію їхньої асоціальної поведінки з урахуванням ступеня антигромадської спрямованості особистості (О. Глоточкін, К. Мілютіна та ін.) [5; 9], представлено різні види корекційної роботи (І. Жигаренко, Н. Завацька, З. Ковальчук, С. Кузікова, Л. Спицька й ін.) [6; 7]. При цьому суто психологічні засоби корекції поведінки вихованців закритих освітніх закладів здійснюються переважно в руслі групового підходу, а серед заходів корекційного впливу найбільш поширеною формою є тренінг комунікативних і соціальних навичок (Б. Бадмаєв, М. Бітянова, В. Большаков та ін.) [8]. Разом із тим серед чинників ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів виявляються такі, для яких ще не знайдено дієвих засобів.

**Мета статті** – розкрити принципи побудови і зміст особистісно-орієнтованої програми ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Показано, що загальна процедура соціально-психологічної роботи з вихованцями закритих освітніх закладів має складатися з трьох взаємопов'язаних блоків: формування готовності до взаємодії із психологом-ресоціалізатором, здійснюване за допомогою встановлення психологічного контакту й подолання різних видів психологічного захисту з боку неповнолітніх; формування готовності досліджуваних до самозміни та переструктурування свого Я-образу; цілеспрямоване проведення бесід, занять і психологічних тренінгів з метою корекції наявної в них асоціальності.

Здійснювана нами психологічна корекція була заснована на особистісно-орієнтованому підході та спрямовувалася на підвищення психологічної стійкості вихованців закритих освітніх закладів до впливу негативних індивідуально-особистісних і середовищних чинників.

Основні завдання програми полягали у формуванні конструктивної мотивації вихованців (позитивних цінностей; орієнтації на виконання соціальних вимог і самобереження); інтеграції індивідуального досвіду; удосконаленні саморегуляції; підвищенні

стресостійкості й розширенні адаптивних ресурсів особистості; усуненні виявів асоціальної поведінки; розширенні соціальних зв'язків і позитивного соціального досвіду.

Критеріями ефективності психокорекційної роботи вважалися такі: бажання вихованців закритих освітніх закладів усвідомити свої проблеми й особистісні ресурси; формування позитивного самоствавлення; відкритість до безконфліктної взаємодії з оточуючими; готовність до змін; здатність самостійно приймати просоціальні рішення, підвищення відповідальності тощо.

Програма і зміст занять є авторською розробкою, а вправи й тренінгові ігри конструювалися як самостійно, так і за допомогою використання вже наявних напрацювань (І. Вачков, І. Дубровіна, І. Жигаренко, С. Кузікова, Л. Підлипна та ін.), модифікованих нами відповідно до предмета дослідження.

Основними принципами побудови психокорекційної програми були принципи: єдність діагностики й корекції, системність, інтегративність, динамічність, диференційоване прогнозування, діяльнісний принцип корекції.

Психокорекційна робота реалізовувалася протягом року з періодичністю занять один-два рази на тиждень для кожної виокремленої групи. Програма включала, зокрема, розробки з гештальттерапії, аутотренінгу, психодрами (соціодрами), арттерапії, когнітивно-поведінкової та емоційно-раціональної психотерапії.

Установлено, що різні рівні вияву дезадаптованості й індивідуально-психологічні особливості вихованців закритих освітніх закладів одного і того самого рівня вимагають диференційованого підходу до складання комплексу психокорекційних засобів і їх варіювання відповідно до успішності або неуспішності процесу ресоціалізації. Психологічні засоби корекції, використані в дослідженні, є комплексом взаємодіючих моделей діяльності психологів, що складається з організаційної моделі, яка дала змогу реалізувати системний підхід до створення єдиного ресоціалізаційного простору; психопрофілактичної моделі, заснованої на гіпотезі про фактори ризику виникнення дезадаптації (П. Ганнушкін, А. Лічко); психодіагностичної моделі, що вбачає організацію комплексного обстеження вихованців закритих освітніх закладів з одночасним переходом її в психокорекційну роботу (Л. Бурлачук, О. Кочарян, А. Співаковська); психокорекційної моделі, яка вимагає особистісно-орієнтованого підходу на основі встановлення особистісних ресурсів досліджуваних (Е. Ейдемільер,



Н. Завацька, В. Кабрін). Загалом програма ресоціалізації була спрямована як на реадaptaцію вихованців під час їх перебування в умовах навчальних закладів закритого типу, так і на їх реінтеграцію в суспільство, інтерналізацію ними норм, цінностей, традицій, звичаїв, світогляду недев'янтного середовища.

Для перевірки ефективності програми ресоціалізації було створено ЕГф і КГф. При створенні ЕГф із 136 вихованців закритих освітніх закладів, які пройшли дослідження на етапі констатувального експерименту й виявили різний рівень дезадаптованості, необхідним було впровадження заходів психокорекційного впливу. Із цих досліджуваних 64 вихованці закритих освітніх закладів (36 хлопців і 28 дівчат) відмовилися взяти участь у ресоціалізаційній програмі. Вони переважно вказували на суто зовнішні перешкоди (наприклад, брак часу) або мотивували це незручністю, простим небажанням. Ці вихованці становили КГф. Решта підлітків у кількості 72 досліджуваних (38 хлопців і 34 дівчини) становили ЕГф. Члени ЕГф і КГф мали приблизно однакові соціально-психологічні характеристики, представленість за статтю й віком, приблизно однаковою була й кількість досліджуваних у групах (відповідно, 72 та 64 досліджуваних).

У КГф процедура психокорекції відбувалася без урахування рівня дезадаптованості досліджуваних. Пропонувалися традиційні вправи на зняття емоційного напруження, підвищення стресостійкості, когнітивне переструктурування (тренінг адекватної поведінки). Заняття не містили спеціальних вправ, спрямованих на підвищення адаптованості досліджуваних, не передбачали психосоціальної роботи з їхнім безпосереднім оточенням і створення реадaptaційного соціального середовища.

Усього через психокорекційну роботу протягом одного року пройшло 72 досліджуваних ЕГф, розподілених на 6 підгруп (1 підгрупа частково дезадаптованих досліджуваних, 4 підгрупи досліджуваних із тотальним рівнем дезадаптованості, 1 підгрупа з деструктивним рівнем дезадаптованості). Підгрупи збиралися з періодичністю один-два рази на тиждень протягом перших шести місяців і один раз на тиждень протягом наступних шести місяців. За цей час із кожною групою було проведено 11–15 занять (1–2 заняття на діагностично-ознайомчому, 2–3 заняття на орієнтаційно-мотиваційному, 6–7 занять на реконструктивно-відновлювальному та 2–3 заняття на узагальнено-закріплюючому змістовних блоках програми ресоціалізації).

Після проведення контрольних вимірів учасникам ЕГф було запропоновано перейти до подальшої роботи в режимі груп взаємодопоміжки.

Констатовано, що урахування рівня дезадаптованості досліджуваних у процесі їх ресоціалізації сприяло використанню психокорекційних заходів, максимальна ефективність яких є специфічною щодо визначених груп якостей особистості. Так, у досліджуваних із частковою дезадаптованістю ефективним виявився комплекс технік: «Скульптура», «Ранні спогади», «Хто Я?», аутотренінг, де вони виявляли неординарність своєї особистості. Для підлітків із тотальним рівнем дезадаптованості такі вправи, як «Ураган», «Пустий стілець», «Храм тиші», рольова гра «Контракт» сприяли значному зниженню тривожності, підвищенню впевненості в собі. У досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості ефективними виявилися техніки «Карта почуттів», «Вибір траєкторії», тренінг розвитку сензитивності з елементами арт-терапії, які сприяли значному зниженню їх агресивності й почуття образи. Заняття на візуалізацію, саморозкриття, релаксацію, техніки «Сила слова», «Дзеркало», «Конверт відвертості», що давали можливість пережити й відреагувати психологічні конфлікти, досягти розуміння своїх внутрішніх проблем і засобів їх розв'язання, були результативними в усіх визначених підгрупах дезадаптованих.

Аналіз результатів апробації особистісно-орієнтованої програми ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів показав позитивну динаміку за результатами I та II діагностичних зрізів, яка підтверджується  $\phi$ -критерієм Фішера. Зокрема, знизилися показники за параметрами особистісної й ситуативної тривожності ( $\phi=2,16$ ;  $p\leq 0,01$ ), за шкалами «депресія» ( $\phi=2,61$ ;  $p\leq 0,01$ ) і «ворожість» ( $\phi=1,64$ ;  $p\leq 0,05$ ), а за параметром «емоційна стійкість» вони значно зросли ( $\phi=2,64$ ;  $p\leq 0,01$ ). Установлено статистично достовірну різницю в показниках за параметром «асоціальність» ( $\phi=1,94$ ;  $p\leq 0,02$ ). У КГф статистично значущих відмінностей за цими параметрами не виявлено.

З'ясовано, що в ЕГф відбулися позитивні зміни за параметром «самооцінка». Так, у групі вихованців закритих освітніх закладів із частковою дезадаптованістю зросла кількість осіб із адекватною самооцінкою ( $\phi=1,75$ ;  $p\leq 0,05$ ). Позитивні зміни за цим параметром відбулися й у досліджуваних із тотальним рівнем дезадаптованості: виявилось значно менше підлітків із заниженою самооцінкою та знизилася кількість



досліджуваних із нестійкою й неадекватно завищеною самооцінкою ( $\phi=2,06$ ;  $p\leq 0,01$ ). У досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості значущих відмінностей за параметром самооцінки не відбулося. Щодо КГФ, то за результатами I та II зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які загалом істотно не змінили самооцінку досліджуваних. Адекватну самооцінку «до» й «після» формульовального впливу виявили 15,3% і 18,1% досліджуваних, неадекватну й нестійку – 52,8% і 45,8% підлітків, відповідно. Не відбулося статистично значущих змін і за параметром ступеня самосприйняття досліджуваних.

Визначено, що відбулося зниження показників агресивності по всіх підгрупах досліджуваних ЕГФ ( $\phi=1,65$ ;  $p\leq 0,05$ ). Це вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій і стриманості в поведінці. У досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що свідчить про перевагу агресивних тенденцій у поведінці.

Вплив розробленої програми психокорекційних заходів сприяв зниженню КД досліджуваних ЕГФ ( $\phi=1,72$ ;  $p\leq 0,05$ ), а в осіб із частковою дезадаптованістю він наблизився до нормативних даних і становив  $11\pm 1,2$  бала. Однак, незважаючи на те що в корекційній програмі був значний блок рольових ігор і вправ, спрямованих на адекватну поведінку в ситуації фрустрації, корекційний вплив виявився більш значущим для досліджуваних із частковим і тотальним рівнями дезадаптованості. Стосовно підлітків із деструктивним рівнем дезадаптованості значущі зміни за параметрами агресивності, конфліктності, ворожості відбулися меншою мірою. Це пояснюється тим, що в

цій підгрупі був високий відсоток досліджуваних (9,7% осіб) зі збудливим та епілептоїдним типом акцентуацій і 4,2% осіб зі збудливою психопатією. Ці підлітки потребують спеціальної додаткової психокорекції. Що стосується КГФ, то такої динаміки не спостерігалось: кількість досліджуваних із високою агресивністю знизилася лише з 56,3% до 51,4%. КД за результатами I та II зрізів залишилися майже без змін ( $\phi=1,56$ ;  $p\leq 0,05$ ).

В ЕГФ у результаті формульовального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності ( $\phi=1,61$ ;  $p\leq 0,05$ ) у підвищенні рівня адаптованості досліджуваних між результатами I та II зрізів (див. рис. 1).

Як видно із рис. 1, відзначається зниження кількості осіб із частковим і тотальним рівнем дезадаптованості (на 12,5% і 13,8%, відповідно). Крім того, якщо до початку психокорекційної роботи соціально адаптованих досліджуваних в ЕГФ не було, то після формульовального впливу таких досліджуваних стало 29,1%. Знизилась на 2,8% і кількість досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості.

**Висновки.** Запропонована особистісно-орієнтована програма ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів побудована з урахуванням дефектів загальної соціалізації, правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів їх дезадаптованості із застосуванням заходів внутрішньоособистісної (індивідуальна психокорекція), міжособистісної (груповна психокорекція) і мікросоціальної (соціальна терапія, методи конгруентної комунікації) спрямованості.

Основними принципами побудови психокорекційної програми були принципи: єдність діагностики й корекції, системність, інтегративність, динамічність, диферен-

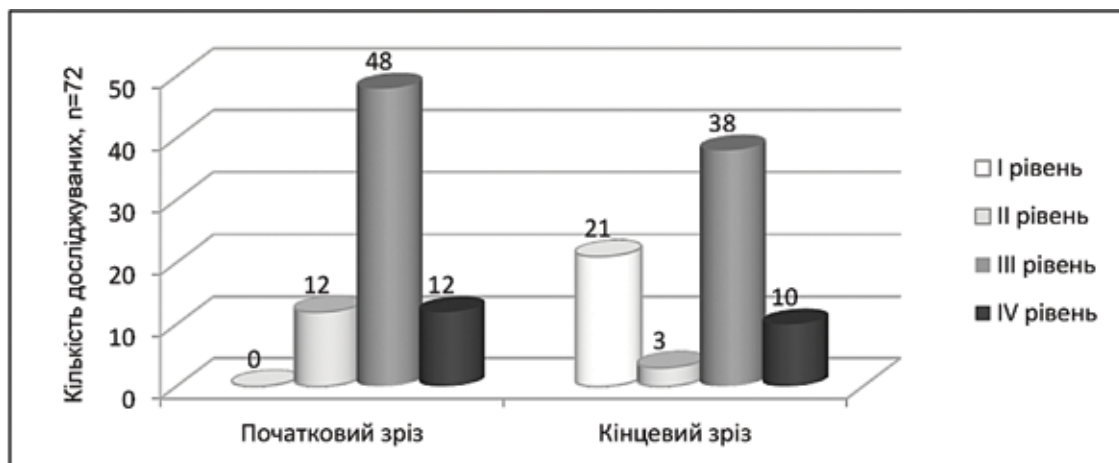


Рис. 1. Діаграма рівнів дезадаптованості в ЕГФ між результатами I та II діагностичних зрізів



дійоване прогнозування, діяльнісний принцип корекції.

Загалом особистісно-орієнтована програма ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів сприяла зниженню показників агресивності, ворожості, конфліктності, групового тиску; зросла самооцінка, рефлексивність, відкритість, комунікабельність, здатність приймати просоціальні рішення.

Провідними складовими ефективної реалізації програми ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів є використання психотехнологій, максимальна ефективність яких є специфічною щодо рівня їх дезадаптованості й режиму закладу; надання інформації про соціально схвалювані форми поведінки в різних соціальних ситуаціях; залучення вихованців закритих освітніх закладів до спільної діяльності з моделювання соціально бажаної поведінки в системі міжособистісних відносин; формування їх здатності до саморегуляції в ситуації фрустрації; надання можливості апробації соціально схвалюваної поведінки в умовах групового психокорекційного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект : [монографія] / за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : Класичний приват. ун-т, 2008. – 310 с.
3. Ващенко І.В. Формування моральної поведінки як напрям віктимологічної профілактики / І.В. Ващенко // Соціальна психологія: Український науково-практичний журнал. – 2009. – Спец. вип. – С. 155–163.
4. Гарькавець С.О. Мотиваційна сфера особистості та правовий конформізм як прояв впливу соціальних утворень / С.О. Гарькавець // Теоретичні і прикладні проблеми психол. : зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2005. – № 1 (9). – С. 71–79.
5. Глоточкин А.Д. Психические состояния человека, лишённого свободы / А.Д. Глоточкин. – М., 1988. – 44 с.
6. Жигаренко І.Є. Психологічний аналіз резервів реадaptaції осіб в місцях позбавлення волі / І.Є. Жигаренко // Актуальні проблеми психол. : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. – Вип. 5. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 6. – 2010. – С. 110–119.
7. Завацька Н.Є. Проблема соціалізації та соціальної адаптації особистості / Н.Є. Завацька // Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка : зб. наук. праць : у 2 т. – Вип. 41. – Чернівці : ЧДПУ, 2006. – Т. 1. – 2006. – С. 114–119.
8. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : [монографія] / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.] ; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
9. Мілютіна К.Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : [монографія] / К.Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2012. – 298 с.

УДК 159.923. 363 076

## ПЕРСПЕКТИВИ ПОСТСТРЕСОВОГО ЗРОСТАННЯ ЮНАКІВ – ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ УКРАЇНИ: РЕСУРСИ СТРЕСОПОДОЛАННЯ

Богучарова О.І., д. психол. н.,  
професор кафедри соціальної психології та психології управління  
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті на основі аналізу копінг-стратегій юнаків – вимушених внутрішніх мігрантів зі сходу України з різних точок зору в межах різних наукових підходів визначено теоретичні принципи дослідження копінгів як однієї з характеристик особистості, котра пережила наслідки воєнного конфлікту. Стратегії стресоподолання юнаків розглянуто як психологічний ресурс особистості й складний процес побудови системи продуктивної взаємодії вимушених внутрішніх мігрантів із новим соціальним оточенням. Показана важливість розвитку копінгів як системної якості особистості вимушених мігрантів.

**Ключові слова:** стратегії стресоподолання, психологічні наслідки воєнного конфлікту, показники успішних копінгівих стратегій, вимушені внутрішні мігранти-юнаки.

В статье на основе анализа копинг-стратегий юношей – вынужденных внутренних мигрантов с востока Украины с разных точек зрения в рамках разных научных подходов определены теоретические принципы исследования копингов как одной из характеристик личности, пережившей последствия воєнного конфликта. Стратегии стрессосовладания юношей рассмотрены как психологический ресурс личности и сложный процесс построения системы продуктивного взаимодействия вынужденных внутренних мигрантов с новым социальным окружением. Показана важность развития копингов как системного качества личности вынужденных внутренних мигрантов.

**Ключевые слова:** стратегии стрессосовладания, психологические последствия воєнного конфликта, показатели копингових стратегий, вынужденные внутренние мигранты-юноши.

### Bogucharova O.I. POST-STRESS GROWTH PERSPECTIVES OF YOUTH UKRAINIAN FORCED MIGRANT'S MEN: STRESS-COPING RESOURCES

There is coping-strategies' analysis of East -Ukrainian forced youth inner migrants in the article. From the different points of view within the framework of different scientific approaches theoretical principles of coping-research are defined as to one of personalities descriptions to be out of the consequences of military conflict. Stress-coping strategies of youth male are considered as a personality'psychological resources and difficult productive constructive co-operation systems to be done by migrants with an social environment. Coping-strategies' development is as system formation of personality qualities in post-stress grows of forced youth inner migrants.

**Key words:** stres-coping'strategies, psychological consequences of military conflict, coping strategies' indexes, forced youth inner migrants.

**Постановка проблеми.** В умовній картографії розподілу травматичного досвіду між стратами, групами й категоріями українського суспільства поряд із доволі вже відомими «афганцями» й «чорнобильцями» пришвидшено формується новий досить незвичний колективний суб'єкт, мовою соціологів, дієвий актор, який здатний ініціювати перерозподіл владних повноважень в Україні з національно-державного рівня на глобальний. З одного боку, це комбатанти – військовослужбовці з «гарячих точок», з іншого – вимушені мігранти, внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО). Поява обидвох цих груп зумовлена ситуацією воєнного конфлікту на сході України. Проте головне те, що цей новий актор – група травматизованих осіб – є утворенням не стільки внутрішніх українських реалій, скільки умов політичної системи Світової спільноти. Адже хвилі масової міграції на-

крили не тільки Україну, а й усю Європу, тоді як військові конфлікти охопили всі континенти. Отже, безперервні переміщення, зрушення та плин потоків біженців, масова міграція й загалом неконтрольований антропоток поряд із людьми в одностроях стали звичними ознаками сучасного суспільного ландшафту України. Тому перед сучасним українським суспільством постає гостра і складна проблема інтеграції, соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців, як і комбатантів, а також проблема коадаптації місцевих громад (що приймають або вимушені приймати внутрішніх мігрантів).

**Ступінь розробленості проблеми.** Дослідження проблеми цього нового загалу тільки розпочинається, окреслюються проблемні поля, намічаються шляхи допомоги. Звісно, ці незвичні реалії акцентують специфічний соціально-психологічний контекст,



щодо якого, на нашу думку, доречною є його оцінка як гуманітарної катастрофи, що загрожує маргіналізацією, криміналізацією, травматизацією й поширенням депресивної симптоматики всієї громади й навіть українського соціуму. Додавши до цього той факт, що більшість осіб із цієї категорії не бажають звертатися по психологічну допомогу, нехтують своїм психологічним станом і здоров'ям, маємо зробити такі висновки з проведеного дослідження.

У сучасному глобалізованому суспільстві, де інститут національного громадянства давно став обов'язковим атрибутом кожного дорослого індивіда (тут криється безсумнівний парадокс), вимушений мігрант опиняється поза межами громадянської належності. Отримання статусу переселенця легалізує його життя й наділяє його певними правами, на відміну від тих, хто такого статусу не отримає. Оскільки людина, котра не належить до будь-якої держави, відчуває себе поза законом, а тим більше це стосується юнаків, загалом молоді, це відбивається в її переживанні власного безправ'я, беззахисності, вседозволеності щодо неї. Виходячи із цього, можна говорити про те, що вимушені мігранти стикаються з проблемою прийняття або неприйняття їх тим соціальним оточенням, у яке вони вимушено потрапили, а також із високим ступенем фрустрації їхніх базових потреб.

**Мета статті** полягає у визначенні та емпіричному дослідженні позитивних і негативних чинників, які впливають на специфіку опановуючої поведінки, копінг-стратегії вимушених мігрантів-юнаків, порівняно з юнаками, які не мають досвіду внутрішнього переміщення. Вимушені мігранти-юнаки, що належать до категорії ВПО, за суттю мали б бути суб'єктами міграційної активності ще в юнацькому віці. Це дало б їм змогу перетворитися на авторів свого життя, на особистостей, які в змозі розпочати процес посттравматичного зростання [10; 11; 12]. Але чи справді так є?

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з теорією самоефективності А. Бандури [1; 2; 3; 17], успішність вирішення життєвих завдань пристосування до іншого оточення залежить як від відповідності поставлених завдань об'єктивним можливостям людини, так і від упевненості у власних ресурсах, їх ефективної реалізації. Причому, як стверджував Р. Лазарус [16] – автор когнітивно-феноменологічної теорії копіngu особистості, стрес – це дискомфорт, що переживає людина за відсутності рівноваги між індивідуальним сприйняттям викликів середовища й ресурсів, які їм відпові-

дають. Тобто, саме людина когнітивно й емоційно оцінює ситуацію, чи є вона стресовою, чи ні. Звідси копінг як динамічний процес взаємодії особистості й контекстно-середовищних чинників, що має пластичний, гнучкий цілеспрямований, на відміну від механізмів захисту, характер, надає особистості можливість забезпечити вибір адаптивних і адекватних стратегій поведінки відповідно до складної життєвої ситуації, у якій вона опинилася, таких як українська категорія юнаків – ВПО [14; 15; 16].

У сучасній психології найбільш розповсюджена теорія опановуючої поведінки, розроблена Р. Лазарусом, С. Фолкманом. Відповідно до цієї теорії, копінг розглядається як динамічний процес взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом, зумовлений певними особливостями. Під копінгом розуміються когнітивні та поведінкові способи подолання специфічних внутрішніх і зовнішніх вимог, які оцінюються людиною як значні або такі, що перевершують її можливості [16, р. 141]. Цей підхід розвивається, зокрема, вітчизняними та російськими вченими: як подолання складних життєвих ситуацій (Л. Анциферова, Л. Бурлачук, О. Коржова, А. Лібіна та ін.); як копінг-поведінка й різновид соціальної поведінки суб'єкта (Т. Крюкова). На сьогодні спостерігається тенденція розширеного тлумачення копіngu як спектру активностей подолання, від неусвідомлюваних психологічних захистів до усвідомленого та цілеспрямованого подолання складних життєвих ситуацій (Р. Лазарус, С. Спілберг, Д. Террі, С. Тейлор, С. Фолкман, Л. Анциферова, А. Лібін, О. Лібіна, К. Муздибаєв, С. Нартова-Бочавер, Т. Титаренко, В. Ялтонський). Найважливіша функція копіngu – управління зовнішніми й внутрішніми ресурсами особистості. Загалом поняття подолання та копінгових стратегій зумовлено появою нових теорій особистості, а також розширенням діапазону діагностичних підходів до оцінювання різних сторін особистості і її життєдіяльності. У межах цих нових теорій відбулось виокремлення нових системних психологічних дослідницьких конструктів так званих динамічних контекстуалізованих рис особистості – інтегративних властивостей, які формуються на перетині особистості та її діяльності в екстремальних умовах, у тому числі в ситуаціях воєнного конфлікту й вимушеної міграції. Серед цих інтегративних властивостей, зокрема, є й такі, як «здорові», «позитивні», «сильні» риси особистості й «хворобливі», «темні й слабкі», що оцінюються відповідно до домінування в людині проблемно-орієнтованої або емоційно-фокусованої стратегії стресоподолання [10].



Водночас копінг забезпечує «акумуляцію» внутрішніх і зовнішніх чинників у цілісну ієрархізовану сукупність ресурсів, що дає змогу додати процесу подолання необхідний вектор і силу для позитивної динаміки [8; 9; 10; 11]. Останніми десятиріччями в проблемі копінгів популярний «ресурсний» підхід [15], у якому акцентовано вивчається комплекс ключових ресурсів. Саме він дає змогу особистості не лише адаптуватися до складних обставин і напружених ситуацій, а й зберігати здоров'я, свідомо здійснювати посттравматичне зростання. До ресурсів зазвичай зараховують моральну, емоційну, матеріальну, інструментальну допомогу соціального середовища та власні здібності, навички й уміння людини. За теорією збереження ресурсів С. Хобфолла, є два класи ресурсів: матеріальні й соціальні (пов'язані з цінностями). М. Селігман вважає, що найголовніший ресурс у протистоянні стресу – оптимізм: коли людина вірить, що ситуація не безнадійна, спрямовуючи свої прагнення до успіху, вона легше переживає труднощі, зазнає менших збитків, здатна до позитивної адаптації й постстресового зростання. Тобто, ресурсність визначається в термінах ефективності вирішення суб'єктом провідних життєвих завдань, зокрема подолання стресу міграції.

Тракування копіngu як пристосування свідчить про ототожнення його з поняттям адаптації, але це – різні поняття. Так, дослідження (J. Tereleyk) засвідчили, що копінг, порівняно з адаптацією, завжди містить елемент новизни: людина долає труднощі тоді, коли вони для неї нові, а згодом вона адаптується до них; для копіngu важливий сам процес опанування без акцентування його результатів, але саме це й характеризує процеси пристосування людини до конкретної ситуації, тобто її зусилля, які насамперед пов'язані з розв'язанням проблеми; для копінгів також притаманна усвідомленість. У межах трансакційного підходу, у якому запропоновано дещо інше визначення копіngu, на противагу теорії Р. Лазаруса та С. Фолкмана, припускається, що копінг – це не лише свідомі, а й несвідомі зусилля, спрямовані на пристосування до реальності, взаємодію й інтегрування до неї (J. Tereleyk, K.B. Matheny, W.L. Curlett, J.L. Pugh. D.W. Aycosk). Причому це може бути зріла, адаптивна, гнучка стратегія й також невротична, неадекватна, жорстка реакція; глобальний, зазвичай дихотомічний концепт і складне, ієрархічно структуроване, багаторівневе утворення. Отже, маємо припустити, що існують відмінності копінг-стратегій у юнаків – ВПО й пересічних місцевих юнаків (ПММ).

Методичний інструментарій дослідження складався з комплексу методів і методик: «Опитувальник подолання стресу» (COPE) К. Карвера, М. Шейєр, Дж. Вейнтрауб (адаптація О. Расказової, Т. Гордєєвої, Є. Осіна); опитувальник ресурсів опанування зі стресом (Coping Resources Inventory for Stress – CRIS, 1988) K.B. Matheny, W.L. Curlett, J.L. Pugh. D.W. Aycosk. H.F. Taylor (адаптація А. Махнач, Ю. Постілякової); тест «смісловиттєві орієнтації» Дж. Крамбо – Л. Махолик (Purpose-in-Life Test, PIL, тест «Мета в житті» – СЖО) (адаптація Д. Леонтьєва); методика А. Карпова для діагностики виразності рефлексії ВПО; особистісний опитувальник Г. Айзенка, EPQ; Фрайбурзький опитувальник (FPI) шкали депресивності, невротичності; шкала тривожності Спілбергера – Ханіна – SA, TA; тест УСК на основі шкали локуса контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, О. Голинкіної, О. Еткінда); прийом неструктурованого інтерв'ю.

Вибірка – 61 особа, чоловіки – працівники і студенти вишів м. Дніпропетровська: 30 юнаків – ВПО та 31 юнак – пересічні місцеві мешканці (ПММ), які не мали досвіду внутрішнього переміщення.  $M=19.7$ . За допомогою обраного методичного інструментарію було проведено перевірку висунутої гіпотези.

Передусім ми оцінили розбіжності між юнаками, які є ВПО й із травматичним досвідом воєнного конфлікту, і тими юнаками, які не мали досвіду внутрішнього переміщення як ВПО. За результатами методики COPE, істотні розбіжності виявлено за такими стратегіями стресоподолання, як «мисленнєвий відхід від проблем», «звернення до релігії» та «поведінковий відхід від проблем» (усі при  $p \leq 0,01$ ); «пошук емоційної соціальної підтримки», «гумор», «позитивне переформулювання, переоцінка й особистісне зростання», «активне подолання», «стримування», «використання заспокійливих», «використання інструментальної соціальної підтримки» (усі при  $p \leq 0,05$ ). Парадоксально те, що використання такої стратегії, як «емоційна соціальна підтримка», у ВПО значне нижче, ніж у звичайних юнаків. Тобто, за наявності травматичного досвіду юнаки – ВПО тим не менше не розраховують на так необхідну їм емоційну підтримку оточення. Такий результат змусив нас звернутися до порівняння цих двох груп за показниками задоволення життям. Цей аналіз виявив значущі відмінності не тільки за трьома показниками згідно з t-критерієм Стьюдента: становище в соціумі (3,888 при  $p \leq 0,001$ ), житлово-побутові умови (2,079 при  $p \leq 0,005$ ), стосунки з батьками (2,768



при  $p \leq 0,001$ ), а за особливостями їх життєвої перспективи. У юнаків – ВПО вона більш песимістична, порівняно з ПММ (3,71 при  $p \leq 0,001$ ) (життєві історії в прийомі неструктурованого інтерв'ю).

