

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 3
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:

Тавровецька 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;

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

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

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка 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 № 10 від 30.06.2016 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 4****ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**

Василевська О.І. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	7
Голованова Т.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ.....	12
Гріньова О.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВИХ СТРУКТУР ОСОБИСТОСТІ НА РАННІХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ.....	18
Гурак Г.М. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ З ЕМОЦІЙНОЮ СТІЙКІСТЮ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	23
Денисов І.Г. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ, ЩО СПРИЧИНЯЮТЬ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	28
Депутатов В.О. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ АУТОАГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ.....	33
Шевченко С.В., Кірпік Д.Ю. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО «ВИГОРАННЯ» ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ.....	39
Курдибаха О.М. ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	45
Лохвицька Л.В. ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	50
Мітіна С.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ.....	55
Макарова Л.Л., Гойденко Н.М. ХАРАКТЕРИСТИКИ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ФАКТОР РОЗБІЖНОСТЕЙ У РІВНЯХ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ.....	61
Мусаелян О.М. СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА СХИЛЬНІСТЬ ДО АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	68
Найчук В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	76
Разумна А.Г. ПЕРСОНІФІКАЦІЯ І ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ НАБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ.....	81
Терлецька Ю.М. ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВІД ЇХ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ.....	87
Усик Д.Б. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ).....	94
Цумарєва Н.В. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЕМОЦІЙНО ДЕПРИВОВАНИМ ДІТЯМ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРИЙОМНІЙ СІМ'ї.....	100
Чумак В.В. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ЗРІЛОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЗАСОБАМИ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	105



СЕКЦІЯ 5 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Богучарова О.І. РИТОРИЧНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ОПТИМІЗАЦІЯ ЛЕКЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АСПРАНТА ЯК ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ.....	110
--	------------

СЕКЦІЯ 6 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бойко-Бузиль Ю.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКІВ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ	116
Кислинська Д.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	121
Максимів І.І. ПРОБЛЕМИ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ЖЕБРАЦТВА ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА.....	125
Міцик Т.О. ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ СВІТУ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ СХИЛЬНІ ДО СКОЄННЯ ЗЛОЧИНУ.....	130

СЕКЦІЯ 7 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Волошина Н.В. СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ПІСЛЯОПЕРАЦІЙНИХ ПАЦІЄНТІВ.....	135
Завязкіна Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПРИЙНЯТТЯ ЮРИДИЧНО ЗНАЧУЩИХ РІШЕНЬ.....	142
Николаенко С.А. РАЗНОВИДНОСТИ КОГНИТИВНОГО ВЗАИМОПЕРЕПЛЕТЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СТАНДАРТНОЙ ПРОЦЕДУРЫ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И ПЕРЕРАБОТКИ ДВИЖЕНИЯМИ ГЛАЗ.....	147

СЕКЦІЯ 8 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Супрун Г.В. АДАПТАЦІЯ МЕТОДУ «СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ» У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	155
--	------------



CONTENTS

SECTION 4

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Vasylevska O.I. MENTAL HEALTH OF THE PERSONALITY AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON.....	7
Holovanova T.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF YOUTH'S SELF-REALIZATION IN CYBERSPACE.....	12
Hrinova O.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY SENSE STRUCTURES ON EARLY STAGES OF ONTOGENY.....	18
Hurak H.M. FEATURES OF INTERRELATION OF COMPONENTS LOCUS OF CONTROL WITH THE EMOTIONAL STABILITY OF THE ADOLESCENT.....	23
Denysov I.H. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL REASONS OF FORMING AND DISPLAY OF DEVIANT CONDUCT IS IN TEENS.....	28
Deputatov V.O. PSYCHOCORRECTIONAL PROGRAM OF REDUCING OF AUTOAGGRESSIVENESS OF TEENAGERS BY TOOLS OF TRANSACTIONAL ANALYSIS.....	33
Shevchenko S.V., Kirpik D.Yu. THE THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL "BURNOUT" OF STATE SERVICE FOR EMERGENCIES OF UKRAINE WORKERS.....	39
Kurdybakha O.M. ADOLESCENTS' GENDER IDENTITY IN THE NON-SCHOOL CONDITIONS.....	45
Lokhvytska L.V. THE EVOLUTION OF THEORY OF MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN SCIENTIFIC APPROACHES OF FOREIGN PSYCHOLOGISTS.....	50
Mitina S.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE METHOD OF COMMUNICATIVE COMPETENCE'S FORMATION OF MEDICAL-INTERNS.....	55
Makarova L.L., Hoidenko N.M. CHARACTERISTICS OF ATTENTION OF JUNIOR PUPIL AS A FACTOR THE DIFFERENCES IN THEIR LEVEL OF EDUCATIONAL SUCCESS.....	61
Musaelian O.M. LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS AND FEATURES OF THEIR INFLUENCE ON THE PROPENSITY TO SELF-HARM BEHAVIOR OF STUDENTS.....	68
Naichuk V.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLECT.....	76
Razumna A.G. PERSONIFICATION AND PERSONALIZATION IN STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS GETTING SECOND HIGHER EDUCATION.....	81
Terletska Yu.M. THE DEPENDENCE OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL LECTURERS ON THEIR MANAGEMENT STYLE.....	87
Usyk D.B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-DIRECTION AT THE SENIOR PRESCHOOL AGE (EXPERIMENTAL RESULTS).....	94
Tsumarieva N.V. SYSTEMATIC APPROACH TO ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL HELP EMOTIONAL DEPRIVATIONAL CHILDREN BY CREATING DIALOGIC ENVIRONMENT IN FOSTER FAMILY.....	100
Chumak V.V. THEORETICAL APPROACHES TO PROBLEMS OF CREATIVITY IN LATER ADOLESCENCE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING.....	105

SECTION 5

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Bohucharova O.I. RHETORICAL-LANGUAGE COMPETENCE AND OPTIMIZATION OF TEACHING SKILL OF POSTGRADUATE STUDENT AS A LECTURER AT UNIVERSITY.....	110
--	-----

**SECTION 6****LEGAL PSYCHOLOGY**

Boiko-Buzyl Yu.Yu. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADMINISTRATIVE DECISIONS OF THE HEADS OF MIA OF UKRAINE.....	116
Kyslenska D.M. PARTICULARLY SELF-REGULATION PROCESS OF THE FUTURE BEHAVIOR OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....	121
Maksymiv I.I. THE ISSUES OF LEGAL ADJUSTMENT OF BEGGING CHILDREN AS THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON.....	125
Mitsyk T.O. CHARACTERISTIC FEATURES OF WORLD OF DEVIANT ADOLESCENTS, PRONE TO CRIM.....	130

SECTION 7**MEDICAL PSYCHOLOGY**

Voloshyna N.V. SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS OF POSTOPERATIVE PATIENTS' QUALITY OF LIFE.....	135
Zaviazkina N.V. PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF ACCEPTANCE OF LEGALLY SIGNIFICANT DECISIONS.....	142
Nikolaenko S.A. VARIETY OF COGNITIVE INTERTWINING IN THE STRUCTURE OF THE STANDARD PROCEDURE AND PROCESSING DESENSITIZATION EYE MOVEMENT.....	147

SECTION 8**SPECIAL PSYCHOLOGY**

Suprun H.V. ADAPTATION METHOD „SOCIAL STORIES” IN THE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM.....	155
--	-----

СЕКЦІЯ 4. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.89

**ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ**Василевська О.І., викладач
кафедри практичної психології*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

У статті проаналізовано сучасні тенденції вивчення цієї проблеми. Визначено соціальні чинники, які впливають на психічне здоров'я. Розглянуто норму психічного здоров'я, психологічні принципи та фактори, що підвищують рівень психічного здоров'я.

Ключові слова: психічне здоров'я, норма психічного здоров'я, особистісний розвиток, соціальне середовище.

В статье проанализированы современные тенденции изучения данной проблемы. Определены социальные факторы, влияющие на психическое здоровье. Рассмотрены норма психического здоровья, психологические принципы и факторы, повышающие уровень психического здоровья.

Ключевые слова: психическое здоровье, норма психического здоровья, личностное развитие, социальная среда.

Vasylevska O.I. MENTAL HEALTH OF THE PERSONALITY AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

The paper analyzes the current trends of studying this problem. Defined social factors that affect mental health. Considered normal mental health, its components, principles and psychological factors that increase the level of mental health.

Key words: mental health, rate of mental health, personal development, social environment.

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення України зумовлює необхідність формування нових життєвих стратегій, гнучкості й мобільності соціальної поведінки особистості. Чим потужніший життєвий ресурс людини, який базується на психічному здоров'ї, тим легше їй здолати кризові настрої, реалізувати свій природний потенціал.

Проте на тлі суспільних негараздів, нестабільності повсякденних умов життя проблема збереження психічного здоров'я людини є однією з найскладніших. Зростання нервово-психічного навантаження останнього десятиліття суттєво впливає на погіршення психічного здоров'я, створює негативне тло життєдіяльності особистості.

Ступінь розробленості проблеми. Поняття «психічне здоров'я» ввійшло до тезаурусу психологічної науки з медичної площини й закріпилося в теоретичній психології як самостійна категорія наприкінці 80-х років ХХ століття. Міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми, яка знаходиться на стику філософії, психології, соціології, психіатрії та інших галузей знання, розширює коло проблем, зумовлених станом психічного здоров'я особистості.

Зокрема, у філософії означена проблема вивчається В. Дімовим, В. Розіним, Б. Юді-

ним. Наразі розглядається перехід від біо-опсихосоціальної до біосоціодуховної моделі збереження здоров'я людини, яка спрямована на самореалізацію, розвиток духовного і творчого потенціалу особистості.

У західній психології проблема психічного здоров'я вивчалась видатними західними психологами: А. Маслоу, Г. Олпортом, К. Роджерсом, В. Франком. Значний внесок у дослідження проблеми зробили російські вчені: В. Ананьев, Б. Братусь, О. Васильєва, І. Дубровіна, О. Калітєєвська, Є. Снедков, Ф. Філатов.

Проблему психічного здоров'я всебічно вивчають українські науковці: С. Болтівець, І. Галецька, О. Завгородня, Н. Колотій, І. Коцан, Г. Ложкін, П. Лушин, С. Максименко, М. Мушкевич, О. Носкова, Р. Сір'ко, Л. Терлецька, І. Толкунова, Л. Юр'єва, Ю. Ящишина.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі теоретичних аспектів психічного здоров'я особистості, впливу соціальних чинників.

Виклад основного матеріалу. Існують медична і психологічна моделі психічного здоров'я. Медична патоцентрична модель ґрунтується на відсутності хвороб і скарг, тобто розумінні здоров'я «від хвороби».



Психологічна саноцентрична модель орієнтується на індивідуальні ресурси й можливості людини, здатність до адаптації, розвитку, самореалізації, самовдосконалення, що свідчить про розуміння здоров'я «від здоров'я», тобто тяжіння визначення психічного здоров'я в бік психологічної складової. Звернення до психологічної моделі психічного здоров'я є результатом холістичного підходу до людини, що спонукає до вивчення психічного здоров'я як інтегральної характеристики особистості.

Спираючись на окреслені тенденції, розглянемо визначення психічного здоров'я, які існують у зарубіжній і вітчизняній психології. Сучасна зарубіжна психологія підкреслює, що для психічного здоров'я характерна індивідуальна динамічна сукупність психічних властивостей конкретної людини, яка дає їй змогу адекватно своєму віку, статі, соціальному становищу пізнавати навколишню дійсність, адаптуватися до неї й виконувати свої біологічні та соціальні функції відповідно до особистісних і суспільних інтересів, що виникають, загальноприйнятої моралі.

У вітчизняній психології психічне здоров'я розглядається як один із аспектів здоров'я загалом. Упорядники Психологічного довідника учителя пов'язують психічне здоров'я зі станом психосоматичного і психологічного благополуччя, який ґрунтується на відчутті сили й цінності власного «Я» людини, її здатності досягати узгодженості із самою собою та іншими на основі доцільної з огляду на умови навколишньої дійсності регуляції поведінки та діяльності, характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності [8].

Ці положення відображено у визначеннях, запропонованих низкою науковців, зокрема Н. Татаркіною. Під психічним здоров'ям розуміється стан відносно нестійкої «душевної» рівноваги людини, який динамічно розвивається протягом усього життя під впливом внутрішнього й зовнішнього середовища, суб'єктивно відчувається самим індивідом, об'єктивно підтверджується та дає йому змогу гармонійно взаємодіяти із самим собою, з навколишнім природним і соціальним середовищем; найбільш повно реалізовувати свій інтелектуальний і творчий потенціал, а також бути відносно стійким до впливу різних стресових навантажень і переносити їх із найменшим наслідком для себе [11].

Дослідники Б. Петраков і Л. Петракова, вказуючи на складність і багатоаспектність визначення психічного здоров'я, розглядають його як динамічний процес психічної

діяльності, якому властиві детермінованість психічних явищ, гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням індивіда до неї, адекватність реакцій на оточуючі соціальні, біологічні, психічні й фізичні умови, завдяки здатності людини самоконтролювати поведінку, планувати і здійснювати свій життєвий шлях у мікро- й макросоціальному середовищі [7].

Психічне здоров'я як інтегровану характеристику особистості, яка пов'язана з її внутрішнім світом і забезпечує гармонійне включення в соціум, визначають Б. Братусь, О. Калітеєвська, П. Лушин, С. Максименко, Р. Сірко, Л. Терлецька, Л. Юр'єва.

Отже, психічне здоров'я є відносно усталеною характеристикою людини, яка забезпечує активність поведінки людини, належний рівень її адаптованості та самодостатності в навколишньому природному й соціальному середовищі.

Є підстави констатувати, що відсутнє єдине, узгоджене визначення психічного здоров'я. Вочевидь, це зумовлено високим рівнем складності процесів, що лежать в основі психічної діяльності людини та її взаємодії з навколишнім середовищем, а також відмінними підходами до розуміння норми, патології та граничних станів, проте більшість дослідників робить наголос на гармонійній взаємодії людини з навколишнім світом.

Аналіз досліджень дає змогу визначити підходи до проблеми психічного здоров'я: класичний психоаналіз (Д. Віннікот, З. Фрейд); гуманістичний напрям (Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Маслоу); глибинна психологія (Е. Фромм); логотерапія (В. Франкл).

У класичному психоаналізі якості невротичної особистості були перенесені на особистісні закономірності загалом, проблема норми й патології взагалі не існувала. З. Фрейд причину психічних аномалій убачав у неспроможності індивіда встановити належну відповідність між «Ід» і «Еґо» (інстинктивними потягами та вимогами реальності), а також досягти компромісу між вимогами «Супер-Еґо» й хотіннями «Ід». Позицію особистості характеризує пасивне реагування організму на вплив зовнішнього середовища.

Вагомо розширює розуміння психічного здоров'я гуманістична психологія, яка пропонує концепцію «позитивного психічного здоров'я». Зокрема, К. Роджерс розглядав здоров'я в аспекті природного, особистісного розвитку. Науковець уводить поняття конгруентності, що характеризує здатність особистості діяти щиро, відкрито. На думку К. Роджерса, людина відновлює психічне

здоров'я, повертаючи собі частини свого Я, що відкидалися, та асимілюючи негативні аспекти життєвого досвіду [9].

Актуальність поглядів гуманістичної психології ілюструє сучасний соціально-психологічний напрям дауншифтинг, який поширюється в Європі, Австралії. Люди відмовляються від кар'єри, матеріальних благ з метою зробити своє життя більш збалансованим, незалежним.

Отже, представників гуманістичного напрямку об'єднує погляд на людину, яка звертається до свого внутрішнього світу, намагається досягнути свого людського буття, потенціальні можливості, життєве призначення. Наголошується на активній позиції людини – творця свого життя.

Отже, аналіз гуманістичних теорій дає змогу виділити стійкі характеристики здорової особистості. До них належать такі: самоактуалізація; повноцінний розвиток, динамізм і особистісне зростання; відкритість досвіду, довіра до процесу життя; здатність до справжнього діалогу; свобода в переживанні, самовираженні та самовизначенні; усвідомлення існування й пошук життєвого смислу; цілісність і тенденція до інтеграції [12].

Доповнюють гуманістичні погляди на психічне здоров'я особистості представники глибинної психології Е. Еріксон, Е. Фромм. Зокрема, Е. Еріксон запропонував модель життєвого циклу людини на епігенетичному принципі, що надає можливість розглядати становлення особистості як поетапне самовизначення в конкретному соціальному аспекті. Дослідник убачав джерело здоров'я в базових передумовах когнітивного та соціального розвитку дитини.

Отже, в основу багатьох західних моделей здорової особистості покладено ідею всебічної самореалізації людини, розкриття її духовного і творчого потенціалу, тяжіння до гуманістичної складової буття. Важливий момент полягає в наданні пріоритету активності особистості, здатної зробити життєвий вибір.

У радянській і вітчизняній психології розуміння психічного здоров'я базується на основі комплексного, інтегративного підходу до побудови моделі здорової особистості. Реалізація цих поглядів пов'язана з принципом єдності й цілісності людської психіки, який охоплює різні рівні та виміри індивідуально-особистісного буття (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Л. Божович, М. Борисевський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.). Дослідники Н. Гаранян і А. Холмогорова визначають психічне здоров'я як баланс різних психіч-

них якостей і процесів: баланс між умінням віддавати і брати від іншого, бути наодинці й бути серед людей, любові до себе й любові до іншого, афекту та інтелекту тощо [13].

Варто зазначити, що одним із найактуальніших питань залишається вивчення психічного здоров'я як соціального феномена. Залежність психічного здоров'я суспільства від культурологічних і соціальних факторів, реалізації базових соціальних потреб, шляхи й методи корекції психічного неблагополуччя соціуму подано в працях К. Хорні, Е. Еріксона, Е. Фромма. К. Ясперс підкреслював, що історія психічних захворювань – це особливий різновид історії суспільства й культури. Д. Віннікот розглядав успішну адаптацію у сфері міжособистісних відносин як необхідну умову особистісного благополуччя.

Реалії сучасного світу стимулювали в цьому напрямі наукові пошуки Г. Балла, Г. Залевського, Г. Ложкіна, П. Лушина, Л. Юр'євої. Зокрема, Л. Юр'єва [14], аналізуючи вплив історичних і культурних факторів на психічне здоров'я, робить наголос на необхідності враховувати соціальне самопочуття й психологічний стан населення, рівень тривожності й загальної життєвої вдоволеності, психологічних і психопатологічних тенденцій розвитку особистості в несприятливих, кризових ситуаціях.

До соціокультурних факторів дослідниця зараховує соціально-політичні, соціально-економічні, культуральні та мікросоціальні умови, в яких перебуває населення, тобто особливості історичної ситуації. Вплив цих факторів здійснюється як на індивідуально-особистісному рівні, так і на рівні популяції. Стан психічного здоров'я також пов'язують із етнокультурними факторами, а саме: особливостями національної ментальності, релігійними переконаннями, традиціями, звичаями, міфологією.

Отже, психічне здоров'я ділять на індивідуальне та суспільне, зазначаючи, що індивідуальне психічне здоров'я має враховувати неповторність і унікальність кожної конкретної особистості. На противагу цьому, суспільне психічне здоров'я пов'язане з рівнем психічного здоров'я популяції (поширеність алкоголізму, девіантних проявів тощо).

Є підстави констатувати, що в сучасних умовах спостерігається збільшення негативних факторів, які впливають на психічне здоров'я людини, стає актуальною проблема виникнення нових форм психічної патології, зумовлених масштабними соціальними змінами та застосуванням сучасних технологій.

Як слушно зауважує Г. Балл, загальновідома інформація про глобальні небезпе-



ки, які загрожують людству, свідчить про особливий виклик, перед яким опиняється психологічна наука і практика: виникла нагальна потреба звернутися до духовності, гуманізму, щоб надати можливість людству вижити [2].

В. Залевський, Ю. Кузьмін пропонують біопсихосоціоетичну модель розвитку особистості, наголошуючи на «ноетичності» – духовності як важливої складової психічного здоров'я. Існують складні конструктивні взаємовідношення між психічним здоров'ям і духовністю, зокрема духовність розглядається як складова психічного здоров'я, водночас психічне здоров'я досліджується як фундамент духовності.

Вивчення психічного здоров'я тісно пов'язане із психологічним розумінням поняття «норма». Проблема норми є однією з найактуальніших і найскладніших у психології. Психологічна норма розглядається як індивідуальна сукупність психічних властивостей конкретної людини, яка дає їй змогу адекватно до свого віку, статі й соціального становища пізнавати навколишню дійсність, адаптуватися до неї та виконувати свої біологічні й соціальні функції відповідно до виниклих особистісних або суспільних потреб.

Д. Оффер, М. Савчин пропонують чотири основні підходи до розуміння норми: 1) нормальність як здоров'я передбачає континуальну модель «хвороби – здоров'я», де норма – один із полюсів континууму; 2) нормальність як відносний стан, гармонійний і оптимальний зв'язок різних елементів психічного апарату, що проявляється в оптимальному функціонуванні; 3) нормальність як модальний патерн поведінки в певній спільноті; 4) нормальність як результуюча змінна нестабільності взаємодії різних систем, що змінюється в часі.

Виокремлюють такі види психологічної норми: статистична, адаптаційна, психопатологічна, гуманістична, культурально-релятивістична. У психодіагностиці значного поширення набула статистична норма, яка задається сукупністю середніх показників за ключовим критерієм. Її критеріями є кількісні виміри середньостатистичних показників.

Цей підхід гостро критикував Б. Братусь [3]. Згідно з адаптаційним підходом, норма – це щось стале, найбільш адаптоване до навколишнього середовища. Критеріями є показники гомеостатичної рівноваги. Варто зазначити, що в психічно здорової людини вміння пристосовуватися до обставин поєднується зі здатністю до спротиву, подолання і трансформації.

Психопатологічний підхід пов'язаний із відсутністю або наявністю психопатологіч-

них відхилень. Гуманістичний підхід ґрунтується на вивченні здорової особистості, розглядаючи як критерії загальнолюдські принципи життєдіяльності.

На думку Д. Братуся [4], «нормальність» або «анормальність» особистості залежатиме від того, як вона слугує людині, сприяє її позиція і спрямованість залученню до родової людської сутності або, навпаки, ускладнює з нею стосунки. Отже, нормальний розвиток приводить людину до набуття нею людської сутності.

Під час розгляду норми й патології психічного здоров'я потрібно враховувати етнокультурні особливості людини, які набувають особливого значення в процесі організації профілактики та охорони психічного здоров'я. Актуальність проблеми загострюється в країнах із багатонаціональним населенням, підкреслює американський психолог японського походження Д. Мацумото [6]. У роботі «Психологія і культура» він дотримується культурного релятивізму, стверджуючи, що патологія й норма – поняття культурно зумовлені, мають розглядатися в контексті особливостей культури етнічних груп. Б. Братусь не поділяє ідею культурного релятивізму, порівнюючи його зі статистично-адаптаційним підходом.

Отже, норма – це не характеристика середньостатистичного рівня розвитку будь-якої здібності, не посилення на відсутність вираженої патології, їх високу пристосованість і несуперечливість вимогам культури, а вказівка на те краще, що можливо в конкретному віці для конкретної людини за відповідних умов.

Сучасна психологія спрямовує увагу на багаторівневість психічного здоров'я. Варто зазначити, що вищий психічний рівень психічного здоров'я пов'язаний із адекватним особистісним виробленням смислових орієнтацій, визначенням загального сенсу життя, життєвих стратегій, ставлень до інших [3].

К. Домбровський, І. Дубровіна, Б. Братусь, П. Лушин розглядають психічне здоров'я в термінах активності, особистісного розвитку. Ураховується суб'єктивна, внутрішня реальність, проте робиться акцент на відносинах людини як із власним внутрішнім світом, так і з зовнішнім.

Отже, психічне здоров'я – психологічний феномен зі складною структурною побудовою, яка передбачає взаємодію всіх її компонентів, що забезпечують стале адаптивне функціонування особистості на вітальному, соціальному та екзистенціальному рівнях життєдіяльності.

Наука не може однозначно розділити біологічні та соціальні детермінанти [1; 5;

11; 14]. Водночас простежується неоднозначність зв'язку органічного і психічного, що пояснюється неоднорідністю індивідуальних властивостей людини (генетичних, морфологічних, фізіологічних, нейропсихологічних, статево-вікових). Останні наукові дослідження розглядають можливість «програмування» навколишнім середовищем: успадковані генетичні чинники проявляються після народження, залежно від умов розвитку. Проте перебільшення фатальності впливу середовища або спадковості є безпосереднім наслідком небажання щось змінювати в собі, рухатись уперед. Пасивне перекладання людиною відповідальності за своє життя, здоров'я на обставини й оточуючих перешкоджає особистісному розвитку та психічному здоров'ю.

На думку В. Франкла, людина – істота самодетермінуюча, від неї самої залежить, ким вона стане в межах середовища, як і реалізація власних можливостей або, навпаки, регрес залежать від прийнятих індивідом рішень. Отже, стан психічного здоров'я визначається не стільки соціальним оточенням, хоча вплив його незаперечний, скільки духовним, моральним благополуччям особистості.

Вітчизняні науковці Г. Ложкін, О. Носкова, І. Толкунова розглядають психічні принципи та фактори, що підвищують рівень психічного здоров'я [10]. Дослідники виділяють найбільш суттєві принципи, які забезпечують психічне здоров'я, а саме: комплексність, креативність, принцип «внутрішнього спостерігача», зміцнення й розвиток позитивних установок.

Отже, біологічні процеси впливають на психіку людини та її поведінку опосередковано, відбиваючись від соціального контексту життя. Зовнішні (суспільні) чинники діють на особистість через її внутрішні можливості, насамперед природні біологічні передумови (тип нервової діяльності, задатки), а також через усе те, чого людина набуває в процесі власного досвіду, навчання, праці. Психічне здоров'я розглядається, з одного боку, як реалізація того, що закладено в людині від природи, з іншого – як прагнення до гуманістичних цінностей, розвитку й самореалізації.

Висновки. Із наведеного вище можна зробити висновки, що психічне здоров'я – це комплексне поняття, що включає здатність до життєтворчості, наявність сенсу життя, конструктивну взаємодію з оточуючими, соціальною дійсністю. Щоб відповідати на виклики сьогодення та повною

мірою реалізувати свій потенціал, індивідуальні, вікові можливості, людина повинна бути здоровою як тілесно, так і духовно. Виконаний теоретичний аналіз проблеми потребує обґрунтування ефективних засобів розвитку психічного здоров'я, що стане предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья : [учебное пособие] / В.А. Ананьев – СПб. : Балтийская пед. акад., 1998. – 148 с.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3 (25). – С. 5–32.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
4. Братусь Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы / Б.С. Братусь // Журнал практикующего психолога. – 1997. – Вып. 3. – С. 6–15.
5. Васильева О.С. Психология здоровья человека / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 210 с.
6. Мацумото Д. Психология и культура. Современные исследования / Д. Мацумото ; науч. ред. перевода А.С. Кармин ; под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
7. Петраков Б.Д. Психическое здоровье народов мира в XX веке / Б.О. Петраков, Л.Б. Петракова. – М. : Здоровье, 1984. – 69 с.
8. Психологічний довідник учителя : у 4 кн. / упоряд. В. Андрієвська. – К. : Главник, 2005. – Кн. 3. – 2005. – 96 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М. : Изд. группа «Прогресс», Университет, 1994. – 478 с.
10. Психология здоровья людини : [навчальний посібник] / [І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, М.І. Мушкевич] ; за ред. І.Я. Коцана. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – 316 с.
11. Татаркина Н.И. Подходы к определению психического здоровья / Н.И. Татаркина // Актуальные вопросы модернизации российского образования : материалы V Международной научно-практической Интернет-конференции. Таганрог, 30 апреля 2010 год / под науч. ред. проф. Г.Ф. Гребенщикова. – М. : Спутник, 2010. – С. 38–45.
12. Хлівіна О.М. Здоровя особистість в світлі гуманістичної моделі А. Маслоу та акмеологічного підходу / О.М. Хлівіна, Т.В. Федотова // Практична психологія і соціальна робота. – 2005. – № 9 (74). – С. 1–4.
13. Холмогорова А.Б. Эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вестник реабилитационной и коррекционной работы. – 1996. – № 1. – С. 7–14.
14. Юрьева Л.Н. История. Культура. Психические и поведенческие расстройства / Л.Н. Юрьева. – К. : Сфера, 2002. – 225 с.



УДК 159.923+004.738.5-042.72

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

Голованова Т.М., аспірант
кафедри психології та педагогіки
Університет сучасних знань

Проблема самореалізації особистості належить до основних проблем людського буття. Глобалізація й інформатизація сучасного світу, формування інформаційного суспільства спричиняють зміну особистості сучасної людини. З огляду на інформатизацію суспільства важливим є питання щодо самореалізації особистості саме у віртуальному просторі та зв'язку між рівнем її самореалізації в реальному й віртуальному світах. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей самореалізації осіб юнацького віку у віртуальному просторі.

Ключові слова: самореалізація, самоактуалізація, віртуальний простір, юнацький вік.

Проблема самореализации личности относится к основным проблемам человеческого бытия. Глобализация и информатизация современного мира, формирование информационного общества вызывают изменение личности современного человека. С учетом информатизации общества важным становится вопрос о самореализации личности именно в виртуальном пространстве и о связи между уровнем ее самореализации в реальном и виртуальном мирах. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование психологических особенностей самореализации лиц юношеского возраста в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, виртуальное пространство, юношеский возраст.

Holovanova T.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF YOUTH'S SELF-REALIZATION IN CYBERSPACE

The problem of personal self-realization belongs to basic problems of human existence. Globalization and informatization of the modern world, formation of information society causes changes in the personality of a modern individual. In view of informatization of the society, the issues of personal self-realization in virtual space and the connection between the level of his/her self-realization in the real world and the virtual world gain importance. The purpose of the research is to substantiate theoretically and explore empirically psychological peculiarities of adolescents in virtual space.

Key words: self-realisation, actualization, virtual space, youth age.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу самореалізації особистості в умовах сучасного трансформованого суспільства зумовлена як потребою в ефективній адаптації до змін соціального середовища, так і потребою суспільства в найбільш повній актуалізації й розкритті творчого потенціалу громадян. Завдяки процесу індивідуальної самореалізації відбувається включення одиначної людини до суспільних відносин. І тому проблема самореалізації особистості належить до основних проблем людського буття.

Глобалізація та інформатизація сучасного світу, формування інформаційного суспільства спричиняють зміну особистості сучасної людини. Взаємодія з інформаційними ресурсами, джерелами, технічними засобами інформатизації, інформаційними мережами поступово проникає в усі сфери життєдіяльності, розширюючи життєвий простір особистості, даючи нові можливості розвитку, водночас являючи собою нові бар'єри та небезпеки для особистості. Людина самореалізується в різ-

них сферах життєдіяльності. До найбільш важливих із них можна зарахувати роботу, дружбу, сім'ю, спілкування, захоплення.

З огляду на інформатизацію суспільства важливим стає питання щодо самореалізації особистості саме у віртуальному просторі та зв'язку між рівнем її самореалізації в реальному й віртуальному світах. Самореалізація стає тим інтегративним чинником, із яким пов'язано вирішення проблем життєвого самовизначення людини, вибору нею життєвих середовищ, найбільш адекватних для самоздійснення та формування життєвих стратегій. Інформаційний простір як активно освоюване «середовище проживання» людини доповнює її буття, ініціює нові форми прояву самоорганізації людини, створює нові сфери самовираження й самореалізації особистості.

У статті самореалізація у віртуальному просторі буде розглядатись для осіб юнацького віку. Психологія юнацького віку є одним із найбільш складних і найменш розроблених розділів вікової психології. Юність – період завершення фізичного

дозрівання людини, бурхливого зростання її самосвідомості, формування світогляду, вибору професії та початку вступу в доросле життя.

Ступінь розробленості проблеми. Ще в 1920-ті роки Л.С. Виготський зазначав, що в психології юнацького віку значно більше загальних теорій, ніж достовірно встановлених фактів. Якоюсь мірою ця оцінка залишається справедливою донині. У багатьох західних схемах вікової періодизації онтогенезу юнацький вік не розглядається як самостійний період розвитку людини, а включається в період «тінейджерства», який об'єднує підлітковий і юнацький періоди від 13 до 19 років. Водночас такі вчені, як Л.І. Божович, І.В. Дубровіна, відзначають доцільність досліджень, що відбивають специфіку цього вікового етапу розвитку [2; 5].

Учені дають цьому віку різні часові рамки. Дехто стверджує, що він має межі від 17 і до 23 років, а ось, наприклад, В.С. Мухіна визначає юність як період від отрочтва до дорослості, вікові межі якого від 15–16 до 21–25 років [8].

Аналіз літератури показав, що більшість досліджень стосовно шкільного віку вивчають підлітковий період розвитку. На думку Л.І. Божович, це пов'язано з тим, що якісні зміни в психічних процесах і функціях відбуваються в підлітковому віці, на частку старшого шкільного віку залишається їх зміцнення й удосконалення. Л.І. Божович писала: «Самовизначення, як особистісне, так і професійне, – характерна риса юнацтва. Вибір професії впорядковує і приводить в систему супідрядності всі його різноманітні мотиваційні тенденції, що йдуть як від його безпосередніх інтересів, так і від інших різноманітних мотивів, що породжують ситуацію вибору» [2].

Постановка проблеми. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей самореалізації осіб юнацького віку у віртуальному просторі.

Виклад основного матеріалу. Юність – період завершення фізичного дозрівання людини, бурхливого зростання її самосвідомості, формування світогляду, вибору професії й початку вступу в доросле життя.

Юнацький вік несе в собі певну внутрішню кризовість, зміст якої пов'язаний зі становленням процесів самовизначення (як професійного, так і особистісного), рефлексії, способів самореалізації в соціальному просторі. Проміжність суспільного становища і статусу юнацтва визначає й особливості його психіки. Перед юнаками стоїть завдання соціального та особистіс-

ного самовизначення, яке означає аж ніяк не автономію від дорослих, а чітке орієнтування й визначення свого місця в дорослому світі.

Цьому віку властиві рефлексія та самоаналіз. Розвиток емоційності в юності тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними властивостями людини, її самосвідомістю, самооцінкою. У цей час відбувається становлення сталої самосвідомості і стабільного образу «Я» особистості – центрального психологічного новоутворення юнацького віку. У цей період складається система уявлень людини про саму себе, яка незалежно від того, істинно воно чи ні, являє собою психологічну реальність, що впливає на поведінку особистості, породжує в неї ті чи інші переживання. У самосвідомість входить фактор часу (юнак починає жити майбутнім). Людина протягом цього відрізка часу має вирішити низку певних проблем.

У широкому розумінні в основі проблеми самореалізації особистості лежить фундаментальна суперечність між суспільним та індивідуальним буттям. Сьогодні проблемі самореалізації особистості також приділяють увагу зарубіжні й вітчизняні науковці, зокрема теоретичні основи проблеми самореалізації особистості висвітлюються в дослідженнях зарубіжних психологів А. Маслоу та К. Роджерса [7; 9].

Вивченням самореалізації особистості займалися представники різних психологічних шкіл, як вітчизняних, так і зарубіжних, таких як психоаналіз, неофрейдизм, гуманістична школа тощо. Проте до цих пір не існує єдиної концепції самореалізації. Так, із позиції психологічної теорії діяльності пояснювали механізм самореалізації людини Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Положення антропологічного підходу в аналізі сутності феномена самореалізації людини активно використовували такі вчені, як В. Андрущенко, Г. Батищев, Б. Гершунський, К. Гольдштейн, Л. Коган, О. Лосєв, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. Плідні ідеї представників гуманістичної психології про самореалізацію як одну з найвищих потреб людини знаходимо в роботах К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла й ін. Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної і творчої діяльності розкриваються в працях сучасних науковців: В. Андрєєва, А. Бойко, І. Іванова, Л. Когана, М. Лазарева, Л. Левченко, В. Лозової, В. Муляра, Л. Рибалко, Л. Сохань та інших учених [4; 6; 7; 9].

Останніми роками дослідницький інтерес до проблеми самореалізації особи-



стості різко зріс. Посилення уваги до цієї проблеми пов'язано з розумінням її визначальної ролі в розвитку особистості, висуненням більш високих вимог до таких якостей людини, як здатність до саморозвитку й самовдосконалення.

Термін «самореалізація» (self-realisation) уперше був наведений у Словнику з філософії та психології, виданому в 1902 році. Нині цей термін відсутній у вітчизняній довідковій літературі, тоді як у зарубіжній він трактується неоднозначно. Найчастіше поняття «самореалізація» інтерпретується як «реалізація власного потенціалу». Методологічний бік проблеми вивчення самореалізації особистості полягає в недостатній визначеності цього поняття. На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію видається неможливим навіть класифікувати це поняття за формою: є це явищем, процесом, потребою, властивістю або чимось іншим.

Складність вивчення самореалізації полягає ще й у тому, що самореалізація не може спостерігатися безпосередньо та об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти й результати, відображені в психіці суб'єкта.

Як компоненти самореалізації дослідники розглядають мотиви, механізми, діяльність, умови, засоби. Так, В. Андреев до мотивів самореалізації зараховує таке: бажання користуватися визнанням і повагою в групі; бажання бути сильним, здоровим, інтелектуально більш розвиненим; бажання досягти успіхів у навчанні, спорті, в житті, посісти гідне місце в суспільстві; бажання зробити кар'єру, мати престижну професію, роботу; прагнення добре заробляти, бути матеріально забезпеченим; бажання вступити до престижного вишу; потреба подолати себе, вдосконалити свої здібності; прагнення підняти рівень вимог до самого себе, позбутися шкідливих звичок тощо [1].

Сьогодні в сучасному світі, частиною якого є й Україна, бурхливий розквіт переживають соціальні мережі, що охопили більшість користувачів Інтернету. Їх популярність досягла такого рівня, що фірми та навчальні заклади обмежують доступ до відповідних сайтів («Однокласники», «Вконтакті» тощо). Значну частину свого часу проводять у мережах школярі і студенти. Інформаційний простір стає гуманітарним простором, новим «середовищем проживання», яке – хочемо цього чи не хочемо – все більше й більше освоюється людиною й доповнює її буття.

Н. Водянова, об'єктивно оцінюючи віртуальну реальність, Інтернет-спілкування

і блогосферу, у характеристиці людини як суб'єкта самореалізації розглядає як методологічну основу такі антропологічні константи, як самотрансценденція й самототожність. На цій основі автор виявляє амбівалентність характеристик особистості інформаційного суспільства.

Інтернет, на думку дослідниці, дає сучасній людині широкі можливості прояву себе, свого «особистісного початку», що забезпечується специфікою способу комунікації, анонімністю, зняттям низки обмежень. Це своєрідна творча лабораторія для експериментів особистості з власною ідентичністю. Особливо яскраво специфіку Інтернету Н. Водянова демонструє на прикладі віртуального спілкування у блогах. Оскільки за «анонімністю на перший план висувається внутрішній світ особистості, її самототожність», блогосфера є простором, у якому реалізується одночасно самотрансценденція й самототожність [3].

Погоджуючись із дослідниками в тому, що світ Інтернету – це продовження реального світу (та ж трудова діяльність і ділові контакти, те ж міжособистісне спілкування й розвага, те ж пізнання, освіта, хобі, творчість), можна констатувати, що віртуальна самореалізація впливає й на самореалізацію в реальному житті. Безумовно, у «віртуальній медалі» є і зворотний бік, ризики відходу з матеріального світу в віртуальний. Тим не менше, потрібно сприймати Інтернет як даність, як нову реальність нового покоління, використовувати і створювати ресурси, що сприяють самореалізації людини.

Для виявлення закономірностей впливу віртуального простору на самореалізацію особистості було організоване таке дослідження.

Дослідження впливів віртуального середовища на самореалізацію людини є актуальним у сучасному світі у зв'язку з тим, що це середовище стає досить значущим, а іноді й домінуючим у реаліях інформаційного суспільства. Наукова новизна цієї роботи полягає у вивченні певних зв'язків між психічними явищами, такими як самореалізація та Інтернет-залежність, в осіб юнацького віку.

Оскільки при величезному різноманітті теоретичних підходів до розуміння самореалізації сьогодні в науці не існує не тільки єдиної теорії, а і якогось єдиного підходу до визначення цього поняття, для подальшого емпіричного дослідження був вибраний підхід гуманістичної психологічної школи, відповідно до якої поняття самореалізації використовується в розумінні самоактуалізації.

Програма та експериментальна база дослідження.

Програма дослідження була така.

I. Підготовчий етап. Планування дослідження.

На цій стадії продумується весь процес дослідження, вирішуються організаційні питання, визначається конкретний контингент досліджуваних або респондентів.

У дослідженні контингент досліджуваних – користувачі мережі Інтернет у віці від 16 до 25 років.

II. Основний етап.

Процес дослідження. Тест для діагностики Інтернет-залежності за методикою Кімберлі Янг запропонований для заповнення особам юнацького віку. За результатами цього тесту відібрано 100 осіб, показник яких перевищує 49 балів.

Самоактуалізаційний тест (САТ), методика діагностики ситуативної самоактуалізації особистості й анкета запропоновані для заповнення тим особам, які були відібрані під час попереднього дослідження.

Із тих респондентів, які отримали за методикою Кімберлі Янг бал менший ніж 49, обрано 100 осіб для проходження самоактуалізаційного тесту (САТ) як контрольної групи.

Збір даних. Опитуваним відправлялись усі необхідні інструкції через мережу Інтернет. Дані заповнених анкет отримувались тим же шляхом.

Після проведення попереднього дослідження сформована вибірка зі 100 респондентів із показником Інтернет-залежності більшим ніж 49. За результатами анкетування вибірки встановлено, що зі ста респондентів – 59 хлопців і 41 дівчина.

Із 59 хлопців – 10 навчаються у виші та працюють, 31 навчаються у виші на очній або заочній формах навчання, 5 закінчують середню освіту, 8 мають середню освіту, не навчаються у виші та працюють і 5 мають середню освіту, не навчаються у виші та не працюють.

Із 41 дівчини – 4 навчаються у виші та працюють, 25 навчаються у виші на очній або заочній формах навчання, 2 закінчують середню освіту, 7 мають середню освіту, не навчаються у виші та працюють і 3 мають середню освіту, не навчаються у виші та не працюють.

Також була сформована контрольна група зі 100 респондентів із показником Інтернет-залежності меншим ніж 49.

III. Заключний етап.

Обробка даних. У роботі використовувались такі методики: самоактуалізаційний тест (САТ), методика діагностики ситуативної самоактуалізації особистості, тест для

діагностики Інтернет-залежності за методикою Кімберлі Янг та анкетування [10]. Також використовувались такі методи статистичної обробки даних: t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона.

У дослідженні брали участь особи юнацького віку: учні випускних класів, студенти різних вишів міста Києва, в тому числі Київського національного економічного університету, Університету «Крок», Національного університету «Києво-Могилянська академія», Київського національного університету будівництва і архітектури, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного авіаційного університету, Національного університету харчових технологій, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Національного університету державної податкової служби України, працівники різних сфер із неповною та базовою вищою освітою. Дослідження проводилось за участі 223 досліджуваних.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані в психології та педагогіці, а саме: в розробці наукових рекомендацій щодо використання віртуального простору старшими школярами і студентами; в психологічному консультуванні осіб юнацького віку; в діяльності практично психолога у сфері допомоги Інтернет-залежним особам; під час діагностики та допомоги в корекції рівня самореалізації особам юнацького віку; у процесі підготовки семінарів і тренінгів, направлених на ефективність самореалізації, успішності, сприяння кар'єрному зростанню молодих спеціалістів; під час створення наукових віртуальних спільнот, сайтів, сторінок; у подальшому дослідженні впливів різних факторів віртуального середовища на особистість; у процесі формування корпоративної політики доступу до Інтернет-ресурсів у психології управління.

У результаті аналізу й підрахунку статистичних залежностей були виявлені такі залежності:

– зв'язок між захопленням віртуальним простором і самореалізацією особи юнацького віку, яка є активним користувачем Інтернет-мережі, було встановлено на 99,9% рівні значущості;

– вплив різних варіантів використання віртуального простору на самореалізацію був установлений у такому контексті: рівень самореалізації осіб юнацького віку, які надають перевагу он-лайн іграм і мають ступінь Інтернет-залежності вище середнього, відрізняється від рівня самореалізації осіб юнацького віку, які надають перевагу он-



лайн спілкуванню й мають ступінь Інтернет-залежності вище середнього на високому рівні статистичної значущості, а від осіб юнацького віку, які надають перевагу пошуку інформації і мають ступінь Інтернет залежності вище середнього, на абсолютному рівні статистичної значущості. Рівні самореалізації груп он-лайн спілкування та пошуку інформації статистично не відрізняються;

– досягнення, отримані під час інтенсивного використання віртуального простору, можуть викликати підвищення суб'єктивної оцінки досягнутої самореалізації при низькому рівні об'єктивного рівня самореалізації в 62% випадків;

– зі збільшенням часу, який особистість проводить у віртуальному просторі, знижується рівень її самореалізації з 95% рівнем значущості для Інтернет-залежних осіб, які переважно використовують віртуальний простір для он-лайн ігор. Для осіб, які використовують віртуальний простір з іншою метою, збільшення часу не має прямого впливу на самореалізацію.

Було припущено, що такий стан, коли самореалізація в реальному світі страждає на протизагаду самореалізації у віртуальному, можна змінити, надавши повну інформацію про негативні наслідки такої ситуації і про те, як використовувати Інтернет-простір для збільшення рівня самореалізації як у віртуальному, так і в реальному світах.

Завданням формульованого експерименту було зосередити увагу особи на проблемній ситуації, надати повну інформацію про негативні сторони Інтернет-залежності й низького рівня самореалізації, змусити замислитись над результатом, отриманим під час першого проходження тесту САТ.

На формульованому етапі дослідження були використані дані попереднього етапу дослідження. Спочатку з вибірки респондентів була відібрана група з найнижчими показниками рівня самоактуалізації по САТ. Із обраних респондентів було сформовано дві групи по 25 осіб – експериментальна та контрольна.

Одній із цих груп були надані результати її проходження всіх тестів із розшифровками й поясненнями, також їй додатково протягом місяця по електронній пошті надсилалася така інформація:

– кожні три дні – стаття про Інтернет-залежність негативного характеру;

– кожні три дні – стаття про успішну самореалізацію в якій-небудь сфері та загальноосвітні відомості (стаття про те, що таке самореалізація; інформація про курси ораторського мистецтва, фотографії тощо; біографія успішного політика, письменни-

ка, актора тощо; нові відкриття в техніці; статистика по заробітних платах у різних сферах; інформація про різні хобі; тощо);

– кожні три дні – нейтральна інформація позитивного характеру (смішне відео; цікаві факти; оригінальні фотографії тощо).

Через 30 днів в обох групах самоактуалізаційний тест САТ був проведений повторно.

Отже, було встановлено, що при наданні повної інформації про негативні та позитивні впливи віртуального середовища на самореалізацію:

– 70% респондентів звертають увагу на власний рівень і замислюються над покращенням свого результату;

– полюси зацікавленості у віртуальному просторі зміщуються в бік більш продуктивних джерел;

– із 95% рівнем значущості це призводить до зміни показників тесту САТ при порівнянні даних до й після експерименту.

Висновки. Віртуальний простір має значний вплив на самореалізацію осіб юнацького віку. Зі збільшенням часу непродуктивного використання ресурсів віртуального світу знижується рівень самореалізації особистості. Також досягнення, отримані під час інтенсивного використання віртуального простору, можуть викликати підвищення суб'єктивної оцінки досягнутої самореалізації при низькому рівні її об'єктивного рівня. Було встановлено, що при наданні повної інформації про фактичний рівень самореалізації, про негативні наслідки її низького рівня, а також про те, як використовувати Інтернет-простір для збільшення рівня самореалізації як у віртуальному світі, так і в реальному світі, досліджувані особи замислювались над власною самореалізацією, а акценти у використанні мережевих ресурсів зміщувались у бік більш продуктивних джерел. Така тенденція призводила до позитивних змін показників тесту САТ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Педагогика : [учебный курс для творческого саморазвития] / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Водянова Н.В. Самореализация личности в пространстве интернета: философско-антропологический аспект : автореф. дисс. ... канд. филос. наук / Н.В. Водянова. – Челябинск : ЧГАКИ, 2009. – 22 с.
4. Горностай П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П.П. Горностай // Проблемы саморазвития личности: ме-



тодология и практика : сб. науч. трудов. – М., 2001. – С. 126–138.

5. Дубровіна І.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия : [учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед.]/И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.

6. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 150–158.

7. Маслоу А.Г. Самоактуализация / А.Г. Маслоу; пер. А.М. Татлыбаевой // Самоактуализированные Люди:

Исследование психологического здоровья. Мотивация и личность. – СПб. : ОЦР: Ихтик, 1999.

8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : [учебник для студентов вузов] / В.С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 478 с.

10. Янг К. Діагноз – інтернет залежність / К. Янг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.narcom.ru/ideas/common/15.html.



УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВИХ СТРУКТУР ОСОБИСТОСТІ НА РАННІХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Гріньова О.М., к. психол. н, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано психологічні особливості розвитку смислових структур особистості на ранніх етапах онтогенезу. Презентовано погляди класичних і сучасних учених на розвиток вибірковості як передумови становлення смислових структур особистості дитини в перші роки життя. Висвітлено погляди сучасних науковців щодо особливостей формування особистісного смислу й мотиваційно-смислової інтенції в дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *смысл, личностный смысл, личность, дитина, мотиваційно-смислова інтенція.*

В статье проанализированы психологические особенности развития смысловых структур личности на ранних этапах онтогенеза. Презентованы взгляды классических и современных ученых на развитие избирательности как предпосылки становления смысловых структур личности ребенка в первые годы жизни. Выявлены взгляды современных ученых на особенности формирования личностного смысла и мотивационно-смысловой интенции у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *смысл, личностный смысл, личность, ребенок, мотивационно-смысловая интенция.*

Hrinova O.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY SENSE STRUCTURES ON EARLY STAGES OF ONTOGENY

Special features of personal sense's development on early stages of ontogeny are analyzed. Points of view of classic and modern scientists about development of selectivity as the base of sense structure's of child personality genesis during pinafore stage of existence are represented. Approaches of modern scientists to research of special features of personal sense and conative and sense intention's forming of preschool aged children are considered.

Key words: *sense, personal sense, personality, child, conative and sense intention.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної освіти на всіх її ланках є не лише формування ґрунтовних знань із різних наук, засвоєння низки умінь і навичок, а й створення оптимальних умов для становлення її індивідуальності. Успішність індивідуума в пізнавальній діяльності, особистісному зростанні й конструюванні міжособистісних взаємин значною мірою зумовлюється тим смислом, який надає людина своїй діяльності, стосункам і життю загалом.

Ступінь розробленості проблеми. Вивченню смислових структур у свідомості особистості у фаховій літературі приділяється значна увага на етапах підліткового і юнацького віку в контексті дослідження розгортання смисложиттєвого пошуку особистості та його конкретизації в різних аспектах власного теперішнього й майбутнього (І.М. Богдановська, Л.Н. Бикова, Л.І. Божович, І.С. Кон, А.О. Реан та ін.). Водночас у роботах сучасних учених усе більше уваги приділяється вивченню передумов і особливостей конструювання смислової сфери свідомості особистості на ранніх етапах онтогенезу, що являє собою базис осмислення людиною власного «Я» та свого буття на подальших етапах онтогенезу.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення психологічних передумов і особливостей становлення смислових структур свідомості особистості на ранніх етапах онтогенезу.

Виклад основного матеріалу. У роботах сучасних учених підкреслюється думка про те, що перші прояви вибіркового реагування дитини на стимули зовнішнього середовища як основа генезису її смислових структур відбуваються вже в пренатальному періоді розвитку. Наукове підґрунтя теоретико-методологічного вивчення особливостей психічного розвитку особистості до її народження закладено в роботах З. Фрейда. Згідно з науковою позицією вченого, становлення інстанцій Ід і Его починається вже на пренатальному етапі онтогенезу. У новонародженій дитині вже наявні вроджені особливості, схильності й викривлення Его. Інстанції Ід і Его в пренейта є єдиним цілим. Оскільки до народження дитини Его ще не відокремлене від Ід, то інстанція Его не може використовувати захисні механізми для нівелювання негативного впливу Ід. Тому особливості розвитку Ід у пренейта водночас зумовлюють і специфіку, а також викривлення Его особистості [15].

С. Гроф відзначив, що ненароджена дитина набуває першого трансперсонального досвіду пізнання навколишнього світу на «клітинному рівні свідомості», що створює необмежені можливості для розвитку її здатності бути Творцем на подальших етапах онтогенезу через продуктивне творення гармонійного Всесвіту впродовж свого життя. Розгортання здатності пренеїта до вибіркового пізнання Всесвіту зумовлює подальшу активізацію в його підсвідомості архетипів і пов'язаних із ними головних трансперсональних тем. На думку вченого, людина часто не усвідомлено ініціює такі життєві ситуації й виділяє з тла різних життєвих обставин такі об'єкти, які корелюють зі змістом основних трансперсональних тем, представлених у підсвідомості. Повторне проживання людиною трансперсонального досвіду свого пренатального періоду розвитку сприяє переосмисленню нею свого життєвого шляху, розумінню неефективності попередніх життєвих стратегій, а також їх невідповідності своїм дійсним бажанням і потребам. Унаслідок таких переживань прагнення до досягнень, надміру швидкий спосіб життя, потреба в змаганні з іншими людьми, необхідність самостверджуватись і нездатність радіти життю видаються особистості непотрібними [7].

Становлення вибіркового ставлення дитини до стимулів навколишнього середовища в пренатальному віці залежить від ставлення до них майбутніх батьків, зокрема матері. Так, згідно з твердженням С.Д. Максименка, особистість починається з любові її майбутніх батьків один до одного, а також до дитини [8]. С. Амондт і С. Вонг виявили особливу категорію дітей, здатних знаходити позитивні смисли в житті й радіти йому за будь-яких обставин. На думку вчених, основною передумовою життєвого оптимізму й високої життєстійкості особистості є її задоволеність турботою її батьків про неї на ранніх етапах онтогенезу – пренатальному й віці новонародженості. На вибірковість сприймання дитини також впливають дитячо-батьківські взаємини. Для дітей у віці новонародженості сенсорні стимули, які надходять від їхніх батьків, є більш особистісно значущими, ніж аналогічні стимули, джерелом яких є інші люди. Уже у 3–4-місячному віці немовлята значно довше фіксують погляд на суб'єктивно значущих для них предметах і явищах, а більшість сенсорного матеріалу навколишнього середовища не сприймають узагалі [1].

Розробка концептуальних засад розвитку особистості у віковому аспекті, зокрема упродовж першого року життя, представ-

лена в роботах Л.С. Виготського. При цьому новонароджена дитина вже не є лише пасивним реципієнтом впливів соціуму. Учений підкреслював важливу роль соціальної опосередкованості, активності й вибіркової поведінкових проявів дитини як умов становлення первинних смислових структур її свідомості. Основним новоутворенням віку новонародженості є індивідуальне життя дитини. Це психічне явище водночас є і соціально опосередкованим, оскільки через «повну біологічну безпомічність» як властивість цього вікового етапу дитина може задовольнити свої вітальні потреби лише в умовах кооперації з дорослими. Тому ставлення особистості до світу загалом із перших днів її життя є опосередкованим її соціальними ставленнями до значущих інших [4].

Подальший розвиток вибіркової активності дитини відбувається у віці новонародженості. Так, за Л.С. Виготським, новонароджені діти найчастіше обирають тільки ті предмети, до яких можуть дотягнутись [4]. Для прояву різних емоцій – гніву, голоду, болю й дискомфорту – діти обирають різні види плачу (Г. Крайг, Д. Бокум [8]). Із сьомого дня життя в дітей наявні перші прояви соціальної вибіркової: з усіх предметів навколишнього світу новонароджені діти надають перевагу людським обличчям, зокрема обличчю матері [2].

Подальша активізація психічного розвитку дитини в ранньому віці, становлення провідних вікових новоутворень – прямоходіння, мовлення й предметно-маніпулятивної діяльності – забезпечує зростання можливостей дитини з розмежування предметного та соціального світу й подальше конструювання власних смислів діяльності. Хоча це розмежування є неповним, однак, як зазначив Л.С. Виготський, на відміну від новонародженої дитини, дитина раннього віку в умовах предметно-маніпулятивної діяльності найчастіше спочатку прагне задовольнити свої потреби сама, а у випадку невдачі звертається за допомогою до дорослого. Це первинне усвідомлення відмінностей двох способів діяльності: самостійної та з допомогою інших людей, а також надання пріоритету самостійній діяльності детермінують перетворення соціальної ситуації розвитку «Пра-ми» на ситуацію «усвідомлення пізнього «Ми», яка характеризується усвідомленим і більш диференційованим виділенням власного «Я» дитини [3].

Розвиток самосвідомості дитини раннього віку й, відповідно, зміна способів її спілкування з іншими людьми нерозривно пов'язані з розвитком мовлення. Згідно з науковою позицією Л.С. Виготського, мов-



лення є практичним проявом свідомості людини. Важливою функцією мовлення дитини раннього віку є усвідомлення себе як соціальної одиниці та зміна ставлення до себе як до соціальної одиниці. Набуття дитиною здатності розуміти смисл слів, упорядкування її словника в систему на третьому році життя відображає і становлення системності її свідомості. Тому, згідно з ученим, «ранній вік і є та стадія, коли виникає смислова й системна будова свідомості людини, що існує для інших, а отже, і для самої дитини» [3, с. 542].

Зростання упорядкованості й систематизованості свідомості й самосвідомості дитини раннього віку сприяє розширенню її можливостей з усвідомлення та осмислення своєї активності в життєвому часі. Так, згідно з М.А. Немировською, наприкінці третього року життя в мовленні дитини з'являється слово «завтра» [11]. У ранньому віці уявлення дитини про час є нечіткими. Однак набуття здатності усвідомлювати послідовність власних рухів під час виконання предметних і побутових дій, запам'ятовування й подальшого відтворення як простих однофазних дій, так і їх послідовностей зумовлює становлення здатності дитини передбачати результат дії ще до її початку й усвідомлювати смисл власних дій.

Активізація прагнення дитини третього року життя самостійно наслідувати дії дорослих створює необхідні умови для розвитку смислових конструктів її свідомості. У роботах Л.Н. Галігузової висвітлено динаміку ігрової діяльності дітей раннього віку 2-го і 3-го років життя. Відповідно до результатів досліджень ученої, вже на другому році життя в дітей виявлено окремі випадки цілепокладання й дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей (нагодувати ляльку). Водночас активізація самостійності в ігровій діяльності, яка відображає усвідомлення дитиною смислу власних дій, зумовлює подальшу активізацію в неї не лише здатності до цілепокладання, а й навичок планування, цілеспрямованого вибору засобів виконання своїх дій. Учена підкреслила значне зростання варіативності індивідуальних ігрових дій у дітей третього року життя, а також підвищення їх процесуальності, уваги дитини до вибору предметних засобів для досягнення бажаного результату. При цьому вчена відзначила динаміку дитячого експериментування. На відміну від дітей другого року життя, які детально наслідують ігрові дії дорослих в умовах спільної діяльності, діти третього року життя самостійно експериментують із новими предметними засобами виконання ігрових дій, які не були продемонстровані дорослими [5]. Отже,

діти третього року життя набувають здатності до самостійного творення смислу своєї діяльності та його реалізації у творчих способах виконання цієї діяльності.

Водночас Х. Ривальта Флейтес зазначила, що демонстрація дорослими дітям раннього віку послідовності виконання й смислу різних предметних дій сприяє завоюванню дітьми смислу відповідних дій, становленню в них здатності передбачати результат цих дій ще до початку їх виконання, а також підвищенню мотивації до виконання цих дій [12].

Розвиток свідомості й самосвідомості дитини в ранньому віці, формування в неї здатності не лише обирати смисл своєї діяльності з декількох можливих, а і створювати власний смисл і реалізувати його в експериментуванні з різним соціокультурним контекстом забезпечують умови для подальшої генези особистісного смислу індивідуума в дошкільному віці. У дослідженнях І. Фрейберга було виявлено, що в умовах взаємодії дитини із соціокультурним контекстом (на прикладі дитячих художніх творів) осмислення сприйнятої інформації відбувається засобами індивідуальної рефлексії. Здійснення групової рефлексії є механізмом опосередкованого розширення контексту особистісного смислу дитини, оскільки зумовлює розуміння нею специфіки зазначеного особистісного утворення інших людей. Наприклад, діти слухають розповідь дорослого, потім розповідають, який смисл для кожного з них має ця розповідь, і водночас усвідомлюють, що смисл однієї й тієї самої розповіді для різних дітей є іншим і в чому саме полягає цей смисл. Етапами трансформації особистісного смислу дитини дошкільного віку в умовах здійснення групової рефлексії, згідно з І. Фрейбергом, є реконструкція (актуалізація власного життєвого досвіду в умовах осмислення соціокультурного контексту), деконструкція (конфронтація власного особистісного смислу зі смислами інших учасників міжособистісної взаємодії), побудова нового (зміна власного особистісного смислу та його подальше самоздійснення в різних видах діяльності) [14].

Активізація особистісного смислу в дошкільному віці зумовлює становлення структурно-ієрархічної будови смислової сфери свідомості дитини. Згідно з О.Ю. Горбачовою, динамічна смислова система у старших дошкільників включає діяльнісну (актуальну для конкретного виду діяльності) й особистісну (наддіяльнісну та надситуативну) складові. Основними групами надситуативних життєвих смислів дитини, згідно з дослідницею, є родина,

пізнання, спілкування та взаємини з оточуючими, «Я». Розвиток особистісної складової в зазначених модусах життєвого простору дитини відбувається нерівномірно. Домінування будь-якого модусу зумовлює активізацію відповідних ціннісних орієнтацій і становлення відповідного типу особистісної спрямованості в діяльності й поведінці [6].

Розвиток смислових структур особистості та особливості їх узгодження водночас сприяють і активізації мотивації індивідуума, зокрема процесу боротьби мотивів і становлення їх ієрархії. Тому в роботах сучасних психологів усе частіше використовується термін «мотиваційно-смислова інтенція», під яким учені розуміють системне утворення, яке визначає особистісно значуще поле життєвого світу людини та орієнтири її поведінки й розвитку в найближчій і віддаленій перспективі (М.С. Мишкіна [10], Г.З. Сураєва [13]). М.С. Мишкіна підкреслила, що дошкільний вік є сензитивним періодом лише первинної структуризації смислової сфери свідомості дитини. Тому розвиток мотиваційно-смислової інтенції в старшому дошкільному віці є неповним і незавершеним. Найбільш значущими смисловими орієнтирами для дитини є суб'єкти, менш значущими – екзистенції, найменш значущими – предмети. Такі результати зумовлюються недостатнім розвитком абстрактного мислення в старшому дошкільному віці: осмислення дитиною дошкільного віку життєвої ситуації, в яку включені конкретні люди, відбувається значно швидше й більш точно, ніж активізація особистісного смислу в абстрактній, не пов'язаній із життєвим досвідом суб'єкта ситуації. Розширення часової трансспективи в дошкільному віці зумовлює й розгортання смислових структур у життєвому часі дитини. Окрім «відкритого теперішнього», основними смисловими орієнтирами особистості стають феномени її найближчого та віддаленого майбутнього – школа, робота, особисте майбутнє загалом [10].

Висновки. Отже, аналіз літературних джерел із проблеми становлення смислових структур особистості на ранніх етапах онтогенезу надає можливість констатувати, що первинні прояви вибіркового ставлення дитини до соціальних стимулів у дослідженнях учених виявлено вже в пренатальному періоді розвитку. У віці новонародженості й немовляти взаємодія дитини з різними предметами та людьми сприяє подальшому розвитку її вибіркового ставлення в різних видах активності й соціальної взаємодії. У ранньому віці набуття дитиною здатності до первинного розріз-

нення предметного та соціального світів, установлення меж її «Я» й «не-Я» та, як наслідок, зміна соціальної ситуації розвитку «пра-Ми» на більш диференційовану ситуацію «Ми», а згодом і виникнення центрального феномена кризи третього року життя «Я сам» сприяють усвідомленню дитиною себе як окремого суб'єкта, котрий діє в навколишньому світі. За таких умов дитина у формі ігрового експериментування переходить від вибору одного з декількох уже знайомих варіантів дій до створення власного смислу й задуму діяльності, що реалізується у власних, авторських способах її виконання. Важливими механізмами розвитку особистісного смислу в дошкільному віці є індивідуальна й групова рефлексія. В умовах здійснення останньої дитина набуває здатності не лише до конструювання власних смислів, а й до усвідомлення інших смислів діяльності різних людей, визнання їх унікальності. Розвиток смислової основи діяльності й міжособистісних взаємин особистості в дошкільному віці, розгортання спонукальної функції особистісних смислів дитини сприяють становленню мотиваційно-смислової інтенції, що визначає основні напрями активності дитини в теперішньому та майбутньому часі. У роботах сучасних учених підкреслюється висока значущість вивчення особистісних смислів, мотиваційно-смислової інтенції та інших смислових структур особистості вже на ранніх етапах онтогенезу. Однак аналіз літературних джерел не виявив системних концептуальних досліджень смислової сфери свідомості особистості в ранні періоди психічного розвитку дитини та її генези. На емпіричному рівні психологічні особливості розвитку смислових структур у дитячому віці, їх взаємозв'язок з іншими психічними утвореннями, вплив смислових конструктів на особистісний розвиток дитини загалом висвітлюються лише в окремих роботах. Отже, висока соціальна значущість і недостатня розробленість проблеми дослідження зумовлюють високу актуальність подальшого вивчення розвитку смислових структур психіки особистості в дитячому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амондт С. Тайны мозга вашего ребенка / С. Амондт, С. Вонг. – М. : Эксмо, 2012. – 480 с.
2. Батуев А.С. Исследование зрительного предпочтения у новорожденных детей в ситуации выбора / А.С. Батуев, А.Г. Кашавцев, М.В. Соболева // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 114–118.
3. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, 2000. – 1008 с.



4. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 / под ред. Д.Б. Эльконина. – 1983. – 432 с.
5. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1993. – С. 17–26.
6. Горбачова О.Ю. Структура смислової сфери старшого дошкільника / О.Ю. Горбачова // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Психологія» : збірник наукових праць. – Вип. 21. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 138–142.
7. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – М. : Ганга, 2014. – 524 с.
8. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
10. Мышкина М.С. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: сравнительный анализ : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / М.С. Мышкина. – М., 2004. – 179 с.
11. Немировская М.А. Развитие чувства времени: психоаналитическая точка зрения / М.А. Немировская // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychol.ras.ru/ippppfr/journal>.
12. Ривальта Флейтес К. Формирование мотивации у детей раннего возраста в предметных действиях : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / К. Ривальта Флейтес. – М., 1985. – 106 с.
13. Сураева Г.З. Психологическое исследование мотивационно-смысловой сферы младших школьников / Г.З. Сураева // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 79–88.
14. Фрейберга И. Проявления личностного смысла в рассказах детей дошкольного возраста / И. Фрейберга // Психолінгвістика. – 2010. – Вип. 5. – С. 73–80.
15. Фрейд З. Конечный и бесконечный анализ / З. Фрейд; пер. с нем. и англ. – М. : МГ Менеджмент, 1998. – 224 с.



УДК 159.942:159.922

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ З ЕМОЦІЙНОЮ СТІЙКІСТЮ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

Гурак Г.М., аспірант
кафедри психології

*Інститут філософської освіти та науки
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*

У статті здійснено теоретичний огляд особливостей взаємозв'язків інтернальності та екстернальності із показниками емоційної стійкості підлітків. Розглянуто підлітковий вік як достатньо кризовий і нестабільний період у житті людини, адже внутрішньоособистісні суперечності та недостатній розвиток самоконтролю підлітків накладають свій відбиток на формування й розвиток різноманітних структур емоційної сфери тинейджера, зокрема його емоційної стійкості. Емпірично виявлено позитивні взаємозв'язки між інтернальністю та емоційною стійкістю підлітків. Встановлено, що інтернальність сприяє збільшенню контролю особистості над своїм життям, підвищуючи таким чином стресозахисні потенціали та адекватність різноманітних емоційних станів підлітків під час стресогенних ситуацій.

Ключові слова: емоційна стійкість, локус контролю, інтернальність, екстернальність, підлітки.

В статье осуществлен теоретический обзор особенностей взаимосвязей интернальности и экстернальности с показателями эмоциональной устойчивости подростков. Подростковый возраст рассматривается как кризисный и нестабильный период в жизни человека, поскольку внутриличностные противоречия и недостаточное развитие самоконтроля подростков накладывают свой отпечаток на формирование и развитие различных структур эмоциональной сферы тинейджера, в частности его эмоциональной устойчивости. Эмпирически выявлены положительные взаимосвязи между интернальностью и эмоциональной устойчивостью подростков. Установлено, что интернальность способствует увеличению контроля личности над своей жизнью, повышая таким образом стрессозащитные потенциалы и адекватность различных эмоциональных состояний подростков во время стрессогенных ситуаций.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, локус контроля, интернальность, экстернальность, подростки.

Hurak H.M. FEATURES OF INTERRELATION OF COMPONENTS LOCUS OF CONTROL WITH THE EMOTIONAL STABILITY OF THE ADOLESCENT

The article presents a theoretical overview of the features of internal locus of control and external locus of control teenagers with indicators of their emotional stability. Adolescence is considered as sufficient crisis and unstable period in human life, because intrapersonal conflict and underdevelopment adolescent self leave their imprint on the formation and development of the various structures of the emotional sphere teenager, in particular, his emotional stability. Empirically we found the positive relationships between internal and emotional stability adolescents. Established that the internal locus control of the individual of teenagers increases over their lives, and increases their protective potential.

Key words: emotional stability, locus of control, internality, externality, adolescents.