Під час оцінювання відмінностей між двома групами юнаків із ВПО та поза досвіду ВПО за рівнями вияву 12 ресурсів опанування стресу за методикою CRIS було отримано значущі розбіжності для юнаків із ВПО за критерієм U Манна-Уїтні, особливо за шкалами «саморозкриття» ( $p=0,111$ ), «спрямованість на себе» ( $p=0,065$ ), «фінансова незалежність» ( $p=0,661$ ), «фізична стійкість» ( $p=0,003$ ), «структурування» ( $p=0,654$ ), «прийняття рішень» ( $p=0,097$ ) (таблиця 1). На додачу до вищевстановленого парадоксального результату відмови від емоційної підтримки юнаками ВПО також було виявлено дещо вищий показник стратегії структурування, порівняно зі звичайними юнаками. Якщо зважити на те, що ця стратегія розглядається як елемент когнітивно-фокусованих копінгів, то маємо констатувати, що юнаки – ВПО схильні до використання продуктивних стратегій стресоподолання.

Оскільки ми припустили, що юнак – ВПО здатний до використання продуктивних копінг-стратегій тільки за умови відповідальності за своє життя, а отже, по суті, зайняв

загалом позицію суб'єкта мігрантської активності, тобто став автором свого життя, ми звернулись до аналізу суб'єктних характеристик, зокрема рефлексії. Рефлексія – це свідомий і довільний процес осмислення та переосмислення суб'єктом сутнісних власних ознак, можливостей і досягнень, а також своїх відносин зі світом. Відповідно до динамічного аспекту рефлексії, А. Карпов [4] розрізняє три її види: ситуаційну, ретроспективну, перспективну. А. Карповим встановлено, що ситуаційна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, ретроспективна виявляється в аналізі вже виконаної в минулому діяльності, перспективна співвідноситься з аналізом майбутньої діяльності. Як один із основних механізмів суб'єктного розвитку рефлексія надає можливість юнаку – ВПО аналізувати, контролювати, застосовувати не тільки розумові, а й будь-які стратегії, у тому числі й копінгові, з тим, щоб розвиватися, бути успішним (таблиця 2).

Отримані дані показали насамперед низький рівень розвитку ретроспективної та перспективної рефлексії в обох групах юнаків. Проте якщо в ПММ рівень ситуаційної рефлексії досягає норми, то такий само показник у ВПО займає найнижче «коридорне» значення норми та ще й із ве-

Таблиця 1

**Відмінності в рівнях опанування стресу в експериментальній групі юнаків із досвідом ВПО та юнаків контрольної групи без досвіду ВПО за критерієм**

	СР	СС	В	ПР	СП	ФН	ФЗ	ФС	КС	КН	С	РП
U	455.	300.	402.	223.	475.	498.	403.	576.	404.	326	681.0	436.
P	.111	.000	.019	.032	.065	.661	.0013	.003	.014	.001	.654	.097

Примітка: СР – саморозкриття, СС – спрямованість на себе, В – впевненість, ПР – прийняття себе й інших, СП – соціальна підтримка, ФН – фінансова незалежність, ФЗ – фізичне здоров'я, ФС – фізична стійкість, КС – контроль стресу, КН – контроль напруження, С – структурування, РП – рішення проблем.

Таблиця 2

**Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між типами копінг-стратегій і показниками рівня ситуаційної рефлексії в юнаків ВПО та пересічних місцевих юнаків ПММ**

Вид копінг-стратегії	Значення коефіцієнтів кореляції	
	ВПО	ПММ
1. Конфронтаційний копінг	0,0097	0,0070
2. Дистанціювання	-0,1262	<b>-0,3342*</b>
3. Самоконтроль	0,1011	0,1009
4. Пошук соціальної підтримки	<b>0,3169*</b>	<b>0,4387*</b>
5. Прийняття відповідальності	0,1029	0,1024
6. Уникання	-0,144	<b>-0,4404*</b>
7. Планування вирішення проблеми	-0,0312	-0,0418
8. Позитивна переоцінка	<b>0,3151*</b>	<b>0,3153*</b>

Примітка: \*кореляція значуща при  $p < 0,05$ .

ликою дисперсією ( $M=3,1/5,85$ ,  $\sigma=4,89$ ). Отже, порівнявши коефіцієнти кореляції та показники рефлексії, ми отримали результати, які свідчать про те, що фактори рефлексивності й копінгової активності корелюють більш щільно й у ширшому діапазоні в ПММ, ніж у ВПО. Тобто, якщо зважити на те, що юнак – ПММ перебуває у звичному для нього оточенні, він не має суттєвого травматичного минулого досвіду, то в нього більш оптимальні умови для розвитку суб'єктних характеристик. Очевидно, юнакам – ВПО потрібні додаткові зусилля, вияв надситуативної активності, щоб розвинути як суб'єкт міграційної активності.

Аналіз результатів смисложиттєвих орієнтації (тест СЖО) показав, що тільки 25% юнаків – ВПО, на противагу 45% ПММ, високо оцінюють своє життя як наповнене сенсом і успішне; 40% ВПО і 50% ПММ оцінюють своє життя як нормальне; 35% ВПО і 5% ПММ не бачать сенсу й цінності в теперішньому власному житті. Найактуальнішими для юнаків і ВПО, і ПММ є задоволеність життям, можливість вільно приймати рішення й утілювати їх у життя. Не менш важливою є також емоційна насиченість життя. Проте тільки 10% ВПО знають свої цілі, на противагу 35% ПММ, також значна частина – 20% – ВПО і тільки 8% ПММ, відповідно, вважають своє життя нецікавим і емоційно не насиченим. За результатами порівняльного аналізу структур СЖО, у ВПО і ПММ удалося виділити загальне й особливе в смисловій сфері юнаків. Типовими для всіх юнаків є те, що в структурах смисложиттєвих орієнтацій провідне положення займають орієнтації на приватне життя, на противагу орієнтаціям на самореалізацію. Розвинуті орієнтації на самореалізацію виявлено тільки в тих ВПО, хто може вважатися соціально-інтегрованою особистістю (навчання в університеті, проживання з родичами, постійний зв'язок із батьками, які залишилися на окупованій території, матеріальна забезпеченість тощо) (при  $0,05 \leq p \leq 0,001$ ). У ПММ ця орієнтація дещо вища й не включає значного переліку чинників (при  $p \leq 0,01$ ). Кореляції з ресурсами копінгових стратегій у ВПО такі: локус контролю-життя з фізичним здоров'ям, фізичною стресостійкістю й контролем напруження ( $0,25 \leq r \leq 0,37$ ), у ПММ такі

само, але показники в ширшому діапазоні ( $0,30 \leq r \leq 0,44$ ). До того ж в останньої групи досліджуваних щільна кореляція інструментальних ресурсів з локусом контролю-Я ( $r \leq 0,41$ ). Ці групи ВПО і ПММ значно відрізняються й за процесом і результативністю життя:  $0,25 \leq r \leq 0,29$  і  $0,38 \leq r \leq 0,42$  при  $0,001 \leq p \leq 0,004$  ВПО та ПММ, відповідно. У юнаків – ПММ вони корелюють із саморозкриттям, спрямованістю на себе, упевненістю, прийняттям себе й інших, соціальною підтримкою, тобто особистісним і соціальним. Тож у ПММ виражено саме особистісні й соціально орієнтовані копінг, на противагу ПММ, у яких хоча й нижче, але наявні особистісні, але немає соціальних.

Зауважимо, загалом особистісні ресурси юнаків – ВПО не пов'язані з перетворенням кризової ситуації як проблемно-орієнтованої, вони забезпечують швидше афективне відреагування на ситуацію, звідси у ВПО яскравіше представлено емоційне опанування, причому існує воно як суперечливе утворення. Нагадаємо, ВПО відмовляються від емоційної соціальної підтримки з боку оточення. Тому ВПО приймають кризову ситуацію свого життя як невід'ємну її складову, а отже, такий юнак вирішує її за рахунок своїх фізичної стійкості, витривалості, здоров'я, тобто найбільш складно відтворюваних якостей. Саме тому копінг-стратегії юнаків ВПО більш енерговитратні й виснажливі.

Доцільно тут також навести дані РСК (таблиця 3). Отримані кореляційні показники стресоподолання та РСК свідчать, що у ВПО як показники загальної інтернальності, так й інтернальність у галузі досягнень і виробничих стосунків не має щільно скорельованих зв'язків із такими CRIS-шкалами, як «структурування» та «вирішення проблем», хоча показники «структурування» у ВПО вищі, ніж у ПММ. Тобто, юнакам – ВПО не вистачає тих ресурсів, які належать до когнітивних і проблемно-фокусованих копінг-стратегій. На противагу цьому, у ПММ інструментальні ресурси – фізичне здоров'я, контроль стресу, контроль напруження, а також когнітивні – «структурування» та «вирішення проблем» – корелюють із загальною інтернальністю й інтернальністю у виробничих стосунках. Тобто, за винятком фізичної стресостійкості, у ПММ

Таблиця 3

**Відмінності показників інтернальності в юнаків – ВПО та пересічних місцевих юнаків – ПММ за критерієм U Манна-Уїтні**

	I <sub>о</sub>	I <sub>д</sub>	I <sub>н</sub>	I <sub>с</sub>	I <sub>в</sub>	I <sub>м</sub>	I <sub>з</sub>
U	408.	302.	562.	499.	288.	398.	402.
	.054	.009	.832	.650	.016	.0003	.103



виявлено ознаки контролю в життєвих ситуаціях, у тому числі у виробничій і навчальній сферах. Також виражено зв'язок шкал «спрямованість на себе» й «упевненість» з інтернальністю в галузі досягнень (від  $0,31 \leq r \leq 0,57$  при  $0,001 \leq p \leq 0,005$ ). ПММ розраховує на свої сили, але не нехтує й соціальною підтримкою та когнітивними ресурсами. Ми можемо вважати, що юнаки – ПММ використовують не тільки менш енерговитратні ресурси, а й більш продуктивні майже в усіх сферах життя, за винятком інтернальності в сімейних стосунках (таблиця 3).

Отримані в ході дослідження результати свідчать про наявність складної, досить розвиненої особистої системи стресоподолання як у юнаків – ВПО, так й у ПММ, у якій між різними блоками існує багато взаємозв'язків. Проте ця система у ВПО суперечлива, енерговитратна й потребує корекції в парадигмі постстресового зростання.

**Висновки.** У сучасному світі все актуальнішою стає проблема не лише надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях, а й осмислення науковими засобами кризових і катастрофічних ситуацій, зокрема таких, як ситуація військового конфлікту й тероризму, які дзеркально відображені в складних долях мігрантів, комбатантів, загалом усього українського суспільства, зануреного в травматичний досвід. Згідно з концепцією соціальної травми П. Штомпки [13], негативні чинники катастроф як ситуації (до якої можна зарахувати, зокрема, військовий конфлікт) доцільно трактувати як симптоми соціальної травми, а характер їх впливу на життєдіяльність людей – як соціально-травматичний і враховувати, наскільки соціальні зміни можуть зменшувати життєтворчу здатність спільноти й наскільки соціальні зрушення змушують особистість і спільноти до відновлювальних, адаптивних зусиль [12; 13; 14], тобто, зважаючи на внесок опановуючої поведінки й розповсюджені серед вразливих груп стратегії стресоподолання, можна дійти висновку, наскільки толерантним є суспільство до своїх мешканців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – № 1. – Т. 15. – С. 3–18.

2. Аршава І.Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : [монографія] / І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.

3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.

4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журн. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

5. Лазебная Е.Ю. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс / Е.Ю. Лазебная // Психология состояний : [хрестоматия] / сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с. – С. 373–385.

6. Миграционные процессы и проблемы адаптации : [коллективная монография] / [авт. кол.: А.А. Бучек, В.В. Гриценко, В.В. Константинов, Н.М. Лебедева, Н.В. Молчанова, Т.Н. Смотров, А.Н. Татарко]. – Пенза : ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. – 184 с.

7. Миско Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психол. журн. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 44–52.

8. Павловський П. Динаміка співвідношення між перцепцією травми, емоційною реактивністю та загостренням симптомів посттравматичного стресового розладу після перенесення катаклізму паводку / П. Павловський, Л. Завадзький, Б. Завадзький. – Львів, 2006. – С. 141–158.

9. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології ; Представництво Польської академії наук у м. Києві ; Соціально-психологічний методичний реабілітаційний центр. – К. : Міленіум, 2015. – 150 с.

10. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: науч. взгляд на счастье и смысл жизни / М.Э.П. Селигман ; пер. с англ. – М. : София, 2006. – 368 с.

11. Титаренко Т.М. Психологічні можливості само-реабілітації у складній життєвій ситуації / Т.М. Титаренко // Реабілітаційна педагогіка ХХІ ст. : наук.-метод. зб. : у 2 ч. / ред. рада : В.М. Доній, Т.М. Нессен, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1998. – Ч. 1. – 1998. – С. 142–149.

12. Шклярська О. Психологічна пружність – запорука виживання під час війни / О. Шклярська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psystudy.ua/index.php/num/2012n1-21/21.html>.

13. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социологич. исследования. – 2001. – № 1. – С. 6–16.

14. Ano G.G. Religious coping and psychological adjustment to stress: a meta-analysis / G.G. Ano, E.B. Vasconcelles // J. of Clinical Psychology. – 2005. – № 14. – P. 54–73.

15. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing / S.E. Hobfoll // American Psychologist. – 1989. – V. 44. – P. 513–523.

16. Lazarus R. Stress, appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – 124 p.

17. Vaillant G.E. The wisdom of the ego / G.E. Vaillant. – Cambridge : Harvard University Press, 1995. – 248 p.



УДК 159.9.072

## ОСОБЛИВОСТІ СТЕРЕОТИПНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІУМ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ СЦЕНАРІЇВ

Васюк К.М., доцент  
кафедри психології

*Донецький національний університет*

У роботі висвітлені особливості стереотипних уявлень про соціум, суспільство в молоді. Висувається припущення, що ці уявлення формуються в залежності від типу індивідуального сценарію особистості за Е. Берном: «переможець», «не-переможець», «переможений». Стереотипні уявлення вивчалися методом проективної асоціації щодо образу соціуму, який аналізує більшою мірою неусвідомлені стереотипні образи.

**Ключові слова:** асоціації, образ, стереотип, стратегії життя, сценарій життя.

В работе освещены особенности стереотипных представлений о социуме, обществе у молодежи. Выдвинуто предположение, что эти представления формируются в зависимости от типа индивидуального сценария личности согласно Э. Берну: «победитель», «не-победитель», «проигравший». Стереотипные представления изучались методом проективной ассоциации по отношению к образу социума, который анализирует в большей мере неосознанные стереотипные образы.

**Ключевые слова:** ассоциации, образ, стереотип, стратегии жизни, сценарий жизни.

Vasuk K.N. FEATURES OF THE STEREOTYPICAL SOCIAL ATTITUDES IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF SCRIPTS

The stereotypical social attitudes of the youth have been described in this article. It has been suggested, that these attitudes were made according to the type of individual script by E. Bern. They are “winner”, “non-winner”, “loser”. Stereotypical social attitudes were studied by method of the projective association, which analyze unconscious stereotypical attitudes.

**Key words:** associations, attitudes, life strategy, stereotypes, script.

**Постановка проблеми.** Проблема передачі суспільного й індивідуального досвіду між поколіннями не є новою для психології, але її важливість не підлягає сумніву. Розвиток особистості та суспільства в цілому неможливий без цього процесу, тому не дивно, що суспільні науки намагаються зробити цей процес максимально контрольованим, відкривши фундаментальні закономірності його функціонування. Відомо, що ті компоненти досвіду, які більше стосуються групового, суспільного, більшою мірою підвладні дії універсальних законів. Поведінка людини як члена групи більш стереотипна, ніж поведінка в системі «індивід – індивід». В основі соціальних стереотипів лежать уявлення людини про певні явища та події, норми їх функціонування. Ці уявлення закладаються в дитинстві та підлягають певній корекції протягом життя людини. Вони фігурують у більшості класичних напрямків психології. Різниця між ними полягає в тому, якому віковому періоду надається пріоритет у формуванні цих уявлень. Однією з найбільш популярних на сьогодні є теорія життєвих сценаріїв, які являють собою генералізовані стратегії – цілі життя та обумовлюють не тільки вибір засобів, але й кінцевий результат.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття життєвих сценаріїв як правило, пов'язують з ім'ям Е. Берна, який впровадив техніку сценарного аналізу в практику психотерапії. Але ці ідеї зустрічалися і в працях інших авторів. Оскільки Е. Берн належав до психодинамічного напрямку психології, закономірно, що З. Фрейд у своїй праці «Вступ до психоаналізу» розвивав ідею про те, що індивідуальний досвід багато в чому перетинається з досвідом минулих поколінь (мова йшла про сім'ю) [1]. Продовження цієї ідеї простежується в роботі його послідовників К. Абрахама, Ш. Френци, К.Г. Юнга, втілюючись в поняттях «сімейний привид» і «архетип». Важливою рисою є не тільки несвідомий характер шляху передачі образів, але й те, що самі ці образи теж є несвідомими.

Ш. Бюлер розглядала таку складну особистісну проблему, як суб'єктивація життєвого шляху, яка полягає у відповіді на питання: чи здатна людина стати суб'єктом власного життя, свідомо обирати та контролювати події? І дійсно, у сучасній психології вже не викликає сумніву той факт, що люди суттєво розрізняються за ступенем впливу на власне життя, рівнем його керуваності. Це, вірогідно, є джерелом формування суб'єктивної активності особистості,



якій у психологічній науці приділялося, на диво, мало уваги. Серед класичних досліджень на увагу заслуговує хіба дослідження А.В. Петровського.

А. Шутценбергер винайшла методику геносоціограми, яка виявляє події, що безпосередньо впливають на долю наступних поколінь. Вони отримали назву трансгенетичних чинників [2]. Ці чинники включаються в структуру сценарію, формують його. Вперше детально це дослідив Л. Сонді, засновник судьбоаналізу, що є теж відгалуженням психоаналізу [3]. Але найбільш популярними виявилися ідеї Е. Берна, який звичайно використовував поняття «сценарій» для метафоричного визначення життєвого плану, який людина несвідомо розганяє, орієнтуючись на батьківські установки (по суті, стереотипи) [4].

Ми вважаємо, що ці стереотипи поширюються абсолютно на всі сфери життя, про які особистість складає свої судження. Особливу актуальність це має, коли людина визначає свої соціальні ролі. У цьому випадку, скоріше за все, вона орієнтується на особливий тип стереотипів – тематично спрямованих на суспільні процеси. Припускаємо, що вони обумовлюють внутрішню картину соціуму як комплексного, цілісного феномену, яка потім безпосередньо впливає на поведінку людини.

У сучасній психології з'явилося ще одне синонімічне поняття «життєві стратегії». У теоретичному дослідженні К.О. Абульханової-Славської стратегія життя трактується як універсальний закон самореалізації людини в різних сферах життя. Універсальний, зрозуміло, для конкретної людини. Цей підхід теж перекладає відповідальність за розгортання власного життєвого шляху на саму людину і частково – на батьків, які заклали фундамент певного сценарію [5].

Традиції дослідження цієї теми у вітчизняній психології мають витоки з робіт таких класиків, як Б.Г. Ананьєв та С.Л. Рубінштейн. Вони ввели в теорію поняття «життєвого шляху» – послідовність життєвих подій, які формують з індивіда суб'єкта діяльності. Схожість з поняттям сценаріїв у тому, що ця послідовність не випадкова, а жорстко обумовлена. Життєвий сценарій диктує послідовність та індивідуальну програму протікання цих життєвих подій, а також задає очікуваний результат, до якого ця послідовність приводить. У зарубіжній психології теж були спроби введення схожої термінології. Так Н. Макадамс в 1993 році запропонувала термін «особиста історія». Але його недоліком вважаємо відсутність посилення до запрограмованості подій. Життєва історія – це начебто від-

стеження подій, які відбуваються, але без можливості впливу на них, прогнозування майбутніх циклів. Мабуть, тому цей термін не набув достатньої популярності, хоча й використовувався потім деякими дослідниками, наприклад Ф. Зімбардо.

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. відбулися спроби розширити спектр використання поняття «сценарій» на суспільно-культурні процеси. Так, К. Клакхон ввів поняття «нормативний життєвий сценарій» – послідовність суспільно-історичних подій, типових для даної культури, нації. Це, так би мовити, сценарій для цілої народності, держави, тобто великої соціальної групи. За результатами дослідження К. Клакхона, культура формує індивідуальний сценарій життя людини, включаючи її як елемент соціуму в загальний суспільний сценарій. Особливо яскраво це проявляється в перші роки життя, що можна пояснити активною соціалізацією суб'єкта в суспільстві. Культура диктує суспільну норму поведінки, і більшість членів суспільства своїми реакціями на її порушення примушують особистість поводитись певним чином.

Як зазначають Ю.М. Лотман і Н.В. Грішина, порушники загальних суспільних правил можуть поєднуватись у квазігрупи, члени яких підтримують один одного в порушенні загальноприйнятої моралі, створюючи так звану асоціальну субкультуру [6]. Також великі соціальні групи мають свою логіку сценарію. Якщо проаналізувати історичні факти щодо певної нації, держави протягом декількох віків, то можна побачити досить цікаві закономірності повторення певних подій. Так, одні народи здебільшого виступають агресорами, інші – жертвами, одні оговтуються від руйнівних війн досить швидко і знову виходять на високий рівень розвитку, а інші навіть у сприятливих умовах живуть на низькому соціально-економічному рівні. Можливо, народності також мають тип сценарію розвитку, як і особистість, але це припущення потребує додаткової експериментальної перевірки.

В останні 5–7 років дослідження сценаріїв перемістилися в площину аналізу їхніх індивідуальних рис. Д.М. Абдульманова виявила такими способами кількість значущих подій, які виділяє людина в своєму сценарії, причинно-наслідковий характер взаємозв'язку між подіями.

Значним варіативним чинником був визнаний вік людини. Соціальний компонент сценарію, соціальна активність підвищується після 30 років. Також доведено, що в умовах низького соціально-економічного рівня життя, де загострюється проблема фізичного виживання, сценарії членів суспільства

стають більш типовими, а в умовах благополучного існування – стають індивідуалізованими, а отже, менше прогнозованими. Але навіть за умови індивідуалізації, на думку Е. Берна, непродуктивні сценарії можна віднести до невротичних, тому що індивід прагне до компульсивного повторення якогось травматичного епізоду дитинства, пов'язаного з батьківською сім'єю.

У дорослому житті, на думку К.О. Абульханової-Славської, формується стале уявлення про ту чи іншу структуру суспільних інститутів, що є свого роду стереотипом. Виникає питання про фундамент у формуванні цих стереотипів. Виходячи з принципу цілісності особистості, суспільний та індивідуальний сценарій тісно переплетені. Коли людина стикається з суспільними явищами та входить до структури певних соціальних інститутів, вона обов'язково формує своє уявлення про них. Цікавим, на нашу думку, було б дослідити механізм формування цих уявлень, наскільки він підвладний дії суспільних стереотипів та об'єктивно незалежний від думки оточення людини. Прогноз, наприклад, А. Маслоу дуже песимістичний: справжньої самостійності в цьому питанні досягає лише незначний відсоток самоактуалізованих особистостей. Усі інші перебувають під впливом стереотипів [5].

**Постановка мети та завдання.** На основі проведеного теоретичного аналізу підходів до трактування понять «сценарій» і «стереотипи» можна сформулювати мету дослідження. Мета статті – виявити можливі відмінності стереотипних уявлень про соціум у представників молоді, які мають різні типи сценаріїв.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емпіричне дослідження ґрунтувалося на гіпотезі, яка полягає в такому припущенні: у молодому віці стереотипні уявлення про соціум будуть відрізнятися в осіб в залежності від типу сценаріїв «переможець», «не-переможець», «переможений».

Вибірка досліджуваних була сформована шляхом рандомізації зі студентів Донецького національного університету (м. Вінниця). остаточною вибіркою склала 33 особи, які рівномірно розподілилися на три групи осіб з різним типом сценаріїв. Для діагностики використовувалися методи транзактного аналізу, які виявляють тип сценарію (були запропоновані Е. Берном, а також Я. Стюартом і зараз використовуються в психотерапевтичній практиці як інструмент діагностики). А саме:

1) аналіз персонажу улюбленої казки;

2) проективна історія від імені предмету неживої природи.

Для аналізу стереотипних уявлень про соціум використовувалися методики транзактного аналізу:

1) методика «Театр», де досліджуваному потрібно описати себе в уявному театрі, детально описати обстановку, виставу, яка там демонструється, поведження публіки, своє місце в цій картині (роль глядача, актора або навіть режисера), атмосферу в соціумі;

2) асоціація суспільства з якимось предметом або істотою та проективна розповідь від його імені про себе.

Гендерні відмінності не враховувалися, оскільки не існує на теперішній час достовірних даних про те, що сценарії мають суттєві гендерні особливості, які могли б вплинути і на результат нашого дослідження.

За результатами першого етапу діагностики досліджувані були розподілені на три групи за типами сценаріїв «переможець», «не-переможець», «переможений». Нас цікавили саме реакції особистості на життєві проблеми, її світобачення та вибір засобів досягнення мети, а не кінцевий результат життя як такий.

Згідно з класичною трактовкою Е. Берна, «**переможці**» мають такі особистісні ознаки: вони майже завжди досягають поставленої мети, при чому не задовольняються проміжним результатом, у процесі досягнення мети рівень напруження всіх сил організму помірний за рахунок того, що людина отримує задоволення від процесу досягнення. Тому люди такого типу почувуються щасливими, навіть коли виконують досить важку роботу, бо вони розуміють її користь. Сторонньому спостерігачу може здатися, що таким людям просто щастить, але їхній успіх – результат глибокої несвідомої установки на перемогу.

Другий тип сценарію – «**не-переможці**». Такі люди мають такі особистісні ознаки: часто задовольняються проміжним результатом, але більшість сил витрачають на те, щоб утриматися на певному рівні, тому люди такого типу уникають конфліктів і ризику, якщо це може погіршити їхнє актуальне становище. Таких людей у суспільстві – більшість, вони ведуть звичайний, «середньостатистичний» спосіб життя, досягаючи набагато менше, ніж дозволяють їх здібності.

Третій тип сценарію – «**переможений**». Люди цього типу мають такі ознаки: прагнуть нічого не досягати, навіть терпіти невдачу, часто ігнорують реальні можливості для успіху, тому що сприймають їх неадекватно. Випадковий успіх таких особистостей напружує, тому що не відповідає звичному сценарію та викликає дискомфорт.



Згідно з нашою гіпотезою, наявність певного типу сценарію формує в людини стійку систему переконань і уявлень про свою роль в суспільстві та створює певний емоційний фон, з яким людина існує в соціумі. Це обумовлює її соціальну активність і провокує конкретні дії як члена суспільства, учасника суспільних процесів. Наприклад, якщо особа з типом сценарію «переможеного» має стійке стереотипне уявлення (неважливо, з якого джерела вона його запозичила), що від її дій взагалі нічого не залежить, що вона нездатна ні на крок змінити ситуацію, що склалася, навіть у невеликій соціальній групі, то її поведінка буде надто пасивною. А в деяких випадках вона взагалі може ізолювати себе від суспільного життя.

Ці тенденції дуже виразно проявляються у відповідях на запропоновані методики. За результатами емпіричного дослідження нами були не тільки виділені типи сценаріїв, що притаманні досліджуваним, але й проаналізована активність/пасивність їхньої суспільної позиції, яка базується на стереотипних уявленнях про свою суспільну роль без урахування джерела їх походження. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл виду суспільної позиції за рівнем активності-пасивності у осіб з різним типом сценаріїв**

Рівень активності суспільної позиції	Типи сценаріїв		
	Переможець (%)	Не-переможець (%)	Переможений (%)
активна	57	7	0
пасивна	43	93	100

Статистичний аналіз відсоткових часток за критерієм  $F^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера) показав достовірні відмінності у відсотку осіб у групах «переможців» і «не-переможців» за рівнем активності/пасивності суспільної позиції на рівні  $p \geq 0,01$  в аспекті несвідомих асоціативних зв'язків, які лежать в основі соціальних стереотипів. Порівняння за допомогою статистичних критеріїв осіб із типом сценарію «переможений» виявилось неможливим через нульовий результат активної позиції, але навіть без цього їх різниця з типом «переможців» очевидна.

Детальніший аналіз змістових характеристик асоціацій щодо своєї суспільної позиції свідчить про те, що особи з типом сценарію «переможець» у ході діагностування за методикою «Театр» представляють себе акторами або навіть режисерами,

тобто безпосередньо впливають на хід суспільних подій або керують ними. Особистості цього типу, які мають пасивний вид суспільної позиції, бачать себе на перших ролях серед «глядачів» (сидять в першому ряду або мають відмінну від інших реакцію на виставу). Тип «не-переможця» відрізняється набагато більшою пасивністю в діях: особистості цього типу сприймають суспільство як некомфортне для існування, образ аудиторії в методиці – це пасивний глядач. Як правило, себе вони теж бачать як пересічного «глядача», який не вирізняється на фоні інших, що повністю відповідає класичній характеристиці цього типу. Серед осіб з типом «переможений» активна суспільна позиція взагалі не зустрічається. Себе в «театрі» вони розташовують подалі від сцени.

На другому етапі дослідження був проведений якісний аналіз особливостей стереотипних уявлень про суспільство за допомогою техніки асоціювання. Статистичний аналіз відмінностей не проводився через специфіку тестових показників. Для цього використовувалася методика транзактного аналізу, яка полягала в асоціюванні суспільства з певним предметом чи істотою і складанні розповіді від його імені. У осіб із різним типом сценаріїв, за класифікацією Е. Берна, теж спостерігаються значні відмінності в стереотипних уявленнях про суспільство.

Так, у молоді з типом сценарію «переможець» переважає уявлення про суспільство як активну, динамічну істоту чи утворення. Серед типових образів – хитра лисиця, змія, що атакує, собака, яка може вкусити, пісок, який сам липне до тіла, тощо. У осіб з активної позицією в цьому типі сценарію образи досить однозначні, агресивні, які спрямовані не на захист, а на напад. У представників цього ж типу, але з пасивною суспільною позицією, спостерігається тенденція до продукування неоднозначних образів. Прикладом цього є образ собаки: коли її не чіпати, вона добра, коли ж образити, обов'язково проявить агресію.