Постановка проблеми. Процес становлення та розвитку особистості сучасних підлітків розгортається як складна індивідуалізована система суперечностей, яка характеризується напруженістю внутрішнього життя, нестабільністю емоційної сфери, осмисленням навколишнього світу та свого місця в ньому, особливим ставленням підлітка до оточення та до самого себе. Полярність внутрішніх станів особистості підліткового віку накладає свій відбиток на формування та розвиток різноманітних структур емоційної сфери тинейджера, зокрема його емоційної стійкості. Емоційна стійкість виступає фактором ефективності гармонійного психоемоційного розвитку особистості підлітка: зменшує негативний вплив сильних емоцій, сприяє

прояву готовності до дій у стресогенних ситуаціях, інтелектуальної результативності, розвитку емоційно-вольових якостей під час виникнення напружених обставин, що пов'язані із взаємодією дитини із соціумом, в якому вона перебуває. При цьому важливим завданням, яке стоїть перед сучасною психолого-педагогічною практикою, залишається відкриття адаптивних, емоційних, поведінкових та особистісних психологічних чинників розвитку емоційної стійкості, які здатні забезпечити цілісне та ефективно функціонування емоційної сфери особистості підлітків. Пошук внутрішніх взаємозв'язків адаптивних потенціалів підлітків та їх емоційної стійкості сприяв виділенню особливостей локалізації контролю як можливих чинників розвитку емоцій-



ної стійкості особистості підліткового віку. Так, ми вважаємо, що особливий вплив на стресозахисний потенціал підлітків має інтернальність, яка сприяє психічній адаптації підлітків та сталості їх внутрішніх психоемоційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми проявів емоційної стійкості особистості підліткового віку підкреслюється у наукових доробках таких науковців, як Л. Броун, Е.В. Веселова, П. Джордан, О.В. Дрокіна, Д.В. Іванов, В. Смітсон, Т.С. Тихомирова, А. Трос. Зазначені вчені стверджують, що емоційна стійкість підлітків виступає як процес, в якому особистість підлітка постійно прагне до емоційного здоров'я, свободи прийняття рішень, автономності особистості, нових емоційних взаємодій тощо. Л.Ф. Мальгіна зазначає, що емоційна стійкість виступає засобом збереження цілісності особистості під час загострення проблем емоційної взаємодії підлітка із навколишнім середовищем [4].

Щодо вивчення особливостей локусу контролю особистості, то цій темі присвячені праці Є.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, Є.П. Ільїна, М.Ю. Кондратьєва, Д. Майерса, Ф. Макрго, С.К. Нартової-Бочовер, Дж. Роттера, Дж. Фареса, М.О. Холодної, Т.М. Щербакової та ін. Узагальнюючи різноманітність визначень поняття «локус контролю», врахатимемо ним ту зону свідомості, в рамках якої людина здатна визначати причинно-наслідкові зв'язки подій власного життя [5]. Особистість, яка, пояснюючи підсумки власних досягнень чи невдач, посилається на свою діяльність чи бездіяльність, на власні риси характеру, навички та уміння, Дж. Роттер назвав інтерналом – особистістю з внутрішнім локусом контролю [13]. Інтернальний локус контролю є соціально схвалюваною цінністю, адже пов'язаний із самооцінкою, соціальною та емоційною зрілістю і соціальною адаптацією особистості [6, с. 52]. У свою чергу, екстернальний локус контролю все частіше вказується серед характеристик делінквентної особистості [1, с. 35].

Питання взаємозв'язку емоційної стійкості та особливостей локалізації контролю особистості підлітків знаходить своє відображення у працях Д.В. Іванова, Я.Л. Коломінського, Г. Куласа, А.О. Реана, Р. Пеллетієра, Д. Пеллетієра, Дж. Фоурнієва, Є.Г. Щукіної. Так, інтернальний компонент локусу контролю може виступати не лише одним із компонентів емоційної стійкості підлітка, а й психологічним чинником, що здатний впливати на її розвиток. Наукові доробки Д.В. Іванова засвідчують, що

важливими умовами формування емоційної стійкості підлітка є свобода прийняття рішень та відповідальність, яка пов'язана з розвитком автономності особистості, її внутрішньоособистісної локалізації власного «Я» [2]. А.О. Реан і Я.Л. Коломінський, посилаючись на дослідження Г. Куласа, зазначають, що «вивчаючи проблему мінливості і стабільності локусу контролю в підлітковому віці (11–15 років), можливо проаналізувати наявність невеликих змін в локусі контролю як у хлопчиків, так і у дівчаток. При цьому у дівчаток зсув відбувається в бік зовнішнього (екстернального), а у хлопчиків – внутрішнього (інтернального) локусу контролю. Це означає, що з формуванням інтернального або екстернального локусу контролю з'являється можливість діагностувати рівень сформованості компонентів емоційної стійкості [10]. Так, «кількість емоційно стійких індивідів збільшуватиметься у міру становлення їх соціально зрілими, а у більш інфантильних особистостей з вираженою екстернальністю процес формування емоційної стійкості дещо затягнеться» [11, с. 100]. Досліджуючи емоційну нестійкість та дезадаптивність молоді, Є.Г. Щукіна допускала, що психологічним чинником емоційної нестійкості виступає екстернальний локус контролю, що проявляється у бажанні особистості зняти з себе відповідальність, неможливість втручатися в хід подій. Зміщення локусу контролю в інтернальну зону свідчить про прояв впевненості особистості у своїх силах та її здатності формувати емоційну стійкість людини [8, с. 95]. Французькі дослідники Дж. Фоурнієв, Р. Пеллетієр та Д. Пеллетієр зазначають, що інтернальний локус контролю сприяє більш успішній реалізації та адаптації особистості в житті. Важливою обставиною у формуванні та розвитку емоційної стійкості взагалі та інтернального локусу контролю зокрема виступають свобода в прийнятті рішень і розвиток автономності особистості [9]. Незважаючи на достатність наукових положень щодо взаємозв'язків між особливостями контролю особистості та її емоційної стійкості, ґрунтовних досліджень особливостей взаємозв'язку компонентів локалізації контролю та емоційної стійкості саме у підлітковому віці досі здійснено не було.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у здійсненні емпіричного дослідження задля виділення взаємозв'язків між компонентами локалізації контролю (інтернальністю та екстернальністю) підлітків та власне їх емоційною стійкістю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методичну базу для дослідження показників емоційної стійкості особистості та рівневих проявів інтроверсії / екстраверсії підлітків склали методика «Шкала емоційної стабільності / нестабільності (нейротизму)» Г. Айзенка та «Індивідуально-типологічний опитувальник», запропонований Л.М. Собчик. З метою виявлення нами застосована «Шкала емоційної стабільності / нестабільності (нейротизму)» Г. Айзенка, запропонована Є.П. Ільїним. Ця шкала є частиною методики МРІ Г. Айзенка для виміру рівнів емоційної стабільності / нестабільності особистості [3]. Слід зазначити, що дефініції «емоційна стійкість» та «емоційна стабільність» вживаються більшістю дослідників (С.М. Оя, П. Фресс, Р. Кеттелл, Л.П. Баданін) як синонімічні поняття, оскільки є психофізіологічним та психоемоційним утворенням особистості, що виступає як здатність регулювати емоційні стани, несхильність до афективного реагування, стійкість окресленого емоційного стану, переважання позитивних емоцій тощо. В американській психологічній науці взагалі відсутня диференціація зазначених понять. Емоційна стійкість (як і емоційна стабільність) вважаються поняттями, які мають однаковий зміст та позначаються єдиним терміном «emotional stability». Як зазначають М. Пассер та Р. Сміт, емоційно стійкі особистості є спокійними, врівноваженими, менш напруженими чи слабкими [12]. Спираючись на наукові положення зазначених науковців та зважаючи на специфіку нашого дослідження, ми розглядатимемо дефініцію «емоційна стабільність» як синонімічну терміну «емоційна стійкість». Застосована нами «Шкала емоційної стабільності / нестабільності» дає змогу виявити рівні емоційної стабільності особистості: високий, середній та дуже низький.

Показники локусу контролю підлітків здобувались із використанням методики визначення індивідуально-типологічних особливостей особистості «Індивідуально-типологічний опитувальник», запропонований Л.М. Собчик. Ця методика спрямована на дослідження індивідуально-типологічних властивостей особистості (інтроверсії, екстраверсії, ригідності, сенситивності, лабільності, тривожності, агресивності, спонтанності), серед яких для статті ми виокремлюємо складові потенційних адаптивних психологічних чинників емоційної стійкості підлітків: інтернальність / екстернальність. Інтерпретація результатів є прямо залежною від

кількості значущих відповідей за вказаними шкалами. Так, досліджуваний, який набрав за певною шкалою 0–1 бали, демонструє гіпоемотивність, погане саморозуміння або невідвертість при обстеженні; 3–4 бали (норма), є гармонійною особистістю; 5–7 балів, демонструє акцентуованість риси; 8–9 балів (надлишкова вираженість риси), має стан емоційної напруженості, ускладнену адаптацію [7]. Зазначимо також, що нижче виділені нами шкали «Інтроверсія» та «Екстраверсія» є лише частиною масштабного емпіричного дослідження, де нами виділяються і розглядаються взаємозв'язки між емоційною стійкістю та іншими шкалами, які запропоновані Л.М. Собчик у методиці «Індивідуально-типологічний опитувальник». Етап обґрунтування взаємозв'язку між показниками емоційної стійкості та полярними значеннями локусу контролю особистості підлітків здійснювався нами за допомогою використання методів непараметричної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, статистична програма SPSS 21).

Емпіричне дослідження значимих для нас змінних здійснювалось на базі загальноосвітніх шкіл Тернопільського регіону, вибірка складала 300 осіб віком від 11 до 15 років (учні 6–9 класів). Критерій вибору досліджуваних обумовлений специфікою нашого дослідження, науковим інтересом до зниження негативного переживання кризовості особистостями цього вікового періоду та перспективами вивчення рівневих проявів емоційної стійкості особистості підлітка і психологічних чинників, що зумовлюють її.

Рівневі показники емоційної стійкості підлітків розподілились таким чином: 36% старших підлітків проявляють високий рівень емоційної стійкості, що, на нашу думку, зумовлено достатньою адаптованістю старших підлітків до умов навчання та оточуючого середовища, адекватною реакцією на різноманітність стрес-факторів, що впливають на старшого підлітка. Середній рівень емоційної стійкості виявлено у 43% підлітків, що свідчить про своєрідну мінливість реакцій на певну емоціогенну ситуацію. У 21% досліджуваних підліткової групи виявлено дуже низький рівень емоційної стійкості (емоційну нестійкість). Зазначимо, що старша підліткова група (150 досліджуваних: учні 8–9 класів віком 13–15 років) проявляє значно більші показники емоційної нестійкості – 35%, порівняно із молодшою підлітковою групою (150 досліджуваних: учні 6–7 класів віком 11–13 років), де цей показник склав 6% (див. рис. 1).



Достатньо значний відсоток емоційно нестійких старших підлітків, на нашу думку, спровокований особливостями загострення вікової кризи, яка переживається досліджуваними віком 13–15 років. Старші підлітки з дуже низьким рівнем емоційної стійкості характеризуються імпульсивністю поведінки, різким перепадом настрою, нездатністю до саморегуляції, тривожними станами, недостатньою соціальною адаптованістю тощо [4].

Аналізуючи дані за методикою «Індивідуально-типологічний опитувальник», запропонованою Л.М. Собчик (із виділенням шкал «Інтроверсія», «Екстраверсія»), ми виявили такі показники за шкалою «Інтроверсія»: 12% підлітків проявляють мало-вираженість цієї особистісної риси; у 35% підлітків виявлено норму вираженості риси; 47% підлітків проявляють акцентуованість, яскраву вираженість інтроверсії та 6% підлітків проявляють надлишкову вираженість риси. За шкалою «Екстраверсія» отрима-

ні такі результати: 7% – маловираженість екстраверсії; 30% – норма прояву риси за цією шкалою; 51% підлітків проявляють акцентуованість екстраверсії та у 12% досліджуваних виявлено надлишкову вираженість риси за цією шкалою (див. рис. 2).

Таким чином, бачимо, що у більшості підлітків переважає зовнішній тип самоконтролю (екстраверсія) у сукупності із достатньо високими показниками середнього рівня емоційної стійкості підлітків, що дає нам змогу допускати можливість взаємозв'язків між цими психологічними змінними. Як відомо, зміщення локусу контролю в екстернальну зону за більшістю показників свідчить про підвищену вразливість екстернатів до впливу зовнішніх (фруструючих) чинників, що підвищує емоційну нестійкість. Крім того, екстернали дратівливі, тривожні, депресивні, авторитарні, що потенційно посилює прояв їх дезадаптації [8].

Вказане вище припущення підтверджується результатами здійсненого нами кореляційного аналізу за допомогою методів непараметричної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Так, в кореляційних матрицях підлітків із високим, середнім та низьким рівнем емоційної стійкості спостерігаються як позитивні (прямі), так і негативні (обернені) кореляційні зв'язки між змінними інтроверсії та екстраверсії. Існує позитивний кореляційний зв'язок між показниками високої емоційної стійкості та показниками за шкалою «Інтроверсія» ($r = 309, p < 0,01$); простежується обернений кореляційний зв'язок між високою емоційною стійкістю підлітків та показниками за шкалою «Екстраверсія» ($r = 251, p < 0,01$). Слід зазначити, що показники коефіцієнту кореляції середніх значень емоційної стійкості зі шкалою «Інтроверсія» ($r = 192, p < 0,01$) та показники емоційної нестійкості зі шкалою «Інтроверсія» ($r = 177, p < 0,01$) інтерпретуються нами як практично відсутній кореляційний зв'язок, проте на статистично значущому рівні ($p < 0,01$). Ці результати підтверджують припущення про те, що зміщення локусу контролю особистості підлітків в інтернальну зону має безпо-

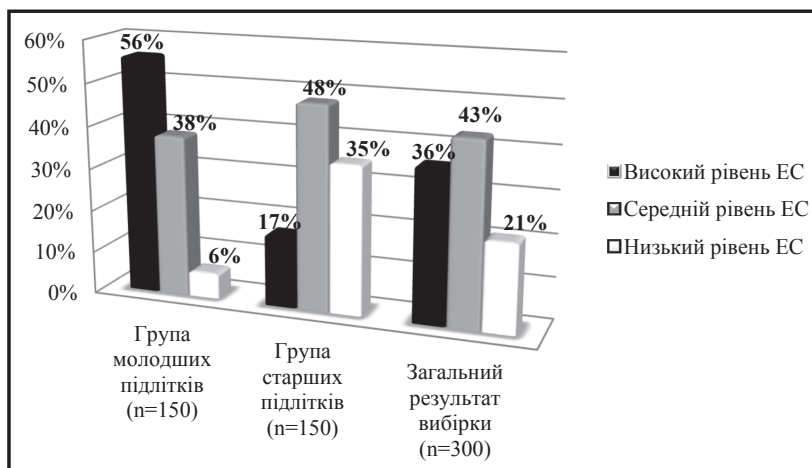


Рис. 1. Показники рівневого прояву емоційної стійкості особистості підлітків

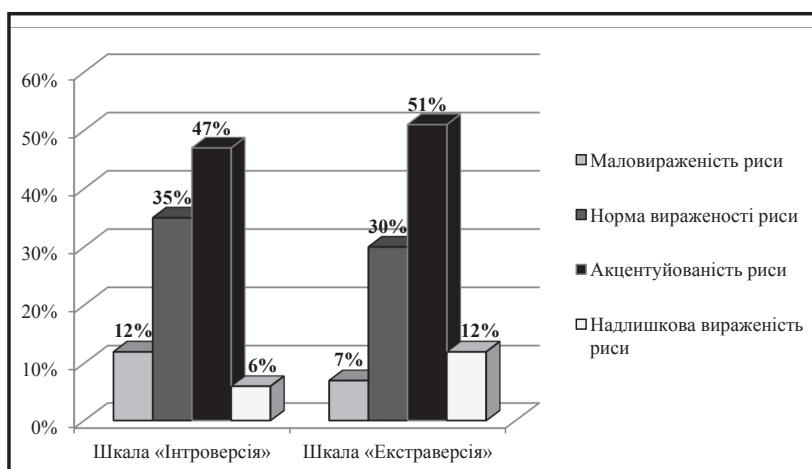


Рис. 2. Показники рівневого прояву полярних компонентів локалізації контролю особистості підлітків (n=300)

середній зв'язок із емоційною стійкістю особистості. Зміщення ж локусу контролю підлітків в екстернальну зону може сприяти розвитку емоційної нестійкості підлітків.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз теоретичних положень з проблеми, що розглядається, і результати проведеного нами емпіричного дослідження дають змогу констатувати наявність адаптивно-регулятивного потенціалу в емоційно стійких підлітків. Дослідження емоційної стійкості доводить, що на даний момент простежується тенденція до зниження емоційної стійкості підлітків старшої підліткової групи. Такий результат ми пов'язуємо із поступовим загостренням вікової кризи та допускаємо, що він пов'язаний із особливостями адаптаційних потенціалів старших підлітків та зміщенням показників їх локусу контролю в екстернальну зону. При цьому нами підтверджений взаємозв'язок між інтернальністю та емоційною стійкістю підлітків. Інтернальність сприяє збільшенню контролю особистості над своїм життям, підвищуючи таким чином стрезозахисні, пристосувальницькі властивості та адекватність різноманітних емоційних станів підлітків під час переживання стресових ситуацій. Наявність тісного взаємозв'язку між інтернальністю та емоційною стійкістю в досліджуваній групі надають підстави вважати, що інтернальність гіпотетично може виступати одним зі структурних психологічних чинників розвитку емоційної стійкості особистості підлітків і забезпечувати адаптивну функцію при переживанні особистістю складних стресогенних ситуацій. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні полюсів локалізації контролю як потенційних чинників розвитку емоційної стійкості особистості підлітків, пошуку та виділенні інших можливих психологічних чинників розвитку емоційної стійкості особистості підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Быков С.В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах / С.В. Быков // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. № 3. – С. 34–43.
2. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Д.В. Иванов. – Курск, 2002. – 208 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Мальгина Л.Ф. Эмоциональная устойчивость как средство улучшения социальной адаптации подростков / Л.Ф. Мальгина // Социокультурные проблемы современной молодежи. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2007. – С. 76–80.
5. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20–30.
6. Реан А.А. Локус контроля делинквентной личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 2. – С. 52–56.
7. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.
8. Щукина Е. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.Г. Щукина. – М., 1998. – 174 с.
9. Typologies des croyances senties per les jeunes de 16 a 25 ans sans emploi a regard de l'insertion socioprofessionnelle / [G. Fourniev, R. Pelletier, D. Pelfetier] // Orientat. Se. et prof. – 1994. – Vol. 22. – №1. – P. 65–83.
10. Shehu J. Mokgwathi health locus of control and external resilience factors among adolescents in Botswana: A case-control study with implications for physical education / J. Shehu, M. Martin // South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation. – 2008. – № 30 (2). – P. 95–105.
11. Kulas H. Locus of control in adolescence: A longitudinal study / H. Kulas // Adolescence, 1996. – P. 31, 721–729.
12. Passer M.W. Psychology: The Science of Mind and Behaviour / M.W. Passer, R.E. Smith. – Boston : McGraw-Hill Higher Education, 2009. – 1036 p.
13. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. / J.B. Rotter – Psychol. – 1966. – V. 8. – № 1. – P. 1–28.



УДК 159.9:316.613

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ, ЩО СПРИЧИНЯЮТЬ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Денисов І.Г., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті розкривається поняття «асоціальна поведінка». Структуровані основні чинники, що спричиняють асоціальну поведінку підлітка. Виокремлено психологічні чинники формування асоціальної поведінки, що детермінують прояви, які суперечать соціальним нормам і правилам суспільства. Проаналізовані психофізіологічні, особистісні та психологічні причини формування девіантної поведінки дитини. Досліджені соціальні інститути як першочергові інстанції формування акцентуації характеру дитини, що схильна до асоціальних патернів поведінки.

Ключові слова: асоціальна поведінка, девіантна поведінка, психологічні фактори, субкультура, підлітки, характер, акцентуація, формування.

В статье раскрывается понятие «асоциальное поведение». Структурированы основные факторы, вызывающие асоциальное поведение подростка. Выделены факторы формирования асоциального поведения, детерминирующие проявления, противоречащие социальным нормам и правилам общества. Проанализированы психофизиологические, личностные и психологические причины формирования девиантного поведения ребенка. Исследованы социальные институты как первоочередные инстанции формирования акцентуации характера ребенка, склонного к асоциальным паттернам поведения.

Ключевые слова: асоциальное поведение, девиантное поведение, психологические факторы, субкультура, подростки, характер, акцентуация, формирование.

Denysov I.H. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL REASONS OF FORMING AND DISPLAY OF DEVIANT CONDUCT IS IN TEENS

The article reveals the concept “antisocial behavior”. Structured, the main factors causing antisocial behavior of the adolescent. The factors of formation of asocial behavior that determining the manifestations that are contrary to social norms and rules of society. Analyzed psycho-physiological, personal and psychological reasons for the formation of deviant behavior of the child. Studied social institutions, as a priority instance of the formation of accentuated character of the child, prone to antisocial behavior paternal.

Key words: antisocial behavior, deviant behavior, psychological factors, subculture, teenagers, character, accentuation, formation.

Постановка проблеми. Вивчення асоціальної поведінки підлітків зумовлено як завданнями наукового пошуку, так і соціальною значущістю проблеми. На жаль, доводиться констатувати, що з кожним роком зростає число проявів асоціальної поведінки у молодіжному середовищі.

Асоціальна поведінка як поведінка, що суперечить нормам, прийнятим у суспільстві, зумовлюється сукупністю зовнішніх та внутрішніх передумов і чинників, які визначають психологічні особливості її становлення та прояву. Зовнішні передумови можуть впливати на макрорівні (соціально-економічні проблеми, суспільні цінності) та мікрорівні (помилки сімейного та шкільного виховання, цінності референтних груп). Серед внутрішніх передумов формування асоціальної поведінки підлітка важливими є індивідуально-психологічні та особистісні особливості, зокрема усвідомлення підлітками особистісних можливостей самореалізації у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основними дослідниками, які вивчали становлення і розвиток особистості підлітка, були Л.Ф. Бурлачук, М.Й. Борисhevський, А.Є. Лічко, С.Д. Максименко, М.В. Савчин. Вони стверджують, що до передумов формування асоціальної поведінки підлітків слід віднести також різні нервово-психічні захворювання та відхилення розвитку дітей [2].

Попри досить значну кількість досліджень, присвячених вивченню відхилень поведінки неповнолітніх, дослідження психологічних чинників, що впливають на прояв асоціальної поведінки підлітків, ще не дістало достатнього науково-методичного розв'язання.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в тому, щоб визначити та проаналізувати передумови формування асоціальної поведінки у підліт-

ковому віці; дослідити психологічні чинники, що впливають на формування асоціальної поведінки у підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі дослідження, присвячені асоціальній поведінці, пов'язані головним чином з «важкими» дітьми та підлітками, які є групою підвищеного соціального ризику. У психології існує кілька понять, які характеризують цю соціальну групу підлітків: «важковиховувані», «кризові», «педагогічно запущені», «дезадаптовані», «асоціальні» тощо.

Поведінка підлітків відрізняється низкою особливостей: недостатністю життєвого досвіду та низьким рівнем самокритики, відсутністю всебічної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудженістю, імпульсивністю, руховою та вербальною активністю, навіюваністю, наслідуванням, загостреним почуттям незалежності, прагненням до престижу у референтній групі, негативізмом, неврівноваженістю процесів збудження і гальмування. Усі ці якості і властивості дітей підліткового віку ведуть до складностей у відносинах з оточенням та проблемної поведінки, що в подальшому може проявлятися як асоціальні вчинки дитини.

Проаналізувавши всю систему передумов асоціальної поведінки, ми виокремили серед них зовнішні (соціальне оточення дитини) й внутрішні (біологічні, конституціональні, психофізіологічні та психологічні) особливості підлітка. Також до несприятливих варто віднести деякі кризові явища, що характеризують психофізичний розвиток у підлітковому віці: прискорений і нерівномірний розвиток організму в період статевого дозрівання, гормональний сплеск, що спричиняє емоційну нестійкість та вразливість.

Серед психофізіологічних передумов асоціальної поведінки особливе місце належить відставанню в розумовому розвитку, олігофренії, зумовленій органічною недостатністю [4].

До негативних передумов також можна віднести юнацьку гіперсексуальність, несублімовану в активні форми діяльності, що закріпилася на рівні поганих звичок (потреба в алкоголі, наркотиках).

Важливими чинниками асоціальної поведінки виступають, на нашу думку, акцентуації характеру підлітків як крайні прояви норми. А.Є. Лічко визначав акцентуацію характеру як «межовий варіант норми, за якого окремі риси характеру надмірно посилені, внаслідок чого виявляється вибіркова вразливість щодо визначених психогенних

впливів при позитивній чи навіть підвищеній стійкості до інших» [8, с. 10].

Серед особистісних передумов, що мають вплив на становлення асоціальної поведінки, ми виокремлюємо особливості самосвідомості підлітка, як головне новоутворення підліткового віку. Саме несформованість цих базових процесів, зокрема відхилення у функціонуванні самосвідомості тане сформованість «образу Я», а також знижена здатність до інтеграції життєвого досвіду, виступає важливим критерієм соціальної дезадаптації дитини.

Важливими для нас є результати досліджень Н.Ю. Максимової, які засвідчують, що соціально дезадаптовані діти не мають бажання вдаватись до роздумів про себе, вкрай недостатньо аналізують свій життєвий досвід і зазвичай нездатні інтегрувати його як складову своєї картини світу. У цих підлітків практично не розвинуті навички самоаналізу та рефлексії, не сформовано «образ Я» та самоідентичність [10].

Серед психологічних причин поведінки, що відхиляється, Є.П. Ільїн виокремлює: 1) незадоволені просоціальні потреби, що створюють внутрішній конфлікт особистості підлітка, призводять до формування деформованих та аномальних потреб; 2) наявність соціальних особистісних диспозицій, мотиваторів, що призводять до вибору асоціальних засобів і шляхів вирішення задоволення потреб або позбавлення від них (шляхом, наприклад, самогубства) [6].

На думку М.Й. Боришевського [2], В.І. Ілійчука [7], С.Д. Максименка [9], Н.І. Пов'якель [10], поведінка підлітка – це соціально детермінований і психічно мотивований, викликаний потребами особистості процес, який знаходить своє виявлення в здійсненні вчинків або таких, що порушують соціально-нормативний порядок, або таких, що сприяють нормальному функціонуванню і розвитку суспільства. Вихідним елементом внутрішньої психологічної структури поведінки є потреби як соціально обумовлене психологічне джерело, що спонукає, регулює і спрямовує активність особистості.

Серед найважливіших потреб, які за умов їх фрустрованості можуть спровокувати асоціальну поведінку, можна назвати незадоволену потребу дитини у володінні власністю, що може сприяти розвитку агресивності, викликати прагнення компенсувати втрати своєї власності шляхом привласнення чужої. Агресивності, протестам, демонстративній непокорі соціальним нормам і вимогам, втечам з домівки сприяє незадоволена потреба в свободі.



Незадоволення, прагнення знайти гідне місце в групі однолітків і в сім'ї призводить до негативного стилю самоствердження: блюзнірства, опозиційності.

На нашу думку, проаналізовані особливості підліткового віку зумовлюють внутрішні суперечності, які виступають рушійною силою розвитку підлітка. Водночас за певних умов, при несприятливому поєднанні різних чинників ці особливості стають передумовами формування в підлітка асоціальної поведінки. Іншими передумовами виникнення в підлітковому віці відхилень у поведінці є соціальні, соціально-психологічні та педагогічні.

Соціальні детермінанти поведінки, що відхиляється, численні, мають різний ступінь впливу і специфічно групуються в кожному конкретному випадку. Ці чинники відносять до зовнішніх, виокремлюючи серед них вплив макросередовища (соціально-економічні, політичні, культурно-освітні та інші умови існування певного суспільства) і мікросередовища (умови існування найближчого оточення підлітка). Макросередовище обумовлює поведінку підлітка опосередковано: трансформуючись певним чином через соціальні і психологічні особливості мікросередовища, воно не лише детермінує умови існування кожної сім'ї, але й впливає на виховання підростаючої особистості.

П.Д. Павленок, вивчаючи особливості девіантної поведінки, виокремлює такі основні її причини, які він вважає загальними для всіх «груп ризику»: 1) соціальна нерівність, яка знаходить прояв в низькому, часом злидарському рівні життя більшої частини населення, насамперед молоді; у розшаруванні суспільства на багатих і бідних; 2) морально-етичний фактор виражається в низькому моральному рівні суспільства, бездуховності і відчуженні особистості; 3) навколишнє середовище, що прихильно ставиться до проявів девіантної поведінки. Названі вище умови можна розглядати як чинники асоціальної поведінки, що діють на макрорівні – рівні суспільства [8].

На мікросоціальному рівні основним чинником асоціальної поведінки підлітків ми вважаємо сім'ю. Особливості сім'ї, насамперед її соціальне благополуччя, психологічна атмосфера, сімейні цінності, створюють певні умови для становлення особистості дитини. Зокрема, А. Бандура виокремив параметри батьківського стилю (контроль, засоби спілкування, емоційна підтримка), що «відповідають» за певні патерни дитячих рис, пов'язані із певною поведінкою [1].

Причинно-наслідковий зв'язок між стилями сімейного виховання і формуванням негативних форм поведінки у дітей відзначає І.А. Фурманов, зазначаючи, що висока агресивність найчастіше спостерігається у дітей із родин з такими типами виховання: «емоційне відштовхування» (за типом «Попелюшки», коли мінімальна увага до дитини поєднується з великою кількістю заборон, суворістю вимог); «гіпопротекція» (дитина покинута напризволяще; батьки не цікавляться нею і не контролюють її поведінку). Висока інтенсивність агресії при сталому відчутті провини (тобто дитина упевнена в тому, що вона є поганою, вчиняє негарно) помічена у дітей із сімей з «жорстоким ставленням», з «домінуючою гіперпротекцією» [11].

Школа – ще один значущий фактор, що також може зумовлювати розвиток асоціальної поведінки у підлітковому віці. Негативними психолого-педагогічними чинниками, що ускладнюють взаємини учителів та учнів і спричиняють формування у підлітків асоціальної поведінки, є розбіжності у поглядах на виховання, світосприйняття дорослого та дитини. З боку учителів часто спостерігається несприятливе ставлення до учнів, застосування засобів негативної стимуляції (негативні оцінки, докори, догани), некоректність, нестриманість і байдужість, неврахування індивідуально-психологічних особливостей дітей та відсутність індивідуального підходу.

Зокрема, важливими ми вважаємо стиль спілкування педагога з учнями, зміст і форми виховної роботи. Досить несприятливі умови для розвитку дитини складаються тоді, коли педагогічне спілкування носить авторитарний або ліберальний характер. За умов авторитарного стилю педагога виховна робота спрямована на досягнення слухняності, дисципліни, порядку, формування в дітей конформності. В арсеналі застосовуваних при цьому педагогічних засобів переважають санкції, покарання, обмеження. Відсутня індивідуальна і диференційована виховна робота. Авторитарна позиція вчителя по відношенню до підлітків провокує протестні реакції, конфлікти. Як слушно зазначав Я. Корчак, «авторитаризм – джерело відхилень у поведінці. Дитина недисциплінована і зла тому, що страждає».

При ліберальному стилі педагогічного спілкування, що характерний, як правило, не стільки для школи в цілому, скільки для окремих учителів, нерідко відсутня систематична і послідовна робота, необхідна для досягнення виховних цілей. Такий стиль призводить до потурання, виховання в ди-

тини вседозволеності, несформованості меж, що добре, а що погано, що можна, а що не можна, тобто тих самих суспільних норм, які мають слугувати орієнтиром у поведінці підлітка.

Як уже зазначалося вище, в підлітка істотно змінюються взаємини з однолітками: для нього характерна підвищена потреба у спілкуванні з ними, прагнення до самоствердження в їхньому середовищі, залежність від оцінки референтної групи. Отже, однією з передумов формування асоціальної поведінки підлітка можуть виступати його взаємини з однолітками, зокрема прийняття або неприйняття дитини в класному колективі, характер референтної групи.

Велике значення має ставлення до дитини в класному колективі, її соціально-психологічна роль.

Часто так звані важковиховувані підлітки, які не зуміли нормально адаптуватися в оточуючому їх середовищі, потрапляють до асоціальних угруповань, де вони знаходять розуміння, емоційну підтримку, відчуття своєї значущості, що робить особливо привабливим спілкування з такими ж «вигнанними із суспільства», як і вони.

Угрупування підлітків, які надають перевагу нормам, цінностям, зразкам поведінки, відмінним від визнаних суспільством, створюють ціннісно-нормативні субкультури. Як стверджують С.А. Белічева, О.Б. Бовть, Н.Ю. Максимова, субкультура формується в результаті інтеграції людей, чия діяльність і спосіб життя протистоять пануючим у суспільстві, а тому ними ігноруються [5].

Деякі підлітки, на думку С.А. Белічевої, використовують агресивні дії, щоб продемонструвати свою «сучасність». На жаль, у багатьох сучасних підлітків існує досить неадекватне уявлення про мужність, яку вони часто ототожнюють з грубощами, жорстокістю, агресивністю. Більш того, такі форми поведінки провокуються різними засобами масової інформації, референтними групами однолітків та зумовлюються деформацією сім'ї, яка найчастіше не тільки не створює почуття психологічної захищеності, а й сприяє розвитку брутальності, демонстративної непокори [8].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, ми виявили основні психологічні чинники, що спричиняють формування асоціальної поведінки у дітей підліткового віку. Залежність поведінки дітей від характеру дитяче-батьківських стосунків підкреслюється більшістю психологів. Зрозуміло, що ця залежність не завжди пряма, частіше вона ускладнена додатковими умовами та факторами: соціальними, економічними, психологічним кліматом в ро-

дині, особливостями когнітивного і фізичного розвитку дитини.

Також на формування антисоціальних проявів сильно впливає школа. На жаль, доводиться констатувати, що й сьогодні, попри розуміння актуальності проблеми асоціальної поведінки підлітків, є чимало шкіл, де діяльність педагогів спрямована переважно на засвоєння знань і не приділяється необхідної уваги вихованню учнів, або ж виховна робота проводиться несистематично, непослідовно. Саме виховні чинники відіграють значну роль у формуванні асоціальної поведінки. Девіантна поведінка практично завжди є результатом неправильного виховання.

Як доводить практика, школа не тільки часто не може допомогти дитині вийти з тупика тривожного, емоційно-нестабільного стану, але іноді навіть пригнічує її душевний дискомфорт, підштовхує до відхилень у поведінці.

Таким чином, упродовж підліткового періоду зростає кількість причин для виникнення гострих конфліктів між дорослими й підлітками як у родині, так і в школі. Чималу роль при цьому відіграє і нестриманість, педагогічна неспроможність батьків та учителів, котрі не бажають поважати особисту гідність підлітка, враховувати його вікові психологічні особливості й прагнуть діяти авторитарними методами.

Також середовище спілкування підлітка, його референтна група є чинником асоціальної поведінки, якщо присутні асоціальні елементи в системі норм, цінностей, якими керуються члени групи; якщо у взаєминах у групі панує авторитарний стиль, виявляється насильство, поширена антишкільна субкультура.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников : дисс... психол. наук / М.И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
3. Возрастно-психологическое консультирование / [Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс]. – М., 1990. – 250 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 360 с.
5. Двіжона О.В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Двіжона ; Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 120 с.
6. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В.В. Петрушинского. – М., 1994. – 368 с.



7. Ілійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.І. Ілійчук. – К., 1996. – 24 с.

8. О диагностических методах психологического исследования школьников / [А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов] // Советская педагогика. – 1968. – № 7. – С. 65–77.

9. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова. – К., 2000. – 200 с.

10. Пов'якель Н.І. Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога / Н.І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К. : НДУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – С. 49–54.

11. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : [монографія] / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.

12. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – М. : Ильин, 1996. – 187 с.

УДК 159.923.5

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ АУТОАГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ

Депутатов В.О., магістрант
кафедри практичної психології
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

У статті викладається й обґрунтовується розроблена автором програма зниження рівня аутоагресивності підлітків інструментами транзактного аналізу. Чітко окреслено використовувану у роботі психокорекційну модель. Описано рекомендації для групової та індивідуальної роботи.

Ключові слова: аутоагресивність, психокорекційна програма, транзактний аналіз, еґо-стани, життєві позиції, погладжування.

В статье излагается и обосновывается разработанная автором программа снижения уровня аутоагрессивности подростков инструментами транзактного анализа. Чётко очерчена используемая в работе психокоррекционная модель. Описаны рекомендации для групповой и индивидуальной работы.

Ключевые слова: аутоагрессивность, психокоррекционная программа, транзактний аналіз, еґо-состояния, жизненные позиции, поглаживания.

Deputatov V.O. PSYCHOCORRECTIONAL PROGRAM OF REDUCING OF AUTOAGGRESSIVENESS OF TEENAGERS BY TOOLS OF TRANSACTIONAL ANALYSIS

The article describes and substantiates the program, which is developed by author to reduce the level of autoaggressiveness of teenagers by tools of transactional analysis. Efficiently outlined used in work psychocorrectional model. Recommendations for both group and individual work are described.

Key words: autoaggressiveness, psychocorrectional program, transactional analysis, ego-states, life-positions, strokes.

Постановка проблеми. У сьогоденно-му українському суспільстві гостро стоять проблеми хімічної залежності, віктимної поведінки, екстремізму, навмисного самопошкодження та суїциду серед підлітків. Науковці детально досліджують ці явища як окремі, але вони мають один загальний елемент – аутоагресію. Психіатр Н.В. Агазаде стверджує, що між окремими різновидами аутоагресивної поведінки існують причинно обумовлені взаємозв'язки та певні закономірності переходу від одного в інший [1]. Саме це і зумовлює необхідність вивчати всі види не окремо, а разом. Взагалі аутоагресія властива кожній людині, але часом вона розвивається в стійку рису – аутоагресивність.

Оскільки підлітковий вік – дуже важливий етап становлення особистості (бо відбувається побудова самоідентичності підлітка, його цінностей), то прояви аутоагресивної поведінки різного роду можуть здійснити руйнівний вплив на хід усього подальшого життя. Тому на цьому віковому етапі необхідно відстежувати рівень аутоагресивності та своєчасно його коригувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему аутоагресивності вивчали як зарубіжні, так і радянські науковці. Проблемою тлумачення поняття аутоагресії займалися В.М. Блейхер, С.Ю. Головін, Є.П. Ільїн,

С.С. Степанов та ін. Найближчим для нас є визначення С.С. Степанова: «Аутоагресія – це різновид агресивної поведінки, при якій ворожі дії по якимось причинам (переважно соціальним – коли об'єкт, що викликав агресію, є недосяжним, занадто сильним, так чи інакше невразливий) не можуть бути звернені на подразнюючий об'єкт та спрямовуються суб'єктом на самого себе» [12, с. 73]. Особливостями аутоагресивності у підлітків займалися Л.С. Шевіріна, М.М. Салова, І.М. Павличева, Н.О. Макаручук та ін. Питання детермінант аутоагресивності вивчали А. Бандура, Л.Г. Жаркова, Д. Калшед, Г.Я. Пілягіна, З. Фрейд та ін. Щодо цієї проблеми нам є близьким розуміння Д. Калшеда, який причиною аутоагресивних симптомів бачить внутрішньо-особистісний конфлікт, що, в свою чергу, базується на психотравмі [7, с. 85], проте так чи інакше всі представники психодинамічного напрямку дотримуються тієї ж думки (Л.Г. Жаркова, К. Меннінгер, З. Фрейд).

Напрямок психології особистості та система психотерапії транзактний аналіз (далі – ТА), представниками якого є Е. Берн, Б. Гулдінг, М. Гулдінг, Т. Харріс та інші дослідники, є дуже вдалим підходом для розгляду внутрішніх психологічних конфліктів. Слід зазначити, що з позиції транзактного аналізу структура особистості складається



з компонентів, які проявляються у певних системах почуттів, думок та паттернів поведінки – его-станів [2]. В своїх роботах засновник цього напрямку Е. Берн виділяє три умовно названі его-стани: Parent (P), Adult (A), Child (C), що в перекладі з англійської означають «Батько», «Дорослий» та «Дитина» відповідно. Ті чи інші взаємостосунки між его-станами породжують різні життєві позиції. Життєва позиція – це сукупність основних уявлень про себе і оточуючих, покликаних виправдати рішення і поведінку людини [13]. Ці уявлення можуть бути охарактеризовані так: Я – ОК (+) (я в порядку), Я – не ОК(–) (я не в порядку), Ти (Т) – ОК, Ти – не ОК. Надані в дужках скорочення використовуються у ТА для лаконічності, отже, якщо об'єднати ці уявлення в усіх можливих комбінаціях, то вийде 4 основні життєві позиції, виокремлені автором: Я+Т+, Я+Т–, Я–Т+, Я–Т–.

Інтерпретація декількох теоретичних поглядів на аутоагресію з позиції ТА, що викладена в нашій попередній роботі [5], приводить нас до висновку, що, коригуючи аутоагресивність за допомогою засобів цього терапевтичного напрямку, необхідно робити акцент на підсиленні прояву в особистості его-стану А та зменшенні прояву Р та С, що дасть змогу особистості контролювати внутрішні конфлікти та пов'язані з цим паттерни поведінки. Не викликає сумнівів також і необхідність мотивування особистості до того, щоб вона свідомо (а саме так, за думкою Т. Харріса, це і робиться [14]) прийняла життєву позицію Я+Т+.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб викласти розроблену автором психокорекційну програму «Я О'кей + ти О'кей = ми О'кей», спрямовану на зниження схильності підлітка до аутоагресивної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як ми вже зазначили вище, для подолання аутоагресивності підлітків нами було обрано корекційну модель ТА. Її використовують як в індивідуальній, так і в груповій роботі (деякі автори, зокрема В.А. Петровський [11], наголошують на тому, що потрібно поєднувати обидві форми). При обох формах корекції загальними є кінцева мета, позиція психолога, напрями та стратегії роботи та тривалість корекційного втручання.

Щодо кінцевої мети роботи в ТА, то А.А. Осіпова [10] пише, що нею є досягнення автономності особистості, самостійне визначення своєї долі, прийняття відповідальності за свої вчинки та почуття. Щодо позиції психолога при роботі, то

вона є партнерською, приймаючою, психолог має поєднати в собі експерта та вчителя, звертатися до та стимулювати тільки А у клієнта. Згідно з цим у груповій та індивідуальній психокорекції відносини ми вибудовували на рівних, звертаючись один до одного на «ти», не дивлячись на різницю у віці та соціальний статус. Одним з плюсів ТА є проста та інтуїтивно зрозуміла термінологія, що також стимулює відчуття рівності, бо психолог не відчужується від клієнта «складними та незрозумілими словами».

А.А. Осіпова серед напрямів роботи в ТА виокремлює:

- структурний аналіз – аналіз Р-А-С структури особистості;
- аналіз транзакцій – способів взаємодії між людьми;
- аналіз психологічних ігор – прихованих транзакцій, що приводять до несвідомого бажаного результату;
- аналіз сценарію – індивідуального життєвого шляху, якого несвідомо дотримується людина [10].

Щодо стратегій роботи в концепції ТА, то Г.А. Макарова [8] виокремлює такі: робити наголос на прагненні клієнта до особистісного зростання, здоров'я та адаптації; приділяти увагу як емоційним, чуттєвим аспектам, так і інтелектуальним; працювати з сьогоденням і майбутнім клієнта; використовувати психологічний альянс консультанта з клієнтом як модель нових більш продуктивних відносин; випробувати моделі нової поведінки на перш за все взаєминах з консультантом, а вже потім поза стінами кабінету. Як зазначає В.А. Петровський, робота в рамках ТА зазвичай триває недовго: при груповій роботі це близько трьох місяців раз на тиждень, при індивідуальній – це 4-6 зустрічей по дві години в обох формах [11].

Серед особливостей індивідуальної роботи майже всі автори, зокрема Б. Гулдінг та М. Гулдінг [4], Г.А. Макарова [8], В.А. Петровський [11], Т. Харіс [14], виділяють, по-перше, створення психотерапевтичного контракту, тобто конкретне обговорення того, чого клієнт хоче здобути після сеансів; контракт під час корекції може змінюватися; по-друге, ознайомлення клієнта з принципами ТА; він має відкрити для себе структуру своєї особистості та навчитися впізнавати, в якому стані він знаходиться в той чи інший час; по-третє, допомогу транзактного аналітика змінитися клієнту: знову знайти в собі Вільну С, навчитися вирішувати свої проблеми з позиції А, свідомо прийняти життєву позицію Я+Т+.

У груповій роботі до зазначених принципів додаються і такі: інформація пода-

ється в інтерактивній формі, що стимулює групу бути більш активною; вирішується проблема не однієї людини, а декількох, і при обговоренні проблеми одного клієнта у іншого може бути інсайт (внаслідок процесу ототожнення себе з активним учасником); при груповій роботі доречно синтезувати теоретичні положення ТА з практичними вправами методології іншого спрямування, наприклад, гештальт-терапією (Б. Гулдінг та М. Гулдінг [4]) або психодрамою. Серед інших авторів синтезуванням ТА та психодрами займався П.П. Горностай [3]. Зокрема, автор наголошує на тому, що структурна модель особистості має сильні можливості психодраматичного опрацювання; через зображення протагоніста за допомогою трьох персонажів (Р, А, С) можна по-новому подивитися на проблему або ж знайти її причину. Програвання ситуацій з різних «персонажів» навчає людину діяти через ці его-стани.

Актуальність нашої психокорекційної програми зумовлена вищезгадуваним соціальним запитом.

Мета програми – сприяти зниженню аутоагресивності підлітка.

Завдання програми: 1) сприяти усвідомленню підлітком власної життєвої позиції та особистісної структури; 2) сприяти покращенню ставлення до себе та інших; 3) сприяти усвідомленню підлітком детермінант своєї поведінки; 4) сприяти розвиткові вміння конструктивно виражати свою агресію.

Основні методи: групова дискусія, ігровий метод, шейпінг, рольова гра, візуалізація, вербалізація, тематичний малюнок. У роботі використовувались групова та індивідуальна форми.

За основу програми було взято запропоновані В.А. Петровським загальні етапи роботи (укладання контракту, ознайомлення з принципами ТА, відкриття клієнтом своєї структури особистості, спонукання клієнта до нової поведінки [11]), думку Т. Харріса щодо важливості усвідомленого прийняття життєвої позиції Я+Т+, влучні твердження П.П. Горностая щодо ефективності синтезу ТА з психодрамою. Деякі вправи було взято з праць І.Г. Малкіної-Пих [9] та Я. Стюарта [13] та адаптовано до моделі ТА. Кожне корекційне заняття передбачає поетапне тлумачення основної термінології та відповідних теоретичних матеріалів для опанування практичними знаннями. Слід зазначити, що для реалізації цієї програми тренер має володіти основними концепціями ТА, оскільки підлітки часто ставлять уточнюючі запитання.

Програма психокорекції аутоагресивності підлітків

«Я О'кей + ти О'кей = ми О'кей»

Заняття 1. «Я та мої стани».

Мета: розширити сприймання підлітком себе, своїх станів та своєї поведінки.

Обладнання: 4 аркуші А3, сірники, таблиці з его-станами, маркери / олівці.

Хід роботи.

1) Знайомство (15 хв.). Тренер представляється групі, говорить вступне слово і пропонує познайомитися у грі.

Гра «Я ніколи не ...». Перший гравець каже: «Мене звуть... Я ніколи не...». Далі він називає те, що ніколи не робив у своєму житті (гра на чесність). Припустимо, гравець сказав «Я ніколи не їв ананаси». Всі гравці, які їли ананаси, повинні дати йому по одному сірнику. Потім хід переходить до іншого гравця, і він називає те, що ніколи не робив. Завдання кожного гравця назвати щось таке, що він ніколи не робив, а всі або більшість присутніх робили. За допомогою цієї гри створюються більш довірливі стосунки між учасниками.

2) Правила групи (10 хв.). Групі пропонується скласти правила та записати їх на лист А3. Спочатку та в кінці тренер пропонує деякі свої:

- звернення на «ти»;
- конфіденційність всього, що відбувається;
- щирість;
- повага до мовця;
- виключення телефонів;
- правило піднятої руки;
- Я – О'кей; Ти – О'кей.

3) «Малюнок типових персонажів» (25–30 хв.). Тренер оголошує, що зараз буде малювання, об'єднує всіх у трійки та дає кожній трійці по аркушу А3 та олівці / маркери. Проголошує завдання: обговорити поведінку і зобразити того персонажа, який дістанеться команді. Після оголошення завдання всі 3 команди отримують аркуш з якоюсь назвою: «Батько», «Дорослий», «Дитина». Після малювання тренер плавно переходить до ідеї, що в кожному з нас є усі ці персонажі, каже, що це називається его-станами, пояснює основну їх функцію, наводить приклади. Обговорюючи це з дітьми, слід порозпитувати, які слова, тон голосу, жести, положення тіла, вираз обличчя, на думку групи, має кожен з его-станів. У випадку індивідуальної роботи дитина сама малює всіх трьох персонажів, вголос проговорюючи те, що саме вона малює в даний момент і чому.

4) Вправа 1 (10–15 хв.). Кожен учасник пише по одному прикладу на кожен з цих трьох способів (Батько, Дорослий, Дитина)



своєї поведінки, думок і почуттів за останню добу. Після цього записане обговорюється.

5) *Вправа 2 (15–20 хв.)*. Кожен з учасників повинен згадати себе в кожному з его-станів. Потрібно описати, які думки і почуття вони при цьому відчувають. Додаткові питання, які має поставити тренер під час обговорення: як підлітки ставляться при цьому до себе, кого нагадує поведінка в Р?

6) *Вправа 3 (10 хв.)* Кожен каже по одному мінусу та плюсу кожного его-стану.

7) *Закінчення заняття (5–10 хв.)*. Кожен з учасників повинен сказати, що нового він дізнався сьогодні, що з цього було цінного, чи сподобалось йому сьогоднішнє заняття.

Заняття 2. «Я та мої стани».

Мета: закріпити знання про его-стани та сформувані вміння їх розпізнавати.

Обладнання: аркуші-жеребки з его-станами, аркуші-жеребки з транзакціями, таблички з его-станами.

Хід роботи.

1) *Вправа 1*. Привітання (10 хв.). Кожен вітає групу з позиції конкретного его-стану (з того, який випаде за жеребом). Усі інші учасники повинні визначити, з якої позиції було зроблено привітання, які інтонації, жести, пози та слова дали їм змогу це зробити.

2) *Обговорення (10 хв.)* того, чи використовували вони отримані знання між заняттями, як і в чому їм це допомогло тощо.

3) *Вправа 2 (30 хв.)*. Учасники повинні програти ситуації транзакцій з его-станів, посилаючи транзактний стимул в інший его-стан. (В-В; Д-Д; Р-Д; Д-Р). Підлітки програють по декілька ситуацій, посилаючи стимул згідно з отриманим варіантом транзакції, реакцію ж отримують залежно від того, яка транзакція випала іншому учаснику. Після цього слід обговорити, чи приємно їм було отримувати транзакції і чому так вийшло. Серед сценаріїв можуть бути такі: «В автобусі» (контролер звертається до пасажира, що, на його думку, не сплатив, однак у пасажира квиток є); продавець Орфлейм і небажаючий купувати перехожий; Лисиця і Колобок; мати і батько обговорюють розбалуваного сина або інші за бажаннями групи та тренера. При індивідуальній роботі цю вправу не проводити.

4) *Вправа 3 (15–20 хв.)*. Психолог пропонує кожному намалювати свою егограму (по горизонталі – его-стан, по вертикалі – стовпчики виразності цього его-стану у підлітка). Питання: Що хотілося б змінити в цій егограмі? Написати по 5 різних поведінкових актів, які можна було б використовувати від сьогодні для збільшення або зменшення прояву бажаного его-стану.

5) *Підведення підсумків за темою (10 хв.)*. Важливо дізнатися, що нового дізналися підлітки, яка цінність цієї інформації; мотивувати використовувати це в подальшому житті.

Заняття 3. «Я та інші».

Мета: покращити ставлення підлітка до себе та інших (Я+Т+).

Обладнання: таблички з осями життєвих позицій, аркуші-жеребки з життєвими позиціями.

Хід роботи.

1) *Вправа 1*. Привітання (5 хв.). Кожен вітає групу з позиції конкретного его-стану (з того, з яким він прийшов). Усі інші учасники повинні визначити, з якої позиції було зроблено привітання, які інтонації, жести, пози та слова дали їм змогу це зробити.

2) *Вступне слово (демонстрація) (5 хв.)*. Психолог наводить приклади позицій за допомогою мови. Можна поставити для себе 4 стільці, сідати на кожний, представлятися різними іменами і говорити з різних позицій (Я+, Я-, Т+, Т-). Інший варіант: кожен з учасників сідає на стілець по черзі (після тренера, що показує). Спочатку всі сідають на стілець Я+, потім на Я-, потім на Т+ та на Т-. Після цього слід плавно підвести до того, що існує 4 життєвих позицій, що виходять з позитивного або негативного ставлення до себе та до інших.

3) *Вправа 2 (10 хв.)*. Запропонувати підліткам навести приклади з літератури / фільмів на кожну з життєвих позицій. Залежно від обраних персонажів назвати кожну життєву позицію її ім'ям, так в майбутньому і озвучувати (наприклад, Я-Т+ – Червона Шапочка).

4) *Вправа 3 (25–30 хв.)*. Усі учасники за жеребом витягують ту чи іншу життєву позицію. Програти конфліктну ситуацію з тією, що випала. Приклади ситуацій, якщо з тієї чи іншої причини не використовуються реальні: покупець і продавець; вчитель і учень, дитина (хоче піти погуляти з друзями) і батько (що не хоче відпускати, доки дитина не зробить домашнє завдання) тощо. Також можна використовувати ті ситуації, що запропонують учасники.

5) *Вправа 4. (30 хв.)*. Тренер просить учасників намалювати осі (Т+ Т- по вертикалі, Я- Я+ по горизонталі). Виходить 4 квадранта, кожен з яких показує якусь з життєвих позицій. Кожен учасник повинен буде показати, скільки часу щодня він проводить в кожному квадранті. Питання: за яких обставин ви схильні входити в кожен квадрант? Що ви зазвичай робите, говорите і відчуваєте, коли перебуваєте в ньому? Який его-стан превалює в кожному з них?

Які еґо-стани це викликає у інших значущих? Дивлячись на малюнок, що б ви хотіли змінити? Привести до думки, що життєві позиції та еґо-стани пов'язані між собою. Мотивувати їх на те, що потрібно свідомо приймати позицію Я+Т+.

б) Підведення підсумків за темою (10 хв.). Важливо дізнатися, що нового дізналися підлітки, яка цінність цієї інформації; мотивувати використовувати отримані знання в подальшому житті.

Заняття 4. «Погладьте мене».

Мета: сформувати навички погладжування інших, себе та вміння просити погладжування.

Матеріали: аркуші, ручки.

Хід роботи.

1) Привітання (5 хв.). Учасники діляться думками з приводу минулого заняття, досвідом використання отриманих знань, але вони повинні не тільки поділитися цим, але і похвалити себе за це, або за щось інше (вчинок, риса характеру, щось у зовнішності). Психолог, якщо виникають проблеми з самопогладжуванням, підказує навідними питаннями.

2) Запитання до підлітків (15–20 хв.): що таке похвала, яка улюблена похвала є у них, як саме це відбувається і за що саме це відбувається.

Підвести до того, що похвала може бути за щось, а може бути незважаючи ні на що. Потім психолог розповідає, що похвала може бути за щось добре, а за щось погане буває покарання. Розпитати про види покарань. Звести все до того, що і покарання, і похвала – це все погладжування. Пояснити, що люди прагнуть не до похвали, а до погладжуваль, причому якщо не виходить отримувати позитивні (похвала), то влаштовують і негативні (покарання). Запитати, навіщо нам взагалі потрібні прогладжування. Запитати, як вони домагаються прогладжуваль. Розповісти підліткам про те, що погладжування (позитивні) можна отримати трьома способами: роздавати погладжування і отримувати їх у відповідь; просити погладжування; самому гладити себе.

3) Вправа 1 (15 хв.). Під час цієї вправи психолог навчає роздавати погладжування. Проходить це по колу, починаючи з психолога. Після вправи ставляться такі питання: в якому еґо-стани при «даванні» вони знаходились; в якому – при «прийнятті»; яке з отриманих погладжуваль підліток очікував отримати; яких погладжуваль він не очікував; які погладжування йому сподобалися; які не сподобалися; чи були погладжування, які він хотів би отримати, але не отримав. При індивідуальній роботі клієнт дає

погладжування психологові, програє ситуацію, що дає їх якійсь близькій значущій персоні.

4) Вправа 2 (20 хв.). Під час цієї вправи психолог навчає просити погладжування. Кожен по черзі проситиме погладжування в інших членів групи. Інші відповідають погладжуванням в тому разі, якщо вони щиро хочуть його дати. Якщо він не зацікавлений в щирому погладжуванні, хай дасть відповідь: «Я не хочу тебе гладити зараз» та не пояснює більше нічого. По закінченні вправи прохач ділиться своїми відчуттями з іншими членами групи. Потім настає черга іншої людини, і все починається знову. При індивідуальній роботі клієнт просить погладжування у психолога, програє ситуацію, що просить їх у якоїсь близької значущої персоні.

5) Вправа 3 (20–25 хв.). Учасники індивідуально заповнюють табличку, що складається з питань: «Як часто ви даєте іншим позитивні / негативні погладжування», «Як часто ви приймаєте позитивні / негативні погладжування», «Як часто ви просите про позитивні / негативні погладжування», «Як часто ви відмовляєте у позитивних / негативних погладжуваннях, яких від вас чекають?» та ранжованих відповідей «ніколи», «рідко», «часто», «доволі часто», «дуже часто», «завжди». Питання до кожного з учасників: що вам подобається у вашому профілі? Якщо щось не подобається, то що хотілося б змінити в ньому? Підліток повинен навести по 5 прикладів на зміну кожного з бажаних пунктів.

б) Підведення підсумків за темою (10 хв.) та зворотній зв'язок. При обговоренні, що нового учасники дізналися сьогодні, кожен робить самопогладжування, наприклад «Я сьогодні був дуже уважним, щирим, активним». Якщо підліток не може цього зробити одразу, то він повинен звернутися по допомогу до групи.

Заняття 5. «А я вмію сердитися по-різному!».

Мета: сформувати оптимальний спосіб вираження агресії.

Обладнання: картки з ситуаціями для програвання.

Хід роботи.

1) Привітання (10–15 хв.). Учасники діляться думками з приводу минулого заняття, досвідом використання отриманих знань. Під час привітання тренер допомагає актуалізувати знання про минулі теми, обговорює, як ми сердимось в тому чи іншому еґо-стани або при тій чи іншій життєвій позиції.

2) Вправа 1 (25 хв.). Психолог каже про те, що зараз всі будемо програвати си-



туацію, коли сердиться хтось у якомусь его-стані. Спочатку він показує його, всі інші по колу це повторюють, додаючи свою «родзинку» (за бажанням учасника).

3) *Вправа 2 (25 хв.)*. Посеред кола ставиться стілець, сідаючи на який учасник переноситься у позицію Я+, Я-, Т+, Т-. Кожен учасник виявляє злість, перебуваючи в цій життєвій позиції. При цьому йде обговорення того, що виявив і чого не виявив учасник (які прояви). Наприкінці кожного кола повинно бути обговорення того, які наслідки бувають у такої злості для того, хто проявляє, та для того, на кого проявляють. Необхідно обрати оптимальну позицію для прояву агресії.

4) *Вправа 3 (25 хв.)*. Тренер пропонує спосіб вираження агресії з его-стану Дорослого та з позиції Я+Т+, що складається з трьох компонентів:

- «Коли ти...», «Коли таке відбувається...»;
- «Я відчуваю...»;
- Фраза-висновок: «І тоді мені...», «Тому давай...» тощо.

Тренер пропонує картки з попередніх тем, де додається та чи інша ситуація злості (одного з персонажів). Діти програють ситуації, використовуючи формулу, що надав тренер.

5) *Підведення підсумків за темами (10 хв.)* та зворотній зв'язок. При обговоренні, чого нового учасники дізналися сьогодні, кожен робить самопогладжування. Після обговорення тренер мотивує використовувати отримані знання у житті.

Висновки з проведеного дослідження. Як висновок відзначимо, що цю програму було апробовано у ЗОШ № 75 (м. Кривий Ріг) на вибірці підлітків 13–14 років кількістю 9 осіб. Для перевірки ефективності програми до та після проведення корекційних занять ми використали методику визначення схильності до поведінки, що відхиляється (А.Н. Орьюл) [6]. Перевірка показала, що в усіх підлітків, які повністю пройшли індивідуальний та / або груповий варіанти програми, спостерігається зниження показників схильності до аутоагресивної поведінки з позначки «поза нормою» до позначки «норма».

Перспективу подальшого дослідження обраної теми ми вбачаємо у розширенні цієї

програми та перевірки її ефективності на більших вибірках аутоагресивних підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агазаде Н.В. К проблеме типологии аутоагрессивных явлений у психически больных / Н.В. Агазаде // Первый съезд психиатров социалистических стран : мат. Всес. науч.-иссл. ин-та общей и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 1987. – С. 28-32.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Э. Берн. – СПб. : Лениздат, 1992. – М., 400 с.
3. Горностай П.П. Синтез транзактного анализа та психодрами як ефективна психотерапевтична практика [Електронний ресурс] / П.П. Горностай. – Режим доступу : http://estetiquement.ru/portal/Soc_Gum/Nsspp/2008_20/Gornostay.htm.
4. Гулдинг М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М. : Класс, 1997. – 288 с.
5. Депутатов В.О. Детерминанты аутоагрессивности подлітка з позиції транзактного аналізу: теоретичний аспект / В.О. Депутатов // Інсайт : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол.: І.В. Шапошникова, О.Є. Блинова та ін. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2015. – С. 125–131.
6. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / [М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфёнов]. – СПб. : Пони, 2010. – 316 с.
7. Калшед Д. Внутренний мир травмы / Д. Калшед // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 68–101.
8. Макарова Г.А. Лекция по применению транзактного анализа в психологическом консультировании / Г.А. Макарова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.transactional-analysis.ru/methods/133-lecture>.
9. Малкина-Пых И.Г. Техники транзактного анализа и психосинтеза / И.Г. Малкина-Пых [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.koob.ru/malkina/trans_analysis.
10. Осипова А.А. Общая психокоррекция : [учебное пособие] / А.А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
11. Петровский В.А. Метод: транзактный анализ / В.А. Петровский [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.transactional-analysis.ru/base/13-method>.
12. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
13. Стюарт Я. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джойнс. – СПб. : Социально-Психологический Центр, 1996. – 332 с.
14. Харрис Т. Я – о'кей, ты – о'кей / Т. Харрис. – М. : Академический проект, 2014. – 255 с.

УДК 159.922

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО «ВИГОРАННЯ» ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ

Шевченко С.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Кірпи́к Д.Ю., студентка IV курсу
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена дослідженню емоційного «вигорання» у працівників Державної служби надзвичайних ситуацій України. Обґрунтовано актуальність та значення проблеми. Вивчено психологічні особливості емоційного «вигорання» працівників, чинники його виникнення. Визначено стадії, рівні та основні моделі «вигорання».

Ключові слова: емоційне «вигорання», психоемоційний стан, виснаження, деперсоналізація, перевтома, ризиконебезпечні професії, стрес.

Статья посвящена исследованию эмоционального «выгорания» у работников Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины. Обоснованы актуальность и значение проблемы. Изучены психологические особенности эмоционального «выгорания» работников, факторы его возникновения. Определены стадии, уровни и основные модели «выгорания».

Ключевые слова: эмоциональное «выгорание», психоэмоциональное состояние, истощение, деперсонализация, переутомление, рискоопасные профессии, стресс.

Shevchenko S.V., Kirpik D.Yu. THE THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL “BURNOUT” OF STATE SERVICE FOR EMERGENCIES OF UKRAINE WORKERS

The article is devoted to the study of emotional “burnout” among of workers State Service for Emergencies of Ukraine. The author justified the relevance and importance of the problem. Studied the psychological peculiarities of emotional “burnout” of workers, the factors of its occurrence. Defined stages, levels and basic models of “burnout”.

Key words: emotional “burnout”, emotional state, fatigue, depersonalization, overwork, risks of dangerous profession, stress.

Постановка проблеми. Останнім часом перед психологічною наукою актуалізуються проблеми, пов'язані з аспектами діяльності працівників ризиконебезпечних професій, зокрема працівників Державної служби надзвичайних ситуацій України (далі – ДСНС України). Специфіка службової діяльності рятувальників ДСНС містить у собі постійний підвищений фактор ризику, напружене виконання завдань в умовах недостатньої, невизначеної інформації, дефіциту часу та високої відповідальності за результати праці. Ці фактори при тривалій дії протягом довгого часу можуть привести до виникнення синдрому «вигорання», що є актуальною проблемою для працівників ризиконебезпечних професій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню синдрому «вигорання» присвячені роботи таких науковців, як М. Амінов, Е. Аронсон, Б. Березін, В. Бой-

ко, С. Джексон, Н. Водоп'янова, К. Малишева, Х. Маслач, А. Пінес, Б. Пельмана, Г. Робертс, Дж. Фрейденберг, Е. Хартман, В. Шауфеллі, Дж. Шваб, Д. Колесов.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми емоційного «вигорання» у працівників ДСНС. Отже, завданнями роботи стали визначення теоретичних засад дослідження проблеми емоційного «вигорання», аналіз особливостей прояву, чинників, основних рівнів та моделей емоційного «вигорання» працівника ДСНС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Є ряд станів людини, які різко зменшують її мотиваційний потенціал. Так, при монотонності життя, психічному перенасиченні, стомленні зникає бажання виконувати роботу, до якої спочатку був позитивний мотив. Але особливо сильно і тривало впливає на зниження мотивацій-



ного потенціалу стан депресії, що виникає у здорових людей. Відчуття тривоги й депресії є також симптомом емоційного «вигорання». Виникає відчуття безпорадності перед життєвими труднощами, невпевненості у своїх можливостях, що поєднуються з відчуттям безперспективності. Сила потреб, потягів різко знижується, приводить до пасивної поведінки, безініціативності [9, с. 17].

К. Кондо особливе значення надає виникненню стресових ситуацій. Він вважає найуразливішим тих, хто реагує на стреси агресивно, нестримано, піддавшись суперництву. Стресогенний чинник викликає у таких людей, як правило, відчуття пригніченості, смутку через нездійснення того, чого хотілося досягти. К. Кондо відносить до типу тих, що «згорають», також і трудоголиків [11, с. 154–156].

До професійних стресів можна віднести входження в нове професійне середовище; ситуацію нововведень і конфліктів в цій сфері; ситуації зміни вимог до професії, внутрішніх криз; ситуації, пов'язані з професійним зростанням, з кар'єрою тощо. Так, ситуація нововведень і конфліктів в професійній сфері може сприяти появі у людини таких стресових проявів, як безпорадність, схильність до конфліктів, емоційна напруженість, зниження працездатності, рівня самокритичності.

Синдром емоційного «вигорання» бере свій початок в хронічній повсякденній напрузі, емоційній перевтомі, що переживається людиною. Одним з таких станів є емоційно-мотиваційне стомлення, при якому з'являються суб'єктивні переживання втоми, мотиваційна й емоційна нестійкість. Це може привести до хронічної перевтоми. Трудове стомлення розуміється як комплекс відповідних фізіологічних зрушень в організмі, викликаних процесом праці, що знижують працездатність і створюють конфлікт між зовнішніми вимогами роботи і можливостями людини, для подолання якого організм мобілізує внутрішні ресурси і переходить на вищий рівень енергетичного функціонування. Стомлення супроводжується дратівливістю, зниженням інтересу до роботи, мотиваційною й емоційною нестійкістю, невпевненістю та іншими явищами. Можлива поява неврозів і соматичних порушень психогенного характеру. Можуть виникнути зміни в прояві особистості: епізодична конфліктність, млявість, підвищена емоційна лабільність. На стадії вираженої перевтоми все це набуває стійких рис: інтроверсія, замкнутість, агресивність, тривожність, депресивність, звуження кола значущих мотивів. Розрізняють суб'єктивні,

інституційні, комунікативні, рольові і «посадові» чинники агресії. Найбільш поширена зміна професіонала – це хронічна перевтома [8, с. 67].

По суті, стомлення – це природний стан, що обов'язково виникає в певний момент виконання діяльності; воно несе функцію захисту. Але при тривалому стомленні без періодів відновлення розвивається хронічне стомлення й перевтома, при якій погіршення психофізіологічного стану не компенсується відпочинком [8, с. 82].

Одним із показників синдрому емоційного «вигорання» в професійній діяльності є стани психічної напруженості, викликані конфліктами, труднощами у вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичних настроїв [6, с. 61–84].

Існують різні наукові підходи до визначення суті й видів психічної напруженості. Деякі вчені розрізняють два види таких станів: напруга, що викликає позитивний, мобілізаційний ефект, і напруженість, яка характеризується пониженням стійкості психічних і рухових функцій аж до дезінтеграції особи. Інші вказують на відмінність між емоційною напругою як нормальним станом і емоційною напруженістю як перед патологічним станом. Виділяються такі види психічної напруженості: перцептивна (що виникає, наприклад, у разі великих ускладнень при сприйнятті необхідної інформації); інтелектуальна (при неможливості знайти адекватний спосіб рішення або вихід з оптичної ситуації); емоційна (при виникненні емоцій, дезорганізуючих діяльність); вольова (при неспішності людини проявити свідоме зусилля і опанувати ситуацію); мотиваційна (пов'язана з боротьбою мотивів, наприклад, виконати борг або відхилитися від небезпеки й ризику).

Емоційне виснаження виявляє себе перш за все у відчуттях безпорадності, безнадійності, в особливо важких проявах виникають емоційні зриви й думки про суїцид. Може виникати відчуття «приглушеності», «притупленості» емоцій, коли людина не в силах емоційно відгукнутися на ситуації, які, здавалося б, повинні зачіпати. Це відчуття вичерпаності емоційних ресурсів викликає відчуття, що людина вже нічого не може дати іншим ні емоційно, ні психологічно [11, с. 34–39].

Інша група проблем, сприяючих емоційному «вигоранню» або підсилюючих його розвиток, пов'язана з робочою ситуацією. Характерними для «вигоряючих» ситуацій є перевантаження: підвищений ризик, дефіцит часу на інформації, висока відповідаль-

ність. За даними західних дослідників, при збільшенні перевантажень ті, що «допомагають», починають неусвідомлено прагнути до зменшення контакту, менше залучаються до взаємодії, частіше удаються до формальних правил і ритуалів, використовують більш безособові методи роботи. Ще один важливий в цьому контексті аспект робочої ситуації – це можливість впливу на процес роботи й ухвалення рішень, що стосуються працівника. Якщо у людини присутнє відчуття, що вона нічого не може змінити в своїй роботі, що від неї нічого не залежить, що її думка не має значення тощо, то вірогідність розвитку емоційного «вигорання» збільшується [6, с. 52–55].

Фахівці в області «вигорання» сходяться на тому, що розвиток емоційного «вигорання» не обмежується професійною сферою, і його наслідки починають відчутно виявлятися в особистому житті людини, її взаємодії з іншими людьми, в інших ситуаціях її буття. Хворобливе розчарування в роботі як способі отримання сенсу окреслює всю життєву ситуацію.

В. Бойко розглядає емоційне «вигорання» як вироблений особою механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії. Вигорання – це частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси. В той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли емоційне «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності [2, с. 387–388].

В. Бойко описує різні симптоми емоційного «вигорання» [2, с. 412–417].

Симптом «емоційного дефіциту». У найбільш важких формах «вигорання» особа завзято захищає свою антигуманістичну філософію («ненавиджу», «зневажаю», «узяти б автомат і всіх»). У таких випадках «вигорання» змикається з психопатологічними проявами особи, з неврозподібними або психопатичними станами. Таким особам протипоказана ця професійна діяльність.

Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень». Як впливає з назви, симптом виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Зазвичай він утворюється за умовно-рефлекторним зв'язком негативної властивості. Багато що з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних або психічних станах. Деколи навіть думка про таких суб'єктів або контакт з ними викликає погані настрої, безсоння, відчуття страху, неприємні відчуття в області

серця, судинні реакції, загострення хронічних захворювань. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист – «вигорання» – самостійно вже не може впоратися з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами індивіда. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційної енергії [8, с. 67–72].

Істотну роль в емоційному «вигоранні» грає рольовий чинник. Вченими були проведені дослідження, присвячені вивченню взаємозв'язку між рольовою конфліктністю, рольовою невизначеністю і «згоранням». Вони виявили, що це особливо виявляється в тих професійних ситуаціях, в яких загальні дії слабо узгоджені, немає інтеграції зусиль, присутня конкуренція, тоді як результат праці залежить від злагодженості і координованості дій. Аналіз рівнів «згорання», проведений в двох різних групах, показав, що розподіл відповідальності і колегіальність в роботі обмежує розвиток синдрому «згорання», не дивлячись на те, що робоче навантаження може бути істотно вище звичайного. Таким чином, появі синдрому «згорання» сприяє наявність рольового конфлікту в діяльності [3, с. 97–98].

Наступним несприятливим чинником, пов'язаним з ризиком виникнення емоційного «вигорання», є професійні кризи, що неодноразово виявляються протягом всієї професійної діяльності навіть у високопрофесійних фахівців. Вони можуть виникати, наприклад, на початковому етапі професійної діяльності, при переході до суміжної спеціальності усередині професії, при необхідності перекваліфікації. При кризі спостерігається зниження професійної самооцінки, може виявлятися відчуття вичерпаності своїх можливостей, страх йти навіть на виправданий ризик, посилення захисних мотивів, зниження інтересу до подальшого зростання або, навпаки, прагнення зайняти місце, не відповідне рівню своєї компетенції. У деяких роботах наголошується на тому, що узагальненим показником відношення до праці може служити задоволеність професією, яка основана на свідомості правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці [11, с. 212–218].

Характерно, що представники професії типу «людина – людина» схильні до професійної деформації більше, ніж представники професій типів «людина – техніка», «людина – природа». Це викликано тим, що спілкування з іншими людьми обов'язково включає й їх дію. Мають значення й



виробничі чинники. «Вигорання» розвивається раніше, якщо людина: а) оцінює свою роботу як незначущу; б) незадоволена професійним зростанням; в) відчуває нестачу самостійності, вважає, що її надмірно контролюють; г) повністю поглинена своєю роботою (трудоголик); д) відчуває рольову невизначеність унаслідок нечітких до неї вимог; е) відчуває перевантаження або, навпаки, недовантаження (останнє породжує відчуття власної непотрібності).

У США останніми роками проводилися дослідження чинників, що призводять до стресових ситуацій працівників, які випробовують сильне емоційне навантаження. Залагоджування важких обставин, обмежені ресурси, вимогливі клієнти, низька зарплата і зовнішні умови, що постійно змінюються, – все це робить стрес професійним захворюванням, веде до емоційного «вигорання». Тому необхідність навчання прийомам зняття стресових навантажень отримує першорядне значення. Синдром емоційного «вигорання» найбільш характерний для представників комунікативних професій, у тому числі і для працівників екстремальних професій. Ключову роль у синдромі емоційного «вигорання» відіграють емоційно ускладнені або напружені відносини в системі «людина – людина», наприклад, відносини між практичним психологом і персоналом ДСНС України.

У сучасній психологічній науці емоційне «вигорання» розглядається з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій [1, с. 72–86].

У індивідуума, схильного до «вигорання» першого рівня, виявляються помірні, недовгі і випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки і симптоми виявляються в легкій формі і виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення або організації численних перерв у роботі.

На другому рівні «вигорання» симптоми виявляються більш регулярно, носять більш затяжний характер і ледве піддаються корекції. Така людина може почувати себе виснаженою після доброго сну і навіть після вихідних. Для піклування про себе їй потрібні додаткові зусилля.

Ознаки і симптоми третього рівня «вигорання» є хронічними. Можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми типу виразок і депресії. Спроби піклуватися про себе, як правило, не приносять результату, а фахова допомога з боку колег, психологів та медичного персоналу може не давати швидкого полегшення. На цій стадії людина може брати під сумнів цінність своєї роботи та в цілому професії [1, с. 72–86].

Емоційне «вигорання» може виявлятися у вигляді трьох стадій.

На першій стадії «вигорання» індивідуум виснажений емоційно і фізично і може скаржитися на головний біль, застуду і різноманітні болю.

Для другої стадії «вигорання» характерні два набори симптомів: у людини може розвинутися негативне, цинічне і знеособлене ставлення до оточуючих, із якими вона працює; у людини можуть виникати негативні думки стосовно себе через почуття, що вона відчуває до інших людей, з якими працює. Щоб уникнути цих негативних почуттів, такий фахівець занурюється у себе, виконує тільки мінімальну кількість роботи і не хоче ні з ким сваритися. У таких працівників можуть виявлятися ознаки і симптоми однієї або обох груп.

Заключна стадія – повне «вигорання» – виявляється нечасто і характеризується появою у людини почуття повної образи на увесь світ. Цей працівник ображений на самого себе і на все людство. Життя здається йому некерованим, людина перестає виражати свої емоції і неспроможна зосередитися. Емоційне «вигорання» дуже «інфекційне» і може швидко поширюватися серед працівників різних професій, в тому числі й серед персоналу ДСНС України. Найбільша можливість того, що це трапиться, існує в підрозділах із високим рівнем професійного стресу [1, с. 72–86].

В деяких підрозділах ДСНС України, де персонал найбільше схильний до емоційного «вигорання», нами було виявлено декілька подібних проявів цього явища: керівництво підрозділу пред'являє надмірні вимоги до роботи особового складу, часто використовує спеціаліста не за прямим призначенням; фахівець відчуває додаткову персональну відповідальність і залученість до вирішення завдань, які не є властивими для його функціональних обов'язків; відповідальність за прийняття рішень покладається на цього працівника за відсутності у нього відповідних повноважень; діяльність цього працівника не асоціюється у керівництва з успішними результатами служби. Такий стан справ у колективі може призвести до таких негативних наслідків: високої плинності кадрів; зниження залучення працівників до роботи; пошуку «козла відпущення»; антагоністичного групового процесу; режиму залежності, що виявляється у вигляді гніву на керівництво і прояву безпорадності і безнадійності; розвитку критичного ставлення до колег по службі; недостатнього рівня співробітництва серед різних фахівців підрозділу; прогресуючого падіння ініціативи; зростання почуття незадоволеності від роботи; появу негативізму щодо ролі або функції служби психологіч-

ного забезпечення діяльності ДСНС України [10, с. 134–136].

На сьогодні синдром емоційного «вигорання» розглядається психологічною наукою в контексті однієї з трьох наявних моделей.

1) «Вигорання» – це стан фізичного і психічного (насамперед емоційного) виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Таке трактування близьке розумінню «вигорання» як синдрому «хронічної втоми».

2) «Вигорання» – це двомірний конструкт, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. При цьому деперсоналізація виявляється в погіршенні ставлення до інших (підлеглих, пацієнтів, клієнтів, колеги тощо), іноді і до себе особисто.

3) «Вигорання» – це трикомпонентна структура, що складається із синдрому емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції своїх особистих досягнень. Відповідно до цієї моделі емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» і виявляється у зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Другий компонент – деперсоналізація – виявляється в деформації відносин з іншими людьми. Третя складова синдрому «вигорання» – редукція особистих досягнень – може виявлятися або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізму щодо службових переваг і можливостей або у зниженні почуття власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно до інших.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, емоційне «вигорання» можна визначити як вироблений особою механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії. Це також частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси, проте викликати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності. Одним із показників синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності є стани психічної напруженості, викликані конфліктами, труднощами у вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичних настроїв, стресу. На розвиток синдрому емоційного вигорання впливають неефективні стосунки у професійній діяльності, конфлікти та невизначеність, що особливо виявляється в тих професійних ситуаціях, в

яких загальні дії слабо узгоджені, немає інтеграції зусиль, присутня конкуренція, тоді як результат праці залежить від злагодженості і скоординованості дій. Надмірне витрачання енергії та зусиль на вирішення цих конфліктів веде до зниження ефективності праці та виникненню «вигорання». Ще одним несприятливим чинником є професійні кризи. Вони можуть виникати, наприклад, на початковому етапі професійної діяльності при переході до суміжної спеціальності всередині професії, при необхідності перекваліфікації тощо. Мають значення й виробничі чинники. «Вигорання» розвивається раніше, якщо людина вважає роботу незначущою, не задоволена професійним зростанням, відчуває тиск і контроль, занурена в роботу, відзначається перевантаження, або відчуває бракування робочого навантаження, що викликає почуття непотрібності. Також велику роль у виникненні синдрому вигорання має робота у сфері «людина – людина». Працівникам цієї сфери більше загрожує виникнення вигорання та професійної деформації. Це викликано тим, що спілкування з іншими людьми потребує значних енергетичних та емоційних ресурсів людини.

Також відзначимо, що синдром емоційного «вигорання» можна дорівняти до дистресу в його крайньому прояві і до третьої стадії загального синдрому адаптації – стадії виснаження. Все ж момент, коли стрес переходить у «вигорання», в загальносвітової психологічній науці ясно не визначений і потребує свого подальшого вивчення. За деяких обставин, замість мобілізації організму на подолання труднощів, стрес може викликати серйозні розлади.

Перспективами подальшої роботи виступає експериментальне дослідження проявів емоційного «вигорання» у працівників ризиконебезпечних професій, зокрема ДСПС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального «вигорання» в професіональному общении / В. Бойко – СПб. : Питер, 1999. – 216 с.
2. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. Бойко – М. : Наука, 1996. – 154 с.
3. Боровикова С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / С. Боровикова – СПб. : Издательство СПб ун-та, 2001. – 151 с.
4. Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 358 с.
5. Екстремальна психологія: [підручник] / [О. Євсюков, А. Куфлієвський, Д. Лебедева та ін.] ; за ред. О. Тімченка. – К. : Август трейд, 2007. – 502 с.



6. Макаревич Р. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися / Р. Макаревич // Психология учителя. – 1999. – С. 45–67.
7. Малишева К. Синдром професійного вигорання психотерапевта: роль особливостей клінічних взаємовідносин / К. Малишева // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2002. – Т. IV, Ч. 3. – С. 134–139.
8. Наенко Н. Психическая напряженность / Н. Наенко. – М. : Изд-во Московского университета, 2001. – 112 с.
9. Русалов В. Опросник структуры темперамента / В. Русалов – М. : Смысл, 2002. – 37 с.
10. Тімченко О. Основні психічні стани, що знижують ефективність діяльності особового складу підрозділів особливого ризику / О. Тімченко // Вісник Харківського університету. – 2000. – № 472. – С. 134–136.
11. Фирсов М. Теория социальной работы : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / М. Фирсов, Е. Студенова. – М. : Владос, 2001. – 432 с.

УДК 159.922.1:159.922.8

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Курдибаха О.М., аспірант
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано розподіл гендерної ідентичності підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів. Визначено основні психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків у позашкільних установах.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, маскуліність, фемінність, андрогінність.

В статье проанализировано распределение гендерной идентичности подростков в условиях внешкольных учебных заведений. Определены основные психологические особенности гендерной социализации подростков во внешкольных учреждениях.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерная социализация, маскулинность, феминность, андрогинность.

Kurdybakha O.M. ADOLESCENTS' GENDER IDENTITY IN THE NON-SCHOOL CONDITIONS

The article deals with the distribution of gender identity of adolescents in the non-school conditions. The basic psychological features of gender socialization of adolescents in non-school institutions were defined.

Key words: gender identity, gender socialization, masculinity, femininity, androgyny.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються у суспільстві, не могли не позначитись на змінах в уявленнях індивідів про чоловічу і жіночу гендерні ролі. Нові гендерні уявлення, що починають складатись в рамках культури суспільства, суттєво впливають на формування гендерної ідентичності молодого покоління. Особливості формування гендерної ідентичності підлітків виявляються перш за все в появі нових зразків гендерної ролі: образів чоловіка і жінки. Змінюється основа цих зразків – гендерні стереотипи, що виконують функцію засобу гендерної соціалізації. Відбувається переорієнтація підлітків зі стереотипно-традиційних маскулінно-фемінінних на андрогінні гендерні ролі. Як уже відзначалось, гендерні стереотипи є системоутворюючим фактором гендерних схем, засвоєння яких в процесі гендерної соціалізації визначає гендерну ідентичність індивіда. Тому аналіз гендерних стереотипів підлітків дає можливість виявити особливості формування їх гендерної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що означена проблема є вкрай актуальною на сучасному етапі розвитку людства, науковці приділяють їй недостатньо уваги.

Постановка завдання. З метою виявлення тенденцій в змінах гендерних стереотипів підлітків як умови переорієнтації їх на нові гендерні схеми, що «примушують» підлітків моделювати відповідну гендерну поведінку, нами було проведено дослідження

гендерних стереотипів підлітків як фактора формування їх гендерної ідентичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження відбувалось за тісної співпраці з такими позашкільними навчальними закладами: Рівненська державна дитяча художня школа, Здолбунівська музична школа Здолбунівської районної ради, Рівненська дитяча музична школа № 1, Дитячо-юнацька спортивна школа № 1 м. Рівне, Київська дитяча музична школа № 31.

Дослідження особливостей формування гендерної ідентичності підлітків охоплювало 315 підлітків обох статей, віком від 10 до 17 років. Дані, які були отримані в результаті опитування учнів, співставлялись у групах, які ми виділили залежно від таких факторів, як вік (молодші підлітки (10–14 років) і старші підлітки (14–17 років)) і стать (жіноча і чоловіча).

При формуванні контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп, відповідно до концепції нашого експериментального дослідження, усіх респондентів було розділено за гендерними ознаками та віковим цензом. Також важливим є те, що формування КГ та ЕГ відбувалося на основі генеральної сукупності даних з урахуванням територіальної приналежності респондентів. Таким чином, у кожному залученому до експерименту закладі були сформовані як контрольна, так і експериментальна групи. На нашу думку, такий вибір забезпечить рівність умов серед респондентів у кожній з груп і, як наслідок, підвищить точність результатів дослідження.



Таблиця 1
Розподіл респондентів на КГ та ЕГ
(градація за віком
та гендерними ознаками)

Група	Стать	Вік	За віковими ознаками	За гендерними ознаками	Загальна кількість
КГ	Хлопчики	10–13	32	59	155
		13–17	27		
	Дівчатка	10–13	56	96	
		13–17	40		
ЕГ	Хлопчики	10–13	38	66	160
		13–17	28		
	Дівчатка	10–13	52	94	
		13–17	42		

Наведемо короткий опис застосованих методик.

Фрайбурзький особистісний опитувальник (*Freiburg Personality Inventory, FPI*) слугує для діагностики стану і властивостей особистості, які мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації і регуляції поведінки. Тест в окремих аспектах аналогічний до MMPI та в цілому до EPI чи 16PF, тому що побудований з врахуванням досвіду їх застосування.

FPI містить 12 шкал. Шкали з 1 по 9 є базовими (невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, урівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість), а шкали з 10 по 12 – похідними (екстра-

версія / інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність/фемініність). Похідні шкали складаються з питань основних шкал і зазвичай позначаються не цифрами, а буквами: Е, N та М відповідно. Варто зазначити, що перше питання в опитувальнику не входить до жодної шкали, оскільки застосовується для перевірки [3]. У контексті експериментального дослідження, нас цікавить лише шкала 12 (М) «Маскуліність/фемініність» (маскулінізм/фемінізм).

Розробка тесту була почата німецькими психологами Дж. Фаренбергом, Х. Заргом, Р. Гампелом у 1963 р. Три редакції, що містять чотири форми тесту (повна FPI-G, 222 питань; альтернативні FPI-A і FPI-B, по 114 питань; коротка FPI- G, 76 питань) були опубліковані з 1970 по 1978 рр. У 2001 р. була проведена рестандартизація тесту й створена версія FPI-R (138 питань) [5].

Для тестування респондентів нами було обрано форму В як найбільш вживану на пострадянському просторі. Також варто зазначити, що ми брали до уваги і обробляли лише шкалу 12 (М), яка безпосередньо стосується проблеми нашого експериментального дослідження.

Високі оцінки за шкалою «Маскуліність/фемініність» свідчать про сміливість, заповзятливість, прагнення до самоствердження, схильність до ризику, до швидких, рішучих дій без достатнього їх обмірковування й обґрунтування. Інтереси таких людей вузькі й практичні, судження тверезі й реалістичні, у поведінці їм бракує оригінальності й своєрідності. Вони намагаються уникати складних, заплутаних ситуацій, зневажають відтінками й півтонами, погано розбираються в дійсних мотивах своєї й чужої поведінки, поблажливо ставляться до своїх слабостей, не схильні до рефлексії й самоаналізу, люблять почуттєві задоволення, вірять у силу, а не в мистецтво.

Таблиця 2
Розподіл за типом гендерної ідентичності
серед респондентів (результати FPI)

Тип гендерної ідентичності	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	10–13 років		13–17 років	
Хлопчики				
Андрогінний	47%	47%	44,44%	57,14%
Маскуліний	31%	34%	29,63%	25,00%
Фемініний	22%	18%	25,93%	17,86%
Дівчатка				
Андрогінний	55,36%	57,69%	52,38%	53,33%
Маскуліний	32,14%	32,69%	30,95%	33,33%
Фемініний	12,50%	9,62%	16,67%	13,33%

Особистості з низькими оцінками за цією шкалою чутливі, схильні до хвилювань, м'які, поступливі, скромні в поведінці, але не в самооцінці. У них широкі різноманітні, слабо диференційовані інтереси, розвинена уява, тяга до фантазування й естетичних занять. Вони проявляють зацікавленість у філософських, морально-етичних і світоглядних проблемах і часом демонструють надмірну заклопотаність особистими проблемами, схильність до самоаналізу й самокритики. У них спостерігається підвищений інтерес до людей і до нюансів міжособистісних відносин, їм доступне розуміння рушійних сил людської поведінки. У поведінці їм не вистачає сміливості, рішучості й наполегливості. Вони уникають суперництва, легко уступають, схвалюють допомогу й підтримку. Вони здатні точно відчувати інших людей, уміють емоційно викладати свої думки, зацікавлювати інших людей своїми проблемами, м'яко, без натиску, схилити їх на свою сторону.

Для обрахунку статистичних даних нами було обрано критерій Пірсона. Критерій застосовується для співставлення показників двох емпіричних розподілів, для досліджуваної ознаки. В нашому випадку критерій застосовується до двох незв'язних вибірок, тобто до КГ і ЕГ. Це означає, що експериментальний процес на одній вибірці респондентів не впливає на цей процес в іншій вибірці і, відповідно, не впливає на збір експериментальних даних. Також можна вважати, що наші вибірки є повторними, а це означає, що експеримент проводився на групах респондентів, які мали один і той самий склад до і після експерименту. Оскільки наші вибірки відповідають цим характеристикам, то це дасть змогу отримати цілісний і більш повний статистичний результат [2]. Розрахункове значення критерію обчислюється за такою формулою:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 v_{2i} - n_2 v_{1i})^2}{v_{1i} + v_{2i}}$$

де v_{1i} – частота першої вибірки, v_{2i} – частота другої вибірки, n_1 і n_2 – об'єми вибірок.

Також варто зауважити, що критерій Пірсона має декілька обмежень [4]:

- вибірка повинна містити не менше тридцяти значень; якщо вибірка менша цього значення, то результати мають низький рівень достовірності;

- кожне окреме значення повинно відноситись до одного розряду;

- сума значень за розрядами повинна дорівнювати загальній величині вибірки.

За специфікою критерію Пірсона розрахункове значення повинно порівнюватись із критичним значенням, яке обирається відповідно до ступеня свободи. Ступінь свободи для таблиці розраховується за такою формулою:

$$V = (c - 1) * (n - 1),$$

де c – кількість стовпчиків, n – кількість рядків.

Генеральна сукупність даних дослідження задовольняє всі обмеження, що надає змогу застосувати критерій до експериментальної вибірки.

З огляду на отримані результати констатувального етапу експериментального дослідження можна зробити ряд висновків.

По-перше, на початку експериментального дослідження показники між групами суттєво не відрізняються, а експериментальну та контрольну групи можемо вважати подібними.

По-друге, гендерні стереотипи молодших підлітків, як правило, не виходять за межі класичних традиційних уявлень про роль чоловіка і жінки в сім'ї і суспільстві. Гендерні стереотипи старших підлітків виглядають загалом сформованими і соціально зрілими. Хлопці і дівчата вказують на необхідність поєднання чоловіком і жінкою найбільш важливих якостей обох статей, які допомагають досягти прогресу в житті, при цьому не відкидаючи значення суто жіночих і чоловічих якостей. Дослідження підтвердило нашу гіпотезу про те, що на підлітковій стадії соціалізації діти засвоюють гендерні схеми андрогінного типу особистості.

Співвідношення маскулінності і фемінінності в образах чоловіка і жінки говорить про тенденцію формування андрогінного типу особистості в процесі статевої соціалізації. На підлітковій стадії андрогінність виявляється з середніми показниками. Така тенденція простежується незалежно від віку як у чоловічої, так і у жіночої статях.

Статевої типи активно формуються в дитинстві, збагачуються й ускладнюються і завершують процес становлення в юнацькому віці. Стосовно підліткового віку слід говорити не про статевої тип в його завершеному вигляді, а про статевої орієнтацію на маскулінні, фемінінні та андрогенні цінності й поведінку.

З'ясовуючи, які стереотипи маскулінності і фемінінності сформовані у дітей підліткового віку, ми проаналізували відповіді учнів на поставлені нами питання. Було виявле-



Таблиця 3

**Розподіл за типом гендерної ідентичності особистості
на констатувальному етапі дослідження**

Тип гендерної ідентичності	10–13 років		χ^2	13–17 років		χ^2
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
Хлопчики						
Андрогінний	50,00%	52,63%	0,13	44,44%	50,00%	0,53
Маскулінний	28,13%	28,95%		29,63%	32,14%	
Фемінінний	21,88%	18,42%		25,93%	17,86%	
Дівчатка						
Андрогінний	51,79%	51,92%	0,02	52,50%	52,38%	0,21
Маскулінний	33,93%	34,62%		32,50%	35,71%	
Фемінінний	14,29%	13,46%		15,00%	11,90%	

но, що хлопці і дівчата пред'являють досить високі вимоги до ідеалів чоловіка і жінки, вказуючи на 10–12 ознак фемінінності і маскуліності. Уява про мужність і жіночність як у хлопців, так і в дівчат переважно співпадає з традиційними стереотипами. Більшість опитуваних вважає, що сучасна жінка повинна бути привабливою, розумною, працелюбною, хазяйновитою, піклуватися про дітей, бути лагідною, скромною, ніжною, доброю. Сучасний чоловік описується дітьми як мужній, хоробрий, розумний, привабливий, добрий, фізично сильний, працьовитий, справедливий, уважний до жінки, хороший сім'янин.

Аналізуючи отримані дані, ми звернули увагу на те, що ні хлопці, ні дівчата не звертають уваги на риси характеру, які були б хоч якось пов'язані з умінням забезпечувати свій матеріальний добробут у майбутньому. Лише двоє опитуваних (1 дівчина і 1 хлопець) відзначили вміння заробляти гроші як необхідну рису сучасного чоловіка. Це пояснюється, на нашу думку, особливостями настановлень і ціннісних орієнтацій дітей підліткового віку, в сферу інтересів яких поки що не входить матеріальна сторона життя. Звертає на себе увагу той факт, що підлітки (і хлопці, і дівчата) занепокоєні з приводу поганих звичок (паління, пияцтво, наркоманія), які вважають несумісними з образами сучасної жінки і сучасного чоловіка. В цілому у відповідях підлітків відсутні яскраво виражені відмінності жіночого і чоловічого характерів. Названі характеристики містять риси, що не залежать від статі: інтелектуальні якості, ерудиція, інтереси, риси характеру, що відображають ставлення до людей взагалі.

Відмінності у домінуючих рисах фемінінності і маскуліності спостерігаються також у дітей різного віку. Так, є розбіжності у молодших і старших груп дівчат-підлітків стосовно поглядів на сучасного чоловіка. Якщо молодші групи на перше місце ставлять зовнішні дані, то старші групи відво-

дять зовнішності чоловіка вже третє місце, оцінюючи найбільш високо у чоловіків такі якості, як повага до жінки, вірність, доброта, взаєморозуміння. Мають місце також вікові розбіжності дівчаток і в поглядах на сучасну жінку. Так, якщо молодші підлітки в уявленні про жіночність віддають перевагу привабливим рисам зовнішності, то старші підлітки на перше місце ставлять порядність, щедрість, співчуття. Розбіжності у поглядах на сучасного чоловіка відзначаються також і у хлопців різних вікових груп. Якщо 90% хлопців старшої вікової групи вважають, що сучасний чоловік і сучасна жінка обов'язково повинні бути інтелектуально розвиненими, то хлопці молодшої вікової групи не звертають такої уваги на цю рису. Лише 47% опитаних цієї групи вказали на обов'язковість високої інтелектуальності у чоловіків, а стосовно жінок так думає лише 29,4% опитуваних.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз отриманих даних показав, що гендерні стереотипи старших підлітків зазнали змін порівняно з молодшими підлітками. Ці зміни полягають в тому, що, по-перше, в образах сучасного чоловіка і жінки з'являються риси, які відсутні в традиційних стереотипах, по-друге, в цих образах превалюють загальноособистісні риси. Думка про сучасного чоловіка у старших дівчаток дещо відрізняється від традиційного образу чоловіка, який превалює в уявленнях дівчат молодшої групи. Старші дівчата вважають, що сучасному чоловікові необхідні такі риси, як почуття гумору (54,5% опитуваних), комунікабельність (25%), акуратність, хороший смак, вміння елегантно одягатися, слідкувати за своєю зовнішністю. Аналізуючи дані, отримані у хлопців, ми не помітили суттєвих змін у стереотипах «фемінінності» і «маскулінності» залежно від віку. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що у дівчаток система орієнтацій і настановлень, як і

психіка взагалі, більш лабільна, порівняно із хлопчиками.

Відзначені нами зміни в гендерних стереотипах відображають соціально-економічні зміни в суспільстві, нові, більш високі вимоги як до чоловіків, так і до жінок. Наші дослідження показують, що сьогодні не можна уявляти маскуліність і фемініність як ортогональні виміри особистості. Вони свідчать про те, що з'являється нових гендерний тип – андрогінний, тобто такий, який має риси як маскулінного, так і фемінінного типів. Отже, в ході пілотажного дослідження було уточнено нашу гіпотезу щодо тенденції формування андрогінного гендерного типу особистості в процесі гендерної соціалізації підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспанская-Павленко Е.Д. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности / Е.Д. Беспанская-Павленко. – Минск : БГУ, 2013. – 312 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов : [учебник] / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2003. – 336 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : [учеб. пособие] / Е.И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 384 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
5. Fahrenberg J. Das Freiburger Persönlichkeitsinventar / J. Fahrenberg, H. Selg. – 1970. – 212 p.



УДК 37.015.31:17.022.1

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ

Лохвицька Л.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри теоретичної і консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано процес зміни у вченнях про моральний розвиток особистості в поглядах представників зарубіжної психологічної школи. Представлено огляд основних наукових підходів (від Ж. Піаже і Л. Кольберга до сучасних дослідників) щодо тлумачення контенту морального розвитку на різних етапах онтогенезу. Здійснено класифікацію зарубіжних теорій морального розвитку особистості за визначеними авторами превалюючими ознаками.

Ключові слова: моральний розвиток, особистість, науковий підхід, теорія, моральне судження, моральні почуття, моральна поведінка, моральні цінності.

В статье проанализирован процесс изменения во взглядах представителей зарубежной психологической школы относительно теорий нравственного развития личности. Представлен обзор основных научных подходов (от Ж. Пиаже и Л. Кольберга до современных исследователей) к толкованию контента нравственного развития на разных этапах онтогенеза. Осуществлена классификация зарубежных теорий нравственного развития личности согласно определенным авторами превалирующим признакам.

Ключевые слова: нравственное развитие, личность, научный подход, теория, моральное суждение, нравственные чувства, нравственное поведение, нравственные ценности.

Lokhvytska L.V. THE EVOLUTION OF THEORY OF MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN SCIENTIFIC APPROACHES OF FOREIGN PSYCHOLOGISTS

The process of change in the doctrines about moral development of personality in the views of representatives of foreign psychological school is analyzed in the article. The report about the basic scientific approaches about the interpretation of the content of moral development on the various stages of ontogenesis from J. Piaget and L. Kohlberg to modern researchers is presented. The classification theories of foreign about moral development of personality according the prevailing signs are determined by authors is made.

Key words: moral development, personality, scientific approach, theory, moral judgment, moral feeling, moral behavior, moral values.

Постановка проблеми. Сьогодні українське суспільство потребує формування морально спрямованої особистості з розвиненими «вміннями соціального та громадського характеру», як зазначено в чинному документі – Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [2]. Проблема морального розвитку особистості в сучасному соціумі стала домінуючою для осмислення психологічною теорією і втілення педагогічною практикою, оскільки потребує з'ясування сутності становлення всіх складових моральної сфери. Актуальність окресленого питання визначається як формування моральної компетенції особистості і передбачає культивування моральних форм поведінки, здатності до співпереживання, прояву толерантності тощо. «Таке вміння базується на готовності до співпраці, впевненості в собі та чесності» [2], тобто визначає моральне зростання кожної людини.

На сьогодні наявна значна кількість теоретичних та експериментальних досліджень, здійснених вітчизняними і зарубіж-

ними психологами, які з різних наукових позицій вивчали складний феномен – «моральний розвиток» особистості на різних етапах онтогенезу. У цьому контексті важливим є звернення саме до напрацювань зарубіжних колег у царині моральної психології, що допоможе зрозуміти сучасний стан проблеми й тенденції її перебігу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд концептуальних поглядів представників зарубіжної психології щодо еволюції теорії морального розвитку особистості є правомірним, оскільки за кордоном виділена спеціальна галузь – психологія моралі, предметом якої є вивчення психологічних засад досліджуваного феномена, його структурних компонентів тощо. Зокрема, дослідження Р. Дуска (R. Duska) і М. Велан (M. Whelan) (1975 рік); Л. Мьюрю (L. Myury) (2003 рік); Д. Нарваез (D. Narvaez) (2005 рік); А. Бомаріс (A. Beaumaris) (2010 рік) були спрямовані на визначення особливостей різних наукових підходів щодо морального розвитку особистості, його ключових позицій [7; 12; 13; 4]. Значне теоретичне підґрунтя скла-

дають роботи А. Бомаріс і Л. Мююрю, які здійснили спробу проаналізувати процес змінюваності тенденцій у розкритті феномена морального становлення індивіда на основі опису різних наукових підходів та їх структурування [4; 12].

На увагу заслуговують питання окреслення провідних характеристик різних наукових підходів у вченнях зарубіжних психологів про моральний розвиток особистості, що складають його теоретико-методологічну основу; продуктивний розгляд цих контекстів задля визначення прогресивних ідей і створення парадигми морального становлення особистості в сучасних умовах суспільних реформ.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в тому, щоб здійснити аналіз еволюції наукових концепцій про моральний розвиток особистості представників зарубіжної психології (від Ж. Піаже і Л. Кольберга до сучасних дослідників); зробити спробу класифікації зарубіжних теорій морального розвитку особистості відповідно до визначених доменів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній психології найбільш значущими в сфері дослідження морального розвитку є роботи, які виконані в рамках когнітивного підходу, що акцентує увагу на когнітивних аспектах моральної свідомості як детермінанті морального розвитку особистості. Найпопулярнішою і авторитетною прийнято вважати когнітивно-структуралістичну теорію морального розвитку особистості, запропоновану Ж. Піаже (J. Piaget) і когнітивно-еволюційну – Л. Кольбергом (L. Kohlberg) [1; 11]. Вона отримала продовження у вченнях сучасних авторів, наприклад, в працях Л. Уолкер (L. Walker), та в поглядах неокольбергіанства (Neo-Kohlbergian tradition), що характеризується як нормативно-когнітивний підхід [17; 13].

Вихідним постулатом теорії Ж. Піаже стало положення про те, що рівень розвитку мислення визначає рівень розвитку моральних суджень дитини. Учений запропонував вікову періодизацію розвитку моральної свідомості дитини, що дає змогу виділити вікову специфіку моральної орієнтації і розв'язання моральних дилем [1]. Ж. Піаже охарактеризував дві стадії морального розвитку особистості дитини: гетерономну (коли моральні судження формуються на основі регуляції ним як об'єктом з боку дорослих) і автономну (коли дитина є рівноправною з дорослими і виступає як суб'єкт моральної саморегуляції) мораль.

Він зазначав, що в розвитку моральної свідомості необхідно вирізняти наявність

вертикальних і горизонтальних декаляжів (зрушень). Вертикальний декаляж свідчить про розрив між теоретичними знаннями про моральні норми і їх практичним втіленням (у реальному житті і в моральних судженнях ступінь об'єктивної відповідальності за власні вчинки вже зникає, а у вербальних судженнях і думках про чужі вчинки він зберігається); горизонтальний декаляж характеризується тим, що суб'єктивна моральна відповідальність з'являється спочатку в реальному житті, в афективному моральному мисленні, і лише згодом, – у теоретичному мисленні. Теоретичні судження, на думку Ж. Піаже, є усвідомленням практичного морального мислення або його свідомої реалізації (за дослідженнями Р. Дуска і М. Велан) [7].

У концепції Л. Кольберга, який далі розвинув ідеї Ж. Піаже, відповідно до зміни когнітивних здібностей зростаючої особистості та накопичення нею соціального досвіду визначено по 2 стадії морального розвитку в трьох рівнях моральної свідомості [11]. Його позиція полягала в тому, що моральне мислення повинне розглядатися як власне когнітивний процес і асоціюватися із системою моральних суджень. Не вдаючись до деталізації представлених ним рівнів моральної свідомості, які широко описані багатьма дослідниками, конкретизуємось на тому, що Л. Кольберг тісно пов'язував стадії морального розвитку з рівнем інтелектуального розвитку дитини, зауважуючи можливість зіставити стадії інтелектуального розвитку і стадії морального розвитку. Запропонована ним теорія отримала назву когнітивно-еволюційної в низці проведених зарубіжними психологами досліджень [9; 13].

Нормативно-когнітивний підхід Ж. Піаже та Л. Кольберга характеризується такими ознаками: 1) процес морального розвитку дітей необхідно розглядати як послідовний рух по висхідній до формування в них моральності; 2) ступені розвитку моральної свідомості слід вбачати як якісно неоднорідні утворення; 3) моральна еволюція дітей розкривається залежно від їх розумового розвитку; 4) перехід від нижчої стадії морального розвитку до вищої обґрунтовується поступовими змінами (за Ж. Піаже моральна зрілість досягається орієнтовно у віці 12 років, за Л. Кольбергом моральна зрілість повністю може бути сформована лише в дорослому віці, але навіть не завжди) [1; 11].

Концепція Ж. Піаже та Л. Кольберга отримала широке визнання і, незважаючи на критику деяких положень щодо ігнорування мотиваційної складової в поведінковому



компоненті, відсутності емпатійної орієнтації в моральному розвитку тощо, вважається теоретичною основою зазначеного феномена. Провідні ідеї цього наукового напрямку мають місце в роботах послідовників – представників неокольбергіанства і сучасників зарубіжної психологічної школи [13; 17]. Так, Л. Уолкер, в моральному функціонуванні особистості пріоритетом вбачає її пізнання морального, тобто розвиток моральних міркувань [17].

Узагальнюючи викладене вище, підсумовуємо, що відповідно до вчень нормативно-когнітивного підходу визначено такі критерії, врахування яких необхідне при побудові періодизації морального розвитку: 1) виокремлення якісно різних стадій морального мислення; 2) інваріантність послідовності цих стадій; 3) структурна цілісність стадії, яка виражається в тому, що один принцип морального мислення поширюється на всі проблемні ситуації; 4) ієрархічна побудова, де вищі стадії більш диференційовані та інтегровані, ніж нижчі стадії, причому виникнення вищих стадій приводить до реінтеграції нижчих [7]. Отже, сутність цього підходу окреслюється когнітивним конструктивізмом, оскільки моральний розвиток особистості визначається рівнем моральних суджень і морального мислення.

Альтернативним до нормативно-когнітивного підходу став емпатійний підхід (К. Гілліган (С. Gilligan), У. Деймон (W. Damon), М. Хоффман (M. Hoffman) та ін.), за яким визначальними в моральному розвитку особистості є емпатійні орієнтації на моральні потреби, почуття та переживання іншої людини [9; 6; 10]. У їх когнітивно-емоційній теорії емпатія розглядається як здатність до емоційного співпереживання іншим, як основний регулятор моральних суджень і поведінки людини.

К. Гілліган висунула ідею про розвиток «нормативно-емпатійного» базису особистості, в результаті чого в неї формуються стійкі типи моральної орієнтації [9]. Застосувавши гендерний підхід, нею було визначено три рівні морального розвитку жінок: 1) амосанепокоеність (орієнтація лише на тих, хто здатний задовольнити власні потреби); 2) самопожертва (власні бажання виконуються лише після задоволення потреб інших людей); 3) самоповага (рішення про орієнтацію на свої моральні потреби або потреби іншого приймається на основі усвідомлення самостійного вибору) [9]. У цьому вирізняється оригінальність її концепції: єдність аналізу моральних намірів і результатів моральної дії особистості. Хоча вчення К. Гілліган зазнало критики, але її

роботи дали поштовх для визначення різних видів моральної орієнтації, що в подальшому було взято за основу в позиціях інших представників зарубіжної психології (інтегративного підходу, теорії просоціальної поведінки).

У дослідженнях У. Деймона емпатія трактується як здатність співпереживати та розуміти почуття і стан іншої людини, як відповідна реакція на почуття іншого в формі емоційної відповіді, що схожа на почуття іншого [6]. На його думку, емпатія є багатоаспектним явищем і включає емоційний (афективні реакції співпереживання і співрадість); когнітивний (прийняття і розуміння почуттів і переживань іншого); поведінковий (поведінка, що виражає турботу і допомогу, симпатію і співучасть) і фізіологічний компоненти (паттерни активності вищої нервової діяльності) [6]. Якщо в теорії К. Гілліган першопровісником у моральному розвитку особистості виступає симпатія, то в У. Деймона – емпатія.

Представником емпатійного підходу М. Хоффманом вивчалися питання виникнення емпатійного ставлення до довколишніх у дитячому віці. Він зауважував, що почуття провини з'являється в ранньому дитинстві, коли малюк співчуває іншому і усвідомлює, що став причиною його страждань [10]. Ним було визначено чотири стадії розвитку емпатії в онтогенезі: 1) стадія глобальної емпатії, що припадає на немовлячий період (1-й рік життя), коли дитина здатна реагувати на страждання іншого, не диференціюючи їх (спрацьовує механізм зараження); 2) стадія егоцентричної емпатії, що розвивається на 2-му році життя, коли малюк може імітувати експресивне вираження страждань інших; 3) стадія конструктивної емпатії, характерна для дошкільного віку, коли дитина починає орієнтуватися на потреби партнера і враховувати їх у своїй поведінці, висловлюючи свою емпатію конструктивними діями (особливо це проявляється в ігровій діяльності); 4) стадія генералізованої емпатії, яка визначається як вищий рівень, коли відбувається розпізнавання почуттів іншого, що приводить до переживання емпатійного дистресу (емпатія виникає як відповідь на страждання, що безпосередньо не споглядаються) [10]. На думку М. Хоффмана, емпатія включає як емоційний, так і когнітивний компоненти (усвідомлення розбіжності бажань та інтересів інших людей зі своїми власними інтересами, що приводить до виникнення почуття турботи про інших). Цим положенням підкреслюється дуальність його емоційно-когнітивної концепції. Ним визнавався зв'язок емпатії з моральними принципами,

оскільки моральні почуття відіграють суттєву роль у засвоєнні моральних норм. Таким чином, на думку представників емпатійного підходу (К. Гілліган У. Деймон М. Хоффман та ін.), які обстоювали емоційно-когнітивну теорію, у моральному спрямуванні особистості першорядну роль відіграють почуття симпатії та емпатійна орієнтація. Сутність їхньої наукової позиції полягає в тому, що моральні почуття визначають рівень моральних суджень і моральну поведінку особистості.

У роботах учених, які сповідували соціально-когнітивний підхід, провідним у моральному розвитку визначено поведінковий аспект: У. Бронфенбреннер (U. Bronfenbrenner) і Дж. Гарбаріно (J. Garbarino) – теорія соціалізації морального судження; Е. Туріель (E. Turiel) – теорія доменів соціальних норм, або теорія соціального знання; Н. Айзенберг (N. Eisenberg) – теорія просоціальної поведінки [5; 16; 8]. Характерною ознакою зазначеного наукового підходу стало вивчення мотивації моральної поведінки особистості.

Дослідження У. Бронфенбреннера і Дж. Гарбаріно були спрямовані на визначення типології моральної орієнтації, що налічує п'ять етапів: 1) орієнтація на себе (self-oriented morality) – наявні лише мотиви самозадоволення, інші розглядаються з позиції отримати бажане; 2) орієнтація по авторитет (authority-oriented morality) – приймаються вказівки про добро і зло від авторитетних людей; 3) вивірена орієнтація (peer-oriented morality) – прагнення до відповідності із моральною позицією референтних осіб (як правило, ровесників); 4) колективна орієнтація (collective-oriented morality) – узгодження індивідуальних бажань з груповими, коли останні є домінуючими; 5) об'єктивна орієнтація (objectively oriented morality) – опора тільки на моральні принципи, які є об'єктивними, незалежно від позиції окремих осіб чи груп або власних інтересів [5].

Визначені стадії моральної орієнтації є дещо співзвучними із положеннями когнітивно-еволюційної теорії Л. Кольберга. У. Бронфенбреннер теорію соціалізації морального судження вибудовував на екологічній моделі і взаємозв'язку різних систем (макро-, екзо-, мезо- і мікро), що створюють соціальну ситуацію морального розвитку особистості як взаємопов'язані контексти. Перехід від однієї стадії моральної орієнтації до іншої, на думку вченого, відбувається під впливом багатьох чинників, що провокують різноманітні соціальні ситуації морального змісту і стимулюють виникнення морального плюралізму як ознаки підвищення рівня морального мислення.

Суттєвий внесок в рамках соціально-когнітивного підходу до морального розвитку особистості був зроблений Н. Айзенберг, яка продовжила дослідження генезису моральної орієнтації особистості, обґрунтувавши концепцію просоціальної поведінки [8]. Її наукова позиція полягала в тому, що процес соціалізації особистості відбувається в ході її морального й емоційного розвитку; на цій основі формується соціально-емоційна компетентність, альтруїзм та емпатійність. На думку Н. Айзенберг, оптимальним механізмом регуляції альтруїстичної поведінки на початкових етапах є симпатія, що з віком (в міру подолання егоцентризму) стає все більш очевидною, а згодом виникає взаємозв'язок між альтруїзмом і емпатією. До інших емоційних станів, які впливають на соціальну поведінку людини, вона віднесла так звані просоціальні афекти: гордість, почуття провини, сором [8]. Нею було охарактеризовано п'ять стадій у періодизації розвитку просоціального мислення, що тісно пов'язані з моральним розвитком особистості.

Ще одним представником соціально-когнітивного підходу, який обґрунтував теорію соціального знання в моральному розвитку особистості, був Е. Туріель [16]. Ним відстоювалася позиція щодо того, що основою морального вчинку є моральна орієнтація, яка визначається ієрархією та змістом самих моральних норм і правил. Е. Туріель підкреслював необхідність врахування трьох основних доменів соціальної дійсності, серед яких «моральні норми» виділяються як автономний і визначаються як вищий рівень регуляції поведінки. Саме це спонукає особистість до врахування наслідків дії, що й приводить до усвідомлення нею потреби морального поведіння [16]. Характерною ознакою його теорії є акцентування уваги на конативному компоненті морального розвитку особистості як одному з провідних доменів.

На єдності у розвитку всіх складових морального становлення особистості акцентується увага в дослідженнях представників інтегративного підходу: Е. Еріксон (E. Erikson) – ієрархічна теорія, Дж. Рест (J. Rest) – чотирьохкомпонентна теорія, Д. Нарваез (D. Narvaez) – триєдина етична теорія (TET – Triune Ethics Theory) [3; 15; 14]. Його сутність полягає в тому, що вивчення морального розвитку особистості має здійснюватися на основі цілісного розгляду функціональних зв'язків усіх компонентів. Зокрема, в ієрархічній теорії Е. Еріксона розкрита необхідність здійснення керованого морального розвитку особистості [3]. Вагомою визначена емо-



ційна складова: переживання почуття провини і тривожність, що веде до закладання внутрішніх інстанцій поведінки: совісті і моральної відповідальності за думки і дії [3].

Особливо імponує вчення американських психологів Дж. Реста і Д. Нарваез про структуру і цілісність здійснення морального розвитку на різних етапах онтогенезу. На їх думку, феномен криється у єдності всіх елементів цього процесу. Зокрема, недосконалість когнітивних схем може призвести до спотворення сприйняття моральної ситуації, що, відповідно, матиме вплив на моральні почуття, моральне мислення і моральні судження, моральну мотивацію та моральні дії (за Дж. Рестом) [15]. Триєдина етична теорія Д. Нарваез [14] ще далі поглибила концепцію Дж. Реста щодо об'єднання нейробіологічної, соціальної та особистісної основ у моральному розвитку.

Висновки з проведеного дослідження. Матеріали напрацювань зарубіжних психологів дають змогу уточнення і подальшого заглиблення у з'ясування феномена морального розвитку особистості. Проведений аналіз дає підстави зробити таку класифікацію зарубіжних теорій: унітарні, а саме когнітивно-структуралістська (Ж. Піаже), когнітивно-еволюційна (Л. Кольберг) в рамках нормативно-когнітивного підходу; дуальні: емоційно-когнітивна (К. Гілліган, У. Деймон, М. Хоффман) в рамках емпатійного підходу; теорія соціалізації морального судження (У. Бронфенбреннер, Дж. Гарбаріно), теорія доменів соціальних норм або теорія соціального знання (Е. Туріель), теорія просоціальної поведінки (Н. Айзенберг) в рамках соціально-когнітивного підходу; тернарні: ієрархічна (Е. Еріксон), чотирьохкомпонентна (Дж. Рест), триєдина етична теорія (Д. Нарваез) в рамках інтегративного підходу.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в розкритті особливостей становлення моральної самосвідомості як головного детермінанта морального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Піаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Піаже ; [пер. с фр. А.М. Пятигорский, Л.С. Ильинская, В.Ф. Пустарнакова ; пер. с англ. Н.Г. Алексеева] ; [вступ. ст. В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Е.Г. Юдина]. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
2. Рекомендація (2006/962/ЄС) Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції

для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

3. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.

4. Beaumaris A.R. Moral Judgement to Moral Action: Implications for Education: Thesis of the Doctorate of Philosophy / A.R. Beaumaris. – Australia : The University of Newcastle, 2010. – 352 p.

5. Bronfenbrenner U. The socialization of moral judgment and behaviour in cross-cultural perspective / U. Bronfenbrenner, J. Garbarino // Moral development and behavior: Theory, research, and social issues / by ed. T. Lickona. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1976. – P. 7–83.

6. Damon W. Self-understanding and moral development from childhood to adolescence / W. Damon // Morality, moral behavior, and moral development / by eds. W.M. Kurtines, J.L. Gerwitz. – New York, 1984. – P. 109–127.

7. Duska R. Moral Development: A Guide to J. Piaget and L. Kohlberg. Introduction to developmental theories / R. Duska, M. Whelan. – New York : Paulist Press, 1975. – P. 5–41.

8. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development / N. Eisenberg // Annual review of psychology. – 2002. – Vol. 51. – № 1. – P. 665–697.

9. Gilligan C. Mapping the moral domain / C. Gilligan. – Cambridge : MA: Centre for the Study of Gender Education and Human Development, 1988. – 334 p.

10. Hoffman M.L. The contribution of empathy to justice and moral judgment / M.L. Hoffman // Empathy and its development / by eds. N. Eisenberg, J. Strayer. – New York, Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – P. 47–80.

11. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages / L. Kohlberg. – Vol. 2. Essays on Moral Development. – New York : Harper & Row, 1984. – 768 p.

12. Myyry L. Components of Morality : academ. diss. / L. Myyry ; University of Helsinki. – Helsinki, 2003. – 141 p.

13. Narvaez D. The Neo-Kohlbergian tradition and beyond: Schemas, expertise and character / D. Narvaez // Nebraska Symposium on Motivation / by eds. G. Carlo, C. Pope-Edwards. – Vol. 51 : Moral Motivation through the Lifespan. – Lincoln, NE : University of Nebraska Press, 2005. – P. 119–163.

14. Narvaez D. Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities / D. Narvaez // New Ideas in Psychology. An International Journal of Innovative Theory in Psychology. – 2008. – Vol. 26. – № 1. – P. 95–119.

15. Rest J.R. Moral development: Advances in research and theory / J.R. – New York : Praeger, 1986. – 241 p.

16. Turiel E. The development of social knowledge: morality and convention / E. Turiel. – Cambridge (UK) : Cambridge University Press, 1983. – 246 p.

17. Walker L.J. The development of moral reasoning / L.J. Walker // Annals of Child Development. – 1988. – Vol. 5. – P. 22–78.

УДК 159.98.07

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ

Мітіна С.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування комунікативної компетентності фахівців медичного профілю як однієї з базових складових у процесі їх професійної підготовки. Зазначається доцільність застосування соціально-психологічного тренінгу як форми активного навчання для формування комунікативних компетенцій майбутніх лікарів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, лікарі-інтерни, соціально-психологічний тренінг.

Статья посвящена исследованию проблемы формирования коммуникативной компетентности специалистов медицинского профиля как одной из базовых составляющих в процессе их профессиональной подготовки. Отмечается целесообразность применения социально-психологического тренинга как формы активного обучения для формирования коммуникативных компетенций будущих врачей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, врачи-интерны, социально-психологический тренинг.

Mitina S.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE METHOD OF COMMUNICATIVE COMPETENCE'S FORMATION OF MEDICAL-INTERNS

The article is devoted to the research of the communicative competence's formation as one of the basic component in the process of physicians' professional preparation. It was marked the expediency of the socio-psychological training's for the formation of communicative competence of future doctors.

Key words: communicative competence, medical interns, socio-psychological training.

Постановка проблеми. Актуальний на сьогодні компетентнісний підхід до підготовки фахівців полягає у формуванні нового освітнього середовища, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників навчального процесу, запровадження інтерактивних технологій навчання. Компетентність у сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня фахівця в будь-якій сфері людської діяльності, зокрема у системі взаємодії лікар-пацієнт. Компетентний лікар сьогодні – це фахівець, що володіє не тільки спеціальними знаннями, професійними вміннями і навиками, але і базовими компетенціями в області комунікації, необхідними для реалізації своєї професійної діяльності. Слід зауважити, що позитивний ефект лікування багато в чому визначається здатністю лікаря відбудувати з пацієнтом довірливі стосунки, а це неможливо без сформованих комунікативних навичок. Проте випускники медичних навчальних закладів інколи відчують комунікативні труднощі у своїй роботі, недостатньо володіють необхідним арсеналом комунікативних знань, не завжди готові до ефективного використання різноманітних засобів комунікативного впливу. Саме тому важливого значення набуває формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів у процесі їх професійної підготовки. Одним із ефективних методів

розвитку комунікативної компетентності є тренінг, що є синтезом усіх активних засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із головних завдань удосконалення якості медичної освіти є підготовка спеціалістів нового типу, здатних оволодіти в процесі навчання як спеціальними медичними знаннями, так і загальними компетенціями. Відсутність у фахівця розвинених належним чином особистісних компетенцій значно знижує рівень результативності професійної діяльності. На думку М.М. Філоненко [9, с. 94], компетентність – це інтегрована особистісна якість, що має систему ключових компетенцій, які дають змогу фахівцеві ефективно здійснювати свою професійну діяльність. Професійна компетентність лікаря визначається як сформованість діагностичної, клінічної та профілактичної компетентностей, що базується на таких ключових навичках: професійних, комунікативних, дослідницьких та наукових.

Б.П. Громовик [2, с. 37] розглядає компетентність як інтеграційний показник, що характеризує рівень професійної підготовки та готовності фахівця до виконання професійних дій. Освоєння компетенцій відбувається при вивченні як окремих навчальних дисциплін, модулів, циклів, так і тих дидактичних одиниць, які інтегруються в загальнопрофесійні та спеціальні дисци-



пліни. Щодо моделі ієрархії компетентностей у фармацевтичній освіті, то Б.П. Громовик, С.М. Мокрянин [1] виокремлюють спеціальні (професійні або предметні); загальні (універсальні або галузеві); ключові компетентності (політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, персональні).

Професійна комунікативна компетентність, як зазначає І.Р. Гуменна [3, с. 44] передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватись в навколишньому середовищі, вміння і навичок спілкування.

Як пише А.В. Сердюк [6, с. 120], комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього таких основних комунікативних умінь:

- встановити контакт зі співрозмовником;
- підтримувати бесіду;
- будувати висловлювання в різних стилях мовлення;
- вміти переконувати, захоплювати ідеями;
- знати медичну термінологію;
- мати внутрішню настанову на аналіз змістової правильності мовлення;
- здійснювати професійну комунікацію за допомогою відповідних вербальних і невербальних засобів;
- вміти продукувати професійний текст.

С.О. Кубіцький [5, с. 54] серед найбільш важливих комунікативних якостей медичного працівника визначає емпатію, професійну рефлексію, гнучкість, спрямованість на відкрите спілкування, здатність швидко встановлювати контакт, соціальну сміливість. Від рівня їх сформованості, як вважає автор, залежить характер стосунків, які складаються між лікарем і пацієнтом: довіра чи недовіра, симпатія чи антипатія. Гнучкість у спілкуванні характеризується здатністю до адекватного самовираження залежно від ситуації, що яскраво виявляється під час різноманітних комунікативних взаємодій лікаря з пацієнтами, колегами, керівництвом.

У структурі комунікативної компетентності лікаря М.М. Філоненко [9, с. 99] окреслює такі компоненти: гностичний (система знань про спілкування); конативний (комунікативні вміння, які дають змогу успішно встановлювати контакт, застосувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість застосування психологічних впливів у взаємодії з людьми); емоційний (розвинуті емпатія та рефлексія; здатність до ідентифікації; адекватні психоемоційні стани). Надалі автор

виокремлює критерії визначеності комунікативної компетентності лікаря: перцептивна компетентність (вміння вступати в діалог, розуміти невербальну мову співрозмовника); емпатія (співчуття і співпереживання, здатність розуміти та поділяти емоції інших; досягати взаєморозуміння); толерантність (терпляче ставлення до інших, гуманістична настанова на спілкування, відсутність стереотипів, уміння домовлятися).

На нашу думку, не менш важливими психологічними характеристиками, що забезпечують комунікативну компетентність лікаря, є емоційна стабільність, відсутність імпульсивності, надмірної емоційної експресивності, збереження контролю над емоційними реакціями і поведінкою в цілому. Емоційна стабільність допомагає лікареві у взаєминах з пацієнтами уникати «психологічних зривів» і конфліктів. Проте інтенсивні емоційні реакції лікаря не тільки руйнують довіру пацієнта до нього, а й лякають, насторожують, підвищують рівень тривоги хворого, що ускладнює процес лікування. Навпаки, душевна рівновага лікаря, його доброзичливість, емоційна стабільність викликають у пацієнта відчуття надійності, сприяють встановленню довірливих відносин, що полегшує процес одужання.

У дослідженні М.П. Тимофієвої [7] визначаються психологічні умови розвитку комунікативної компетентності сімейного лікаря: наявність у студентів-медиків настановлень на відкрите партнерське спілкування та визнання пацієнта активним суб'єктом лікувального процесу; певний рівень соціально-психологічної готовності до компетентного спілкування; високий рівень володіння засобами комунікації. Автор пропонує модель розвитку комунікативної компетентності сімейного лікаря, що включає настановлення на партнерські взаємовідносини з людьми, використання ефективних форм спілкування, володіння вербальними й невербальними техніками мовлення. Саме тренінг, як зазначає М.П. Тимофієва [7], забезпечує розвиток складових комунікативної компетентності.

Досвід підготовки майбутніх медичних фахівців у вищих навчальних закладах, як відзначає Л.Г. Кайдалова [4], показує, що найбільш ефективними у формуванні комунікативної компетентності лікарів та провізорів є сучасні педагогічні технології (інтерактивні, тренінгові, особистісно орієнтовані тощо). Дослідження М.М. Філоненко [8] підтверджують ефективність впливу тренінгу як на підвищення рівня комунікативної компетентності, так і на розвиток особистісних структур у майбутніх лікарів взагалі.

Отже, узагальнюючи наведене вище, можна констатувати, що комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього професійне важливих якостей та комунікативних вмінь, необхідних лікарів для медичної взаємодії та побудови терапевтичного діалогу з пацієнтом. Ми поділяємо позицію зазначених вище авторів та вважаємо, що впровадження інтерактивних методів, які передбачають діалогічний підхід до навчання, сприятиме розвитку комунікативної компетентності, а також створює умови для самоактуалізації та професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб визначити доцільність застосування соціально-психологічного тренінгу в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети були застосовані теоретичні та емпіричні методи. Дослідження здійснювалось на базі Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. У дослідженні брали участь лікарі-інтерни загальною кількістю 65 осіб. Вибірка репрезентативна.

Метою нашого емпіричного дослідження було визначення типових способів поведінки інтернів в конфліктних ситуаціях, а також виявлення професійне важливих якостей, які допомагають (або ускладнюють) роботу лікаря у спілкуванні з іншими людьми, у тому числі з пацієнтами. Нами використовувались стандартизовані опитувальники, а саме:

- 1) методика В.В. Бойко «Діагностика рівня емпатії»;
- 2) методика В.В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні»;
- 3) методика К. Томаса «Стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях».

Як визначалося вище, однією із психологічне важливих якостей, що забезпечує

адекватну комунікацію в системі взаємовідносин «лікар-хворий», є емпатія, тобто здатність до співчуття, своєрідне психологічне «занурення» у світ переживань хворого. Сучасне розуміння емпатії як досягнення емоційного стану, проникнення у внутрішній світ іншої людини припускає наявність трьох видів емпатії: емоційної, заснованої на механізмах ототожнення та ідентифікації; когнітивної (раціональної), що базується на інтелектуальних процесах; інтуїтивної.

Наявний рівень емпатії лікарів-інтернів ми визначали за методикою В.В. Бойко. Отримані результати подано в таблицях (див. табл. 1, табл. 2).

Результати, що відображені в табл. 1, показують, що у більшості інтернів низький (23%) та нижче середнього (49%) рівні емпатії, що свідчить про деяку емоційну нечутливість, відсутність співчуття у майбутніх лікарів. Лише у 28% із досліджуваної групи інтернів виявлено здатність до співпереживання, вміння зрозуміти іншого.

Результати, що отримані за окремими показниками емпатії (див. табл. 2), показують, що у значній частині інтернів виявлено настанови, які заважають прояву емпатії (у 26% високий рівень та у 32% середній рівень). Саме наявність настанов щодо недоречності виявляти інтерес до іншої особи, впевненість, що милосердя є проявом слабкості, а також переконання в правильності байдужого ставлення до переживань і проблем оточуючих знижують здатність до емпатії (у 57% інтернів низький і нижче

Таблиця 1
Наявний рівень емпатії у інтернів (за методикою В.В. Бойко)

№	Рівень емпатії	Частота прояву (%)
1	високий	3
2	середній	25
3	нижче середнього	49
4	низький	23

Таблиця 2

Характеристика інтегральних показників емпатії

№	Характеристика	Частота прояву (%)			
		високий	середній	нижче середнього	низький
1	Раціональний канал емпатії	13	13	29	45
2	Емоційний канал емпатії	13	23	29	35
3	Інтуїтивний канал емпатії	20	10	20	50
4	Настанови, що заважають прояву емпатії	26	32	19	23
5	Здатність до емпатії	10	33	31	26
6	Ідентифікація	19	20	23	38



Таблиця 3
Рівень прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (за методикою В.В. Бойко)

№	Характеристика	Частота прояву, %
1	Емоції не заважають спілкуванню	9
2	Деякі проблеми у спілкуванні	25
3	Емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми	44
4.=	Емоції шкодять встановленню контактів	22

середнього рівні). Також настанови ускладнюють дію всіх емпатичних каналів, саме тому у більшості із досліджуваної групи інтернів показники за цими параметрами низькі та нижче середнього рівня: у 74% з раціонального, у 70% з інтуїтивного та у 64% з емоційного каналів емпатії.

Неодмінною умовою емпатії є ідентифікація, тобто здатність до наслідування, вміння поставити себе на місце іншого та зрозуміти його на основі співпереживання. Але, як показали результати дослідження, у 61% інтернів низький і нижче середнього рівні здатності до ідентифікації. В основі ідентифікації, як вважає В.В. Бойко, лежать легкість, гнучкість, рухомість емоції. При цьому наявність емоційних бар'єрів не тільки ускладнюють процес спілкування, а й заважають прояву емпатії.

Результати діагностики зазначають, що у 44% інтернів емоції певною мірою ускладнюють взаємодію, а у 22% – емоції заважають встановленню контактів з людьми. Тобто у більшості інтернів (66%) наявні емоційні бар'єри, що ускладнюють міжособистісне спілкування.

Аналіз отриманих результатів показує, що найбільшою перешкодою у спілкуванні інтернів є неадекватний прояв емоцій (51%), невміння управляти власними емоціями (44%). При цьому спостерігається домінування негативних емоцій у 25% інтернів, що поруч з негнучкістю, невиразністю емоцій (27%) та небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (15%) є вагомою перешкодою у встановленні контактів з іншими людьми.

Розглядаючи ці дані у контексті готовності до компетентного спілкування у майбутній професійній діяльності, можливо передбачити прояви трансферних реакцій щодо пацієнтів та колег, високу вірогідність прояву деструктивних форм поведінки в ситуації конфлікту.

Таблиця 4
Характеристика емоційних перешкод у міжособистісному спілкуванні

№	Характеристика	Високий рівень прояву, %
1	Невміння управляти емоціями, дозувати їх	44
2	Неадекватний прояв емоцій	51
3	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	27
4	Домінування негативних емоцій	25
5	Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	15

За методикою К. Томаса були визначені домінуючі стилі поведінки інтернів у конфліктних ситуаціях (див. табл. 5).

Отримані дані показують, що співробітництво як найбільш конструктивна стратегія поведінки в конфліктній ситуації, коли учасники приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін, притаманна незначній частині інтернів (18% досліджуваної групи). Половина інтернів не здатна до вирішення конфліктів: вони або намагаються пристосуватися до ситуації (27%) або відмовляються від взаємодії, але в обох випадках ситуація не вирішується, а тільки відкладається у часі. Компроміс як угоду на основі взаємних поступок застосовують 45% інтернів. Компроміс тимчасово знімає виникле протиріччя, але якщо співробітництво має на меті формування довгострокового взаємовигідного рішення, то у разі компромісу рішення досягається на поверхневому рівні.

Ефективність спілкування, на нашу думку, може зростати завдяки інтерактивним методам навчання. Сучасний підхід до проблеми розвитку й удосконалювання комунікативної компетентності студен-

Таблиця 5
Характеристика стратегії поведінки інтернів у конфліктних ситуаціях (за методикою К. Томаса)

Змагання	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
9%	18%	45%	24%	27%

тів-медиків полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток на основі власних дій, а діагностика компетентності повинна стати самоаналізом. З огляду на це найбільш ефективним засобом формування комунікативної компетентності є соціально-психологічний тренінг, бо важливим моментом процесу формування комунікативних навичок є уявне програвання своєї поведінки в різних ситуаціях, що можливо здійснити за допомогою тренінгових прийомів.

Тренінг комунікативної компетентності полягає у виробленні соціально-психологічних умінь. При цьому головною задачею соціально-психологічного навчання є концентрування уваги студентів не тільки на їх комунікативних вміннях, а й на інтересі до іншої людини. Навчання у тренінгових групах сприяє не тільки підвищенню комунікативної компетентності, а й зміні життєвої позиції, установок, розвитку самосвідомості. Засобами вирішення завдань тренінгу комунікативних умінь служать групові дискусії, рольові ігри, моделювання професійних ситуацій.

Групові дискусії є базовим методом для засвоєння навичок спілкування-діалогу, який дає змогу зрозуміти свою позицію, виявити різноманітність підходів, точок зору відносно будь-якого питання та дає змогу побачити проблему з різних боків. Дискусія розвиває уміння імпровізувати, діяти за рамками передбачуваного, відходити від стереотипів поведінки. Одним із ефективних методів розвитку навичок ведення бесіди є аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, що дає можливість «тренувати» набуті навички й допомагає оволодіти засобами регуляції власної поведінки.

Також дуже ефективно застосування у навчальному процесі методу рольової гри, яка допомагає учасникам долати інтерпретаційні обмеження та дає змогу опанувати широкий репертуар соціальних ролей, зокрема й професійних. Доцільним є застосування прийомів вербалізації почуттів, зняття емоційної напруги, що дає змогу оволодіти комунікативними навичками та підвищити емоційну чутливість, емпатію, знизити прояви негативних емоцій.

Варто зазначити, що моделювання професійних ситуацій під час тренінгу сприятиме формуванню професійної позиції спеціаліста, навчанню, аналізу та прогнозуванню поведінки партнера, розвитку рефлексійного сприйняття ситуацій, формуванню навичок невербального спілкування, психологічного впливу та конструктивного вирішення конфліктів.

Таким чином, застосування тренінгових технологій у підготовці фахівців надає кожному студентові з урахуванням його здібностей знання та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в навчальній та професійній діяльності, сприяє формуванню комунікативної компетентності, навичок конструктивного спілкування та розвитку професійно важливих якостей.

Висновки з проведеного дослідження. Підводячи підсумки сказаного вище, можна зробити такі висновки.

1) Комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професії лікаря, що поряд зі спеціальною медичною підготовкою забезпечує досягнення ефективності лікарської діяльності. Комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього професійно важливих якостей та комунікативних умінь, необхідних для медичної взаємодії з пацієнтом.

2) Результати дослідження дають можливість констатувати низький рівень емпатії інтернів, емоційну нестабільність, наявність комунікативних бар'єрів, невміння конструктивно вирішувати конфлікти, що свідчить про недостатній рівень комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

3) Необхідно підвищувати рівень комунікативної компетентності, впроваджуючи у процес навчання студентів-медиків сучасні педагогічні технології на засадах діалогічного та суб'єктного підходу, одним з яких є соціально-психологічний тренінг. Застосування в процесі тренінгу таких інтерактивних методів як групові дискусії, рольова гра, моделювання ситуації, сприятимуть формуванню комунікативної компетентності та взагалі професійному розвитку майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень передбачаємо в розробці та у впровадженні в навчальний процес соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування комунікативних умінь і навичок лікарів-інтернів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громовик Б.П. Перспективи нових навчальних технологій у фармацевтичній освіті / Б.П. Громовик, С.М. Мокрянин // Фармацевтичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 13–21.
2. Громовик Б.П. Неперервна фармацевтична освіта в Україні: науково-методичні аспекти управлінсько-економічної підготовки : [монографія] / Б.П. Громовик, А.В. Горілік. – Львів : РАСТР-7, 2012. – 166 с.
3. Гуменна І.Р. Комунікативна компетентність як одна із складових професійної культури майбутніх лікарів / І.Р. Гуменна // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 29. – С. 42–45.



4. Кайдалова Л.Г. Педагогічні технології як засіб формування компетентностей майбутніх фахівців охорони здоров'я / Л.Г. Кайдалова // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 17. – С. 49–53.

5. Кубицький С.О. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників / С.О. Кубицький, Н.В. Неділька // Вісник Національної академії оборони. Питання педагогіки. – 2010. – № 2 (15). – С. 49–55

6. Визначення компетенції в оцінці якості підготовки фахівців у системі безперервного професійного розвитку лікарів / [А.М. Сердюк, Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер] // Україна. Здоров'я нації. – 2007. – № 1. – С. 118–123.

7. Тимофієва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейно-

го лікаря : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.П. Тимофієва ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 20 с.

8. Філоненко М.М. Дослідження взаємозв'язку ефективності професійної підготовки майбутнього лікаря та сформованості його особистісних структур / М.М. Філоненко // Технології розвитку інтелекту: відкритий електронний журнал лабораторії «Нові інформаційні технології навчання» Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Т. 1. – № 8. – С. 562–572.

9. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : [монографія] / М.М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2015. – 420 с.

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКИ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ФАКТОР РОЗБІЖНОСТЕЙ У РІВНЯХ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

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

Гойденко Н.М., студентка V курсу
факультету психології
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

У роботі проаналізовані погляди вчених на проблему визначення особливостей уваги молодших школярів. Емпірично досліджено особливості уваги учнів молодших класів із високим та низьким рівнями навчальної успішності, зроблено порівняльний аналіз. Проведене дослідження показало, що визначені певні розбіжності в характеристиках уваги молодших школярів, і показники виявились статистично значущими.

Ключові слова: *увага, характеристики уваги, навчальна успішність, рівні навчальної успішності, молодші школярі.*

В работе проанализированы взгляды ученых на проблему определения особенностей внимания младших школьников. Эмпирически исследованы особенности внимания учеников младших классов с высоким и низким уровнями учебной успешности, сделан сравнительный анализ. Проведенное исследование показало, что выделены определенные различия в характеристиках внимания младших школьников, и показатели оказались статистически значимыми.

Ключевые слова: *внимание, характеристики внимания, учебная успешность, уровни учебной успешности, младшие школьники.*

Makarova L.L., Hoidenko N.M. CHARACTERISTICS OF ATTENTION OF JUNIOR PUPIL AS A FACTOR THE DIFFERENCES IN THEIR LEVEL OF EDUCATIONAL SUCCESS

In the work were analyzed the views of scientists on the problem of determining the characteristics of the attention of junior pupils. The features of the attention of junior pupils with high and low levels of educational success investigate empirically, a comparative analysis was made. The research showed that highlighted some differences in the characteristics of the attention of junior pupils, and indicators were significant randomness.