До речі, в осіб з типом сценарію «не-переможець» теж спостерігаються асоціації зі змією та лисицею, але переважна більшість все ж більш пасивна – отара овець, яку гонить пастух; черепаха або лінивець, що не хоче працювати; вітер, який до всіх байдужий. Загальний образ – індиферентна істота, яка часто підкорюється зовнішній силі.

У осіб із типом сценарію «переможений» чітко простежується тенденція до асоціювання суспільства з руйнівною силою, яка приносить більше шкоди, ніж



користі, що становить загрозу для життя. Найбільш показовими є асоціації з вірусом, що вбиває добре в людині; занедбаний сад, в якому не залишилось хороших дерев; дівчина, яка страждає від насилля з боку злих людей; машина, яка залежить від волі господаря; море, що може зруйнувати прибережні будинки під час шторму. Часте асоціювання зі стихією яскраво відображає внутрішнє переконання людей такого типу про неможливість керування власним життям і суспільними процесам. На нашу думку, саме це обумовлює пасивну суспільну позицію цієї категорії молоді.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки.

1) У психології існує неоднозначність в трактуванні поняття «життєвий сценарій», який має багато синонімічних назв, наприклад «стратегія життя», «сімейний склеп», «життєвий шлях» тощо.

2) Найявний тип сценарію в осіб молодого віку має безпосередній зв'язок із рівнем суспільної активності особистості, в основі цієї активності лежить стереотипне, сформоване у вигляді певних асоціативних образів уявлення людини про соціум, який інтуїтивно сприймається особистістю як комфортне або некомфортне середовище для існування та прояву своїх здібностей.

3) Існують суттєві відмінності між стереотипними образами суспільства в осіб

із різним сценарним типом. Зокрема, тип «переможець» найчастіше асоціює суспільство з активною, хижою твариною, тип «не-переможець» – з індіферентною, пасивною істотою, тип «переможений» – з неконтрольованим стихійним явищем руйнівного характеру.

Таким чином, висунута гіпотеза повністю підтвердилась. Перспектива подальших досліджень полягає у виявленні механізмів формування такого уявлення про соціум, аналізі додаткових чинників, а також віднесенні вікової динаміки цих уявлень і вплив певних уявлень на реальну суспільну поведінку особистості.

---

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2007. – 237 с.
2. Королёва А.А. Трансгенерационный фактор в формировании жизненного сценария / А.А. Королёва // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 3. – С. 218–222.
3. Сонди Л. Судьбоанализ / Л. Сонди. – М. : Изд-во «Три квадрата», 2007. – 474 с.
4. Берн Э. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : ЭКСМО, 2012. – 608 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.
6. Гришина Н.В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуация / Н.В. Гришина // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2011. – № 3 (17). – С. 6–18.



УДК 159.942.22

## ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Данильченко Т.В., к. психол. н.,

доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології

Чернігівський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

У статті наводяться результати емпіричного дослідження (N=436) структури суб'єктивного соціального благополуччя (ССБ). Показано, що структура ССБ має відмінну систему значущих зв'язків на різних рівнях. На високому рівні ССБ провідною є потреба у соціальній помітності, на низькому – у соціальному схваленні, на середньому – в емоційному прийнятті (гарні стосунки з близькими). Зміна рівня ССБ супроводжується перебудовою структури його компонентів та зв'язків між ними. Соціальне благополуччя та неблагополуччя – різні за структурою феномени.

**Ключові слова:** суб'єктивне соціальне благополуччя, соціальне схвалення, соціальна зв'язність, емоційне прийняття, соціальна помітність.

В статье приводятся результаты эмпирического исследования (N=436) структуры субъективного социального благополучия (ССБ). Показано, что структура ССБ имеет различную систему значимых связей на разных уровнях. На высоком уровне ССБ главной является потребность в социальной заметности, на низком – в социальном одобрении, на среднем – в эмоциональном принятии (хорошие отношения с близкими людьми). Изменение уровней ССБ сопровождается перестройкой структуры его компонентов и связей между ними. Социальное благополучие и неблагополучие – разные по структуре феномены.

**Ключевые слова:** субъективное социальное благополучие, социальное одобрение, социальная связность, эмоциональное принятие, социальная заметность.

### Danilchenko T.V. FEATURES OF THE INTERNAL ORGANIZATION OF SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING

In article results of empirical research (N=436) structures of subjective social well-being (SSWB) are shown. It is established that SSB structure has various system of significant communications at its different levels. At high level of SSWB the need for a social visibility, on low – in social approval, on an average – in emotional acceptance (good relations with close people) is main. Change of levels SSWB is accompanied by reconstruction of structure of its components and communications between them. Social well-being and ill-being are phenomena different in structure.

**Key words:** subjective social well-being, social approval, social coherence, emotional acceptance, social visibility.

**Постановка проблеми.** В останній час психологи звернулися до вивчення аспектів оптимального функціонування особистості. Предметом наукового аналізу стали «благополуччя», «щастя», «процвітання». Досить швидко із узагальненого поняття «благополуччя» були виділені його складові: фізичне благополуччя, емоційне благополуччя, психологічне благополуччя, соціальне благополуччя тощо. Суб'єктивне соціальне благополуччя (ССБ) – інтегральний соціально-психологічний феномен, що відображає усвідомлення й оцінку соціального функціонування на основі співвідношення між рівнем домагань і ступенем задоволення соціальних потреб суб'єкта, в результаті чого особистість визначає своє соціальне буття як оптимальне і переживає відчуття приємності [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Більшість дослідження суб'єктивного благополуччя спирається на посту-

лат про «зовнішню» його обумовленість. Таким чином, благополуччя розглядається як системна реакція на подразники середовища. Головний акцент робиться на низку «задоволеностей» (роботою, здоров'ям, соціальним середовищем, матеріальним забезпеченням тощо). Передбачається, що часткові «задоволеності» утворюють системне переживання суб'єктивного благополуччя. Причому згортання багатомірності в цілісне одномірне переживання задоволеності соціальним буттям складає окрему наукову проблему. Як правило, соціальні переживання розглядаються як чинник (зовнішня умова) загального суб'єктивного благополуччя як сукупності афектів. Однак в останні роки все більшого поширення набирає положення про те, що «за вкладом в оцінку загального благополуччя не можна в принципі виділити певний один «найбільш важливий» компонент, що знаходиться на вершині ієрархії» [2, с. 300].

Саме тому в структурі благополуччя компоненти не є рівнозначними, а зв'язки – лінійними.

Вкрай рідко досліджується структура самого суб'єктивного благополуччя, яка, очевидно, суттєво залежить від переважних соціальних оцінок самої особистості (переважно цей напрям досліджень представлений вивченням зв'язку переживання суб'єктивного благополуччя та оптимізму). Серед нечисленних прикладів подібних досліджень можемо назвати роботу В.О. Хашченко (2012 рік). Соціальне благополуччя в більшості випадків взагалі вивчається як оцінка особистістю досягнення певних соціальних стандартів, а структура цих стандартів здебільшого пов'язана з ціннісними орієнтаціями. Однак оскільки ССБ – інтегральне, цілісне психологічне явище, що має структуру в єдності його компонентів, воно не може бути унітарним, а містить певну систему феноменів. Таким чином, головні змістовні характеристики ССБ визначаються не стільки його складовими, скільки їх структурною організацією.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у з'ясуванні структури суб'єктивного соціального благополуччя на різних рівнях його переживання. Ми припустили, що ССБ має специфічну систему зв'язків між його компонентами залежно від рівня його прояву; ієрархія соціальних потреб буде відрізнятися на різних рівнях ССБ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методи та організація дослідження. Суб'єктивне благополуччя оцінювалося за допомогою Шкали задоволеності життям Е. Дінера, суб'єктивне соціальне благополуччя – за допомогою Опитувальника суб'єктивного соціального благополуччя (Т.В. Данильченко, 2015 рік). Задоволеність соціальним становищем оцінювалося за допомогою Шкали суб'єктивної оцінки

задоволеності життям (SLS – Subjective Life Satisfaction Scale, 2008 рік) А.В. Лібіної.

В дослідженні взяли участь 436 респондентів: 253 (58%) жителів міста Чернігова та 183 (42%) – області, з них 250 жінок (57,34%) та 186 (42,66%) чоловіків. Середній вік – 33,85 років. Математико-статистична обробка результатів здійснювалась за допомогою пакета комп'ютерних програм SPSS (частотний, кореляційний, регресійний, факторний аналіз).

Для перевірки гіпотези про якісні відмінності структурної організації рівнів ССБ загальна вибірка на основі методу контрастних груп диференціювалась за загальним показником ССБ на п'ять груп респондентів, кількісно вирівняних: «низький», «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий».

Наше теоретичне припущення полягало в тому, що ССБ є поліфеноменологічною, а не унітарною (одномірною) структурою. Необхідно розрізнити вираженість ССБ (кількісний показник його складових) та його структуру (організацію його складових). Причому потрібно враховувати індивідуальну динаміку цієї структури, оскільки вона залежна не тільки від рівня задоволеності соціальних потреб, але й від об'єктивних факторів життя людини (наприклад, вплив віку, статі, шлюбного статусу, міста проживання, кризового чи стабільного розвитку суспільства тощо).

Тобто загальний показник ССБ – це не просто адитивна сукупність, а системний комплекс, що складається з певної множинності різноякісних об'єктів-систем, що певним чином взаємодіють між собою. Для підтвердження цієї гіпотези необхідно, щоб саме структура внутрішніх взаємозв'язків ССБ відігравала провідну роль при детермінації задоволеності соціальним становищем.

Отже, були виявлені такі закономірності. Виявлені значущі відмінності в структурі ССБ в групах респондентів, яким прита-

Таблиця 1

**Вираженість компонентів ССБ залежно від його рівня (N=436, стени)\***

	Рівень ССБ, середні значення його складових				
	Високий (N=90)	Вище середнього (N=86)	Середній (N=88)	Нижче середнього (N=87)	Низький (N=85)
Соціальна помітність	8,47	7,06	5,72	5,06	3,49
Соціальна дистантність	3,94	5,33	5,68	6,60	7,46
Гарні стосунки з близькими	7,35	6,87	5,88	4,79	3,45
Соціальне схвалення	8,30	6,95	5,79	4,94	3,09
Позитивні соціальні переконання	7,95	6,91	7,31	6,74	5,97
Загальний показник ССБ	8,74	7,20	5,90	4,72	3,06

\* виділено показники, між якими нема статистичних відмінностей



манний різний його рівень. Відсутня відповідність між рівнем окремих шкал (вимірів) та загальним показником ССБ. Так, група з рівнем «вище середнього» за соціальною дистантністю зближується з «середньою» групою», за позитивними соціальними переконаннями – з групою «нижче середнього», а за емоційним прийняттям в ближньому колі – з групою з високим рівнем ССБ. Група з середнім рівнем ССБ має високий ступінь позитивності уявлень про людей: вищий, ніж в групі з рівнем вище і нижче середнього. Неблагополучна група, знаходячись в діапазоні низьких значень, має порівняно вищі показники за позитивністю соціальних переконань і соціальної помітності, і, відповідно, «високі» за дистантністю. Група з середнім рівнем ССБ продемонструвала «середній» діапазон значень за винятком психологічної дистантності та позитивних соціальних переконань. Таким чином, відповідність вираженості афективних і когнітивних компонентів загальному рівню ССБ не є абсолютною.

Другою, на наш погляд, більш вираженою, закономірністю є відсутність статистично значущих кореляцій рівня окремих компонентів і загального показника ССБ на різних його рівнях. Повна взаємозалежність всіх шкал із загальним індексом спостерігається на високому та низькому рівнях ССБ. На інших рівнях виявлені окремі кореляції (табл. 2). Так, в групі «нижче середнього» виявлено три з п'яти можливих кореляцій, в групі «вище середнього» – дві, а в «середній» групі – одну. Можемо зробити загальний висновок про те, що загальний рівень ССБ не можна представити як просту адитивну (рівнозначну) сукупність вкладів окремих компонентів, а структура ССБ має відмінну систему значущих зв'язків на різних рівнях ССБ.

Для перевірки цієї гіпотези був здійснений покроковий регресійний аналіз даних кожної групи. Були виявлені відмінні вкла-

ди складових ССБ в його загальну структуру. Так, в групі з найвищим рівнем ССБ (пояснено всі 100% загальної дисперсії) була отримана така ієрархія: соціальна помітність ( $\beta=0,604$ ), низька соціальна дистантність ( $\beta=-0,404$ ), позитивні соціальні переконання ( $\beta=0,394$ ), гарні стосунки з близькими ( $\beta=0,367$ ), соціальне схвалення ( $\beta=0,299$ ). Тоді як в групі з найнижчим рівнем ССБ (умовно неблагополучні) побудувалась інша ієрархія: гарні стосунки з близькими ( $\beta=0,477$ ), соціальна помітність ( $\beta=0,463$ ), соціальна дистантність ( $\beta=-0,397$ ), соціальне схвалення ( $\beta=0,298$ ), позитивні соціальні переконання ( $\beta=0,288$ ). В трьох інших групах були виявлені нелінійні зв'язки між компонентами ССБ і його загальним показником ( $\beta$ -кофіцієнти виявилися некоректні:  $\beta$ -кофіцієнт  $\geq 1$ ). Максимальний вклад в оцінку ССБ зробили: в групі «вище середнього» соціальна помітність, в «середній» – соціальне схвалення, в «нижче середнього» – соціальна дистантність. Можемо підсумувати: в усіх групах існує різна система значущих зв'язків між компонентами – досягнення суб'єктивного соціального благополуччя забезпечується різними структурами детермінації. Таким чином, ССБ має неоднорідну за змістом та архітектурою структуру, нелінійність її організації. Зміна рівня ССБ супроводжується перебудовою структури її компонентів та зв'язків між ними.

Як видно з рис. 1, залежність між інтегрованістю структури та рівнем ССБ має нелінійний складний характер. Кількість взаємозв'язків між складовими ССБ зростає в групах з його межевою вираженістю: високою та низькою. Для групи з найвищим рівнем ССБ характерні більші за модулем  $\beta$ -кофіцієнти, що свідчить про вищу міру «унікальності» кожної змінної. Можемо зробити висновок, що в цій групі структура ССБ має найбільш диференційований характер. Досить високий рівень диферен-

Таблиця 2

**Взаємозалежність компонентів  
із загальним показником ССБ на різних його рівнях**

	Рівень ССБ				
	Високий (N=90)	Вище середнього (N=86)	Середній (N=88)	Нижче середнього (N=87)	Низький (N=85)
Соціальна помітність	0,684**	0,377**	0,140	-0,106	0,469**
Соціальна дистантність	-0,338**	-0,094	-0,100	-0,395**	-0,509**
Гарні стосунки з близькими	0,414**	0,149	0,050	0,276*	0,656**
Соціальне схвалення	0,611**	0,272*	0,378**	0,282*	0,659**
Позитивні соціальні переконання	0,293**	-0,037	0,152	0,129	0,315**

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



ціації простежується і в групі з найнижчим рівнем ССБ. Найвищий рівень інтегрованості спостерігається в групах з високим рівнем та нижче середнього. «Дезінтеграція», відсутність зв'язків між компонентами, характерна для середніх рівнів.

Таким чином, в групі з найвищими і найнижчими показниками ССБ спостерігається найбільший рівень водночас й диференційованості, й інтегрованості. Респонденти цих груп мають узагальнене (інтегроване) переживання соціального благополуччя, однак з чіткою внутрішньою структурою. В означених групах структура ССБ найбільш «досконала»: має високий рівень інтегрованості структури і водночас високий

рівень диференційованості її компонентів. Можемо припустити, що в цих групах наявний більш високий рівень усвідомленості необхідних умов для досягнення бажаного рівня соціального комфорту. Таким чином, найбільші функціональні можливості опитувальника ССБ спостерігаються саме в групах з межовими рівнями індивідуального благополуччя в соціальній сфері.

Найнижчий рівень інтеграції при слабкій диференціації спостерігається в групі з середнім рівнем ССБ. На нашу думку, це може спровокувати нестабільність структури, тобто її розпад на окремі актуальні когнітивні та афективні складові соціального благополуччя. У свою чергу, це явище

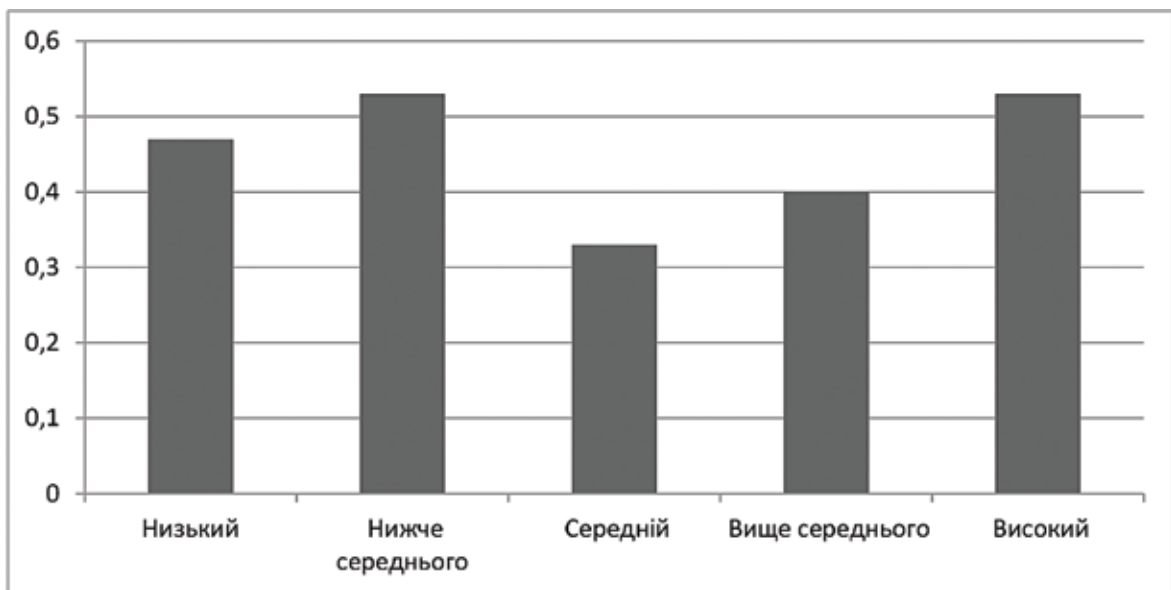


Рис. 1. Динаміка інтегрованості структури ССБ в групах з різним його рівнем

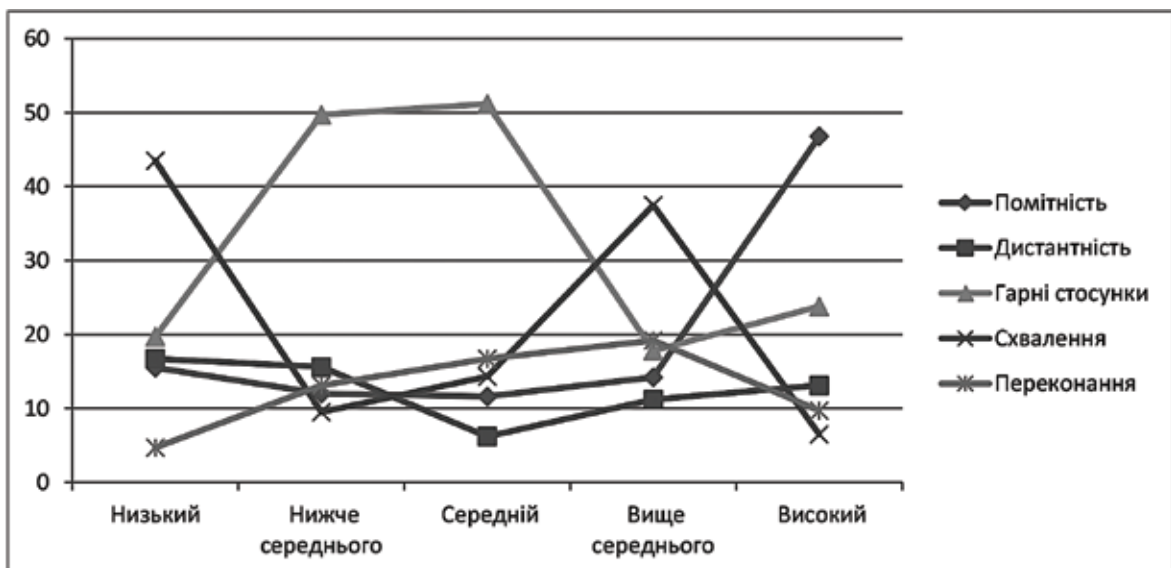


Рис. 2. Динаміка парціальних вкладів окремих компонентів в загальний індекс ССБ залежно від його рівня (у %)



може привести як до нестійкості переживання благополуччя (в часі й системах відносин), так і досягнення його за допомогою задоволення різних соціальних потреб (варіативності поведінки й афекту). Крім того, низька організованість структури ССБ може відображати низький вплив соціального благополуччя на регуляцію життєдіяльності індивіда. Непрямим доказом цього є відсутність детермінації суб'єктивного благополуччя оцінкою соціального функціонування в групі з середнім рівнем ССБ.

Провідну роль (найбільший вклад в загальну дисперсію) в групі з найвищим рівнем ССБ грає соціальна помітність (публічність). Отже, для цих респондентів важливо задовольняти прагнення бути в центрі соціальної уваги, здійснювати вплив на інших людей в процесі досягнення своїх цілей. Вони орієнтовані на соціальні стандарти успіху та акцентують важливість діяльності та власної особистості в цілому. Відзначимо, що в структурі переживання ССБ соціальне схвалення має найменший вклад в загальний індекс серед всіх представлених груп.

В групах з найнижчим та вище середнього рівнем ССБ провідне значення в ієрархії впливу має соціальне схвалення, ключовими аспектами якого є повага з боку оточуючих, визнання цінності для конкретної групи та пряме схвалення дій. Відзначимо, що в групі з рівнем ССБ «вище середнього» автономний вплив всіх інших компонентів благополуччя знаходиться приблизно на однаковому рівні і суттєво не виражений.

На середньому та нижче середнього рівнях ССБ максимальну значущість для ССБ мають гарні стосунки з близькими (прийняття в родині). Оскільки задоволеність стосунками з різними соціальними об'єктами в цих групах доволі низька, можемо припустити, що респонденти цих груп переживають фрустрованість з приводу емоційного прийняття в «колі турботи». Вони мають актуалізовану незадоволену потребу у підтримці та визнанні з боку близьких людей. Вклади інших параметрів ССБ для цих груп суттєво менші та знаходяться на приблизно однаковому рівні. Відзначимо, що для групи з «середнім» рівнем соціальної дистантності в переживанні соціального благополуччя має найменшу значущість (серед усіх груп). Для переживання ССБ в групі з його низьким рівнем позитивні соціальні переконання не відіграють суттєвої ролі.

Таким чином, не було виявлено систематичного пріоритету жодного компоненту ССБ в ієрархії їх впливу на загальний його показник. В ході нашого дослідження ми не

з змогли знайти «найбільш важливий» компонент (соціальну потребу), що є ключовим вузлом в переживанні ССБ. Отже, на основі виявлених закономірностей можемо зробити висновок, що ССБ – інтегральне утворення, якому притаманна динамічна змінність, що виникає у результаті комплексу різнорідних характеристик соціально-психологічного стану особистості, однак утворює стійке психологічне переживання.

Можемо зробити висновок, що загальний рівень ССБ і ступінь його структурної організації мають U-образний вигляд. Найвищий рівень організації структури ССБ спостерігається на низькому, нижче середнього та високому рівні переживання соціального благополуччя. І це цілком закономірно. На низькому рівні ССБ (незадоволеності соціальних потреб й низькому рівні задоволення стосунками) соціальне благополуччя є суттєвим фактором переживання загального суб'єктивного благополуччя особистості. ССБ обумовлює 20,5% загальної дисперсії загального рівня суб'єктивного благополуччя ( $\beta=0,453$ ) в групі з низьким рівнем та 20,1% ( $\beta=0,145$ ) – в групі з рівнем «нижче середнього». Очевидно, що особа активно обдумує засоби зміни незадовільного становища і його причини, відповідно, переживання ССБ актуалізує потребу в соціальному схваленні (конкретних дій і особистості в цілому).

В групі з найвищим рівнем соціального благополуччя воно обумовлює 7,2% загальної дисперсії рівня загального суб'єктивного благополуччя ( $\beta=0,269$ ). Можемо зробити висновок, що для «благополучних» задоволеність соціальними взаєминами впливає на загальну задоволеність життям, однак несуттєво. Соціальна ситуація сприймається як «нормальний» стан, що мало рефлексується. Ключовим компонентом ССБ є соціальна помітність, яка пов'язується не з сімейними взаєминами, а із загальними соціальними стандартами успіху й досягнень.

Для перевірки гіпотези про те, що емоційні реакції, викликані стосунками з ближнім колом (сім'єю, друзями, професійним колективом), становлять окремий вимір суб'єктивного соціального благополуччя, було використано структурне моделювання (SPSS AMOS 18). Емоційні реакції на соціальні взаємодії є суттєвими критеріями ССБ, однак така задоволеність становить виключно афективний компонент, а повна структура передбачає врахування і когнітивних, і конативних складових ССБ.

На нашу думку, проблема полягає в тому, що і суб'єктивне соціальне благополуччя, і переживання афекту має частково

спільне проблемне поле. Однак не всі емоції, що переживаються в процесі соціальної взаємодії, можуть виступати суттєвими предикторами ССБ. Існує суб'єктивна значущість системи стосунків, яка змінюється у часі та під впливом життєвих обставин. З іншого боку, хоча афективні переживання, пов'язані з іншими людьми, і виступають найбільш суттєвим чинником задоволення життям (Park, Peterson, Seligman, 2004 рік), зводять суб'єктивне благополуччя винятково до афективного компоненту навряд чи правомірно. Відповідно, в ході аналізу ми прагнули виявити найбільш суттєві для переживання соціального благополуччя пози-

тивні афекти, пов'язані з оцінкою взаємин. Взаємозв'язок емоційного компоненту ССБ (афекту), який складався з емоційних реакцій на різні типи стосунків, та когнітивного компоненту (визначення рівня задоволеності соціальних потреб) перевірялись за допомогою структурної моделі. В ході аналізу емоційні реакції та компоненти ССБ виступали ендогенними змінними, загальний індекс ССБ – екзогенною. Придатність статистичної моделі визначалася за такими індексами. 1)  $\chi^2$ -статистика (CMIN=49,233 при  $p=0,694 \geq 0,05$ ); відношення  $\chi^2/df$  (де  $df$  – число ступенів свободи) – складає  $0,895 \leq 2$ ;

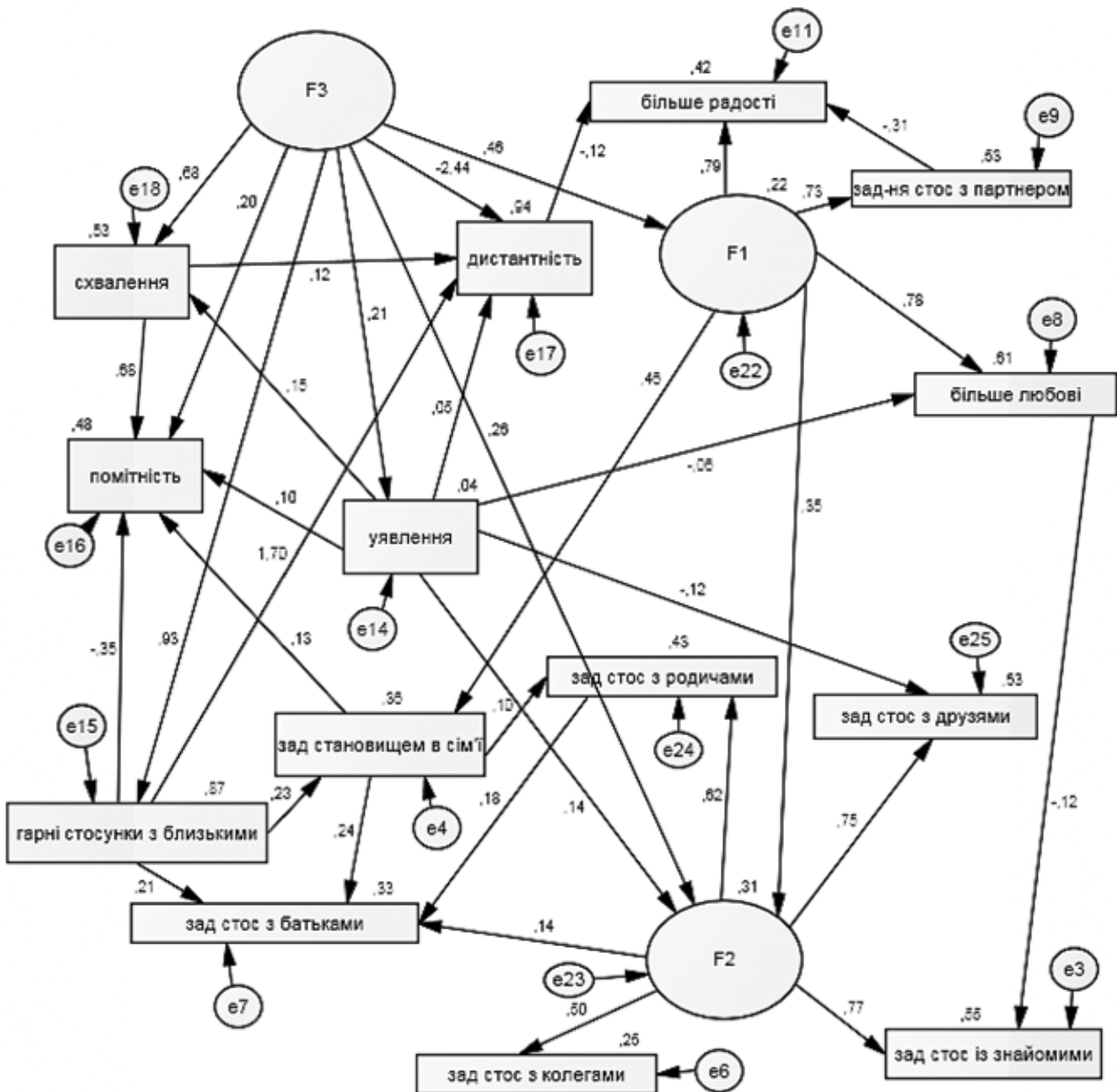


Рис. 3 Структура афективних та когнітивних складових суб'єктивного соціального благополуччя



3)  $RMSEA=0,000 \leq 0,05$  («дуже висока» придатність); 4) межа 90% довірчого інтервалу  $HI90=0,056 \leq 0,1$ ; 5)  $PCLOSE$  (оцінка «точності»  $RMSEA=1,000 \geq 0,5$  (прекрасна узгодженість); 6)  $GFI$  (індекс узгодженості) становить  $0,983 \geq 0,9$  та  $CFI$  (порівняльний індекс придатності) –  $1,000 \geq 0,95$  (прекрасна узгодженість). При підборі статистичних критеріїв для аналізу емпіричних даних було виявлене порушення нормального багатомірного розподілу, тому для нефакторизованих змінних було використано з-шкалювання.

В емпіричній структурній моделі підтверджено провідну роль загального індексу ССБ, ключову роль в якому відіграють гарні стосунки в сім'ї та з друзями (індивідуальний вклад в дисперсію – 87,3%,  $\beta=0,934$ ), що характеризують емоційне прийняття в найближчому колі соціальних зв'язків. На другому місці за значущістю виявляється соціальна дистантність (відповідно,  $\beta=0,938$ , дисперсія відображена некоректно через від'ємний зв'язок), на третьому – соціальне схвалення (53,2%,  $\beta=0,683$ ), далі йде соціальна помітність (47,9%,  $\beta=0,205$ ), а найменш значущим параметром виступають позитивні соціальні переконання (4,4%,  $\beta=0,209$ ). Для перевірки гіпотези була здійснена покрокова множинна регресія, де залежною змінною виступав загальний індекс ССБ, а незалежними – його компоненти та задоволеність стосунками з різними соціальними об'єктами. Компоненти соціального благополуччя пояснили 95,9% дисперсії (соціальне схвалення – 70,4%, дистантність – 10,3%, помітність – 8,6%, гарні стосунки з близькими – 3,9%, позитивні соціальні переконання – 2,8%). Таким чином, можемо стверджувати, що в теоретичній моделі ССБ можна виділити когнітивний та афективний компоненти.

Зафіксовані зв'язки між параметром ССБ (фактор 3), задоволеністю стосунками у власній сім'ї (фактор 1):  $\beta=0,465$ ,  $p \leq 0,01$  та задоволеністю стосунками з колом спілкування (фактор 2):  $\beta=0,256$ ,  $p \leq 0,01$ . Однак більш цікавими, на наш погляд, є зв'язки між задоволеністю окремими системами взаємин і задоволенням соціальних потреб.

Особливо важливо, щоб у родині цінили особистість та соціальні внески респондентів (соціальна помітність / задоволеність становищем у сім'ї –  $\beta=0,126$ ). При чому суттєву значущість мають взаємини з батьками (зауважимо, що дослідження проводилося серед дорослих респондентів, більше половини з яких мали власні сім'ї). Для перевірки значущості стосунків для переживання ССБ був проведений покроковий множинний регресійний аналіз,

де залежною змінною виступав загальний індекс ССБ, а незалежними – задоволеність стосунками з різними соціальними об'єктами ( $R^2=0,465$ ). Як і передбачалося, перші позиції зайняли задоволеність стосунками з найближчими особами: батьками (14,4%,  $\beta=0,284$ ), шлюбним партнером (5,4%,  $\beta=0,206$ ) та друзями (1,7%,  $\beta=0,142$ ). Таким чином, можемо зробити висновок, що головним соціальним середовищем, де задовольняються головні соціальні потреби і де переживаються найсильніші соціальні емоції, є сімейне коло. Оцінка становища в сім'ї обумовлена всіма членами цієї соціальної мережі: батьками ( $\beta=0,238$ ), шлюбним партнером ( $\beta=0,233$ ), іншими родичами ( $\beta=0,105$ ).

Отже, в отриманій структурній моделі виокремилось два фактори, що утворені складною системою емоційних реакцій на соціальні зв'язки: ближнє коло (шлюбний партнер та діти) (вклад в загальну дисперсію – 38,229%) та коло спілкування (друзі, родичі, колеги) (14,411%). Особливості взаємодії з ними є найбільш суттєвим чинником оцінки глобального соціального функціонування (у вигляді відчуття задоволеності соціальних потреб). Зауважимо, що подібні зв'язки є неадитивними, нелінійними і внутрішньо складними (гетерархічними), оскільки одні й ті ж взаємини можуть задовольняти водночас різні потреби, а потреби, в свою чергу, можуть провокувати (або знижувати) як пошукову активність щодо соціальної взаємодії з різними соціальними агентами, так і процес оцінювання свого соціального функціонування. Крім того, хоча позитивний афект і вважається критерієм (наслідком) благополуччя, зв'язок в цьому випадку є більш складним.

Таким чином, ми підтверджуємо положення про те, що афективний компонент (емоції, що викликаються стосунками з різними соціальними об'єктами) становить самостійний вимір ССБ (безумовно, який пов'язаний з когнітивним компонентом) і не може зводитися до єдиного параметру оцінювання соціального функціонування (наприклад, задоволеність соціальною ситуацією).

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити такі висновки. Для переживання суб'єктивного соціального благополуччя важливим є не стільки кількісна вираженість задоволення стосунками різного плану, статусу та задоволення соціальних потреб, скільки структурна організація його складових. Ключовими компонентами ССБ виступають соціальна помітність, соціальне схвалення, соціальна зв'язність / дистантність, емо-



ційне прийняття. Загальний рівень ССБ не можна представити як просту адитивну сукупність вкладів окремих компонентів, а структура ССБ має відмінну систему значущих зв'язків на різних рівнях ССБ. В групі з найвищими і найнижчими показниками ССБ має чітку внутрішню структуру: виявлені як високий рівень інтегрованості структури, так і високий рівень диференційованості її компонентів. Це приводить до вищого рівня усвідомленості необхідних умов та дій для досягнення бажаного рівня соціального комфорту. В групі з середнім рівнем ССБ виявлено найнижчий рівень його інтеграції при слабкій диференціації. Нестабільність дисперсійного навантаження окремих компонентів свідчить про їх різну суб'єктивну актуальність як критеріїв ССБ для індивідів цієї групи. Це може бути причиною як нестійкості переживання благополуччя (в часі й системах відносин), так і досягнення його за допомогою задоволення різних соціальних потреб (варіативності поведінки й афекту). Низька організованість структури ССБ відображає низький вплив соціального благополуччя на регуляцію життєдіяльності індивіда.

Ієрархія соціальних потреб відповідно до вкладу в загальний показник ССБ відрізняється на різних рівнях ССБ. На високому рівні ССБ провідною є потреба у соціальній помітності і малозначущою є потреба у соціальному схваленні. На низькому рівні ССБ навпаки: провідною є потреба у соціальному схваленні і малозначущою є потреба у соціальній помітності. Для групи з середнім рівнем ССБ провідною є потреба в емоційному прийнятті (гарні стосунки в родині) і незначущою є потреба у соціальній зв'язності. Таким чином, зміна рівня ССБ супро-

воджується перебудовою структури її компонентів та зв'язків між ними. Соціальне благополуччя та неблагополуччя – різні за структурою феномени.

Афективний компонент суб'єктивного соціального благополуччя складають емоційні реакції, що викликаються стосунками з ближнім колом (сім'єю, друзями, професійним колективом). В нього не включаються переживання щодо оцінки свого стану в більш широких соціальних системах (незнайомі люди, загальна соціальна ситуація, соціальний статус). Позитивні стосунки у власній родині є обов'язковим атрибутом ССБ.

Залежно від рівня суб'єктивного соціального благополуччя змінюється його структура – змінюється значення і внесок його складових. Відповідно, якісно відрізняється як сприймання стосунків, групового членства, соціального статусу, так і система соціальної поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Данильченко Т.В. Суб'єктивное социальное благополучие как научная проблема / Т.В. Данильченко // *Modern Science – Moderní věda*. – 2015. – №6. – С. 78–90.
2. Данильченко Т.В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки / Т.В. Данильченко // *East European Scientific Journal*. – 2015. – № 3 (4). – С. 20–29.
3. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
4. Хашенко В.А. Психология экономического благополучия / В.А. Хашенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 426 с.
5. Character strengths and well-being / [N. Park, C. Peterson, M.E.P. Seligman // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2004. – № 23. – P. 603–619.



УДК 316.662.5

## СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КІДАЛТИЗМУ

Дворник М.С., к. психол. н,  
викладач кафедри практичної психології  
Херсонський державний університет

У роботі постульовано, що дорослішання сучасної молоді свідомо відтермінується або навіть уникається, що вкладено у феномен кідалтизму, характерного дорослим, які мають «дитячі» цінності й потреби та чинять супротив соціальним очікуванням. Соціальними рисами кідалтів визначено переважно такі параметри, як вік від 20 до 40 років, проживання з батьками, часта зміна місць роботи, відкладання шлюбу та народження дітей, наявність специфічних хобі та здійснення відповідних покупок, активне користування віртуальним та закритим офлайн-просторами для просування себе як бренду, створення власного унікального візуального стилю. Серед психологічних характеристик кідалтів описано тривожність, безвідповідальність, егоцентричність, нарцисичність, амбіційність, імпульсивність, орієнтацію на гедоністичне теперішнє, схильність до прокрастинації, невпевненість, залежність та конформність.

**Ключові слова:** *постмодернізм, соціальні трансформації, вік, кідалт, кідалтизм, діти-бумеранги, дорослі, молодь, підлітки, діти, дитинство, інфантильність, незрілість, безвідповідальність.*

В работе постулировано, что взросление современной молодежи сознательно откладывается или даже избегается, что отражается в феномене кидальтизма, характерного взрослым, имеющим «детские» ценности и потребности и оказывающим сопротивление социальным ожиданиям. Социальными чертами кидальтов являются преимущественно такие параметры: возраст от 20 до 40 лет, проживание с родителями, частая смена места работы, откладывание брака и рождения детей, наличие специфических хобби и осуществление соответствующих покупок, активное пользование виртуальным и закрытым офлайн-пространствами для продвижения себя как бренда, создание собственного уникального визуального стиля. Среди психологических характеристик кидальтов описаны тревожность, безответственность, эгоцентричность, нарциссичность, амбициозность, импульсивность, ориентация на гедонистическое настоящее, склонность к прокрастинации, неуверенность, зависимость и конформность.

**Ключевые слова:** *постмодернизм, социальные трансформации, возраст, кидальт, кидальтизм, дети-бумеранги, взрослые, молодежь, подростки, дети, детство, инфантильность, незрелость, безответственность.*

### Dvornyk M.S. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF KIDULTISM

It is postulated in the paper that the growing up of today's young people is deliberately delayed or even avoided, what is embedded in kidultism phenomenon which is the characteristic of adults who have childish needs and values and resist social expectations. Social traits of kidults are mainly determined in such parameters as age from 20 to 40 years old, living with parents, frequent change of jobs, delaying marriage and having children, the presence of specific hobbies and making the due purchases, the active use of virtual and private offline spaces to promote themselves as a brand, creating their own unique visual style. There are also described such psychological characteristics of kidults as anxiety, irresponsibility, self-centration, narcissism, ambitiousness, impulsiveness, hedonistic orientation to the present, the tendency to procrastination, uncertainty, dependence and conformity.

**Key words:** *postmodernity, social transformations, age, kidult, kidultism, boomerang kids, adults, youth, teens, children, childhood, infantilism, immaturity, irresponsibility.*

**Постановка проблеми.** Сучасна культура, що постулює себе як постмодерн, усе чіткіше уникає визнання однозначності класичних взірців, що проявляється у розмиванні культурних та інформаційних меж, метаморфозах гендеру та критеріїв дорослості. За останні роки швидкість та змістові характеристики дорослішання у більшості країн світу суттєво змінилися. Серйозної та швидкої модифікації піддано і дитинство, і дорослість як певні стадії, етапи життя людини. Поліцентризм реальності шукає нової мови, здатної вловити динаміку та взаємопроникнення раніше незмінних сутностей. За законом додатковості у нинішній епосі

співіснують такі крайнощі, як дітоцентризм та сегрегація дитинства, стирання демаркаційної межі між дорослим та дитячим світами, інфантилізація та індивідуалізація.

Класична парадигма спиралася на ідею прогресу, відповідно до якої кожна наступна сходинка вище попередньої, вбирає у себе, розвиває те позитивне, що було набуто. Ментальні та соціальні переваги дорослості у класичній картині світу позиціонували зрілий вік як транслятор найбільш бажаних моделей соціального досвіду. У некласичній свідомості ідея простоти та поступальності змінилася розумінням складності, психологічної багатозаровості дитинства і доросло-

сті з альтернативами у проектуванні особистісних можливостей. Нарешті, сьогоднішнє постмодерне осмислення життєвих реалій підтримує взаємоузгодженість існування протилежних соціокультурних логік. Значення незрілого, «варварського» мислення дитини по відношенню до раціональності дорослого перетворилося з маргінального і периферійного на прогресивне. Сьгодні дитяче світосприйняття не просто легітимується, а постулюється як самодостатнє, таке, що несе власні цілі та смисли та може конкурувати з будь-яким реальним хронологічним етапом життя.

Те, що у попередніх домінуючих типах раціональності вважалося зрілістю й успішністю та прив'язувалося до певних життєвих етапів або вікових меж, нині перестає мати маркер розповсюдженості й норми. Закономірним стає виникнення нової форми молодих людей, які проживають своє життя, насолоджуючись молодіжними радощами, піддають сумнівам правомірність традиційних зобов'язань та знаходяться в епіцентрі споживацького суспільства, поступово стаючи еталоном для наслідування старших поколінь. Найменування «кідалт» (з англ. kid – дитина та adult – дорослий) є породженням медійної епохи як означення «нових дорослих», які, досягаючи віку 20–40 років, у своєму стилі життя дотримуються моделей поведінки, властивих такій соціальній групі, як діти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси стирання меж між поколіннями та «омолодження» людства, ювеналізація потреб, цінностей і поведінки є предметом вивчення у соціогуманітарних дослідженнях З. Баумана, Д. Берріла, Х. Блаттерера, А. Брзезінської, Л. Гросмана, Дж. Гросса, М. Данезі, Дж. Деберта, Н. Еліаса, А. Калькутта, Дж. Коте, К. Кроуфорд, П. Ласлета, С. Лінна, Х. Маккея, Е. Мері, М. Мід, П. Світмена, Ф. Фуреді та ін. Опис соціальних, поведінкових та ціннісних характеристик постаті кідалта та пошук причин розповсюдження кідалтизму подано у працях Я. Бернардіні, М. Ворони, Г. Карпової, П. МакФедріса, Д. Мамичевої, О. Новосолової, К. Хие, О. Ярської-Смирнової. Однак серед переглянутої літератури не зустрічається інтегративний аналіз того, якими є соціальні прояви та у чому полягає психологічний сенс кідалтизму, якими є соціальні та психологічні характеристики формації «кідалт».

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні основних соціальних та психологічних рис, характерних постаті «кідалт» в умовах трансформаційного постмодерного соціуму.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Постмодерна картина світу, що непомітно вплітається та неминуче залучається до сьогodenної наукової та повсякденної реальності, ставить нові вимоги до розуміння споконвічних імперативів. Постмодерне життєздійснення вже не полягає у стабільності, стійкості, виваженості та послідовності, тепер владу захоплюють пошук, процесуальність, калейдоскоп прийнятих і неприйнятих рішень, гнучко впроваджуваних до контексту життєвих практик.

Для сучасної людини вік перестає бути параметричною величиною, що визначає існування у термінах вікових періодів, віків життя, кожен з яких має свою назву і хронологічні межі. Вік – це тепер не обов'язково характеристика психічного, сексуального, фізичного, інтелектуального, душевного та соціального станів людини. Втрачається сенс віку і як стратифікаційної категорії, яка раніше диференціювала суспільство на вікові класи та групи залежно від вікового статусу (дитина, підліток, молодь, дорослий) і визначалася змінами біологічних та соціальних функцій, специфікою професійної діяльності та рівнем освіти. Стираються також межі віку з точки зору аксіології, яка раніше була ефективною у визначенні правил поведінки людини, її прав, формальних та неформальних норм життя у соціумі залежно від вікового статусу і у з'ясуванні негативних, позитивних та нейтральних вікових стереотипів (еталонів) [1].

У літературі зустрічаються означення, що кідалтами слід вважати осіб «20–35 років», «20–40-річного віку», «середнього віку», що занадто прив'язані до своїх дитячих та юнацьких захоплень, мають дитячий смак, дитячу чутливість і слідує дитячим цінностям. Дійсно, потужність стереотипів все ще існує у семантичному вимірі на прикладі використання вербальних упереджень «всі діти чисті душею»; підлітки «важкі»; молоді люди страждають легковажністю; сорокарічні чоловіки перебувають у кризі; люди похилого віку – консерватори; старі люди – воркотуни тощо [1]. Проте спроби класифікувати параметри життєздійснення сучасної людини лише за віковим критерієм видаються абсолютно непродуктивними. Адже в особистій історії людини важко відстежити поступальний безперервний рух від минулого через теперішнє у майбутнє, тому прояви підлітковості можуть сягнути похилого віку, а старечий консерватизм може бути притаманний і юній людині.

Дорослішання стало лише однією з варіацій життєвого стилю, якої за бажання можна уникнути. Світові тенденції демон-



струють ангажованість, захопленість «дитинством» як на індивідуальному, особистісному рівні (легітимація дорослим «внутрішньої дитини»), так і на рівнях соціальному (соціальні проекти захисту та безпеки дитинства; діти як цільова аудиторія маркетингу) та культурному (міждисциплінарна теоретична рефлексія явища; культурні акції, що позиціонують погляд на світ очима дитини) [2]. Це можна пояснити небажанням сьогоденного соціуму старішати і помирати та бажанням отримувати від життя максимальні вигоди та насолоди.

На думку Л. Горалік, психологічна чутливість феномену кідалтизму пов'язана з особливим європейським досвідом дитинства середини – кінця ХХ сторіччя – періодом, не обтяженим глобальними економічними, політичними, екологічними катаклізмами, коли дитинство не тільки здавалося приємним, але й виявлялося у полі зору, у межах досяжності [3]. До того ж, розповсюдження психоаналітичних ідей щодо збереження у безсвідомому подій і сприйняття дитинства сприяло підвищенню психологічної привабливості дитячого досвіду як особливого стану радощів, гри, задоволення, невимушеності для вже дорослої особистості [11].

Повноправність дорослості традиційно пов'язували з такими соціальними маркерами, як незалежність, стабільна робота, шлюб, батьківство, сімейна власність [4]. Однак сьогоденна молодь часто відноситься до кар'єри, стосунків, власності та культури як до проблем, які не мають до них стосунку, тому вони залишають за собою право не задовольняти зовнішні експектації, ніби бунтуючи проти нав'язаного світогляду [5, с. 46]. Та кідалтом можна назвати далеко не будь-якого молодого дорослого, що чинить супротив соціальним очікуванням.

Як правило, кідалтизм проявляється у відмові «ставати дорослими», довго залишаючись у батьківських домівках, змінюючи місця роботи, відтермінуючи створення шлюбів та виховання дітей [5, с. 46]. У ряді країн помічено зростання числа молодих дорослих, які повертаються додому після деякого періоду життя поза родиною: частка тих, хто повернувся до батьківських домівок, зросла з 25% у 1950 році до 46% у 2001 році. В країнах Європи серед осіб віком від 18 до 34 років в оселях батьків проживає 48% жінок та 36% чоловіків; у Японії домімку з батьками розділяє 70% самотніх працюючих жінок у віці 30–35 років, у США із батьками живе 38% усіх молодих дорослих.

Соціогуманітаристика пояснює такі тенденції зростанням інфантилізму [6], ескапізму [7], соціальною деформацією, адже такі молоді дорослі проживають із батька-

ми не тому, що ті потребують допомоги, а тому, що самі користуються їх підтримкою. Вагомим поясненням також слугує економічна вигода через більш низьку якість життя у самотників. Хоча існує і велика кількість обернених прикладів – «золота молодь», яка не полишає батьківські оселі, але їздить на останніх моделях автовок, купує наймодніший одяг від популярних брендів, найсучаснішу техніку та дорогі нісенітниці, покликани підтримувати образ кідалта.

Значна частина дослідників, серед яких Дж. Бернардіні, Ф. Фуреді, К. Кроуфорд, вважає, що кідалтизм – це продукт сучасного споживацького суспільства, в якому ринкові відносини диктують дорослим моду на продукти, першочергово призначені дітям та підліткам. Тому можна вважати, що потреби кідалтів, як і у дітей, є потенційно невичерпними, ефемерними, позбавленими утилітарної цінності. Вони мають велику кількість бажань, однак і часто реальну спроможність до здійснення покупок, тому це успішно застосовується маркетологами. Зокрема, «Лихоманка Пітера Пена» (*Peterpandemonium* як злиття слів: *Peter Pan* – літературний персонаж, який не бажав дорослішати, і *pandemonium* – оселя демонів) продуктивно використовується у рекламистві для зацікавлення у товарах, які нібито повертають споживачів до пори безтурботного дитинства. Тому кідалти є поточними покупцями тематичних книжок, ігор, гаджетів, анімаційних фільмів, коміксів тощо.

Відмінною рисою кідалтизму є певний візуальний образ. Зачіска, одяг, аксесуари, трепетне ставлення до деталей – все має підкреслювати зовнішність кідалта, його упізнаваний стиль. Наприклад, не дивлячись на «несерйозний», на перший погляд, образ марки Hello Kitty, такі товари, як рожевий ноутбук зі стразами чи рожева автівка Mitsubishi, розраховані зовсім не на дітей. Проте образ кідалта є полістилістичним – це не обов'язково ніжні кольори та дитячі прикраси, тут можуть бути присутніми субкультурні елементи гламуру, готів, кіберпанків, емо тощо. Єдиним споживацьким трендом для кідалтів є пролонгація дитинства та молодості, що диктується виробниками товарів та послуг [8].

У зв'язку з такою споживацькою активністю, створенням відповідних хобі та бажанням спілкування та самовираження кідалти об'єднуються у спільноти, переважно через веб-засоби та соціальні мережі. «Нові дорослі», що вбирають реальність шляхом медіатехнологій, відтворюють особливий тип культури, формою вираження якого стає інтерактивність [8]. Складно уя-



вити кідалта, який не грає в онлайн-ігри, у якого немає особистих профілів у популярних соцмережах або власного блогу, де він самостверджується, описуючи події свого життя та просуваючи себе як бренд. Така безпечна публічність у віртуальних практиках стає ключовою потребою кідалтів, адже ще у переважно «дорослому» офлайн-житті вони ризикують зустрітися з інтолерантними випадками. Та втеча від реальності у «красиве життя» все ж відбувається не тільки на просторах Інтернету – кідалти збираються на фестивалях, у шопінг-молах, на специфічних заходах, що маркуються як місця демонстрації своїх молодості, краси, легкості та безтурботності.

Та якими ж рисами психологічного дискурсу наділені невимушені, несамостійні, бунтівливі та крокуючі «у ногу з часом» кідалти? Завдяки теоретичному аналізу отримуємо можливість віднести до психологічного портрету кідалта такі традиційно зрозумілі та вимірювані характеристики і властивості.

**Тривожність.** Середовищні зміни, масова міграція, недовіра до соціальних інститутів, які раніше були наріжним каменем для безпеки дорослості, створюють умови, в яких кідалти не знаходять сталих орієнтирів, а тому постійно вимушені шукати нові варіанти поставання, бути в потоці останніх новин, не втрачати актуальну інформацію, аби бути адаптованим до ціннісних вибог. Так тривожність стає не просто реакцією на загрозливу ситуацію, а більш-менш стійкою рисою особистості, коли світ здається ворожим, у ньому зчитуються небезпеки для самооцінки та життєдіяльності [9].

**Безвідповідальність.** «Нові дорослі» більше не слідують освяченим сторіччями ритуалам, що символізували досягнення дорослого віку, готовність нести відповідальність та задовольняти відповідні очікування. Розмивання меж дорослості та її зразків, і, відповідно, меж традиційних соціальних подій, таких як професійне навчання, шлюб, народження дітей, інвестиції у майбутнє, дає змогу кідалтам не піклуватися про регуляцію власного життя, передаючи віжки контролю комусь іншому. З точки зору психології рис, прояви безвідповідальності корелюють із байдужістю, лінивістю, неприциповістю, користоловством, ненадійністю, замкнутістю, зрадливістю, заздрісністю, зарозумілістю, легковажністю, грубістю, пихатістю, хвалькуватістю, цинізмом, мстивістю, нахабністю, самозакоханістю та самовпевненістю [10].

**Егоцентричність.** Подібно до дітей з теорії Ж. Піаже, кідалти переконані, що їм усе дозволено, і ставлять себе, свій досвід та

свої проблеми у центр будь-яких комунікацій, не звертаючи уваги на присутність й інтереси інших людей. [4, с. 50]. Покоління «постбебі-бумерів» занадто захоплене ідеєю індивідуалізму та поведінкового лібералізму, аби перейматися чимось, що не може бути корисним для них особисто.

**Нарцисичність.** Самозамилування, самовдоволення і самовихвалювання є фромівськими клінічними ознаками нарцисизму, що вступають у пряму опозицію до соціальності, декларованої кооперацією, відданістю та любов'ю до ближнього. Саме нарцисизм не дає змогу новим дорослим стабілізуватися у побудові кар'єри та сім'ї, адже атитюди кідалтів сповнені неадекватністю оцінки себе та інших. Крім цього, культура індивідуалізму вкорінює в особистості інфантильну етику споживання, у якій категоріям спільності, людей як родичів, коханих, друзів, компаньйонів, сусідів, здатних до кооперації та створення чогось гуртом, практично немає місця [4, с. 52].

**Амбіційність.** За О. Новосоловою, кідалт – це «гнучкий, енергійний споживач у кедах, навушниках та амбіціях» [11]. Кідалт хоче всього й одразу, наприклад, і фінансових вибог, і морального задоволення від виконуваної роботи. Однак така презумпція не є шляхом до здійснення вибору, а лише пропонує створення нескінченного списку можливих альтернатив [4, с. 50]. Необмеженість здатностей, хай навіть не реалізованих, викликає у кідалтів почуття могутності та створює енергетичний резервуар для життя.

**Імпульсивність та орієнтація на гедоністичне теперішнє.** Дії, виконувані у відповідь на бажання, не піддаються у кідалтів попередньому раціональному аналізу, а опосередковуються прихованими силами, безпричинними поштовхами [4, с. 49]. Прихильність до миттєвих насолод, протяжне перебування у теперішньому і мізерність інвестицій у майбутнє пропагує бажання отримувати бажане якнайшвидше, тут і зараз. [4, с. 50]. Цей процес, найімовірніше, також пов'язаний із подоланням тривоги і відчуттям небезпеки стосовно непередбачуваного майбутнього. Кідалти не мають змоги на щось очікувати, адже споконвічні маркери зрілості (шлюб та кар'єра) тепер вже такими не є і не виключають можливості розчарування та фрустрації. Небезпека, що криється у майбутньому, провокує посилення вимог до особистісної гнучкості, відсутності очікувань і знецінює навички планування.

**Схильність до прокрастинації.** Відтермінування як практика також стає властивою кідалтів, з одного боку, через те, що



у боротьбі за миттєвий результат тривалі та ґрунтовні справи програють швидким та мимовільним, а з іншого – через необхідність повсякчасного впорядкування думок, ідей, планів і пошуку особливого стану для їхньої реалізації [12]. До того ж, загальною практикою для кідалтів є відкладання на потім створення родини та народження дітей.

**Невпевненість.** Постмодерна сучасність постулює неясність та сумніви, що для кідалтів означає безперервну постановку питань щодо маркерів переходу до стану дорослості. Соціальні конвенції стають хиткими, і кідалти ніколи не можуть бути певними, що досягли чогось, та й чи потрібно чогось досягати взагалі [4, с. 49].

**Залежність.** Звільнення від авторитарної моделі дорослості тягне за собою відсутність прагнення до пошуків незалежності, кідалти тепер не мають доводити і демонструвати свою автономність, адже не збираються мати власних дітей [4, с. 49]. До того ж, вони часто демонструють риси дітей-бумерангів, які, спробувавши самотійне життя, повертаються до батьківських домівок, аби не турбуватися про побутові справи або про вибудовування стосунків із ймовірно значущими людьми.

**Конформність.** Незважаючи на формальну відокремленість від спільноти, кідалти є залежними від трендів. Універсальна молодіжна культура та постмодерний капіталізм пропагують насолоду різноманітністю, незвичністю, самогубністю, екстраординарністю власної персони [4, с. 52]. Однак через гонитву за унікальними пропозиціями кідалти не помічають, як їхня несхожість перетворюється на типовість, а прагнення своєрідності замінюється наслідуванням загальних тенденцій. Оксюморон у тому, що всі кідалти настільки різнопланові і нестандартні, що мали б стати однаковими і передбачуваними, аби виокремитися у кідалт-натовпі.

Сьогодні загальноновживаними стають пропаганда негайного задоволення потреб споживачів, формування попиту на товари без утилітарної цінності через відсутність логіки у закупівлях. Суспільні лідери демонструють толерантність і навіть заохочення людської ірраціональності, що приводить до популяризації цінностей індивідуалізму, приватизації, нарцисизму та прибутковості. Масова культура диктує прихильність до дозвілля та насолоди як базових орієнтирів і продуктів розвитку та щастя. З точки зору антропологічної поступальності, нове покоління, відмовляючись від еталонів авторитаризму, патріархату та маскулітності, шукає альтернативні способи досягнення зрілості, але внаслідок цьо-

го позбавляється ідентичності дорослих. Врешті-решт популяризується анахронічна модель життя, де нелінійність в особистісному розвитку приводить до втечі від біологічного віку як постульованих рамок. Так явище кідалтизму поступово перетворюється у комплексну соціально-психологічну проблему та проблему економіки, політики, культури.

**Висновки з проведеного дослідження.** Текучі, мінливі, гнучкі умови сьогодення вже не вимагають від особистості дотримання жорстких рамок розгортання життєвого шляху. Вік сьогодні перестає бути параметричним критерієм і не означає певний психологічний або фізичний стан людини, її стратифікаційні, аксіологічні характеристики. Бути молодим більше не означає певний перехідний період між дитинством та дорослістю, це, скоріше, життєвий вибір, нав'язливо пропагований медіасистемами. Дорослішання стає лише однією з варіацій життєвого стилю, якої можна уникнути – це проявляється у поширенні феномена кідалтизму. Кідалти – дорослі люди, що мають «дитячі» цінності й потреби та чинять супротив соціальним очікуванням. Вони відмовляються ставати дорослими, довго живуть з батьками, змінюють місця роботи, відтермінують створення шлюбу та виховання дітей. Кідалти здійснюють необдумані покупки та створюють свій унікальний візуальний стиль, намагаючись подовжити відчуття молодості з плином часу. Вони також є активними користувачами віртуального та закритого офлайн-просторів, де отримують можливість максимально самовиражатися. Психологічними характеристиками кідалтів є підвищений рівень тривожності, безвідповідальності, егоцентричності, нарцисичності, амбіційності, імпульсивності, орієнтації на гедоністичне теперішнє, схильності до прокрастинації, невпевненості, залежності та конформності.