Key words: *attention, attention characteristics, educational success, levels of academic success, junior high school students.*

Постановка проблеми. Навчання у школі – процес складний і важкий, який вимагає від учня високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості, уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок.

Досить важливим аспектом в успішності навчання є рівень розвитку пізнавальних процесів школяра, зокрема його уваги, яка безпосередньо відіграє важливу роль у навчальному процесі, активно сприяє якості засвоєння матеріалу. Навчальна успішність залежить значною мірою від рівня розвитку уваги. Увага є однією з найважливіших психічних функцій, що забезпечує оптимізацію процесів навчання і виховання. Вона є динамічним процесом і в одній і тій же людині може змінюватись залежно від багатьох факторів [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема уваги як одного із факторів

успішної діяльності особистості давно цікавила вчених, про що свідчать роботи М. Добриніна, М. Ланге, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Т. Рібо та інших дослідників. Ця проблема не обійшла і шкільну психологію, де її розглядали Б. Ананьєв, О. Лурія, Є. Мілерян, В. Петровський, І. Страхов та ін.

В Україні питання розвитку пізнавальних процесів розглядали А. Алексеюк, І. Бех, Н. Бібік, В. Вербицький, С. Гончаренко, Л. Гордон, О. Киричук, Б. Кобзар, Г. Костюк, В. Мадзігон, Р.А.Науменко, В. Онищук, В. Оржеховська, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко, О. Синиця, В. Сухомлинський, Т. Сущенко та ін.

У дослідженнях психологів з проблеми розвитку уваги у дитячому віці висвітлюються різні аспекти становлення цього психічного утворення: значна увага приділяється вивченню особливостей соціальної ситуації розвитку та її впливу на розвиток уваги у дітей, віковим нормам, показникам і особливостям становлення дитячої уваги, пробле-



мам розвитку уваги у сучасних дошкільників і засобам їх подолання. У роботах сучасних українських вчених підкреслюється висока значущість створення оптимальних психолого-педагогічних умов для активізації дитячої уваги й пізнавального розвитку в цілому та активізації пізнавального розвитку дитини в умовах ігрової та продуктивної діяльності зокрема [1; 2; 5; 6].

Увага – це аспект будь-якої психічної діяльності чи динамічна характеристика пізнавальної діяльності, яка виражає провідний зв'язок психічної діяльності з певним об'єктом, на якому вона зосереджена, показує, чи вибірково спрямованість на той чи інший об'єкт. П. Гальперін вважав, що увагу можна розглядати як особливу розумову дію і визначав її як згорнуту (автоматизовану) дію контролю [4].

У закордонних концепціях простежується кілька тенденцій у дослідженнях уваги. Насамперед можна виокремити концепції, у яких увагу розуміють як фільтрацію або селекцію інформації, що забезпечується роботою особливого блоку (Д. Бродбент, Е. Трейсман). Виокремлення блоку селекції дає змогу вважати, що увага є окремим психічним процесом. Крім того, існують підходи, які розглядають увагу як активне передбачення і вияв роботи всієї системи переробки інформації (У. Найсер, Дж. Хохберг). Окреме місце належить теоріям, які трактують увагу як концентрацію розумового зусилля на сенсорних або уявних подіях. Тут важливе місце посідає модель Д. Канемана, де увага розглядається як обмежений енергетичний ресурс, який можна використати для розв'язання тих чи інших завдань [3; 7].

Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що в зарубіжній та радянській психології під поняттям увага розумілась спрямованість психічної активності на певний об'єкт і зосередженість на ньому. Цей психічний процес є умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, як зовнішньої, так і внутрішньої, а її продуктом є якісне виконання відповідної діяльності. Недостатній розвиток уважності виявляється в розосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук спрямовувати і підтримувати свою увагу в процесі діяльності внутрішніми засобами.

Названі вище дослідження показали значну роль уваги в пізнавальній діяльності школярів. Проте проблема певних характеристик уваги, що впливають на рівень навчальної успішності, є недостатньо з'ясованою як теоретично, так і експериментально. Тому вивчення питання визначення

характеристик уваги як фактору навчальної успішності є досить актуальним і перспективним напрямом.

Постановка завдання. Мета роботи – дослідити характеристики уваги молодших школярів як фактору розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності.

Предметом дослідження виступило з'ясування, обґрунтування характеристик уваги молодших школярів як фактора розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні ми припустили, що певні характеристики уваги молодших школярів, а саме концентрація, переключення, стійкість, розподіл, обсяг, можуть виступати детермінантою рівня їх навчальної успішності. Причому високий рівень концентрації, переключення, стійкості, розподілу, обсягу уваги молодших школярів може обумовлювати і більш високий рівень їх навчальної успішності; а низькі показники концентрації, переключення, стійкості, розподілу, обсягу уваги молодших школярів – більш низький рівень їх навчальної успішності.

Для реалізації завдань дослідження використувався комплекс методів: методика дослідження стійкості уваги «Коректурна проба» Бурдона, методика «Червоно-чорна таблиця» Шульте-Горбова, методика «Кільця Ландольта», методика «Переплутані лінії», методика «Трикутники»; методи статистичної обробки та якісної інтерпретації отриманих даних (описові статистики, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз, багатомірний регресійний аналіз).

В дослідженні взяли участь 60 молодших школярів 4 класу середньої школи № 81 м. Дніпропетровськ.

На основі показників навчальної успішності за предметами навчання (за рейтингом середніх балів) нами було визначено 2 групи досліджуваних. До 1 групи увійшли 30 школярів з вищим рівнем успішності, а до 2 групи – 30 школярів з нижчим рівнем успішності (табл. 1).

З метою порівняння результатів на предмет істотності відмінностей двох груп школярів з різними рівнями навчальної успішності між собою для цієї вибірки нами було

Таблиця 1
Рівні успішності молодших школярів 1 і 2 груп

Група	Успішність ($M \pm \sigma$)	T; p
1 група	8,99 ± 1,02	t = 10,8;
2 група	6,7 ± 0,56	p < 0,01

Примітка: t – t-критерій Стьюдента, p – рівень значущості (p-рівень).

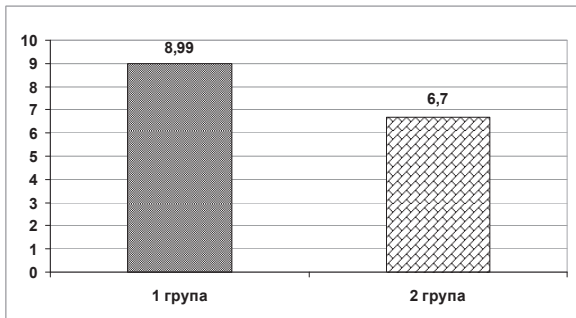


Рис. 1. Розподіл успішності молодших школярів (за середньоарифметичними показниками)

застосовано t-критерій Стьюдента, який з ймовірністю до 95% показує, наскільки (при асимптотичному значенні $p \leq 0,05$) отримані по групах середні дані, які візуально відрізняються, є насправді математично значущо різними для цього об'єму вибірки учнів (рис. 1).

В результаті дослідження успішності молодших школярів виявлено, що школярі 1 групи мають високий рівень успішності, який виражається $8,99 \pm 1,02$ балами, що значущо відрізняється від 2 групи молодших школярів з більш низьким рівнем навчальної успішності, який дорівнює $6,7 \pm 0,56$ ($p < 0,01$).

З метою подальшої перевірки емпіричної гіпотези дослідження нами порівнювалися показники обстеження характеристик уваги молодших школярів з різними рівнями навчальної успішності.

За методикою дослідження стійкості уваги «Коректурна проба» Бурдона отримані результати показали такий розподіл (табл. 2).

Молодші школярі 1 групи з вищими показниками навчальної успішності допустили в середньому $5,9 \pm 1,3$ помилок, їх концентрація уваги виявилася більш розвинутою, ніж у школярів 2 групи з більш низьким рівнем навчальної успішності, які допустили в середньому $11,7 \pm 4,5$ помилок при $p < 0,01$. Стійкість уваги у молодших школярів

Таблиця 2
Значущість розбіжностей характеристик уваги молодших школярів (за методикою дослідження стійкості уваги «Коректурна проба» Бурдона)

Виявлені показники	1 група (M ± σ)	2 група (M ± σ)	t	p
Обсяг уваги	$610,7 \pm 26,8$	$516,7 \pm 59,4$	7,91	$p < 0,01$
Концентрація уваги	$5,9 \pm 1,3$	$11,7 \pm 4,5$	- 6,72	$p < 0,01$
Стійкість уваги	$0,009 \pm 0,002$	$0,023 \pm 0,009$	- 7,81	$p < 0,01$

Таблиця 3
Розбіжності у характеристиках уваги молодих школярів з різними рівнями навчальної успішності

Групи за рівнями навчальної успішності	Швидкість переключення уваги (M ± σ)	величина t-критерій	p – рівень значущості
Високий	$2,87 \pm 1,14$	- 3,53	$p < 0,01$
Низький	$4,03 \pm 1,27$		

1 групи з вищими показниками навчальної успішності ($0,009 \pm 0,002$) виявилася значущо більшою, ніж у школярів 2 групи ($0,023 \pm 0,009$, $p < 0,01$). Результати показали, що школярі 1 групи більш уважно працювали та за одиницю часу допустили меншу кількість помилок в роботі з методикою при більш високих показниках об'єму.

Отримані результати показали, що у школярів з вищим рівнем навчальної успішності більш виразно розвинені показники обсягу, концентрації та стійкості уваги.

За методикою «Червоно-чорна таблиця» Шульте-Горбова отримані результати показали такий розподіл (табл. 3).

Визначення значущості розбіжностей в показниках переключення уваги молодших школярів проводилось за t-критерієм Стьюдента і засвідчило значущі відмінності показників між групами з високою і низькою навчальною успішністю. Школярі з високими показниками навчальної успішності показали значно швидшу реакцію та здатність до переключення уваги, ніж учні з низькими показниками (рис. 2).

За методикою «Кільця Ландольта» отримані результати показали такий розподіл (табл. 4).

У цьому випадку ми вимірюємо працездатність нервового субстрату (нервової системи), тобто базову, первинну працездатність, що лежить в основі будь-якої

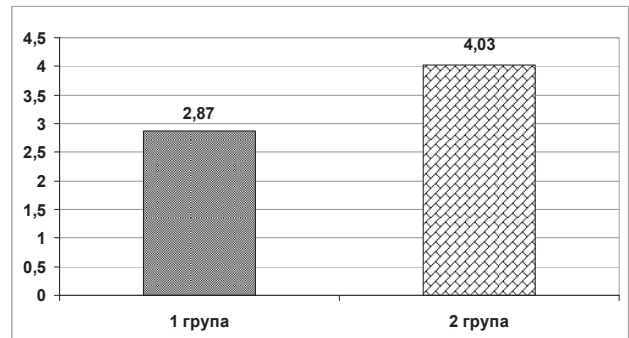


Рис. 2. Розбіжності у показниках переключення уваги в групах школярів з високими (1 група) та низькими (2 група) показниками навчальної успішності (за середньоарифметичними показниками)



Таблиця 4

Розбіжності у характеристиках уваги молодших школярів з різними рівнями навчальної успішності

Виявлені показники	Високий рівень навчальної успішності (M ± σ)	Низький рівень навчальної успішності (M ± σ)	величина t-критерію Стьюдента	p – рівень значущості
Точність уваги	0,95 ± 0,02	0,83 ± 0,06	6,16	p < 0,01
Продуктивність уваги	334,4 ± 15,9	249,6 ± 21,9	7,12	p < 0,01
Швидкість переробки інформації	7,03 ± 1,25	4,87 ± 1,38	6,38	p < 0,01

Таблиця 5

Розбіжності у характеристиках уваги молодих школярів з різними рівнями навчальної успішності

Групи з різними рівнями навчальної успішності	Концентрація (M ± σ)	величина t-критерію Стьюдента	p – рівень значущості
Високий	4,1 ± 0,8	3,52	p < 0,01
Низький	3,37 ± 0,8		

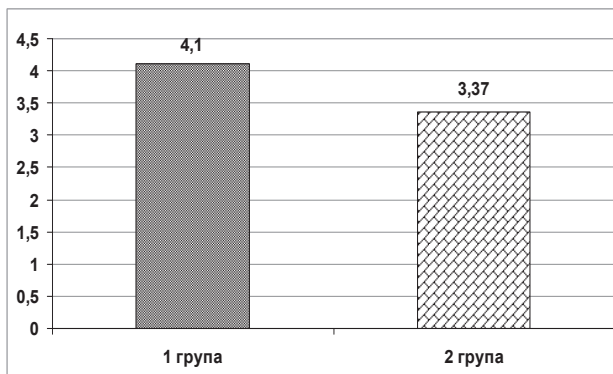


Рис. 3. Розбіжності за показниками концентрації уваги в групах школярів з високими (1 група) та низькими (2 група) показниками навчальної успішності (за середньоарифметичними показниками)

діяльності. Особливості цієї базової працездатності проявляються в нашому дослідженні побічно, через діяльність, суть якої полягає в сприйнятті й переробці інформації згідно з певними правилами. На яке «вольове зусилля» здатна нервова система людини, як довго вона може працювати, від цього будуть залежати ефективність і стиль не тільки навчальної діяльності, але й усієї життєдіяльності в цілому.

Як показали результати дослідження розбіжностей у показниках точності уваги школярів з високими та низькими показниками навчальної успішності у дітей з високими показниками навчальної успішності виявлено більш високий коефіцієнт точності уваги (0,95 ± 0,02), ніж у школярів з низьким рівнем навчальної успішності (0,83 ± 0,0).

В цьому випадку показник точності уваги школярів з високими показниками навчальної успішності відповідає високому рівню розвитку, а школярі з низькими показниками – середньому рівню точності уваги. В цілому показник точності уваги свідчить про здатність дитини до безпомилкового виконання завдань. Побічно він характеризує диференційоване гальмування в центральній нервовій системі.

За методикою «Переплутані лінії» отримані результати показали такий розподіл (табл. 5).

Дослідження ступеня концентрації уваги в умовах напруженої діяльності під час виконання тестових завдань засвідчило значущі відмінності показників між групами молодших школярів (рис. 3).

Так, молодші школярі 1 групи з високим рівнем успішності показали більш високий рівень концентрації (в середньому

Таблиця 6

Розбіжності у характеристиках уваги молодих школярів з різними рівнями навчальної успішності

Групи з високими та низькими показниками навчальної успішності	Переключення (M ± σ)	величина t-критерію Стьюдента	p – рівень значущості
Високий	4,33 ± 0,7	3,53	p < 0,01
Низький	3,1 ± 0,5		

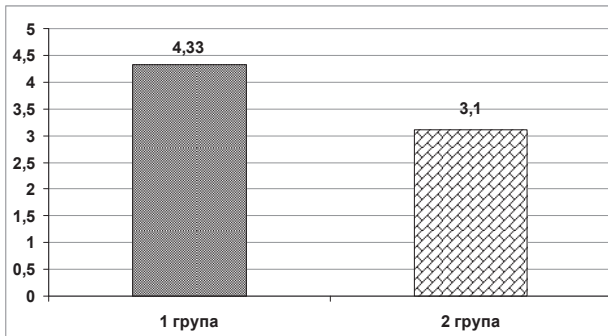


Рис. 4. Розбіжності у характеристиках уваги молодих школярів з різними рівнями навчальної успішності (за середньоарифметичними показниками)

4,1 ± 0,8 балів), їх здатність до концентрації уваги виявилася більш розвиненою, ніж у школярів 2 групи з низьким рівнем навчальної успішності (3,37 ± 0,8).

За методикою «Трикутники» отримані результати показали такий розподіл (табл. 6).

Дослідження переключення уваги молодших школярів засвідчило значущі відмінності показників між групами (рис. 4).

Школярі 1 групи перемикались з одного завдання на інше в середньому на 4,33 ± 0,7 балів, їх здатність до переключення уваги виявилася більш розвиненою, ніж у школярів 2 групи з меншим рівнем навчальної успішності, які переключались в середньому на 3,1 ± 0,5 балів. Тому школярі 1 групи показали швидшу реакцію та здатність до переключення уваги при роботі з методикою, ніж учні 2 групи.

З метою визначення особливостей взаємозв'язку між показниками за методиками дослідження та успішністю навчальної діяльності молодших школярів було проведено кореляційний аналіз. На нашу думку, це дало змогу виявити взаємообумовлю-

ючі зв'язки між окремими досліджуваними характеристиками уваги особистості, що дасть можливість прогнозувати рівні та тенденції розвитку їх показників у сукупності. При цьому нами було враховано, що за шкалами методики «Коректурна проба» Бурдона показники концентрації, стійкості та показники переключення уваги за шкалами методики «Червоно-чорна таблиця» Шульте-Горбова мали зворотний полюс під час обробки, тому знак кореляційного зв'язку був змінений на протилежний (табл. 7).

Виявлено такі прямі значущі взаємозв'язки між досліджуваними характеристиками уваги молодших школярів та успішністю навчальної діяльності:

- між успішністю навчальної діяльності та концентрацією уваги за методикою «Коректурна проба» Бурдона ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та стійкістю уваги за методикою «Коректурна проба» Бурдона ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та переключенням уваги за методикою «Червоно-чорна таблиця» Шульте-Горбова ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та точністю уваги за методикою «Кільця Ландольта» ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та продуктивністю уваги за методикою «Кільця Ландольта» ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та швидкістю переробки інформації за методикою «Кільця Ландольта» ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та концентрацією уваги за методикою «Переплутані лінії» ($p \leq 0,01$);

- між успішністю навчальної діяльності та переключенням уваги за методикою «Трикутники» ($p \leq 0,01$).

Таблиця 7

Кореляційні зв'язки показників уваги молодших школярів з успішністю навчальної діяльності

Показники уваги	Успішність навчальної діяльності
Обсяг уваги за методикою «Коректурна проба» Бурдона	0,709**
Концентрація уваги за методикою «Коректурна проба» Бурдона	0,703**
Стійкість уваги за методикою «Коректурна проба» Бурдона	0,734**
Переключення уваги за методикою «Червоно-чорна таблиця» Шульте-Горбова	0,721**
Точність уваги за методикою «Кільця Ландольта»	0,865**
Продуктивність уваги за методикою «Кільця Ландольта»	0,927**
Швидкість переробки інформації за методикою «Кільця Ландольта»	0,673**
Концентрація уваги за методикою «Переплутані лінії»	0,457**
Переключення уваги за методикою «Трикутники»	0,629**



Таким чином, результати кореляційного аналізу показали, що на успішність навчальної діяльності молодших школярів позитивно впливають показники розвитку уваги як одного з провідних психічних пізнавальних процесів особистості. З цього можна зробити висновок, що розвиток таких характеристик уваги, як обсяг, концентрація, стійкість, переключення, точність, продуктивність, швидкість переробки інформації, взаємопов'язані з успішністю навчальної діяльності. Таким чином, отримані результати емпіричного дослідження підтверджують висунуту гіпотезу дослідження: чим вище рівень розвитку концентрації, здатності до переключення, стійкості та розподілу уваги молодших школярів, тим вище рівень їх навчальної успішності.

Водночас для визначення впливу характеристик уваги на навчальну успішність молодших школярів нами було проведено багатомірний регресійний аналіз. Специфіка багатомірного регресійного аналізу полягає у можливості одержати статистично значущу відповідь щодо впливу незалежних змінних (предикторів) на розвиток залежної (критерію). В нашому дослідженні залежною змінною виступає навчальна успішність молодших школярів, а незалежними змінними – показники розвитку уваги досліджуваних (обсяг, концентрація, стійкість, переключення, точність, продуктивність, швидкість), досліджені за різними методами. Тому при побудові регресійної моделі були враховані всі досліджувані показники уваги. Нами було застосовано пряме покрокове включення предикторів з перевіркою на значущість їх кореляції з критерієм. В результаті до рівняння було включено всі незалежні змінні, що мали значущу кореляцію з критерієм (успішністю) у порядку зростання r -рівня (при максимальному рівні $p = 0,05$).

Як видно з таблиці 8, до рівняння регресії увійшли лише три предиктори: продуктивність уваги (за тестом «Кільця Ландольта»), переключення уваги (за таблицями Шульте-Горбова), швидкість уваги (за тестом «Кільця Ландольта»).

Таблиця 8

Показники регресійного аналізу характеристик уваги та навчальної успішності молодших школярів 1 та 2 груп

Модель	R	R2	Виправлений R2	Стандартна похибка
1	0,927a	0,860	0,857	0,53513
2	0,935b	0,874	0,870	0,51140
3	0,941c	0,886	0,880	0,49078

a – предиктори: продуктивність уваги за тестом «Кільця Ландольта»;

b – предиктори: продуктивність уваги за тестом «Кільця Ландольта», переключення уваги за таблицями Шульте-Горбова;

c – предиктори: продуктивність уваги за тестом «Кільця Ландольта», переключення уваги за таблицями Шульте-Горбова, швидкість уваги за тестом «Кільця Ландольта».

Коефіцієнт множинної кореляції R відображає зв'язок залежної змінної (успішність навчання молодших школярів) із сукупністю незалежних змінних – предикторів і сумарно дорівнює 0,941. Значення R^2 складає 0,886 і показує, що 88,6% дисперсії змінної (успішність навчання молодших школярів) обумовлено сумарним впливом предикторів (продуктивність уваги за тестом «Кільця Ландольта», переключення уваги за таблицями Шульте-Горбова, швидкість уваги за тестом «Кільця Ландольта»).

Стандартні коефіцієнти регресії β відображають відносну міру впливу кожного з предикторів; для змінної продуктивність уваги (за тестом «Кільця Ландольта») $\beta = 0,927$, а для змінних переключення уваги (за таблицями Шульте-Горбова) і швидкість уваги (за тестом «Кільця Ландольта») $\beta = 0,815$ і $\beta = 0,714$ відповідно. Кожна з незалежних змінних має позитивну кореляцію із залежною змінною.

Отримані дані багатомірного регресійного аналізу показують, яким чином змінювалися характеристики регресійного аналізу при поетапному включенні нових предикторів в рівняння регресії. Вищезазначене свідчить про найбільш вагомий вплив на успішність навчання молодших школярів таких характеристик уваги, як продуктивність, переключення, швидкість, що підтверджує висунуту емпіричну гіпотезу дослідження.

Висновки з проведеного дослідження. Крізь роботи сучасних дослідників проходить думка про те, що становлення довірливої уваги в молодшому шкільному віці в

Таблиця 9

Коефіцієнти регресії

Предиктор	β	Значущість, Sig.
Продуктивність уваги за тестом «Кільця Ландольта»	0,927	$p < 0,01$
Переключення уваги за таблицями Шульте-Горбова	0,815	$p < 0,01$
Швидкість уваги за тестом «Кільця Ландольта»	0,714	$p < 0,01$

стихійних умовах, без спеціально організованого навчання відбувається недостатньо, а розвиток основних властивостей уваги відбувається нерівномірно, тому особливо актуальним стає дослідження характеристик уваги в умовах організованої навчальної діяльності та визначення чинників, що обумовлюють навчальну успішність учнів молодших класів.

Увага є однією з найважливіших психічних функцій, що забезпечує оптимізацію процесів навчання і виховання. Кожна властивість уваги учнів на уроці має певне значення для успішного засвоєння знань, при цьому ведуча властивість завжди пов'язана з іншими властивостями, а успішність у навчанні пов'язана з поєднанням великої кількості цих властивостей і вищим рівнем їх розвитку. Успішність в навчальній діяльності залежить від розвитку уваги, знання структури якої дають можливість керувати нею, але слід зазначити, що саме якості організації навчальної діяльності учнів є важливою умовою розвитку уваги.

Отримані результати багатомірного регресійного аналізу свідчать про найбільш вагомий вплив на успішність навчання молодших школярів таких характеристик уваги, як продуктивність, переключення, швидкість, що підтвердило висунуту емпіричну гіпотезу дослідження.

Перспективою подальшого дослідження може бути визначення ефективної спеціальної програми розвитку характеристик уваги, які впливають на рівень навчальної успішності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білик Т. Взаємозв'язок навчальної діяльності учнів початкової школи з проблемою збереження їх фізичного і психічного здоров'я / Т. Білик // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – 2006. – № 12 (37). – С. 3–8.
2. Ботіна І. Міжособистісна взаємодія учителя та учня / І. Ботіна // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 31–33.
3. Выготский Л. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л. Выготский // Хрестоматия по вниманию / [под ред. А. Леонтьева, А. Пузыря, В. Романова]. – М., 1976. – С. 184–219.
4. Гальперин П. К проблеме внимания / П. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3. – С. 33–38.
5. Гетьман Т. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі / Т. Гетьман // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2012. – Вип. 8. – С. 204–212.
6. Максименко С. Індивідуальний підхід до учня під час уроку / С. Максименко // Психолог. – 2002. – № 48. – С. 3–5.
7. Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Леонтьева. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 305с.



УДК 159.938.3:378

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЕНТАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА СХИЛЬНІСТЬ ДО АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Мусаелян О.М., аспірант
кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет

У статті наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів залежно від їх смисложиттєвих орієнтацій. Констатовано факт негативної кореляції між рівнем схильності до аутоагресивної поведінки та всіма видами смисложиттєвих орієнтацій і загального показника осмисленості життя у студентської молоді. Показано особливості схильності до різних проявів аутоагресивної поведінки залежно від статі та смисложиттєвих орієнтацій. Такі особливості виявлено насамперед щодо відсутності впливу таких смисложиттєвих орієнтацій, як осмисленість життя, цілі життя, локус контролю-Я на зниження схильності до аутоагресивної поведінки, у чоловіків. У жінок виявлено стійку негативну кореляцію між рівнем схильності до аутоагресивної поведінки та всіма видами смисложиттєвих орієнтацій. Визнана доцільність розробки диференційованої програми для попередження аутоагресивної поведінки студентської молоді.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, цілі життя, осмисленість життя, аутоагресивна поведінка, девіантна поведінка, студенти.

В статье приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей аутоагрессивного поведения студентов высших учебных заведений в зависимости от их смысловых ориентаций. Констатирован факт отрицательной корреляции между склонностью к аутоагрессивному поведению и всеми видами смысловых ориентаций и общего показателя осмысленности жизни у студенческой молодежи. Показаны особенности склонности к разным проявлениям аутоагрессивного поведения в зависимости от пола и смысловых ориентаций. Такие особенности выявлены относительно отсутствия влияния таких смысловых ориентаций, как осмысленность жизни, цели жизни, локус контроля-Я на снижение склонности к аутоагрессивному поведению, у мужчин. У женщин выявлена стойкая негативная корреляция между уровнем склонности к аутоагрессивному поведению и всеми видами смысловых ориентаций. Признана целесообразность разработки дифференцированной программы по предупреждению аутоагрессивного поведения студенческой молодежи.

Ключевые слова: смысловые ориентации, цели жизни, осмысленность жизни, аутоагрессивное поведение, девіантное поведение, студенты.

Musaelian O.M. LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS AND FEATURES OF THEIR INFLUENCE ON THE PROPENSITY TO SELF-HARM BEHAVIOR OF STUDENTS

The article deals with results of empirical study of psychological features of self-harm behavior of university students depending on their life-purpose orientations. It notes the fact about negative correlation between the level of susceptibility to self-harm behavior and all kinds of life-purpose orientations and general indicator of meaningfulness of students' life. It is defined that features of propensity of university students to self-harm behavior are based on gender. These features primarily are found relatively no impact of life-purpose orientations: meaningful life, goals in life, locus of control-I to reduce the propensity to self-harm behavior of men. It is accepted expediency to develop differentiated programs for self-harm behavior of students' prevention.

Key words: life-purpose orientations, goals in life, meaning of the life, self-harm behavior, deviant behavior, students.

Постановка проблеми. Проблема психологічної допомоги студентській молоді у пошуку свого місця в житті, життєвого призначення, розуміння самого себе завжди була важливою задачею виховання та навчання у вищих навчальних закладах. Саме в цьому віці у людини відбуваються формування моральних якостей, напрацювання ціннісних орієнтацій та ідеалів, вироблення стійкого світогляду та формування громадянських якостей особистості. У молоді проходить усвідомлення особистісного

сенсу життя, тобто наявності таких цілей та цінностей, які направляють, організують всю життєдіяльність молоді людини.

Багато юних людей у сьогоднішній час характеризуються дезінтеграцією системи ціннісних орієнтацій, певною втратою сенсу життя, що суттєво ускладнює процес соціалізації та подальшу самореалізацію особистості, сприяє схильності до девіантної поведінки.

В наш час критерії норм загальноприйнятих систем цінностей в значному

ступені зникають, що проявляється у стані аномії суспільства. Таким чином, у сучасних умовах «кризи цінностей» та відсутності загально визнаної ідеології уявлення про культурно-схвалювану поведінку розмиваються, тому вибір моделей поведінки нашої молоді спирається більше на ієрархію індивідуальних цінностей та смисложиттєві орієнтації особистості. Отже, їх формування у молодому віці є суттєво важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що чіткого визначення поняття «смысл життя» в науці не існує. Зокрема, у вітчизняній психології принципово не розрізняють поняття «смысл життя», «цінності», «цілі», «смыслові утворення» та «смисложиттєві орієнтації». Всі наявні трактовки поняття сенсу життя не є абсолютними, тому що відображають феноменологію кожного з авторів і свідчать про безкінечність проявів людини у житті.

У вітчизняній психології проблема смыслу життя розглядалася в наукових працях К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анцифорової, О.О. Бодальова, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва, В.Е. Чудновського та ін. [1; 2; 4; 6; 9; 10; 20]. Ці вчені розробляли означену проблему не тільки на рівні індивіда, а й на рівні соціуму, а також в руслі уявлень про людину як суб'єкта життєдіяльності. Представники діяльнісного підходу підкреслювали важливість особистісного смыслу, який є формою пізнання суб'єктом його життєвих смыслів (О.М. Леонтьєв, О.К. Тихомиров та ін.) [9, с. 17].

Смысл життя як глобальну цінність життя визначає О.О. Бодальов: «Під смыслом життя в психології розуміють відображену у свідомості та переживаннях людини як суб'єктивно гранично значущу для нього якусь цінність, яка перетворилася на його головний регулятор та яка стала його власною найбільшою цінністю» [6, с. 55].

На думку В. Франкла, смысл життя доступний будь-якій людині і не залежить від статі, віку, інтелекту, освіти, характеру, середовища та релігійних переконань, що підтверджується численними емпіричними даними. Те, що надає життю смысл, може лежати в майбутньому (цілі), у сьогоднішньому (почуття повноти та насиченості життя) та в минулому (задоволеність підсумками прожитого життя) [18].

У ряді досліджень (Г.В. Акопов, Д.О. Леонтьєв, В.Е. Чудновский та ін.) поняття смыслу життя ототожнюється з поняттям смисложиттєвих орієнтацій [2; 10; 20]. При цьому Д.О. Леонтьєв розкриває сутність цього феномена таким чином: смисложиттєві орієнтації як складні соціально-психологічні утворення породжуються реальними

значимими життєвими взаємовідносинами суб'єкта та буття, вони релевантні по відношенню до всього життєвого шляху особистості, задають вектор та межі самореалізації особистості як суб'єкта життєвого шляху через структурну організацію життєвих цілей [10].

Для нашого дослідження особливо важливо дослідити формування смисложиттєвих орієнтацій саме у молодому віці. Загально визнано, що старший підлітковий та юнацький вік є сензитивним для формування ціннісно-смыслові сфери особистості. В. Франкл писав, що в юнацькому віці питання про смысл життя особливо важливі і ставляться найчастіше, і це не є хворобливим симптомом [18]. Показником сформованості смыслові сфери у цьому віці є самовизначення особистості в цілях життя та їх значимості для себе. Але у юнацькому віці цього досягають не всі молоді люди [19]. Важливим для формування системи особистісних смыслів вважає юнацький вік також А.В. Серий. Він розвиває ідею, що в цей період особистісного розвитку смысли формуються у певну систему, яка характеризується динамічністю, ієрархічністю та стійкістю, ця система опосередковує подальший розвиток ціннісних орієнтацій, світогляд, ідентичність, стає одним із центральних ланцюгів, які регулюють поведінку та життєдіяльність молодого людини [16]. На регулятивній функції ціннісних орієнтацій та осмысленості життя у юнацтва наполягала також Л.І. Божович. Вона вважала, що саме в цей період вони мають суттєвий вплив на поведінку та діяльність людини [7].

Усвідомлення смисложиттєвих орієнтирів у період раннього віку набуває перспективної стратегічної направленості, свободи від впливу спокуси ситуації та миттєвих, імпульсивних спонукань [13]. Уміння регулювати свою поведінку, яке характерне для зрілої автономної особистості, важливе для уникнення девіацій, зокрема аутоагресивної поведінки, у студентській молоді.

Саме тому актуальним є дослідження особливостей смисложиттєвих орієнтацій та особливостей їх впливу на зменшення схильності студентської молоді до аутоагресивної поведінки. Які види смисложиттєвих орієнтацій найбільш характерні для студентського віку, чи пов'язані конкретні види смисложиттєвих орієнтацій зі статтю – це питання, які потребують вирішення. Хоча з окремих досліджень можна зробити припущення про наявність, зокрема, гендерних, вікових та етнічних відмінностей. Як наслідок, на основі публікацій про результати досліджень, які існують на сьогоднішній день, неможливо розробити цілісну, диферен-



ційовану програму попередження аутоагресивної поведінки студентської молоді.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити особливості смисложиттєвих орієнтацій та їх вплив на схильність до аутоагресивної поведінки студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

– методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О Леонтєва, яка є адаптованою версією методики Дж. Крамбо та Л.Т. Махолика «Цілі життя» (Purpose-in-Life Test, PIL) [21–23], що представляє собою шість психодіагностичних шкал, які визначають цілі життя, процес життя, результат життя, локус контролю-Я, локус контролю-життя та загальний показник осмисленості життя [10–12];

– авторська методика, яка направлена на вимір схильності до аутоагресивної поведінки студентської молоді (Додаток А);

– статистично-математичні методи опрацювання даних (критерій χ^2 Пірсона, метод рангової кореляції ρ Спірмена, дисперсійний аналіз) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 302 студенти вищих навчальних закладів м. Києва віком від 16 до 51 року, яких було розподілено на групи за статтю: 67,1% жінок, 32,9% чоловіків.

На першому етапі дослідження за методикою Д.О. Леонтєва виявлено розподіл досліджуваних студентів за видами смисложиттєвих орієнтацій (табл. 1).

Як впливає з даних, наведених у Таблиці 1, найбільше у студентській молоді ви-

ражені показники локусу контролю-життя. Так, високий рівень локусу контролю-життя виявлений у 12,7% молоді. Отже, практично десята частина студентів, які брали участь у нашому дослідженні, вважає, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Середній рівень локусу контролю-життя виявлено у 74,7% досліджуваних. Низький рівень локусу контролю-життя виявлено у 12,7% молоді, ці студенти вважають, що життя людини не підвладне свідомому контролю, а воля вибору – це ілюзія.

Другу позицію у досліджуваній нами групі посідають показники процесу життя. Високий рівень процесу життя виявлено у 10,7% молодих людей, які вважають процес свого життя цікавим та емоційно наповненим. Середні показники виявлено у 70,9% студентства. Низький рівень встановлено у 17,0% юнаків та дівчат, це студентська молодь, яка не задоволена своїм теперішнім.

Як видно з табл. 1, високий рівень результату життя встановлено у 10,3% студентів, які задоволені власною самореалізацією. Середній рівень результату життя характерний для 72,4% досліджуваних молодих людей. Низький рівень результату життя встановлено у 17,2% студентства, ці молоді люди характеризуються незадоволеністю прожитої частини життя. Проте для цієї вікової категорії означений фактор не є найважливішим.

Середню позицію у досліджуваній нами вибірці посідають показники осмисленості життя: високий рівень виявлено у 10,1% студентської молоді. Осмисленість життя – це загальна сума інших показників смисложиттєвих орієнтацій. Середній рівень осмисленості життя встановлено у 76,1% студентів. Низький рівень – у 13,8% осіб.

У досліджуваній нами групі високий рівень цілей життя виявлено у 5,4% студентської молоді, яку характеризує наявність цілей у власному житті, які надають їй направленість та часову перспективу. Ця смисложиттєва орієнтація тільки формується у юнацькому віці, тому одночасно і є важливими для молоді людини фактором, і має низькі показники, що показують отримані нами результати.

Як видно з табл. 1, найменше у студентській молоді виражені показники локусу контролю-Я – 4,0%. Молодь вважає себе сильною особистістю, яка має достатню волю вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявленнями про його сенс.

Цікавий той факт, що за всіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій більше ніж дві третини досліджуваних студентів характе-

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій

Шкали	Рівні смисложиттєвих орієнтацій, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
Рівні локусу контролю-життя	12,7	74,7	12,7
Рівні процесу життя	17,0	70,9	12,1
Рівні результату життя	17,2	72,4	10,3
Рівні осмисленості життя	13,8	76,1	10,1
Рівні цілей життя	18,2	76,4	5,4
Рівні локусу контролю-Я	12,0	84,0	4,0

ризуються середнім рівнем їх вираженості, тобто мають здатність до формування моральних якостей, напрацювання ціннісних орієнтацій та ідеалів, а також усвідомлення особистісного смислу життя.

На другому етапі емпіричного дослідження за авторською методикою (Додаток А) визначено рівні схильності студентської молоді до аутоагресивної поведінки: високий (29,7%), середній (24,6%), низький (45,7%).

На наступному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу досліджено, наскільки осмисленість життя впливає на схильність до аутоагресивної поведінки у студентів вищих навчальних закладів загалом та залежно від статі студентів зокрема (рис. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

Так, з рис. 1 випливає, що зі збільшенням рівня осмисленості життя схильність до аутоагресивної поведінки у молоді зменшується (відмінності на рівні тенденції, $p = 0,1$).

Дослідження Д.О. Леонтьєвим накопичених емпіричних даних різних авторів показали, що різні науковці повідомляють суперечливу інформацію про зв'язок осмисленості життя з іншими факторами. Але єдиний стійкий зв'язок, який виявив Д.О. Леонтьєв – це від'ємна кореляція зі шкалою депресії [11, с. 9; 21–25], яка може бути причиною аутоагресивної поведінки людини. Також отримані нами результати збігаються з даними Дж. Крамбо та Л.Т. Махолика щодо зворотної кореляції осмисленості життя з факторами нейротизму та тривожності [11, с. 9], які також можуть впливати на схильність до аутоагресії. Як видно з рис. 1, наші дані узгоджуються з теорією В. Франкла в тому, що невдача у пошуку людиною сенсу свого життя веде до відчуття втрати смислу та є причиною ноогенних неврозів і схильності людини до аутоагресивної поведінки. В. Франкл вважав,

що людина сама мусить знайти свій шлях, свій смисл життя, і тоді вона зможе подолати будь-які труднощі, в неї вистачить сил подолати будь-які проблеми й уникнути тим самим аутоагресивного акту [11].

Як уже було зазначено вище, рівень осмисленості життя за отриманими даними від'ємно корелює зі схильністю до аутоагресивної поведінки у студентів, особливо у жінок (рис. 2).

Але як видно з рис. 2, для чоловіків зі збільшенням осмисленості життя рівень схильності до аутоагресії не змінюється. На думку А.Г. Хайбулаєвої, студенти-юнаки (слов'яни) мають дуже низький рівень осмисленості життя, а студенти-дівчата (слов'яни) мають підвищені показни-

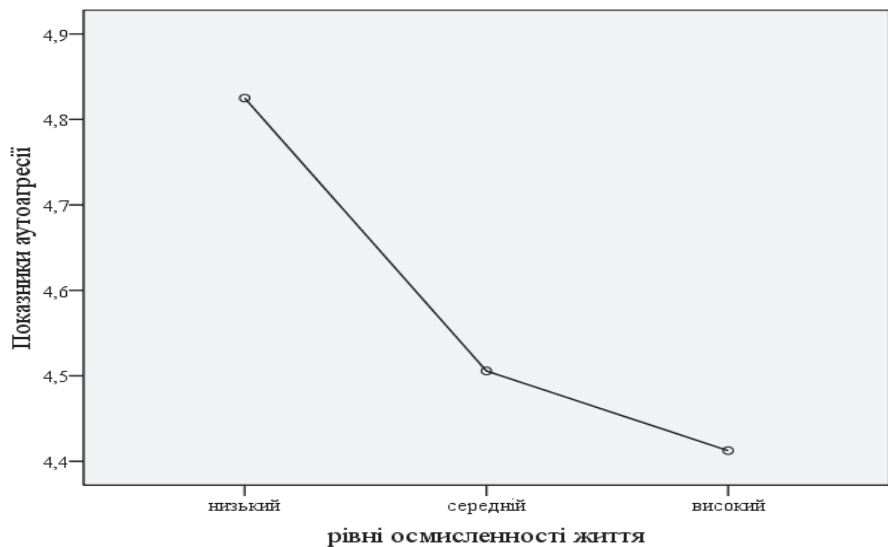


Рис. 1. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів залежно від рівня осмисленості життя

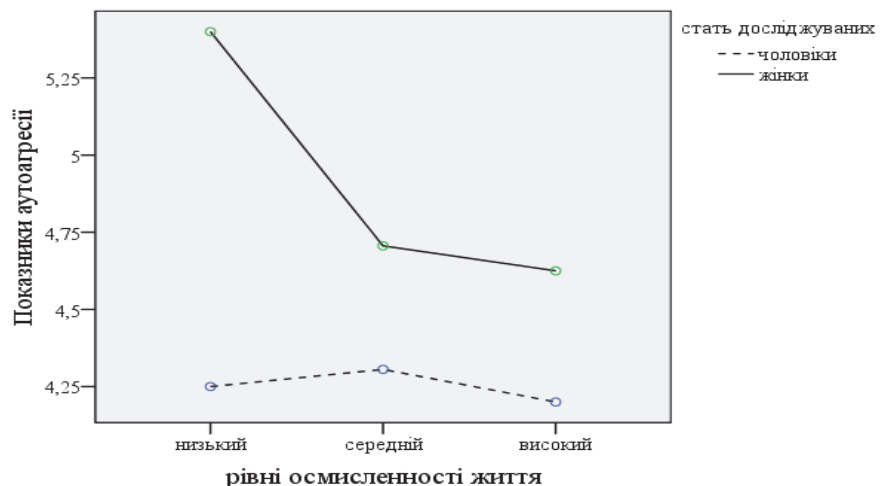


Рис. 2. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів різної статі залежно від рівня осмисленості життя



ки осмисленості життя, порівняно з іншими національними групами студентів [19]. Хоча саме чоловіки, за даними К. Муздибаєва [11, с. 9; 14], мусять мати вищі показники осмисленості життя, ніж жінки. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити відсутність від'ємної кореляції між осмисленістю життя та аутоагресією у чоловіків у нашій вибірці.

Як видно з рис. 3, зі збільшенням рівня цілей у житті схильність до аутоагресивної поведінки у студентської молоді зменшується ($p < 0,05$).

Зокрема, це характерно для жінок (рис. 4). Як видно з рис. 4, для чоловіків зі

збільшенням рівня цілей у житті рівень схильності до аутоагресії спочатку збільшується, а потім зменшується. Це можна пояснити тим, що шкала цілі життя може не нести ідею осмисленості життя. Бо згідно з думкою Д.О. Леонтьєва (автора методики) цілі у житті не завжди у людей підкріплені особистою відповідальністю за їх реалізацію у майбутньому і навіть можуть не мати реальної опори у теперішньому [11, с. 14].

Цілі у житті у чоловіків, на думку О.Н. Мухіярової, традиційно пов'язані із самореалізацією їх у професійній діяльності, а в юнацькому віці тільки відбувається сам процес її формування [15]. Домінуючою ж смисложиттєвою орієнтацією (згідно з І.П. Макаровою та нашими результатами) в юнацькому віці є орієнтація на процес життя [13, с. 95]. Для жінок традиційно, як вважає О.Н. Мухіярова, найважливішими смисложиттєвими орієнтаціями залишаються процес життя та його емоційна насиченість. На її думку, саме зниження цих показників веде до постійних депресій у жіночій статі [15]. Отримані ж нами дані показують, що у досліджуваних нами студентів смисложиттєва орієнтація «процес життя» посідає перше місце серед інших показників.

Крім того, виявлено (рис. 5, 6, 7), що схильність до аутоагресивної поведінки у досліджуваних від'ємно корелює з процесом життя (на рівні тенденції, $p = 0,07$), результатом життя ($p < 0,01$) та локусом контролю-життя ($p < 0,01$).

Отже, зі збільшенням рівня процесу життя, результату життя та локусу контролю-життя схильність до аутоагресивної поведінки у студентів зменшується. Розбіжностей у результатах за даними показниками залежно від статі не виявлено.

Також встановлено, що рівень локусу контролю-Я від'ємно корелює зі

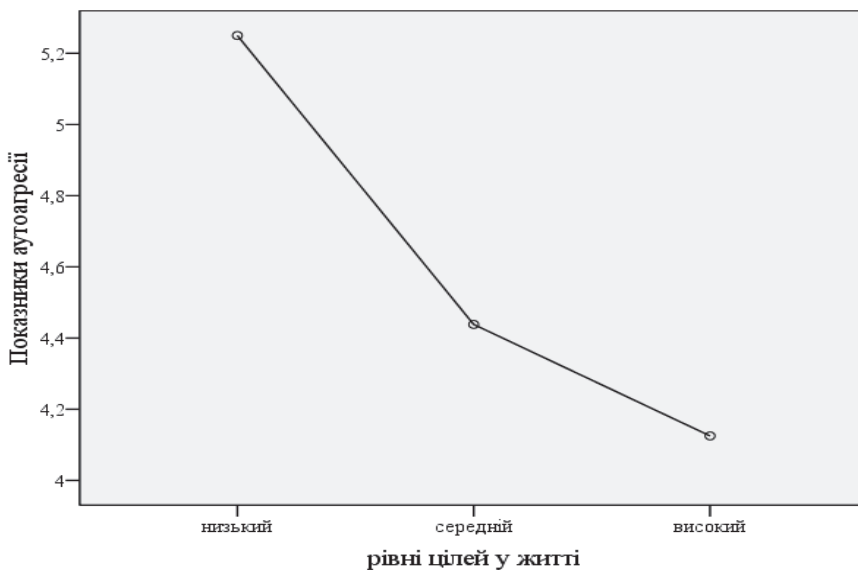


Рис. 3. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів залежно від цілей у житті

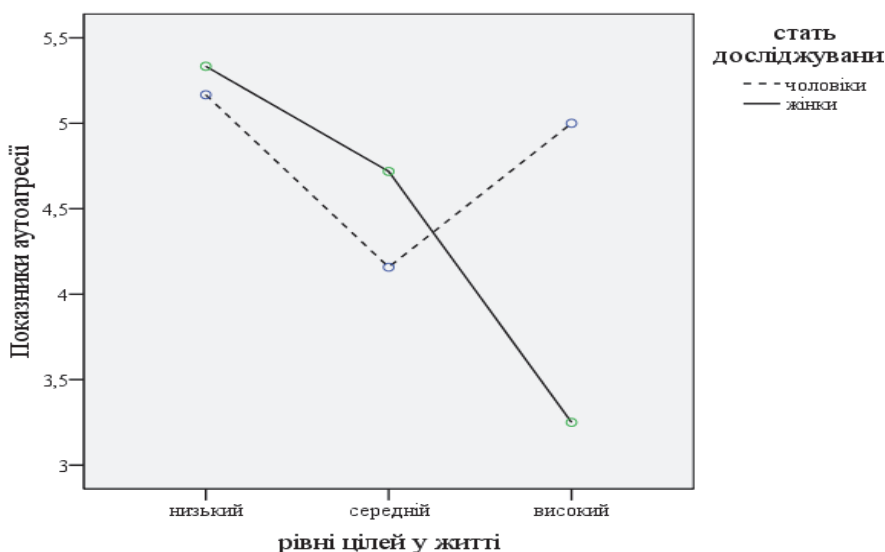


Рис. 4. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів різної статі залежно від цілей у житті

схильністю до аутоагресивної поведінки у студентської молоді, тобто зі збільшенням контролю-Я схильність до аутоагресивної поведінки у молодих людей зменшується ($p < 0,05$). Особливо це характерно для жінок (рис. 6).

Водночас, як видно з рис. 6, для чоловіків такої чіткої залежності не виявлено, тобто зі збільшенням контролю-Я рівень схильності до аутоагресивної поведінки спочатку зменшується, а потім збільшується. Як показують дослідження І.П. Макарової, локус контролю-Я у юнаків-студентів нижче, ніж у старших школярів, а у дівчат спостерігається зворотна картина. На думку І.П. Макарової [13, с. 96], це пояснюється традиційними сімейними стереотипами, що дівчинка у старшому шкільному віці повинна ще знаходитися під наглядом батьків, а хлопчик – формувати бажання до самостійності.

Тому загально знижений рівень у юнаків-студентів локусу контролю-Я (порівняно зі старшими школярами) не може достатньо впливати на зниження схильності їх до аутоагресивної поведінки.

Таким чином, за всіма шкалами опитувальника СЖО встановлено статистично значущі відмінності або відмінності на рівні тенденції, які свідчать про тісний взаємозв'язок смисложиттєвих орієнтацій та схильності до аутоагресивної поведінки студентської молоді.

Висновки з проведеного дослідження. Виявлено стійку зворотну кореляцію між всіма видами смисложиттєвих орієнтацій та схильністю до аутоагресивної поведінки у студентів вищих навчальних закладів. При тому практично дві третини студентів, які брали участь у дослідженні, за всіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій мають середній рівень, тобто мають здатність до формування мо-

ральних якостей, напрацювання ціннісних орієнтацій та ідеалів, усвідомлення особистісного сенсу життя.

Визначено особливості схильності студентів вищих навчальних закладів різної статі до аутоагресивної поведінки залежно від їх смисложиттєвих орієнтацій. Такі особливості виявлено насамперед відносно відсутності впливу смисложиттєвих орієнтацій «осмисленість життя», «цілі життя», «локус контролю-Я» на зниження схильності до аутоагресивної поведінки у чоловіків.

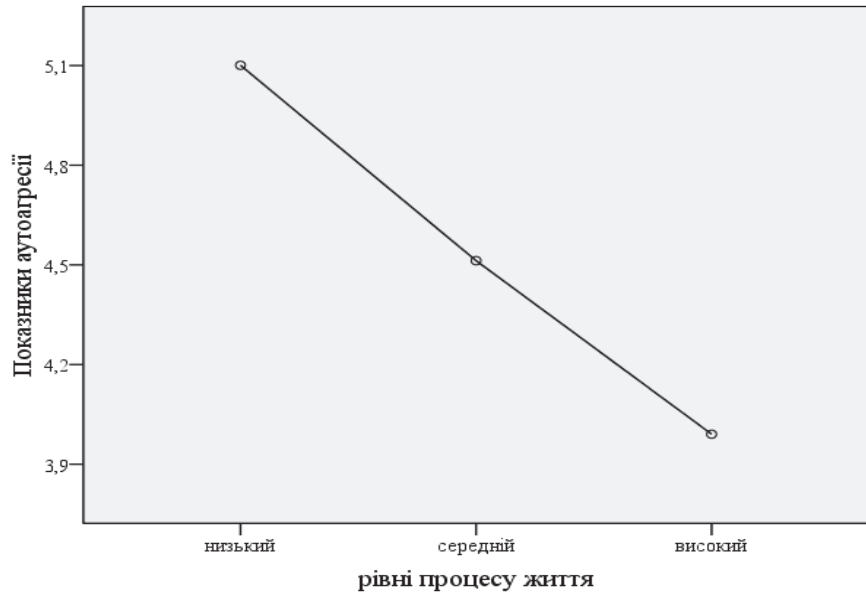


Рис. 5. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів залежно від рівнів орієнтації на процес життя

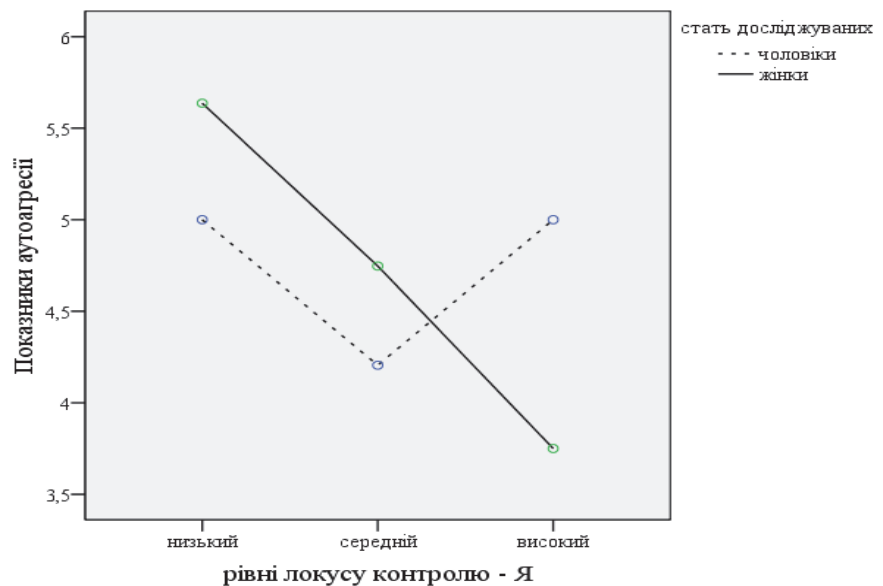


Рис. 6. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів різної статі залежно від локусу контролю-Я



У жінок виявлено стійку негативну кореляцію між рівнем схильності до аутоагресивної поведінки та всіма видами смисложиттєвих орієнтацій.

Відповідно, доцільним уявляється необхідність розроблення диференційованої програми попередження аутоагресивної поведінки молоді, зокрема та девіантної поведінки людини взагалі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації диференційованої програми попередження аутоагресивної поведінки молоді з урахуванням їх гендерних особливостей та особливостей їх смисложиттєвих орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизни / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 29–45.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Акопов Г.В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г.В. Акопов. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2002. – 206 с.
4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–16.
5. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
6. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54–58.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Братусь Б.С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности / Б.С. Братусь // А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожца. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 212–219.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
11. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
12. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / [Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова] // Психологический журнал, 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 150–155.
13. Макарова И.П. Особенности переживания экзистенциальных страхов юношами и девушками с разными смысложизненными направленностями: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И.П. Макарова. – Ростов-на-Дону, 2014. – 177 с.
14. Муздыбаев К. Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия / К. Муздыбаев // Рабочий класс СССР на рубеже 80-х годов. – М., 1981. – С. 181–198.
15. Мухиярова Е.Н. Особенности переживания одиночества мужчинами и женщинами возраста средней зрелости / Е.Н. Мухиярова // Психология XXI века: мат. межд. межвуз. научн.-практ. конф. студ., асп. и мол. спец. «Психология XXI века» / под ред. В.Б. Чеснокова. – СПб., 2004. – С. 210–214.
16. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – 2-е изд. – М.: АCADEMIA, 2002. – 288 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
19. Хайбулаева А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.Г. Хайбулаева. – Махачкала, 2015. – 194 с.
20. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека / В.Э. Чудновский // Психологические и философские проблемы смысла жизни / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-воПИРАО, 1997. – С. 57–72.
21. Crumbaugh J.S. Cross-validation of Purpose-in-Life Test based on Frankl's concept / J.S. Crumbaugh // J. of Individual Psychology. – 1968. – Vol. 24. – P. 74–81.
22. Crumbaugh J.S. The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): a complementary scale to the Purpose in Life Test (PIL) / J.S. Crumbaugh // J. of Clinical Psychology, – 1977. – Vol. 33. – № 3. – P. 900–907.
23. Crumbaugh J.S. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis / J.S. Crumbaugh, L.T. Maholick // J. of Clinical Psychology. – 1964. – Vol. 20. – № 2. – P. 200–207.
24. Crumbaugh J.S. Manual of Instructions for the Purpose in Life Test. neurosis / J.S. Crumbaugh, L.T. Maholick. – Munster (Indiana), 1981. – 64 p.
25. The Purpose in Life Questionnaire in a Chinese Context / [D. Shek, E. Hong, M. Cheung] // The Journal of Psychology. – 1987. – Vol. 121. – №1. – P. 77–83.

Додаток А
Методика О.М. Мусаелян
«Визначення рівня схильності до аутоагресивної поведінки»

Інструкція до тесту

Якщо ви повністю згодні з твердженнями про ті чи інші особливості поведінки, які представлено у опитувальнику, то навпроти номеру твердження поставте «+», якщо ні – «-».

1. Я вважаю, що я людина крайнощів.
2. Я дуже важко адаптуюсь у новому колективі, а іноді зовсім залишаюсь самотнім.
3. У мене є татування (пірсинг, брендинг, скарифікація тощо).
4. Я часто відчуваю почуття безпорадності у складних ситуаціях.
5. Якщо я ображаюсь, то це надовго.
6. Іноді я не бачу сенсу власного життя.
7. Друзі мені часто говорять, що я великий альтруїст.
8. Коли мене ображають, мені важко відповісти грубо.
9. Я не вважаю, що одноразовий прийом легкого наркотику дуже небезпечний для здоров'я.
10. Я часто відчуваю тривогу, яка не минає.
11. Я часто бачу сні із сюжетами катастроф (наприклад, загибеллю людей).
12. Я люблю водити автомобіль на високій швидкості (або коли водій веде автомобіль на високій швидкості).
13. Я завжди цікавився холодною зброєю.
14. Іноді мені здається, що я ідеаліст.
15. Якщо у мене не складаються стосунки з оточуючими, я довго думаю про те, чи не сам я винен.
16. Я люблю види спорту, які пов'язані з ризиком.

17. У мене на сьогодні не найкращі стосунки з рідними.

18. Я не вважаю себе впевненою людиною.

19. Я думав про те, чи не поїхати мені в АТО (у зону бойових дій).

20. Рідні мені часто кажуть, що я рідко слідкую за своїм здоров'ям.

21. Я вважаю, що я максималіст.

22. Мені багато за що соромно у своєму житті.

23. Я вважаю, якщо людина тримає кількість вживання алкоголю під контролем, то небезпеки не існує.

24. Іноді я занадто багато розмірковую над тим, чи правильно я вчинив.

25. Я часто приймаю лікарські засоби без призначення лікаря.

26. Я буду будувати взаємовідносини у своїй сім'ї зовсім по-іншому.

27. Коли мені потрібно бути у формі, я часто швидко знижую вагу.

28. Мені складно спланувати щось на тривалий період.

Опрацювання результатів

Підраховується кількість позитивних відповідей (+), поставлених відповідно до інструкції.

До 8 балів – схильність до аутоагресивної поведінки низька або відсутня; від 9 до 13 балів – середній рівень схильності до аутоагресивної поведінки; понад 13 балів – високий рівень схильності до аутоагресивної поведінки.



УДК 159.953.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Найчук В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Вінницький інститут

Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

У статті розглянуто наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту, розкрито основні аспекти дослідження цього психологічного конструкту. Представлено результати дослідження емоційного інтелекту у молодших школярів, сформульовано подальші перспективи дослідження.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, естетичне сприйняття, молодший шкільний вік.

В статье рассмотрены научные подходы к пониманию эмоционального интеллекта, раскрыты основные аспекты исследования данного психологического конструкта. Представлены результаты исследования эмоционального интеллекта у младших школьников, сформулированы дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, эстетическое восприятие, младший школьный возраст.

Naichuk V.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLECT

The article studied scientific approaches to understanding the emotional intellect, expanded the basic aspects of this psychological construct's developing. The article presents the features of primary school children's emotional intellect and formulates the future research prospects.

Key words: emotional intellect, emotional competence, aesthetic perception, primary school age.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство представляється нам як суспільство інформаційне, де основним елементом ефективного розвитку, повноцінної життєдіяльності, гармонійного співіснування з навколишнім світом є інформація. Дана ситуація вимагає пошуку нових шляхів розвитку освіти та науки, які здатні забезпечити можливість інтелектуального і духовного вдосконалення особистості.

Молодший шкільний вік є важливим етапом в процесі формування і розвитку особистості, при цьому переважна більшість психологічних досліджень присвячена вивченню особливостей когнітивної сфери молодшого школяра, залишивши поза увагою інші актуальні проблеми.

Зважаючи на особливу актуальність та недостатню наукову розробленість проблеми естетичного сприйняття, у попередніх дослідженнях ми приділили увагу вивченню особливостей естетичного сприйняття молодших школярів, дослідження якого на даний час було обмеженим певними явищами [1; 2].

Постановка завдання. Мета – розглянути наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту, розкрити основні аспекти дослідження даного психологічного конструкту.

Виклад основного матеріалу. Естетичне сприйняття представляє собою специ-

фічну форму людської діяльності, яка залежить від певних соціальних умов, рівня освіченості, національної приналежності, впливу середовища тощо [3]. У процесі дослідження даної проблеми, в структурі естетичного сприйняття було виділено три основних компонента: здатність до чуття форми, синестезія та емоційність естетичного сприйняття [4; 5].

У результаті дослідження впливу розвитку естетичного сприйняття на динаміку образної пам'яті молодших школярів ми дійшли висновку про значний розвивальний потенціал естетичного сприйняття та визначили, що його вплив на розвиток особистості не обмежується сферою естетичного [5].

У процесі подальших наукових пошуків увагу привернули дослідження, присвячені проблемі емоційного інтелекту. Уміння розуміти емоційний стан оточуючих людей, визначати та адекватно сприймати власні емоції та розуміти їх значення є необхідною здатністю особистості, що розвивається. Сукупність подібних навичок входить до структури емоційного інтелекту, що представляє собою особливе психологічне явище.

Емоційний інтелект як термін з'явився у психологічній теорії та практиці нещодавно. У загальному плані емоційний інтелект

розуміється як здатність до розпізнавання, розуміння емоцій та управління ними. Емоційний інтелект став новим перспективним напрямком у психологічних дослідженнях лише в остання десятиріччя.

Явище емоційного інтелекту в тому розумінні, в якому цей термін існує сьогодні, було виокремлено з поняття соціального інтелекту, що розроблялося Е. Торндайком, Дж. Гілфордом, Г. Айзенком та ін. У процесі розвитку когнітивної психології тривалий період часу більшість уваги було приділено інформаційним моделям інтелекту, при цьому афективна складова мислення відійшла на задній план. Тому явище соціального інтелекту стало поняттям, що пов'язує афективну і когнітивну сторони процесу пізнання, оскільки саме у сфері соціального інтелекту був створений підхід розуміння пізнання людини як когнітивно-емоційного процесу.

Окремо слід зауважити роль гуманістичної психології у розвитку досліджень, присвячених проблемі емоційного інтелекту. Створення поняття «самоактуалізація» (А. Маслоу) спровокувало інтегральні дослідження особистості, які об'єднують когнітивні й афективні сторони людської природи.

Однією з перших публікацій, присвяченою дослідженню проблеми емоційного інтелекту, є робота одного з представників гуманістичної психології П. Салоеуя («Емоційний інтелект», 1990 р.). У своїй роботі Салоеуй зазначає корінні зміни в уявленнях і про інтелект, і про емоції: він говорить про те, що розум вже не визначається дослідниками як ідеальна субстанція, а емоції – як головний ворог інтелекту, через що ці явища набули реального значення в житті особистості [6].

У своїх подальших роботах П. Салоеуй і його співавтор Дж. Майер визначають емоційний інтелект як здатність сприймати і розуміти прояви особистості, що виражаються в емоціях, управляти емоціями на основі інтелектуальних процесів. Іншими словами, емоційний інтелект, на їхню думку, включає в себе 4 частини:

- 1) здатність сприймати або відчувати емоції (як свої власні, так і іншої людини);
- 2) здатність направляти свої емоції в допомогу розуму;
- 3) здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція;
- 4) здатність керувати емоціями [6].

У своїх дослідженнях Д. Карузо говорить про те, що важливим є розуміння інтегрованості процесів емоційного та загального інтелектів, а не їх протилежність.

Р. Бар-Он пропонує наступну модель емоційного інтелекту: в його трактуван-

ні модель включає некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями [7].

Д. Люсін здійснив спробу конкретизувати межі вияву емоційного та соціального інтелекту. Він виокремив у структурі емоційного інтелекту міжособистісні характеристики, які пов'язує лише з когнітивними та емоційними факторами (розуміння та управління емоціями інших) [8].

Слід зазначити певну особливість у розробці моделей емоційного інтелекту. Так, ранні дослідження Салоеуя і Майера пропонують модель, що включає в себе тільки пізнавальні здібності, пов'язані з переробкою інформації про емоції. Дослідники сконцентрували увагу на відмінностях, які відрізняють конструкт емоційного інтелекту від особистісних якостей, та охарактеризували зміст емоційного інтелекту як сукупність розумових здібностей [6].

Подальші дослідження призвели до створення нових, так званих еkleктичних моделей, які визначаються посиленою роллю особистісних характеристик у структурі емоційного інтелекту (Д. Гоулмен, Д. Люсін, К. Петрідес та ін.). Особливо слід звернути увагу на модель Бар-Она, що є крайнім проявом вищезазначених тенденцій та пропонує виключення пізнавальних здібностей зі структури емоційного інтелекту [7].

Однією з основних причин складності визначити сформованість емоційного інтелекту особистості є певна стихійність його розвитку. У зв'язку із цим, деякі дослідники наголошують на доцільності використання терміну «емоційна компетентність», інші говорять про помилковість даного підходу.

Найчастіше емоційну компетентність розуміють та оцінюють згідно з рівнем сформованості у суб'єкта певних знань та вмінь, метою яких є адекватна реакція та поведінка у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Відповідно до вищезазначеного значна кількість тестів емоційного інтелекту спрямовані саме на визначення рівня даного компонента: вони засновані найчастіше на самооцінці наявності певної властивості або здатності або, в інших випадках, – на діагностиці реагування досліджуваного на певні ситуації міжособистісної взаємодії, що вказує на можливість контролювати та розуміти власні емоції або емоції оточуючих.

Дослідники, що дотримуються протилежної позиції, наголошують на тому, що аналіз змісту певних ситуацій передбачає можливість різноманітних тлумачень їх відповідей, через що об'єктивність оцінювання залишається під питанням.



У сучасній вітчизняній психології дослідники найчастіше виокремлюють внутрішньоособистиний і міжособистиний компоненти емоційного інтелекту. Найбільш ґрунтовною є двохкомпонентна модель емоційного інтелекту Д. Люсіна, що включає як когнітивні здібності, так і особистісні характеристики особистості. Дана модель складається з двох наступних конструктів: внутрішньоособистиний емоційний інтелект, який представляє собою здатність до розуміння та управління власними емоціями, контролю прояву емоцій, та міжособистиний емоційний інтелект, який характеризується розумінням та управління емоційними станами інших людей [8].

У дослідженнях О. Саннікової виділяються наступні складові емоційного інтелекту: актуальні емоції та стійкі емоційні переживання, емоційно-диференціальні відмінності щодо особливостей поведінки в стресових ситуаціях [8].

Роботи Е. Носенко присвячені вивченню адаптивних та стресозахисних властивостей емоційного інтелекту та його розвитку. У дослідженнях Е. Носенко, Н. Ковриги емоційний інтелект представляє собою певну інтегральну властивість особистості, форму позитивного ставлення людини до себе та оточуючих [9].

Дослідження О. Власової спрямовані на визначення особливостей розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей. О. Власова наголошує на тому, що емоційний інтелект представляє собою емоційно-інтелектуальну здатність, яка проявляється в емоційній чуттєвості, обізнаності та здатності керувати емоціями [10].

Слід зауважити, що недостатньо вивченими на сьогодні є розвиток емоційного сприйняття у молодшому шкільному віці. Більшість існуючих досліджень, спрямованих на визначення вікових аспектів емоційного інтелекту, зосереджують увагу на юнацькому та зрілому віці. Дана ситуація привела до проблеми пошуку відповідного інструментарію, оскільки більшість тестів емоційного інтелекту спрямовані на дослідження особливостей EQ у зазначених вікових періодах.

Для дослідження емоційного інтелекту у молодших школярів ми обрали проєктивні методики, запропоновані в роботі М.А. Нгуена [11]:

1. Методика «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій».
2. Методика «Три бажання».
3. Методика «Що – навіщо – як».

Перша методика спрямована на виявлення емоційної спрямованості дитини.

Досліджуваним пропонується бланк із зображеними на ньому трьома геометричними фігурами: трикутником, колом та квадратом. Протягом 10-15 хвилин школярі мають домальовати будь-які деталі. Отримані результати розподіляються за трьома рівнями наступним чином: низький рівень (0 б.) – відсутнє домальовування, або намальований предмет чи тварина; середній рівень (1б) – намальоване обличчя людини; високий рівень (2 б.) – намальована людина, що рухається або його емоційний стан.

Методика «Три бажання» також спрямована на визначення емоційної орієнтації дитини на себе чи на оточуючих. Досліджуваним пропонується наступна інструкція: «Уявіть, що золота рибка може виконати три ваші бажання. Що б ви побажали?». У залежності від ситуації дослідження може проводитися в груповій формі (тоді випробуваним необхідно намальовати три бажання) або в індивідуальній формі (у цьому випадку дитина просто відповідає на запитання).

Слід зазначити, що індивідуальна форма роботи є більш ефективною, оскільки вона дає можливість повно оцінити рівень емоційного інтелекту дитини.

Інтерпретація відбувається наступним чином: за відсутність малюнку (або відповідь «Не знаю») – 0 б.; за бажання, спрямовані на задоволення власних потреб, – 1 б., за бажання, спрямовані на задоволення потреб оточуючих, – 2 б. Таким чином, низький рівень характерний для діапазону 0-3 б., середній – 4 б., високий рівень – 5-6 б.

Третя методика спрямована на визначення рівня здатності дитини враховувати емоційний стан людини, схильність до співчуття. Випробуваним пропонувалась розповідь (окремо для хлопців та для дівчат) та пропонувалось відповісти на певні запитання. Дитина, відповідаючи на запитання, вирішує проблему, пов'язану з відносинами між дітьми, їх оцінкою ситуацій і розумінням емоційних станів інших людей.

Текст для дівчат: «Мене звали Аня. Я вчуся в першому класі. У мене є старша сестра Таня. Одного разу ми їхали на машині і потрапили в аварію. Ми були легко поранені. У Тані була зламана права рука, але вона скоро зажила. А у мене на обличчі була глибока подряпина, і через місяць залишився шрам. Шрам невеликий, але всі хлопці в школі його помічають, особливо хлопчик на ім'я Вова. Вова – заводила серед хлопців. І ви знаєте, він і його друзі стали наді мною сміятися. Мені було дуже прикро. Я навіть не хотіла більше ходити в школу. Таня дізналася про це.

Днями я все-таки пішла в школу з Танею. Біля входу стояв Вова з друзями. Побачив-

ши мене, вони почали про щось шепотітися і сміятися. Моя сестра одразу підійшла до них і щось сказала Вові. Я стояла далеко від них, тому нічого не чула. Я тільки знаю, що саме після розмови з Танею Вова і його друзі перестали наді мною сміятися.