Кідалти вирішують не дорослішати, насолоджуючись нескінченним потенціалом молодості, можливостями відступу в скрутні моменти та відсутністю примар з минулого або майбутнього. Заперечуючи власний вік, приєднуючись до символіки вічної молодості, звільняючись від планування та усвідомленості наслідків, кідалт намагається приховати від себе й світу неприйняття нового образу Я, який, не зважаючи на нього, створює час.

Вивчення генерації осіб із проявами кідалтизму видається перспективною як у подальших теоретичних розвідках, так і у вимірі емпіричної перевірки означених психологічних характеристик та розробці інструментарію для відповідної діагностики.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Орлова Ю. Концепт «вік людини» як предмет наукового міждисциплінарного дослідження / Ю. Орлова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2014. – № 6(1). – С. 65–72.
2. Абраменкова В. Образ ядерной энергетики в детской картине мира / В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 48–56.
3. Горалик Л. Маленький Принц и большие ожидания: Новая зрелость в современном западном обществе / Л. Горалик // Теория моды. – 2008. – № 8. – С. 259–299.
4. Bernardini J. The Infantilization of the Postmodern Adult and the Figure of Kidult / J. Bernardini // Postmodern Openings. – 2014. – № 5.2. – P. 39–55.
5. Crawford K. Adult responsibility in insecure times / K. Crawford // Soundings. – 2009. – № 41.1. – P. 45–55.
6. Пономарев П. Кидалт / П. Пономарев // Русская цивилизация [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.rustrana.ru/article.php?nid=347961>.
7. Дединский С. Новое поколение не желает взрослеть / С. Дединский // Реакция. – 2007. – № 15. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.reakcia.ru/article/?1587>.
8. «Кидалт вы или обыкновенный человек?» Визуальное производство стиля / [Е. Ярская-Смирнова, Г. Карпова, М. Ворона] // Визуальная антропология: городские карты памяти. – М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – С. 294–310.
9. Куриця А. Тривожність як особливість активної людини / А. Куриця // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Психологічні науки. – 2008. – Вип. 1. – С. 28–36.
10. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки / М. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с
11. Новоселова Е. Соціальна трансформація поняття «взросление» в современном обществе / Е. Новоселова // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития : международная научно-практическая конференция (Екатеринбург, 27 ноября 2014 г.). – Екатеринбург, 2014. – С. 200–202.
12. Дворник М. Соціально-психологічна сутність відтермінування / М. Дворник // Інсайт : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / [ред. кол.: І. Шапошникова, О. Блинова та ін.]. – Вип. 5. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2013. – С. 71–79.



УДК 159.923 – 057.87

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Дружиніна І.А., доцент  
кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет

Хупавцева Н.О., доцент  
кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано поняття комунікативної культури та компетентності, висвітлено класифікацію комунікативних умінь вітчизняними науковцями, обґрунтовано важливість формування комунікативних умінь студентів-психологів у період навчання у ВНЗ, виокремлено ряд комунікативних умінь майбутніх психологів, необхідних для подальшої ефективної професійної діяльності.

**Ключові слова:** спілкування, комунікативна компетентність, комунікативна культура, комунікативні уміння, майбутні психологи, процес навчання.

В статье проанализированы понятия коммуникативной культуры и компетентности, описана классификация коммуникативных умений отечественными учеными, обоснована важность формирования коммуникативных умений студентов-психологов в период обучения в вузе, выделен ряд коммуникативных умений будущих психологов, необходимых для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, коммуникативные умения, будущие психологи, процесс обучения.

Druzhynina I.A., Khupavtseva N.O. THE QUESTION FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article analyzes the concept of communicative culture and competence, elucidates the classification of communicative skills of domestic scientists, proves the importance of formation of communicative skills of psychology students during their training in higher education establishments, and singles out a number of communicative skills of future psychologists needed for the future effective professional activity.

**Key words:** communication, communicative competence, communicative culture, communicative skills, future psychologists, learning process.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасної України актуалізує потребу у підготовці висококваліфікованих кадрів у різних соціальних сферах, які б майстерно володіли комунікативною компетентністю, в основі якої лежать комунікативні уміння. Не є виключенням і професія психолога, де спілкування сміливо можна вважати основою професійної діяльності, ключем до системи успішної взаємодії з людьми різного віку та різного соціального статусу.

Успішність виконання професійних функцій фахівцем у галузі психології багато в чому залежить від якості його професійної підготовки у ВНЗ, де не просто відбувається своєрідний процес соціалізації студента, соціально-психологічне відображення, відтворення і засвоєння усіх видів діяльності та реалій мікросоціуму, а й здійснюється формування домінуючого комунікативного стилю, що на фоні включення в первинний професійний простір дає змогу розвивати початковий рівень професійної комунікації.

Попри різноманіття праць, присвячених проблематиці спілкування, комунікативної культури та компетентності, досліджень, орієнтованих на висвітлення важливих питань розвитку комунікативної сфери майбутніх психологів, обмаль. Водночас ця проблематика не втрачає актуальності у зв'язку з підвищенням попиту на якісну психологічну допомогу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивченню психологічних механізмів та структури спілкування присвячені роботи Г. Андреевої, Є. Головахи, Б. Ломова, С. Максименка, П. М'ясоїда, Н. Паніної, Б. Паригіна, Л. Петровської, В. Семиченко та інших дослідників; особливості розвитку комунікативної сфери під час навчання у ВНЗ розглянуті в працях Г. Артемєєвої, О. Бароненко, О. Боровкової, С. Єникєєвої, С. Знаменської, О. Корніяки, Р. Максимової, І. Петерсон, О. Яциної та ін. Представлені у достатній кількості дослідження комунікативних умінь та компетентності вчителя (В. Абрамян, Н. Бутенко, А. Годлевська,



Л. Заболоцька, М. Заброцький, В. Кан-Калик, А. Капська, М. Коць, О. Леонт'єв, О. Мерзлякова, А. Мудрик, Л. Савенкова та ін.).

Проблема комунікативної компетентності, формування комунікативних здібностей та умінь знайшла своє висвітлення у ряді наукових праць, проте більшість досліджень все ж присвячені педагогічній проблематиці. Лише в окремих дослідженнях зустрічаємо спробу аналізу комунікативної компетентності студентів-психологів (Н. Ануфрієва, Л. Долинська, Т. Єрмаков, Н. Перегончук, Л. Рудева, Т. Федотюк, Л. Уманець) в контексті висвітлення її структурних компонентів та окремих аспектів процесу її розвитку. Питання ж формування комунікативних умінь майбутніх психологів на етапі їх навчання у ВНЗ залишаються недостатньо вивченими.

**Постановка завдання.** Відповідно, завданням статті виступає аналіз наявних психолого-педагогічних досліджень комунікативної сфери з подальшим окресленням особливостей формування комунікативних умінь студентів-психологів на етапі їх навчання у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що у спілкуванні як діяльності виділяють такі структурні компоненти: предмет спілкування – інша людина, тому партнер по спілкуванню розглядається як суб'єкт взаємодії; потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а також, відповідно, до самопізнання й самооцінки; комунікативні мотиви – саме те, що спонукає людину до спілкування (відповідно до названого предмета спілкування мотиви комунікації втілюються або «опредмечуються» (за О. Леонт'євим) у тих якостях конкретної людини або інших людей, заради пізнання та оцінки яких особистість вступає у взаємодію з оточуючими; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування – те, на досягнення чого в цих конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування – ті операції, через які реалізуються дії спілкування; продукти спілкування – матеріальні та духовні утворення, що виникають у процесі спілкування.

Вищенаведене дає підстави розглядати власне спілкування як процес, породжений потребами людей у спільній діяльності. Так, у словнику практичного психолога поняття спілкування визначається як складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжений їх

потребами у спільній діяльності, включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера. Спілкування здійснюється знаковими засобами у процесі взаємодії суб'єктів та значною мірою спричиняється потребами спільної діяльності [11, с. 355]. Як бачимо, поняття «спілкування» тут виступає як таке, що є підпорядкованим категорії «діяльність», похідним по відношенню до неї. Також варто відзначити поліфункціональний характер спілкування, що відображається в більшості наявних класифікацій функцій спілкування.

Згідно з концепцією Г.Андреєвої, спілкування є триєдиним процесом, а саме обміном інформацією (комунікативний бік спілкування), взаємовпливом (інтерактивний бік спілкування), а також сприйманням співрозмовниками один одного (перцептивний бік спілкування) [1].

Коли говорять про комунікацію у вузькому розумінні, то насамперед мають на увазі той факт, що в ході спільної діяльності люди обмінюються між собою різними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, установками тощо. Усе це можна розглядати як інформацію, і тоді сам процес комунікації може бути зрозумілим як процес обміну інформацією.

Поняття «компетентність в спілкуванні» трактується як уміння долати труднощі в спілкуванні насамперед соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і використовувати отриману інформацію для самопізнання. «Комунікативна компетентність» розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності. У зарубіжних джерелах зустрічається термін «компетентності взаємодії». Так, М. Ейзей та Дж. Дарлей під компетентностями взаємодії розуміють здатності створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих в практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії [10].

Узагальнюючи сказане вище, можна зазначити, що під комунікативною компетентністю розуміють засновану на знаннях та чуттєвому досвіді спроможність особистості орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів (Ю. Ємельянов, Л. Петровська).

Компетентність у спілкуванні припускає готовність й уміння будувати контакт на різній психологічній дистанції (і відстороненій, і близькій). В цілому компетентність у спілкуванні зазвичай пов'язана з оволодінням



не якою-небудь одною позицією як найкращої, а з адекватним прилученням до їхнього спектра [7]. Гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій – один з істотних показників компетентного спілкування. Компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативної, інтерактивної і перцептивної. Отже, можна говорити про різні види компетентності в спілкуванні. Реалізація особистістю своєї суб'єктивності в спілкуванні пов'язана з наявністю в неї необхідного рівня комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність є складно організованим, внутрішньо суперечливим поєднанням комунікативних знань, умінь і навичок суб'єкта комунікативної діяльності та в окремих дослідженнях виступає як складова культури спілкування, або комунікативної культури.

Термін «комунікативна культура» розуміється і використовується як збагачення, вдосконалення нематеріального життя, високий ступінь розвитку акту передачі повідомлень цього життя, заснованого на взаєморозумінні, що легко встановлюється. А також як смисловий аспект взаємодії соціального відповідно до ступеня суспільного і розумового розвитку індивіда, що сприяє досягненню соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента.

О. Корніяка [5] комунікативну культуру тлумачить як морально зорієнтований засіб спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню взаємодію та взаємовплив, уможливорює міжособистісне сприймання та взаєморозуміння (перцепцію); це більш-менш довершена готовність і спроможність особистості до спілкування з оточенням. У своєму об'єктивному значенні комунікативна культура є діючим у суспільстві культурним кодом спілкування, характерними особливостями якого є упорядкованість, системність, вербалізованість, нормативність, моральність тощо.

На нашу думку, володіння високим рівнем комунікативної культури в діяльності практичного психолога є запорукою не просто ефективного здійснення професійних функцій, а й фактором позитивного соціального сприйняття цієї професії загалом.

Комунікативні уміння тісно пов'язує з комунікативною культурою особистості і А. Мудрик, який визначає останню як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізувати їх у діловому та емоційному спіл-

куванні. А власне у перелік комунікативних умінь вчений включає: а) уміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації; б) уміння знаходити рішення для нової комунікативної ситуації, використовуючи комбінацію вже відомих ідей, знань, прийомів; в) уміння створювати нові прийоми розв'язання конкретної комунікативної ситуації [8].

Крім того, А. Мудрик називає комунікативні уміння терміном «орієнтування»: уміння орієнтуватися в емоціях партнерів по спілкуванню, визначати їх настрої, «читати» експресію поведінки партнерів, вірно її тлумачити; уміння орієнтуватися у стосунках з партнерами відповідно до вікового, статевого та рольового статусів учасників комунікації; уміння орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування [9].

У своїх роботах О. Леонтьєв виділяє такі комунікативні уміння: вольові якості, тобто уміння управляти своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість (переключення); уміння соціальної перцепції, уміння розуміти, а не тільки бачити; уміння презентувати себе в спілкуванні; уміння оптимально будувати своє мовлення та встановлювати контакт [6].

В. Кан-Калик дав такий перелік комунікативних умінь: 1) уміння спілкуватися на людях; 2) уміння організувати спільну діяльність; 3) уміння цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним [4].

С. Єлканов виділяє три групи комунікативних умінь: 1) уміння сприймати та розуміти іншу людину, уміння «подавати себе», самовиражатися; 2) уміння зближувати точки зору (свою і співрозмовника); 3) уміння управляти спілкуванням, вносити в нього необхідні корективи [3].

Комунікативні уміння майбутнього психолога є важливою складовою широкою і складною проблеми – формування його професійно значущих якостей. Н. Бачманова та Н. Стафурина [2] при розробці структури комплексу психологічних здібностей, що має назву «талант спілкування», з-поміж кількох професійно важливих для діяльності практичного психолога якостей вагоме місце віддали саме здатності до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта та умінню керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, вміти слухати.

Комунікативні уміння ми розглядаємо як один із видів професійних умінь психолога. Якісне професійне спілкування у системі «психолог – клієнт» або «психолог – група» забезпечує система комунікативних умінь, якою повинен оволодіти фахівець ще на етапі професійної підготовки.

Врахування у навчально-виховному процесі у ВНЗ особливостей психосоціального та особистісного розвитку студентів, а також розвитку комунікативних здібностей забезпечить якісне освоєння обраного фаху, сприятиме становленню особистості студентів із перспективною проекцією на професійну діяльність у майбутньому.

Студентська молодь з розвинутими комунікативними якостями має значний запас стратегій спілкування, вміє взаємодіяти з представниками різних соціальних груп, ефективно поводитись у конфліктних ситуаціях. Крім здатності спілкуватись під час навчання, перерв з викладачами та одногрупниками, розвинуті комунікативні уміння, будучи інструментом здобуття знань, сприяють більш успішному оволодінню навчальною програмою, розвитку професійної спрямованості, ефективного проходженню професійно орієнтованої практики та й загалом процесу оволодіння професією з подальшим прагненням у майбутньому вдосконалюватися в обраній професійній сфері.

Ефективність процесу формування комунікативних умінь під час навчання у ВНЗ залежить насамперед від структури навчальної діяльності, яка дає змогу створювати умови для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування; вибудовувати якісний навчально-виховний процес за рахунок залучення студентів у процес активного обговорення конкретних ситуацій із практики психологічної діяльності; залучати студентів до пошуку, відбору і формування навчальних ситуацій, які припускають вибір стилів спілкування у повсякденній професійній діяльності психолога-практика.

Для формування комунікативних умінь майбутнього психолога його спілкуванням необхідно управляти, підбираючи і комбінуючи відповідні чинники в навчальному процесі так, щоб забезпечити оптимальні умови спілкування. Коли вміння будуть сформовані відповідно до ситуації спілкування, необхідно поступово знімати накладені обмеження, варіювати чинники і самі ситуації так, щоб забезпечити можливість перенесення сформованих умінь і навиків у нові умови спілкування.

Важливо розуміти, що комунікативна сфера суб'єкта психологічної діяльності не просто спрямовується метою обміну інформацією (сприймання – передавання відомостей), а й детермінується складною системою його потреб, намірів, інтересів, настановлень, якостей, емоцій, ідеалу спілкування тощо, які належать до особистісного рівня його комунікативної культури. В результаті забезпечується приріст, уточнення

і збагачення інформації, а також поповнення і вдосконалення комунікативних знань, умінь і якостей, які формуються на основі названих особистісних утворень. А рівень комунікативної компетентності, об'єднуючи у своєму складі комунікативні, інтерактивні та перцептивні уміння, виконує функціональну роль у комунікативному процесі.

Реалізуючи водночас комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, професійне спілкування психолога є специфічним синтезом усіх основних його характеристик у якісно новому змісті. Відповідно, для ефективного виконання практичної психологічної діяльності у майбутньому студентам-психологам на етапі їх професійного навчання важливо створювати умови для формування комунікативних умінь відповідно до практичного втілення комунікативного, інтерактивного та перцептивного аспектів спілкування. На нашу думку, необхідно формувати власне комунікаційні уміння – уміння правильно будувати речення, уміння бути точним у висловлюваннях, чітко формулювати та аргументовано відстоювати свої позиції, якісно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, ефективно долати комунікативні бар'єри; інтерактивні уміння – здатність легко вступати в професійно-комунікативні контакти та підтримувати їх, уміння слухати і розуміти інших, уміння керувати емоційним станом, прогнозувати поведінку клієнта чи учасників тренінгових груп, підтримувати ініціативу та зворотній зв'язок у спілкуванні, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації; перцептивні уміння – уміння розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні сигнали та загалом оцінювати поведінку партнера, тривалий час утримувати велику кількість інформації, уміння встановлювати емоційний контакт та уважно ставитись до партнера тощо. Саме поєднання цих умінь забезпечить студентам-психологам ефективне виконання майбутньої професійної діяльності, в основі якої лежить насамперед висока комунікативна майстерність.

**Висновки з проведеного дослідження.** Спілкування – основа практичної діяльності людини в будь-якій сфері життя. Його роль в житті людини важко переоцінити. Міжособистісна комунікація є не лише умовою соціального буття людини, але й найважливішою складовою професійної діяльності фахівця. Особливо це стосується професії психолога, де кваліфікованість і успішність виконання професійних завдань залежить від якості взаємодії з людьми в конкретних професійних ситуаціях. Високий рівень роз-



витку комунікативних умінь стає невід'ємною складовою професійної компетентності. Студентський період є сенситивним для формування комунікативної компетентності, розвитку необхідних комунікативних умінь, оскільки навчання у ВНЗ забезпечує постійну можливість спілкуватись з різними людьми та включення в ситуації професійного навчання, зростання особистісно та професійно. Відповідно, при підготовці фахівців психологічної галузі важливо будувати навчально-виховний процес, використовуючи максимальний спектр активних форм, методів і прийомів навчання, орієнтованих на формування комунікативності та навичок професійного спілкування.

Перспективи подальших розвідок, на наш погляд, полягають у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх психологів, а також розробці практичних курсів, орієнтованих на цілеспрямоване формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г. Социальная психология / Г. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.
2. Бачманова Н. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. Бачманова, Н. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 5. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – С. 72–77.
3. Елканов С. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Елканов. – М., 1986. – 97 с.
4. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении / В. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Корніяка О. Психологія комунікативної культури школяра : [монографія] / О. Корніяка. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
6. Леонтьев А. Педагогическое общение / А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
7. Мрищук Л. Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов / Л. Мрищук, Т. Юхновец // Психология обучения. – 2013. – № 2. – С. 62–74.
8. Мудрик А. Общение как фактор воспитания школьников / А. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
9. Мудрик А. Учитель: мастерство и вдохновение / А. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
10. Рудева Л. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів / Л. Рудева // Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. праць. – Вып. 3. – К., 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.psych.kiev.ua](http://www.psych.kiev.ua)
11. Словарь практического психолога / сост. С. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.



УДК 316.6. 159.923.2: 004.7

## КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Іванків І.І., аспірант  
кафедри соціальної психології

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

У статті проаналізовані результати емпіричного дослідження особливостей формування ідентичності підлітка в кіберпросторі, а саме в соціальних мережах. Досліджено та виділено такі компоненти ідентичності підлітка в соціальних мережах, як особистісного конструкту: рефлексивний компонент, ціннісно-мотиваційний компонент та компонент самооцінки. Охарактеризовані компоненти ідентичності підлітка розкривають та тлумачать основні аспекти життя підлітка безпосередньо в соціальних мережах.

**Ключові слова:** ідентичність, рефлексія, ціннісно-мотиваційна сфера, самооцінка, соціальна мережа.

В статье проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей формирования идентичности подростка в киберпространстве, а именно в социальных сетях. Исследованы и выделены такие компоненты идентичности подростка в социальных сетях как личностного конструкта: рефлексивный компонент, ценностно-мотивационный компонент и компонент самооценки. Охарактеризованные компоненты идентичности подростка раскрывают и объясняют основные аспекты жизни подростка непосредственно в социальных сетях.

**Ключевые слова:** идентичность, рефлексия, ценностно-мотивационная сфера, самооценка, социальная сеть.

Ivankiv I.I. COMPONENTS OF IDENTITY FORMATION OF THE ADOLESCENTS IN SOCIAL NETWORKS

The article analyzes the results of empirical studies of the formation of the identity of the teenager in cyber space, namely in social networks. We investigated and identified the following components of the adolescent identity in social networks as a personality construct: reflective component of value-motivational component and a component of self-esteem. We characterize the components of teen identity reveal and explain the basic aspects of the adolescent's life directly in social networks.

**Key words:** identity, reflection, value-motivational sphere, self-esteem, social network.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми зумовлена шаленою популярністю соціальних мереж серед сучасних підлітків та практично існуванням у них, що, в свою чергу, не може не впливати на їхній психічний світ, а саме на їх ідентичність. Ідентичність підлітка є досліджуваним явищем на сьогодні, яке саме зараз набирає все більшої популярності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У літературі можна відшукати безліч напрацювань, які беруть свій початок від Е. Еріксона та Дж. Марсія як засновників дослідження цієї проблематики [3], і до розгляду означеної проблеми в контексті парадигми постструктуралізму. Так, ідентичність нами розглядається перш за все як набір конструктів, який включає в себе уявлення про власне Я, його ціннісно-мотиваційну сферу, взаємодію з іншими, а також вміння себе репрезентувати у соціумі. Проблемі ідентичності підлітка розглядаємо через призму соціалізації, а саме кіберсоціалізації як сучасного агента соціалізації.

Щодо структурних компонентів ідентичності та її видів існує велика кількість

думок, наукових припущень та напрацювань. Так, Е. Еріксон основними компонентами цього явища виділяє природні задатки, стани, соціальні ролі, захисні механізми, потреби [2, с. 69]. За А. Ватерманом, кожен елемент ідентичності існує відповідно до якої-небудь сфери людського життя: 1) вибору професії й професійного шляху; 2) прийняття й переоцінки релігійних і моральних переконань; 3) вироблення політичних поглядів; 4) прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі й очікування відносно шлюбу й батьківства [4, с. 224].

М. Родригес-Томе (1980 рік) виділяє в структурі підліткової ідентичності три дихотомічно організовані виміри: 1) визначення себе через «стани» або ж «активність»; 2) самохарактеристики через опозицію «офіційний соціальний статус – особистісні риси»; 3) самопредставленість дихотомії «соціально схвалювані» й «соціально не схвалювані» властивості [1, с. 115]. М. Завалони визначає ідентичність як «внутрішню операційне середовище особистості», що складається з образів, концептів і суджень,



що відбивають відношення Я / Інший, й соціального світу. Соціальна ідентичність проявляється як когнітивна структура уявлень про себе, інших людей і соціальні групи [5, с. 287].

Саме тому емпіричне дослідження стосувалось виявлення особливостей формування ідентичності підлітка в кіберпросторі, а саме в соціальних мережах. Нами були дослідженні такі аспекти підліткової ідентичності, як уявлення про власне «Я» підлітка – рефлексивний компонент ідентичності, ціннісно-мотиваційна сфера підлітка, а також особистісна та ситуативна тривожність.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті особливості виявлених компонентів, які, у свою чергу, розкривають особливості формування ідентичності підлітка та описують її загалом в соціальних мережах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Так, особливості формування ідентичності підлітка варто розкрити через опис компонентів досліджуваного явища, а саме опис власного «Я» як відображення почуття відповідності собі, а також часової перспективи; ієрархія ціннісних орієнтацій та мотиваційні індуктори; самооцінка.

Для цього дослідження було обрано 100 респондентів віком від 14 до 16 років, які є учнями загальноосвітніх шкіл. Основними методами дослідження виступили тест «моє ставлення до Інтернету» (А.Є. Жичкіної, Є.А. Щепіліної), методики «Хто Я?», методика сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, методика на визначення ціннісних орієнтацій "Must Test" П.Н. Іванова, Е.Ф. Колобової, методика мотиваційної індукції Ж. Нюттена, методика визначення тривожності Спілбергера-Ханіна. Важливо зазначити, що сучасний підліток, згідно з нашими опитуваннями та проведеними тестами, основну частину свого часу перебуває у соціальних мережах, а саме в соціальній мережі «ВКонтакте».

Рефлексивний компонент ідентичності підлітка є перш за все описом власного «Я», яке дає нам знання про такі важливі компоненти функціонування ідентичності підлітка, як рефлексія, уявлення про гендерну ідентичність, диференційованість ідентичності, різноманітні ідентифікаційні характеристики, які розкривають різні сторони підлітка (за методикою «Хто Я?»). Рефлексія підлітків є важливим утворенням цього вікового періоду і вказує на високий рівень аналізу власного «Я». Здатність до рефлексії виражається у вмінні говорити і думати про себе, свої прояви власного «Я» з іншими та світом загалом.

Сучасні підлітки, характеризуючи своє власне «Я», описували його в різних категоріях, вказуючи рольову структуру, яка включає сімейні ролі, відносин із однокласниками, особистісні риси поведінки, друзів та їхні відносини із протилежною статтю. Більшість самоописів є повними і добре прописаними, які не включали лише загальні категорії, тобто особистісні якості. Проте ті підлітки, які неповно описували власне «Я», мотивувалися небажанням виконувати цей тест або ж не могли написати так багато аспектів власного «Я», подекуди лінувались та описували одним реченням «Я є людиною, яка не хоче писати цей тест». Така поведінка і такий результат вказують на низьку рефлексивність підлітків, неспроможність думати про себе та відсутність аналізу власної ідентичності.

Статева ідентичність виступає центральним елементом особистості, оскільки впливає на ціннісно-смыслову сферу, мислення і поведінку людини. Особливості статевої ідентичності проявляються, по-перше, в тому, як людина позначає свою статево-їдентичність, по-друге, в тому, на якому місці в списку ідентифікаційних характеристик знаходиться згадка своєї статевої приналежності. Гендерна ідентичність мало розвинена у підлітків і в більшості описах є статево нетипізованою, тобто має місце невизначеність до тієї чи іншої соціальної групи чоловіків або жінок, або вона не є пріоритетною на цьому віковому етапі. Хоча більш чітко визначено гендерну ідентичність у жіночій статі, ніж у чоловічій.

Також на основі співставлення соціально-рольових суджень та особистісних суджень підлітків виявили соціальну спрямованість ідентичності, що вказує на надмірний вплив соціального у життя кожного підлітка. В само описах підлітків відстежуються різноманітні теми, які для них є важливими, а саме: сім'я, друзі, родинні відносини, школа тощо. За цими темами можна розпізнати види «Я» у структурі їхньої ідентичності, а саме: комунікативне, соціальне, фізичне, професійне тощо. Самооцінка підлітків пов'язана із переважанням у само описах більш позитивних характеристик, ніж негативних. Так, у більшості підлітків самооцінка є адекватною, більшість тверджень є загальними, а подекуди низькою або критичною, що проявлялось в критичних ідентифікаційних характеристиках.

Чіткої часової перспективи у підлітків не проглядається, усі вони орієнтуються на соціальний час, тобто час протягом всього життя та кожного дня. Для них є пріоритетним час навчання «коли закінчу школу»,

«поступлю у ВНЗ», «здам екзамени» тощо. Решту тверджень вони не окреслюють конкретним часом, наприклад, «нічого не вічне», «хорошу дружину або другу половинку», «цілеспрямованим, терпінням» тощо. Тобто підліток не вкладає конкретність у власні твердження та очікування, оперує тільки загальними поняттями із певною невизначеністю у часі. Теперішні час простежується у конкретних діях, наприклад, «Я хочу їсти», «Я хочу гуляти», «Я хочу здати цього року екзамени» тощо. Часова перспектива в підлітка нечітка і проявляється у межах соціального часу, який триватиме кожен день та протягом життя, спостерігається орієнтація на навчальний час, але теперішній час зводиться до конкретних дій, які відбудуться найближчим часом.

Отже, рефлексивний компонент є важливим елементом у розумінні підлітком власної сутності, що вказує на статус сформованості ідентичності. Підлітки свідомо аналізують власне «Я», виділяючи ті аспекти, які для них є найбільш важливими, намагаються описати повніше власне існування та своє існування загалом, окрім особистісних характеристик, описують ролі в позиції, власні захоплення, діяльність із іншими тощо. Сучасне «Я» підлітка значно спрямоване в бік соціального, відзначається високою рефлексивністю, здатністю до аналізу власної поведінки та оцінки дій інших, також сформованістю різних уявлень про себе як активного члена суспільства.

Ціннісний компонент ідентичності підлітка розкриває його життєві орієнтації, переконання, цілі, пріоритети, мотивацію, якими він користується в повсякденному житті. Загальний показник усвідомлення власного життя у підлітка є високим, що вказує на наявність у нього конкретних цілей та завдань, наміченого результату, тобто підліток чітко знає, чого він хоче від життя, і свідомо його сприймає або перебуває на стадії осмислення своєї внутрішньої реальності та формування цілей.

Характерною ознакою підлітка є його цілеспрямованість, направленість на певний результат, а саме на формування професійних навичок та самовизначення в професії, що вказує на певну дорослість у поглядах на майбутнє підлітка. Загалом вони задоволені процесом життя, усвідомлюють його таким, яке воно є, та сприймають його цікаво, життя наповнене для них емоціями та позитивними моментами. Власні результати сприймаються адекватно та позитивно, вони оцінюють прожитий період із сенсом. Впевнені у власних силах, відчувають контроль над власним життям. Але інша половина підлітків не є впевненими у влас-

них цілях, їхні плани короткотривалі, не направлені на конкретний результат, і можна сказати, що вони живуть теперішнім. Процесом життя та й результатами життя незадоволені, почувають невпевненість в собі, постійний контроль над власним життям. Тобто не відчувають свідомо своє життя, а отже, своє «Я», сутність, а також можливо перебування підлітка у кризі власних переконань або ж активного формування їх. Загалом більшість підлітків осмислено сприймає своє життя, при цьому маючи позитивну оцінку власних цілей, результатів, самого процесу життя та присутність у ньому контролю, впевненості у власному майбутньому.