Я пишаюся тим, що я – молодша сестра Тані, і тим, що у мене є старша сестра, яка завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Таня сказала Вові і хлопцям. Як ви думаєте, що вона їм сказала?»

Текст для хлопців:

«Мене звуть Антон. У мене є старший брат Юра. Нещодавно я почав вчитися кататися на велосипеді. Спочатку я часто падав, і сусідські хлопчики сміялися. Мені було дуже прикро. Я навіть хотів закинути велосипед. Але Юра вирішив мені допомогти.

В один прекрасний день ми з Юрою вийшли у двір з велосипедом. Там нас побачили хлопці. Вони почали про щось шепотітися і сміятися. Мій старший брат відразу підійшов до них і щось сказав. Я стояв далеко від них, тому нічого не чув. Я тільки знаю, що саме після розмови з Юрою хлопчики перестали наді мною сміятися.

Я пишаюся тим, що я – молодший брат Юри, і тим, що у мене є старший брат, який завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Юра сказав хлопцям. Як ви думаєте, що він їм сказав?»

Після того, як випробуваний прослухав варіант розповіді, він має відповісти на певні запитання, відповіді на які оцінюються за трибальною шкалою (відповідно до критеріїв, що використовуються в тесті Д. Векслера).

1. Що Таня (Юра) сказала (сказав) хлопцям?

- 0 балів – дитина не відповідає або дає такі варіанти відповіді: «Не смійтеся», «Що ви робите?», «Як вам не соромно»;

- 1 бал – «Старша сестра (старший брат) загрожувала (погрожував) хлопцям»;

- 2 бали – конструктивне рішення проблеми: старша сестра (старший брат) просить хлопців залишити молодшу сестру (молодшого брата) в спокої, інакше вона (він) поскаржиться вчителям і батькам; старша сестра (старший брат) пояснює хлопцям, що так робити не можна, що це погано; старша сестра (старший брат) пояснює хлопцям проблему своєї молодшої сестри (свого молодшого брата) і наполягає на тому, щоб хлопці припинили над нею (над ним) сміятися.

2. Чому Таня (Юра) так зробила (зробив)?

- 0 балів - дитина не розуміє питання;

- 1 бал – «Щоб не сміялися»; «Щоб не кривдили»;

- 2 бали – «Люди відчують себе погано, якщо над ними сміються».

3. Як би ти вчинив (а) в такій ситуації?

- 0 балів – відповідь відсутня;

- 1 бал – «Треба попросити дорослих поговорити з кривдниками»;

- 2 бали – дитина сама приймає рішення, спираючись на свої почуття – почуття ображеної людини.

Відповідно, низький рівень оцінюється в діапазоні 0-2 бали; середній – 3-4 бали; високий – 5-6 балів.

У дослідженні емоційного інтелекту молодших школярів приймали участі 43 дитини віком від 7 до 9 років, серед них – 31 хлопчик та 12 дівчат.

Методика «Домальовування». Результати психологічної діагностики показують, що, виконуючи інструкцію за даною методикою, школярі найчастіше перетворюють геометричні фігури в предметні зображення: кулька, сонце, квітка, ялинка, дах будинку тощо. У результаті ми визначили, що для переважної більшості характерний низький рівень (70% випробуваних) емоційної спрямованості. Середній рівень притаманний 28%, високий – лише 2% випробуваних.

Використання t-критерію Ст'юдента вказує на існування значущої різниці між показниками емоційної спрямованості у дівчат та хлопців ($t = 2,83$, $p \leq 0,001$)

Методика «Три бажання». За результатами дослідження ми визначили, що для більшості школярів притаманний низький (53%) та середній рівень (44%) емоційної орієнтації. Для дітей з низьким рівнем характерна емоційна орієнтація на власні бажання (найчастіше випробувані давали наступні відповіді: «Хочу іграшку (планшет, телефон)», «Хочу добре вчитися в школі» тощо). Для випробуваних із середнім рівнем характерні відповіді, що вказують на емоційну орієнтацію як на власні бажання, так і на реалізацію бажань близьких людей («Хочу іграшку та хочу, щоб моя родина була щасливою», «Хочу планшет та хочу, щоб мій братик навчився ходити» тощо).

Використання t-критерію Ст'юдента вказує на відсутність значущої різниці між показниками емоційної орієнтації дитини на себе та на оточуючих у хлопців та дівчат.

Методика «Що – навіщо – як». За результатами даної методики ми визначили, що для більшості випробовуваних характерний середній рівень здатності враховувати емоційний стан людини, схильність до співчуття (58%), на низькому рівні схильність до співчуття характерна для 23% випробовуваних, на високому – для 19%.

Використання t-критерію Ст'юдента вказує на статистично значущі відмінно-



сті у дівчат та хлопців ($t = 3,21$, $p \leq 0,006$). Для хлопців характерний пошук агресивних способів вирішення ситуації, для дівчат – конструктивних.

Висновки. Отже, ми визначили, що для молодших школярів характерний переважно низький та середній рівень емоційного інтелекту як здатності до емоційної оцінки поведінки інших людей, емоційного співпереживання, орієнтації на оточуючих. Такі результати вказують на необхідність створення програм, метою яких буде розвиток емоційного інтелекту особистості в молодшому шкільному віці.

Крім того, отримані результати є підґрунтям для подальших досліджень зв'язку естетичного сприйняття та емоційного інтелекту та визначення ролі естетичного сприйняття у розвитку емоційного інтелекту особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М.С. Каган. – Л., 1972. – 440 с.
2. Коваленко О. Барви та відтінки / О. Коваленко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 11–13.
3. Торшилова Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Деловая Книга, 2001. – 141 с.
4. Найчук В.В. Особливості естетичного сприйняття як особливої форми естетичної діяльності / В.В. Найчук // Вісник ХНПУ. Серія Психологія. – Випуск 45. – Частина II. – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 151–158.
5. Найчук В.В. Особливості динаміки модально-специфічної пам'яті в процесі розвитку естетичного сприйняття у молодших школярів : дис. на здобут. наук. ступ. канд. псих. наук / В.В. Найчук. – Х., 2015. – 168 с.
6. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Personality and intelligence. – Cambridge, U.K. Cambridge University Press, 1994. – P. 303–318.
7. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On - Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – P. 232.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
9. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – Киев : Вища школа, 2003. – 126 с.
10. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – Киев : ВПЦ КНУ, 2005. – 308 с.
11. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.

УДК 159.923:316.6

ПЕРСОНІФІКАЦІЯ І ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ НАБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

Разумна А.Г., викладач кафедри
наукових основ управління та психології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті розкриті сучасні наукові доробки щодо дослідження професійної ідентичності та показано евристичність урахування процесів персоніфікації й персоналізації у вивченні професійної ідентичності майбутніх психологів.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, персоналізація, персоніфікація, первинна та вторинна професійна персоналізація, первинна та вторинна професійна персоніфікація.

В статье раскрыты современные научные наработки по исследованию профессиональной идентичности и показана эвристичность учета процессов персонификации и персонализации в изучении профессиональной идентичности будущих психологов.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, персонализация, персонификация, первичная и вторичная профессиональная персонализация, первичная и вторичная профессиональная персонификация.

Razumna A.G. PERSONIFICATION AND PERSONALIZATION IN STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS GETTING SECOND HIGHER EDUCATION

The article deals with modern scientific papers on the study of professional identity and shows heuristic account personalization and personalization of learning processes in the professional identity of future psychologists.

Key words: identity, professional identity, personalization, personification, primary and secondary professional personalization, primary and secondary professional personification.

Постановка проблеми. Оновлені соціально-економічні орієнтири українського суспільства та сучасні європейські стандарти професійної підготовки майбутніх психологів висувають нові вимоги щодо професіоналізації сучасних психологів, важливою складовою якої є професійна ідентичність. Тому актуальним питанням становлення фахівця-психолога у вищому навчальному закладі є проблема формування професійної ідентичності майбутнього психолога, що відзначається персоналізованістю – здатністю брати на себе сучасні фахові вимоги та персоніфікованістю – вмінням актуалізувати власний потенціал в обраній справі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної ідентичності як чинника професіоналізації майбутнього психолога є вкрай актуальною, оскільки її сталість обумовлює професійну готовність фахівця, можливість професійного та особистісного розвитку, а також виступає основою ефективності та продуктивності його професійної діяльності в майбутньому.

Запровадження конструкту «ідентичність» у фокус наукових досліджень пов'язане із Е. Еріксоном, який позначив іден-

тичність як «внутрішню безперервність і тотожність особистості», яку вважав найважливішою характеристикою цілісності й зрілості особистості, інтеграцією переживань нерозривного зв'язку й еквівалентності себе й певних соціальних груп. Ідентичність фіксує все те, що залишається константою, що супроводжує зміни й життєвий розвиток людини. Основні функції ідентичності: адаптивна, що полягає у збереженні цілісності та індивідуальності, та організуюча, що виявляється в організації досвіду в Я-індивідуальне.

За Е. Еріксоном у психологічному словнику поняття «ідентичність» визначається як «почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших» та розглядається як «збереження і підтримання особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя», «стійкий образ «Я», усвідомлення в собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми і достовірними» [40].

Вирізняються індивідуальні та соціальні аспекти ідентичності, що окреслюють інтрапсихічну (самототожність) та інтерпси-



хічну (тотожність із іншими) сторони особистості [26].

Часовий аспект ідентичності розглядається в роботах О.П. Белинської, що визначає ідентичність як ставлення до свого минулого, теперішнього і майбутнього та як інтегративний компонент між спадковістю, актуальною життєдіяльністю, мотивами й цілями, що окреслюють самосвідомість [3].

Професійна ідентичність як змістовно специфічний вид ідентичності стала предметом досліджень М.М. Абдулаєвої, Т.М. Буякас, Ж.П. Вірної, Г.В. Гарбузової, О.П. Єрмолаєвої, Е.Ф. Зеєра, С.Д. Максименка, Ю.П. Поваренкова, О.М. Рикеля, І.Ю. Хамітової, Л.Б. Шнейдер та інших науковців [1; 8; 11; 13; 15; 17; 32; 35; 38]. В них відзначається пошук сутності, структури, динаміки, рівнів та статусів професійної ідентичності, детермінації та генезу, особливостей формування і становлення ідентичності у процесі опанування і виконання професійної діяльності.

Так, Г.В. Гарбузова виокремлює компоненти структури професійної ідентичності, що містять переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я; відповідність Я-концепції, образів Я-ідеально-го, Я-нормального, Я-реального та образу професії [13].

Ряд досліджень пов'язані із особливостями становлення ідентичності: статусні особливості ідентичності (Дж. Марсія, Л.Б. Шнейдер), стильові особливості формування ідентичності (М. Берзонські, О.П. Белінська, І.Д. Бронін), функції професійної ідентичності (О.П. Єрмолаєва), зв'язок професійної ідентичності із самовизначенням (Л.Б. Шнейдер), співвідношення професійної Я-концепції та професійної ідентичності (О.М. Рикель) [39; 42].

Дослідження формування та становлення професійної ідентичності визначають її зв'язок із психогенетичними процесами та саморозвитком особистості (С.Д. Максименко); акмеологічним етапом онтогенезу та становлення професіонала (О.В. Варфоломєєва, Л.Е. Орбан-Лембрик); технологіями професійної підготовки (Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.О. Титаренко, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер); розвитком креативності (В.В. Клименко, В.А. Ромеєць); суб'єктивним, інтегративним підходом у формуванні (М.Й. Боришевський, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко); становленням професійної свідомості (Т.С. Ві-

тенко, А.К. Маркова, В.П. Москалець), набуттям професіоналізму у процесі фахової підготовки (Г.В. Гарбузова, М.В. Савчин, Н.І. Пов'якель, Н.Ф. Шевченко) [10; 41; 38].

Професійна ідентичність психологів та студентів-психологів розглядається у працях Т.М. Буякас, О.П. Єрмолаєвої, Н.Ф. Іванової, Л.Б. Шнейдер, Г.В. Ложкіна, Т.В. Румянцевої та інших вчених [9; 15; 18; 22; 39].

Водночас досліджень, що визначають зв'язок феноменів персоналізації та персоніфікації особистості з професійною ідентичністю, немає.

Проблема персоніфікації-персоналізації в процесах особистісного становлення є досить актуальною. Процес персоналізації втілює в собі реалізацію потреби і здатності індивіда бути особистістю (А.В. Петровський, В.А. Петровський), а процес персоніфікації – потреби і здатності людини бути собою (О.Б. Орлов).

Отже, психологічна наука містить різні методологічні та теоретичні підходи щодо дослідження феномена професійної ідентичності. Водночас не створено єдиної теорії, що акумулює та інтегрує їх. Контекст персоналізації / персоніфікації в актуалгенезі ідентичності й професійної ідентичності психолога не вивчався.

Постановка завдання. Мета статті полягає в тому, щоб показати перспективу дослідження структури професійної ідентичності майбутнього психолога в контексті суб'єктивних процесів персоналізації / персоніфікації.

Вклад основного матеріалу дослідження. Становлення професійної ідентичності пов'язане зі становленням особистості. В генезі особистості як суб'єкта розглядаються процеси персоналізації / персоніфікації, що обумовлюють протилежні вектори її (особистості) становлення.

В концепції А.В. Петровського й В.А. Петровського відзначаються три типи атрибуції власне особистісного аспекту буття індивіда елементами соціальної спільності – самим індивідам і предметно-певним зв'язкам між ними: інтраіндивідна (особистість як індивідуальність), інтеріндивідна (особистість в системі стосунків) й метаіндивідна (особистість як система інобуття в іншому). В основі концепції персоналізації А.В. Петровського й В.А. Петровського лежить ідея особистості людини як її об'єктивної представленості в житті інших людей, включеності однієї людини в простір життя іншої [30].

Концепція персоніфікації розглядалась О.Б. Орловим, що розвивав ідеї глибинної психології, диференціюючи співвідношення юнгіанських складових особистості (пер-

сони та тіні), вводить поняття «сутність» як опозицію поняттю «особистість». О.Б. Орлов під процесом персоналізації розуміє таку форму актуалгенезу особистості, яка забезпечує одночасне посилення як особистісної персони, так і особистісної тіні, виявляючи собою тенденцію до перетворення всієї емпіричної особистості в одну персону – тінь. Процес персоналізації розглядається як трансляція себе в світі, іншим людям як сильної або такої, що володіє владою, персони. Процесу персоналізації в концепції О.Б. Орлова протиставляється процес персоніфікації як інша форма актуалгенезу особистості [28].

Персоніфікація розглядається О.Б. Орловим як «персоналізація зі зворотним знаком»; вона проявляється «не в прагненні людини бути особистістю, але в її прагненні бути самою собою».

Отже, основні протилежні тенденції в актуалгенезі особистості: рух до опанування соціально-культурального, що інтеріоризується, до персоналізації, що дає можливість особистості відчутти причетність до суспільно культурного простору, а також рух до самовиявлення, аутентичного перебування в соціокультурному просторі, намагання бути такою, якою є.

Опозиція персоналізації/персоніфікації, на наш погляд, є евристичною щодо пошуку нових аспектів у професійній ідентичності особистості, професійної особистості майбутнього психолога в тому числі. Зважаючи на це, ми розглянули становлення професійної ідентичності в ході навчання у ВНЗ майбутніх психологів, що набувають другу вищу освіту.

Концепт персоналізації/персоніфікації в контексті становлення професійної ідентичності набуває специфічних рис. Це діалектика двох векторів у процесі ментального прийняття професії як такої, що ідентифікує особистість: перший (вектор персоналізації) – від необхідної, об'єктивної професійної вимоги до особистості фа-

хівця, до її власних особистісних структур мотиваційного та інструментального рівня, другий (вектор персоніфікації) – від власних поглядів, цінностей, бажань, здібностей та схильностей до професії як соціально детермінованого середовища їх реалізації. Отже, професійна персоналізація в контексті професійної ідентичності виступає як набуття (прийняття) особистістю необхідних для професії властивостей, а професійна персоніфікація – приписування професії статусу «своєї». Персоналізація – це «представленість» професії в Я, а персоніфікація – «представленість» Я в професії. В процесі персоналізації обираються властивості в просторі Я за критерієм «професії», а в процесі персоніфікації обирається професія та її властивості в просторі професійного світу за критерієм «Я». При цьому в ментальному процесі ідентифікації ми відрізняємо «критерій» оцінки як певну константу, що слугує еталоном, за яким оцінюється «об'єкт» – змінна, що належить певній множині варіантів.

На нашу думку, можна вирізняти первинну та вторинну персоналізацію, первинну та вторинну персоніфікацію в процесі становлення професійної ідентичності й професіоналізації особистості (див. табл. 1).

Під первинною професійною персоналізацією ми розуміємо прийняття цілей, завдань, вимог професії особистістю на себе, пошук ментальних можливостей для опанування професії. Така професійна персоналізація, як правило, відбувається на початкових фазах професіоналізації (на фазі оптації). Під вторинною професійною персоналізацією ми розуміємо прийняття особистістю на себе місії «служіння» професії. Це аспект сенсо-життєвого професійного вибору, що визначає одним з найважливіших виборів особистості професійне служіння, підпорядкування себе завданням професії. Така професійна персоналізація відбувається на більш пізніх фазах професіоналізації, коли завдання професії осо-

Таблица 1

**Персоналізація та персоніфікація
в структурі становлення професійної ідентичності**

	Професійна персоналізація <i>Критерій оцінки – професія, об'єкт оцінки – особистість</i>	Професійна персоніфікація <i>Критерій оцінки – особистість, об'єкт оцінки – професія</i>
Первинна	Прийняття на себе вимог професії та рефлексивна ревізія власних суб'єктивних (ментальних) можливостей щодо її опанування та реалізації	Об'єктивований пошук професії (фаху) відповідно до власних схильностей та здібностей й прийняття обраної професії як «своєї»
Вторинна	Ментальне надання місії обраної професії статусу життєвого сенсу, що перетворює ставлення до професії на «служіння»	Прийняття професії як соціального простору для особистісної самореалізації, що перетворює ставлення до професії на життєву самореалізацію



бистість пов'язує із сенсом власного життя (на фазі майстерності).

Під первинною професійною персоніфікацією ми розуміємо пошук професії «по собі», відповідність професії тим здібностям, які є в людини. Така персоніфікація, як правило, відбувається на початкових фазах професіоналізації (на фазі оптації). При цьому пошук професії в професійному світі відбувається за критерієм власних здібностей та намірів. Під вторинною професійною персоніфікацією ми розуміємо становлення власного професійного стилю, творчого ставлення до діяльності, індивідуальну специфічність у виконанні професійних завдань. Це відбувається на більш пізніх етапах професіоналізації (на фазі майстерності), коли з'являється можливість для розкриття власної індивідуальності, здійснення найважливіших особистісних задумів, що пов'язані із сенсом життя у власній професійній діяльності.

Отже, персоналізація і персоніфікація в нашому розумінні виступають як ідентифікаційні опозиції, що задають діалектику пошуку власної професійної ідентичності: на фазі первісного вибору – пошуку своїх властивостей, що відповідали б соціально актуальній професії, з одного боку, й пошук професії «по собі», що відповідала б самій особистості, з іншого боку; на фазі «зрілої» професіоналізації – обрання одним із сенсів власного життя професійної місії, з одного боку, або самореалізації в професії, з іншого боку.

У дослідженнях становлення професійної ідентичності майбутніх психологів, що набувають другу вищу освіту, ми вивчали ці тенденції у порівнянні двох Я-станів особистості слухача: з позиції «минулого Я», що посідали досліджувані під час обрання першого фаху, та з позиції «майбутнього Я», що стосується обраного психологічного фаху. Для такого дослідження нами були розроблені відповідні авторські методики, що диференціюють усвідомлення самоідентифікаційних процесів при професійному самовизначенні із врахуванням персоналізаційних та персоніфікаційних тенденцій на первинному (діяльнісно-інструментальному) та вторинному (сенсо-життєвому) рівнях. Методика дає змогу враховувати суб'єктивні тенденції ампліфікації (розширення та розвитку) та симпліфікації (спрощення та редукції) у прийнятті відповідних ідентифікаційних рішень (авторські методики та емпіричні результати будуть опубліковані окремо).

Результати наших досліджень, що проведені протягом десяти років, показали, що співвідношення тенденцій персоналі-

зації (від «зовнішнього», необхідного, до ідентичності) і персоніфікації (від «внутрішнього», аутентичного, до ідентичності) в періоди обрання першого та другого фахів відрізняються. При набутті першого фаху домінує процес первинної персоналізації, що визначається ампліфікацією суб'єктивних можливостей особистості, їх підпорядкування професійно-освітнім нормативним вимогам, і водночас спостерігалась симпліфікація процесу первинної персоніфікації.

При набутті другого, психологічного, фаху процес первинної персоналізації проявляється активно, майбутні фахівці опановують професійні вимоги. Водночас спостерігається активний процес первинної професійної персоніфікації і створюються передумови для вторинної професійної персоніфікації: майбутні фахівці передбачають творчу самореалізацію в межах очікуваної професійної діяльності, реконструюють професійно значущий матеріал на індивідуалізовану модель подальшої професійної діяльності й застосування професійних знань у власному особистісному житті. Особливістю є й те, що вторинна професійна персоніфікація актуалізується не на етапі професійної майстерності, а ще на етапі опанування професії, що пов'язано із онтогенетичними особливостями слухачів – це студенти більш зрілого віку, що мають життєвий і професійний досвід. Тенденція до вторинної професійної персоніфікації особистості у більш дорослому віці набуває більшої визначеності, ніж на попередніх вікових етапах.

В дослідженні ми визначили ще два феномени: тенденція до вторинної професійної персоналізації та вторинної персоніфікації супроводжується зростанням особистісної зрілості майбутнього фахівця; актуалізація процесів персоніфікації в ході опанування другої психологічної освіти сприяє підвищенню мотивації навчально-професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, екстраполяція процесів персоналізації/персоніфікації особистості на процес професіоналізації дає новий ракурс дослідження становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця. Диференціація «критерію» та «об'єкту» в ідентифікаційному самовизначенні, що обумовлюють певну «професійну» або «особистісну» концентрацію, дає змогу описати певний механізм персоніфікації/персоналізації в структурі формування професійної ідентичності.

Ментальний стан студентів (слухачів) – майбутніх психологів, що опановують другу вищу освіту, відрізняється від тако-

го, що був в них при опануванні першого фаху. Професійна ідентичність досліджуваних щодо першої професії вирізнялась домінуванням тенденцій до персоналізації (як підпорядкування себе професії), а в ситуації обрання другого, психологічного, фаху – домінуванням тенденції до персоналізації (самореалізації в професійній діяльності).

Подальші дослідження спрямовані на визначення методичних та прикладних аспектів персоналізації/персоналізації майбутніх фахівців-психологів. Врахування цих векторів актуалізації професійної ідентичності в підготовці фахівців з другою вищою освітою дасть можливість підвищити рівень індивідуалізації, а тому й ефективності їхнього професійного навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллаева М.М. Професійна ідентичність людини: психосемантичний підхід / М.М. Абдуллаева // Психологічний журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 86–96.
2. Белинская Е.П. Адаптація русскоязычної версії опросника стилів ідентичності М. Берзонського / Е.П. Белинская, И.Д. Бронин // Психологічні дослідження. – 2014. – Т. 7. – № 34. – С. 12.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П. Белинская // Идентичность: хрестоматія / сост. Л.Б. Шнейдер. – М. : МПСИ : МОДЭК, 2003. – С. 6–20.
4. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
5. Борисюк А.С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз / А.С. Борисюк, М.М. Іванчук // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. – 2014. – № 1. – С. 116–117. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN>.
6. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія] / М.Й. Боришевський. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.
7. Боровикова С.А. Професійне самоопределение / С.А. Боровикова // Психологічне забезпечення професійної діяльності. – СПб. : Питер, 1991. – С. 14–26.
8. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т.М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28–39.
9. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т.М. Буякас // Идентичность: хрестоматія / сост. Л.Б. Шнейдер. – М. : МПСИ : МОДЭК, 2003. – С. 221–223.
10. Варфоломеева О.В. Професійне становлення психолога-психотерапевта : [монографія] / О.В. Варфоломеева. – К. : ГП «Інформ.-аналит. агентство», 2008. – 428 с.
11. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ж.П. Вірна ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 36 с.
12. Гараев А.А. Професійна ідентичність як наукова категорія / А.А. Гараев // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна. Сер. Психологія. – 2013. – Вип. 51, № 1046. – С. 149–152.
13. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г.В. Гарбузова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.bali.osu.ru/umc/arhiv/2007/1/Garbusova.doc
14. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.А. Дружиніна. – К., 2009. – 21 с.
15. Ермолаева Е.П. Професійна ідентичність як комплексна характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – №2. – С. 35–40.
16. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
17. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Фонд «Мир», 2005. – С. 228– 311.
18. Иванова И.Ф. Индивидуальные психологические особенности студентов-психологов: влияние на формирования профессиональной идентичности и успешности / И.Ф. Иванова // Научный вестник Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского : сб. научных трудов / под ред. С.Д. Максименко. – Т. 2. – Вып. 6. – Николаев, 2011. – С. 125–128.
19. Иванова Н.Л. Професійна ідентичність і професійне простір / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
20. Клочек Л.В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В. Клочек ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 259 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – М. : Академия, 2004. – 304 с.
22. Ложкін Г.В. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г.В. Ложкін, Н.С. Волянко // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2008. – № 3. – С. 123–130.
23. Лукіянчук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І–ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / А.М. Лукіянчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-3/07lamapp.htm>
24. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период : как выживать, когда все рушится? / П.В. Лушин. – 2-е изд. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
25. Марусинець М.М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога / М.М. Марусинець // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 115–118. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN>.



26. Миненков Г.П. Концепт идентичности: перспективы определения / Г.П. Миненков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://belintellectuals.eu/publications/169>.
27. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : [монографія] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – XXI, 2009. – 527 с.
28. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
29. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.
30. Петровский А.В. Индивид и его потребность «быть личностью» / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.
31. Підбуцька Н.В. Професійна ідентичність майбутнього фахівця: аналіз теоретичних досліджень / Н.В. Підбуцька, Л.В. Беляєва // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 44 (1). – С. 186–192. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psyhol_2012_44\(1\)_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psyhol_2012_44(1)_24).
32. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда: [учеб. пособие для студентов вузов] / Ю.П. Поваренков. – Киров, 2006. – 320 с.
33. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : [монографія] / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
34. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник : [навч. посіб.] / Ю.О. Приходько, В.І Юрченко – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
35. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 / А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
36. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 / А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
37. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–48.
38. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / И.Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа – 2002. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20000106>.
39. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : МО ДЕК, 2004. – 600 с.
40. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 450 с.
41. Этко Е.А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е.А. Этко // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 41. – С. 8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
42. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status / J.E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – Vol.3. – P.551–558.

УДК 159.922.27+378.015.3

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВІД ЇХ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ

Терлецька Ю.М., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті визначено вплив стилю управління викладача вищої школи навчально-виховним процесом студентів на ефективність його фахової діяльності. Виявлено, що така ефективність наявна за умови доцільного поєднання ним авторитарного й демократичного стилів управління.

Ключові слова: *якість освіти, ефективність фахової діяльності викладача вищої школи, навчально-виховний процес студентів, стилі управління, психолого-педагогічні чинники.*

В статье определено влияние стилей управления преподавателя высшей школы учебно-воспитательным процессом студентов на эффективность его профессиональной деятельности. Установлено, что такая эффективность возможна при условии уместного сочетания ним авторитарного и демократического стилей управления.

Ключевые слова: *качество образования, эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, учебно-воспитательный процесс студентов, стили управления, психолого-педагогические факторы.*

Terletska Yu.M. THE DEPENDENCE OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL LECTURERS ON THEIR MANAGEMENT STYLE

The article deals with the influence of the management style of a high school lecturer by means of the educational and pedagogical process of the students on the effectiveness of his professional activity. It was revealed that such affectivity is provided on the condition of the reasonable combination of an autocratic and democratic management styles.

Key words: *quality of education, effectiveness of professional activity of a high school lecturer, educational and pedagogical process of the students, management styles, psychological and pedagogical factors.*

Постановка проблеми. Якість освіти у вищій школі залежить від ефективності фахової діяльності викладачів. У свою чергу, ефективність фахової діяльності викладачів вищої школи (ВВШ) залежить від багатьох чинників, у тому числі й психолого-педагогічних, одним із яких є стиль управління навчально-виховним процесом студентів (НВПС). Проте залежність ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи від їх стилю управління НВПС залишається недослідженою. Тому її вивчення має актуальне теоретичне і практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення літературних джерел свідчить про те, що проблема ефективності фахової діяльності ВВШ досліджується опосередковано, через педагогічну культуру (О.В. Барабанщиков [3] та ін.), педагогічну майстерність (Н.В. Кузьміна [8] та ін.), фахово-педагогічні компетентності (Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [13] та ін.), наявність яких автоматично прирівнюється до певного рівня його професіоналізму. При цьому всі ці теорії професіоналізму викладача ВНЗ обов'язково включають педагогічні уміння або компетенції, а також його індивідуальні здібності, властивості або якості.

Проте нами встановлено, що ефективність фахової діяльності ВВШ не тотожна ні поняттю «педагогічна культура», ні поняттю «педагогічна майстерність», ні поняттю «педагогічна компетентність», ні його індивідуальним здібностям та якостям. Можна мати високо розвинуту сукупність педагогічних умінь чи сформовані педагогічні компетенції, можна володіти різними здібностями, мати навіть високі професійно-педагогічні якості, тобто загалом володіти педагогічною майстерністю на високому рівні, але в силу різних причин (переживати кризу, горе, нестачу грошей, побутові негаразди, соціальну та / або економічну депривацію, працювати додатково за іншим фахом тощо) неефективно здійснювати фахову діяльність.

Ми започаткували вивчення проблеми ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи [14; 15; 16]. Нами на основі аналізу літературних джерел з проблеми управління НВПС [6; 10; 11; 17] було доведено, що однією зі складових ефективності фахової діяльності ВВШ є ефективність управління ним НВПС [15].

На цей час кількість праць, присвячених управлінню навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах, збільшилася.



Частина дослідників прямо вказує на провідне місце управління навчально-виховним процесом у підготовці фахівців нової генерації. Наприклад, А.М. Алексюк стверджує, що предметом педагогічної діяльності у вищій школі є управління процесом навчання, освіти й виховання студентів, доцільна організація їх професійного розвитку [1].

Вчений В.О. Якунін загалом розглядає навчання з позицій системного підходу і теорії управління [18, с. 19–52]. І це вірно, оскільки педагог повинен «не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання» [10, с. 130].

Вважається, що стилем управління, який забезпечує ефективне управління навчально-виховним процесом студентів, є демократичний. Однак питання залежності ефективності фахової діяльності ВВШ від стилю управління ними НВПС у прямій постановці не розглядалося, внаслідок чого його дослідження є актуальним.

Постановка завдання. Тому метою нашої статті є визначення та емпірична перевірка залежності ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи від використання ними різних стилів управління навчально-виховним процесом студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети насамперед уточнимо сутність і зміст поняття «ефективність фахової діяльності ВВШ».

Ми спираємося на проведені нами раніше дослідження психолого-педагогічних аспектів ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи [15].

На основі отриманих результатів встановлено, що ефективність фахової діяльності викладача вищого навчального закладу є доцільно спрямованою за змістом, педагогічними функціями і завданнями активною педагогічно-психологічною взаємодією зі студентами і студентськими колективами, реалізацією ним сукупності доцільних психолого-педагогічних впливів, що разом приводять до якісного оволодіння студентами сучасними фаховими знаннями, навичками і вміннями, а також формування в них особистісних якостей і властивостей, котрі необхідні для майбутньої професійної діяльності, суспільного і громадського життя [15].

Нами доведено, що структура ефективної фахової діяльності викладача вищого навчального закладу включає такі основні елементи: 1) сукупність педагогічних умінь і якостей та їх ефективне застосування ним під час реалізації навчально-виховного процесу; 2) позитивні (ефективні) взаємовідносини зі студентами та студентськими групами; 3) позитивну професійну

спрямованість; 4) позитивну мотивацію до реалізації завдань навчально-виховного процесу; 5) фахову психолого-педагогічну надійність; 6) ефективне управління викладачем навчально-виховним процесом студентів [15].

Щоб здійснювати ефективну фахову педагогічну діяльність, ВВШ, як впливає з його обов'язків, вимог законодавчих актів і наукових досліджень, передусім, має володіти необхідною сукупністю вмінь, які формуються на основі відповідних знань, а також мати відповідні здібності. Власне, залежно від здібностей кожен ВВШ виявляє той чи інший рівень продуктивності фахової діяльності, оскільки у них інтегровані і знання, і навички, і вміння.

Велика кількість дослідників [2; 3; 7; 8] також говорять про певну сукупність якостей педагога, які, на їхню думку, є необхідною умовою ефективної професійної педагогічної діяльності.

Отже, однією зі складових ефективності фахової діяльності ВВШ є наявність у нього необхідної сукупності педагогічних знань, умінь, здібностей і якостей та їх ефективне застосування ним під час реалізації навчально-виховного процесу.

Але наявність і досконалих педагогічних умінь, і здібностей, і розвинутих позитивних особистісних якостей є необхідною, але недостатньою умовою ефективної фахової діяльності ВВШ. З різних причин, як ми вже зауважували, ВВШ може не застосовувати їх під час НВПС, тобто на практиці. Отож, важливо, щоб у ВВШ була сформована позитивна мотивація до ефективної фахової діяльності, насамперед мотивація досягнення успіху. Звідси впливає, що другою складовою ефективності фахової діяльності ВВШ є його позитивна мотивація до реалізації всіх завдань навчально-виховного процесу студентів.

Реалізуючи завдання НВПС, ВВШ повинен ефективно взаємодіяти зі студентами і студентськими колективами, впливати на їхню поведінку, міжособистісні стосунки, взаємини в студентських групах, розв'язувати конфлікти тощо. Взаємини ВВШ і студентів реалізуються через двобічну взаємодію: 1) офіційну; для неї характерні формальні зв'язки і стосунки; 2) неофіційну; їй притаманні простота, доступність, свобода висловлювань, думок і пропозицій, можливість обстоювати власний погляд, заперечувати тощо. Від особливостей цього соціально-психологічного контакту залежать не лише динаміка настроїв студентів, а й динаміка їхньої пізнавальної активності.

Ефективність взаємодії ВВШ зі студентами також залежить від особливостей

стилів його професійного спілкування та взаємодії: авторитарного, демократичного чи ліберально-потурального. Тому третьою складовою ефективності професійної діяльності ВВШ є його позитивна поведінка та доцільні взаємини з колегами, студентами й студентськими колективами.

Важливо, щоб педагогічна діяльність ВВШ була професійно спрямованою. Для якісної характеристики професійної спрямованості ВВШ можна виділити три вектори його активності за змістом: перший вектор – «спрямованість на справу», другий – «спрямованість на формальну взаємодію», третій – «спрямованість на себе».

Власне, позитивним, тобто таким, що сприяє ефективній фаховій діяльності ВВШ, є перший вектор – «спрямованість на справу», котрий характеризується його зосередженістю на навчально-виховному процесі студентів, співпрацею зі студентами й студентськими групами, вивченням і вирішенням їх проблем, вимогливістю до них, цілеспрямованим розв'язанням педагогічних завдань і конфліктів, покращенням умов навчання студентів, постійним пошуком нових форм, методів і педагогічних технологій розвитку, навчання і виховання тощо.

Другий вектор, тобто «спрямованість на формальну взаємодію», полягає в тому, що ВВШ формально ставиться до виконання своїх обов'язків, імітує активну діяльність, але лише для того, щоб, з одного боку, сподобатися студентам, а з іншого – уникнути критики і скарг за бездіяльність.

Третій вектор, тобто «спрямованість на себе», полягає в тому, що ВВШ вирішує лише свої проблеми. Його не цікавлять ні проблеми, ні труднощі, ні якість навчання студентів. Тому четвертою складовою ефективності професійної діяльності ВВШ є його позитивна професійна спрямованість.

Специфіка педагогічної діяльності ВВШ з роками тим чи іншим чином впливає на ефективність його фахової діяльності. Тому постає питання про професійну психолого-педагогічну надійність ВВШ, під якою розуміють високий розвиток і сталість фахово-педагогічних здібностей, властивостей, якостей, ціннісних орієнтацій, стилю поведінки й управління навчально-виховним процесом студентів, взаємин, ставлення тощо.

Рівень фахової психолого-педагогічної надійності ВВШ обернено пропорційно відображає рівень його професійної деформації, під якою розуміють втрату професійної здатності до якісного розв'язання педагогічних завдань. Ми виявили, що професійна деформація ВВШ насамперед за-

лежить від рівня його емоційного «вигорання». Отже, п'ятою складовою ефективності фахової діяльності ВВШ є його професійна психолого-педагогічна надійність.

Шостою складовою ефективності фахової діяльності ВВШ є ефективність управління ним навчально-виховним процесом студентів.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що проблемі управління НВПС приділяється все більше уваги. Психолого-педагогічні аспекти управління викладачами вищої школи НВПС у різних площинах і на різних рівнях складності розглядали дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи [2; 6; 11; 17].

Акцентуємо увагу на тому, що фахова діяльність ВВШ розгортається як реалізація ним певної сукупності функцій. На перший погляд всі функції педагогічної діяльності органічно взаємопов'язані, проте, на нашу думку, в наш час провідною є управлінська функція, через яку заломлюються всі інші. На це вказує багато дослідників [1; 5; 9].

Суттєвою особливістю функції управління є те, що ВВШ водночас має привчати студентів до самоуправління, тобто на певному етапі стосунків передавати їм частину функцій керування самим собою.

До основних функцій педагогічного управління Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко відносять: 1) проєктивну функцію (визначення мети, завдань навчання і виховання); 2) конструктивну функцію (розробка методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу); 3) організаторську і регулятивну функції (практична організація навчально-виховного процесу); 4) комунікативну функцію (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу); 5) оцінно-корегувальну функцію [13, с. 132].

А загалом всі функції, незалежно від того, як їх тлумачать дослідники, реалізуються у функціонально-процесуальному управлінні ВВШ навчально-виховним процесом студентів під час вивчення певної навчальної дисципліни.

І дійсно, щоб здійснювати управління НВПС навіть на рівні вивчення окремого предмета ВВШ має постійно збирати та аналізувати його хід, діяльність студентів (учіння) і свою власну (реалізація інформаційної, діагностичної, рефлексивної, гностичної та інших функцій); прогнозувати хід навчально-виховного процесу при відповідному впливі (реалізація орієнтаційної, інформаційної, науково-дослідної, прогностичної та інших функцій); проєктувати заходи впливу щодо активізації та забезпечення ефективності навчально-виховного



процесу студентів (реалізація проєктивної, конструктивної, цілепокладання, інструментальної, методичної та інших функцій); здійснювати вплив на навчально-виховний процес (реалізація навчальної, методичної, науково-дослідної, виховної, спонукальної, мобілізаційної, організаційної, комунікативної, корекційної та інших функцій); виявляти та оцінювати результати навчально-виховного процесу в певні проміжки часу (реалізація діагностичної та інформаційної функцій); здійснювати корекцію навчально-виховного процесу студентів (реалізація рефлексивної, корекційної, проєктивної, прогностичної, ілюстративної та інших функцій).

Ми обґрунтували функціонально-процесуальну схему психолого-педагогічних аспектів управління науково-педагогічними працівниками навчально-виховним процесом студентів (рис. 1), яка охоплює реалізацію багатьох функцій. Ця функціонально-процесуальна схема включає такі блоки:

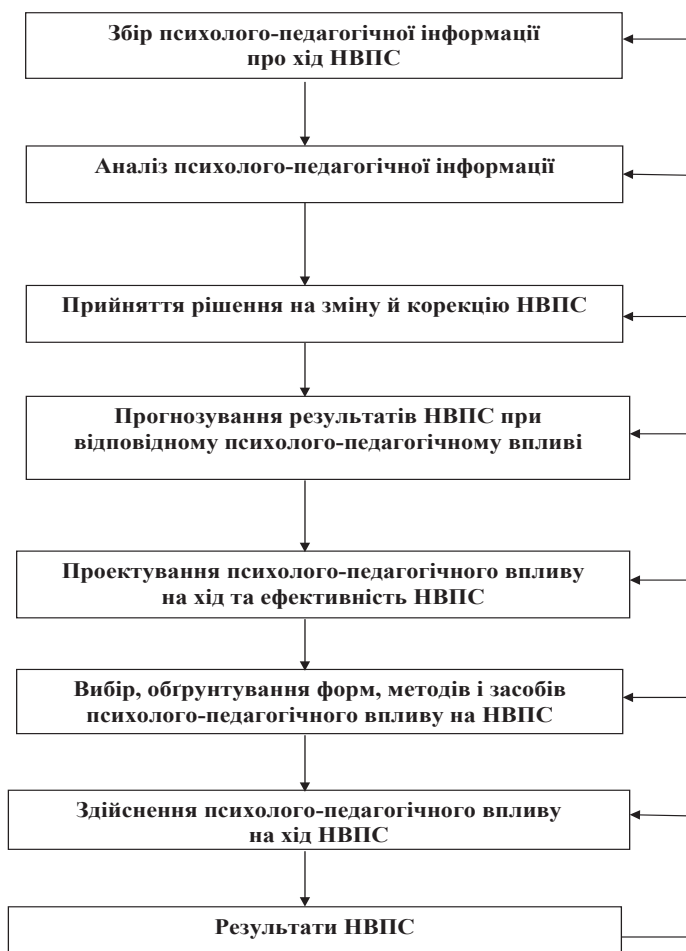


Рис. 1. Функціонально-процесуальна схема психолого-педагогічних аспектів управління викладачами вищої школи навчально-виховним процесом студентів

1) збір психолого-педагогічної інформації про хід НВПС; 2) аналіз психолого-педагогічної інформації; 3) прийняття рішення на зміну й корекцію НВПС; 4) прогнозування результатів НВПС при відповідному психолого-педагогічному впливі; 5) проектування психолого-педагогічного впливу на хід та ефективність НВПС; 6) вибір, обґрунтування форм, методів і засобів психолого-педагогічного впливу на НВПС; 7) здійснення психолого-педагогічного впливу на хід НВПС; 8) результати НВПС; 9) зворотний зв'язок.

У ході дослідження ми виявили, що важливою психологічною особливістю керування науково-педагогічними працівниками НВПС є те, що воно виявляється як рефлексивне управління на всіх етапах його здійснення. Рефлексивні вміння полягають в аналізі й оцінюванні ВВШ своєї власної педагогічної діяльності, особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як він сприймається та оцінюється студентами.

М.І. Найдьонов пише: «Наше авторське бачення рефлексивного управління полягає в необхідності розгляду його як системи управління рефлексивним процесом, який може бути не тільки детально (протокольно) описаний, а й змодельований. Розуміння рефлексивного процесу як послідовності змін рефлексивних рівнів (інтелектуального, особистісного і міжсуб'єктного), пере межованих змістовим, розширює поняття координованості в частині співвіднесення в ньому формалізованих та неформалізованих (смыслових) складових координації» [9, с. 106].

В нашому випадку психолого-педагогічні впливи, взаємодію, контроль й оцінювання рефлексують як ВВШ, так і студенти. Таким чином, відбувається управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта.

Ми виявили, що ВВШ здійснюють управління навчально-виховним процесом за допомогою керування:

- учінням, вихованням (самовихованням) і розвитком (саморозвитком) студентів;
- інтелектуальною (пізнавальною), емоційно-почуттєвою, вольовою та мотиваційною сферами особистості студента;
- процесами комунікації, взаємовідносин і поведінки;
- соціально-психологічними явищами у студентських групах, педагогічному середовищі й самими студентськими колективами;

На синергійно-системній центральності управлінської функції ґрунтується і головна ідея Болонського процесу.

На основі результатів дослідження встановлено, що ефективність управління ВВШ навчально-виховним процесом студентів залежить від доцільного поєднання ним авторитарного й демократичного стилів управління НВПС.

Для визначення залежності ефективності фахової діяльності ВВШ від стилю управління НВПС ми провели емпіричне дослідження в Національному університеті «Львівська політехніка». Вибірка становила 108 ВВШ, які мають стаж педагогічної діяльності 10–38 років. Для отримання більш точних результатів рівні й ефективності фахової діяльності ВВШ, а також ефективності їх стилю управління ми визначили за семирівневою шкалою, виділивши в ній такі: дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький і дуже низький.

Ми висунули гіпотезу, що ефективність фахової діяльності ВВШ залежить від доцільного поєднання авторитарного й демократичного стилів управління НВПС.

Далі ми застосували комплекс методик, за допомогою яких визначили і рівень ефективності фахової діяльності кожного зі 108 викладачів, і рівень розвитку в них стилів управління НВПС, а саме: 1) «Визначення ефективності застосування викладачем педагогічних умінь і якостей у педагогічній практиці» (М.Й. Варій, М.М. Козяр, М.С. Коваль) [4] для визначення рівнів розвитку у ВВШ педагогічних умінь і якостей та їх ефективного застосування ним під час реалізації навчально-виховного процесу; 2) виявлення «Комунікативних та організаторських здібностей» (КОЗ-2) для визначення здатності ВВШ взаємодіяти зі студентами, організувати їх на виконання навчально-виховних завдань; 3) «Визначення професійної спрямованості «на себе» – «на справу» – «на взаємодію» (В. Смейкл, М. Кучер) для визначення вектору поведінки і взаємовідносин ВВШ зі студентами та студентськими групами й позитивної професійної спрямованості; 4) вивчення мотивації до успіху (Т. Елерс) для визначення у ВВШ наявності позитивної мотивації до реалізації завдань навчально-виховного процесу; 5) вивчення оцінки мотивації уникнення невдач (Т. Елерс) для визначення у ВВШ наявності мотивації уникнення невдачі; 6) виявлення «синдрому вигорання» в професійній діяльності (К. Маслач і С. Джексон; варіант 2 для учителів, викладачів, тренерів адаптований Н.Є. Водоп'яноюю) для визначення наявності у ВВШ емоційного «вигорання», що відображає його професійну

деформацію або, навпаки, стійку фахову психолого-педагогічну надійність; 7) «Оцінка стилю керівництва» (О.В. Козловська, А.Й. Романюк, В.І. Урунський) для визначення у кожного ВВШ ваги авторитарного, демократичного і ліберального стилів управління НВПС.

Рівні розвитку і ефективності фахової діяльності ВВШ та і стилів управління НВПС визначаються через відповідні коефіцієнти, котрі обчислюються за відповідними формулами.

На основі результатів емпіричного дослідження встановлено, що ефективність фахової діяльності ВВШ на дуже високому рівні наявна лише у 5 (4,64%) осіб; на високому рівні – 13 (12,03%) осіб; на рівні вище середнього – у 39 (36,1%) осіб; на середньому рівні – у 33 (30,53%) осіб; на рівні нижче середнього – у 12 (11,15%) осіб; на низькому рівні – у 6 (5,55%) осіб.

При цьому виявлено, що всі ВВШ, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на дуже високому рівні, у 71% ситуацій застосовують демократичний стиль управління, у 21% – авторитарний стиль управління і у 8% – ліберальний (пасивний) стиль управління.

Щодо викладачів, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на високому рівні, то у 59% ситуацій вони застосовують демократичний стиль управління, у 24% – авторитарний стиль управління і у 17% – ліберальний стиль управління.

Стосовно викладачів, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на рівні вище середнього, то у 37% ситуацій вони застосовують демократичний стиль управління, у 35% – авторитарний стиль управління і у 28% – ліберальний стиль управління.

Викладачі, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на середньому рівні, у 44% ситуацій застосовують демократичний стиль управління, у 17% – авторитарний стиль управління і у 39% – ліберальний стиль управління.

У цей час викладачі, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на рівні нижче середнього, то у 30% ситуацій вони застосовують демократичний стиль управління, у 12% – авторитарний стиль управління і у 58% – ліберальний стиль управління.

Викладачі, ефективність фахової діяльності яких знаходиться на низькому рівні, у 18% ситуацій застосовують демократичний стиль управління, у 15% – авторитарний стиль управління і у 67% – ліберальний стиль управління.

Отже, рівень ефективності фахової діяльності ВВШ найвищий (дуже високий) у



тих, які у 92% ситуацій доцільно поєднують демократичний та авторитарний стилі управління НВПС; високий – у 83% ситуацій; вище середнього – у 72% ситуацій; середнього – у 61% ситуацій; нижче середнього – у 42% ситуацій; низький – у 33% ситуацій. Таким чином, рівень ефективності фахової діяльності ВВШ залежить від доцільного поєднання демократичного та авторитарного стилів управління НВПС.

Далі нами здійснено кореляційний аналіз, унаслідок якого виявлений значущий позитивний зв'язок між ефективністю фахової діяльності і авторитарним стилем управління НВПС ($r_s = 0,569$, $p \leq 0,01$), помірний позитивний зв'язок між ефективністю фахової діяльності і демократичним стилем управління НВПС ($r_s = 0,456$, $p \leq 0,01$), а також сильний негативний зв'язок між ефективністю фахової діяльності і ліберальним (пасивним) стилем управління НВПС ($r_s = -0,832$, $p \leq 0,01$).

Проте наявність кореляційного зв'язку між ефективністю фахової діяльності і стилями управління НВПС є недостатнім доказом того, що саме певний стиль управління впливає на неї. Для того, щоб перевірити, чи впливає стиль управління НВПС на ефективність фахової діяльності ВВШ, нами здійснений багатофакторний регресивний аналіз. Обчислено коефіцієнт багатофакторної детермінації (R²), який дорівнює 0,292, що вказує на залежність ефективності фахової діяльності ВВШ від стилю управління НВПС на 29,2%. Така відсоткова вага свідчить про те, що стиль управління НВПС суттєво впливає на ефективність фахової діяльності ВВШ.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність фахової діяльності викладача вищої школи – це доцільно спрямована за змістом, педагогічними функціями і завданнями його активна педагогічно-психологічна взаємодія зі студентами і студентськими колективами, реалізація ним сукупності доцільних психолого-педагогічних впливів, що разом приводять до якісного оволодіння студентами сучасними фаховими знаннями, навичками і вміннями, а також формування в них особистісних якостей і властивостей, котрі необхідні для майбутньої професійної діяльності, суспільного і громадського життя.

Викладачі вищої школи управляють навчально-виховним процесом студентів, використовуючи авторитарний, демократичний або ліберальний стиль управління чи комбінуючи їх. Виявлено, що рівень ефективності фахової діяльності ВВШ залежить від доцільного поєднання ним демократичного й авторитарного стилів управління НВПС.

Подальших розвідок у цьому напрямі потребують питання вибору ВВШ стилю управління НВПС залежно від статі, рівня розвитку в них емоційного та соціального інтелекту, психоемоційної, пізнавальної та психокультурної депривації, в період життєвих криз тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.
3. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А.В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–77.
4. Педагогіка вищої школи: методики визначення ефективності : [навч.-метод. посіб.] / [М.Й. Варій, М.М. Козяр, М.С. Коваль]. – К. : Знання, 2013. – 118 с.
5. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
6. Власова О.І. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
7. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52–57.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 119 с.
9. Найдюнов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М.І. Найдюнов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
10. Педагогіка : [учеб. пособ.] / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – 4-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 512 с.
11. Педагогічна майстерність : [підручник для вищ. пед. навч. закл.] / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
12. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в Європейське співтовариство // Освіта України. – 2005. – № 17. – С. 12–15.
13. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : [підруч.] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – 3-те вид., випр. і доп. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
14. Терлецька Ю.М. Вплив соціальної депривації на ефективність професійної діяльності викладачів вищої школи / Ю.М. Терлецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. V. Психологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 13. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – С. 274–283.
15. Терлецька Ю.М. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект/ Ю.М. Терлецька // Вища школа. – 2014. – № 1 (115). – С. 81–90.



16. Терлецька Ю.М. Психічна депривація науково-педагогічних працівників / Ю.М. Терлецька // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2011. – Вип. 1. – С. 134–144.

17. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: [учеб. пособ. для студ. пед. вузов] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

18. Якунин В.А. Педагогическая психология : [учеб. пособ.] / В.А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.



УДК 159.922.73 – 053.4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Усик Д.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті розглядаються результати дослідження саморегуляції поведінки у старших дошкільників. Визначено структуру методичного комплексу дослідження саморегуляції поведінки у старших дошкільників. Підібрано діагностичний інструментарій для дослідження таких компонентів саморегуляції, як довільність поведінки, типи суб'єктної регуляції поведінки, рівень самооцінки, довільність запам'ятовування, здатність до орієнтації у часі та тривожність. Проаналізовано результати дослідження саморегуляції поведінки. Проведено кореляційний аналіз. Надано виявлені відмінності у показниках саморегуляції старших дошкільників різних статей.

Ключові слова: саморегуляція поведінки, тривожність, самооцінка, кореляційний зв'язок, довільність поведінки, автономність суб'єктної регуляції.

В статье рассматриваются результаты исследования саморегуляции поведения у старших дошкольников. Определена структура методического комплекса исследования саморегуляции поведения у старших дошкольников. Подобран диагностический инструментарий для исследования таких компонентов саморегуляции, как произвольность поведения, типы субъектной регуляции поведения, уровень самооценки, произвольность запоминания, способность к ориентации во времени и тревожность. Проанализированы результаты исследования саморегуляции поведения. Проведен корреляционный анализ. Представлены выявленные различия в показателях саморегуляции старших дошкольников разных полов.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, тревожность, самооценка, корреляционная связь, произвольность поведения, автономность субъектной регуляции.

Usyk D.B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-DIRECTION AT THE SENIOR PRESCHOOL AGE (EXPERIMENTAL RESULTS)

In the article were shown the results of research behavior's self regulation in older preschoolers. The structure of a research, methodical complex of behavior self-regulation in preschool age. Determines the following indicators of self-direction: voluntary behavior, types of behavior's subject control, level of self-appraisal, the arbitrariness of cognitive processes, orientation in time and anxiety. The results of the self-direction research are analyzed. The correlation analysis was carried. The differences are revealed in the self-regulation indexes of senior preschool children of different sexes.

Key words: self-regulation of behavior, anxiety, self-esteem, correlation link, arbitrariness of behavior; autonomy of subjective regulation.

Постановка проблеми. Проблема саморегуляції є в психології однією з найважливіших як в плані теоретичного огляду, так і в плані експериментальних досліджень. Дослідження саморегуляції поведінки в дошкільному віці є однією з актуальних наукових проблем сучасної психологічної науки. Тому дослідження умов розвитку довільності поведінки та саморегуляції є актуальним для сучасної психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У віковій психології існує два відносно незалежних напрями дослідження проблеми довільності поведінки та саморегуляції. Так, перший напрям продовжує надбання Л.С. Виготського. Представники цього напрямку вивчають перш за все оволодіння засобами організації власної поведінки, тобто розвиток довільної поведінки. О.Р. Лурія та О.В. Запорожець вивчали процес становлення регулюючої ролі мови, Д.Б. Ельконін

досліджував становлення дій, що опосередковані правилом чи зразком поведінки.

Представники другого напрямку досліджень розглядали питання про мотиваційну обумовленість поведінки дитини на різних етапах онтогенезу. Цей напрям робить спирається на концепцію діяльності О.М. Леонтьєва. К.М. Гуревич, В.К. Котирло, С.Е. Кулачківська, Н.І. Непомняца, Я.З. Неверович та інші науковці досліджували зміст мотивів дитини, їх стійкість, формування ієрархії та супідрядності мотивів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в тому, щоб встановити показники саморегуляції поведінки, визначити структуру методичного комплексу дослідження саморегуляції поведінки, проаналізувати результати вивчення компонентів саморегуляції поведінки старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичного аналізу ми встановили, що показниками саморегуляції поведінки є:

- довільність поведінки, яка проявляється в здатності діяти за правилом та мірою самостійності вчинків;
- особливості самооцінки, міра адекватності та диференційованості, які обумовлюють якість саморегуляції;
- довільність пізнавальних процесів, яка в дошкільному віці проявляється в здатності до реалізації мнемічної мети;
- орієнтація в часі як основа темпорального компонента саморегуляції.

Спираючись на вищеописані показники, ми вивчили структуру методичного комплексу дослідження саморегуляції поведінки за такими блоками: поведінковий, когнітивний, темпоральний, емоційний та рефлексивний.

Керуючись метою дослідження, ми відібрали методики для проведення констатуючого експерименту. Методики для дослідження обирались на основі їх відповідності завданням дослідження та адекватності віку досліджуваних. Критеріями відбору діагностичного інструментарію були методична обґрунтованість методик і можливість виявлення взаємозв'язку між результатами, які будуть отримані за допомогою цих методик. Усі відібрані методики склали структуру методичного комплексу.

Структура методичного комплексу дослідження:

1) *поведінковий блок* (проективна методика ТСРД – типологія суб'єктної регуля-

ції дитини С.В. Хусаїнової, Г.С. Пригіна [4]; методика «Так і ні» [1]; методика «Ввічливість» [1]).

2) *когнітивний блок* (методика дослідження пам'яті дошкільників П.І. Зінченка [5]).

3) *темпоральний блок* (авторська методика для виявлення уміння дитини орієнтуватися в часі (розроблена на основі завдань Т.Д. Ріхтерман [4]).

4) *емоційний блок* (діагностика рівня тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен [2]).

5) *рефлексивний блок* (методика «Драбинка» В.Г. Щур, С.Г. Якобсон [2]).

Для статистичної обробки результатів ми використовували метод лінійної кореляції (статистичний коефіцієнт r_{xy} – критерій К. Пірсона), кластерний аналіз, показник χ^2 Пірсона та t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Усі розрахунки ми виконували на комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Вибірку склали 156 осіб – вихованці дошкільних навчальних закладів № 28 та № 14 м. Суми, з них 76 дівчаток та 80 хлопчиків, віком 5–6 років.

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення окремих типологічних профілів, у яких був би відображений зміст відмінностей між групами дошкільників з різними показниками тривожності, довільності поведінки, висоти самооцінки, суб'єктної регуляції поведінки, орієнтації в часі та довільності запам'ятовування. В результаті проведення кластерного аналізу за методом k-середніх ми отримали три профілі, що представлені на рис. 1.

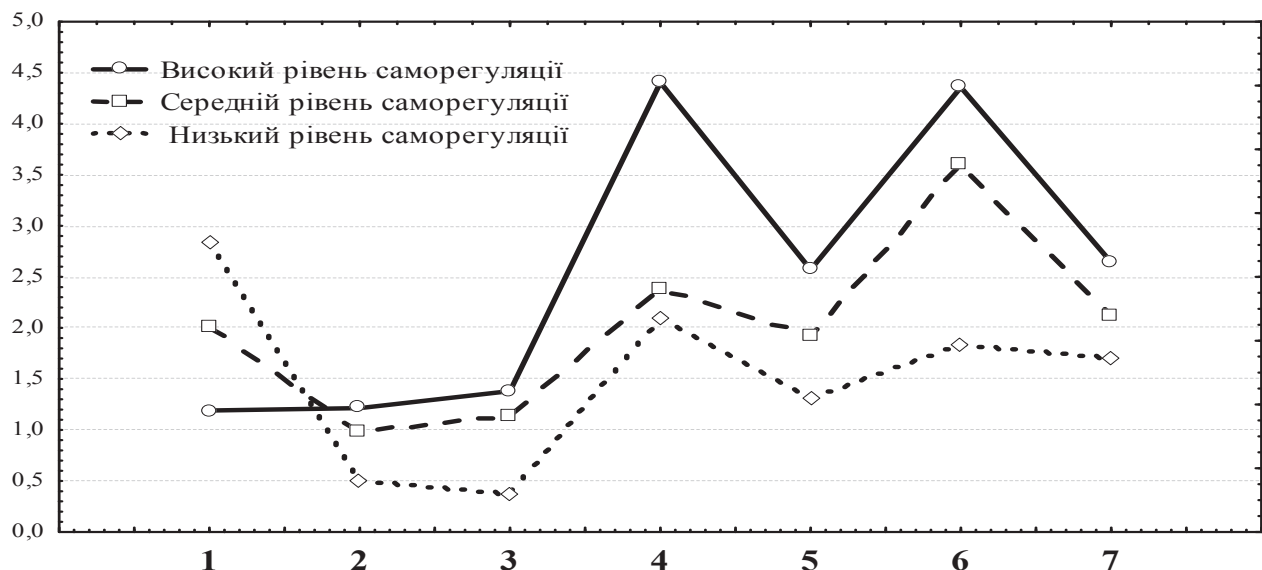


Рис. 1. Профілі саморегуляції поведінки старших дошкільників

Примітка. 1 – тривожність, 2 – довільність поведінки (методика «Ввічливість»), 3 – довільність поведінки (методика «Так і ні»), 4 – рівень самооцінки, 5 – показник автономності суб'єктної регуляції, 6 – показник орієнтації в часі, 7 – показник довільного запам'ятовування



Перший профіль характеризується високими показниками орієнтації в часі, високим рівнем самооцінки, порівняно високими показниками довільності поведінки, автономності суб'єктної регуляції та довільного запам'ятовування в поєднанні з низькою тривожністю. Цей профіль властивий 35,9% старших дошкільників. Цей профіль може бути позначений як «Високий рівень саморегуляції».

Другий профіль характеризується поєднанням відносно високих показників орієнтації в часі, середніми показниками довільності поведінки, рівня самооцінки, автономності суб'єктної регуляції, довільного запам'ятовування в поєднанні з середніми показниками тривожності. Цей профіль властивий 32,7% старших дошкільників. Цей профіль може бути позначений як «Середній рівень саморегуляції».

Третью профілю характерне поєднання високої тривожності, низького рівня розвитку довільності поведінки, відносно низької самооцінки, низького показника розвитку уміння орієнтуватися в часових проміжках, показника суб'єктної регуляції, що відповідає залежному їй типу, відносно низького рівня розвитку довільного запам'ятовування. Цей профіль властивий 31,4% старших дошкільників. Цей профіль може бути позначений як «Низький рівень саморегуляції». У відсотковому співвідношенні отримані результати розподілилися так: 36% дошкільників відійшли до першого кластеру, 33% – до другого і 31% – до третього. Ми вираховували показник χ^2 Пірсона і отримали такі результати: $\chi^2_{\text{емп}} = 0,38$, $\chi^2_{\text{теор}} = 5,99$, $p > 0,05$, робимо висновок про те, що розрізнення між групами не є статистично значущими. Таким чином, дошкільники майже рівномірно розподілені за профілями.

Ми встановили, що між цими кластерами існують статистично значущі відмінності. Результати, отримані за допомогою t-критерію Ст'юдента, представлені в таблиці 1.

Як видно із таблиці 1, виявлені відмінності знаходяться на статистично значущому рівні за такими показниками: тривожність, довільність поведінки, висота самооцінки та автономність суб'єктної регуляції поведінки. У ході виконаного аналізу ми зафіксували розбіжності показника тривожності між групами дошкільників, що ввійшли до першого та другого профілів: $t = 4,14$ при $p < 0,001$, у дошкільників, які ввійшли до другого кластеру, тривожність виявлена на вищому рівні, порівняно з представниками першого кластеру.

Наступний статистично значущий показник ми отримали за методикою «Так і ні», отриманий показник демонструє можливість довільної поведінки в дошкільників. Цей показник становить 2,65 при $p < 0,01$, представники першого профілю мають у середньому вищі показники за цим показником, це свідчить про те, що в дошкільників, які ввійшли до цього профілю, саморегуляція розвинена на більш високому рівні, ніж у тих, хто ввійшов до другого кластеру. Отримані результати за показником висоти самооцінки (методика «Драбинка») свідчать про те, що між дошкільниками з першого та другого кластерів є статистично значущі відмінності за цим показником. Отриманий показник становить 4,83 при $p < 0,001$, до того ж, у представників першого профілю ці показники значно вищі, ніж у представників другого профілю. За результатами методики ТСРД ми отримали також дані з відмінністю показників між першим та другим профілем: отриманий показник критерію Ст'юдента становить 0,87 при $p < 0,01$, показники автономності вищі в представників першого профілю. За показниками методики «Ввічливість», методики вивчення орієнтації в часі та методики дослідження довільності запам'ятовування не виявлено статистично значущих розбіжностей між групами дошкільників, що увійшли до першого та другого профілів.

Таблиця 1

Середні показники за профілем «Високий рівень саморегуляції» та «Середній рівень саморегуляції»

Показники	M±σ		t	p
	Високий рівень саморегуляції, n = 56	Середній рівень саморегуляції, n = 51		
Тривожність	1,23 ± 0,75	2,089 ± 0,64	11,14	<0,001
Довільність поведінки (методика «Так і ні»)	1,35 ± 0,77	1,086 ± 0,65	2,65	< 0,01
Самооцінка	4,37 ± 0,78	2,214 ± 0,72	14,83	< 0,001
Автономність суб'єктної регуляції поведінки	2,57 ± 0,69	1,82 ± 0,70	3,37	< 0,01

З отриманих результатів можна зробити висновок, що дошкільники, які увійшли до першого профілю («Високий рівень саморегуляції»), порівняно з дошкільниками, що увійшли до профілю «Середній рівень саморегуляції» (другий профіль), мають нижчі показники з тривожності, вищі показники з розвитку довільності поведінки, вищу самооцінку та більш автономний тип суб'єктної регуляції поведінки.

Відмінності між другим та третім кластерами представлені в таблиці 2. За цими профілями ми отримали статистично значущі відмінності за усіма методиками. Так, за методикою дослідження тривожності ми встановили, що дошкільники, які увійшли до третього профілю («Низький рівень саморегуляції»), вирізняються вищим рівнем тривожності, ніж представники другого профілю ($t = 13,56$ при $p < 0,001$). Показники саморегуляції за методиками «Ввічливість» ($t = 3,56$ при $p < 0,01$) й «Так і ні» ($t = 7,94$ при $p < 0,001$) нижчі у дошкільників, які увійшли до третього профілю, що свідчить про те, що саморегуляція більш розвинена в представників другого кластера.

За методикою дослідження довільності запам'ятовування ми також виявили, що між дошкільниками, які увійшли до другого та третього профілів є певні відмінності: $t = 4,1134$ при $p < 0,0001$, у представників третього кластера показник виявився дещо нижчим, тобто у цих дошкільників здатність до довільного запам'ятовування розвинена недостатньо, порівняно з дітьми другого кластера. За методикою дослідження висоти самооцінки ми отримали такі результати відмінності середніх показників: $t = 16,18$ при $p < 0,001$, вищий показник самооцінки виявився в дошкільників другого профілю.

За методикою ТСРД ми зафіксували статистично значущу відмінність між середніми значеннями показнику автономності поведінки ($t = 7,72$ при $p < 0,001$), цей показник виявився вищим у дітей, що увійшли до другого профілю. За методикою дослідження орієнтації в часі як складової частини саморегуляції поведінки ми зафіксували статистично значущу відмінність між середніми значеннями: $t = 11,84$ при $p < 0,001$, у представників другого профілю цей показник виявився на вищому рівні.

З отриманих результатів можна зробити висновок, що дошкільники, які увійшли до другого профілю («Середній рівень саморегуляції»), порівняно з дошкільниками, що увійшли до третього профілю («Низький рівень саморегуляції»), мають нижчі показники з тривожності, вищі показники з розвитку довільності поведінки, вищу самооцінку та проявляють більше автономності в регуляції власною поведінкою, краще орієнтуються в часі та виявляють більш високі здатності до довільного запам'ятовування.

У таблиці 3 представлені результати порівняння середніх значень показників за різними методиками між першим та третім профілями. Ми зафіксували відмінність на статистичному рівні між показниками тривожності: $t = 7,17$ при $p < 0,001$, тобто в представників третього кластера тривожність виражена на значно вищому рівні, порівняно з першим профілем. Ми отримали статистично значущі результати, які показали, що існує відмінність у здатності до саморегуляції в дошкільників: за даними методик «Так і ні» та «Ввічливість», дошкільники, які увійшли до третього профілю, демонструють гірші показники, ніж дошкіль-

Таблиця 2

Середні показники за профілем «Середній рівень саморегуляції» та «Низький рівень саморегуляції»

Показники	M±σ		T	p
	Середній рівень саморегуляції, n = 51	Низький рівень саморегуляції, n = 49		
Тривожність	2,09 ± 0,64	2,93 ± 0,25	6,51	< 0,001
Довільність поведінки (методика «Ввічливість»)	0,94 ± 0,78	0,51 ± 0,59	3,56	< 0,01
Довільність поведінки (методика «Так і ні»)	1,09 ± 0,65	0,38 ± 0,56	7,94	< 0,001
Самооцінка	2,21 ± 0,72	2,04 ± 0,80	3,18	< 0,001
Автономність суб'єктної регуляції поведінки	1,82 ± 0,70	1,30 ± 0,51	5,72	< 0,001
Орієнтація в часі	3,72 ± 1,16	2,89 ± 0,50	9,84	< 0,001
Довільність запам'ятовування	2,23 ± 0,74	1,76 ± 0,66	4,11	< 0,001



Таблиця 3

**Середні показники за профілем «Високий рівень саморегуляції»
та «Низький рівень саморегуляції»**

Показники	M±σ		t	p
	Високий рівень саморегуляції, n = 56	Низький рівень саморегуляції, n = 49		
Тривожність	1,23 ± 0,745	2,93 ± 0,25	7,16	< 0,001
Довільність поведінки (методика «Ввічливість»)	1,16 ± 0,80	0,51 ± 0,59	7,03	< 0,001
Довільність поведінки (методика «Так і ні»)	1,35 ± 0,72	0,38 ± 0,56	9,53	< 0,001
Самооцінка	4,37 ± 0,779	2,04 ± 0,80	7,34	< 0,001
Автономність суб'єктної регуляції поведінки	2,57 ± 0,690	1,30 ± 0,51	6,22	< 0,001
Орієнтація у часі	4,36 ± 0,75	2,89 ± 0,50	5,85	< 0,001
Довільність запам'ятовування	2,58 ± 0,73	1,76 ± 0,66	4,96	< 0,01

ники, що ввійшли до першого профілю ($t = 4,53$ при $p < 0,001$ та $t = 2,03$ при $p < 0,05$ відповідно).

Ми виявили статистично достовірну відмінність між середніми значеннями показника самооцінки профілів 1 та 3. Отриманий показник $t = 2,34$ при $p < 0,05$ свідчить про те, що у дошкільників, які ввійшли до першого профілю, самооцінка знаходиться на значно вищому рівні, ніж у дітей третього профілю. У ході виконаного аналізу ми зафіксували статистично достовірні розбіжності між середніми значеннями за методикою ТСРД (показник автономності / залежності). Ми виявили, що в дошкільників, які ввійшли до першого профілю, показник автономності суб'єктної регуляції знаходиться на значно вищому рівні, ніж у дітей, що ввійшли до третього профілю ($t = 4,23$ при $p < 0,001$). За середніми показниками дослідження орієнтації в часі ми також отримали статистично значущі відмінності: отриманий показник $t = 15,85$ при $p < 0,001$ свідчить про те, що дошкільники з першого профілю демонструють набагато кращі уміння орієнтуватися в часі, ніж дошкільники – представники третього профілю (див. табл. 3). За методикою дослідження довільності пам'яті ми визначили, що між дошкільниками, які ввійшли до першого та третього профілів, є певні статистично значущі відмінності: $t = 2,96$ при $p < 0,01$, у представників першого кластеру рівень розвитку пам'яті виявився на вищому рівні.