Окремо варто навести результати аналізу конкретних цілей-цінностей, які переважають у житті підлітка загалом, тим самим конкретизуючи ціннісний вимір ідентичності підлітка. Нами було здійснено рангування отриманих цілей-цінностей підлітків. Так, на перше місце підлітки поставили міжособистісні відносини, на друге місце – матеріальний успіх, на третє – особистісне зростання, на четверте – здоров'я, на п'яте – служіння людям, на шосте – неklasифіковані судження, на сьоме – безпеку і захист, на восьме – почуття задоволення. Решту цінностей не беремо до уваги, оскільки вони є поодинокими у самоописах підлітків та отримали низький ранг, а саме: прихильність і любов; автономність; популярність; влада та вплив; релігія. Також не отримали ніякого рангу та значущості група цінностей: духовна культура, свобода і прив'язаність, що, у свою чергу, вказує на відсутність цих груп цінностей у житті підлітка, або вони є не значними. Опишемо перш за все цінності, які посіли та отримали перше місце у житті підлітка.

Так, група цінностей «міжособистісні відносини» є пріоритетною у житті підлітка, до цієї групи підлітки віднесли стосунки із батьками, друзями і однокласниками. Ця особливість є характерною для підліткового періоду, оскільки саме у міжособистісних відносинах підліток черпає нові зразки поведінки, упевнюється у власних переконаннях, а також знаходить односторонців, відчуває себе частиною тієї чи іншої групи. Наприклад, «Я неодмінно повинен мати друзів»; «Жахливо, якщо я посварюсь із друзями, мамою» тощо. Тобто сучасний підліток вбачає в міжособистісних відносинах певний потенціал, який може допомогти реалізувати його можливості, вирішити його справу, тим самим підліток підкреслює роль комунікації у сучасному суспільстві та його дієвість як важливий інструмент власного конструювання в соціумі, а тим



паче в соціальних мережах. Так, сьогодні, проглядаючи більшість файлів підлітків у соціальних мережах, а саме в «ВКонтакте», можна спостерігати велике число друзів, серед яких не тільки реальні люди, але й різноманітні магазини, організації із різноманітними послугами, що вказує на велику важливість для підлітка підтримки соціальних зв'язків.

«Матеріальний успіх» у житті підлітка займає не менш важливе місце, і це легко зрозуміти, оскільки ця цінність є домінуючою в нашому суспільстві, що свідчить про те, що успішна людина дорівнює матеріальному успіху. У матеріальний успіх підліток вкладає поняття володіння грошима, машиною, будинком, наявність високооплачуваної зарплати тощо. До стандартних і загальновідомих матеріальних благ підліток додає ноутбуки, наявність Інтернету, смартфонів тощо. Наприклад, «Я неодмінно повинен отримати хорошу професію»; «Жахливо, якщо я не буду мати машини або грошей»; «Жахливо, якщо мама не купить мені смартфон» тощо.

Не менш важливим для підлітка є «особистісне зростання», у яке підліток вкладає кар'єрний ріст та розвиток власної особистості в формі творчості, хобі. Під цією цінністю можна розуміти прагнення підлітка до розвитку власного «Я», так, наприклад, «Я неодмінно повинен бути собою», «Я неодмінно повинен навчитись їздити на машині», «Я неодмінно повинен займатись власним хобі», «Жахливо, якщо у мене не буде мого хобі», «Жахливо, якщо людина не йде до своєї мети» тощо.

Група цінностей «здоров'я» не є першочерговою цінністю для підлітка, оскільки отримала четверту позицію серед вищезазначених цінностей. Ця цінність на цьому віковому рубежі, можливо, не є цілком усвідомленою для всіх. Так, для підлітка важливим є власне здоров'я та здоров'я батьків, рідних людей. Найбільш поширеними твердженнями цієї групи є «Жахливо буде, якщо я буду хворий», «Жахливо, якщо мої батьки і близькі захворіють», «Я неодмінно повинен бути здоровим» тощо.

Цікавим є той факт, що група цінностей, які виражають «почуття задоволення», не є пріоритетною в житті підлітка. Під задоволенням підлітки розуміють гру в комп'ютерні ігри, розваги та власне дозвілля. Наприклад, «Я неодмінно повинен пограти в гру», «Жахливо, якщо я не поїду на море» тощо. Можна припустити, що сучасний підліток націлений переважно на конкретні завдання, такі як матеріальний успіх, формування соціальних зв'язків та розвиток власного «Я», а не на розваги та відпочинок.

Цей факт можна трактувати по-різному: як завчасне дорослішання дітей, відображення складної ситуації у країні, невміння відпочивати тощо. Одне є зрозумілим, що всі інновації та нові технічні можливості світу спонукають і навіть «вимагають» від підлітка бути дорослим.

Також варто зазначити, що серед цінностей були такі, які було важко визначити, тому вони були віднесені до неklasифікованих. Ці твердження мали відношення до віртуального життя. Наприклад, «Жахливо, якщо ВК не стане», «Я не можу терпіти відсутності Інтернету» тощо.

Таким чином, ціннісний вимір підлітка говорить нам про орієнтування його на міжособистісні відносини як на дієвий засіб існування в соціумі; досягнення ним матеріального успіху у вигляді високої зарплатні, машини, квартири; розвиток власного «я» для підлітка є пріоритетним у сфері власних вподобань та як засіб досягнення успіху; здоров'я для підлітка не є першочерговою цінністю, а сприймається, як те, що вже є; підліток охоче допоможе іншим людям не задля вигоди, а виявляючи доброту та розуміння; безпека і захист не є пріоритетним для підлітка, але для меншої кількості є важливим аспектом сучасності; почуття задоволення для підлітків викликають комп'ютерні ігри, прогулянки із друзями, подорожі тощо.

Не менш важливим аспектом ідентичності підлітка є мотиваційний компонент. Мотиваційний компонент вказує на міру мотивації підлітка до дій у навчанні та показує своєрідну готовність до майбутнього, а саме до вибору професії.

Найбільше зацікавлення і мотивації для підлітка складає його «Я», тобто усе, що з ним пов'язано, розвиток себе та власних потреб. Підлітки описували власне навчання, хобі, відпочинок, відносини з іншими тощо. Усі твердження зводились до успішного проходження екзаменів та подальшої власної реалізації, щоправда, у деяких були визначені цілі і мотиви, які стосувались вибору роботи та подальшого життя. Ними було використано такі категорії, як активність, навчання, успіх у подальшому житті, пізнання тощо, наприклад, «Я прагну кращого», «Більше всього я буду засмучений, якщо мені щось не вдається», «Я прагну бути цілеспрямованим», «Я хочу досягти мети, виспатись, бути здоровим».

Не менше зацікавлення у підлітків викликають стосунки з іншими, які явним чином є основою цього вікового періоду, де вони хочуть почуватись впевнено. Висловлювали власні переживання та відчуття, які вони пов'язували з іншими. Такі висловлювання переважно стосувались батьків, друзів, од-



ногрупників та коханих, суспільної ситуації в Україні. Наприклад, «Я прагну, щоб в Україні не було війни», «Я терпіти не можу сварок, коли на мене кричать», «Я не бажая розставатись з друзями», «Я б не хотів зла іншим» тощо.

Творча активність для підлітка є способом подачі себе, через такі твердження вони показували, наскільки важливо реалізувати власний потенціал. Наприклад, «Я хотів бути спроможним грати віртуозно на гітарі», «Я маю надію дуже гарно співати», «Я сподіваюсь, що в майбутньому буду мати гарну роботу і стану успішною людиною» тощо.

Кожен із підлітків мріє та прямує в напрямку до володіння чимось, а саме: машина, квартира, гроші, власне хобі тощо, тим самим прагнучи до власної автономності та незалежності від батьків. Багато тверджень стосувались наявності власного житла («Я хочу мати власну квартиру, хату»), інші вказували на машину, при цьому вказуючи конкретну марку («Я хочу мати машину Subaru»), також підлітки говорили про наявність грошей та володіння навичками, які б, на їхню думку, допомогли реалізувати свою незалежність («Я хочу бути популярним, рок-зіркою», «Я хочу мати зарплату в 1 000 доларів на тиждень»).

Самореалізація не є яскраво вираженою у підлітка, тобто підліток мало конкретизує власні професійні спрямування, описуючи їх більш загальним словами, такими як «бути успішним», «знайти хорошу роботу», «обрати хороший ВНЗ», «працювати за освітою», більшість із них мають план, за яким вони рухаються («Я хочу бути лікарем, вчителем, дизайнером» тощо).

Багато тверджень стосувались самого тесту («Я маю намір завершити цей тест», «Я сподіваюсь написати тест до кінця» тощо). Такі твердження є показником небажання думати про себе і свої плани, або ж нерозуміння мети тесту. Відпочинок для підлітка – це подорожі, розваги з друзями та почуття спокою, що пов'язано із ситуацією у нашій країні. Наприклад, «Я хочу об'їздити увесь світ», «Я дуже буду радий, якщо мені дозволять подорожувати», «Я всім серцем сподіваюсь на мир в Україні» тощо. Також варто зазначити, що велика кількість підлітків прагне виїхати за кордон і тільки там бачать власне майбутнє. («Я хочу жити в іншій країні», «Я хочу виїхати закордон», «Я боюсь, що не зможу виїхати закордон»). Причинами такого спрямування є тяжка ситуація в країні, а також велика кількість батьків-заробітчан, які те й роблять, що програмують дітей на закордонне життя, мотивуючи їх на краще життя.

Загалом мотивація підлітка описується ним у загальних термінах, які продукує суспільство і вимагає стандартних дій у розвитку успішної людини, тобто немає чіткого розуміння власного майбутнього і вказується на присутність підліткової наївності, ілюзорності. Хоча є підлітки, які мають конкретні дії та плани розвитку, визначені професійні вподобання, що, можливо, нав'язані батьками або ж сформовані ними самими, що вказує на досягнутий статус ідентичності. Таким чином, підлітки, описуючи власні прагнення та очікування, проявили високу продуктивність, зацікавленість у відповідях на поставлені твердження, хоча не всі мали таке бажання. Основними мотиваційними індукторами для підлітка є розвиток власного «Я», що описується в категоріях досягнення навчальної успішності, прагнення бути кращим тощо; контактів з іншими, до яких підліток прагне і в яких хоче почуватися впевнено, а саме у відносинах із батьками, друзями та суспільством загалом; творчої активності для підлітка, яка є пріоритетною, оскільки є способом подачі себе; самореалізації та пізнання через навчання як основного засобу досягнення успішності, хорошої роботи.

Також здійснили рангову кореляцію Спірмена на основі результатів мотиваційних індукторів та ціннісних орієнтацій підлітка (додаток), і отримали коефіцієнт  $< 0,01$ , що вказує на високий рівень статистичної значимості зв'язку між порівнюваними рангами. Отримані результати дали змогу виявити та утворити ціннісно-мотиваційний компонент ідентичності підлітка, який, в свою чергу, бере участь в формуванні ідентичності.

Таким чином, утворений та виявлений ціннісно-мотиваційний компонент ідентичності підлітка включає в себе усвідомленість власного життя, його цілей, результатів; конкретних цілей-цінностей та мотиваційних індукторів. Також ціннісний вимір ідентичності виступає відображенням ідентичності підлітка, оскільки, ідентифікуючись із певними цінностями, підліток набуває свою цінність або частинку прояву власного «Я». Найбільше значення для підлітка має міжособистісне спілкування, яке він розглядає як спосіб входження у соціальне життя дорослого. Не менш важливим для підлітка є розвиток себе, який виступає для нього найкращим мотиваційним індуктором. Отже, ціннісно-мотиваційний компонент ідентичності показує нам спрямованість підлітка на соціальне життя, при цьому враховуючи його бажання на невтрата власної унікальності та пошуки власного самовизначення.



Не менш важливим компонентом ідентичності підлітка є його самооцінка або самоствавлення, які можна порівняти із тривожністю особистості як показника сформованості ідентичності, як вмінням оцінювати власні сили та себе, як особистісну властивість підлітка. Помірний рівень особистісної тривожності вказує на те, що підліток відчуває себе комфортно, зберігає емоційну рівновагу, працездатність, переважно в ситуаціях, до яких він вже встиг адаптуватися, в яких він знає, як поводитися. При ускладненні ситуації або з'явленні додаткових труднощів можлива поява тривоги, занепокоєння, відчуття напруження, емоційного дискомфорту. Відновлення емоційної рівноваги відбувається після досягнення достатнього рівня адаптованості.

Підлітків з низьким рівнем особистісної тривожності в межах нашої вибірки не було виявлено, що, можливо, спричинено надмірною тривожністю сучасними умовами в нашому суспільстві, а саме військовими діями. Проте при низькому рівні особистісної тривожності підліток сприймає більшість труднощів, що з'являються, адекватно їхній об'єктивній емоційній насиченості. Загрозливими для нього стають переважно ситуації, що представляють реальну небезпеку для життя, ставлять її на грань між життям і смертю. Поведінка, взаємостосунки з іншими людьми регулюються впевненістю в успіху, в можливості розв'язання конфліктів.

Високий рівень особистісної тривожності притаманний підліткам, що можна пов'язати із тяжкою суспільною ситуацією у країні. Характеризується високою емоційною чутливістю в поєднанні з підвищеною вразливістю, образливістю, що значно ускладнює спілкування, створює безліч комунікативних бар'єрів. Зауваження інших сприймаються як осуд, образа. Проте і схвалення, підтримка, особливо компліменти, не викликають довіри або приймаються за лестощі. Перешкоди на шляху до досягнення мети часто сприймаються як непереборні. Домінуючий в структурі особистості мотив уникнення невдачі заважає своєчасним пошукам оптимального рішення. Невдачі часто переживають як трагедії і надовго привертають увагу, знижують активність, необхідну для їх реального подолання і аналізу.

Щодо ситуативної тривожності, то підлітки ставляться до нової ситуації адекватно, помірно контролюючи себе та свої емоції. Помірний рівень тривожності притаманний

більшості підлітків, що характеризує підлітка як людину, яка вміє опанувати власні емоції та переживання, аналізує ситуацію та вміє виконати поставлену задачу. Високий рівень тривожності менш представлений, хоча є присутнім у підлітків, характеризується підвищеною емоційністю, імпульсивністю, яка проявляється у невмінні контролювати себе, що може призвести до панічних реакцій тощо. Як бачимо, низькі показники ситуативної та особистісної тривожності не виявлені в ході дослідження, що вказує на стурбованість сучасного підлітка, що у більшості випадків виступає як особистісна властивість.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, нами були описані особливості формування ідентичності підлітка в соціальних мережах. Нами було виділено такі компоненти ідентичності підлітка в соціальних мережах: особистісний компонент, який включає у себе знання про рефлексивні здібності, вміння диференціювати, часову перспективу тощо; ціннісно-мотиваційний компонент як складова відображень його цілей, переконань і мотивації; самооцінка як компонент, який відображає міру оцінки власних дій та емоцій підлітка. Усі разом компоненти утворюють в підлітка відчуття тотожності власного «Я» та породжують відчуття унікальності, а отже, формують його ідентичність. Ідентичність підлітка в соціальній мережі спрямована виключно на соціальний аспект суспільного життя, інтенсифікацію міжособистісних відносин, набування нового досвіду та спілкування, що, в свою чергу, задовольняє потребу підлітка бути дорослим. Отже, активно формує його ідентичність та дає змогу описати моделі розвитку ідентичності в соціальній мережі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Собкина В.С. Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования / В. С. Собкина. – М., 1998. – 268 с.
2. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: [монография] / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2001. – 272 с.
3. Marcia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia; ed. by J. Adelson. – N.Y.: John Wiley, 1980. – 320 p.
4. Watermann A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // A.S. Watermann // Devel. Psychol. – 1982. – V. 18. – № 3. – P. 222–245.
5. Zavalloni M. Identite social et conscience. Introduction E l'Bro-Biologie-Toulouse / M. Zavalloni, C. Louis-GuBrin. – Privat; Montrbal: P. U. M., 1984 – P. 285–304.

УДК 159.9

## ОСОБИСТІСНА РИГІДНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Мельничук О.Б., к. психол. н., доцент,  
завідувач кафедри галузевої психології та психології управління  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано феномен особистісної ригідності в аспекті проблем становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Показано, що високі показники особистісної ригідності є своєрідними перешкодами (психологічними бар'єрами) у процесі становлення професійного інтелекту та реалізації професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Досліджено особливості прояву показників особистісної ригідності у студентів. Визначено психологічні засади коригування високих рівнів особистісної ригідності як умови становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки.

**Ключові слова:** професійний інтелект, професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери, особистісна ригідність.

В статье проанализирован феномен личностной ригидности в аспекте проблем становления профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. Показано, что высокие показатели личностной ригидности являются своеобразными преградами (психологическими барьерами) в процессе становления профессионального интеллекта и реализации профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Исследованы особенности проявления показателей личностной ригидности у студентов. Определены психологические основы коррекции высоких уровней личностной ригидности как условия становления профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** профессиональный интеллект, профессиональный интеллект будущих специалистов социальной сферы, становление профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы, личностная ригидность.

Melnychuk O.B. PERSONALITY RIGIDITY IN THE CONTEXT OF FORMATION PROBLEMS OF PROFESSIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

In the article the phenomenon of personality rigidity in the aspect of formation problems of professional intelligence of future social sphere specialists is analyzed. It is shown, that high indices of personality rigidity are a kind of obstacle (psychological barrier) in the process of professional intelligence formation and professional activity realization of social sphere specialists. The features of personality rigidity indices manifestation among the students are studied. The psychological basics of high personality rigidity indices correction as a condition of professional intelligence formation of future social sphere specialists in the process of professional training are determined.

**Key words:** professional intelligence, professional intelligence of future social sphere specialists, professional intelligence formation of future social sphere specialists, personality rigidity.

**Постановка проблеми.** Реалізація стандартів сучасної професійної освіти визначає нові вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку фахівців в різних сферах. Сучасний фахівець повинен не лише володіти системою відповідних предметних знань зі спеціальності, а й мати сформований професійний інтелект, що дасть йому змогу успішно виконувати фахові завдання та проявляти творчість в професійній діяльності, та професійно значущі особистісні якості, що сприятимуть професійній самореалізації і самоактуалізації та визначатимуть ефективну професійну самовмотивованість. Вимоги до професійного інтелекту та професійно значущих особистісних якостей фахівця соціальної сфери ґрунтуються на визначенні специфіки його праці, яка полягає у наданні

соціальної та психосоціальної допомоги різним кризовим категоріям населення. Така професійна діяльність передбачає постійну особистісну взаємодію з різними особами, що перебувають в складних життєвих обставинах (малозабезпечені, безхатьки, безробітні, інваліди, вимушено переміщені та ін.), та висуває підвищені вимоги до емоційного, соціального, внутрішньо особистісного видів інтелекту як складових професійного інтелекту фахівців в цій галузі.

Саме тому актуальним є дослідження умов та чинників, що визначають (сприяють чи є перешкодами) становлення професійного інтелекту в процесі підготовки у ВНЗ до такої професії, що в майбутньому впливатиме на ефективність трудової діяльності. В контексті проблем становлення



професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери ми розглядаємо особистісну ригідність як одну із можливих перешкод (психологічних бар'єрів) розвитку спеціальних здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури показав, що у наукових дослідженнях в різних галузях психологічного знання розглядалися певні аспекти означеної проблеми. Так, наприклад, в працях О. Бондарчук, Л. Карамушки, С. Максименка вивчалися питання дослідження особистості як суб'єкта професійної діяльності; в роботах Ж. Барон, Р. Нісбетт знаходимо аналіз проблем становлення інтелекту в процесі освіти; в наукових публікаціях В. Ільїна, В. Нікітіна піднімаються проблеми активізації інтелектуальної діяльності студентів; в наукових працях Г. Залевського, О. Бокової відображені питання змісту особистісної ригідності та її взаємозв'язку з поведінковими та, зокрема, з професійними установками; проблеми професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери піднімалися в роботах О. Мельничук, Є. Холостової. Втім, аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо дослідження особистісної ригідності як психологічного бар'єру процесу становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери не здійснювалося.

**Постановка завдання.** Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних та прикладних досліджень особливостей становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери і обумовили вибір теми нашого дослідження. Об'єкт дослідження – професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери. Предмет дослідження – особистісна ригідність як психологічний бар'єр становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Мета дослідження – дослідити особливості прояву особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери як психологічного бар'єру у процесі становлення професійного інтелекту та ефективного здійснення ними в подальшому професійної діяльності. Завдання дослідження:

1) Розкрити особливості та роль особистісної ригідності у системі особливостей професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

2) Визначити рівні вираженості показників особистісної ригідності у майбутніх фахівців соціальної сфери як одного з психологічних бар'єрів процесу становлення їх професійного інтелекту та успішності професійної діяльності в майбутньому.

3) Визначити психологічні засади коригування високих рівнів особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери як однієї з умов становлення їх професійного інтелекту та умови професійної готовності до здійснення ними ефективної професійної діяльності.

Головною **метою** цієї роботи є розкриття особливостей прояву особистісної ригідності як психологічного бар'єру в системі внутрішніх чинників, що опосередковують основні тенденції становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В психології ригідність (від лат. *rigidus* – жорсткий, твердий) тлумачать як трудність (навіть до повної нездатності) до зміни визначеної суб'єктом програми діяльності (намірів, дій, рішень тощо) в умовах, що об'єктивно потребують її перебудови. Розрізняють когнітивну ригідність (труднощі в перебудові сприймання та уявлень в змінній ситуації), афективну ригідність (труднощі зміни емоційних реакцій на змінені об'єкти емоцій) та мотиваційну ригідність (труднощі перебудови системи спонукань в змінених обставинах, що потребує гнучкості та зміни характеру поведінки). В сучасній психологічній науковій літературі ригідність як властивість особистості відносять до однієї з найбільш значущих, рівень якої обумовлений взаємодією особистісних характеристик та характеристик середовища (складність завдань, привабливість діяльності, наявність небезпеки та ризику тощо) [1, с. 344].

В роботах Г. Залевського ригідність аналізується з позицій системного (структурно-рівневого) підходу та інтерпретується як складна багатовимірна якість (чи стан), що визначає активність і спрямованість особистості (прагнення до нових вражень та знань, пасивне прийняття стереотипів, емоційне неприйняття нововведень тощо) та має свою феноменологію, механізми виникнення і особливості прояву в поведінці суб'єкта. При високих рівнях ригідності, внаслідок порушення взаємодії внутрішнього та зовнішнього поведінка особистості обумовлюється переважно внутрішніми чинниками без врахування вимог зовнішньої ситуації, отже, особистість наполегливо та мимовільно проявляє повторювані форми поведінки, що втратили доцільність та об'єктивно потребують зміни [2; 3].

Визначаючи особливості пізнавальної ригідності, О. Бокова зауважує, що труднощі сприймання та усвідомлення зовнішньої оцінки, впливають на розуміння власних внутрішніх проблем, спотворюють самоо-



цінку поведінки, мотивів, цілей тощо, а це, в свою чергу, призводить до фрустрованості як порушення рівноваги між сферою потреб та реальністю. В цілому автор розуміє ригідність як системну якість, що є інтегральним показником відкритості психологічної системи людини та обумовлює ряд особистісних проявів, таких як схильність до змін, мобільність, стійкість, суб'єктивний локус контролю тощо [4, с. 42; 5]. При змінах соціальної реальності особистісна ригідність призводить до неадекватності сприймання зміненої ситуації та ускладнює переструктурування моделей поведінки [3; 4].

Ригідність є своєрідним захисним механізмом, що блокує інформацію, яка не відповідає уявленням людини про світ, перешкоджаючи прийняттю нових рішень, якщо вони не відповідають наявним на даний момент уявленням, ускладнюючи цим зміну точки зору і пізнавальну децентрацію, що визначає інертність суб'єктивних позицій. Особистісна ригідність також ускладнює рефлексію минулого, людина фокусується на подіях минулого, утримує в свідомості неактуальні несучасні знання, важко набуває нового досвіду [4].

В працях О. Лук'янова показано, що особистісна ригідність спотворює ідентифікацію людини з зовнішнім та внутрішнім світами та може призводити до повної нездатності людини адекватно визначати себе в реальності [6]. При зміні способу життя особистісна ригідність виступає бар'єром, що заважає виходу за межі звичної поведінки та життєвих обставин, в яких необхідно змінити усталені поведінкові стереотипи [4, с. 42].

З огляду на сказане можемо резюмувати, що особистісна ригідність є важливою системоутворюючою властивістю особистості, що може виконувати як позитивну роль в розвитку особистості, підтримуючи внутрішню рівновагу, стабільність та постійність психічного складу особистості, так і (при високих рівнях) виступати своєрідною перешкодою до необхідних особистісних трансформацій у змінюваних зовнішніх обставинах, бути психологічним бар'єром до прояву гнучкості, мобільності, пластичності в різних сферах життєдіяльності людини (в тому числі і в професійній).

В контексті змісту професійної діяльності фахівця соціальної сфери високі рівні особистісної ригідності, на нашу думку, односторонньо можна розглядати як перешкоди та психологічні бар'єри до формування спеціальних здібностей в структурі професійного інтелекту таких фахівців. Оскільки специфіка професійної діяльності фахівця в цій галузі пов'язана з постійно змінюва-

ними умовами, взаємодією з новими клієнтами, необхідністю прийняття рішень в складних критичних (нетипових) ситуаціях професійної взаємодії, це вимагає від нього прояву адекватної обставинам мобільності, гнучкості, пізнавальної та особистісної децентрації тощо. Саме тому в процесі професійної підготовки особливості особистісної ригідності визначають успішність формування професійно значущих якостей, зокрема професійного інтелекту, а також системи ціннісних орієнтацій в професії, професійної компетентності тощо. В такому ракурсі високі рівні особистісної ригідності як психологічні бар'єри становлення професійного інтелекту ускладнюватимуть ефективну професійну діяльність фахівця в майбутньому.

З огляду на вищесказане актуальним є вивчення особливостей прояву особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери та визначення можливостей подолання та коригування високих рівнів її вираженості як однієї з умов ефективного становлення професійного інтелекту в процесі підготовки у ВНЗ.

Пілотажне дослідження в рамках визначеної теми здійснювалося нами в березні-квітні 2016 року на базі факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М. Драгоманова, вибірку дослідження в кількості 95 осіб склали студенти четвертих та п'ятих курсів спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальна допомога», які щойно завершили проходження виробничої практики. До завдань дослідження входило визначення особливостей прояву показників особистісної ригідності у майбутніх фахівців соціальної сфери як умови становлення (при домінуванні високих рівнів – психологічного бар'єру) їх професійного інтелекту та ефективності майбутньої професійної діяльності.

Вивчення особливостей прояву показників особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалося нами за допомогою Методики виміру ригідності, що дало змогу виявити вираженість параметрів «ригідність – мобільність». [7] Також ми використали авторську анкету «Виробнича практика: мої успіхи та труднощі», питання якої були орієнтовані на діагностику як досягнень, що пережили студенти в процесі проходження практики, так і (через мету та завдання нашого дослідження) ті труднощі, що супроводжували їх входження в майбутню професійну діяльність. Питання, які ми визначали як індикатори проявів особистісної ригідності в ситуації професійної діяльності, стосувалися труднощів комунікативної взаємодії з клієнтами, осо-



бливостей емоційних реагувань в процесі спілкування з різними групами клієнтів, особливостей пошуку та прийняття рішень в ситуації відсутності супервізора чи керівника практики, схильності до творчих та інноваційних способів вирішення поставлених професійних завдань тощо.

Результати дослідження показників особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери за Методикою представлені на рис. 1.



**Рис. 1. Рівні вираженості особистісної ригідності**

Як видно на рис.1, більшість респондентів (51%) показали вираженість рис «мобільності – ригідності», що відповідає середньому рівню та свідчить про досить гнучку особистісну позицію та здатність переважно адекватно реагувати на змінювану ситуацію. Втім, значна частина досліджуваних (43%) виявили домінування рис особистісної ригідності, що вказує на схильність до стереотипів (пізнавальних, емоційних, поведінкових) в різних сферах життя, труднощі у проявах особистісної децентрації та зміни точки зору тощо. Лише 6% студентів показали високі рівні особистісної мобільності, що дає підстави стверджувати про їх здатність до гнучкості та адекватної зміни реагування та поведінки в різних соціальних ситуаціях.

Схожі результати вираженості показників особистісної ригідності ми отримали при аналізі відповідей анкет респондентів. Так, близько 57% студентів у своїх відповідях зазначили схильність проявляти ригідність чи мобільність залежно від ситуації взаємодії, що відповідає характеристикам середнього рівня вираженості особистісної мобільності. Приблизно 39% опитаних схилилися до інтерпретації своїх особистісних особливостей як таких, що відповідають змістовим характеристикам домінування ригідності, відзначаючи схильність слідувати своїм усталеним принципам, нормам і поняттям взаємодії з різними людьми, та зауважували, що така властивість досить часто «заважала» їм адекватно сприймати та розуміти своїх клієнтів, реагувати на динамічні зміни у професійній взаємодії, швидко оцінювати специфіку ситуації та приймати правильні зважені рішення тощо. Всього 4% досліджуваних респондентів по-

казали схильність до домінування характеристик особистісної мобільності, відзначаючи у своїй відповідях легкість у взаємодії з різними категоріями клієнтів, гнучкість і самостійність у виконанні професійних завдань практики тощо.

Результати дослідження співвідносяться з нашими попередніми щодо вираженості гнучкості – ригідності мислення [8]. Отже, в цілому наведені вище дані засвідчують очевидне переважаання середніх та високих показників особистісної ригідності, які в сукупності своїх проявів є внутрішніми суб'єктивними умовами розвитку професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в період навчання у ВНЗ. Така представленість показників ригідності, вочевидь, є бар'єром становлення професійного інтелекту та в подальшому може провокувати низьку ефективність професійної діяльності.

Для оптимізації моделі професійного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери, що сприятиме становленню професійного інтелекту, важливим є створення специфічних умов освітньо-виховного та освітньо-розвивального професійного середовища, спрямованих на подолання високих рівнів особистісної ригідності та розвиток мобільності і гнучкості в різних особистісних сферах (пізнавальній, емоційній, мотиваційній, поведінковій тощо). Коригування високих показників особистісної ригідності майбутніх фахівців соціальної сфери є важливим завданням професійної підготовки фахівців такого профілю і має здійснюватись через стимулювання проявів творчості та ініціативи, самостійності та інноваційної діяльності, пошук нестандартних рішень в стандартних ситуаціях, розвиток умінь аналізувати та інтегрувати проблеми, шукати обґрунтовані рішення навіть в невизначених обставинах, моделювання ситуацій реальної професійної взаємодії, здійснення волонтерської діяльності, залучення студентів до розробки соціальних проектів і планів, а також систему спеціальних професійно-розвивальних тренінгів, коуч-сесій тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити такі висновки.