Таким чином, можна зробити висновок, що дошкільники, які ввійшли до першого профілю, порівняно з дошкільниками, що ввійшли до третього профілю, мають нижчі показники з тривожності, вищі показники з

розвитку довільності поведінки, вищу самооцінку та проявляють більше автономності в регуляції власної поведінки, краще орієнтуються в часі та виявляють більш високу здатність до довольного запам'ятовування.

Отримані в ході емпіричного дослідження результати дали можливість визначити оптимальний варіант поєднання показників саморегуляції поведінки старших дошкільників, який передбачає високий рівень розвитку уміння орієнтуватися в часі, довільності поведінки, здатності до довольного запам'ятовування, високу самооцінку, суб'єктну регуляцію автономного типу в поєднанні із низькою тривожністю.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз психологічних методів вивчення саморегуляції поведінки у дошкільному віці та її компонентів дав нам змогу підібрати ряд методик для дослідження таких компонентів саморегуляції поведінки, як довільність поведінки, типи суб'єктної регуляції поведінки, висота самооцінки, довільність запам'ятовування, здатність до орієнтації у часі, а також тривожність.

Результати кластерного аналізу дали змогу здійснити розподіл досліджуваних за типологічними профілями. Перший профіль характеризується високими показниками орієнтації у часі, рівня самооцінки, порівняно високими показниками довільності поведінки, автономності суб'єктної регуляції та довольного запам'ятовування у поєднанні із низькою тривожністю.

Другий профіль характеризується поєднанням відносно високих показників орієнтації у часі, середніми показниками довільності поведінки, рівня самооцінки, автономності суб'єктної регуляції, доволь-

ного запам'ятовування у поєднанні із середніми показниками тривожності.

Третьюму профілю відповідає поєднання високої тривожності, низького рівня розвитку довільності поведінки, відносно низької самооцінки, низького показника розвитку уміння орієнтуватися у часових проміжках, показника суб'єктної регуляції, що відповідає залежному її типу, відносно низького рівня розвитку довільного запам'ятовування.

Наступним завданням нашого дослідження є розробка шляхів та засобів розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників у сюжетно-рольовій грі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, 2000. – 184 с.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 1996. – 240 с.
3. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Н. Подьякова, Н.Я. Михайленко. – М., 1987. – 339 с.
4. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т.Д. Рихтерман. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.
5. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже / Дж.Х. Флейвелл. – М., 1967. – 414 с.



УДК 159.922.73:159.942+37.018.1-058.855

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЕМОЦІЙНО ДЕПРИВОВАНИМ ДІТЯМ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

Цумарева Н.В., старший викладач
кафедри педагогіки та психології
Кіровоградський інститут
ПВНЗ «Університет сучасних знань»

У статті розглядаються питання системи, принципів, завдань, методів та етапів організації психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку, які зазнали впливу емоційної депривації. Увагу автора зосереджено на ефективності психокорекційного впливу шляхом створення діалогічного середовища в прийомній сім'ї.

Ключові слова: емоційна депривація, прийомна сім'я, психологічна допомога, компенсація психічних функцій.

В статье рассматриваются вопросы системы, принципов, задач, методов и этапов организации психологической помощи детям младшего школьного возраста, подвергшихся влиянию эмоциональной депривации. Внимание автора сосредоточено на эффективности психокоррекционного влияния путем создания диалогической среды в приемной семье.

Ключевые слова: эмоциональная депривация, приемная семья, психологическая помощь, компенсация психических функций.

Tsumarieva N.V. SYSTEMATIC APPROACH TO ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL HELP EMOTIONAL DEPRIVATIONAL CHILDREN BY CREATING DIALOGIC ENVIRONMENT IN FOSTER FAMILY

The article discusses the system issues, principles, tasks, methods and stages of organization psychological support for children of primary school age who have been affected by emotional deprivation. The author's attention is focused on effectiveness of psychocorrectional influence by creating dialogue environment in a foster family.

Key words: emotional deprivation, foster family, psychological support, mental function compensation.

Постановка проблеми. Дитячо-батьківські відносини мають першочергове значення для психічного здоров'я кожної дитини. В процесі сімейної взаємодії формується емоційна складова психіки дитини. Порушення механізмів інтеграції сім'ї, руйнування діалогічного середовища всередині неї, негативні взаємовідносини (або ж їх повна відсутність) між її членами призводять до значних неблагополучних наслідків. Адже саме сім'я, побудована на принципах діалогізації, є природним середовищем для виховання дітей, володіє певними ресурсами, що створюють підґрунтя для забезпечення основних потреб дитини та сприяють всебічному розвитку особистості.

Через біологічне та соціальне сирітство деякі категорії дітей позбавляються можливості проживати в сім'ях і втрачають відчуття приналежності до сім'ї. Зокрема, такі діти мають труднощі у засвоєнні соціальних ролей, у них викривлене уявлення про модель сім'ї, вони відчувають проблеми у побудові діалогічних взаємовідносин у своїй майбутній сім'ї. Таким чином, неблагополучне сімейне оточення може стати для дитини й психотравмуючим чинником.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим фактом, що у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які тривалий період знаходились в ситуації так званого емоційного голоду в умовах інтернатного закладу або неблагополучній сімейній атмосфері, розвивається низка деприваційних порушень та відхилень емоційного розвитку, що спостерігаються у 70–80% випадків.

Кожна дитина, яка проживає в нашій країні, має конституційне право на сімейне виховання та батьківське піклування, що проголошено Конвенцією ООН про права дитини, а також чинною Конституцією України. Захист прав дітей і сімейно орієнтована політика залишаються одним із пріоритетних завдань нашої держави, але ефективність цієї політики в останні роки значною мірою ускладнюється через недосконалість чинної нормативно-правової бази, відсутність відповідного досвіду, технологій та інструментарію для забезпечення соціальної, психолого-педагогічної та іншої діяльності в умовах збройного конфлікту.

У Щорічній державній доповіді про становище дітей в Україні за підсумками

2014 року зазначено: «Окрім традиційної роботи щодо попередження соціального сирітства, допомоги дітям із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, постала необхідність організації роботи з новими категоріями дітей, які потребують негайної уваги держави: а) дітьми, які залишилися проживати на території, непідконтрольній українській владі, у тому числі тими, які безпосередньо залучені до військового конфлікту як солдати; б) дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб; в) дітьми, чиї батьки перебувають в зоні АТО або повернулись із зони АТО; г) дітьми, чиї батьки загинули або були поранені в зоні АТО» [13, с. 8].

Таким чином, ми бачимо, що інтерес держави на даний час змістився в бік мінімізації негативних наслідків, що обов'язково виникли у процесі розв'язання військового конфлікту і відновлення мирного життя. На жаль, політика пріоритетної турботи про дитину змістилася на другий план, оскільки система державного управління перебувала у кризовому становищі. Соціальна підтримка надається центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Також допомога сім'ям була організована за ініціативи приватних структур, волонтерських рухів, самоорганізації населення.

Таким чином, застосування системи організації комплексної психологічної допомоги прийомним дітям з ознаками емоційної депривації, яке проводилося нами в рамках написання дисертаційного дослідження «Подолання наслідків емоційної депривації у дітей молодшого шкільного віку в умовах прийомної сім'ї», набуло актуального характеру в даний час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча питанням надання психологічної допомоги вихованцям дитячих закладів займалася велика кількість вітчизняних та зарубіжних науковців (зокрема, Дж. Боулбі [3], Й. Лангмейєрта, З. Матейчик [5], А. Фрейд [10], Р. Шпіц [12], М.І. Лісіна [4], В.С. Мухіна [6], А.М. Прихожан та Т.А. Толстих [8], Г.М. Бевз [2], І.В. Пеша [7], Л.Є. Просандєєва [9], Г.О. Хомич [11]), проте необхідно відзначити той факт, що всі вони не тільки розрізнені в часі, просторі та категоріальному апараті, але й стосуються вивчення всієї психологічної сфери загалом, і дуже мало наукових праць присвячено саме емоційній депривації та шляхам її подолання. Основна увага дослідників була приділена забезпеченню належного рівня підготовки батьків до створення прийомних сімей та їх соціального супроводу. Але тематика системи психологічної допомоги прийомним сім'ям в Україні є недостатньо розробленою.

Останнім часом викликав занепокоєння той факт, що з кожним роком в Україні зростає кількість так званих соціальних сиріт, тобто дітей, які виховуються в інтернатних закладах, але мають живих батьків. Окрім того, за спостереженнями шкільних психологів, відзначається зростання групи так званих прихованих сиріт, які виховуються в умовах емоційної холодності або недостатньо теплих, близьких та відкритих відносин між членами родини. Настороженість також викликає тенденція підміни дитячо-батьківських цінностей, які проявляються у стриманій та холодній взаємодії з дитиною у сім'ї, що розглядається адекватною ситуацією сучасною суспільною думкою, яка характеризується високою конкурентністю, а не в теплих, відкритих та глибоких емоційно насичених відносинах і побудові діалогічних стосунків в системі «батьки – діти».

В цих випадках ми маємо справу із ситуацією емоційної депривації, яка полягає в порушенні емоційних зв'язків з родичами і призводить до негативних наслідків, які відображаються в різного роду емоційних порушеннях в психіці дітей. Таким чином, важливим аспектом є організація психологічної допомоги емоційно депривованим дітям шляхом створення діалогічного середовища в прийомній сім'ї.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є наукове обґрунтування та експериментальна перевірка моделі оберненості і можливості компенсації наслідків емоційної депривації у дітей молодшого шкільного віку за допомогою психологічного супроводу прийомних сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Й. Лангмейєр, З. Матейчек [5] визначали, що психічна депривація індивіда є станом, який виникає у ситуації тривалого незадоволення його життєво важливих потреб. Цей стан є одним із найскладніших та руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейної взаємодії на особистісне зростання дітей.

Наслідками негативного впливу деприваційного синдрому дослідники вважають нервово-психічні розлади, дисциплінарні порушення, бродяжництво та різні форми агресії (М.Н. Коренєв, С.О. Левенець, В.М. Арбузова); відсутність навичок продуктивного спілкування, поверховість контактів (В.С. Мухіна, Є.Г. Трошихіна); психологічне відчуження від інших людей (А.М. Прихожан, Н.М. Толстих); низький рівень самоприйняття, конформність, залежність від інших (Н.К. Радіна, І.А. Фурманов); зміщення статево-рольових орієнтацій підлітків та дифузність самоприйняття (Я.О. Гошовський); загострення акцентуа-



цій, невротичні зрушення (С.Я. Корпіловська, С.І. Подмазін, О.І. Сибіль, Г.О. Хомич); адиктивність, соціальну дезадаптованість (Н.Ю. Максимова).

І.В. Ярославцева [14] важливою умовою благополучного розвитку та адаптації в середовищі депривованих дітей вважає компенсацію та корекцію «викривлень» особистісного росту, збереження та примноження психічного здоров'я. Основними складовими психологічного супроводу є профілактика, підтримка та корекція розвитку депривованих дітей.

В.С. Басюк [1] одним з основних інструментів компенсування стану психічної депривації у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вважає створення відповідного розвивального та корекційного середовища. Однак в сучасних інтернатних та виховних закладах ця умова не реалізується, що знижує можливість всебічного і гармонійного розвитку особистості дітей, і, як наслідок, більша частина таких дітей потрапляє в групу «важких», опинившись в соціально-дезадаптованому суспільстві.

Одним із пояснень цієї обставини, на його погляд, може бути відсутність у вітчизняній науці і практиці ефективних апробованих моделей супроводу розвитку особистості дитини-сироти. Отже, педагогічні колективи сирітських установ самостійно визначають механізми супроводу розвитку дітей, вибудовуючи виховні системи без урахування природи психічної депривації, що дуже часто призводить до негативних наслідків. В результаті негативні психічні особливості розвитку дітей-сиріт не тільки не компенсуються, а й поглиблюються вторинними нашаруваннями. Тому, на нашу думку, головною умовою повноцінного психоемоційного розвитку дитини виступає саме прийомна сім'я.

В.С. Басюк [1] також зазначає, що в теорії та практиці поняття «компенсація психічних функцій» трактується як заміщення недорозвиннутих або порушених психічних функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій. В науці описані два типи компенсування психічних функцій людини: внутрісистемна, яка здійснюється за рахунок залучення збережених нервових елементів постраждалих структур, та міжсистемна, пов'язана з перебудовою функціональної системи і включенням в роботу нових структур.

На нашу думку, обидва ці типи мають велике значення у випадках подолання негативних наслідків емоційної депривації дітей молодшого шкільного віку в умовах прийомної сім'ї. Адже ці наслідки та особли-

вості розвитку їх емоційної сфери виникли в результаті депривації їх базових потреб.

Основними принципами, які ми поклали в основу побудови моделі надання психологічної допомоги емоційно депривованим дітям, є комплексність, системність, безперервність, пріоритет інтересів дітей, профілактичний характер та створення діалогічного середовища взаємодії.

Методологічною основою організації психологічної допомоги є ідея розвитку особистості дитини залежн від трьох взаємопов'язаних факторів: вроджених особливостей (генотипу), зовнішніх умов, внутрішньої позиції самої особистості, яка росте та розвивається.

Працюючи над проблемою подолання наслідків емоційної депривації у дітей молодшого шкільного віку, ми розробили комплекс корекційно-відновлювальних та розвивальних заходів для прийомних дітей, на яких ми намагалися подолати відхилення емоційного розвитку, сформувати здатність управляти своїми емоціями; вчили дітей методам контролювання негативних проявів емоцій, диференціювати та розпізнати свої емоційні стани та інших; збагачували світ переживань та почуттів способами релаксації.

Основними напрямками психологічної корекції наслідків емоційної депривації у дітей ми визначили такі: пом'якшення емоційного дискомфорту у дітей; підвищення активності і самостійності; подолання вторинних особистісних реакцій, обумовлених емоційними порушеннями (агресивності, підвищеної збудливості тощо); корекція самооцінки, рівня самоусвідомлення, формування емоційної стійкості і саморегуляції; формування адекватного уявлення про власні емоції та почуття; формування здатності управляти своїм настроєм; розвиток емпатії; формування соціальних навичок побудови гармонійних стосунків із людьми.

Основними методами, які ми використовували в роботі з дітьми, були такі: бесіда (ознайомлення з різними емоціями та почуттями); словесні, настільні, друковані, рухливі ігри, вправи (розвиток психомоторики, тілесної сфери, емоційної уяви); малювання емоцій (зображення їх через пантоміму); прослуховування мелодій, що передають той чи інший настрій; перегляд ілюстрацій до емоційно насичених сюжетів книг; програння етюдів, моделювання сценки; психотерапевтичні методики (символ-драма, арт-терапія, казкотерапія тощо).

Ми визначили такі основні етапи психологічної допомоги прийомним сім'ям.

1) Знайомство з сім'ями, які взяли на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відвідуван-

ня щомісячних зустрічей взаємопідтримки прийомних батьків та активна участь у цих закладах, проведення індивідуальних психологічних консультацій в Кіровоградському міському Центрі соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді.

2) Проведення констатуючого психодіагностичного дослідження, за допомогою якого ми оцінили рівень емоційної депривації у трьох груп досліджуваних дітей: зі звичайних сімей, із дитячого будинку та із прийомних сімей.

3) Проведення тренінгів для прийомних батьків, на яких ми озброювали їх знаннями, вміннями та навичками в галузі надання допомоги у вирішенні проблем подолання наслідків емоційної депривації у власних дітей.

4) Проведення корекційно-розвиваючих занять для прийомних дітей, на яких ми намагалися долати відхилення емоційного розвитку, формувати здатність управляти своїми емоціями, вчили дітей методам контролювання негативних проявів емоцій, диференціювати та розпізнати свої емоційні стани та інших, збагачували світ переживань та почуттів способами релаксації. Основними методами, які ми використовували в роботі з дітьми були бесіда, гра, різноманітні вправи, прослуховування мелодій, перегляд ілюстрацій та елементи психотерапевтичних методик (символ-драма, арт-терапія, казкотерапія, тілесно орієнтована терапія тощо).

5) Проведення сумісних занять для батьків та дітей «Тренінг батьківсько-дитячої взаємодії», завданнями яких були розвиток сприятливих емоційних відношень між батьками та дітьми, зняття бар'єрів та емоційного напруження, налагодження сприятливого мікроклімату в сім'ї, розуміння емоційного стану один одного тощо.

6) Повторне психодіагностичне дослідження, за допомогою якого ми оцінювали ефективність проведеної роботи.

Окрім зазначених методів роботи з прийомними сім'ями, ми також надавали адресну допомогу бажаючим: індивідуальні консультації, корекційно-розвивальні заняття, пошук спонсорів та благодійників для отримання матеріальної допомоги, сімейні та дитячі свята, ігри, вечори; надавали методичну допомогу у розробці проекту літньої школи, організували роботу волонтерів та небайдужих осіб щодо допомоги особистою працею, послугами чи даруванням результатів особистої творчої діяльності; розробили сайт в допомогу сім'ям, які мають бажання взяти дитину у родину.

Участь дітей у системі корекційно-розвивальних занять дала їм можливість ви-

разити свої емоції за допомогою образів, символів, тобто звільнитися від гнітючих емоцій. Доброзичливе, емоційно тепле та розуміюче спілкування з психологом, ігри, малювання, прослуховування музики, казок, рухливі вправи допомогли дітям прийняти себе та інших, навчитися регулювати власні емоційні стани, правильно розуміти власні емоційні стани та емоції оточуючих. Повторне психодіагностичне дослідження показало ефективність проведення такої системи психокорекційних занять.

Важливо зазначити, що ефективність комплексної психологічної допомоги визначається не так чинником множинності впливів, як змістом, послідовністю і систематичністю заходів, які ми здійснювали. При цьому важливим фактором є те, що психолог в цьому випадку супроводжував дитину в її розвитку, а не керував нею, створюючи в умовах взаємодії сприятливу соціально-психологічну ситуацію життєдіяльності. Цей напрям реалізовувався з використанням психолого-педагогічних, а також психотерапевтичних підходів, що розгортаються в рамках корекційно-розвиваючої та консультативної діяльності.

Результати проведеного дослідження апробувалися на засіданнях методичних об'єднань практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів міста, організації та проведенні роботи творчої групи практичних психологів м. Кіровограда із проблеми «Допомога дітям з емоційними порушеннями в умовах навчального закладу», виступах із доповідями з проблеми надання психологічної допомоги дітям з емоційними порушеннями на місцевих, обласних та міжнародних науково-практичних конференціях, круглих столах, виступах на місцевому радіо та телебаченні, написанні та друку публіцистичних та наукових статей з теми.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження нам вдалося здійснити систематизацію теоретичних та емпіричних даних з проблеми емоційної депривації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, узагальнити та піддати кількісному та якісному аналізу за допомогою аналітико-синтетичного й порівняльного метода результати власного психодіагностичного дослідження, провести системну корекційно-розвивальну роботу із прийомними сім'ями з подолання негативних наслідків емоційної депривації.

В результаті довготривалого психологічного супроводу прийомних сімей та усвідомленій активній роботі прийомних батьків та дітей нам вдалося знизити рівень емоційної депривації у дітей, подола-



ти низку емоційних порушень, допомогти прийомним батькам у розпізнаванні, профілактиці та подоланні розладів емоційної сфери власних дітей.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, розроблена та впроваджена нами система корекційно-розвивальних та відновлювальних занять дала можливість формуванню у дітей стійких поведінкових механізмів, що забезпечують стабільність саморегуляції внутрішніх емоційних процесів та емоційну компетентність, адекватність у взаємодії з оточуючими людьми. Проведені психокорекційні заходи допоможуть дітям вдосконалити вже набуті способи емоційної взаємодії з собою та оточуючими, забезпечать емоційний комфорт у сфері контактів, сформують та запустять механізми емоційної адаптації, забезпечать профілактику емоційних розладів.

Але все ж таки, на нашу думку, неможливо повністю подолати всі негативні наслідки емоційної депривації, бо вони ніби «врастають» у структуру особистості, тому найкращим методом роботи в цьому напрямі повинна бути профілактика виникнення цього явища в системі закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Отже, деприваційні ураження емоційної сфери можна компенсувати, особливо у ранньому віці, проте на все життя залишається підвищена вразливість організму та не всі емоційні порушення та розлади можна подолати в повній мірі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басюк В.С. Психолого-педагогическое сопровождение как условие компенсации состояния психической депривации у детей-сирот : [монография] / В.С. Басюк. – М. : Прометей МГПУ, 2007. – 240 с.
2. Приймна сім'я: методика створення і соціального супроводу: [метод. посіб.] / [Г.М. Бевз, В.О. Кузьмін-

ський, Н.Г. Доля, О.І. Нескучаєва, К.П. Соколова]. – К.: Центр стратег. підтримки, 2005. – 91с.

3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Матейчек З. Родители и дети / З. Матейчек. – М. : Просвещение, 1992. – 320 с.
6. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32–39.
7. Пеша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І.В. Пеша; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
8. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
9. Просандєєва Л.Є. Подолання депривації підлітків у процесі культурно-дозвілєвої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л.Є. Просандєєва ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2001. – 18 с.
10. Фрейд А. Разлука с матерью / А. Фрейд // Лишенные родительского попечительства: хрестоматія / ред.-сост. В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1991. – С. 142–143.
11. Хомич Г.О. Психологічна допомога дітям, котрі перебувають в умовах тривалої депривації / Г.О. Хомич, І.А. Руденко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти. – 2008. – Вип. 41. – С. 192–195.
12. Шпиц Р.А. Первый год жизни: Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений / Р.А. Шпиц, В.Г. Коблинер. – М. : Геррус, 2000. – 383 с.
13. Дотримання прав дітей в умовах збройного конфлікту : щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2014 року / [авт. кол.: С.Ю. Аксьонова, О.В. Вакуленко, О.А. Васильєв та ін.]. – К., 2015. – 160 с.
14. Ярославцева И.В. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте : [учеб. пособие] / И.В. Ярославцева. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. – 190 с.

УДК 371.315.001.76:004-053.4

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ЗРІЛОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЗАСОБАМИ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Чумак В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Бердянський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми розвитку креативності в зрілому юнацькому віці. У роботі уточнено зміст поняття «креативність», досліджено вплив психологічної концепції проблемного навчання на розвиток креативності у студентів, представлено результати експериментального дослідження, розглянуто можливість застосування нових інформаційних технологій навчання для розвитку креативності. У статті показано, що використання психологічної концепції проблемного навчання сприяє розвитку креативності і підвищенню ефективності навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: *креативність, зрілий юнацький вік, проблемне навчання, нові інформаційні технології навчання.*

В статье проанализированы теоретические подходы к изучению проблемы развития креативности в зрелом юношеском возрасте. В работе уточнено содержание понятия «креативность», исследовано влияние психологической концепции проблемного обучения на формирование креативности у студентов, представлены результаты экспериментального исследования, рассмотрена возможность применения новых информационных технологий обучения для развития креативности. В статье показано, что использование психологической концепции проблемного обучения способствует развитию креативности и повышению эффективности учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: *креативность, зрелый юношеский возраст, проблемное обучение, новые информационные технологии обучения.*

Chumak V.V. THEORETICAL APPROACHES TO PROBLEMS OF CREATIVITY IN LATER ADOLESCENCE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING

In the article theoretical approaches to the study of the problem of development of creativity in mature youth age are analyzed. The context of concept creativity is specified, the influence of psychological conception of the problem teaching on forming of creativity of students is investigated, the results of experimental research are presented, the possibility of the application the of new information technologies of teaching for the development of creativity is considered. The using of psychological conception of the problem teaching as an instrument for the development of creativity and increase of efficiency of educational activity of students is observed in the article.

Key words: *creativity, mature youth age, problem teaching, new information technologies of teaching.*

Постановка проблеми. Сучасна епоха висуває нові вимоги до особистості, здатної самостійно приймати рішення, свідомо здійснювати свій вибір, гнучко реагувати на зміни обставин. Тому перед суспільством стоять завдання сформулювати у молодого покоління позитивну життєву позицію, допомогти знайти особистісний сенс, оптимізм, уміння зберігати свою індивідуальність за будь-яких обставин. До вирішальних чинників розв'язання цих завдань слід віднести розвиток креативності на різних вікових етапах формування особистості [16, с. 2–10].

Інтерес до індивідуальних відмінностей у творчих здібностях виник у зв'язку з очевидними досягненнями в галузі тестометричних досліджень інтелекту. На початок 60-х рр. ХХ ст. вже був накопичений масштабний досвід тестування інтелекту, що, у свою чергу, поставило перед дослідниками нові питання. Зокрема, з'ясувалося, що професій-

ні і життєві успіхи зовсім не безпосередньо пов'язані з рівнем інтелекту, що обчислювався за допомогою тестів IQ. Досвід засвідчував, що люди з не дуже високим IQ виявляються здатними на неабиякі досягнення, а багато інших, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають. Було висловлено припущення, що тут вирішальну роль відіграють якісь інші якості розуму, які не охоплені традиційним тестуванням. Оскільки зіставлення успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту здебільшого продемонструвало відсутність зв'язку між ними, деякі психологи дійшли висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних тестами інтелекту, а від особливої здатності «використовувати подану в завданнях інформацію різними способами і в швидкому темпі». Таку здатність назвали креативністю [19, с. 112; 22, с. 160–164].



Згідно з А. Маслоу [10, с. 380], творча спрямованість особистості є вродженою, але вона втрачається більшістю людьми під впливом середовища. Вивчення творчих факторів досягнень ведеться в двох напрямках: аналіз життєвого досвіду й індивідуальних особливостей творчої особистості – особистісні фактори; аналіз творчого мислення та його продуктів – фактори креативності: чіткість, гнучкість мислення, чуттєвість до проблем, оригінальність, конструктивність при їх вирішенні.

Питання креативності як самостійної, незалежної від інтелекту якості дотепер залишається невирішеним. Не знайдені і надійні способи її виміру [23, с. 228–229].

Нині відчувається гостра суперечність між теоретичними уявленнями про психологічну природу креативності, з одного боку, та практикою від розвитку та діагностики креативності, з іншого боку, стає зрозуміло, що потрібні більш комплексні і розроблені підходи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За сучасних умов поняття «креативність» активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, О.Н. Лук, А. Маслоу, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон та ін.) [3, с. 101–109; 4, с. 337; 5, с. 31; 9, с.11; 10, с. 380; 11, с. 56; 13, с. 7–53; 15; 16, с. 2–10; 18, с. 52; 19, с. 512]. Однак, як зазначає Р.О. Павлюк [15], згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько сотні визначень зазначеного поняття, що відображають уявлення дослідників, представлених в межах численних концепцій креативності.

Посилаючись на дослідження Д.Б. Богоявленської [1, с. 140], можна зробити висновок про те, що становлення творчих здібностей має в своєму розвитку 2 піки, один з яких припадає на 3 клас школи, а другий – саме на юнацький вік.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в тому, щоб проаналізувати теоретичні підходи до проблеми розвитку креативності в зрілому юнацькому віці, уточнити зміст поняття «креативність», розглянути вплив психологічної концепції проблемного навчання на розвиток креативності у студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для діагностики креативності ми використовували тест креативності Торренса. Креативність за Торренсом (від лат. creatio – творення) – це чутливість до завдань, дефіциту і прогалин знань, прагнення до об'єднання різнопланової інформації.

Дослідження проводилося зі студентами 2 курсу Бердянського державного педагогічного університету, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія» [22, с. 160–164].

Обробка результатів тесту передбачає оцінку п'яти показників: «поточність», «оригінальність», «розробленість», «опір замикання» і «абстрактність назв».

«Поточність» характеризує творчу продуктивність людини – здатність продукувати велику кількість ідей. Результати представлені в таблиці 1.

«Оригінальність» – найбільш вагомий показник креативності. Ступінь оригінальності свідчить про самобутність, унікальність, специфічність творчого мислення досліджуваного, здатність продукувати незвичні, нестандартні ідеї. Результати представлено в таблиці 2.

«Абстрактність назви» виражає здатність виділяти головне, здатність розуміти суть проблеми, що пов'язано з розумовими процесами синтезу та узагальнення; здатність абстрагуватися від звичайного і закладати у назву певну ідею. Результати представлено в таблиці 3.

«Опір замиканню» відображає «здатність тривалий час залишатися відкритим новизні і різноманітності ідей, досить довго відкладати ухвалення остаточного рішення

Таблиця 1

Рівні поточності

Рівень поточності	Низький (21–40)	Середній (41–60)	Достатній (61–80)	Високий (81–100)
Відсоткове співвідношення	20%	40%	40%	–

Таблиця 2

Рівні оригінальності

Рівень оригінальності	Низький (21–40)	Середній (41–60)	Достатній (61–80)	Високий (81–100)
Відсоткове співвідношення	20%	60%	20%	–

Таблиця 3

Рівні абстрактності назв

Рівень абстрактності назв	Низький (0–10)	Середній (11–20)	Високий (21–30)
Відсоткове співвідношення	80%	7%	13%

Таблиця 4

Рівні опору до замикання

Рівень опору до замикання	Низький (1–5)	Середній (6–10)	Достатній (11–15)	Високий (16–20)
Відсоткове співвідношення	13%	23%	44%	20%

Таблиця 5

Рівні розробленості

Рівень розробленості	Дуже низький (10–30)	Низький (31–50)	Середній (51–70)	Достатній (71–90)	Високий (91–110)
Відсоткове співвідношення	13%	13%	34%	34%	6%

для того, щоб зробити розумовий стрибок і створити оригінальну ідею». Результати представлені у таблиці 4.

«Розробленість» відображає здатність детально розробляти ідеї, що виникають. Результати представлені у таблиці 5.

За результатами досліджень показників креативності було виявлено, що лише 27% студентів мають рівень креативності в межах норми, більшість студентів (53%) має рівень креативності трохи нижче норми, а у 7% студентів рівень креативності дуже низький.

У формуванні креативності важливу роль відіграє застосування нових інформаційних технологій навчання (НІТН) з урахуванням психологічних засад проблемного навчання. Праці багатьох вчених (Н.М. Бугайо-

ва, В.В. Депутат, П.П. Дітюк, М.І. Жалдак, Ю.М. Ільїна, Л.О. Колісник, О.Ю. Комісарова, Ю.І. Машбиць, М.М. Назар, Е.Л. Носенко, М.Л. Смульсон, В.Й. Цап та ін.) [2, с. 70–78; 6, с. 121–128; 7, с. 117–126; 12, с. 166–177; 14, с. 31; 17, с. 250–259.] спрямовані на дослідження можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та створення систем комп'ютерного навчання, але проблема розвитку креативності засобами НІТН залишається нерозв'язаною. Проблемне навчання розвиває у студента пізнавальну самостійність і творчий підхід до справи. Воно ставить студента в нову позицію: майбутній фахівець у навчальному процесі – це першовідкривач істини. Проблемне навчання вчить студента думати, мислити. Традиційне навчання нас не може задовольняти, воно більше спрямоване на розвиток механічної пам'яті [8, с. 57; 18, с. 52; 20, с. 160–202; 21, с. 112–114; 22, с. 160–164].

Зміни в навчальному процесі (широке впровадження проблемного навчання) сприяють формуванню творчого, активного фахівця, що вміє самостійно здобувати знання, удосконалюватися у своїй кваліфікації, творчо керувати своєю діяльністю. Проблема ситуація характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта (учня) при виконанні ним завдання, яке потребує знайти (відкрити або засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єкту знання і способи дії. В.М. Черновікін [20, с. 160–202] і науковій роботі «Психологічні аспекти



Рис. 1. Результати експериментальних досліджень



прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу» відзначає, що в широкому розумінні «поняття проблемної ситуації визначається через протиріччя, неузгодженість в обставинах і умовах діяльності, що не має однозначного рішення».

Для дослідження проявів креативності в проблемному навчанні були запропоновані студентам проблемні ситуації з дисципліни «Вікова психологія». За результатами констатувального дослідження було визначено, що у вирішенні проблемних завдань лише у 15% студентів зафіксовані прояви креативності [22, с. 160–164]. Такі результати підтвердили необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи. Мета формувального експерименту полягала в перевірці ефективності проблемного навчання у формуванні креативності. Під час проведення формувального експерименту організовувалося систематичне включення студентів у креативну діяльність, що характеризується самостійним пошуком необхідної інформації для розв'язання учінневої задачі, самостійним вибором учінневих задач, перебиранням на себе функцій управління власною учінневою діяльністю тощо. За допомогою віртуальних засобів (електронна пошта, скайп тощо) постійно підтримувався зв'язок між студентами та викладачем. Все це надавало можливість успішно виконувати важливі функції (комунікативна, організаційна, мотиваційна тощо), що суттєво удосконалює навчальний процес. Після завершення формувального експерименту проводився діагностичний зріз з метою визначення результативності дослідного навчання. Результати експериментальних досліджень представлені на рис. 1.

За результатами досліджень (рис. 1) спостерігаємо позитивну динаміку проявів креативності. Порівнюючи результати з констатувальним дослідженням, можна відзначити, що відсоток прояву креативності збільшився з 15% до 42%. Підсумковий зріз показав, що в цілому рівень неправильних відповідей знизився з 72% до 43%, рівень неправильних відповідей з креативним обґрунтуванням збільшився з 11% до 18%, рівень правильних відповідей збільшився з 13% до 15%, рівень правильних відповідей з креативним обґрунтуванням збільшився з 4% до 24%.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можна зробити висновок, що існує проблема розвитку креативності в зрілому юнацькому віці, є необхідність досліджувати фактори впливу на розвиток креативності. У формуванні креативності

важливу роль відіграє застосування НІТН з урахуванням психологічних засад проблемного навчання, яке розвиває у студента пізнавальну самостійність і творчий підхід до справи. Воно ставить студента в нову позицію: майбутній фахівець у навчальному процесі – це першовідкривач істини. Проблемне навчання вчить студента думати, мислити. Отже, існує необхідність у подальшому дослідженні проблеми розвитку креативності із використанням психологічної концепції проблемного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : [монографія] / [М.Л. Смутьсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак, Ю.М. Ільїна, М.М. Назар, П.П. Дітюк, О.Ю. Комісарова, В.Й. Цап, Н.М. Бугайова, В.В. Депутат] ; за ред. М.Л. Смутьсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
3. Дружинин В.Н. Психология творчества / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – №10. – С. 101–109.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М. : Культура, 2005. – 304 с.
5. Козленко В.Н. Проблема креативности личности / В.Н. Козленко // Психология творчества / под ред. Я.О. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
6. Колісник Л.О. Психологічний аспект розвитку дистанційного навчання / Л.О. Колісник // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання : зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – Т. 8. – Вип.6. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 121–128.
7. Комісарова О.Ю. Психологічна підтримка студентів за допомогою телекомунікаційних технологій / О.Ю. Комісарова, М.Л. Смутьсон // Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – С. 117–126.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 112 с.
9. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
12. Машбиць Ю.І. Навчальна технологія (психологічний аналіз) / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання: зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – Т. 8. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 166–177.
13. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В.О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7–53.

14. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 415 с.
15. Носенко Е.Л. Формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій / Е.Л. Носенко, М.А. Салюк. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2007. – 138 с.
16. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів / Р.О. Павлюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
17. Пономарьова-Семенова Р.О. Психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості / Р.О. Пономарьова-Семенова // Обдарована дитина. – 2009. – № 10. – С. 2–10.
18. Смутьсон М.Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М.Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання : зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – Т. 8. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 250–259.
19. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : [монографія] / М.Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
20. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
21. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу / В.М. Чернобровкін // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 160–202.
22. Чумак В.В. Розвиток дивергентного мислення студентської молоді у курсі вивчення психологічних дисциплін / В.В. Чумак, А.В. Корнієнко // Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 6–7 лютого 2015 р.). – К., 2015. – С. 112–114.
23. Чумак В.В. Психологічні особливості креативності в зрілому юнацькому віці / В.В. Чумак, О.С. Чаплик // Развитие науки в XXI веке : сборник научных статей участников X международной научно-практической конференции (г. Харьков, 15 февраля 2016 г.). – Часть 3. – Х. : Научно-информационный центр «Знание», 2016. – С. 160–164.
24. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь. – Изд. 4-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 806 с.



СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373.1;808.5;67.7

РИТОРИЧНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ОПТИМІЗАЦІЯ ЛЕКЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АСПІРАНТА ЯК ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ

Богучарова О.І., д. психол. н,
професор кафедри соціальної психології та психології управління
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті обговорюються теоретичні й прикладні аспекти проблеми третього етапу Болонського процесу – освітньої методології підготовки аспірантів, у якій поєднано альтернативні програмні модулі: дослідницький і педагогічний. З огляду на недосконалість педагогічного модуля, а також у світлі компетентнісного підходу та досягнення мети оволодіння мистецтвом читання вишівської лекції пропонується в межах курсу «Психологія і педагогіка вищої школи» для аспірантів запровадити інноваційний тренувальний комплекс – дидактичні комп'ютерні презентації за окремими темами лекційних курсів із номенклатурних дисциплін, які розробляються аспірантами у співробітництві з викладачем. Показано, що така інформаційна активність аспірантів сприяє оптимізації освітнього процесу на рівні взаємодії його суб'єктів, удосконаленню мовленнєво-риторичної компетентності, а також розвитку інтегративних рис і якостей мовної особистості.

Ключові слова: аспірант, Болонський процес, лекція, дидактична презентація, мовленнєво-риторична компетентність, мовна особистість.

В статье обсуждаются теоретические и прикладные аспекты проблемы третьего этапа Болонского процесса – образовательной методологии подготовки аспирантов, сочетающей в себе альтернативные программные модули: исследовательский и педагогический. С учетом несовершенства предлагаемого педагогического модуля, а также в свете компетентностного подхода и достижения цели овладения искусством чтения вузовской лекции предлагается в рамках курса «Психология и педагогика высшей школы» для аспирантов ввести инновационный тренировочный комплекс – дидактические компьютерные презентации по отдельным темам лекционных курсов номенклатурных дисциплин, разрабатываемые аспирантами в сотрудничестве с преподавателем. Показано, что такая информационная активность аспирантов способствует оптимизации образовательного процесса на уровне взаимодействия его субъектов, совершенствованию речевой и риторической компетентности, а также развитию интегративных черт и качеств языковой личности.

Ключевые слова: аспирант, Болонский процесс, лекция, дидактическая презентация, речевая и риторическая компетентность, тренировочный комплекс, языковая личность.

Bohucharova O.I. RHETORICAL-LANGUAGE COMPETENCE AND OPTIMIZATION OF TEACHING SKILL OF POSTGRADUATE STUDENT AS A LECTURER AT UNIVERSITY

The author discusses the theoretical and applied aspects of social psychology of personality and psychology of high school that are related to education and the implementation of the third stage of Bolonya process – educational training methodology of postgraduate students or Phds, which combines the alternative programm modules: research and pedagogical. In the frame of the pedagogical module which need to be explored and based on the competence approach and under the light goal's achievement to have been mastered the lecture's art in the university the innovative training complex for Phds is proposed. This complex is aimed at to learn Phds to design the didactic computer presentations of lecture courses on speciality. Additionally the author addresses the problem of developing linguistic personality and speech-rhetorical competencies in Phds through specially organised computer presentation's trainings aimed at activating mechanisms of metareflection, positive awareness of speech skills and writing abilities, speech and rhetorical competencies and mechanisms of personal growth of linguistic personality.

Key words: graduate student, Bolonya process, lecture, didactic presentation, speech and rhetorical competence, training complex, linguistic personality.

Постановка проблеми. Третій етап Болонської угоди – це методологія та методика підготовки вищої ланки освітян, по суті, один із кроків плекання української освітянської еліти. Тобто, це методологія

та програма підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для самих університетів. Загалом це весь комплекс питань освіти аспірантів або PhD (кандидатів наук, докторів філософії чи професійних

докторів) у вищих освітніх закладах. Варто зважити на досягнення української вищої школи в цій царині: кількість її викладачів за майже сорокарічний період збільшилася в 5 разів і перевищила 10 млн осіб [7]. Сьогодні в усіх закладах України викладають 81% кандидатів наук і 93% докторів наук, притому що готується 84% аспірантів і 81% докторантів [7]. Тож третій етап насамперед включає принципи та програми підготовки кандидатів наук (докторів філософії). Безумовно, в сучасній системі освітньої підготовки кандидатів наук у межах університетських закладів дослідницька діяльність зберігає свій пріоритетний характер. Водночас педагогічна програма аспірантів, у якій вагоме місце посідає лекція – дидактична форма, відома з давніх-давен, якою мають досконало оволодіти майбутні викладачі вишу, становить другу складову програми. Таке поєднання двох зовсім несхожих програмних модулів докторської підготовки – дослідницького та педагогічного – з вимогою обов'язкового опанування мистецтвом читання лекцій заклало важелі гальмування третього етапу Болонського процесу та зумовило складність його запровадження. Отже, суперечливість двох модулів освіти аспірантів і недосконалість педагогічного модуля перетворює фахову підготовку майбутніх викладачів університетів в актуальну проблему.

Ступінь розробленості проблеми.

Звертаючись до проблеми освітньої підготовки аспірантів, так само як і висвітлення засад методології третього етапу Болонського процесу, насамперед зазначимо значну недоопрацьованість цих напрямів в українській фаховій літературі. Крім того, є сенс підкреслити трансдисциплінарний характер проблеми педагогічної підготовки аспірантів, що додатково ускладнює запровадження цієї форми підготовки у «вишах». Зокрема, потрібно апроксимувати знання з педагогіки, психології, методики викладання, психології розвитку, психології й педагогіки вищої школи, соціальної психології особистості, циклів дисциплін із масової комунікації та основ спілкування, психолінгвістики, риторики, акторської майстерності, культури мовлення тощо. Навряд чи у вітчизняному науковому співтоваристві знайдеться багато фахівців, які б поєднували принаймні декілька із цих спрямувань. Такий стан речей доводить нагальну необхідність внеску вітчизняних учених у цю проблему. Тому маємо вказати таке.

За проектом Тьюнінг Європейської Комісії («Настроювання освітніх структур у Європі») [9], що виконується з 2000 р., емпіричним шляхом визначено й запроваджено

перелік загальних компетентностей, власних різним предметним галузям освіти, який становить 30 інструментальних, міжособистісних і системних компетентностей. Проте в цьому переліку бракує тих, що стосуються організації навчального процесу за викладацькою спрямованістю, лекційною практикою. Оскільки аспірант як лектор-викладач університету має якнайкраще засвоїти ораторську справу, інакше незабаром студентська аудиторія розтане, як перший сніг, тому, виступаючи з університетської кафедри, він має бути здатний переконувати студентську аудиторію в справедливості певних наукових істин, які він пропагує, захищає або відкидає як недоречні у своїй лекції. Оспорювати, дискутувати в ході навчального процесу, полемізувати з комплексом ідей або учасниками студентської аудиторії, які, можливо, скеровують неадекватні, забобонні пізнавальні гасла, цьому навряд чи навчають аспірантів. Тому варто підкреслити, що в професійній комунікації лектора, аспіранта-педагога значної ваги набуває, окрім методичної та психолого-педагогічної компетентностей, ще один різновид – риторична й мовленнєва компетентність, мовленнєво-мовні компетенції, які скеровує справа красномовства.

Нагадаємо, що тлумачення поняття «компетентність», яке мало б допомогти подолати недоліки системи освіти, надається багатьма авторами (Я.В. Крупський, В.В. Шапар, С.Н. Гончаренко, І.О. Зимня, М.С. Головань) [1; 2; 3]. Вони розкривають різні визначення поняття «компетентність», розміщені в тлумачних словниках української та російської мов, поширені в освіті, педагогіці й психології. У західній педагогіці компетентнісний підхід з'явився у відповідь на запити практиків і ринку праці. Традиційно поняття «компетентність» асоціюють з успішною поведінкою людини в нестандартних ситуаціях у випадку вирішення нею заплутаних завдань з оперуванням суперечливою інформацією або в разі приборкання динамічних складно організованих процесів, керування якими потребує теоретичного знання (DeSeCo) [9]. Поряд зі значним розповсюдженням поняття «компетентність» у системі вищої освіти наявне неоднозначне ставлення до нього. Так, відомий англійський спеціаліст із питань вищої школи Р. Барнетт [8] пропонує прийняти обмеженість цього підходу, перш ніж стати його прихильником. Звертаючись до поширених у науковому обігу понять «риторична компетентність» (О.В. Бабкіна, Н.Б. Голуб та ін.), «риторична компетенція» (Л.М. Горобець, Л.П. Качалова, О.С. Симанова), «мовно-риторична компетентність»



(Л.І. Мамчур) або «мовленнево-риторична компетентність» учителя (Г.Л. Бондаренко), «мовленнева компетентність» (М.С. Вашуленко, Л.І. Мацько, М.І. Пентилюк та ін.), зауважимо, що зміст цих концептів указує на професійні якості, що виступають як щось межове, «усереднене», прикордонне на континуумі факторів, які впливають на успішність вирішення завдань мовленнево-мовної діяльності. Тобто йдеться про особливі людські здатності, які розташовуються в континуумі між уміннями і здібностями та допомагають майстерно опанувати засади мовленневої комунікації. Додамо, що визначаючи серед ключових компетенцій аспіранта риторичну, мовленнево-мовну, мовленнево-риторичну компетентність, ми посилаємось до зарубіжного досвіду в галузі освіти PhD в університетах США та провідних країн Європейського Союзу, який доводить, що навчальні предмети в галузі комунікації є провідними в системі післядипломної освіти PhD.

Постановка завдання. З огляду на ці аргументи метою статті є не стільки теоретичне обґрунтування певних психічних функцій, що відбиває низка понять, пов'язана з мовленнево-мовними здібностями особистості, скільки пошук тих засобів, методів і технологій, основні характеристики яких сприятимуть діагностуванню та розвитку мовленнево-риторичної компетентності аспірантів – майбутньої еліти вищої школи – як викладачів і успішних ораторів-лекторів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, за припущеннями ідеологів третього етапу освіти аспірантів, випускник має отримати наукову ступінь кандидата наук (доктор філософії, чи професійний доктор – PhD), а також ліцензію на право викладання й сертифікат, за яким ліцензіат зможе працювати за конкретним навчальним предметом викладу, що входить до переліку номенклатурних навчальних дисциплін певного університету. Однак, очевидно, ліцензія й сертифікат – це, мовляв, формальний бік третього циклу європейської системи навчання. Змістовно будь-які освітні ініціативи, у тому числі й третій етап, реалізуються в різних формах навчання, серед яких провідною формою у вищому навчальному закладі є лекція. Методично лекція повинна відповідати таким вимогам: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлення певної теми), бути внутрішньо переконливою (аргументація), викликати інтерес у студентів до науки, містити добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати студентів на самостійну роботу, бути доступною і зрозумілою. Однак для того щоб оволо-

діти й реалізувати такий ідеальний зразок лекції як форми вишівського навчання аспіранти мають оволодіти основами мовленнево-мовної діяльності, максимально розвинути свої мовленнево-мовні здібності й навіть більше того «вироснути», плекти в собі той зразок «мовної особистості», якому притаманні всі риси мовного українського ідеалу, принаймні демократичного, а не маніпулятивного, оскільки обов'язок і мета лектора-оратора університету – викладати не лише певні наукові факти, а й виконувати високу місію – бути транспарентом демократичного й толерантного суспільства. Із літературних джерел відомо, що ідеальний тип мовної особистості характеризують обізнаність, красномовність, толерантність, високий рівень успішності мовленневої діяльності. До речі, цей ідеал близький до того, що виходить із положень «позитивної психології» (Е.Л. Носенко, Е. Дінер, М. Селігман та ін.) щодо «сильних рис» особистості, які сприяють позитивному функціонуванню людини. У свою чергу, на думку відомої дослідниці в галузі педагогічної психології Н.Ф. Тализіної, завдяки вмінням вирішувати типові професійні завдання, зокрема, і в ході лекції в аспіранта, зрештою, мають бути сформовані не тільки професійні та методичні компетенції, а й соціальні та особистісні. Тобто, мова йде про певні особистісні якості й соціально-психологічні властивості, наприклад, соціальний інтелект, ініціативність тощо, до яких можна додати риторично-мовленневу діяльність і риторично-мовленневу компетентність. Саме ці складні інтегративні особистісні якості вкрай необхідні під час розробки та читання лекції. Звісно, цих умінь в університеті за номенклатурною спеціальністю особливо ніхто не навчає, так само як відсутні державні інституалізовані програми посилення цих «сильних рис» мовної особистості. Отже, гострі питання, як побудувати лекцію, щоб вона була сучасною й відповідала вимогам наукового стилю, водночас була б прийнятною молоддю та знайшла відгук у студентській аудиторії, яку цікавить відповідна проблема, – зовсім не зайві питання в системі докторської підготовки.

Для того щоб відповісти на ці питання, ми запропонували аспірантам створити дидактичну презентацію – комп'ютерну версію однієї з тем лекційного курсу з будь-якого навчального предмета, що був обраний аспірантами за їхнім фахом. При цьому, зважаючи на те що презентаційна форма подачі лекції має власну специфіку, ми також під час співробітництва з аспірантами звернули їхню увагу на те, що в про-

цесі презентації лекції варто дотримуватися певних психодидактичних вимог. Тож ми пропонуємо в системі підготовки аспірантів під час викладу курсу «Психологія і педагогіка вищої школи» запровадити тренувальний комплекс розробки дидактичних презентацій комп'ютерних версій аспірантами однієї з тем лекційного курсу з будь-якого навчального предмета для студентів за фахом. Як довели наші дані, це дало змогу оптимізувати освітній процес як на рівні взаємодії суб'єктів, гуманізуючи цю сферу, так і в методико-дидактичному плані.

Варто зауважити, що в традиційній системі навчання, побудованій за принципом предметоцентризму, на протигагу гуманітарному принципу освіти, критерії ефективності навчальної підготовки головним чином пов'язуються з рівнем сформованості знань, умінь і навиків (ЗУН). Водночас у межах інноваційних технологій навчання, одну з яких ми впроваджували під час вивчення аспірантами курсу «Психологія і педагогіка вищої школи» та яку розроблено на підставі вимог психодидактичного (ширше – особистісно-орієнтованого) підходу, акценти принципово змінюються. Зокрема, як критерії оцінювання ефективності будь-якого навчального завдання, як і процесу загалом, виступають зміни в інтелектуальній і особистісній сферах аспіранта, у тому числі риторично-мовленнєвій компетентності, метарефлексії, психодидактичному усвідомленні своїх мовленнєвих здібностей і текстувальних навиків письма, відстеження розвитку яких є важливою складовою інноваційної докторської підготовки.

Необхідно підкреслити, що запровадження презентаційної форми подачі лекцій як інноваційної форми докторської підготовки в умовах сучасного освітнього інформаційного середовища потребує особливих дидактичних прийомів і засобів, дидактик, які допомагають аспіранту – майбутньому викладачеві вишу – розвинути власну компетентність, удосконалити якість мовної особистості. У пошуку цих дидактик ми звернулися до аналізу літературних джерел. Як виявилось, на думку відомих науковців (В.Я. Ляудіс, Н.С. Побірченко, А.В. Фурман, М.Г. Чобітько), які розвивають методика викладання у вищій школі, однією з умов розвитку психолого-педагогічної та методичної компетентності є активізація ціннісної метарефлексивної позиції, яку можна розглядати як передумову раннього становлення методичної майстерності майбутніх педагогів університету. Притому рефлексія професійно-діяльнісних «продуктів» через презентаційну форму подачі лекції імпліцитно завдає ще

один напрям рефлексійного розгортання процесу становлення мовної особистості аспіранта – рефлексію особистісних проявів, рис і якостей, які відображені в діяльності майбутнього викладача. До того ж, сприяючи розвитку професійної рефлексії, ми тим самим здійснили спробу зняття, нівелювання ще однієї серйозної проблеми будь-якого навчання – наявності розриву між когнітивним, особистісним і виконавчим рівнями педагогічної діяльності, оскільки завжди є розумні люди, але водночас є «погані» викладачі. Тобто, дидактичні презентації лекцій, у складі яких є інтерактивний реєстр, спрямований на особистісну взаємодію аспіранта-викладача і студентів як рівноправних партнерів, ми вважали, змусять аспірантів звернутися до практики професійної організації навчальної взаємодії зі студентами. Тож засвоєння теоретичних конструкцій свого фаху через розробку презентацій і їх розгортання в практичних діях створює сприятливу основу для особливої «сенситивності», чутливості, сприйнятливості аспірантів до викликів професійної навчальної взаємодії зі студентами.

Зауважимо й таке. Стиль, мова творів сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів справили значний вплив на форму подання наукових знань як у гуманітарних, так і в природничих і точних науках, тому сучасна вишівська наукова лекція стала вільнішою від схеми, вона вміщує значний обсяг сучасної медійної інформації. Недарма російські науковці до вищезазначених концептів компетентності додали «медіакомпетентність» і «культурно-психологічну компетентність» (Т.І. Черняєва, Т.М. Жижіна) [4; 5]. Перша виступає як загальна схема, що визначає модель ефективної поведінки людини в медіасередовищі, а друга – як чинник поведінки й ресурс успішної адаптації в інформаційному та соціокультурному просторі. Отже, свобода й розмитість стилю викладу інколи зближують сучасну лекцію з творами науково-популярного, публіцистичного жанрів. І про це теж особливо не доводиться з університетських кафедр, водночас аспіранти змушені стихійно включати в лекції медійні повідомлення. Звідти важливим складовим елементом процедури освоєння всього курсу «Психологія і педагогіка вищої школи» загалом, а також дидактичних презентацій за фахом є виділення особливої функції письмової мови в її співвіднесенні з усним мовленням. У письмовій мові варто виокремити письмові текстувальні навикі. Вони розглядаються не тільки як засіб інтеріоризації засвоєваних знань, а і як умова їх включення, занурення в контекст усього



змісту досвіду особистості, як своєрідний прийом стимулювання активності суб'єкта навчання та професійної діяльності (В.Я. Ляудіс). Нагадаємо висловлювання вітчизняного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського [6]: «Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [4, с. 321]. Звертаючись до письмового оформлення лекції, а в нашому випадку інформаційної пам'ятки до лекції та безпосереднього її втілення у візуальний і вербальний ряди дидактичної презентації лекції, ми маємо констатувати, що письмовий вислів вимагає більш високого рівня свідомості й самосвідомості особистості. Тим самим виконання письмових завдань під час засвоєння теоретичної частини курсу «Психологія і педагогіка вищої школи» розглядається як спеціальна методична процедура, що несе розвивавальний ефект для психодидактичного усвідомлення власних письмових текстуальних навиків аспірантів і оцінювання досконалості свого тексту лекції. Саме процеси письмового мовлення вимагають активізації рефлексивної метапозиції, підкреслюючи особистісну вкладеність у процеси засвоєння й актуалізації професійних знань під час створення лекції за фахом. Притому з особливою гостротою постає питання про дидактичні завдання лекції, які полягають не тільки в тому, щоб ознайомити студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями наукового контенту, а й у тому, щоб спрямувати міркування студентів до їх подальшої самостійної роботи над темою, сприяючи їх самовдосконаленню.

Важливо відзначити, що в різних інноваційних технологіях навчання на перший план виходять психологічно орієнтовані цілі освітньої підготовки. Водночас будь-яка інноваційна форма навчання має будувати свої цілі згідно з «метакритеріями» ефективності освітнього процесу. У нашому підході ці метакритерії виступили як маркери, співвіднесені з основними компонентами структури мовленнєво-риторичної компетентності викладача вищої школи. Зазначимо, що тести компетентності з лекційної практики та методичних умінь і навиків, проведені в системі підготовки аспірантів, засвідчили недостатній їх рівень розвитку на вході, а після проведення тренінгового комплексу дидактичних презентацій усі показники покращилися на рівні $0,004 \leq p \leq 0,01$ за t-критерієм Стью-

дента під час оцінювання відмінностей між двома групами – експериментальною та контрольною (експериментальна пройшла тренінг, контрольна не брала участі в тренінгу). Серед цих критеріїв і маркерів, яким має відповідати дидактична презентація, нами сформовані такі: 1) наявність триєдиної мети й низки дидактичних завдань; багаторівневість лекційного тексту (співвідношення візуального та вербального, словесно-логічного, наочно-практичного й емоційно-метафоричного); поєднання фахового предметного тексту із загальним науковим контекстом (у вигляді сюжетної лінії, історико-культурних посилань, фахових і психологічних коментарів, практичних прикладів, демонстраційних зразків тощо); 2) урахування принципів кодування й перетворення візуального, графічного та писемного тексту в аудіальний текстовий ряд; 3) дотримання динаміки викладу (щохвилиний розрахунок); 4) опора на принцип наочності; 5) використання станів «занурення» й «поток» (візуальні закономірності); 6) діалоговий характер презентації (принцип інтерактивної взаємодії); 7) опора на особистий досвід студента (урахування життєвих уявлень і здорового глузду, буденних знань і понять, готовність довіряти власним інтуїтивним оцінкам під час аналізу навчальної інформації); 8) створення психологічно комфортного режиму розумової праці (урахування в презентації можливостей вибору в кожного студента способу засвоєння й самоконтролю); 9) можливості працювати з наданим текстом у різних режимах (ігрова, виконавча, дослідницька, творча діяльність); 10) відтворення інформаційними методами «збагаченого повторення» (наприклад, гіперпосилання); 11) стимуляція мотивації й засоби емоційної підтримки; 12) поточна діагностика компетенцій.

Висновки. Отже, оскільки в програмах підготовки аспірантів за третім етапом Болонського процесу, які складаються з модулів – дослідницького й педагогічного, не передбачено навчання мистецтва лектора-викладача, то актуальною є проблема мовленнєво-риторичної підготовки аспірантів. Одним із напрямів удосконалення цього може стати запровадження інноваційного тренувального комплексу – дидактичних комп'ютерних презентацій за окремими темами лекційних курсів із номенклатурних дисциплін, які розробляються аспірантами у співробітництві з викладачем. Цей інноваційний режим педагогічної освіти сприяє вдосконаленню мовленнєво-риторичної компетентності аспірантів і розвитку рис і якостей «мовної» особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
2. Горобець Л.Н. Риторические жанры педагогического дискурса / Л.Н. Горобець // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 219–225.
3. Крупський Я.В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : [словник] / Я.В. Крупський, В.М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
4. Онкович Г.В. Медіадидактика вищої школи: український досвід / Г.В. Онкович // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 23–29.
5. Сахневич І.А. Критичний аналіз медіатекстів фахового спрямування як необхідна складова формування медіакомпетентності майбутніх фахівців ВТНЗ / І.А. Сахневич // Наукові записки. Серія «Педагогіка». – 2013. – № 3. – С. 15–161.
6. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа 1977. – Т. 5 : Статті. – 1977. – С. 321–330.
7. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні : [монографія] / Ж.В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
8. Best practice based Principles for Innovative Doctoral Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dfg.de>.
9. Turning Education Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://tuning.unideusto.org>.



СЕКЦІЯ 6. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:35

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКІВ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Бойко-Бузиль Ю.Ю., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті здійснена спроба подати психологічний аналіз поняття й особливостей управлінського рішення, що приймається керівниками Міністерства внутрішніх справ України. Подано авторське бачення поняття управлінського рішення. Виокремлено ознаки, які визначають сутність управлінського рішення, і здійснено класифікацію за категоріями.

Ключові слова: управлінське рішення, керівник, Міністерство внутрішніх справ України.

В статті предпринята попытка представить психологический анализ понятия и особенностей управленческого решения, которое принимается руководителями Министерства внутренних дел Украины. Представлено авторское видение понятия управленческого решения. Выделены признаки, определяющие сущность управленческого решения, и осуществлена классификация по категориям.

Ключевые слова: управленческое решение, руководитель, Министерство внутренних дел Украины.

Boiko-Buzyl Yu.Yu. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADMINISTRATIVE DECISIONS OF THE HEADS OF MIA OF UKRAINE

This article attempted to present the psychological analysis of the concept and features of “administrative decision” made by the heads of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. It is presented the author’s vision of the concept of the administrative decisions. There is determined the features that define the essence of the administrative decisions. It is executed the classification of the administrative decisions into categories.

Key words: administrative decisions, head, Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-політична ситуація в Україні, інтенсивна інтеграція в європейський економічний простір, процеси люстрації, докорінного реформування судової та правоохоронної систем об’єктивно вимагають адекватних змін і вироблення нових підходів до кадрового забезпечення всіх державних органів (підрозділів). Результативність, ефективність, стабільність і довгострокове функціонування правоохоронних органів, зокрема Міністерства внутрішніх справ України (далі – МВС України), зумовлені якістю керівного кадрового потенціалу, успішністю якого, у свою чергу, визначається майстерністю управлінського рішення. Розробка та прийняття управлінських рішень є одним із найбільш складних і відповідальних напрямів професійної діяльності, які в процесі управління виконують керівники, і базовим питанням будь-якого органу (підрозділу).

Ступінь розробленості проблеми. Прийняття управлінських рішень у системі МВС України є основним і провідним інструментом управлінського впливу, оскільки саме в розробці рішення, його прийнятті, реалізації та контролі полягає професійна діяльність усього кадрового

апарату управління. Обрана нами проблема порушувалась у працях В. Авер’янова, Ю. Александрова, О. Бандурки, В. Барка, О. Вороб’єва, О. Герасімова, О. Грушина, Д. Дерюгіна, М. Іванова, Я. Кондратьєва, В. Русакова, І. Сидякіна, В. Сорокіна, Ю. Тихомирова, С. Яковенка, Є. Яськова та ін. У роботах науковців розкрито дефініції, вимоги до управлінських рішень, класифікаційні характеристики, методологію процесу їхньої підготовки, прийняття й реалізації. Однак недоцільно говорити про повну та достатню міру дослідження психологічних особливостей управлінських рішень керівного складу МВС України.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретико-науковому обґрунтуванні змісту, визначенні психологічних особливостей і ознак управлінських рішень керівного складу МВС України.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняних тлумачних і енциклопедичних словниках у найзагальнішому вигляді поняття «рішення» трактується так: 1) дія за значенням рішати, рішити; 2) вирок, постанова, розпорядження якої-небудь організації, зборів; 3) продуманий намір зробити що-небудь, якимось учинити; 4) спосіб вирі-

шення, зображення, подання, розв'язання чого-небудь; 5) розумова діяльність із визначення майбутнього стану певного об'єкта або справи; результат такої дії; офіційний документ, у якому зафіксовано такий результат. Найчастіше рішення є безпосереднім результатом розумової управлінської діяльності посадових осіб. Відтак доцільно говорити саме про управлінське рішення.

Управлінські рішення варто розглядати в трьох аспектах: 1) вид діяльності, яка відбувається в керуючій системі й пов'язана з підготовкою, знаходженням, вибором і прийняттям певних варіантів дій; 2) варіант впливу керуючої системи на керовану; 3) організаційно-практична діяльність керівника в керованій системі [11]. Відзначимо, що джерелами прийняття управлінського рішення як продукту діяльності управлінця є таке: 1) зовнішній світ (держава, засоби масової інформації); 2) сам суб'єкт управління (відомство, орган (підрозділ), керівники всіх рівнів, виконавці); 3) безпосередньо керівник (його інтелект, досвід, інтуїція, зв'язки) [13].

О. Герасімов, О. Грушин, І. Сидякін, опираючись на дослідження Ю. Тихомирова, відзначають, що управлінське рішення є свідомим актом, що підготовлений на основі аналізу та оцінювання різних варіантів, прийнятий у встановленому порядку, має директивне значення, містить постановку цілей і обґрунтування засобів їх досягнення та організуючої діяльності суб'єктів та об'єктів управління [8].

О. Вороб'єв указує, що управлінське рішення – це відповідна команда управління, яка приймається для певного впливу на керовану систему, при чому цей вплив завжди має організаційний характер [6].

М. Орлів переконує, що управлінське рішення є результатом вибору суб'єктом управління найкращої альтернативи, спрямованої на розв'язання певної управлінської проблеми, де основна мета – забезпечення координувального впливу на об'єкт управління для досягнення цілей організації [11].

На думку Е. Смірнова, управлінське рішення – це творча, вольова дія суб'єкта управління на основі знання об'єктивних законів функціонування керованої системи й аналізу інформації про її функціонування, що містить вибір цілі, програми та способів діяльності щодо вирішення проблеми або зміни цілі. Управлінське рішення становить основу процесу управління [12].

Визначення поняття управлінського рішення безпосередньо зумовлено авторським баченням. Однак доступні в літера-

турі тлумачення досить схожі, зважаючи на те що управлінське рішення 1) є процесом пошуку вирішення поставленого завдання або мети; 2) є результатом, який виник після аналізу всіх факторів і чинників; 3) обирається з можливих або альтернативних варіантів; 4) приймається з певною метою, що й зумовлює його психологічні характеристики; 5) детермінує ефективність функціонування органу (підрозділу), в якому було прийнято; 6) передбачає план заходів реалізації та контролю; 7) визначає наявність суб'єкта, який здійснює дію, й об'єкта, на який спрямований вплив; 8) прогнозує наслідки.

Ми вважаємо, що управлінське рішення – це свідомо-творчий акт керівника, який здійснюється в рамках його посадових повноважень і компетенцій, базується на всебічному аналізі ситуації та оцінюванні можливих варіантів, прийнятий у встановленому порядку, має директивний характер впливу на об'єкт управління й спрямований на ефективне досягнення або зміну поставлених цілей і завдань.

Визначаючи сутність управлінського рішення, потрібно виокремити такі його ознаки: воно здійснює вибір певного варіанта дій; володіє активуючою та організуючою силою; виробляється на основі організаційної свідомої діяльності людини; готується згідно з потребами та інтересами суспільної практики, що об'єктивно виникають [8]. В управлінському рішенні беруть участь розум, почуття, воля, знання, навички та інші психологічні особливості. За своїми змістовими характеристиками управлінське рішення є не просто вольовим або інтелектуальним актом, а цілісною й особистісною дією, в якій виявляються і спрямованість особистості, і її характер, темперамент, здібності й професіоналізм. За часовими характеристиками це процесуальний, розгорнутий у часі акт із характерними психологічними етапами [9].

Процес підготовки і прийняття управлінських рішень відбувається в декілька етапів: 1) одержання інформації – включає її збирання, обробку або систематизацію; 2) аналіз зібраної інформації – залежно від того, майбутнє управлінське рішення матиме стратегічний або тактичний характер, аналіз може бути комплексним, коли всебічно вивчаються проблеми загального характеру, розглядаються всі сфери діяльності органу (підрозділу), і детальним або поточним, коли аналізуються певні напрями та проблеми [3].

Цінним є зіставлення етапів прийняття управлінського рішення з можливими ризиками та шляхами їх мінімізації, здійснене



С. Віхляєвою, В. Федяй [5]: 1 етап – визначення проблеми та її діагностика (характеристика втрачених можливостей і недосягнутих цілей, класифікація проблеми й пошук причин її виникнення). Можливі ризики: ризик неправильного формулювання проблеми і ризик незнайденої джерела виникнення ускладнення. Шляхи мінімізації ризику: ретельне дослідження інформації, запрошення експертів, опитування особового складу органу (підрозділу); 2 етап – збирання інформації та формулювання обмежень (збирання необхідної інформації про фактори впливу з зовнішнього і внутрішнього середовища, визначення наявних обмежень у ресурсах, правовій сфері тощо). Можливі ризики: інформаційний, ресурсний ризики, ризик неправильного вибору методики. Шляхи мінімізації ризику: удосконалення методики збирання інформації, аналіз релевантності отриманої інформації та залучення експертів поза межами органу (підрозділу); 3 етап – формулювання альтернатив (виявлення всіх можливих дій, які могли б усунути причини проблеми й тим самим надати можливість органу (підрозділу) досягти своїх цілей). Можливі ризики: ризик плутанини у великій кількості альтернатив, ризик логічності й послідовності. Шляхи мінімізації ризику: обмеження кількості альтернатив, на основі яких відбувається подальший вибір, надання переваги колегіальним методам прийняття стратегічних рішень; 4 етап – оцінювання та вибір альтернатив (визначення достоїнств і недоліків кожної з них і можливі загальні наслідки, вибір найкращої). Можливі ризики: ризик неузгодженості альтернатив, ризик нераціональності й необґрунтованості вибору. Шляхи мінімізації ризику: узгодження альтернатив із цілями органу (підрозділу) та його завданнями, ретельна розробка обґрунтування рішення; 5 етап – утілення рішення (дії керівника щодо подолання проблеми). Можливі ризики: ризик опору з боку особового складу органу (підрозділу). Шляхи мінімізації ризику: залучення працівників до процесу прийняття рішення, роз'яснення важливості змін для органу (підрозділу).

Управлінські рішення можуть бути класифіковані найрізноманітнішими способами на основі загальних і конкретно-специфічних підходів до їх розробки, реалізації та оцінювання. Це доцільно здійснювати з метою підвищення якості й ефективності управлінських рішень і за такими категоріями [2; 3; 4; 6; 10]: спрямованістю впливу – зовнішні, внутрішні; масштабом – стратегічні, оперативні; обсягом вирішуваних питань – загальні, приватні, локальні;

ієрархічним рівнем – першого, другого, третього тощо рівнів управління; значенням – керівні, нормативно-організаційні, оперативно-розпорядчі; організаційним статусом – конкретні, орієнтувальні; юридичними властивостями – нормативні; загальнозначимі, індивідуальні, змішаного характеру; обсягом проблем – загальні, окремі; місцем у рамках управлінського циклу – основні, додаткові; кількістю цілей – одноцільові, багаточільові; кількістю критеріїв – за одним критерієм, за двома та більше критеріями; причиною виникнення – ситуаційні, ініціативні, заплановані, за приписом; характером впливу – оперативно-розпорядчі, нормативно-організаційні, господарсько-забезпечувальні; обов'язковістю виконання – імперативні, рекомендаційні; зв'язком між прийнятим рішенням і результатом його здійснення – детерміновані, недетерміновані, невизначені; процесом вироблення та прийняття – одноосібні, колегіальні, колективні; колом осіб (подій), на які вони поширюються, – індивідуальні та нормативні; ступенем новизни – стандартні й нестандартні; тривалістю дії – довгострокові, поточні, оперативні; формою вираження – письмові, усні.

Поряд виділяють форми розробки управлінських рішень керівників МВС України, які конкретизуються у формах їх реалізації.