1) Особистісна ригідність є складною інтегральною властивістю, що визначає труднощі особистості ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі.

2) Особистісна ригідність як індивідуально-психологічна якість визначає ефективність становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери: домінування високих показників провокуватиме труднощі становлення різних складових

професійного інтелекту (емоційного, соціального, внутрішньо особистісного).

3) Експериментальне дослідження особистісної ригідності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери виявило домінування середніх та високих рівнів. Така ситуація утруднюватиме становлення професійного інтелекту фахівців цього профілю та обов'язково викликатиме труднощі професійної самореалізації в майбутньому.

4) З метою коригування високих показників особистісної ригідності як бар'єру становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери необхідно забезпечити систему спеціальних освітньо-виховних та освітньо-розвивальних умов, що сприятимуть розвитку творчості, креативності, гнучкості тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку визначення засобів та механізмів коригування високих рівнів особистісної ригідності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Психология. Словарь / под общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 344 с.
2. Залевский Г. Филогенетические основы фиксированных форм поведения / Г. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 1999. – Вып. 11. – С. 55–58.
3. Залевский Г. Психическая ригидность – флексибельность в структуре личности людей с субъект – субъектной профессиональной ориентацией : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г. Залевский ; Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера Рос. акад. образования. – Барнаул, 1999. – 25 с.
4. Бокова О. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы / О. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2005. – № 4 (47). – С. 40–43.
5. Бокова О. Особенности субъективного контроля у людей юношеского возраста с различной выраженностью личностной ригидности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. Бокова ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2002. – 21 с.
6. Лукьянов О. Проблема идентичности и психическая ригидность в психологической и образовательной практике : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. Лукьянов ; Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера РАО. – Томск, 1999. – 28 с.
7. Методика измерения ригидности / Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – С. 145–149.
8. Мельничук О. Психологічні особливості мислення та професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери / О. Мельничук // Теоретичні та прикладні проблеми психології : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3(38). – Т. 3. – Северодонецьк, 2015. – С. 227–235.



УДК 159.9

## ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА МАТЕРИНСЬКОЇ АГРЕСІЇ

Пузь І.В., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології  
Донецький національний університет

У статті розглянуто психосоціальні аспекти феномена материнської агресії. Проаналізовано чинники, які обумовлюють виникнення та розвиток агресивних тенденцій у поведженні матері по відношенню до власної дитини, а також визначено особливості психологічної роботи з жінками, які мають труднощі в прийнятті та реалізації ролі та функцій матері.

**Ключові слова:** *агресія, агресивність, материнська агресія, жорстоке материнське поводження, психологічний супровід вагітності.*

В статье рассмотрены психосоциальные аспекты феномена материнской агрессии. Проанализированы факторы, которые обуславливают возникновение и развитие агрессивных тенденций в поведении матери по отношению к собственному ребенку, а также определены особенности психологической работы с женщинами, которые имеют трудности в принятии и реализации роли и функций матери.

**Ключевые слова:** *агрессия, агрессивность, материнская агрессия, жестокое материнское обращение, психологическое сопровождение беременности.*

### Puz I.V. THE PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF THE MATERNAL AGGRESSION PHENOMENON

The article deals with the psychosocial aspects of phenomenon referred to as maternal aggression. The factors that determine the occurrence and development of aggressive tendencies in the maternal behavior, and the peculiarities of psychological work with women who have difficulties in making and implementing roles and functions of the mother have been analyzed.

**Key words:** *aggression, aggressiveness, maternal aggression, maternal abuse, psychological support during pregnancy.*

**Постановка проблеми.** Однією з найпопулярніших та найактуальніших тем у сучасній психологічній науці виступає тема агресії, про що свідчить не лише наявність великої кількості різного роду наукових досліджень, але й регулярне проведення наукових конференцій, симпозіумів та семінарів в рамках означеної проблематики, на яких розглядаються як теоретичні, так і практичні питання. Наявність такого стійкого інтересу до цієї проблеми можна пояснити реакцією фахівців на поширення різних форм агресії і насильства у цивілізованому світі, де на перший план виходить високий рівень агресивних тенденцій у поведженні людей різного віку та соціального статусу.

Загальновідомим є той факт, що захист дитини, створення безпечних, сприятливих умов для її гармонійного розвитку виступають провідними функціями матері та сім'ї загалом. Останнім часом і в Україні, і в інших країнах збільшуються випадки виявлення материнської агресії по відношенню до власної дитини. Варто наголосити на тому, що подібного роду явище має місце в кожній культурі та у різних соціальних прошарках протягом всієї історії людства. Результатом такої поведінки є виникнення різноманітних порушень фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей, які створюють реальну загрозу для їх нормального

подальшого розвитку, а в деяких випадках можуть виступати навіть причиною їх смерті. Так, існують дані, що у дітей, які виступали об'єктами материнської агресії, відзначається наявність різних захворювань [1]. У школі вони часто мають проблеми з навчанням, проявляють схильність до ізоляції від оточуючих, що пов'язано з виникненням труднощів у встановленні соціальних контактів. При цьому більшість з таких дітей відрізняється достатньо високим рівнем агресивності та жорстокості, нездатністю контролювати власні емоційні реакції та поведінку загалом [7; 9].

Підлітки та вже дорослі люди, які зазнали агресії з боку власної матері у ранньому віці, схильні до виникнення різного роду психологічних проблем, у тому числі різних невротичних розладів, алкоголізму, наркоманії тощо. Також серед таких людей частіше зустрічаються особи, схильні до суїциду.

З огляду на вищевикладене не виникає сумнівів в актуальності та необхідності всебічного дослідження феномена материнської агресії не тільки з наукової точки зору, але й з точки зору суспільної значущості, оскільки саме показник якості життя дітей виступає одним із індикаторів благополучного розвитку сучасного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Особистісні та індивідуальні осо-



близькості матерів, які демонструють відкрите негативне ставлення до власної дитини, аналізуються в роботах Г. Бібрінга, К. Бонне, Дж. Боулбі, Д. Віннікотта, О.І. Захарова, Р.Ж. Мухамедрахімова, Д. Пайнз, Г.В. Скобло, К. Хорні, Е.Г. Ейдеміллера.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз чинників, які обумовлюють виникнення та розвиток агресивних тенденцій у поведженні матері по відношенню до власної дитини, а також визначення особливостей психологічної роботи з жінками, які мають труднощі в прийнятті та реалізації ролі та функцій матері.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Надзвичайна складність і різноманіття різних форм прояву агресії приводить до того, що на сьогоднішній день цілком відсутнє однозначне трактування і визначення цього феномена, що дає змогу авторам, залежно від мети і завдань дослідження, вкладати різний зміст в це поняття. Так, наприклад, агресію можуть визначати як своєрідну захисну реакцію людини на ті чи інші зовнішні подразники; як напад або боротьбу у межах одного виду; як невинуватого, пагубне прагнення катувати себе подібних [12].

Загальноприйнятим на сьогодні є розмежування понять агресії і агресивності, оскільки, на думку багатьох дослідників (Е. Фромм, К. Ізард, С.К. Сукіасян, А.А. Рояк, С.Л. Соловйова та ін.), вони мають синонімічний характер.

У нашій роботі під терміном «агресія» ми пропонуємо розглядати мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить загальноприйнятим нормам (правилам) співіснування людей у суспільстві, завдає реальної шкоди об'єктам нападу, приносить фізичний збиток людям або викликає у них певний психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, відчуття пригніченості тощо). Виходячи з цього, «агресивність» можна визначити як властивість особистості, що виражається в готовності до агресії [4]. Варто наголосити на тому, що певним ступенем агресивності володіє кожна особистість, проте надмірний розвиток таких рис починає характеризувати весь психологічний портрет особистості, яка може стати занадто конфліктною, нездатною до співпраці та кооперації, що перешкоджає процесу її соціалізації. При цьому реалізація агресивності як особистісної властивості у певних актах поведінки є результатом складної взаємодії різного роду факторів [2; 3; 6].

Досліджуючи проблему материнської агресії, слід відзначити той факт, що цей феномен також можна розглядати як у кон-

тексті певних дій жінки, які завдають реальної шкоди її дитині, так і в контексті готовності жінки до безпосередньо агресивних дій та агресивного сприйняття власної дитини. Необхідно відзначити, що випадки прояву материнської агресії у соціально-дозволеній формі можуть бути спрямовані на усунення перешкод на шляху до досягнення жінкою тих чи інших потреб, наприклад, у виховних цілях. У той час, коли блокування жінкою будь-якого акту агресії представляє собою ситуацію фрустрації, що, як відомо, збільшує ризик виникнення агресивної поведінки [5].

В основі прояву материнської агресії знаходиться відкидання жінкою власної дитини, нехтування її потребами. Саме тому доцільним, на нашу думку, є розглядання цього явища як однієї зі складових жорстокого материнського поведіння, найпоширенішими формами якого є фізичне та психологічне насильство, залишення дитини без уваги, відсутність належного забезпечення матір'ю основних потреб дитини (харчування, одяг, лікування, безпека середовища, емоційний контакт), а також зловживання жінкою алкоголю, наркотиків, у тому числі під час вагітності [13].

Аналізуючи проблему жорстокого поведіння з дітьми, можна відзначити той факт, що досить часто різні форми такої поведінки реалізуються жінкою одночасно. Наприклад, жорстоке фізичне поведіння майже завжди супроводжується певними психологічними складовими, наслідки яких у деяких випадках більш серйозні, ніж самі фізичні дії. При цьому психологічне жорстоке поведіння може виявлятися у таких формах як відкидання, спростовування емоційної відповідальності, приниження, тероризування, ізоляція, експлуатація [7]. Так, відкидання дитини з боку матері найчастіше виявляється у вигляді активної відмови у задоволенні різного роду прохань чи потреб дитини шляхом відкритого їх ігнорування. Спростовування емоційної відповідальності виражається у формі позбавлення дитини від задоволення потреби в любові та прийнятті. Приниження як психологічна форма жорстокого материнського поведіння виявляється у публічному приниженні дитини, її обзиванні різними грубими словами. Тероризування спостерігається не тільки у випадках безпосереднього жорстокого поведіння з дитиною, але й у випадках, коли дитину змушують бути свідком жорстокого поведіння з тим, кого вона любить. Регулярне нанесення дитині тілесних ушкоджень або її залякування також відноситься до тероризування. Прикладом ізоляції може виступати



ситуація, коли дитині забороняється грати з однолітками або брати участь у різних сімейних заходах. Слід зазначити, що ізоляція дитини може проявлятися в різноманітних формах: від обмеження в спілкуванні до її замикання в кімнаті та приковування до різних предметів. Експлуатація дитини пов'язана насамперед з її наївністю та слабкістю. Найбільш очевидним прикладом такої форми реагування є сексуальне насильство.

Наявність таких несприятливих життєвих ситуацій, як економічна неспроможність, відсутність соціальної підтримки, можуть настільки виснажити психологічні ресурси жінки, що вона почне нехтувати турботою про власну дитину [11]. Проте, як показує життєва практика, не завжди жінки, які знаходяться в кризових ситуаціях, виявляють неадекватне ставлення до власних материнських функцій та обов'язків.

Аналіз літературних даних та результатів власних досліджень свідчить про те, що в основі прояву агресії з боку матері по відношенню до власної дитини, а також зниженні відповідальності за власні дії знаходиться взаємодія складних чинників [1; 9; 13]. Так, одним із провідних чинників, на думку зарубіжних дослідників, виступає подібне поведіння батьків жінки з нею у ранньому дитинстві [9]. Слід зазначити, що не тільки жорстокість батьків по відношенню до дитини, але й їх жорстокість по відношенню до інших людей, наприклад, до матері з боку батька, свідком якої стає дитина, може сприяти засвоєнню моделі жорстокої поведінки [13; 14; 15]. Отже, негативний досвід дитячо-батьківських взаємостосунків може обумовлювати формування у жінки неадекватних уявлень про виховання дітей та материнство загалом.

Ще одним чинником, який порушує відношення жінки до власної дитини, виступають психологічні особливості таких жінок. Наявні літературні дані відносно специфічних рис особистості жінок, які схильні до жорстокого поведіння з власними дітьми, свідчать про те, що характерними для більшості з них є високий рівень тривожності, невпевненість в собі, дратівливість, емоційна неврівноваженість, неадекватна самооцінка, низький інтелектуальний рівень, високий рівень агресивності [10; 13]. При цьому у більшості з таких жінок відзначається нерозвиненість соціальних контактів, що виявляється в замкнутості, нездатності встановлювати дружні, довготривалі стосунки, відсутність комунікативних вмій та навичок. Окрім цього, у них можуть діагностуватися різного роду патологічні порушення психіки [9].

За результатами власних досліджень, нами було встановлено, що вже під час вагітності у деяких жінок відзначаються негативні реакції на зміни, які відбуваються з ними протягом цього періоду. Вони не відчують радості від майбутнього материнства. На нашу думку, це може бути пов'язано не лише з певними особистісними рисами самих жінок, але і з належністю їх до так званої групи ризику щодо розвитку різних форм девіантної материнської поведінки. Так, проведений нами аналіз індивідуально-психологічних властивостей вагітних жінок (за методиками FPI, модифікована форма В) свідчить про те, що найчастіше виявлення агресивних тенденцій у поведінці, схильності до імпульсивного реагування спостерігається у жінок, які висловлюють намір відмовитися від власної новонародженої дитини (високі оцінки за шкалами II (спонтанна агресія)  $(7,7 \pm 1,1)$  та VII (реактивна агресивність)  $(7,9 \pm 0,8)$ ), а також у вагітних раннього репродуктивного віку (високі оцінки за шкалами II (спонтанна агресія)  $(7,3 \pm 1,1)$  та VII (реактивна агресивність)  $(7,4 \pm 1,6)$ ) [1].

Варто відзначити той факт, що в цих групах вагітних спостерігається також спотворене ставлення до ситуації взаємодії з власним немовлям. Так, одразу після народження дитини більшість з таких матерів відмовляються від грудного вигодовування, процес якого викликає у них неприємні емоційні відчуття. Характерним для них є уникнення ситуацій взаємодії з дитиною, включаючи велику фізичну відстань від дитини, відсутність афективного вираження, зменшення вербальних і невербальних контактів. У більшості випадків такі жінки не відчують радості та задоволення від взаємодії з дитиною, не відчують її потреб. При цьому характерними їхніми реакціями на емоційні виявлення з боку дитини є відкриті роздратування та гнів.

По мірі дорослішання дитини жінки з агресивною материнською поведінкою використовують неефективні методи виховання, основою яких є часті фізичні покарання та заборони. Саме таке поведіння, на їх думку, виступає діючим способом підтримки контролю над поведінкою дитини та встановлення власного авторитету.

Серед чинників, які призводять до виникнення порушення материнської поведінки, необхідно відзначити і соціально-економічні чинники, до яких відносяться особливості соціального статусу, рівень матеріального благополуччя та спосіб життя як самої жінки, так і її близького оточення. Так, встановлено, що більшість жінок, які схильні жорстоко поводитися з власними

дітьми, мають низький соціальний статус, що виявляється у відсутності постійного місця роботи, окремого житла, підтримки з боку батька дитини та власних батьків. Характерними для таких жінок є прагнення до бездіяльності, пасивність у виборі життєвої позиції, нехтування суспільними нормами та цінностями. Деякі з них ведуть асоціальний спосіб життя, що виявляється в алкогольній, наркотичній залежностях, в чисельних сексуальних зв'язках тощо [13].

Узагальнюючі вищевикладене, можна зрозуміти, що виявлення материнської агресії може бути обумовлено як особливостями соціального статусу жінки, так і наявністю в неї певних індивідуально-психологічних особливостей.

У зв'язку з тенденцією до поширення різних форм жорстокої материнської поведінки, наслідком чого є загострення цілої низки соціальних проблем, сьогодні особливої уваги набувають питання, пов'язані з наданням психологічної допомоги тим жінкам, які мають певні труднощі в прийнятті та реалізації ролі матері.

Одним з ефективних засобів психопрофілактики можливих відхилень при формуванні материнської поведінки постає психологічний супровід вагітної жінки або сімейної пари, а також своєчасне виявлення та подальша психологічна робота з вагітними, які відносяться до групи ризику.

У дослідженнях М.Є. Ланцбург визначаються такі принципи роботи з вагітними, які схильні до розвитку різних форм порушення материнської поведінки: принцип відповідності змісту підтримки актуальним потребам майбутніх матерів, які представляють собою досить різнорідну групу; принцип уникнення стигматизації майбутніх матерів групи ризику; принцип підтримки переживання майбутніми матерями власної материнської компетенції; принцип гнучкості в застосуванні методів впливу на формування адекватної материнської поведінки у майбутніх матерів групи ризику [8].

Через специфіку мети взаємодії з майбутніми матерями основними завданнями психологічного супроводу є робота з особистісним, емоційним, когнітивним, операційним, психофізіологічним ресурсами їх особистості [1]. Робота з особистісним ресурсом жінок, які мають труднощі в реалізації адекватної материнської поведінки, передбачає сприяння формуванню суб'єктивно-орієнтованого сприйняття дитини, починаючи ще з внутрішньоутробного періоду її розвитку; сприяння зміцненню впевненості майбутньої матері в собі, прийняттю нею материнської позиції, що передбачає формування відповідальності за

дитину, в тому числі за характер ставлення до неї, вибір стратегії, засобів та методів виховання; надання допомоги в подоланні конфліктів та протиріч, пов'язаних з ситуацією майбутнього материнства. Робота з емоційним ресурсом передбачає надання допомоги жінкам в розкритті та розумінні власних почуттів; надання їм емоційної підтримки; сприяння опануванню психологічними засобами взаємодії з дитиною (навчання мови емоційного спілкування). Реалізація когнітивного ресурсу особистості вагітної спрямована на формування адекватного уявлення про вагітність, пологи, материнство і батьківство загалом; сприяння формуванню гнучкості поведінки, вмінню самостійно приймати рішення і діяти в умовах невизначеності; формування здібності прогнозувати наслідки власних дій та поведінки в цілому; сприяння визначенню оптимальної стратегії поведінки з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дитини. Робота з операційним ресурсом передбачає засвоєння навичок поведінки з немовлям; навчання взаємодії з дитиною. Робота з психофізіологічним ресурсом має бути спрямована на профілактику та корекцію можливих порушень психоемоційного стану жінки в період вагітності, післяпологовий період та період активної взаємодії з дитиною [8].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, дослідження феномена материнської агресії свідчить про те, що в основі виникнення цієї форми порушення материнської поведінки знаходиться взаємодія різного роду чинників. Через наслідки означеної проблеми особливої актуальності сьогодні набуває впровадження спеціального комплексу психосоціальних та медико-психологічних заходів, спрямованих на підготовку жінки до усвідомленого материнства, особливо якщо вона належить до групи ризику. За нашою думкою, така робота, безумовно, дасть змогу не тільки попередити можливі відхилення у формуванні материнської поведінки ще на етапі вагітності, але і створити оптимальні умови для розвитку гармонійних взаємостосунків в системі «мати – дитина».

---

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Девиантное материнство : [монографія] / [В.М. Астахов, О.В. Бацьлева, И.В. Пузь]. – Донецк : ООО «Східний видавничий дім», 2013. – 260 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм – Еврзнак, 2001. – 512 с.
3. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 1997. – 336 с.



4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.В. Мещеряков, В.А. Зинченко. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2003. – 672 с.
5. Вшивкова И.В. Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции / И.В. Вшивкова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2004. – № 1. – С. 12–43.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – С. 3–18.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 940 с.
8. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций / М.Е. Ланцбург // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–25.
9. Меньшикова Е.С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия / Е.С. Меньшикова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 6. – С. 110–118.
10. Мухамедрахимов Р.Ж. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 18–33.
11. Мультидисциплинарный подход к решению проблемы жестокого обращения с детьми в Украине / [И.П. Пасичник, А.С. Сенаторова, В.А. Розанов] // Перинатология и педиатрия. – 2011. – № 1. – С. 124–126.
12. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 81–87.
13. Волкова Е.Н. Защита детей от жестокого обращения / Е.Н. Волкова. – СПб., 2007. – 268 с.
14. Risk factors for paternal physical child abuse / [S.J. Lee, N.B. Guterman, Y. Lee] // Child Abuse Neglect – 2008. – Vol. 32, № 9 – P. 846–858.
15. Understanding the behavioral and emotional consequences of child abuse / [C. Jenny, C.W. Christian, R.A. Hibbard et al.] // Pediatrics. – 2008. – Vol. 122, № 3. – P. 667–673.



УДК 159.9-057.19

## ДОСЛІДЖЕННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ У БЕЗРОБІТНИХ

Рудюк О.В., к. психол. н.,  
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті представлено досвід вивчення проблеми переживання кризи зайнятості у безробітних. Досліджено емпіричні кореляції афективного компонента переживання кризи у безробітних. Виявлено зв'язок особливостей переживання безробітних з їх соціально-демографічними, професійними характеристиками, а також типом кризи зайнятості.

**Ключові слова:** безробіття, криза зайнятості, переживання кризи зайнятості, афективний компонент переживання, емоційні модальності переживання.

В статье представлен опыт изучения проблемы переживания кризиса занятости у безработных. Исследованы эмпирические корреляты аффективного компонента переживания кризиса у безработных. Выявлена связь особенностей переживания безработных с их социально-демографическими, профессиональными характеристиками, а также типом кризиса занятости.

**Ключевые слова:** безработица, кризис занятости, переживание кризиса занятости, аффективный компонент переживания, эмоциональные модальности переживания.

Rudiuk O.V. STUDYING OF THE AFFECTIVE COMPONENT OF EXPERIENCING OF UNEMPLOYMENT CRISIS BY THE UNEMPLOYED

The article deals with the experience of studying the issue of unemployment crisis experiencing by the unemployed. The empirical correlates of the affective component of unemployment crisis experiencing are studied. The connection between features of the unemployed and their social-demographic, professional characteristics, and crisis type was detected.

**Key words:** unemployment, crisis of employment, unemployment crisis experiencing, affective component of experiencing, emotional modalities of experiencing.

**Постановка проблеми.** Наукова рефлексія кризових процесів, які відбуваються у площині відношень зайнятості, вимагає ґрунтовного психологічного осмислення та концептуальної розробки її найбільш актуальних проблемних аспектів. Передусім це стосується безробіття як ключового феномена кризи зайнятості, оскільки в умовах перманентної соціально-економічної депривації воно акумулює в собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного і повноцінного функціонування. Розуміння психологічних умов конструктивного подолання безробітними негативних ефектів і наслідків безробіття неможливе без концептуальної і емпіричної розробки релевантних цьому феномену психологічних категорій і понять.

Категорією, здатною охопити всю феноменологічну представленість цієї проблеми, є концепт *переживання*, операціональний і концептуальний потенціал якого здатний не лише «реконструювати» суб'єктивний психологічний простір безробітного, але і експлікувати психологічні закономірності конструктивного подолання негативних наслідків безробіття. Тому логі-

ка аналізу психологічних механізмів і закономірностей подолання кризи зайнятості у безробітних спонукає до необхідності емпіричної верифікації поняття *переживання*, яке змістовно конкретизує перетворюючу активність безробітного в ситуації професійного виключення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемі криз, зумовлених виключенням людини з інституту трудової зайнятості, та психологічних чинників їх подолання присвячені дослідження вітчизняних (А. Дьоміна, Н. Глуханюк, Г. Колобкової, Н. Михайлової, Л. Пельцман, О. Рябової, В. Солнцевої, Т. Чуйкової, С. Шафікової та ін.) і зарубіжних (А. Барбер, А. Вайнфілд, Дж. Дозьє, Б. Ешфорт, Р. Каталано, Р. Лазаруса, Дж. Летек, А. Сакса, М. Тіджмана, Н. Фізера, С. Фінемана, Б. Хьюстона та ін.) авторів.

Більшість розвідок в цьому напрямі обмежується лише аналізом прогностичних особистісних корелятів і стратегій подолання професійно зумовлених криз у безробітних та здійснюється на основі усталеного теоретичного і емпіричного базису, операціональними засобами якого виступають понятійні конструкції, евристичні переважно для фіксації феноменів пристосувальної



активності особистості у критичних життєвих ситуаціях (адаптація, подолання, саморегуляція). Верифікація останніх у площині теоретико-емпіричного аналізу проблеми безробіття проводилась на рівні особистісно-поведінкової активності безробітних і продемонструвала свою продуктивність для опису феноменів, які визначають адаптивно-приспосувальний характер його подолання. Водночас особливості і закономірності *переживання* безробітними кризи зайнятості раніше не виступали предметом спеціального дослідження.

Нашим завданням насамперед буде обґрунтування концептуального потенціалу поняття переживання не лише для теоретичної фіксації процесів, які актуалізуються у площині суб'єктивно-смыслові активності безробітного, але і для експлікації на рівні емпіричного аналізу, що дасть змогу науково розробляти його у статусі самодостатньої психологічної категорії.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає в емпіричній верифікації концепту переживання для змістовної конкретизації перетворюючої активності безробітного в ситуації професійного виключення. Її конкретизація в рамках статті дала змогу визначити основні завдання дослідження:

1) дослідити емпіричні кореляції афективного компоненту переживання кризи зайнятості у безробітних;

2) виявити зв'язок особливостей переживання кризи у безробітних з їх соціально-демографічними, професійними характеристиками, а також типом кризи зайнятості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основними емпіричними показниками афективного компоненту переживання у безробітних в нашому дослідженні виступають *емоційні модальності та інтенсивність* переживання.

Дослідження *емоційних модальностей* переживання кризи зайнятості у безробітних було проведене з допомогою «Чотирьохмодального емоційного опитувальника» (Л. Рабинович) [2]. Опитувальник дав змогу виявити рівень вираженості чотирьох домінуючих емоційних станів – емоційних модальностей: радості, гніву, страху, печалі.

Використання цього опитувальника у нашому дослідженні визначалося насамперед його здатністю диференційовано виявляти особистісні емоційні диспозиції сприйняття і відображення життєвих подій і обставин, домінуючий емоційний фон переживання криз зайнятості у безробітних.

Необхідність врахування специфіки емоційного сприйняття ситуації професійного виключення (безробіття) та інтенсивності емоційних переживань безробітних спонукали нас до створення формалізованої анкети «Вивчення інтенсивності емоційних переживань та когнітивних оцінок у безробітних».

Досліджуваним було запропоновано проаналізувати індивідуальну ситуацію професійного виключення і дати кількісну оцінку своїм емоційним переживанням з цього приводу за сімома критеріями (емоційними станами), використовуючи заданий (фіксований) числовий континуум їх вираженості. Вираженість кожного емоційного стану оцінювалася безробітними за 6-бальною шкалою (від 0 до 5): 0 балів – відсутність емоційного стану; 5 балів – дуже виражений емоційний стан.

Оцінка переживань у безробітних здійснювалася за такими змістовими показниками: 1) внутрішня напруга; 2) внутрішнє спустошення, відсутність інтересу до будь-чого; 3) внутрішня тривога; 4) внутрішня пригніченість; 5) апатія, нестача сил, щоб упоратись з труднощами; 6) внутрішній спокій; 7) внутрішній комфорт.

Таким чином, використання у нашому дослідженні формалізованої анкети забезпечило врахування індивідуальної специфіки, змістових характеристик та інтенсивності емоційних переживань молодих безробітних, зумовлених тільки ситуацією їх професійного виключення (безробіття).

З метою визначення діапазонів низького, середнього і високого рівнів вираженості показників стійких (емоційних модальностей) і специфічних (емоційних станів) емоційних переживань безробітних були обчислені квартилі розподілу ( $Q_{25}$ ,  $Q_{50}$ ,  $Q_{75}$ ) [1]. Верхньою межею низького рівня вираженості показників емоційних модальностей і емоційних станів було взято перший квартиль ( $Q_{25}$ ), а нижньою межею високого рівня вираженості показників емоційних модальностей і емоційних станів – третій квартиль ( $Q_{75}$ ). Середній діапазон вираженості показників емоційних модальностей і емоційних станів відповідав значенням ознаки у проміжку між першим і третім квартилями.

У підсумку співвідношення рівнів вираженості емоційних модальностей і емоційних станів дало змогу отримати інтегральний показник – *інтенсивність переживання* індивідуальної ситуації професійного виключення у безробітних.

Також в ході емпіричного дослідження було виявлено зв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та їх

соціально-демографічними, професійними характеристиками, а також типом кризи зайнятості.

Дослідження соціально-демографічних, професійних характеристик, а також типу кризи зайнятості у безробітних проводилося за допомогою психобіографічної анкети [3, с. 195–210]. Це дало змогу отримати дані про стать, вік, сімейний статус, повну освіту, освітній профіль досліджуваних.

Для визначення зв'язку між інтенсивністю переживання у безробітних та їх соціально-демографічними, професійними характеристиками, а також типом кризи зайнятості були використані таблиці крос-стабуляції номінативних ознак та метод  $V - \text{Крамера}$  [1]. При виборі останнього ми керувалися важливою його перевагою – коефіцієнт Крамера відображає не лише міру зв'язку між психологічними змінними, але і його силу.

Якісна структура вибірки, яка налічувала 348 осіб, відповідала соціально-демографічним і професійним характеристикам безробітних, зареєстрованих Рівненським міським центром зайнятості, на базі якого і проводилася основна частина дослідження.

В ході емпіричного дослідження було виявлено рівень вираженості чотирьох домінуючих емоційних модальностей у безробітних: радості, гніву, страху і печалі. Табличні дані дають змогу констатувати (табл. 1), що спектр емоційних переживань безробітних представлений всіма чотирма емоційними модульностями: радістю, гнівом, страхом і печаллю.

Серед стійких емоційних станів безробітних домінуючою є емоційна модальність печалі (45,7% усіх випадків). Емоційні модальності радості і гніву мають приблизно однакову частку представленості у спектрі стійких емоційних переживань безробітних (28,8% і 24,1% усіх випадків відповідно). Емоційна модальність страху є найменш вираженим емоційним станом у безробітних (17,8% усіх випадків). Це дає підстави говорити про вираженість (домінування) у

безробітних негативного емоційного фону, негативних емоційних модальностей переживання.

Таблиця 1  
**Рівень вираженості емоційних модальностей переживання у безробітних (у % від загальної кількості опитаних)**

Емоційна модальність	Рівень вираженості емоційної модальності			
	високий	середній	низький	всього
радість	28,8	41,6	29,6	100
гнів	24,1	33,8	42,1	100
страх	17,8	29,3	52,9	100
печаль	45,7	22,4	31,9	100

Дослідження індивідуальної специфіки емоційного сприйняття ситуації професійного виключення дало змогу якісно і кількісно репрезентувати ситуативний емоційний фон, специфічні емоційні стани безробітних.

Виходячи з табличних даних (табл. 2), можна побачити, що відсотковий розподіл безробітних у відношенні їх специфічних емоційних станів яскраво ілюструє тенденцію негативно емоційно сприймати ситуацію професійного виключення і реагувати на неї. Домінуючими специфічними емоційними станами у безробітних є внутрішня напруга (36,2% усіх випадків), внутрішня тривога (33,5% усіх випадків) і внутрішня пригніченість (23,9% усіх випадків).

Деякі безробітні демонструють позитивний ситуативний емоційний фон сприйняття індивідуальної ситуації професійного виключення. Так, внутрішній спокій і внутрішній комфорт у ситуації професійного виключення виявлено у 21,6% і 20,8% безробітних відповідно. Внутрішнє спустошення, відсутність інтересу до будь-чого і апатія, нестача сил, щоб упоратись з труднощами, виявилися найменш вираженими у досліджуваних (у 17,3% і 11,4% усіх випадків відповідно).

Важливим інтегральним показником, який відображає загальний рівень вираже-

Таблиця 2  
**Рівень вираженості специфічних емоційних станів у безробітних (у % від загальної кількості опитаних)**

Специфічний емоційний стан	Рівень вираженості специфічного емоційного стану			
	високий	середній	низький	всього
внутрішня напруга	36,2	37,1	26,7	100
внутрішнє спустошення, відсутність інтересу	17,3	14,8	67,9	100
внутрішня тривога	33,5	24,9	41,6	100
внутрішня пригніченість	23,9	19,9	56,2	100
апатія, нестача сил, щоб упоратись з труднощами	11,4	13,8	74,8	100
внутрішній спокій	21,6	27,4	51,0	100
внутрішній комфорт	20,8	38,3	40,9	100



ності емоційних переживань у безробітних, є інтенсивність переживання. Співвідношення рівнів вираженості емоційних модальностей і специфічних емоційних станів у безробітних дало змогу отримати кількісний показник інтенсивності їх переживання.

Табличні дані дають змогу констатувати (табл. 3), що низький рівень інтенсивності переживання виявлено лише у 25% безробітних. Середній і високий рівні інтенсивності переживань виявлено у 75% безробітних (19% і 56% відповідно).

Таблиця 3

**Рівень інтенсивності переживання у безробітних**

Рівень інтенсивності переживання	% від загальної кількості опитаних
низький	25,0
середній	19,0
високий	56,0
всього	100,0

З огляду на кількість безробітних з високим і середнім рівнем інтенсивності переживань можна говорити про високий стресуючий потенціал ситуації професійного виключення (безробіття) і високу особистісну значимість трудової зайнятості в ієрархії життєвих цінностей випробуваних.

Це закономірно, оскільки трудова зайнятість, з одного боку, володіючи самостійною цінністю для людини, опосередковано забезпечує збереженість багатьох інших ціннісних компонентів її життя. У разі її соціальної депривації відбувається порушення фінансово-матеріальних, міжособистісних, соціально-цільових, темпоральних, соціально-ідентифікаційних і соціально-спонукальних зв'язків особистості [4].

Також поясненням цього факту може бути те, що левову частку дослідницького контингенту складає молодь, яка, будучи специфічною суспільною стратою, характеризується надзвичайно динамічними соціальними потребами і обмеженістю ресурсів у їх реалізації. Тому інтерференція зазначе-

них вище факторів і створює в індивідуально-психологічній проекції безробітних фон перманентного емоційного напруження, який проявляється у формі гострого переживання кризи.

Наступним завданням дослідження стало вивчення взаємозв'язку між інтенсивністю переживання кризи у безробітних та їх соціально-демографічними, професійними характеристиками, а також типом кризи зайнятості. Проаналізуємо послідовно вплив кожної із названих груп характеристик безробітних на рівень інтенсивності їх переживань.

Аналіз даних на предмет виявлення взаємозв'язку між інтенсивністю переживань у безробітних та їх соціально-демографічними характеристиками дав змогу зафіксувати статистично значимий зв'язок лише з віком. І хоча зв'язок виявився слабким ( $V=0,163$ ), проте дуже статистично значимим ( $p<0,001$ ).

Табличні дані дають змогу констатувати (табл. 4), що високий рівень інтенсивності переживань характерний саме для середньої (24–29 років) вікової групи безробітних (55,4%).

Це можна пояснити її особливим статусом, який зумовлений закінченням періоду суспільного мораторію і необхідністю у визначенні і стабілізації траєкторії власного професійного розвитку. Можна припустити, що ситуація професійного виключення (безробіття) унеможливорює реалізацію суспільних експектацій і успішний перехід молодій людині у новий соціально-професійний статус, що і зумовлює високу інтенсивність її переживань. Щодо інших особливостей взаємозв'язку між віком безробітних та інтенсивністю їх переживань, то вони не такі очевидні та однозначні.

На рівні відсоткового аналізу також можна відзначити деякі, хоча і статистично незначимі, тенденції взаємозалежності між інтенсивністю переживань у безробітних та іншими їх соціально-демографічними характеристиками. Зокрема, параметр *стать*

Таблиця 4

**Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та їх соціально-демографічними характеристиками (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень інтенсивності переживання	Соціально-демографічні характеристики							
	стать		Вік			сімейний статус		
	чоловіки	жінки	18–23 роки	24–29 років	30–35 років	неодружений	одружений	розлучений
низький	42,5	57,5	39,1	37,9	23,0	44,8	39,1	16,1
середній	36,4	63,6	45,5	37,8	16,7	48,5	42,4	9,1
високий	33,8	66,2	21,5	55,4	23,1	32,3	51,8	15,9



дає змогу чітко диференціювати чоловіків і жінок за високим рівнем інтенсивності переживання (33,8% і 66,2% відповідно). Найбільш ймовірним поясненням цього факту може бути природна схильність жінок сприймати значимі життєві події, особливо такі екстраординарні, як безробіття, через призму підвищеної емоційності.

Про схожі тенденції можна говорити і у відношенні параметру *сімейний статус*. Високий рівень інтенсивності переживання є найбільш вираженим у групі одружених безробітних (51,8%). Ймовірним поясненням цього може бути те, що сімейні безробітні несуть велику відповідальність не лише за себе, але й за всіх інших членів сім'ї. У зв'язку з безробіттям певні аспекти життєзабезпечення, перш за все фінансові, зазнають депривації, що негативно позначається на самооцінці і психологічному статусі безробітного і, як наслідок, стають джерелом гострих та хворобливих переживань.

Логічним поясненням цього також є результати кросстабуляції *статі і сімейного статусу*: частка жінок у групі одружених безробітних складає 76,7%. Ймовірно, що жінки в більшій мірі, ніж чоловіки, відчувають на собі тягар відповідальності за благополуччя своїх близьких та рідних.

Аналіз взаємозв'язку між інтенсивністю переживань у безробітних та їх професійними характеристиками дав змогу зафіксувати статистично значимий зв'язок з *освітою*. Зв'язок виявився хоча і слабким ( $V=0,147$ ), проте статистично значимим ( $p<0,01$ ).

Дані, наведені в таблиці (табл. 5), свідчать про виражений характер інтенсивності переживань у групі безробітних з вищою освітою (46,7%). Цей факт можна логічно пояснити тим, що тривалий і ресурсовитратний процес навчання у вищому навчальному закладі (здобуття вищої освіти) для багатьох молодих людей є важливою особистою інвестицією у власне майбутнє, яка не приносить дивіденди. Професійна ідентичність, сформувавшись у період нав-

чання у ВНЗ і ставши для багатьох значимою ціннісною домінантою, не знаходить адекватної реалізації і розвитку у подальшому житті. Це і викликає у таких безробітних глибокий емоційний резонанс у формі інтенсивного (гострого) переживання власної життєвої безпорадності.

Відсотковий аналіз тенденцій взаємозалежності між інтенсивністю переживань у безробітних та параметром *освітній напрям* показав наявність високого і середнього рівнів інтенсивності переживань у групі колишніх спеціалістів гуманітарного профілю (44,6% і 51,5% відповідно). Враховуючи те, що за результатами кросстабуляції *закінченої освіти і освітнього напрямку* частка «гуманітаріїв» складає половину (49,6%) усіх безробітних з вищою освітою, можна припустити існування вираженої схильності інтенсивно (гостро) переживати ситуацію професійного виключення саме у безробітних з вищою гуманітарною освітою.

Аналіз взаємозв'язку між *типом кризи зайнятості* та інтенсивністю її переживання у безробітних не виявив статистично значимого зв'язку.

На основі отриманих даних (табл. 6) можна зробити висновок про те, що рівень інтенсивності переживання кризи зайнятості у безробітних не залежить від її *типу*.

Таблиця 6  
**Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та типом кризи зайнятості (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень інтенсивності переживання	Тип кризи зайнятості	
	Ненормативна криза зайнятості	Нормативна криза зайнятості
низький	59,8	40,2
середній	57,6	42,4
високий	52,8	47,2

Безробітні однаково гостро переживають нормативну і ненормативну кризу зайнятості. Зрозуміло, що професійна декваліфіка-

Таблиця 5  
**Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та їх професійними характеристиками (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень інтенсивності переживання	Професійні характеристики						
	закінчена освіта			освітній напрям			
	загальна середня	середня спеціальна	вища	гуманітарний	технічний	природничий	невизначений
низький	26,4	47,2	26,4	42,5	26,4	4,7	26,4
середній	18,2	53,0	28,8	51,5	22,7	7,6	18,2
високий	16,4	36,9	46,7	44,6	24,6	14,4	16,4



ція внаслідок тимчасового або хронічного безробіття є стресогенною ситуацією, яка в індивідуально-психологічній проекції безробітних маніфестується у формі гострого переживання кризи.

Загалом за результатами емпіричного дослідження можна зробити висновок про наявність вираженої інтенсивності переживання у значній кількості безробітних та її залежність від їх соціально-демографічних і професійних характеристик. Зокрема виявлено, що у молодих безробітних віком 24–29 років з вищою освітою частіше зустрічається високий рівень інтенсивності переживань.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі визначеної мети дослідження, яка полягала в емпіричній верифікації концепту переживання, було конкретизовано і досліджено емпіричні кореляції афективного компоненту переживання кризи зайнятості у безробітних, виявлено зв'язок особливостей переживання кризи у безробітних з їх соціально-демографічними, професійними характеристиками та типом кризи зайнятості.

За результатами емпіричного дослідження домінуючих емоційних модальностей у безробітних можна констатувати вираженість (домінування) у більшості досліджуваних негативного емоційного фону, негативних емоційних модальностей переживання кризи зайнятості.

Вивчення індивідуальної специфіки емоційного сприйняття ситуації професійного виключення дало змогу виявити у більшості випробуваних тенденцію негативно емоційно сприймати ситуацію безробіття і ре-

агувати на неї. Домінуючими специфічними емоційними станами у безробітних виявились внутрішня напруга, внутрішня тривога та внутрішня пригніченість.

З огляду на кількість безробітних з високим рівнем інтенсивності переживань стало можливим стверджувати про високий стресогенний потенціал ситуації професійного виключення (безробіття) і високу особистісну значимість трудової зайнятості в ієрархії життєвих цінностей випробуваних.

В ході вивчення взаємозв'язку між інтенсивністю переживання у безробітних та їх соціально-демографічними, професійними характеристиками та типом кризи зайнятості було виявлено, що у безробітних віком 24–29 років з вищою освітою частіше зустрічається високий рівень інтенсивності переживань.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні суб'єктивно-особистісних характеристик переживання кризи зайнятості, перш за все його когнітивно-смыслових детермінант.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель ; пер. с нем.. – СПб. : ООО «ДиаСофтЮГ», 2002. – 608 с.
2. Ильин Е. Эмоции и чувства / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
3. Сыманюк Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 320 с.
4. Jahoda M. Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research / M. Jahoda // American Psychologist. – 1981. – Vol. 36, № 2. – P. 184–191.

## СЕКЦІЯ 7. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.99

**РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ  
В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Посвістак О.А., к. іст. н.,  
доцент кафедри філософії і політології  
Хмельницький національний університет

У статті на основі вивчення наукової літератури (підручників та посібників) і дослідження наукових джерел, зокрема робочих навчальних планів вищої професійної освіти для бакалаврів, проаналізовано місце психології сім'ї як галузі наукового знання та навчальної дисципліни в науково-освітньому просторі.

**Ключові слова:** психологія сім'ї, галузь наукових знань, предмет вивчення, методологія, теоретична основа.

В статье на основе изучения научной литературы (учебников, учебных пособий) и исследования научных источников, в частности государственных образовательных стандартов и рабочих учебных планов высшего профессионального образования для бакалавров, проанализировано место психологии семьи как отрасли научного знания и учебной дисциплины в научно-образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** психология семьи, область научных знаний, предмет изучения, методология, теоретическая основа.

Posvistak O.A. ROLE AND PLACE OF PSYCHOLOGY OF THE FAMILY AS A FIELD OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE

The place of psychology of the family as a field of scientific knowledge and academic discipline in the scientific and educational space is analyzed in the article on the basis of the study of scientific literature (books and textbooks) and analysis of scientific sources, including public standards of higher education and curricula of higher education for bachelors.

**Key words:** psychology of the family, field of scientific knowledge, research subject, research object, methodology, theoretical basis.

**Постановка проблеми.** Осмислення теоретичних і практичних питань психології сім'ї не втрачає своєї актуальності, адже сім'я переживає безперервні процеси трансформації. З огляду на те, що вона чутливо реагує на суспільні зміни через зміни в системі сімейних відносин, підтримка сім'ї вимагає від фахівців, які працюють з нею, глибоких системних знань, умінь визначати напрями докладання професійних зусиль, знаходити адекватні засоби і способи взаємодії з нею. Враховуючи той факт, що сьогодні все частішими є запити з приводу того, як створити стійкий, гармонійний союз з іншою людиною і яким чином зберегти цей союз упродовж життя, виникає потреба проведення емпіричних досліджень. Однак, як слушно зауважує І. Данилюк, розвиток емпіричних досліджень неможливий без наявності надійної теорії, яка б мала високий пояснювальний потенціал [4, с. 7]. Саме тому актуальним стає вирішення проблеми структурування, узагальнення та обґрунтування методологічних основ молодій галузі наукового знання – психології сім'ї, обґрунтування її

предмета, визначення особливостей взаємодії з іншими, суміжними дисциплінами. Буде логічним, коли цьому передуватиме аналіз місця психології сім'ї в науково-освітньому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сім'я досить давно стала об'єктом дослідження науковців-психологів. Особливо останнім часом вивченню шлюбно-сімейних стосунків приділяється багато уваги [1; 2; 4; 6; 7; 9; 13; 11; 12; 20; 21]. Це цілком логічно, якщо взяти до уваги всі ті зміни, які відбуваються в сім'ї. Проте автори аналізують лише окремі аспекти окресленої проблеми, що породжує потребу створення узагальнюючого дослідження.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі місця психології сім'ї як галузі наукового знання та навчальної дисципліни в науково-освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Свідченням невизначеності психології сім'ї як галузі наукового знання та навчальної дисципліни в науково-освітньо-



му просторі навіть в умовах її інтенсивного розвитку є ціла низка фактів.

По-перше, в переліку наукових спеціальностей, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 р., ми не знаходимо шифру і назви «психологія сім'ї» [15]. Проте, проаналізувавши основні напрями практичних досліджень, які так чи інакше мають певне відношення до психології сім'ї, наведемо коротку статистику дисертаційних робіт, розміщених у фондах Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. З 1990 по 2015 рр. за спеціальністю ВАК «19. Психологічні науки» було захищено 108 таких дисертацій. Із них найбільше в галузях «19.00.07 Педагогічна та вікова психологія» – 41 (38%), «19.00.05 Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» – 26 (24%), «19.00.04 Медична психологія» – 18 (17%) та «19.00.01 Загальна психологія, історія психології» – 14 (13%) тощо.

Найбільше робіт – 26 (24%) – присвячено вивченню подружніх стосунків; з них у 8 (7%) обговорюються питання дезадаптації шлюбних партнерів. Значну увагу вітчизняні дослідники приділили також аналізу проблем дітей – 23 роботи (21%) та підлітків – 18 робіт (17%) у сім'ї. Приділяється увага аналізу подружніх стосунків у різних сім'ях (наприклад, сім'ях офіцерів-прикордонників); вивчаються різні аспекти виховання і взаємодії в неповних сім'ях та сім'ях з особливими дітьми, дітьми-інвалідами. Незначна кількість робіт присвячена дослідженню конфліктів (подружніх, міжпоколінних тощо) та сімейних криз; батьківства і материнства; проблем особистості в сім'ї тощо.

Все це доводить необхідність включення до переліку наукових спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, психології сім'ї як окремої наукової галузі. Крім того, аналіз всього спектру робіт показав, що дослідження процесу становлення психології сім'ї як наукової галузі, її теоретико-методологічних основ поки що відсутні, що дало змогу дійти висновку про необхідність проведення такого дослідження.

По-друге, назва дисципліни «Психологія сім'ї» в стандартах вищої освіти і робочих навчальних планах вищої професійної освіти для бакалаврів або відсутня зовсім, або звучить у різних ВНЗ і для різних спеціальностей по-різному. Так, в Україні бакалаврів спеціальності «Психологія» готують 93 вищих навчальних заклади, бакалаврів спеціальності «Практична психологія» готують 39 ВНЗ [8]. Проаналізувавши їх навчальні плани, ми дійшли висновку, що

далеко не у всіх з них студенти вивчають дисципліну «Психологія сім'ї». Наприклад, в університеті «Крок» дисципліна носить назву «Психологія сім'ї та сімейне право», в Житомирському державному університеті імені Івана Франка – «Етика і психологія сімейних стосунків», у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка – «Сімейне консультування», у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка – «Психологія сімейного виховання» та «Сімейне консультування», в Хмельницькому національному університеті – «Робота практичного психолога з сім'єю» тощо [3; 17].

Водночас аналіз змісту навчального модуля «Психологія сім'ї» в тих ВНЗ, де ця дисципліна викладається (наприклад, Національний аерокосмічний університет імені М. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені Степана Дем'янчука (Рівне); Національний університет «Львівська політехніка» [14]), дає змогу дійти висновку, що теоретико-методологічним основам психології сім'ї або зовсім не приділяється увага або приділяється недостатня увага. Про це свідчить, наприклад, аналіз змісту навчального модуля «Психологія сім'ї», розміщений у каталозі навчальних послуг Національного університету «Львівська політехніка». Він включає такі теми: «Об'єкт, предмет і завдання психології шлюбно-сімейних стосунків», «Процес і методи соціально-психологічних досліджень сімейно-шлюбних стосунків»; «Форми організації шлюбно-сімейних відносин в історичному контексті»; «Тенденції розвитку альтернативних форм шлюбно-сімейних стосунків на сучасному етапі»; «Функціонально-рольова структура сімейних відносин»; «Порушення структури і функціонування сімейної системи»; «Динаміка шлюбно-сімейних стосунків»; «Специфіка сімейного і подружнього конфлікту»; «Аналіз причин конфліктів у шлюбі та сім'ї»; «Шляхи профілактики дестабілізуючих явищ у шлюбно-сімейних стосунках» [10].

По-третє, автори підручників по-різному описують методологічну основу науки, що, на наш погляд, доводить необхідність структурування сімейної психології як галузі наукового знання. Аналіз підручників, створених радянськими, російськими та вітчизняними вченими, свідчить про те, що їх автори не завжди прямо вказують на те, що є предметом, об'єктом, метою, завданнями вивчення психології сім'ї, якими ме-



тодами вона оперує і які теоретичні підходи становлять її основу, а, як правило, перераховують основні проблеми, які необхідно розглядати в межах дослідження сімейних психологів.

Зокрема, в одному з перших посібників з психології сім'ї, виданих в СРСР, «Психологія сучасної сім'ї» автор С. Ковальов [12] вказує на важливість знайомства старшокласників з проблемами сімейного життя і на необхідність пояснення таких понять, як адаптація, сумісність, відносини між дітьми і батьками, любов в сім'ї, сімейні ролі. Тобто більша частина уваги автора зосереджена навколо практичних порад, а питання теорії та методології психології сім'ї розкриті лише фрагментарно. Т. Андрєєва, оминувши визначення предмета, об'єкта, мети, завдань вивчення психології сім'ї, виділяє та аналізує основні проблеми, яких торкається ця галузь науки: проблему відмінностей між статями та сімейних відмінностей; статеву соціалізацію та підготовку до шлюбу; вибір шлюбного партнера та фактори ризику при вступі до шлюбу; проблеми любові та шлюбу, проблеми молодості сім'ї; сім'я та шлюб; задоволеність шлюбом та подружнє сумісність; подружні конфлікти; ревності та подружні зради; соціально-демографічні проблеми сім'ї; проблеми розлучень та повторних шлюбів; сім'я та соціалізація особистості [1]. Через призму стосунків домінування – підкорення, відповідальності та емоційної близькості, прив'язаності – відштовхування пропонує вивчати психологію сім'ї В. Дружинін [6].

Посібник, виданий за загальною редакцією М. Посисоева, складається з двох розділів, кожен з яких розкриває зміст окремого аспекту психологічного аналізу сім'ї і описує певну сферу психолого-педагогічного впливу на сім'ю [16], при цьому не розкриває теоретико-методологічні основи психології сім'ї. Схожу ситуацію ми можемо спостерігати, гортаючи навчальний посібник Г. Захарової. Його центральною ідеєю є розгляд сім'ї як особливої системи, яка характеризується певною циклічністю процесів становлення і розвитку подружніх і дитячо-батьківських відносин, тому вона лише одним реченням згадує про концептуальну основу системного підходу до вивчення сім'ї [7].

На жаль, залишають поза увагою методологічну основу психології сім'ї і українські автори [2; 18; 20]. О. Бондарчук зосереджує свою увагу на розкритті психологічних особливостей сучасної сім'ї, об'єктивних і суб'єктивних умовах її розвитку, ролі сім'ї в соціалізації індивіда [2, с. 3]. Л. Помиткіна, В. Злагодух, Н. Хімченко та Н. Погорільська узагальнюють досвід психологічної

допомоги сучасній родині та знайомлять з метою, завданням та методами роботи з сім'єю [18]. У навчальному посібнику за редакцією В. Поліщука висвітлюються різнопланові особливості сімейних відносин і констатується криза сім'ї. Привертає увагу дещо однобокий аналіз місця та ролі сім'ї як «осередку суспільства» [18] з позицій еволюціонізму та відповідно до методологічних вимог радянської науки. Такий підхід піддавався критиці ще структурними функціоналістами (У. Огборном, Е. Берджесом, Т. Парсонсом). Від цього підходу відходить і більшість сучасних дослідників (Л. Шнейдер, Л. Белла, Дж. Томпсон, Дж. Прістлі та ін.), які сходяться на тому, що сім'я в сучасних реаліях все більше втрачає ознаки соціального інституту.

Однією з перших намагається сформулювати предмет, завдання та визначити теоретичну основу психології сім'ї О. Карабанова. Предметом психології сім'ї вона визначає вивчення функціональної структури сім'ї, основних закономірностей і динаміки її розвитку; розвиток особистості в сім'ї. Психологія сім'ї, за О. Карабановою, спрямована на вирішення таких завдань: дослідження закономірностей становлення і розвитку функціонально-рольової структури сім'ї залежно від її життєвого циклу; вивчення психологічних особливостей дошлюбних, подружніх і дитячо-батьківських стосунків; аналіз ролі сімейного виховання у розвитку особистості дитини та ненормативних криз сім'ї [9, с. 7–8]. Зазначене визначення розглядає і розвиток конкретної особистості в сім'ї з урахуванням вікових особливостей, і розвиток сім'ї як цілого, і взаємозв'язок зрілості особистості зі зрілістю сім'ї. Через те, що в предметне поле психології сім'ї може входити також, наприклад, вивчення закономірностей еволюції сімейних відносин в історії людства в психологічному сенсі та багато інших аспектів шлюбно-сімейної взаємодії, цей підхід все ще потребує доопрацювання.

Водночас доцільно чітко розмежовувати предмет вивчення психології сім'ї та психології сімейних стосунків. О. Сіляєва предметом другої називає вивчення закономірностей міжособистісних відносин у сім'ї, внутрішньосімейних стосунків (їх стійкості, стабільності) з позицій впливу на розвиток особистості [19, с. 9]. Зіставлення наведених визначень показує, що в центрі уваги психології сім'ї перебуває динаміка відносин між людьми, які утворюють сім'ю, і процес відображення цих відносин особистістю.

Визначенню теоретичних підходів, які становлять основу психології сім'ї, приділяють



увагу Л. Шнейдер та В. Лисова. Л. Шнейдер аналізує внесок у вивчення психології сім'ї представників таких напрямів: еволюціонізм, функціоналізм, біологізм, емпіризм і сцієнтизм та досліджує методи, якими оперує психологія сімейних відносин [21]. В. Лисова досить детально описує структурно-функціональну теорію, теорію конфлікту, символічний інтеракціонізм, теорію розвитку, теорію соціального обміну як теоретичну основу дослідження сім'ї та шлюбу [13]. Водночас слід зауважити, що це далеко не всі підходи, які лягли в основу психології сім'ї, тому все ще залишається потреба створення узагальнюючого дослідження теоретичних основ цієї наукової галузі.

Максимально узагальнити дослідження попередників намагається Л. Доманецька, за редакцією якої у 2013 р. виходить навчальний посібник, в якому на основі вивчення робіт О. Карабанової, Л. Шнейдер та Т. Андрєєвої автор описує предмет, завдання психології сім'ї, визначає її теоретичну основу та пояснює специфіку психологічного підходу до аналізу сім'ї. Слід зазначити, що Л. Доманецька дещо звучує теоретичну основу психології сім'ї, визначаючи її як систему досліджень, здійснених у психологічних науках: психології особистості, педагогічній, соціальній, віковій, клінічній, гендерній психології, психодіагностиці та конфліктології [4, с. 9–12], проте її безперечною заслугою є опис внеску представників згаданих галузей у психологію сім'ї.

Все це зумовлює потребу розширення теоретичного простору вивчення проблем визначення предмету, методів, завдань, які стоять перед психологією сім'ї як самостійною галуззю науки та узагальнення теоретичних підходів, які лягли в її основу.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Проведений аналіз місця психології сім'ї в науково-освітньому просторі доводить необхідність проведення серйозних історико-психологічних досліджень проблем психології сім'ї, в тому числі і в контексті галузевого підходу.

Незважаючи на те, що в переліку наукових спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, відсутня галузь «Психологія сім'ї», в Україні в межах інших галузей захищена значна кількість дисертаційних робіт, в яких досліджуються саме проблеми психології сім'ї. Це доводить необхідність включення психології сім'ї до переліку галузей науки, за якими присуджуються наукові ступені. Однак слід визнати

той факт, що цьому повинно передувати формування цілісної системи знань з психології сім'ї: чітке обґрунтування предмета, об'єкта, мети, завдань вивчення психології сім'ї; розробка методологічних принципів дослідження психології сім'ї та визначення її теоретичних основ.

Цю потребу підтверджує також і аналіз підручників та посібників з психології сім'ї, в яких методологічна та теоретична основа наукової галузі описується по-різному, або не описується зовсім.

Перспективним в подальшому, на наш погляд, буде створення цілісного дослідження, в якому були б узагальнені, структуровані та обґрунтовані методологічні основи молодшої галузі наукового знання – психології сім'ї.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева Т. Семейная психология : [учеб. пособие] / Т. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Бондарчук О. Психология сім'ї : Курс лекцій / О. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
3. Дисципліни навчального плану бакалаврату для вступників у 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.krok.edu.ua/ua/navchalni-programi/osvita-v-galuzi-psikhologii/psikhologiya>.
4. Данилюк І. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : [монографія] / І. Данилюк. – К. : САММІТ-КНИГА, 2010. – 432 с.
5. Доманецкая Л. Психология семьи и семейного воспитания / Л. Доманецкая. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В. Астафьева, 2013. – 212 с.
6. Дружинин В. Психология семьи / В. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
7. Захарова Г. Психология семейных отношений : [учебное пособие] / Г. Захарова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
8. Інформаційна система «Конкурс» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vstup.info/2015/i2015okr1bd60908f2-5a8b-4679-ad69f23d4794e2.html#okr>.
9. Карабанова О. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : [учебное пособие] / О. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
10. Каталог освітніх послуг Львівської політехніки. Психологія сім'ї [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://edu.lp.edu.ua/moduli/psychologiya-simy>.
11. Ковалев С. Психология семейных отношений / С. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
12. Ковалев С. Психология современной семьи. Информационно-методические материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Книга для учителя / С. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
13. Лысова А. Психология семьи : [учебное пособие] / А. Лысова. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 120 с.
14. Навчальний план. Рік початку навчання: 2013. Спеціальність: Психологія. Шифр спеціальності: 6.030102. Рівень підготовки: бакалавр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zao.khai.edu/uploads/editor/18/4354/sitepage\\_90/files/6\\_030102\\_2013.pdf](http://zao.khai.edu/uploads/editor/18/4354/sitepage_90/files/6_030102_2013.pdf).

15. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14 вересня 2011 р. № 1057 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11>.
16. Основы психологии семьи и семейного консультирования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / под общ. ред. Н. Посысоева. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
17. Робочий навчальний план: бакалавр. Напрямок підготовки: 6.030103 «Практична психологія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://spf.zu.edu.ua/pdf/pp\\_psihol.pdf](http://spf.zu.edu.ua/pdf/pp_psihol.pdf).
18. Психологія сім'ї : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / [Л. Помиткіна, В. Злагодух, Н. Хімченко, Н. Погорільська]. – К. : НАУ, 2011. – 272 с.
19. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Силяевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
20. Психологія сім'ї : [навч. посібник для студ. вузов] / [В. Поліщук, Н. Ільїна, С. Поліщук та ін.] ; за заг. ред. В. Поліщук. – 2-ге вид. – Суми : Університетська книга, 2009. – 281 с.
21. Шнейдер Л. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

**Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 2  
Том 2**

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 20,23. Замов. № 943. 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.