До форм розробки управлінських рішень зараховують таке [1]: наказ (основний розпорядчий документ, який видає керівник на основі єдиноначальності і який містить індивідуальні приписи або правові норми з питань внутрішньоорганізаційної діяльності, адресовані підпорядкованим органам і працівникам); доручення (організаційно-розпорядчий документ, що видається керівником в межах його компетенції та посадових обов'язків на проведення разових заходів, оперативних завдань); довідка (безадресний документ, що містить опис (стислий чи розгорнутий) і підтвердження тих чи інших фактів і подій, у якому відсутні висновки); лист (узагальнена назва різних за змістом службових документів, що є засобом спілкування між установами, організаціями, приватними особами, повідомлення й оповіщення про що-небудь); протокол (документ, який фіксує хід обговорення питань і прийняття рішень на зборах, засіданнях, нарадах, конференціях); план (документ, у якому викладено точний перелік робіт або заходів, призначених до виконання, їх послідовність, обсяг і терміни проведення); звіт (документ, що містить відомості про виконання роботи (план, завдання з питань підготовки і проведення будь-яких заходів, доручень тощо)); подання (документ, що

містить пропозиції про призначення, переміщення або заохочення особового складу, а також рекомендації щодо визначених дій і заходів із питань діяльності органу); атестаційний лист (документ, у якому подається оцінка ділових і моральних якостей працівника, висновки про відповідність посаді, пропозиції про подальше проходження служби); припис (документ, у якому визначено повноваження підлеглого, надані йому для виконання службових обов'язків чи конкретного доручення).

До форм реалізації управлінських рішень належить таке [7]: ділова бесіда (спеціально організована керівником зустріч із підлеглим (групою) або запрошеними фахівцями для обміну досвідом і думками на заздалегідь визначену тему); переконання (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою домогтися від підлеглих необхідних твердих поглядів або понять за змістом управлінського рішення для його виконання); роз'яснення (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою пояснити, зробити більш зрозумілими сутність і зміст управлінського рішення); примушення (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою змусити працівника свідомо виконати управлінське рішення шляхом погроз про санкції або обіцянки підвищеної винагороди); повчання (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою навчити, передати досвід, сформулювати навички для подальшого виконання управлінського рішення); повідомлення (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою передачі додаткової інформації, необхідної для виконання управлінського рішення); особистий приклад (дії керівника в середовищі підлеглих за наперед підготовленим сценарієм для розвитку в них ефекту наслідування авторитету в техніці виконання управлінського рішення); навчання (ділова бесіда, що проводиться керівником або фахівцем з метою надання нових знань або інформації для виконання управлінського рішення); порада (ділова бесіда, що проводиться керівником з метою поділитися власними поглядами щодо виконання управлінського рішення, однак порада не є обов'язковою для виконання); нарада (ділові групові бесіди, що проводяться керівником з метою оперативного доведення до підлеглих конкретних завдань, використання колективного розуму, обміну інформацією й накопиченим досвідом для виконання важливих управлінських рішень); засідання (вузькопрофесійні наради для вирішення переважно організаційних питань).

За своєю сутністю управлінське рішення є програмою дій керівника та особового

складу підпорядкованого органу (підрозділу), яка визначає зміст і етапи роботи, методи та засоби досягнення поставлених цілей і завдань, терміни виконання, виконавців і межі їхніх повноважень і відповідальності, критерії оцінювання результативності виконаного управлінського рішення та за необхідності шляхи його корекції.

Під час прийняття рішення керівник повинен урахувати такі вимоги, які висуваються до управлінських рішень: 1) законність – рішення приймаються жорстко відповідно до чинної законодавчої бази та суворого й повного здійснення приписів правових законів і оснований на них юридичних актів; 2) науковість – рішення має враховувати наявні та відображати об'єктивні закономірності розвитку органу й підрозділу та методологічно базуватися на певному підході й діалектиці; 3) компетентність – рішення має відповідати кваліфікації, функціональним обов'язкам та інтегрованої здатності керівника до дій згідно із цілями, завданнями і стратегіями органу й підрозділу; 4) одноосібність – рішення приймається в односторонньому порядку, навіть якщо воно є результатом колегіального обговорення чи наслідком узгодження між різними суб'єктами управління; 5) оперативність – швидкість опрацювання наданої вхідної інформації, що лягає в основу своєчасності прийняття необхідного рішення і його здатності бути доступним відповідно до затребуваності; 6) директивність – рішення має владний, категоричний, рекомендаційний та установочний характер, є обов'язковим до виконання; 7) несуперечність – правильність, послідовність і узгодженість із раніше прийнятими рішеннями й супутніми завданнями; 8) точність – конкретність, стабільність, надійність, ясність, лаконічність формулювання та однозначність тлумачення рішення; 9) комплексність – усебічний підхід до аналізу ситуації/завдання та врахування причинно-наслідкових зв'язків окремих елементів системи; 10) адресність – наявність конкретного виконавця рішення з указівкою на строк виконання.

На процес прийняття управлінського рішення впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори [6]. До об'єктивних обмежень належать наявність певних сил і засобів, технічна оснащеність, кількість і якість наявної інформації, матеріальних ресурсів. До суб'єктивних факторів – досвід керівника, який приймає рішення, його здібність і вміння швидко та правильно орієнтуватися в обставинах і ситуаціях, що склалися, професійна майстерність, знання. Головне, до чого повинен прагнути суб'єкт управління



під час вироблення управлінського рішення, – це звести до мінімуму негативний вплив суб'єктивного елемента, фактора. Ми вважаємо за доцільне доповнити подані фактори таким: наявністю ефективної комунікації та психологічного контакту між керівником і підпорядкованим особовим складом; здатністю керівника до творчого пошуку та почуття виправданого ризику.

Прийняття управлінського рішення вимагає високого рівня професіоналізму й наявності визначених соціально-психологічних якостей особистості, тому керівник, приймаючи управлінське рішення, повинен думати інтуїтивно, послідовно, організовано, виправдано, не відволікаючись від цілі, поставленого завдання чи ситуації, що виникла; відрізнити факти від думок, реальне від уявного; не видавати бажане за дійсне; раціонально оцінювати управлінські та соціально-психологічні ситуації; швидко переносити накопичений досвід на нові завдання чи ситуації; бути готовим до прийняття оригінального й нестандартного рішення; знаходити найбільш раціональні шляхи і способи вирішення завдання; рефлексувати та якісно покращувати діяльність, як власну, так і підпорядкованого особового складу.

Висновки. Управлінське рішення відіграє важливу роль у професійній діяльності не лише керівника МВС України, а й підпорядкованого йому органу (підрозділу) загалом, оскільки ефективність управлінського рішення визначає ефективність їх функціонування та подальшої роботи. Відтак у статті розглянуто теоретичні засади змісту й визначено психологічні ознаки управлінських рішень керівного складу МВС України, проведено аналіз етапів прийняття управлінського рішення, форм його розробки та подальшої реалізації, подано класифікації за певними категоріями, вимогами, які висуваються до управлінських рішень і керівника, який приймає управлінське рішення.

Науковці відзначають, що кваліметрія ефективності управлінського рішення може бути теоретична або фактична. Теоретична оцінка ефективності управлінського рішення базується на обґрунтованому виборі альтернативи його реалізації, відповідно, фактична – на результатах його реалізації. Тому перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці практичних рекомендацій

оцінювання ефективності управлінських рішень керівного складу МВС України з метою вдосконалення підготовки, прийняття й контролю управлінських рішень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Інструкції з оформлення документів у системі МВС України : Наказ від 27 липня 2012 року № 650.
2. Александров Ю.В. Характеристика і класифікація управлінських рішень, що приймаються у системі ОВС України / Ю.В. Александров // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». – 2013. – № 1046. – Вип. 51. – С. 135–141.
3. Бандурка О.М. Основи управління в ОВС України: теорія, досвід, шляхи удосконалення / О.М. Бандурка. – Х. : Основа, 1996. – 398 с.
4. Бесчастный В.Н. Психология эффективного руководителя ОВД : [научно-практическое пособие] / В.Н. Бесчастный, В.А. Лефтеров, Г.А. Литвинова. – Донецк: Донецкий юридический институт МВД при ДОНУ, 2005. – 192 с.
5. Віхляєва С.І. Оптимізація управлінських рішень підприємства в умовах ризику та невизначеності / С.І. Віхляєва, В.І. Федяй // Вісник НТУ «ХП». Серія «Технічний прогрес і ефективність виробництва». – Х. : НТУ «ХП», 2013. – № 67 (1040). – С. 143–147.
6. Воробьев О.В. Подготовка и принятие управленческих решений в ОВД : [лекция] / О.В. Воробьев. – К.: КВШ МВД СССР, 1976. – 30 с.
7. Гаркуша Н.М. Модели і методи прийняття рішень в аналізі та аудиті : [навчальний посібник] / Н.М. Гаркуша, О.В. Цуканова, О.О. Горошанська. – К. : Знання, 2012. – 583 с.
8. Герасимов А.П. Принятие управленческих решений в ОВС : [лекция] / А.П. Герасимов, А.Н. Грушин, И.П. Сидякин. – М. : Академия МВД СССР, четвертый факультет, 1984. – 27 с.
9. Кондратьев Я.Ю. Головні проблеми та перспективи використання психологічних знань в діяльності керівників ОВС / Я.Ю. Кондратьев. – К. : НАВСУ, 2000. – 24 с.
10. Лисюченко В.П. Управління у сфері правоохоронної діяльності : [навчальний посібник: альбом схем] / В.П. Лисюченко, О.С. Доценко, П.В. Ольховик. – К. : Вид ПАЛИВОДА А.В., 2005. – 112 с.
11. Орлів М.С. Підготовка і прийняття управлінських рішень : [навчально-методичні матеріали] / М.С. Орлів. – К. : НАДУ, 2013. – 40 с.
12. Смирнов Э.А. Разработка управленческих решений : [учебник для вузов] / Э.А. Смирнов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 271 с.
13. Информатизация управления в органах внутренних дел : [посібник] / [В.Г. Хахановський, П.П. Підюков, В.М. Смаглюк, О.І. Грищенко, В.А. Плугатар]. – К.: НАВСУ, 2003. – 216 с.

УДК 159.9:378.635.174-057.87

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Кислинська Д.М., аспірант

Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті проаналізовано особливості процесу саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців. Розглянуто рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності та загальний рівень саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, саморегуляція поведінки, профіль саморегуляції, майбутні правоохоронці, фахова підготовка.

В статье проанализированы особенности процесса саморегуляции поведения будущих правоохранителей. Рассмотрен уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции волевой активности и общий уровень саморегуляции поведения будущих правоохранителей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценностные ориентации, саморегуляция поведения, профиль саморегуляции, будущие правоохранители, профессиональная подготовка.

Kyslynska D.M. PARTICULARLY SELF-REGULATION PROCESS OF THE FUTURE BEHAVIOR OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

The article analyzes the features of the process of self-direction of behavior of future law enforcement officers. We consider the level of formation of the system of self-direction of any individual activity and the overall level of self-direction of behavior of future law enforcement officers in the process of professional qualifications

Key words: value orientations, self-direction of behavior, profile of self-direction, future law enforcement officers, professional qualifications.

Постановка проблеми. Професійна діяльність правоохоронця – складна і багатопланова, а за характером поєднання в ній правових, соціальних, психологічних та інших аспектів – достатньо неоднозначна, бо часто зачіпає долі, а то й життя людей. У цьому аспекті важливим завданням суспільства є формування у представників правоохоронних органів адекватного розуміння необхідності, можливості й рівня свого професіоналізму, який повинен ґрунтуватися на міцній цілісно-смісловій основі особистості. Ціннісні орієнтації визначають життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості і виконують функцію регуляції поведінки та визначають її цілі.

Ступінь розробленості питання. Ціннісно-смістова сфера особистості, як складна ієрархічна динамічна структура, стала предметом досліджень О. Асмолова, Б. Ананьєва, Г. Андреевої, І. Беха, О. Бондаренка, М. Боришевського, Б. Братуся, В. Дильтей, І. Зязюна, М. Кагана, З. Карпенко, Д. Леонтьєва, А. Маслоу, В. Москаленко, Д. Рисмена, К. Роджерса, М. Рокича, М. Савчина, А. Серого, Е. Толмена, В. Франкла, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, О. Хурторського, В. Чудновського, Ш. Шварца, В. Ядова, В. Яницького, Т. Яценко та інших.

Як показав аналіз наукових праць Н. Журавлева, А. Здравомислова, А. Прохо-

рова, В. Ядова, М. Яницького та ін. [2; 4; 5], особливості ціннісних орієнтацій, їх ефект і зміст розкриваються при вивченні їх ролі в регуляції діяльності. Професійна діяльність правоохоронця має певну специфіку і вимагає від індивіда значної психоемоційної витримки та сформованої системи усвідомленої саморегуляції поведінки, які допоможуть мобілізувати внутрішні ресурси особистості і адаптуватися до складних видів діяльності та екстремальних умов несення служби. Фахова підготовка відіграє визначальну роль у формуванні та розвитку ціннісних регуляторів поведінки майбутніх правоохоронців. Останнє зумовлює вибір мети нашої роботи.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є вивчення особливостей та рівня сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності та загального рівня саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців.

Виклад основного матеріалу. Вибірку дослідження склали 280 курсантів Харківського національного університету внутрішніх справ факультету № 3 віком від 18 до 25 років, першого-третього курсів. Вивчення особливостей усвідомленої саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців відбувалося за допомогою опитувальника «Стили саморегуляції поведінки» В. Моро-



Таблиця 1

**Особливості процесу саморегуляції поведінки
майбутніх правоохоронців, ($\text{хср} \pm \sigma$)**

Регуляторні шкали	1 курс	2 курс	3 курс	t, p (1,2)	t, p (2,3)	t, p (1,3)
Планування	5,90±1,94	5,80±2,03	6,47±2,16	0,24	1,58	1,41
Моделювання	5,08±1,59	5,40±1,34	5,70±1,67	1,07	0,98	1,92*
Програмування	5,70±1,66	5,96±1,68	6,28±1,46	0,75	1,02	1,89*
Оцінка результатів	5,46±1,61	5,69±1,49	5,79±1,65	0,72	0,33	1,04
Гнучкість	6,14±1,60	6,18±1,59	6,55±1,54	0,12	1,17	1,31
Самостійність	6,02±1,79	5,71±1,44	5,89±1,84	0,93	0,53	0,37
Рівень саморегуляції	28,76±4,85	29,87±5,30	32,40±5,84	1,06	2,25	3,45**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$

санової. Застосування цієї методики дало можливість визначити: індивідуальні особливості регуляторних процесів поведінки правоохоронців (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) та особливості регуляторно-особистісних властивостей поведінки (гнучкість та самостійність).

Як видно з таблиці 1, показники за всіма регуляторними шкалами мають середній рівень розвитку у випробуваних трьох групах дослідження, що свідчить про сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності майбутніх правоохоронців. З'ясовано, що середній показник за шкалою моделювання статистично значимо більший у групі майбутніх правоохоронців 3-го курсу, ніж у групі майбутніх правоохоронців 1-го курсу навчання ($5,70 \pm 1,67 > 5,08 \pm 1,59$; $p \leq 0,05$). Такі дані свідчать про те, що третьокурсники у більшості випадків здібні виокремлювати значимі умови для досягнення цілей, тоді як у першокурсників можуть виникати труднощі у визначенні цілей і програми дій адекватних поточній ситуації.

Визначено, що середній показник за шкалою програмування у третьокурсників статистично значимо більший, ніж у першокурсників ($6,28 \pm 1,46 > 5,70 \pm 1,66$; $p \leq 0,05$). Звідси слідує, що у третьокурсників потреба продумувати способи власних дій і поведінки для досягнення поставлених цілей сформована краще, ніж у першокурсників.

Визначено, що сформованість регуляторної гнучкості, яка характеризує здатність особистості перебудовувати і вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, іншими словами – адаптуватися до різних умов середовища, має середній рівень розвитку у майбутніх правоохоронців першого ($6,14 \pm 1,60$), другого ($6,18 \pm 1,59$) і третього ($6,55 \pm 1,54$) курсів навчання.

Як видно з таблиці 1, показники за шкалою самостійність свідчать про середній рівень розвитку процесів автономності в організації діяльності у майбутніх правоохоронців першого ($6,02 \pm 1,79$), другого ($5,71 \pm 1,44$) і третього ($5,89 \pm 1,84$) курсів дослідження. Іншими словами, майбутні правоохоронці всіх курсів дослідження здатні самостійно планувати власну поведінку, організовувати діяльність щодо досягнення поставлених цілей, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати власної діяльності, співвідносити результати вирішення проміжних завдань та вносити корективи при організації діяльності.

Для більшої наочності було збудовано діаграму загального рівня саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців (див. рис. 1).

З рисунка 1. видно, що у майбутніх правоохоронців усіх трьох курсів навчання показник рівня саморегуляції знаходиться на середньому рівні розвитку. Поряд із цим видно, що середній показник має найменше значення у групі майбутніх правоохоронців 1-го курсу навчання ($28,76 \pm 4,85$), дещо більше значення – у майбутніх правоохоронців 2-го курсу навчання ($29,87 \pm 5,30$) і найбільше значення – у майбутніх правоохоронців 3-го курсу навчання ($32,40 \pm 5,84$). О. Конопкін та В. Моросанова відзначають, що чим вище рівень усвідомленої саморегуляції, тим вищі здібності людини щодо опанування новими видами діяльності, і тим більше коло цих видів діяльності (за умов наявності спеціальних здібностей і відповідної мотивації) [1]. Можна стверджувати, що третьокурсники досить легко адаптуються до складних видів діяльності і більш впевнено ведуть себе у незнайомих ситуаціях, ніж другокурсники і першокурсники. З такими даними добре узгоджується думка Г. Костюка щодо вікового, поступового збільшення значущості власної активності у

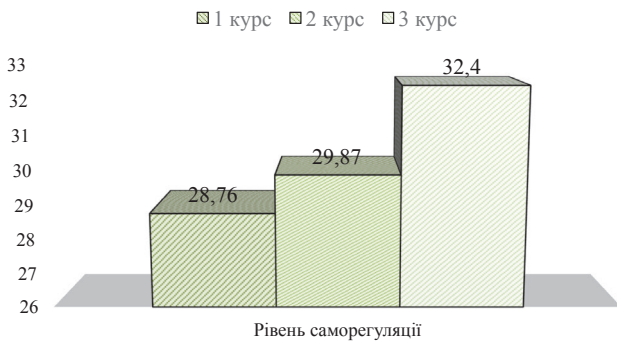


Рис. 1. Загальний рівень саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців, ($\bar{x} \pm \sigma$)

особистісному розвитку. Автор вважає, що особистість, яка розвивається, плануючи майбутнє, усвідомлюючи власні досягнення і недоліки, прагне до самовиховання і самовдосконалення за рахунок власної діяльності, навчання, гри і праці [2].

Слід зазначити, що середній показник рівня саморегуляції статистично значимо більший у третьокурсників, ніж у першокурсників ($32,40 \pm 5,84 > 28,76 \pm 4,85$; $p \leq 0,001$). Тобто майбутні правоохоронці 3-го курсу навчання більш самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміни умов діяльності, у значній мірі усвідомлено ставлять цілі і досягають їх, у той час коли майбутні правоохоронці 1-го курсу проявляють залежність від ситуації та думки оточуючих.

За допомогою графіків нами було створено індивідуально-типові профілі саморе-

гуляції поведінки майбутніх правоохоронців першого, другого і третього курсів навчання та здійснено їх порівняльний аналіз (див. рис.2). Визначено, що у всіх трьох групах дослідження індивідуально-типові профілі саморегуляції мають практично однаковий рівень розвитку всіх компонентів, відрізняються один від одного не більше, ніж на один бал. При відносно рівному розвитку всіх компонентів саморегуляції автор методики діагностує гармонійний профіль саморегуляції.

Згідно з інтерпретацією автора методики В. Моросанової профілем саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців першого, другого і третього курсів навчання є типовий профіль № 1 (див. рис. 2). Даний профіль характеризується більш високим розвитком процесів планування цілей і програмування дій, у порівнянні з моделюванням значимих умов досягнення мети і оцінюванням результатів дій. Так, у майбутніх правоохоронців 1-го курсу навчання показники планування ($5,90 \pm 1,94$) і програмування ($5,70 \pm 1,66$) дещо вищі у порівнянні з показниками моделювання ($5,08 \pm 1,59$) й оцінки результатів ($5,46 \pm 1,61$) (див. рис. 2).

Такі ж дані діагностовано і в майбутніх правоохоронців другого курсу навчання. Показники планування ($5,80 \pm 2,03$) і програмування ($5,96 \pm 1,68$) вищі за показники моделювання ($5,40 \pm 1,34$) та оцінки результатів ($5,69 \pm 1,49$) і у майбутніх право-

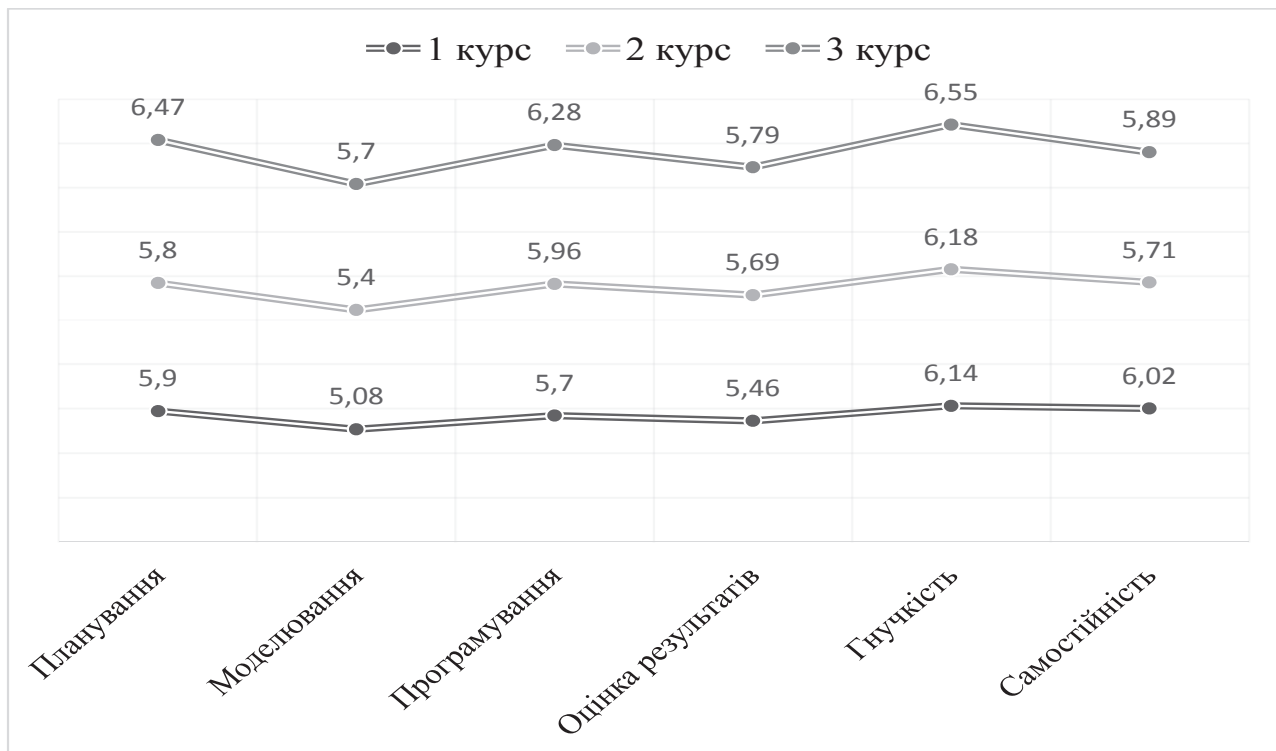


Рис. 2 Профіль саморегуляції поведінки майбутніх правоохоронців, ($\bar{X}_{cp} \pm \sigma$)



охоронців 3-го курсу навчання: показники планування ($6,47 \pm 2,16$) і програмування ($6,28 \pm 1,46$) вищі за показники моделювання ($5,70 \pm 1,67$) та оцінки результатів ($5,79 \pm 1,65$) (див. рис. 2).

Власникам типового профілю саморегуляції поведінки №1 характерне прагнення до планування і детального добору способів дій. Проте через слабкий рівень розвитку процесу моделювання великого значення набувають деталі, а головне втрачається. Автор методики В. Моросанова зауважує, що власники типового профілю №1 із середнім загальним рівнем саморегуляції схильні фіксуватися на власних помилках, для них характерна висока чутливість до невдач, надмірна самокритичність, нестійкість самоконтролю. Внутрішні умови виконання діяльності, такі як самопочуття, власні можливості, ступінь підготовленості, часто оцінюються неадекватно, що позначається на результатах діяльності [3]. У майбутніх правоохоронців це може проявлятися у невпевненості у власних силах і можливостях, схильності ускладнювати або, навпаки, спрощувати реальну ситуацію.

Однією з особливостей даного профілю є тривале переживання невдач і відсутності успіху. При цьому досить часто ці переживання пов'язані не з реальними подіями, а з тими, що ще не наступили, а це призводить до нестійкості цілей і труднощів у формуванні внутрішніх критеріїв успішності. Так, суб'єкт легко ставить цілі, але може їх не досягати через уникнення труднощів і відсутність наполегливості та витримки. Приймаючи рішення, вони потребують поради і підтримки оточуючих, оскільки невпевнені у собі. Також даний тип людей переживає труднощі адаптації до нових ситуацій і погано контролює себе у важких життєвих обставинах [3].

Висновки. Таким чином, середній рівень розвитку показників регуляторних шкал усвідомленої регуляції діяльності у майбут-

ніх правоохоронців 1-го, 2-го і 3-го курсів навчання може призвести до впливу оціночних суджень інших людей на їх вчинки, схильності орієнтуватися на почуття і переживання, виникнення тривожності і почуття напруженості в ситуаціях спілкування і, як наслідок, до зниження ефективності діяльності, що є перешкодою в процесі саморегуляції поведінки у складних професійних ситуаціях правоохоронця.

В. Моросанова вважає, що недостатній розвиток шкали моделювання можна компенсувати підвищенням загального рівня саморегуляції, а для цього необхідно робити акцент на розвитку планування і програмування діяльності. Наприклад, строго дотримуватися розпорядку дня, плану підготовки до занять тощо. Крім того, оцінка результатів є також слабкою ланкою регуляції типового профілю №1 і погано піддається корекції. Тому слід приділити увагу формуванню внутрішніх критеріїв оцінки результатів діяльності, оскільки індивіди з типовим профілем регуляції №1 більше орієнтуються на зовнішні критерії оцінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – Київ : Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
4. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов. – 2-е расширенное изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 159:343.915

ПРОБЛЕМИ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ЖЕБРАЦТВА ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

Максимів І.І., ад'юнкт
кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ

Стаття присвячена вивченню проблем правового регулювання жебрацтва дітей, зроблено аналіз цього соціально-психологічного феномена. Вивчено та встановлено першопочаткові причини дитячого жебрацтва, проаналізовано об'єктивні й суб'єктивні причини цього соціального явища.

Ключові слова: жебрацтво, дитина, бідність, безпритульність, спосіб життя, девіантна поведінка.

Статья посвящена изучению проблем правового регулирования попрошайничества детей, сделан анализ этого социально-психологического феномена. Изучены и установлены первоначальные причины детского попрошайничества, проанализированы объективные и субъективные причины данного социального явления.

Ключевые слова: попрошайничество, ребенок, бедность, беспризорность, образ жизни, девиантное поведение.

Maksymiv I.I. THE ISSUES OF LEGAL ADJUSTMENT OF BEGGING CHILDREN AS THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

The article studies the legal regulation of children begging problems, made an analysis of the socio-psychological phenomenon. Studied and installed the original causes of child begging, analyzed the objective and subjective causes of a social phenomenon.

Key words: begging, child poverty, homelessness, lifestyle, deviant behavior.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та ліберально-демографічні реформи, які проведені без належної підготовки та врахування особливостей України, посилили в суспільстві процес спадаючої життєдіяльності, який призвів до формування так званого соціального дна. В теперішній час немає точних статистичних даних, які дають змогу свідчити про масштаби розповсюдження такого явища, як жебрацтво. Це є наслідком того, що в країні був припинений централізований облік вказаного соціально-психологічного феномена. Державна служба статистики України враховує тільки осіле населення, тому в статистичних даних відсутні відомості про безпритульних. Дані медичних закладів та підрозділів поліції, а також окремі статистичні дослідження, які проводять державні структурні органи або громадські організації, не дають повної картини про це явище. Таке положення обумовлює наявність суперечливих оцінок щодо його кількості.

Невипадково жебрацтво є актуальною проблемою та об'єктом соціально-педагогічних досліджень в багатьох країнах Західної Європи і в США, де в значній мірі відсутні або мінімізовані соціальні та економічні причини бездоглядності та безпритульності, які актуальні для сучасної України.

Нормативно-правове регулювання жебрацтва дітей є одним із головних пріори-

тетів для благополучного розвитку наших дітей, оскільки відсутність належного утримання, нехтування інтересами і потребами особистості, яка розвивається, в значній кількості сімей не тільки створює реальну загрозу психічному, фізичному, моральному розвитку дитини, але й обумовлює зростання кількості дітей та підлітків, які покинули батьківську домівку й опинилися в неблагополучних компаніях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бездоглядність дітей є першим кроком до безпритульності, соціальної дезадаптації, порушення нормального процесу соціалізації дитини. В сучасних умовах ситуація з дитячою бездоглядністю стала однією з головних проблем дитинства. Існує велика кількість наукових праць в означеній сфері дослідження, але проблема жебрацтва серед дітей є широкомасштабним явищем, яке до сьогоднішнього дня не втрачає своєї актуальності.

Постановка завдання. Вбачається доцільним визначити нормативно-правове регулювання поняття жебрацтва дітей, зробити його аналіз. Важливим етапом у вивченні цієї проблеми є встановлення причин виникнення жебрацтва, що є важливим завданням, оскільки усунення цього соціального явища є стратегічною задачею в діяльності держави, в іншому випадку нові групи жебраків з числа дітей будуть



поповнювати «соціальне дно» нашого суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема жебрацтва дітей з кожним роком стає все помітнішою на фоні економічної та соціальної нестабільності нашої держави, низьких доходів більшості верств населення, зниження моралі громадськості. Заняттю жебрацтвом притаманне випрошування грошей та матеріальних цінностей без подальшого їх повернення.

Для чіткого розуміння поняття «жебрацтво» необхідно звернутися до джерел.

У Великому юридичному словнику жебрацтво визначається як випрошування в сторонніх осіб грошей або матеріальних цінностей [1]. Жебрацтво – це активне випрошування в незнайомих людей грошей та інших матеріальних цінностей, які є для прохаючого основним засобом доходу [2]. Паразитичний спосіб існування, який згубно діє на оточуючих, особливо негативно впливає на молодь, зокрема на неповнолітніх. Це негативно впливає на дитячу психіку, оскільки вона є несформованою, нестабільною, тому дитина легко піддається як негативному, так і позитивному впливу з боку дорослих.

Бездоглядність дітей та підлітків є першим кроком до безпритульності, бродяжництва, жебрацтва, дезадаптації, порушення нормального процесу соціалізації дитини. Відповідно до ст. 304 Кримінального кодексу України втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність, у пияцтво, у заняття жебрацтвом, азартними іграми карається позбавленням волі на строк від трьох до семи років. Ті самі дії, вчинені щодо малолітньої особи батьком, матір'ю, вітчимою, мачухою, опікуном / піклувальником або особою, на яку покладено обов'язки щодо виховання потерпілого чи піклування про нього, караються позбавленням волі на строк від чотирьох до десяти років [3].

Також Кримінальний кодекс України доповнений ст. 1501, що передбачає використання батьками або особами, які їх замінюють, малолітньої дитини для заняття жебрацтвом (систематичного випрошування грошей, речей, інших матеріальних цінностей у сторонніх осіб) і карається обмеженням волі на строк до трьох років або позбавленням волі на той самий строк. Ті самі дії, вчинені щодо чужої малолітньої дитини або пов'язані із застосуванням насильства чи погрозою його застосування, а так само вчинені повторно або особою, яка раніше скоїла один із злочинів, передбачених ст. ст. 303, 304 Кримінального кодексу України, або за попередньою змовою групою осіб, караються обмеженням волі на

строк до п'яти років або позбавленням волі на строк від трьох до восьми років. Такі дії, вчинені організованою групою, а також якщо внаслідок таких дій дитині спричинені середньої тяжкості чи тяжкі тілесні ушкодження, караються позбавленням волі на строк від п'яти до десяти років [3].

Поняття жебрацтва визначається в словнику С.І. Ожегова так: «Жебрацтво – це збирання милостині, жебракування» [4]. Згідно з тлумачним словником Д.М. Ушакова жебрацтво – це заняття жебракуванням або постійне, набридливе приставання з проханнями про що-небудь [5].

Існує також думка про те, що жебрацтво – це жорстокий, добре організований і прибутковий бізнес [6]. Жебрацтво – це спосіб вирішення фінансових і матеріальних проблем шляхом звернення за безоплатною допомогою до осіб або організацій, це широко розповсюджений спосіб із відбирання грошей у населення шляхом професійного тиску на жалість людей. Жебракування – це, по суті, життя чужим коштом, за рахунок прохання ввійти в скрутне становище і допомогти в складній ситуації.

З поняттям «жебрацтво» тісно пов'язане поняття «бродяжництво». Згідно з «Академічним тлумачним словником української мови» бродяжництво – це стан, спосіб життя бродяги – бездомної людини, що не має постійного місця проживання, сталого заняття, роботи [7, с. 237–238]. Бродяжництво – це соціальне явище, що характеризується поневір'янням осіб без певного місця проживання протягом тривалого часу територією країни або в межах населеного пункту чи міста [8].

Бродяжництву дітей передують безліч абсолютних різниці станів, які позначаються так званою схильністю дітей до зміни місць їхнього перебування. Діти втікають з дому, коли з ними жорстоко поводяться або коли у них відсутні теплі стосунки з рідними. В таких випадках причини симптому бродяжництва є зовнішніми і можуть бути усунені зміною зовнішніх умов. Однак є діти, в яких причини криються у внутрішньому житті. Вони знаходяться під впливом спонукань з несвідомого, що змушує їх блукати в пошуках уявної мети, чогось кращого.

Ю.М. Антонян та С.В. Бородин, спираючись на результати експерименту, виявили неусвідомлювані індивідом мотиви бродяжництва [9]. На думку Ю.М. Антоняна, бродяги не усвідомлюють мотивів зміни місця свого проживання та навчання, хоча і наводять різні мотивування, які суперечать один одному. Неусвідомлювана необхідність зміни свого оточення – це прагнення уникнути самоідентифікації в групі, оскільки будь-яка

сумісна діяльність, участь в житті колективу веде до деякої визначеності, співвідношенню себе з іншими учасниками групи.

З цього можна зробити висновок, що провідним мотивом і особистісним сенсом бродяг є прагнення збереження своєї суб'єктивно-особистісної та соціальної деїдентифікації.

В теперішній час жебрацтво досліджується в контексті прав людини і формування в суспільстві толерантного ставлення до маргінальних верств населення. Спеціалісти в галузі девіантології розглядають це явище як вид поведінки, що відхиляється від норми. У свою чергу, економісти, педагоги розглядають цю проблему фрагментарно, як правило, в контексті суміжної проблематики.

Практикуючі психологи, які спеціалізуються на роботі з безхатченками та жебраками, при проведенні реабілітаційних заходів з цією категорією населення не можуть використовувати поточний метод, адже тут необхідне розуміння індивідуальності, унікальності ситуації, яка склалася. Практика надання допомоги жебракам привела спеціалістів в галузі соціальної роботи до необхідності теоретичного осмислення її результатів і перспектив.

На сьогоднішній день в літературі виділяються дві групи причин жебрацтва: об'єктивні та суб'єктивні. До числа об'єктивних відносяться такі:

- проблема з житлом, брак дешевого, соціального житла;
- безробіття, що обумовлює відсутність засобів для оплати житла;
- погіршення соціально-економічної та політичної ситуації в Україні;
- проблема переселення з окупованих територій;
- стихійні лиха, погіршення екологічної ситуації в деяких регіонах країни;
- соціальне здоров'я суспільства (наявність душевнохворих, осіб з поведінкою, що відхиляється від норм, осіб, що вийшли з місць позбавлення волі);
- слабкі можливості реалізації соціальних програм, націлених на надання матеріальної та іншої допомоги малозабезпеченим сім'ям, групам ризику.

Однак об'єктивні причини не завжди штовхають підлітків на шлях жебракування. До суб'єктивних причин слід віднести:

- психологічні особливості індивідів, психосоціальний розвиток особистості;
- життєві установки;
- мікросоціальна ситуація;
- розривання сімейних зв'язків;
- симптомокомплекс таких патологій, як шизофренія, затримка розвитку, невро-

тичні розлади, ранні стадії різних органічних уражень.

Не варто також виключати можливість стати на шлях жебрацтва життєву нужду, крайні обставини, психологічну кризу сімейних відносин, а також неспроможність держави забезпечити нормальний рівень життя своїх громадян, що є особливо актуальним в теперішній час. Жебрацтво – явище, притаманне людству на всіх етапах його існування. Але особливо широко воно розповсюджується у періоди соціальних потрясінь і стихійних лих, а саме воєн, голоду, повеней, землетрусів, кризових процесів в країні.

В результаті реформ, які проводилися в державі, процес диференціації населення призвів до розколу суспільства. Цей процес посилюється тим, що соціальна функція держави послаблена. Крім того, в державі відбувся перехід від принципів загального соціального забезпечення до системи соціального захисту, який передбачає надання допомоги тільки соціально незахищеним верствам населення. Водночас нова система соціальної підтримки зіштовхнулася з необхідністю надання допомоги, окрім традиційних категорій населення, новим незахищеним категоріям: біженцям, переселенцям, безробітним, технології роботи з якими були втрачені.

В 30–70-ті роки ХХ століття була розповсюджена думка про те, що жебрацтво обумовлене переважно суб'єктивними факторами. Ця категорія населення розглядалась як неадекватно соціалізовані індивіди, які ізолювалися від усього загалу суспільства (Е. Сазерленд, Г. Локк, Г. Бар, Т. Каплой, Д. Піттман, К. Гордон). У 1980-ті роки армія бездомних бродяг та жебраків поповнилася за рахунок людей, які втратили житло та роботу в умовах економічної кризи. Процес соціального спаду населення Дж. Райт, П. Россі та інші пов'язували з наявністю у індивідів специфічних якостей (алкоголізм, психічні проблеми, погане фізичне здоров'я, наявність в минулому судимості), які не давали їм можливості нормально функціонувати в суспільстві.

Прихильники суб'єктивного підходу прививали населенню погляд, згідно з яким жебраки розглядалися як «нечесні бідні», котрі були самі винні в тому становищі, в якому вони опинилися. На практиці це призвело до того, що влада і громада пасивно відносились до питань організації допомоги бездомним, посилюючись на особистий характер проблем, що виникли.

В 1990-ті роки у зв'язку з глобалізацією були встановлені нові фактори, які впливають на процес виникнення такого соці-



ального явища, як жебрацтво. Це змусило суспільство усвідомити нові об'єктивні причини, які обумовлюють процес маргіналізації певної частини населення. В ці ж роки проблеми бездоглядних дітей стають в один ряд з проблемами економічними.

В наші дні кардинальні зміни, які відбуваються в інституті сім'ї, породили таке явище, як соціальне сирітство – соціальне явище, яке виникло в XXI столітті і було спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини.

Соціальні сироти – це особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишилися сиротами при живих батьках. Це діти, які фактично мають батьків, але вимушені жити за межами свого дому, а саме в дитячих будинках, притулках, інтернатах. До них також належать і безпритульні та бездоглядні діти, тобто «діти вулиці». За даними Державної служби статистики України, на кінець 2015 року кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становила 73,2 тис. осіб (без врахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції), на кінець 2014 року – 83,7 тис. осіб (з врахуванням тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя за січень-лютий 2014 року), на кінець 2010 року – 98,1 тис. осіб, на кінець 2006 року – 102,9 тис. осіб [10]. Як ми бачимо, спостерігається спад чисельності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

В той же час чисельність дітей, усиновлених протягом року, також не зростає. Так, на кінець 2006 року таких дітей було 4 318 осіб, на кінець 2010 року – 4 865 осіб, на кінець 2014 року всиновлено 3 218 особи (з врахуванням тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя за січень-лютий 2014 року), а на кінець 2016 року – 3 212 осіб (без врахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції) [10].

На нашу думку, причинами соціального сирітства можна вважати:

- низький рівень матеріального забезпечення сімей з дітьми;
- безвідповідальне ставлення батьків до виконання своїх обов'язків стосовно дітей;
- зростання рівня алкоголізації населення України;
- перебування батьків у місцях позбавлення волі;

- зловживання батьками наркотичними засобами;
- виїзд батьків закордон на заробітки;
- зниження рівня моральності населення України, ослаблення сімейних устроїв;
- агресивна поведінка батьків, брутальне та жорстоке поводження з дітьми, що становить загрозу дитячому життю і здоров'ю;
- психічні захворювання (як батьків, так і дітей) [11, с. 123–124].

Варто відзначити, що характерними ознаками сучасного дитячого жебрацтва є зростання криміналізації і наркотизації «дітей вулиці». Виявлення факторів цих соціальних явищ необхідне для організації комплексу превентивних заходів, направлених на їх подолання або зменшення.

Систематизація таких факторів, які виокремлені вченими, потребує інтеграції медичного (Г.Ю. Сухарева, А.Є. Личко, О.М. Вроно та ін.), соціологічного (М.Р. Зезіна, Є.Б. Бреєва, О.Г. Слущкий, А.Р. Ареф'єв та ін.), педагогічного (Л.А. Грищенко, А.Б. Боссарт та ін.) та психологічного (Ю.М. Антонян, Л.І. Анциферова, А.В. Глаголева та ін.) підходів до розуміння явищ безпритульності, бродяжництва та жебрацтва.

Наявні класифікації, по суті, виділяють три групи факторів: макросоціальні (економічна криза, безробіття, голод, епідемії, інтенсивні міграційні проблеми тощо), мікросоціальні (внутрішньосімейні фактори) та психологічні (різні психофізичні аномалії). Однак в цих систематиках не враховуються деякі фактори, які сприяють приближенню до жебрацтва (наприклад, процеси урбанізації, глобалізації); немає чіткої їх диференціації всередині кожної групи.

Жебрацтво – це мультифакторне явище. Слідом за прихильниками системного підходу ми вважаємо, що це соціальне явище слід розглядати як результат впливу комплексу нерівнозначних зовнішніх та внутрішніх факторів. Таке розмежування допоможе також координувати спрямованість превентивних заходів, що є ключовим моментом у попередженні та профілактиці жебрацтва.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розглянувши нормативно-правове регулювання жебрацтва дітей в Україні, можемо сказати, що проблема жебрацтва серед дітей – явище широкомасштабне, яке до сьогоднішнього дня не втрачає своєї актуальності.

Тому вважається за доцільне прийняти до уваги цілий комплекс взаємопов'язаних факторів, що впливають як на індивідуальну саморегуляцію, так і на особистість дітей, схильних до жебракування.

Вивчення цієї теми дає змогу сформулювати такі висновки:

– жебрацтво як соціальне явище виникає в результаті поєднання та тісного взаємовпливу суб'єктивних та об'єктивних факторів;

– суб'єктивні фактори (особистісно-психологічні особливості, особиста і сімейна ситуація, психічні розлади, порушення правової поведінки тощо) нерідко «підкріплюються» об'єктивними факторами;

– об'єктивні фактори, які носять соціально-економічний характер, ускладнюються недосконалістю нормативно-правової бази, яка регулює громадянські права;

– відсутність єдиного інформаційного банку даних осіб, які займаються жебрацтвом, що пояснюється безперервною міграцією цієї категорії громадян і відсутністю їх обліку в регіонах;

– соціально-психологічні фактори, які характеризують жебраків, є передумовою для їх ресоціалізації та реінтеграції в суспільство;

– заходи управлінського характеру, направлені на профілактику жебрацтва, недостатньо враховують соціально-економічні фактори формування категорії бездомних людей;

– на даному етапі розвитку українського суспільства, який характеризується системною кризою, представляється ускладненим вирішенням проблеми жебрацтва, можливе лише деяке її послаблення;

– для створення комплексної системи попередження і регулювання цього соціального явища, а також соціальної підтримки бездомних дітей необхідно прийняти цільову програму, закон і внести зміни в чинне законодавство.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Инфра-М, 2007. – 858 с.

2. Дьяконов И.Ю. Антропология нищенства: этнологические аспекты : дисс. ... канд. ист. наук : спец. 03.00.14 «Антропология» / И.Ю. Дьяконов ; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – М., 2009. – 181 с.

3. Про внесення змін до Кримінального та Кримінально-процесуального кодексів України щодо використання дитини для жебракування : Закон України від 15 січня 2009 року // Урядовий кур'єр. – 2009. – № 34.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка : в 4 т. / С.И. Ожегов ; под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ushakov.slovaronline.com/П/ПО/54066-РОПРОШАЙНИЧЕСТВО>.

6. Дети-рабы в руках попрошайек [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.deti-raby-popro.ucos.com.

7. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 1. – 1970. – 915 с.

8. Бродяжничество [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pravoteka.ru/encyclopedia10098>.

9. Антонян Ю.М. Преступность и психические аномалии / Ю.М. Антонян, С.В. Бородин. – М., 1987. – 208 с.

10. Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

11. Красножон Т.В. Соціальне сирітство в Україні як соціально-педагогічне явище / Т.В. Красножон // Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2009. – № 3. – С. 122–124.



УДК 159.922.763

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ СВІТУ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ СХИЛЬНІ ДО СКОЄННЯ ЗЛОЧИНУ

Міцик Т.О., аспірант
кафедри юридичної психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

Стаття присвячена проблемі вивчення особливостей образу світу девіантних підлітків, які схильні до скоєння злочину, в основі яких лежать індивідуальні психологічні чинники підліткової девіації, а саме особистісні психологічні особливості підлітка, його внутрішній світ.

Ключові слова: образ світу, девіантні підлітки, скоєння злочину, картина світу, дослідження образу світу, аналіз, визначення валентності, тест, малюнковий тест, тест Люшера.

Статья посвящена проблеме изучения особенностей образа мира девиантных подростков, склонных к совершению преступления, в основе которых лежат индивидуальные психологические факторы подростковой девиации, а именно личностные психологические особенности подростка, его внутренний мир.

Ключевые слова: образ мира, девиантные подростки, совершение преступления, картина мира, исследование образа мира, анализ, изучение валентности, тест, рисуночный тест, тест Люшера.

Mitsyk T.O. CHARACTERISTIC FEATURES OF WORLD OF DEVIANT ADOLESCENTS, PRONE TO CRIM

The article deals with the peculiarities of the image of the world of deviant teenagers who are prone to commit a crime, based on individual psychological factors of adolescent deviance, namely his personal psychological characteristics of a teenager, his inner world.

Key words: image of the world, deviant teenagers, committing crimes, picture of the world, study, study of image of the world, analysis of valence, test, drawing test, Lusher test.

Постановка проблеми. У психології прийнято вважати, що образ світу є основою успішної адаптації та адекватної взаємодії людини зі світом. Особливо актуальна проблема сьогодні в умовах невизначеності, кризи, які все частіше спіткають наше суспільство. У сучасних умовах функціонування суспільства страждає одна з найважливіших підсистем соціальної структури – сім'я. Офіційні статистичні дані свідчать про недостатньо стабільний інститут сім'ї в Україні. Тільки за період 2012 року на 278 000 шлюбів прийшлося 61% розлучень. У країні постійно збільшується число дітей, що народилися та виховуються в неповних сім'ях. Сюди ще можна додати сім'ї соціально-нестабільні, а саме ті сім'ї, де батьки зловживають алкогольними напоями, наркотичними речовинами тощо, тим самим не виконуючи своїх батьківських обов'язків. Звідси й девіантна поведінка підлітків.

Проблема образу світу девіантних підлітків залишається недостатньо дослідженою і потребує пильної уваги спеціалістів. Девіантні підлітки вважають, що життя до них несправедливе. Вважаючи себе жертвами несприятливих умов соціалізації, підлітки прагнуть привернути увагу і допомогу інших людей, вдаючись до різних маніпуляцій. Девіантним підліткам властивий статус жертви (соціальна роль), це для них

стає вже «другою натурою». Соціальний статус жертви суттєво впливає на весь їх образ життя. Такі підлітки відчують себе самотніми, непотрібними, неповноцінними внаслідок відсутності одного із батьків або алкоголізму чи наркоманії батьків тощо. Підліток відчуває себе «іншим», світ здається йому ворожим.

У психології та педагогіці завжди було актуальним питання про те, якою себе уявляє людина, навколишній світ і як це уявлення визначає життєдіяльність людини. Дослідження уявлень людини про саму себе, про навколишній світ має велике значення для психологічної науки [9, с. 445–451].

Частою проблемою педагогів-психологів, практичних психологів, спеціалістів, що працюють у соціальному середовищі, є неухважність до того, що визначає діяльність учнів, їх поведінку, формує ставлення до себе та інших людей. Розуміння закономірностей та особливостей образу світу стає важливим чинником розвитку індивідуальності, особистості та людини як суб'єкта на різних етапах становлення.

Підлітковий девіантний вік є складним, суперечливим та найбільш конфліктним. У багатьох дослідженнях підліткового періоду, та ще й девіантного, підкреслюється його критичність, перехідний характер. Ці зміни породжують неминучі конфлікти

особистості, що розвивається, як з іншими людьми, так і з самим собою.

На всіх етапах становлення суспільства людина прагне до розуміння світу, у якому вона живе. Пізнання світу взагалі є пізнанням ставлення людини до чогось, що відбувається, з позиції співвідношення її смислу життя, потреб, цілей, інтересів. Осмислення свого місця в житті є однією з основних потреб, для задоволення якої необхідне створення єдиної картини світу як основної складової частини світогляду.

Та чи інша картина світу містить у собі як побутово-практичні, так і теоретичні знання.

Побутово-практична картина світу містить знання, що виникають на основі чуттєвого відображення практичного життя, відрізняється незначною глибиною, відсутністю систематичності, може бути досить суперечливою. Вона має свої рамки бачення дійсності, індивідуалізована та не містить типових рис, які характерні для соціальної групи [4].

Теоретична картина світу, характеризується вищими якістьми знань, що відображають суттєве у речах і процесах буття. Має абстрактно-логічний характер і системне знання концептуального характеру, не має жорстких часових обмежень. Єдність побутово-практичної та теоретичної картини світу є цілісною картиною світу.

Аналіз останніх досліджень. Перші картини світу формувалися в епоху Античності та мали натуралістичний характер, тобто являли собою образно-понятійну копію Всесвіту. Філософська картина світу – це узагальнена, виражена філософськими поняттями та судженнями теоретична модель буття в її співвідношенні з людським життям, усвідомленою соціальною активністю відповідно певному етапу історичного розвитку [5, с. 39]. Основними елементами структури є знання про природу, суспільство, пізнання та людину. Така проблематика розглядалася в роботах філософів Демокріта, Лукреція, Платона, Арістотеля, Авіценни та ін. Паралельно сформувалися дві моделі буття: релігійна та релігійно-філософська. Їх єдність полягає у відображенні світу завдяки сукупності фундаментальних філософських понять, знань, що формують основи світогляду, є багатозначними за своїм змістом та в своїй єдності представляють космоцентризм, соціоцентризм. Навколишній цілісний світ розуміється як світ взаємозалежності та взаємозв'язків [4; 5; 6; 10].

Таким чином, філософська картина світу – це сукупність знань, що дає інтегроване осмислення (наукове, теоретичне або звичайне) тих складних процесів, які відбу-

ваються у природі та суспільстві, у самій людині. Вона представлена двома компонентами: концептуальним – знаннями (поняття, категорії, закони, принципи) і чуттєво-образним (досвід, наочні уявлення про світ, звичайні знання).

Широке теоретично-практичне дослідження різних аспектів проблеми образу світу в психології починається в середині ХХ ст. Аналіз робіт О.М. Леонтьєва, С.Д. Смірнова, В.В. Петухова, Ф.Ю. Васильюка, В.Ф. Петренка, Г.О. Берулави, О.Ю. Артемьєвої, Г.П. Щедровицького та інших науковців приводить нас до висновку, що образ світу є особистісно обумовленим, інтегрованим ставленням суб'єкта до навколишнього світу. Цей образ є активним і вибірковим, тобто динамічним, служить основою життєдіяльності людини. Актуальному чуттєвому переживанню образу передують його предметне значення та емоційно-особистий смисл, які виконують регулятивну функцію, забезпечення оформлення та становлення образу життя людини за критеріями відповідності актуальної дійсності. «Нова інформація вписується в образ світу людини за критеріями відповідності актуальній дійсності. Це процеси визначення в нечутливості (зовні) психологічних якостей, які сприяють конструюванню образу світу в активній, напруженій частині – психологічній ситуації» [1, с. 81].

Постановка завдання. Образ світу являє собою особистісно обумовлене, інтегральне ставлення суб'єкту до навколишнього світу; цей образ активний та вибірковий, тобто динамічний, і служить основою життєдіяльності людини. Аналіз досліджених робіт дає можливість припустити, що особливості образу світу у дев'янтих підлітків, а також засоби його діагностування недостатньо досліджені. Важливим фактором є дослідження етапу особистісного розвитку, на якому формується прагнення до означення смислів і цінностей, визначення їх валентності. Таким етапом становлення особистості являється підлітковий період. У цьому віці остаточно формується інтелектуально-пізнавальна та мотиваційно-потребова сфера, що робить можливим конструювання свого особистісного світогляду, індивідуальної системи цінностей; проявляється здатність підлітка до рефлексії, що надалі впливає на весь процес життєтворчості особистості.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь неповнолітні Західно-Донбаського професійного ліцею Дніпропетровської обл. (м. Павлоград), які вже чинили проступки та злочини (куріння в заборонених місцях, крадіжки, бійки).



Всього взяли участь 100 підлітків віком 16–17 років, із них: 80 – хлопці, 20 – дівчата. Враховуючи психологічні особливості девіантних підлітків, ми прийшли до висновку про необхідність удосконалення психологічного інструментарію, використаного в діагностиці образу світу цієї категорії підлітків [7, с. 592].

Поділивши відповідно до інтерпретації тесту «Образ світу» малюнки на п'ять груп, ми виявили особливості у їх виконанні:

1) планетарна картина світу: зображення земної кулі не є однозначним. По-перше, за умови правильності кольорового рішення малюнка спостерігається як «уособлення» зображення (земна куля – обличчя з великими очима та зубами; з щетиною, як у їжака), так і метафоричність (земна куля, поділена на «добро – зло», «рай – пекло»). По-друге, за умови правильності смислового зображення спостерігаємо використання в малюнку олівця одного кольору (синій, коричневий, чорний);

2) пейзажна картина світу: більшість малюнків зображені одним кольором (коричневий, синій, чорний – за самозвітами досліджуваних, не характеризується бажане оточення та має негативні смислові відтінки) або 2–3 кольорами, а також містить абстрактні образи (як елемент «пейзажного» малюнка);

3) безпосереднє оточення: за умови використання широкої кольорової гами зображення містить негативний смисл (різні зображення закладів закритого типу, сцени вживання алкогольних напоїв);

4) опосередкована або метафорична картина світу: майже всі малюнки відображають асоціальні прагнення та переконання досліджуваних (наприклад, «герб» країни «Конопля», поліцейські погони – «у цьому світі одні втікають, інші доганяють» тощо). Також є малюнки одного кольору (чорного);

5) абстрактна, схематична картина світу: досліджувані використовували будь-який один колір (червоний, чорний) або їхнє сполучення.

Враховуючи психологічні особливості девіантних підлітків, ми прийшли до висновків про необхідність вдосконалення психологічного інструментарію, використаного у діагностиці цієї категорії підлітків. Перевага проєктивного методу полягає в тому, що в процесі дослідження підліток не може «прочитати» правильний варіант малюнка. Окрім досить «невизначеної» інструкції, немає жодних підказок для вибору «правильного» малюнка та фальсифікації результатів, тобто можливості вгадати соціально бажане або очікуване рішення.

Відкритим залишалося питання, розглянуте нами раніше, про мету проведення проєктивного методу «Образ світу» за умови використання запропонованої інтерпретації результатів [8, с. 87–94]. Ми відзначали думку Г.О. Берулави про те, що «найважливіше завдання методології психології – виявлення суб'єктивного світу особистості. Практичний психолог намагається виявити його на основі інструментарію, що має під собою часто досить суперечливу теоретичну основу. Однак дослідження образу світу неможливе без звертання до проблеми свідомості» [2, с. 15]. Також важливим ми вважаємо зауваження автора про те, що «тести апелюють до об'єктивних значень, що урівнюють усіх у вигляді певної статичної норми, але не до особистісних смислів, які є індивідуальні» [2, с. 25].

Ми дослідили ряд робіт, що описують аналіз і принципи використання проєктивних методик, а також роботи, які направлені на рішення питання щодо кольорових інтерпретацій, що пропонуються різними авторами. Вважаємо можливим узагальнити їх у вигляді таких положень розширеного засобу інтерпретацій, спрямованого на валідизацію проєктивного тесту «Образ світу».

По-перше, у цьому тесті символізоване значення – образ світу – задане спочатку. Отже, як додатковий варіант критерію потрібно проводити аналіз символізованого (що означає), оскільки зображений символ є засобом презентації досвіду особистісних переживань через ставлення до символізованого.

Валентність змісту зображення, на наш погляд, складається з полюса «Значення» (З) – образи, знаки, значення, символи (предметний зміст в цілому) – як носія соціального досвіду розвитку особистості, соціально-культурних, моральних норм. Важливим доповненням у певному ставленні до сформованого образу світу є полюс «Особистісний смисл» (ОС) – модальність почуттів, які відчують, виражена кольором. Обидва полюси можуть мати як «+», так і «-».

Наприклад, малюнок із зображенням соціально адаптивних, позитивних дій, ситуацій, образів (З+) намалював підліток із використанням основних кольорів або їхніх більш світлих відтінків (ОС+). У цьому разі ми можемо вважати, що валентність образу світу визначена знаком «+», як і ставлення досліджуваного до сформованого образу. Це можливо уявити у вигляді формули (З+ ОС+) – обидва складники з позитивним знаком.

Малюнок із зображенням соціально адаптивних, позитивних дій, ситуацій, образів (З+), намальований підлітком з використанням ахроматичних кольорів (ОС-): у цій ситуації ми можемо вважати, що валентність образу світу визначена знаком «+», але позитивний смисловий зміст малюнка негативно оцінюється самим підлітком. У цьому разі можна сказати, що позитивний образ світу викликає негативну реакцію підлітка, це можна уявити у вигляді формули (З+ ОС-).

Або малюнок із зображенням асоціальних або негативних дій, ситуацій, образів (З-), зображений із використанням ахроматичних кольорів (ОС-): ми можемо вважати, що валентність образу світу визначена знаком «-», тобто ставлення досліджуваного до сформованого образу є негативним. Можна говорити про незадоволеність, заперечення досліджуваним того соціального оточення, обставин, у яких відбуваються його взаємодія з навколишнім світом. Уявимо це у вигляді формули (З- ОС-), бо обидва складники з негативним знаком.

Малюнок із зображенням асоціальних або негативних дій, ситуацій, образів (З-), зображений підлітком із використанням основних кольорів або їхніх більш світлих відтінків (ОС+): ми можемо вважати, що валентність образу світу визначена знаком «-». Інтерпретується це як негативний смисловий зміст малюнка (стосовно нормам та правилам, прийнятим в суспільстві), але позитивно сприймається підлітком. Це розцінюється як прийнятні та гідні наслідування засоби поведінки, що ми представляємо у вигляді формули (З- ОС+).

По-друге, визначення валентності кольору за світлими тонами, на нашу думку, являється значною складовою частиною визначення валентності зображення (малюнка) в цілому. Можна запропонувати розглянути основні кольори: синій, зелений, червоний, жовтий, додатковий змішаний колір – фіолетовий (фактично у стимульному матеріалі до тесту Люшера) і похідні від них (тобто змішані або більш світлі тони) як кольори зі знаком «+», тобто ті, що виражають позитивну валентність. А додаткові ахроматичні: чорний, сірий та змішаний (коричневий) – як колір зі знаком «-», тобто ті, що виражають негативну валентність. Або можна використовувати в роботі тільки восьмикольорові набори олівців аналогічно кольорам тесту Люшера, що значно спрощує кольорову інтерпретацію тесту та дозволить уникнути різного роду неточностей.

По-третє, перед виконанням малюнка тесту «Образу світу» можна проводити тест Люшера. Що допоможе визначити

«ситуативність» у виборі кольорів, використаних у малюнку.

По-четверте, інформативним може бути «однопредставленість» кольорів. Кольори використовуються згідно з загальноприйнятими нормами, і дослідник не намагається «нав'язати» будь-який колір у об'ємі більшому, ніж потрібно для зображення малюнка (немає синіх дерев, зелених річок і так далі). Особливу увагу потрібно приділити символам, образам, зображеним у не властивому для них кольоровому рішенні, або звернути увагу на домінування в малюнку будь-якого одного кольору (зустрічається малюнки, виконанні з використанням олівця одного кольору).

Висновки. Таким чином, фактично малюнковий тест «Образ світу» є своєрідним критерієм розподілу досліджуваних на деякі підгрупи для подальшого дослідження їх індивідуальних психологічних особливостей. Тобто самі результати тесту практично не аналізуються як представленість суб'єктивного образу світу досліджуваного за допомогою малюнка, а сприймаються як деяка «фотокартка» образу світу. Г.П. Щедровицький у своїй роботі такий принцип називає принципом подвійного знання: «Формалісти у поняттях бачать об'єкт, а змістові аналітики шукають об'єкт у поняттях» [11, с. 378].

У цьому контексті символізоване (означуване) поняття – образ світу – спочатку задане. Отже, для виявлення додаткових критеріїв необхідно провести аналіз символізуючого (означуваного). Оскільки зображуваний символ є засобом презентації досвіду особистісних переживань через ставлення людини до світу, необхідно визначити валентність символізуючого, щоб зрозуміти ставлення до нього.

Загалом ми приходимо до висновку про необхідність поглибленого дослідження, проведення психологічно-педагогічних експериментів з обробки методик психодіагностичного дослідження значення валентності «Образу світу» особистості підлітків. Це дозволить підняти процес психологічного супроводу на етапах формування або корекції особистісного розвитку в підлітковому віці на більш високий рівень.

Таким чином, важливо вивчити чинники, що визначають діяльність девіантних підлітків та їх поведінку, формують ставлення до себе і до інших людей. Слід зазначити, що образ світу змінюється протягом всього життя людини, також змінюється і образ Я в картині світу особистості. Особливо важливо вивчити цю динаміку в підлітковому віці в осіб з девіаціями поведінки, оскільки цей вік є найбільш суперечливим і конфліктним.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоусова А.К. Образ мира и его регулятивная роль в формировании профессиональной деятельности / А.К. Белоусова // Профессия и проблемы образования. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Фолиант», 2002. – С. 81–82.
2. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии : [учеб. пособие] / Г.А. Берулава. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
3. Бореев Ю.Б. Эстетика : в 2-х т. / Ю.Б. Бореев. – Смоленск : Русич, 1997. – Т. 1. – 567 с.
4. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М. : Академический Проспект, 2004. – 576 с.
5. Каверин Б.И. Философия / Б.И. Каверин, И.В. Демидов. – М. : Юриспруденция, 2000. – 144 с.
6. Кохановский В.П. Философия науки в вопросах и ответах : [учеб. пособие для аспирантов] / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 352 с.
7. Мирошниченко М.В. Исследование системы смыслов и особенностей образа мира у девиантных подростков / М.В. Мирошниченко // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы первой Международной научно-практической конференции (24–26 ноября 2010 г.). – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – С. 592–597.
8. Мирошниченко М.В. Проблема диагностики образа мира у девиантных подростков, совершивших противоправные действия / М.В. Мирошниченко // «Актуальные проблемы психологии: теория и практика»: материалы международной заочной научно-практической конференции (30 мая 2011 г.). – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – С. 87–94.
9. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия / В.С. Мухина // Феноменология развития и бытия личности: избранные психологические труды; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – С. 445–451.
10. Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2000. – 368 с.
11. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) / из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 4. ОРУ (1). – 2-е изд. – М., 2003. – 480 с.

СЕКЦІЯ 7. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.374.721

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ПІСЛЯОПЕРАЦІЙНИХ ПАЦІЄНТІВ

Волошина Н.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології
Запорізький національний технічний університет

У статті розглянуто теоретико-методологічні основи проблеми якості життя післяопераційних хворих; встановлено рівень якості життя післяопераційних хворих на вибірці пацієнтів хірургічного, травматологічного та нейрохірургічного відділень. Виявлено відмінності в рівні якості життя післяопераційних пацієнтів залежно від таких соціально-демографічних чинників якості життя, як вік, стать, вид діяльності.

Ключові слова: *якість життя, чинники якості життя, соціально-демографічні чинники, післяопераційна реабілітація, самоставлення, тривога, депресія.*

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы проблемы качества жизни послеоперационных пациентов; установлен уровень качества жизни послеоперационных больных на выборке пациентов хирургического, травматологического и нейрохирургического отделений. Выявлено разницу уровня качества жизни послеоперационных больных в зависимости от таких социально-демографических факторов качества жизни, как возраст, пол, вид деятельности.

Ключевые слова: *качество жизни, факторы качества жизни, социально-демографические факторы, послеоперационная реабилитация, самоотношение, тревога, депрессия.*

Voloshyna N.V. SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS OF POSTOPERATIVE PATIENTS' QUALITY OF LIFE

The article deals with the theoretical and methodological basics of the problem of postoperative patients' life quality; there has been ascertained the life quality level of the selections from the patients of surgery, neuro-surgery and traumatology. There were revealed the differences in the life quality of the postoperative persons depending on their age, gender, type of activity.

Key words: *life quality, life quality factors, socio-demographic factors, postoperative rehabilitation, self-attitude, anxiety, depression.*

Постановка проблеми. Специфіку сучасної науки визначають комплексні дослідницькі програми. Усе частіше картина світу змінюється не так під впливом досягнень в одній окремій науковій дисципліні, як шляхом «парадигмального щеплення» ідей, що транслюються з інших наук [29, с. 626–627]. За З. Бауманом, сучасність, у якій сьогоднішня особистість творить себе, стає більш швидкою, гнучкою, експансивною, випадковою. Вона втрачає свою колишню важкість, твердість, щільність, системність [2]. Відчувається нова, постмодерна площинність або відсутність глибини.

Характерною рисою постмодерну став зсув від «матеріалістичних» цінностей (ідеться про фізичну безпеку та економічну стабільність) до цінностей «пост-матеріальних», коли на перший план виходять самореалізація і якість життя (ЯЖ) [33, с. 84].

ВООЗ дає визначення якості життя як сприйняття людиною своєї позиції в житті,

у тому числі фізичного, психічного та соціального благополуччя, залежно від якості середовища, в якому вона живе, а також ступеня задоволення конкретним рівнем життя й іншими складовими психологічного комфорту. Тобто, сутність якості життя полягає в її соціально-психологічній природі, яка проявляється у сприйнятті людиною власного задоволення різними сферами свого життя, його облаштуванням, які пов'язані з рівнем її потреб.

Психологи стверджують, що покращенню задоволеності життям сприяють такі фактори: наявність домашньої тварини; щастя у шлюбі; наявність вищої освіти; спокійний, урівноважений стан; позитивні й оптимістичні думки; раціональне та повноцінне харчування; наявність великої кількості друзів; відсутність ожиріння. До того ж психологи виділили три основні фактори, що несприятливо вплинуть на якість життя, а саме: розлучитися; не закінчити школу; жити поблизу траси. Ці та інші фактори, що



негативно впливають на якість життя, викликаючи тривожний стан, що відображається на соціальному функціонуванні, особистісному розвитку та житті загалом.

Ступінь розробленості проблеми. Наукові передумови оцінювання якості життя хворих започатковані в працях як закордонних, так і вітчизняних дослідників.

У 1970-х роках американські вчені Е. Десі та Р. Раян сформулювали й описали три фактори, які необхідні для того, щоб людина могла відчувати себе включеною в повноцінне, осмислене, творче та щасливе життя: відчуття компетентності – пов'язане з упевненістю у своїх здібностях і можливостях, це відчуття «я знаю, я можу», для людини важливо відчувати себе професіоналом у своїй сфері; відчуття самодетермінації – це усвідомлення себе й тільки себе причиною своїх дій. Якщо людині це вдається, то з'являється задоволення від діяльності, виникає почуття самостійності, впевненості в майбутньому; включення в систему значимих взаємин – таке включення забезпечує людину відчуттям потрібності, власної значущості для інших людей, що може виявлятися в процесі спільної діяльності. Людина, котра повною мірою володіє всіма трьома компонентами, може назвати своє життя якісним і здатна пережити всю повноту буття.

Деякі вчені, зокрема А. Алексінська, підкреслюють відмінність понять «якість життя» і «відчуття якості життя». Дослідниця вважає неприпустимим підмінювання й паралельне використання цих термінів, зраховує якість життя до об'єктивного виміру, а відчуття якості життя – до суб'єктивного. Автор підкреслює, що питання якості життя зумовлене зовнішніми умовами й об'єктивною реальністю конкретної людини, які стають джерелом життєвого досвіду. Натомість відчуття якості життя визначається на рівні суб'єктивного ставлення до навколишньої реальності як такої, що формується через емоції та відчуття [18, с. 20].

Дж. Зіванні й інші автори в якості життя виділяють емоційний компонент (щастя) і когнітивно-сприймаючий (задоволення життям). Об'єктами щастя є спрямованість на іншого, безконфліктність спілкування, довірливі стосунки, емпатія (співчуття), розуміння іншого тощо. В основі поняття «якість життя» лежить повноцінність і тривалість [27; 29].

А.І. Субетто визначає якість життя як систему якостей духовних, матеріальних, соціокультурних, екологічних і демографічних компонентів життя. У цій системі проявляється рівень реалізації родових сил людини, творчий сенс її життя, розкриваються

й індивідуальна, і суспільна якості життя, різноманітність потреб людини, потенціал її всебічного, гармонійного, творчого розвитку.

На уявлення про взаємозв'язок потреб людини та якості життя вплинула теорія ієрархічних потреб А. Маслоу, сутність якої полягає в тому, що потреби вищого рівня можуть стати визначальними в поведінці людини тільки після задоволення простих потреб (нижчих потреб). Тобто, чим легше реалізувати потреби людини, тим вища її якість життя. Рівень благополуччя для себе може визначити тільки сама людина залежно від ступеня її потреб і можливості їх задоволення. Учений стверджує, що людина, яка у своїх потребнісно-мотиваційних стремліннях змогла «дійти до вершини», є сформованою особистістю, самоактуалізованою в житті, а значить, задоволеною своїм життям.

Людина здатна ототожнювати якість життя з перспективою існування, тривалістю життя, щастям, здоров'ям тощо. Якість життя – це суб'єктивне відчуття, близьке до щастя й особистого благополуччя.

Психологічний бік якості життя людини проявляється передусім у тому, як сама людина визначила для себе межі свого благополуччя, пріоритети у своєму житті, як оцінює свої можливості для задоволення потреб, чи вона детермінує наявний потенціал для досягнення свого індивідуального рівня якості життя. Установлені параметри якості життя людини характеризують аспекти соціально-психологічного здоров'я індивіда й передбачають системне дослідження клінічних, психологічних і соціальних факторів хвороби, що відображає зміст інтегрального міждисциплінарного підходу до особистості хворої людини, ставлення до неї як до єдиної біопсихосоціодуховної системи.

Сьогодні вважається, що якість життя є характеристикою фізичного, психологічного, емоційного й соціального функціонування, яке має в основі суб'єктивне сприйняття. До поняття якості життя входять такі функції: вітальні функції (індивідуальні та соціально значущі); біологічне задоволення (базується на фізіології); соціально-культурні (задоволення духовних потреб людини); психічні (повноцінне функціонування вищих психічних функцій людини); мотиваційні (базуються на вольових особливостях людини); інтегровані (самореалізація, самодостатність, належність і любов – оптимальне функціонування організму).

Медичні аспекти якості життя включають вплив захворювання на повсякденну життєдіяльність людини, її побут. Ефектив-

ність лікування та реабілітації хворої людини лікар оцінює на підставі динаміки скарг, об'єктивних даних. При цьому погляд на пацієнта залишається формальним, не враховуються соціально-психологічні показники, що є частиною багатокомпонентного благополуччя людини. І лише хворий здатний надати адекватну інформацію про те, яким є фізичне й психічне самопочуття, соціальні аспекти життя. Використання показника якості життя дає змогу узагальнено оцінити ступінь адаптації людини до хвороби та можливість виконання звичних функцій, що відповідають її соціально-економічному стану, тобто визначити, наскільки хвороба не дає людині змоги жити так, як вона хотіла б. Дослідження якості життя, зокрема стану здоров'я, надає можливість вивчити вплив захворювання й лікування на показники якості життя хворої людини, оцінюючи всі складові здоров'я – фізичного, психологічного й соціального функціонування [13].

Дослідження нами соціально-демографічних чинників якості життя післяопераційних хворих дало змогу ширше поглянути на ті моменти, від яких залежить стійкість якості життя, його рівня. Проведених досліджень на тему якості життя в медичній практиці було здійснено немало, проте вперше в роботі здійснено спробу виділити соціально-демографічні чинники рівня якості життя післяопераційних хворих.

Постановка завдання. Мета статті – виявити чинники якості життя післяопераційних хворих, беручи за основу вид діяльності, вік, вид операції і стать пацієнтів, оскільки ці соціально-демографічні чинники показують розбіжності щодо якості життя людей різних категорій.

Коло похідних завдань дослідження було таким:

- розглянути теоретико-методологічні основи проблеми якості життя післяопераційних хворих;

- установити рівень якості життя післяопераційних хворих на вибірці пацієнтів нейрохірургічного, травматологічного та хірургічного відділень;

- виявити відмінності рівня якості життя післяопераційних хворих за такими соціально-демографічними чинниками якості життя післяопераційних пацієнтів, як стать, вік і вид діяльності;

- надати рекомендації психологічній службі лікарняних закладів щодо оптимізації перебування післяопераційних хворих на реабілітації.

Коректне оцінювання чинників якості життя, пов'язаної зі здоров'ям, і визначення способів її покращення надто важли-

ві. Знання специфіки якості життя хворого дає змогу мати уявлення про найбільш проблемні сфери життя хворих, які надалі будуть слугувати «мішенями» для психокорекційного впливу.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи якість життя, вчені часто обмежуються лише факторами матеріального достатку й фізичного здоров'я. Але не менш важливими є суб'єктивні показники, зокрема задоволеність життям. Згідно з висновками зарубіжних спеціалістів, із 1960-х років суб'єктивні показники, такі як задоволеність життям, самоповага та відчуття контролю над життям, набули більшого значення не лише в оцінюванні якості життя, а й в оцінюванні адаптації різних категорій людей до навколишнього середовища (людей похилого віку, наприклад). Через це вимірювати показники якості життя людини не можна на основі екстернально оціненого здоров'я або умов зовнішнього оточення без урахування власних оцінок індивідом свого здоров'я і благополуччя.

Дослідження якості життя є загальноприйнятим у міжнародній практиці, високоінформативним, чутливим і економічним методом оцінювання соціального благополуччя як населення загалом, так і окремих соціальних груп суспільства. У соціально-економічних і відповідних дослідженнях уважається, що якість життя є не окремим феноменом, а інтегральною характеристикою фізичного, психологічного, емоційного та соціального функціонування людини.

У медичних закладах використовуються об'єктивні та суб'єктивні критерії оцінювання якості життя пацієнтів. До об'єктивних зараховують фізичну активність і трудову реабілітацію. До суб'єктивних – емоційний статус, задоволення життям і самопочуття хворих. Якість життя змінюється з часом, унаслідок проведеного лікування, її моніторинг дає змогу відслідковувати ефективність і безпечність терапії. Оцінювання якості життя проводиться безпосередньо хворим, тому є надійним показником його стану й доповнює традиційний висновок лікаря [6; 10; 13].

Якість життя – це ступінь розвитку та повнота задоволення, відновлення всього комплексу потреб та інтересів людей, проявляється, як і різні види діяльності, у суб'єктивному відчутті життя. Проблема якості життя стосується умов, результатів і характеру праці, демографічних, етнографічних і екологічних аспектів існування людей, а також юридичного й політичного аспектів (пов'язаних із правами та свободами особистості), зокрема, на психологічному тлі, крім ще загальноідеологічного та культурного (див. таблицю 1) [11; 12].



Критерії оцінювання якості життя

Критерії	Параметри оцінювання
Навколишнє середовище	Благополуччя, безпека, побут, доступність медичного та соціального забезпечення, доступність інформації, екологія (якість повітря, води, шум тощо)
Духовність Психологічні	Релігія, особисті переконання, позитивні емоції, позитивне мислення, адекватна самооцінка, негативні емоції
Рівень самостійності	Повсякденна активність, працездатність, залежність від прийому лікарських засобів і лікування
Суспільне життя	Особисті взаємини, суспільна цінність суб'єкта, сексуальна активність
Фізичні	Сила, енергія, біль, дискомфорт, сон, відпочинок, втомлюваність

Якість життя розглядається як система показників, що характеризують ступінь реалізації життєвих стратегій людей, задоволення їхніх життєвих потреб. Програмні поліпшення якості життя розглядаються як соціальний проект, спрямований на збільшення можливостей людей вирішувати свої проблеми, домагатися особистого успіху й індивідуального щастя.

Якість життя має дві тенденції оцінювання: об'єктивне та суб'єктивне. Критерієм об'єктивного оцінювання якості життя слугують наукові нормативи потреб та інтересів людей, за співвідношенням із якими можна об'єктивно стверджувати про ступінь задоволення цих потреб та інтересів. З іншого боку, потреби й інтереси людей індивідуальні, тому ступінь їх задоволеності можуть оцінити тільки самі суб'єкти.

Отже, оцінювання якості життя виступає у двох формах: 1) науково обґрунтований ступінь задоволення потреб та інтересів; 2) задоволеність людьми, а в нашому дослідженні – пацієнтами, якістю свого життя як суб'єктивний вимір самих людей.

Якість життя для людей невід'ємна від цілей, які вони ставлять перед своїм життям, тобто пов'язана з ефективністю життя в широкому сенсі слова, що й позначається на самопочутті людей.

Сьогодні здоров'я людини – синтетичний індикатор якості життя. Відповідно до уявлення Всесвітньої організації охорони здоров'я, категорія «здоров'я» включає в себе категорії фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я. Крім здоров'я, інтегральними індикаторами є рівень якості середовища, якість освіти і її доступність для населення, якість населення – система демографічних показників, якість культури – культурологічні вимірники якості життя.

Управління якістю життя, отже, включає в себе управління розвитком якості особистості на основі процесів соціалізації, передусім у рамках сім'ї та освіти, управління якістю середовища життя, управління якістю освіти, управління якістю розвит-

ку населення, управління якістю здоров'я населення тощо. Мається на увазі «м'яке» управління, що спирається на методологічну базу всього комплексу системних наук, учення про циклічність розвитку, екології, науки про освіту, педагогіки, людинознавства, квалітології і кваліметрії.

Наше емпіричне дослідження чинників якості життя післяопераційних пацієнтів проводилося на базі 5-ї міської лікарні екстреної та швидкої медичної допомоги м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь 80 досліджуваних, із них 46 жінок і 34 чоловіки віком від 32 до 78 років. Вибірка була сформована з пацієнтів, які знаходилися на післяопераційній реабілітації відділення нейрохірургії, травматології, хірургічного відділення.

Була сформульована гіпотеза про те, що вік, вид діяльності, стать пацієнтів на післяопераційній реабілітації є соціально-демографічними чинниками якості життя таких хворих.

Для дослідження рівня якості життя було використано анкету для пацієнтів, Шпитальну шкалу тривоги та депресії (HADS), методику дослідження самоставлення Пантелеєва.

Розроблена нами анкета дала змогу оцінити психологічний стан пацієнтів на цей момент і отримати відомості про їхній вік, стать, провідний вид діяльності (фізична чи інтелектуальна праця), місце проживання досліджуваних. В анкету були включені запитання щодо оцінювання стану пацієнтів, ставлення до них медичного персоналу, якості лікування, місця проживання та виду операції. Варто зазначити, що 60% пацієнтів із вибірки вказали, що їхні урівноваженість і спокій забезпечує медперсонал. Із бесіди стало відомо, що це пов'язано з тим, що пацієнт не має рідних або стан пацієнта зовсім не цікавить його родичів. Такий показник, як задоволеність процесом лікування і ставлення лікарів, виявився досить високим: 83% пацієнтів указують на те, що їх задовольняє ставлення медпер-

соналу, загалом вони позитивно оцінюють ставлення до себе.

До анкети було включено запитання щодо можливості якось інакше позбутися своєї хвороби. Пацієнти 3-го хірургічного відділення однозначно відповідали на поставлене запитання, вважаючи, що оперативне втручання було необхідним для лікування. Проте пацієнти відділення травматології (23 особи) відповідали на це питання неоднозначно, зазначаючи, що оперативне втручання не було обов'язковим заходом. Із пацієнтами відділення нейрохірургії, зокрема, були труднощі під час бесіди, що зумовлено станом пацієнтів, який не давав змоги повною мірою провести методичне дослідження. Для проведення повноцінного опитування в деяких випадках пацієнтам допомагали рідні та відвідувачі.

Місце проживання пацієнтів було виявлено за допомогою відповідного запитання анкети. 42,8% пацієнтів указали на те, що до них ставляться не так як до інших пацієнтів, завдяки чому констатуємо про такий чинник якості життя післяопераційних хво-

рих, як міське або сільське місце проживання досліджуваних.

Наступним кроком нашого дослідження була «Шпитальна шкала тривоги і депресії» (HADS), завдяки якій було повною мірою оцінено емоційний стан пацієнтів і отримано результати щодо прояву тривоги та депресії. Згідно з даними за шкалою HADS (див. таблицю 2), середній рівень тривоги в обстежених пацієнтів становив $11,20 \pm 3,03$, тобто це клінічно виражена тривога, а за шкалою депресії – $9,20 \pm 3,61$, що відповідає субклінічній депресії.

Пацієнтів, які мали клінічно виражену тривогу, було майже 60%, інші пацієнти (34%) мали субклінічно виражений рівень тривоги. Отже, можна сказати, що 94% обстежених пацієнтів, які знаходяться на післяопераційній реабілітації, мають високий ступінь вираженості тривоги. Депресивні стани є достатньо вираженими в обстежених пацієнтів. Більшість із них знаходиться переважно у стані, який також має клінічно виражений характер.

Нами виявлено, що старша вікова група хворих має більш високий рівень прояву тривоги та депресії під час післяопераційної реабілітації порівняно з молодшими віковими групами, що дає нам право констатувати, що вік пацієнтів є одним із соціально-демографічних чинників якості життя післяопераційних пацієнтів.

У процесі бесіди з пацієнтами було встановлено, що більшість із них уперше проходять післяопераційну реабілітацію. Це, у свою чергу, також зумовлює отримані результати.

Нами також було застосовано методику дослідження самоствавлення (далі – МДС)

Таблиця 2

Результати оцінювання досліджуваних пацієнтів за методикою HADS (за віком)

Групи пацієнтів (за віком)	Середні значення шкали HADS
32-40 (n=15)	$12,9 \pm 1,2$
40-55 (n=23)	$14,8 \pm 1,0$
55-65 (n=22)	$19,4 \pm 2,2$
65-78 (n=20)	$19,3 \pm 9,1$

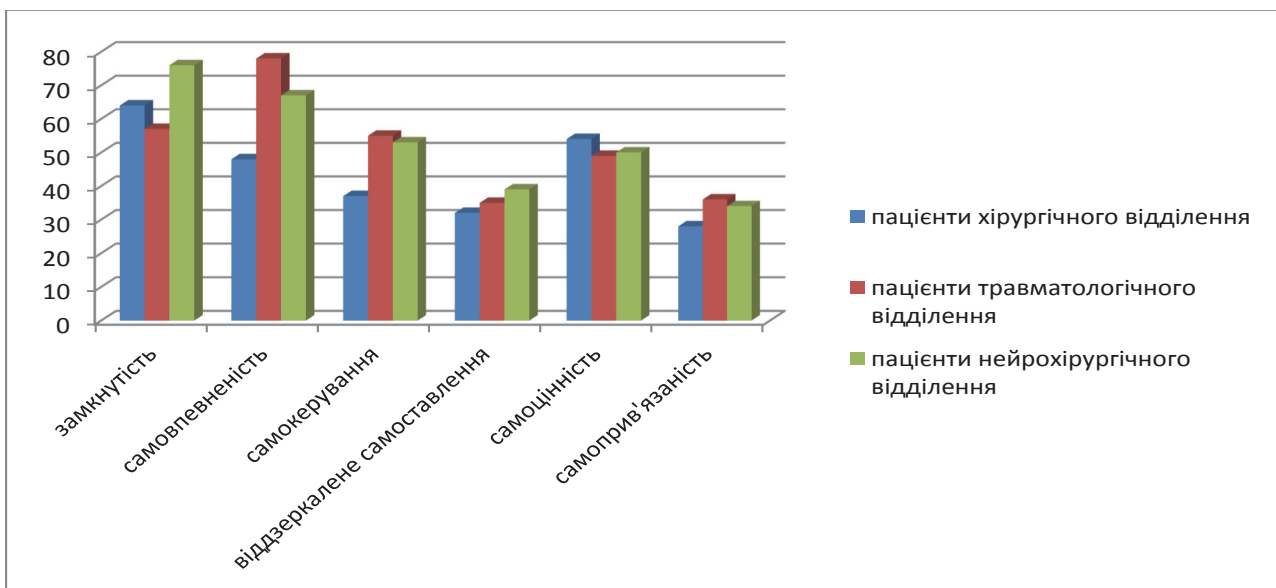


Рис. 1. Показники параметрів самоствавлення післяопераційних пацієнтів за МДС Пантелєєва (%)



Пантелеєва (див. рисунок 1). Методика призначена для виявлення структури самоствавлення особистості, а також вираженості окремих компонентів самоствавлення: замкнутості, самовпевненості, самокерування, віддзеркаленого самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності.

Щодо самоствавлення післяопераційних пацієнтів як компонента структури їх якості життя, можна зазначити, що переважає фізичного виду праці прямо залежне від самоствавлення після операції. А люди, які займаються інтелектуальною працею, не приділяють великого значення своєму стану під час реабілітації в рамках працездатності.

Загальний рівень якості життя післяопераційних пацієнтів виявився залежним передусім від виду діяльності.

Що стосується залежності рівня якості життя від статі, то варто сказати, що пацієнти жіночої статі виявилися більш адаптованими до переживання реабілітації. Це зумовлено підвищеною увагою до обов'язків перед рідними та дітьми. Пацієнти жіночої статі мали більш високий рівень якості життя, ніж чоловіки.

Пацієнти віком від 50 років мають нижчий рівень якості життя, що, зокрема, пов'язано з умовами їх проживання й самоствавленням. Пацієнти старшого віку більше переймаються своїм становищем і тим, із якими труднощами через проведену операцію можуть зіткнутися їхні рідні та близькі.

Висновки. Виявлені відмінності в рівні якості життя післяопераційних пацієнтів залежно від віку, статі, виду діяльності підтверджують висунуту нами гіпотезу: вік, вид діяльності, стать пацієнтів на післяопераційній реабілітації є соціально-демографічними чинниками їхньої якості життя. Також встановлено, що місце проживання таких пацієнтів і вид операції зумовлюють рівень якості життя післяопераційних хворих.

Провівши дослідження, можемо надати рекомендації щодо оптимізації перебування хворих на післяопераційній реабілітації. Потрібно мати на увазі не лише фізіологічний стан людини, а й уважати за необхідне брати участь у підтримці психологічного стану пацієнта. Це може зумовити покращення та прискорення одужання людини. Адже повернути здоровий вигляд і працездатність набагато легше людині, яка перебуває в добром гуморі та адекватно оцінює ситуацію, ніж тій, яка постійно емоційно напружена та не може позбутися тривоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская //

Психология и образ жизни личности. – М. : Наука, 1987. – 30 с.

2. Абрамова Г.С. Психология в медицине / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдич. – М. : Кафедра-М, 1998.

3. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман. – СПб., 2008.

4. Бобков В. Динамика уровня жизни населения / В. Бобков, П. Маловский-Мстиславский // Экономист. – 1994. – № 6.

5. Вернік О.Л. Особливості суб'єктивної оцінки якості життя студентською молоддю / О. Вернік // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. – Житомир : Вид-во ЖДПУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 19. – Т. 7. – С. 46–50.

6. Григорьева И.В. Психосоциальные аспекты качества жизни пациентов, оперированных по поводу рака щитовидной железы / И.В. Григорьева, С.А. Игумнов // Укр. мед. часопис. – 2007. – № 6 (62) – XI/XII. – С. 84–88.

7. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 / А.Н. Дорожевец ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1986. – 19 с.

8. Ершов А.П. Качество жизни и местное самоуправление в условиях социальной модернизации / А.П. Ершов, Ю.Р. Хайруллина // Социол. исслед. – М., 2004. – № 8. – С. 65–66.

9. Замалетдинова Л.Р. Качество жизни: понятие, структура, значение теории в решении экологической проблемы / Л.Р. Замалетдинова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2008. – №2 (10). – С. 102–110.

10. Использование опросника качества жизни (версия ВОЗ) в психиатрической практике : [пособие для врачей и психологов] / [авторы-сост.: Г.В. Бурковский, А.П. Коцюбинский, Е.В. Левченко и др.] ; под ред. М.М. Кабанова. – СПб. : НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1998. – 55 с.

11. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дисс. ... докт. психол. наук / А.А. Кроник. – М., 1994. – 368 с.

12. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика / под ред. В.Ю. Большакова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – С. 476–510.

13. Лебединский М.С. Введение в медицинскую психологию / М.С. Лебединский, В.Н. Мясичев. – Л., 1966.

14. Линч К. Образ города / К. Линч. – М. : Стройиздат, 1982. – 328 с.

15. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н.А. Логинова // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 103–109.

16. Максименко С.Д. Передмова / С.Д. Максименко // Гуманістична психологія: Антологія : у 3 т. / за ред. Р. Трача і Г. Балла. – К., 2001. – Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 2001. – С. 7.

17. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – С. 438–444.

18. Непомнящая В.А. Методологические проблемы психологии – иллюзии и реальность. Возможность

использования понятия «качество жизни» в психологии / В.А. Непомнящая. – Томск, 2005. – С. 593–597.

19. Новик А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова ; под ред. акад. РАМН Ю.Л. Шевченко. – 2-е издание. – М. : ЗАО «Олма Медиа Групп», 2007. – 320 с.

20. Ноздріна Л.В. Якість життя населення в переходній економіці України : автореф. дис. ... канд. екон. наук / Л.В. Ноздріна ; Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2001. – 24 с.

21. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.

22. Психологія / за редакцією Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.

23. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». – 1990. – № 2. – С. 59–60.

24. Розин В.М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры / В.М. Розин // Человек как субъект культуры. – М. : Наука, 2002. – С. 42–112.

25. Романцов М.Г. Качество жизни современных студентов / М.Г. Романцов, С.Н. Коваленко // Чело-

век. Природа. Общество. Актуальные проблемы : материалы 13-й Международной конференции молодых ученых. — СПб., 2002. — С. 312–320.

26. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.

27. Руткевич М.Н. Образ жизни и «качество жизни» / М.Н. Руткевич // Социол. исслед. – 1976. – №4. – С. 13–24.

28. Современные концепции уровня, качества и образа жизни. – М. : ИСИ АН СССР, 1978. – 198 с.

29. Стёпин В.С. Теоретическое знание / В.С. Стёпин. – М., 2003. – С. 626–627.

30. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

31. Соціологія : [короткий енциклопедичний словник]. – К. : Укр. центр духовн. культури, 1998. – 736 с.

32. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

33. Титаренко Т.М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т.М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4 (38). – С. 83–96.



УДК 616.853-052

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПРИЙНЯТТЯ ЮРИДИЧНО ЗНАЧУЩИХ РІШЕНЬ

Завязкіна Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У роботі піднімається питання обґрунтування заходів осудності з точки зору психопатологічних, мотиваційних, особистісних, когнітивних сторін суб'єкта, а також соціальних факторів. Зазначається, що обґрунтування ключового експертного висновку вимагає аналізу співвідношення синдромальних характеристик психічного розладу й особистісних утворень, які регулюють юридично значущу поведінку особистості.

Ключові слова: психологічна діагностика, експертне рішення, критерій, обмежена осудність, когнітивна діяльність, особистісні особливості, критичність.

В работе поднимается вопрос обоснования мер вменяемости с точки зрения психопатологических, мотивационных, личностных, когнитивных сторон субъекта, а также социальных факторов. Указывается, что обоснование ключевого экспертного заключения требует анализа соотношения синдромальных характеристик психического расстройства и личностных образований, регулирующих юридически значимое поведение личности.

Ключевые слова: психологическая диагностика, экспертное решение, критерий, ограниченная вменяемость, когнитивная деятельность, личностные особенности, критичность.

Zaviazkina N.V. PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF ACCEPTANCE OF LEGALLY SIGNIFICANT DECISIONS

The work raises the question of sanity justify measures in terms of psychopathology, motivation, personality, cognitive sides of the subject, as well as social factors. It is specified that the rationale of key expert opinion requires an analysis of the ratio of syndrome characteristics of mental disorders and personality structures that govern the legally significant behavior of the person.

Key words: psychological diagnostics, expert decision criteria, diminished responsibility, cognitive activity, personal characteristics, criticality.

Постановка проблеми. Відповідаючи на питання про здатність суб'єкта усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними, психіатри-експерти в обґрунтуванні медичного та юридичного критерію осудності / неосудності спираються на дані, отримані в результаті патопсихологічного обстеження, яке проводиться в рамках як однорідної психіатричної, так і комплексної психолого-психіатричної експертизи (КСПЕ). Медичний психолог, незважаючи на те, що основна професійна область його знань – патопсихологія, володіє критеріями диференціації різних порушень психічної діяльності та має можливість інтегрувати їх у патопсихологічні симптомокомплекси, але самостійно кваліфікувати наявність медичного критерію (тобто психічного розладу як такого) не може, оскільки він не має для цього спеціальних знань з психіатрії [1]. При проведенні психодіагностики роль психолога не обмежується питаннями нозологічної діагностики і визначення ступеня вираженості психічного розладу. В рамках первинної діагностики лікар-психіатр дає синдромально-нозо-

логічну характеристику наявної патології, а психолог проводить структурно-динамічний аналіз особистості обстежуваних [1]. Виключно важливою є роль психологічних досліджень, коли йдеться про діагностику невиражених форм інтелектуальної недостатності, стертих проявів шизофренії, особистісних розладів, неврозів і неврозоподібних станів, резидуально-органічних уражень головного мозку. Психологічне обстеження в цих випадках торкається всіх основних елементів захворювання, оскільки воно включає опис розладу та інтерпретацію його психологічних механізмів на основі аналізу особистості і виділення таких її особливостей, як неадекватні соціальні установки у зв'язку з порушеннями системи життєвих стосунків людини, підвищений рівень домагань або наявність протилежно спрямованих прагнень, які в співвідношенні із ситуаційними чинниками набувають патогенного значення [2].

Якщо клініцисти не виявляють у суб'єкта психічного розладу, то експертний висновок психолога про нездатність психічно здорової особи через, наприклад, психологічний або емоційний стан усвідомлюва-

ти фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними, не має правового значення у зв'язку з тим, що неосудність передбачає порушення регуляції діяльності за психопатологічними механізмами [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наш час проявляється виразна тенденція до розширення прав осіб із психічними розладами, пов'язана зі змінами соціально-економічними умовами в суспільстві і оновленням законодавчої бази. Це привело до росту правової активності громадян, які стали все частіше вирішувати свої майнові і немайнові стосунки у цивільному судочинстві. В багатьох осіб з психічними розладами відзначається досить високий рівень соціального функціонування, вони ведуть активний спосіб життя і стають учасниками майново-правових стосунків. У зв'язку з цим відзначається ріст числа судово-психіатричних експертиз (СПЕ) по цивільним справам, особливо у справах про визнання угод недійсними [3].

Складність експертної оцінки у справах про визнання угод недійсними полягає в тому, що завжди здійснюється ретроспективний аналіз психічного стану. Цей вид експертизи відноситься до відносно мало формалізованих видів діагностики. Співставлення діагнозу з певною ситуацією з урахуванням особистісних особливостей, патопсихологічних механізмів, соціальних і ситуаційних чинників дає змогу вирішити експертні питання [4].

Цивільна дієздатність особи як здатність самостійно здійснювати суб'єктивні права, що належать їй, виконувати прийняті на себе обов'язки і відповідати за скоєні правопорушення характеризується як природна властивість особистості, оскільки її об'єм залежить від наявності в особі ряду психофізичних властивостей: волі, певного рівня інтелектуального розвитку і психічного здоров'я [3; 4]. Інтелектуальний компонент здатності розуміти значення своїх дій і керувати ними при укладенні угоди розглядається як порушення здатності усвідомлювати зовнішню сторону юридично значимих подій (нездатність до осмисленого сприйняття умов, в яких була укладена угода, нездатність до осмислення факту укладення угоди), порушення здатності усвідомлювати змістовну сторону юридично значимих подій (юридичне значення угоди, соціальне значення угоди), порушення критичної оцінки ситуації, пов'язаної з укладенням угоди, порушення прогнозування наслідків угоди. Вольовий компонент розкривається через порушення особово-мотиваційної регуляції поведінки, порушення адекватного форму-

вання цілі і здатності до регуляції поведінки і контролю при укладенні угоди [5].

Таким чином, інтелектуальний і вольовий компоненти, як відзначає А.А. Ткаченко, є відображенням особливостей перебігу психічних процесів особистості, обумовлених психологічними законами і закономірностями, у зв'язку з чим цей стан повинен описуватися психологічними категоріями і виявлятися за допомогою психологічного дослідження [6]. Оскільки юридичний критерій сформований в психологічних поняттях, то оцінюється вся сукупність психічних проявів людини, а не тільки психопатологічних. У цьому випадку питання до експерта-психолога стосуються оцінки індивідуально-психологічних особливостей підекспертного і того, як вплинули ці особливості на його усвідомлену і вольову діяльність [6].

Так, наприклад, при експертній оцінці інтелектуального компонента («розуміти значення своїх дій») досліджуються такі психологічні і юридично значимі складові, як розуміння фактичної сторони угоди, розуміння юридичних особливостей угоди, прогнозування наслідків угоди, збереження критичних здібностей. Оцінка вольового компонента («здатність керувати своїми діями») передбачає дослідження мотивації здійсненої угоди, здатності до самостійного прийняття рішення, саморегуляції і довільності поведінки, до реалізації рішення [6].

Порушення хоча б однієї складової інтелектуального і вольового компонентів юридичного критерію, як відзначають дослідники, унеможливорює вільне волевиявлення і, як наслідок, призводить до нездатності розуміти значення своїх дій і керувати ними [7; 8].

Постановка завдання. Мета статті – огляд теоретичних та методологічних основ щодо можливостей психологічного обґрунтування ключового експертного висновку з урахуванням співвідношення синдромальних характеристик психічного розладу та особистісних новоутворень, регулюючих юридично значущу поведінку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі вольового акту лежить процес прийняття рішення, який включає 5 основних етапів: формування наміру (спонукання), вибір (цілеполагання), ініціація дій, зміна або незміна дії, досягнення цілі. Прийняття рішення залежить від здатності адекватно оцінювати ситуацію і себе (самооцінка), збереження рефлексивних здібностей або усвідомлення особистісного сенсу, здатності до постановки проміжних цілей, здатності до контролю і до прогнозування наслідків (вміння передбачати юридичні наслідки) [2].



Найбільш проблемним є питання про те, чи можуть психічні розлади істотно впливати на когнітивний і вольовий компоненти і однозначно призводити до порушення здатності розуміти свої дії і керувати ними. Не всі психічні розлади мають такий вплив. Крім того, в міру виключення психопатологічних механізмів поведінки особи залишаються фактори індивідуально-психологічних і емоційних особливостей особистості. Ці індивідуально-психологічні особливості особи можуть впливати і не впливати на поведінку в юридично значущій ситуації. Для особи, що «не могла» усвідомлювати свої дії і керувати ними, характерні виражені хронічні психічні і виражені тимчасові психічні розлади. У випадку, коли особа була здатною усвідомлювати свої дії і керувати ними, для підекспертних можуть бути характерними помірні і нерізко виражені зміни психіки, які необов'язково впливають на здатність розуміти свої дії і керувати ними, або відсутність психічних розладів [2].

Таким чином, психолог має власне універсальне експертне завдання – оцінка наявності або відсутності істотного впливу індивідуально-психологічних особливостей на поведінку суб'єкта в момент здійснення інкримінованих йому діянь. Це питання може бути поставлене відносно практично всіх обвинувачених, що направляються на КСППЕ, незалежно від змісту кримінальних дій і того, чи страждає ця особа психічним розладом [1]. Психолог у будь-якому випадку зобов'язаний визначити структуру особистості підекспертного і оцінити з її врахуванням міру здатності до довільної саморегуляції діяльності в конкретній ситуації. У випадку виявлення клініцистами психічної патології і винесенні ними рішення про обмеження здатності підекспертного до усвідомлення і регуляції діяльності в момент правопорушення інтеграція з експертним висновком психолога про істотний вплив на цю ж діяльність індивідуально-психологічних особливостей підвищить доказовість заключення комісії експертів у цілому [1; 2]. За відсутності психічних розладів передбачається збереженість інтелектуального і компонентів, але такі психологічні особливості особи, як емоційні стани, його особистісні особливості, ситуаційні показники соціального функціонування, можуть істотно вплинути на вольові та когнітивні процеси.

Враховуючи, що експертна оцінка осудності вимагає визначення медичного і юридичного критерію – факту наявності психічного розладу і обумовлених ним порушень усвідомленої вольової регуляції діяльності, дослідники вказують на доцільність залу-

чення експерта-психолога при визначенні здатності усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними через відсутність у висновках комісії експертів-психіатрів достатнього обґрунтування порушення психологічного (юридичного) критерію і необхідності психологічного і патопсихологічного аналізу поведінки підекспертного в момент делікту з метою довести наявність порушеної внаслідок захворювання здатності до довільної саморегуляції діяльності [9].

Саморегуляція є однією з ключових системотворчих ознак психіки. Вона забезпечує стійке функціонування психіки в різних умовах життєдіяльності та підтримує стан рівноваги психічної системи із середовищем. Згідно з традиційними уявленнями щодо саморегуляції виділяють мотиваційний і операційно-технічний рівні її протікання. Мотиваційний, або смисловий, рівень пов'язаний із загальною спрямованістю, змістом діяльності; операційно-технічний – відбиває формальну організацію дії за допомогою засобів, направлених на оптимізацію діяльності. Система набуває рівноважного стану, проходячи через ряд регуляційних процесів, що послідовно змінюють один одного: потреби – емоція – рухова активність – задоволення потреб/утворення мотиву – діяльність/встановлення стабільних зв'язків з довкіллям [10].

Судові психіатри і психологи відзначають, що психічні розлади сприяють послабленню контролюючих функцій свідомості, обмежують альтернативні можливості вибору дій в тих або інших ситуаціях, що у кримінальному законі було зафіксовано у вигляді юридичної формули «неосудності» [11]. Рівень функціонування системи саморегуляції може бути змінений у різному ступені і пов'язаний з різними індивідуально-психологічними особливостями, що є вираженням наявного того чи іншого психічного розладу. У кримінальній ситуації у одних підекспертних регуляція поведінки здійснюється на початково дуже низькому рівні, характерному для них, що проявляється в недооцінці важливих параметрів ситуації, недостатньому плануванні цілей, труднощах організації послідовності дій, дефектності оціночної ланки регуляції. В інших підекспертних порушення регуляції в момент делікту обумовлені патогенним впливом ситуаційних чинників (у вигляді емоційності ситуації, складності завдання, що стоїть перед суб'єктом) на ланки потенційної системи саморегуляції. Дослідження ціннісно-смислового рівня саморегуляції обмежено осудних осіб виявило

у них автономність функціонування цільового (операціонально-технічного) і ціннісно-смыслового рівнів регуляції. Моральні цінності не вплетені в їх основні мотиваційні лінії, не виконують роль бар'єрів при виникненні агресивних імпульсів, полегшуючи тим самим реалізацію злочинного діяння, в процесі здійснення якого, а у деяких осіб і на етапі його ініціації, проявляються дефектні ланки потенційної системи саморегуляції [12; 13].

На думку І.А. Кудрявцева, саморегуляція дає змогу оцінити не лише вплив, але і взаємовплив значимих чинників (психопатологічного/патопсихологічного, особового і ситуаційного) на поведінку підекспертного в певній ситуації. Описаний експертний підхід для вирішення завдань КСППЕ, що мають юридичне значення, полягає в загальному вигляді у встановленні особливостей регуляції (саморегуляції) психічної діяльності та / або поведінки суб'єкта правових стосунків, характеру його психічного функціонування [2].

І.А. Кудрявцев висунув доказове положення, згідно з яким особливості групової соціалізації осіб з пограничною психічною патологією, відображені в структурі та змісті їх свідомості і самосвідомості, характері мотиваційної і смыслової сфери (тимчасовій перспективі цілей, особових цінностях), мають прогностичне значення. Вони дають змогу передбачити якість соціальної адаптації і швидкість входження індивіда в новий колектив після примусового лікування, дають можливість передбачити успішність або неуспішність його виробничої діяльності в певній організаційній культурі, розкривають причини низької результативності й адаптивності. У зв'язку з цим вони також можуть бути використані як орієнтири для спрямованої психологічної корекції особистості [2].

М.В. Морозова та О.Ф. Савина вважають, що психолог при оцінці особливостей поведінки суб'єкта не виходить із загальних уявлень, що виявлений у нього психічний розлад «апріорі» тягне за собою порушення регуляції, а кожного разу розглядає індивідуальні для кожного суб'єкта механізми збоїв в структурі психічної діяльності в конкретній ситуації [9]. В силу специфіки своїх знань медичний психолог-експерт може виявляти не лише психологічні, але й патопсихологічні феномени, обумовлені наявністю психічного захворювання. В процесі аналізу психолог повинен диференціювати патопсихологічні, тобто якісно інші механізми, від психологічних, з одного боку, і психопатологічних – з іншого. Ці рівні регуляції діяльності можуть детермі-

нувати кримінальну активність психічно нездорової людини як кожний окремо, так і в сукупності. Автори підкреслюють, що спроби «пояснення» психопатології в рамках експертного висновку психолога небезпечні як ймовірністю психологізації хвороби, так і «бажанням» визначити конкретну мотивацію кримінальних дій, підміняючи тим самим компетенцію суду, як би «нав'язуючи» йому власне розуміння всіх юридично значимих обставин і визначаючи ступінь провини і відповідальності [9].

Висновки з проведеного дослідження. При КСППЕ у цивільному судочинстві в компетенцію психолога входить виявлення таких юридично значимих особливостей особи, як підвищена навіюваність, керованість, схильність до впливу різних осіб, ступінь впливу соматичних хвороб на психологічний стан, емоційний стан при психотравмуючій ситуації. Необхідно враховувати в експертному аналізі показники соціального функціонування протягом життя і безпосередньо в період укладання угоди: цілеспрямованість дій, прогнозування і критична оцінка рівня своїх знань і дій підекспертним, зворотний зв'язок і корекція здійснюваних вчинків. При цьому експерт не вирішує питання про дієздатність або недієздатність та дійсність або недійсність угоди. Експерт тільки обґрунтовує: могла чи не могла особа розуміти значення своїх дій і керувати ними, і тим самим дає суду докази істотного порушення угодоздатності підекспертного або відсутності порушення [14; 15].

При КСППЕ у кримінальному процесі останнім часом істотно розширився спектр завдань, які стоять перед експертами. Нездатність повною мірою усвідомлювати свої дії (інтелектуальна ознака) завжди свідчить і про наявність вольової ознаки – нездатності повною мірою керувати ними. Порушення в інтелектуальній і вольовій сфері, недостатність самокритичності, самоконтролю, саморегуляції потребують ґрунтового вивчення з боку експертів-психологів.

Таким чином, експертна оцінка психічних розладів відноситься до сфери компетенції експерта-психіатра, а експертну оцінку станів тимчасового психічного розладу, нерізко виражених змін психіки можна віднести до сфери сукупної компетенції експерта-психіатра і експерта-психолога, при цьому основою експертних рішень, що виявлені експертом-психологом, є юридично значимі індивідуально-психологічні особливості, особливості емоційної сфери, показники соціального функціонування, у тому числі й ситуаційні.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Медицинская и судебная психология / под. ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – М., 2004. – 615 с.
2. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза: Научно-практическое руководство / И.А. Кудрявцев. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 497 с.
3. Иванова Л.Я. Гражданская правосубъектность лиц, страдающих психическим расстройством : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук / Л.Я. Иванова. – Екатеринбург, 1993. – 19 с.
4. Шодонова М.Э. Основания ограничения гражданской дееспособности физических лиц / М.Э. Шодонова // Юрист. – 2012. – № 18. – С. 44–48.
5. Новые направления судебно-психологической экспертизы // [О.Д. Ситковская, Л.П. Коньшева, М.М. Коченов]. – М. : Юрлитинформ, 2000 – 160 с.
6. Ткаченко А.А. Методологические принципы судебно-экспертной оценки степени тяжести вреда здоровью в виде психического расстройства / А.А. Ткаченко, Е.Ю. Яковлева // Российский психиатрический журнал. – 2008. – № 4. – С. 15–20.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
8. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 368 с.
9. Морозова М.В. Проблема интеграции специалистов в экспертизе по уголовным делам: пределы компетенции психолога-эксперта при оценке вменяемости / М.В. Морозова, О.Ф. Савина // Психология и право. – 2011. – № 2. – С. 22–28.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Первомайский В.Б. Современные подходы к решению проблемы ограниченной вменяемости / В.Б. Первомайский // Архив психиатрии. – 2005. – № 1. – С. 47–50.
12. Коченов М.М. Судебно-психологическая экспертиза: теория и практика. Избранные труды / М.М. Коченов. – М. : Генезис, 2010. – 352 с.
13. Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы / В.В. Нагаев. – М., 2000. – 227 с.
14. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе / Ф.С. Сафуанов. – М. : Смысл, 1998. – 260 с.
15. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности / О.Д. Ситковская. – М. : Издательство НОРМА, 1998. – 285 с.

УДК 159.972

РАЗНОВИДНОСТИ КОГНИТИВНОГО ВЗАИМОПЕРЕПЛЕТЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СТАНДАРТНОЙ ПРОЦЕДУРЫ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И ПЕРЕРАБОТКИ ДВИЖЕНИЯМИ ГЛАЗ

Николаенко С.А., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Сумский государственный педагогический университет
имени А.С. Макаренко

В работе дана классификация методов когнитивного взаимопереплетения в ситуациях отреагирования и блокировки при переработке травматического материала в структуре стандартной процедуры десенсибилизации и переработки движениями глаз. В ситуации отреагирования данные методы классифицированы в зависимости от этапов отреагирования: начального, кульминационного, завершающего. В ситуации блокировки указанные методы классифицированы на основе критериев ассимиляции, вербализации и генерации.

Ключевые слова: десенсибилизация и переработка движениями глаз, отреагирование, блокировка переработки, когнитивное взаимопереплетение, методы когнитивного взаимопереплетения.

У роботі представлена класифікація методів когнітивного взаємопереплетення в ситуаціях відреагування і блокування під час переробки травматичного матеріалу в структурі стандартної процедури десенсибілізації й переробки рухами очей. У ситуації відреагування ці методи класифіковано залежно від етапів відреагування: початкового, кульмінаційного, завершального. У ситуації блокування зазначені методи класифіковано на основі критеріїв асиміляції, вербалізації та генерації.

Ключові слова: десенсибілізація і переробка рухами очей, відреагування, блокування переробки, когнітивне взаємопереплетення, методи когнітивного взаємопереплетення.

Nikolaenko S.A. VARIETY OF COGNITIVE INTERTWINING IN THE STRUCTURE OF THE STANDARD PROCEDURE AND PROCESSING DESENSITIZATION EYE MOVEMENT

The paper gives a method classification for cognitive interlacing in situations of acting and blocking the processing of traumatic material in the structure of the standard procedure, eye movement desensitization and reprocessing. In a situation of acting out these methods are classified according to the stage of acting: primary, climax, the final. In a situation of blocking these methods are classified on the basis of assimilation criteria, verbalization and generation.

Key words: eye movement desensitization and reprocessing, acting out, lock processing, cognitive intertwining, interweaving cognitive methods.

Постановка проблемы. Когнитивное взаимопереплетение (далее – КВП) в структуре стандартной процедуры десенсибилизации и переработки движениями глаз (далее – ДПДГ) является особой формой техники, которая специально разработана для наиболее трудных клиентов с высокой степенью беспокойства. КВП рекомендуется применять в тех случаях, когда спонтанной переработки в процессе ДПДГ оказывается недостаточно для достижения психотерапевтических целей.

Анализ последних исследований и публикаций. В классической работе Ф. Шапиро приводятся следующие четыре ситуации, в которых необходима стимуляция переработки в форме КВП: 1) «мертвая петля», когда переработка остается заблокированной даже после того, как психотерапевт использует дополнительные варианты ДПДГ; 2) «недостаточная информация», когда для продолжения переработки травма-

тического материала у клиента не хватает знаний и личного опыта; 3) «недостаточная генерализация», когда положительный эффект конкретного эмоционального плато, достигнутый в процессе переработки, не переносится на дополнительные цели; 4) «фактор времени», когда сеанс ДПДГ подходит к концу, а клиент все еще находится в процессе отреагирования [4].

Однако в указанных выше ситуациях методы КВП используются только для работы с заблокированной информацией. С нашей точки зрения, необходима дополнительная разработка специальной группы методов КВП, которые могут применяться также и для работы с отреагированием в структуре стандартной процедуры ДПДГ.

Постановка задания. Заданиями статьи являются, во-первых, выявление и классификация методов КВП, которые можно использовать в случае отреагирования, во-вторых, классификация и расширение



арсенала методов КВП, которые можно использовать при блокировке переработки травматического материала в структуре стандартной процедуры ДПДГ.

Изложение основного материала исследования. Структура стандартной процедуры ДПДГ включает в себя следующие этапы: 1) определение образа, отражающего в целом наиболее травматическую часть события; 2) формирование отрицательного самопредставления, выражающего основную самооценку или убеждение; 3) создание желаемого положительного высказывания о себе, включающего внутреннюю область контроля; 4) оценка клиентом степени соответствия положительного самопредставления; 5) называние вызывающих беспокойство эмоций, возникающих при соединении образа и отрицательного самопредставления; 6) оценка клиентом степени беспокойства, возникающего при стимулировании травматического воспоминания; 7) определение того, где именно в теле испытываются физические ощущения при обращении к травматической информации; 8) десенсибилизация как начало процесса очистки всех ассоциативных каналов памяти; 9) введение положительного самопредставления; 10) сканирование тела, когда клиент анализирует тело для поиска любых остаточных физических ощущений; 11) окончание психотерапевтического сеанса после достижения клиентом чувства собственной эффективности и успеха [4].

Ф. Шапиро отмечает, что примерно в половине всех сеансов соединение на этапе десенсибилизации таких обычных компонентов процедуры ДПДГ, как центральный образ травматической ситуации, негативные самопредставление и ощущения в теле, с движениями глаз способствует полной переработке психотравматического материала. Однако на этапе десенсибилизации у клиентов могут возникать следующие осложнения: 1) отреагирование, которое связано с переживанием высокого уровня беспокойства во время переработки; 2) блокировка, которая связана с тем, что переработка преждевременно приостанавливается.

Проблема отреагирования и блокировки решается на двух уровнях. На первом уровне применяются простые стратегии и методы [4, с. 223–260]. На втором уровне требуются уже более продвинутое стратегии и методы в форме КВП [4, с. 319–350].

Согласно Ф. Шапиро, переработку можно рассматривать как преобразование дисфункциональной информации путем установления ее связи с более адаптив-

ной, ресурсной информацией в процессе движений глаз.

Автор отмечает, что в течение большей части сеансов ДПДГ адаптивная переработка информации происходит как спонтанное соединение соответствующих нейросетей. Однако когда переработка блокируется, психотерапевт должен использовать когнитивное взаимопереплетение для искусственного прокладывания нового пути, связывающего дисфункциональную и ресурсную нейросети.

На уровне непосредственной коммуникации психотерапевта с клиентом КВП означает, что в случае блокировки при переработке информации психотерапевт предлагает клиенту определенные высказывания, которые в процессе движений глаз связываются, «переплетаются» как с дисфункциональными, так и с ресурсными ассоциациями и нейросетями. То есть спонтанное связывание двух нейросетей во время движений глаз дополняется введением в систему новой информации, исходящей от терапевта.

Когда клиент признал для себя саму возможность такой адаптивной перспективы, связанной с новой ресурсной информацией, психотерапевт начинает проводить серии движений глаз для создания дополнительной связи между нейросетью, которая содержит дисфункциональный материал, и нейросетью, которая содержит ресурсный материал.

Выше мы уже отмечали, что использование КВП абсолютно необходимо в случае возникновения ситуации «мертвой петли», когда после выполнения последовательных серий движений глаз у клиента возникает блокировка в переработке (то есть с определенной периодичностью снова и снова повторяются те же самые отрицательные мысли, эмоции и образы).

Однако опыт показывает, что клиент часто нуждается в КВП также и в ситуации отреагирования. В этом случае основная функция КВП заключается уже не в разблокировании переработки, как в случае «мертвой петли», а, напротив, в контроле, сопровождении и облегчении отреагирования. За счет специфического содержания коммуникации психотерапевт должен помочь клиенту переработать травматический материал с высоким уровнем беспокойства без дополнительного страха, отвержения или негативной оценки. Используем метафору: если в случае блокировки КВП стимулирует дальнейшее прохождение застрявшего плода по родовым путям, то в случае отреагирования КВП контролирует и облегчает его слыш-

ком болезненное, бурное или быстрое прохождение по родовым путям.

Рассмотрим разновидности высказываний психотерапевта, которые он может использовать для КВП в ситуации отреагирования. Для этого мы классифицируем данные высказывания в зависимости от того, на каких этапах отреагирования их целесообразнее использовать.

1) Содержание КВП на начальном этапе отреагирования.

– Проявить сочувствие. «Надо потерпеть, это скоро пройдет».

– Сделать акцент на безопасности. «Сейчас вы в полной безопасности»; «Вы в полной безопасности, так как сейчас вы здесь, под моей защитой, а те события, которые вы переживаете, были в прошлом».

– Сделать акцент на личной силе клиента. «Вы личность более устойчивая, сильная и независимая сущность, чем ваши негативные переживания в данный момент, и поэтому в любой момент вы можете произвольно погружаться в эти переживания и выходить из них».

– Дать общую метафору прохождения и завершения процесса отреагирования. «Это напоминает ускорение движения автомобиля в туннеле: чем скорее водитель хочет выехать из туннеля и попасть на свет, тем сильнее он жмет на газ и ускоряет таким образом движение своего автомобиля. Так и мы с вами ускорим движения глаз из стороны в сторону и сделаем эти серии более продолжительными. Когда неприятные переживания уйдут, вы также окажетесь возле выхода из туннеля и выйдете на свет».

– Успокоить. «Хотя ваши переживания и сильные, они пройдут быстро и обязательно закончатся, так как отреагирование всегда имеет начало, середину и конец»; «Любое отреагирование завершается на протяжении одного сеанса»; «В вашем отреагировании нет ничего неожиданного, ужасного или отвратительного – это просто одна из форм переработки эмоционально заряженной информации, которая хранится в одной из ваших нейросетей».

– Дать установку на полное прохождение процесса отреагирования. «Так как полностью переработанные негативные переживания в последующих сеансах, как правило, никогда не проявляются, в данном сеансе их необходимо переработать до конца».

– Рефреймировать значение неприятных переживаний. «Повышение уровня вашего беспокойства является верным признаком того, что травматический материал проходит переработку и в будущем не будет вас

беспокоить»; «При полном завершении отреагирования ваше психическое здоровье будет полностью восстановлено».

2) Содержание КВП на кульминационном этапе отреагирования.

– Поддержание (при необходимости) двойной фокусировки внимания с помощью вопросов или указаний. «Как вас зовут? Сколько вам лет? Где вы живете?»; «Оставайтесь в контакте со мной, посмотрите мне в глаза»; «Какой у меня цвет глаз?»; «Ударяйте руками по коленям (ручками кресла) в одном ритме с движениями глаз».

– Поддержание вербального выражения чувств. «Выскажите вслух все, что вы думаете по поводу переживаемой ситуации»; «Что еще?».

– Диссоциация настоящего и прошлого. «Это было в прошлом, а вы находитесь в настоящем. Прошлое надо отпустить и двигаться дальше, в будущее».

– Диссоциация «Взрослого Я» и «Детского Я» (если психическая травма была в детстве). «Эта ситуация была в вашем детстве, а сейчас вы – взрослый. И вы можете видеть себя маленьким и незащищенным, одновременно ощущая себя большим и сильным».

– Диссоциация от конкретной негативной эмоции. «Вы сейчас переживаете страх (к примеру), находясь в то же время в безопасности».

– Диссоциация «Я» и негативного самопредставления. «Это негативное самопредставление, эта фраза «Я – ничтожество» (к примеру) существует сама по себе, а вы – сам по себе».

– Диссоциация «Я» и негативного самопредставления при помощи смены терапевтом интонаций. 1) «Я – трус (к примеру)» (произносится подавленно); 2) «Я – трус» (произносится вопросительно); 3) «Я – трус» (произносится дурашливо); 4) «Я – трус» (произносится равнодушно).

– Стимуляция визуальных манипуляций с травматическим воспоминанием. «Превратите картину воспоминания в неподвижную фотографию»; «Преобразуйте картину воспоминания в черно-белую видеозапись»; «Представьте, что вы в более молодом возрасте, как жертва давнего травматического события, держите за руку самого себя во взрослом возрасте – прямо сейчас»; «Представьте, что травматическое событие происходит за защитной стеклянной стеной»; «Установите защитную стеклянную стену между собой и психотравматическим событием, а его визуальный образ поместите на достаточно большом расстоянии».



3) Содержание КВП на этапе завершения отреагирования.

– Диссоциация от негативной эмоции. «Страх (к примеру) вышел, «слился»; «Самое страшное уже позади»; «Ваш страх может напоминать сейчас шарик Винни-Пуха, который лопнул, уменьшился в размерах и стал жалким и ненужным».

– Диссоциация прошлого и будущего. «Прошлый опыт должен оставаться в прошлом, а жить надо настоящим – для будущего».

– Установка на адаптивную ретроспективу. «Человек ничего не забывает, это просто видится по-другому»; «Пусть память об этом просто займет свое место в прошлом»; «Это переживание, которое сейчас отправляется в прошлое, может напоминать старую черно-белую кинохронику».

– Установка на амнезию. «Самое хорошее в прошлом то, что оно осталось позади»; «Лень об этом думать»; «Это не жалко забыть, просто надо забыть вспомнить».

– Завершение отреагирования. «Ну вот, уже дышится легче, сердце бьется ровно, душа поет».

Необходимо подчеркнуть, что указанные выше высказывания психотерапевта закрепляются движениями глаз только в том случае, если клиент не имеет против них возражений и видит в них возможность адаптивной перспективы.

Рассмотрим особенности методов КВП в ситуации блокирования переработки информации. В работе Ф. Шапиро содержатся разные критерии для классификации КВП.

Во-первых, это классификация методов КПВ, которые могут применяться в зависимости от содержания самопредставлений, которые блокируются при переработке. Автором различается блокировка переработки следующих видов самопредставлений: 1) ответственности (блокируется переход при переработке «Я несу за это ответственность (Я виноват)» – «Я не несу за это ответственности (Я хороший человек)»); 2) безопасности (блокируется переход при переработке «Я в опасности (Мне страшно)» – «Я в безопасности (Все позади)»); 3) возможности выбора (блокируется переход при переработке «Я не контролирую ход событий (У меня нет выбора)» – «Я контролирую ход событий (Я могу делать любой выбор)»).

Во-вторых, методы КВП могут быть классифицированы в зависимости от того, кто является субъектом формирования информации для взаимопереплетения: 1) «методы ассимиляции» предполагают,

что таким субъектом выступает терапевт, который находит и формулирует адаптивную информацию, а клиент оценивает ее адаптивную перспективу и затем усваивает (ассимилирует) в процессе движения глаз; 2) «методы вербализации» предполагают, что таким субъектом выступает клиент, который вербально выражает свои мысли и чувства по ходу переработки, а терапевт оценивает их с точки зрения адаптивной перспективы и затем закрепляет наиболее подходящие из них движениями глаз.

В-третьих, Ф. Шапиро описывает набор конкретных методов КВП, разработанных на принципах клинической эвристики: 1) «Новая информация»; 2) «Я смущена (смущен)»; 3) «Что, если бы это был Ваш ребенок?»; 4) «Метафора (аналогия)»; 5) «Давайте представим себе»; 6) «Сократический метод» [4, с. 334–347]. Как уже отмечалось, потребность в таких техниках возникает при недостатке знаний и необходимого ресурсного опыта у клиента, недостаточной генерализации процесса переработки, а также для ускорения процесса переработки с целью своевременного завершения сеанса ДПДГ.

С нашей точки зрения, в указанных выше классификациях и конкретных методах КВП заложено не только специфическое содержание, ориентированное на преодоление блокировки в указанных выше ситуациях. В них мы находим также важные подходы и ориентиры для дальнейшего поиска, выявления, а также конструирования новых техник КПВ, которые бы не противоречили парадигме ускоренной переработки информации при ДПДГ.

Мы предлагаем для дальнейшего обсуждения следующую классификацию и расширенный (с очевидной возможностью дальнейшего расширения) перечень методов и техник КВП, которые можно использовать в разноплановых ситуациях блокировки процесса ДПДГ.

Во-первых, рассмотрим методы КВП, которые опираются на принцип ассимиляции (когда терапевт предлагает адаптивную информацию, а клиент ее оценивает, а затем усваивает в процессе движения глаз).

1) Информационные методы КВП. Сущность этой группы методов состоит в следующем: когда клиенту не хватает знаний для изменения неадекватных представлений, терапевт должен предложить их в мягкой и ненавязчивой форме. После этого начинается новая серия движений глаз. В работе Ф. Шапиро эта группа представлена на примере техники «Новая информация».

В зависимости, с одной стороны, от психологического содержания блока, а с другой – от эрудиции и оперативной готовности психотерапевта, в качестве новой для клиента информации могут быть использованы и кратко изложенные самые разные научные факты и теории: психологические, психотерапевтические, медицинские, биологические, исторические и другие.

2) Суггестивные методы КВП. В работе Ф. Шапиро эта группа представлена на примере техники «Метафора (аналогия)». Рассмотрим также некоторые другие разновидности методов внушения для КВП, в которых смысл примеров должен быть абсолютно очевидным и простым для понимания, и при этом они должны быть достаточно краткими, чтобы быть быстро включенными в процесс разблокирования переработки.

– «Мой друг Джон». В данном методе внушения, который разработал М. Эриксон, клиент слушает некую реальную или выдуманную историю о «друге Джоне», который чем-то напоминает клиента. Он невольно примеряет ее к себе или ставит себя на место персонажа, формируя в своем воображении внушаемую модель. Так или иначе ресурсная модель реагирования или идея доносятся до клиента. В данном методе может быть представлена любая необходимая адаптивная информация, которая затем закрепляется в процессе движения глаз.

– «Примеры с аналогией». В этом методе нет специального персонажа, с которым клиент может себя отождествить. Внушение примером с аналогией преследует использование какого-то конкретного внушаемого принципа или идеи. Смысл примера должен быть абсолютно очевидным и простым для понимания. Клиент не должен гадать: что бы все это значило. Для этого могут быть использованы аналогии из жизни животных, растений, мифических персонажей, какие-то примеры из жизни исторических деятелей и т. п. Но при этом у примера с аналогией есть свои правила: ситуация должна быть конкретной и краткой; обязательно должны быть начало и конец примера с аналогией; в рассказанной истории должна быть специфическая информация, которая может быть потенциально пригодной для разблокирования переработки.

Во-вторых, рассмотрим методы КВП, которые опираются на принцип вербализации (когда клиента побуждают спонтанно высказываться по ходу переработки, а терапевт при этом выделяет, оценивает,

реструктурирует, а затем закрепляет наиболее адаптивные высказывания клиента в процессе движения глаз).

1) Методы КВП для актуализации, поддержки и развития высказываний клиента при работе с телесными блоками. Если в ходе переработки возникает блокировка в переработке, которая ещё и связана с напряжением в челюстях или горле, клиента можно побуждать к тому, чтобы он попытался выразить вслух все, что он хотел бы сказать. Психотерапевт должен заверить, что любые его чувства и мысли совершенно естественны, что гораздо полезнее для психического здоровья их выразить и выплеснуть вовне, чем копить в себе.

По мнению Ф. Шапиро, высказываться клиент может как во время серий движения глаз, так и между сериями. В нашей практике во время эмоциональных высказываний мы переходим на альтернативную стимуляцию, а при закреплении адаптивных идей клиента переходим на движения глаз.

По мере высказываний клиента в них должно поощряться нарастание стенических чувств и, соответственно, интонаций: уверенности, бодрости, а иногда и агрессивности. Главное, чтобы в них уменьшались астенические чувства и, соответственно, интонации: страх, самообвинение, безнадёжность и др.

В некоторых случаях важно стимулировать переход от телесного блока клиента к его высказываниям. Для этого можно использовать отдельные элементы работы с «эпистемологической метафорой» по методу Д. Гроува [4, с. 342–352]. Приводим ориентировочную последовательность вопросов, которые может задавать терапевт для актуализации и стимулирования высказываний клиента с целью обеспечения указанного выше перехода.

– И когда вы испытываете это напряжение, то где вы его испытываете?

– Имеет ли это напряжение цвет, форму, объем? Что еще об этом?

– На что это похоже? Что еще об этом? (Происходит формирование метафоры).

– И когда эта (метафора), то какие свойства у нее? Что еще об этом?

– И когда эта (метафора) сколько вам лет?

– И когда вам (столько-то лет), что на вас могло быть надето?

– И когда вам (столько-то лет), что вас окружало? Что еще?

– И когда вам (столько-то лет), кто вас окружал? Кто еще?

– И когда вам (столько-то лет), что вы хотите сказать? Что еще? И еще?

– И когда вы это говорите, то кому вы говорите?



– И когда вы это говорите, то кто там мог быть еще?

– И что вы хотите сказать кому-то другому, кто вас окружает?

– И что вы хотите сказать потом? (Продолжать высказывания до эмоционального разрешения).

– И что вы хотите сказать в заключение? (На этом этапе клиенту можно предложить варианты завершения процедуры высказываний).

– Как изменилась (метафора)?

– Что вы ощущаете сейчас в том месте, где вы испытывали напряжение?

2) Методы КВП для завершения процесса высказываний клиента. После того, как клиент выразил вслух все, что он хотел сказать, терапевт может предложить ему некоторые высказывания, которые в случае принятия их клиентом и последующего закрепления движениями глаз ведут к надежному закрытию проблемного гештальта в отношениях клиента с персонажами из прошлого и разрешению блока. Следующие эффективные высказывания терапевта можно найти в работе Дункана МакКолла [3].

– Вы могли бы простить (этого человека), чтобы забыть?

– Люди несут в себе бремя и грех самоограничения. Тот, кто вас оскорблял, тогда был несвободен, так как не мог выбирать. Вы же сейчас можете выбирать, в том числе и прощение этого человека. Сделайте этот выбор, простите его и будьте свободны!

– Можете ли вы простить людям то, что они делали с самыми лучшими намерениями?

– Я прощаю (этого человека). Я свободен от тебя, а ты свободен от меня!

– После прощения это событие перестанет беспокоить вас. Вы перестанете заново проживать ушедшее прошлое.

– Вы пострадали от несправедливости и оскорблений, а надо жить настоящим и смотреть в будущее.

– Вы нашли источник большой силы в самом себе. Примите его, будьте благодарны – и идите вперед уверенно.

– Вы способны добиться успеха, так как можете делать лучше, чем «хорошо».

В-третьих, рассмотрим методы КВП, которые опираются на принцип генерации (когда новые идеи и новый опыт клиента вырабатываются в процессе его интерактивного взаимодействия с терапевтом непосредственно в ходе сеанса, а затем закрепляются в процессе движения глаз клиента).

1) Генеративно-продуктивные методы КВП. Сущность таких методов состоит в

том, что при блокировке переработки на основе активного взаимодействия клиента и терапевта целенаправленно актуализируется или формируется специфический информационный продукт (опыт, идея, новая точка зрения, новое решение и т. д.). После этого возобновляются движения глаз, и этот ресурс вводится в дальнейшую переработку. В работе Ф. Шапиро эта группа методов представлена на примере техник «Что, если бы это был ваш ребенок?», «Давайте представим себе». Приведем также примеры некоторых других методов, обладающих генеративно-продуктивным потенциалом.

– «Рефрейминг». В нейролингвистическом программировании (НЛП) рефреймингом называется помещение предметов мысли в новые контексты (фреймы) и наделение их таким образом новыми значениями. Значительный интерес для разблокирования переработки представляют следующие разновидности рефрейминга: «Как если бы», «Изменение размеров фрейма», «Шестишаговый рефрейминг», «Рефрейминг смысла», «Рефрейминг контекста», «Изменение позиции восприятия», «Мудрые мысли», «Пережили другие – переживу и я», «У других еще хуже», «Перемещение временной рамки», «Релейбинг», «Привнесение юмора» и др. [1; 2].

– «Взмах». Эта техника НЛП позволяет изменять воспоминания или заменять визуальные компоненты стертых воспоминаний, удалять негативные образы и заменять их позитивными, создавать новые ответы. Для разблокирования переработки принципиально важно, что «взмах» очень быстро создает новое направление работы мозга человека [1, с. 211–213].

– «Два стула». Сущность данной техники заключается в том, чтобы помочь клиенту изменить точку зрения на заблокированную ситуацию. Для этого два стула выставляются друг напротив друга. На первом стуле находится клиент, а на стуле напротив он визуализирует своего «оппонента». В качестве «оппонента» может быть другой значимый человек, часть собственной личности клиента (например, «Дитя», «Взрослый», «Родитель»; «Я реальное», «Я идеальное», «Я динамическое»), часть тела клиента, центральный образ заблокированной ситуации, образы прошлого, настоящего, будущего и др. Клиент поочередно пересаживается с одного стула на другой, рассматривая при этом проблемную ситуацию то со своей точки зрения, то с точки зрения «оппонента». Возникающие в процессе такого «челночного передвижения» адаптивные идеи и инсайты закрепляются движениями глаз. В зависимости

от сложности структуры заблокированной ситуации «оппонентов» и, соответственно, стульев может быть больше. Но изложенный выше принцип «челночного передвижения» по выявлению адаптивных идей остается прежним.

2) Генеративно-стимулирующие методы КВП. Сущность данных методов заключается в том, что они направлены на стимуляцию самого процесса генерации адаптивных идей в бессознательной сфере клиента. В работе Ф. Шапиро эта группа методов представлена на примере техник «Сократический метод», «Я смущена (смущен)». Таким генеративно-стимулирующим потенциалом обладают также следующие методы [6].

– «Внушения с открытым финалом». Эти внушения позволяют исследовать и утилизировать любые возможные ответы, наиболее доступные клиенту при блокировке переработки. Их принцип такой: делайте для решения проблемы что-то, что вам виднее, известнее, понятнее, удобнее. Приведем примеры.

– Все мы имеем скрытые возможности, о которых не догадываемся, и обычно не знаем, как они будут выражаться.

– Вы можете обнаружить, что окунаетесь в прошлое, настоящее или будущее, пока ваше бессознательное выбирает наиболее подходящий способ решения проблемы.

– Ваш разум может еще раз пересмотреть чувства, воспоминания и мысли, связанные с проблемой, и отобрать наиболее полезную информацию и опыт, полезные для решения вашей проблемы.

– «Трюизмы, стимулирующие идеодинамические процессы». Трюизмы – это утверждение банальности, почерпнутой из повседневной жизни. Разновидностью трюизма являются также общеизвестные пословицы и поговорки. В ситуации блокировки переработки значительный интерес могут представлять трюизмы, которые стимулируют идеомоторные, идеосенсорные, идеоаффективные и идеокогнитивные процессы.

– Пример идеомоторного трюизма: «Иногда, когда мы сталкиваемся с проблемой, мы начинаем более отчетливо осознавать напряжения в некоторых частях тела: затылке, челюсти, солнечном сплетении, бедрах». Если клиент обнаруживает у себя телесные зажимы и блоки, можно применить методы КВП для актуализации, поддержки и развития высказываний клиента при работе с телесными блоками.

– Пример идеосенсорного трюизма: «Некоторые люди могут легко представить себе место, в котором они чувствуют себя

максимально защищено»; «Большинство людей испытывает удовольствие от удачного решения сложной проблемы».

– Пример идеоаффективного трюизма: «Легко почувствовать злость и возмущение, когда нам не оставляют выбора»; «Многие из нас стараются избежать мыслей и воспоминаний, которые вызывают слезы, хотя они часто связаны с чем-то самым важным»

– Пример идеокогнитивного трюизма: «Иногда мы знаем мысль, которая крутится на кончике языка, и все же не имеем возможности высказать ее»; «Иногда очень важно выделить наиболее важную часть переживания и запомнить ее».

Выводы из проведенного исследования. Когнитивное взаимопереплетение в структуре стандартной процедуры десенсибилизации и переработки движениями глаз является особой формой техники, которая специально разработана для наиболее трудных клиентов с высокой степенью беспокойства.

На уровне непосредственной коммуникации психотерапевта с клиентом КВП означает, что в случае блокировки при переработке информации психотерапевт предлагает клиенту определенные высказывания, которые в процессе движений глаз связываются, «переплетаются» как с дисфункциональными, так и ресурсными ассоциациями и нейросетями.

Разновидности высказываний психотерапевта, которые он может использовать для КВП в ситуации отреагирования, можно классифицировать в зависимости от этапов отреагирования: начального, кульминационного, завершающего.

Особенности классификации методов КВП в ситуации блокирования переработки информации заключаются в следующем.

Во-первых, можно выделить группу методов КВП с опорой на принцип ассимиляции, когда терапевт предлагает адаптивную информацию, а клиент ее оценивает и усваивает в процессе движения глаз. В структуре данной группы мы различаем информационные и суггестивные методы КВП.

Во-вторых, целесообразно различать группу методов КВП с опорой на принцип вербализации, когда клиента побуждают спонтанно высказываться по ходу переработки, а терапевт при этом выделяет, оценивает, реструктурирует, а затем закрепляет наиболее адаптивные высказывания клиента в процессе движения глаз. В структуре этой группы мы различаем методы КВП для актуализации, поддержки и развития высказываний клиента при рабо-



те с телесными блоками, а также методы КВП для завершения процесса высказываний клиента.

В-третьих, можно выделить методы КВП с опорой на принцип генерации, когда продуктивные идеи и новый опыт вырабатываются в процессе интерактивного взаимодействия клиента и терапевта, а затем закрепляются в процессе движения глаз клиента. В структуре этой группы мы различаем генеративно-продуктивные и генеративно-стимулирующие методы КВП.

Задача дальнейших исследований заключается в том, чтобы продолжить дальнейшее изучение возможностей использования методов КВП в особых ситуациях (фобии, острое горе, случаи соматических нарушений), а также с различными типами клиентов с посттравматическим стрессовым расстройством (дети, участники и ветераны боевых действий, участники стихийных бедствий).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боденхаммер Б. НЛП-практик: полный сертификационный курс: учебник магии НЛП / Б. Боденхаммер, М. Холл. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 272 с.
2. Владиславова Н. Базовые техники NLP и хорошо сформированный результат / Н. Владиславова. – М. : София, 2013. – 288 с.
3. МакКолл Д. Избирательная гипнотерапия: описание профессиональных эффективных гипнотических техник / Д. МакКолл ; пер. с англ. А. Бажутин. – М. : Профит Стайл, 2008. – 320 с.
4. Евтушенко В. Г. Методы современной гипнотерапии / В.Г. Евтушенко. – М. : Психотерапия, 2010. – 384 с.
5. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро ; пер. с англ. А. Ригина. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 496 с.
6. Эриксон М. Гипнотерапия: Случаи из практики / М. Эриксон, Э. Росси. – М. : Психотерапия, 2013. – 528 с.

СЕКЦІЯ 8. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.938.3:378

**АДАПТАЦІЯ МЕТОДУ «СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ» У РОБОТІ
З ДОШКІЛЬНИКАМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

Супрун Г.В., аспірант
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України,
науковий співробітник лабораторії
методичного забезпечення психолого-медико-педагогічних консультацій
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи

У статті здійснено огляд психолого-педагогічних і реабілітаційних методів та корекційно-розвивальних методів дітей із розладами аутистичного спектра. Описано основні прийоми та вимоги до застосування методу «Соціальні історії» Керол Грей. Представлено досвід використання адаптованого методу з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, корекційно-розвивальні методи для дітей із розладами аутистичного спектра, метод «Соціальні історії» Керол Грей, діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

В статтю здійснено огляд психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних методів для дітей з розладами аутистичного спектра. Описано основні прийоми та умови використання методу «Соціальні історії» Керол Грей. Представлено досвід використання адаптованого методу з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коррекционно-развивающие методы для детей с расстройствами аутистического спектра, метод «Социальные истории» Керол Грей, дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Suprun H.V. ADAPTATION METHOD „SOCIAL STORIES” IN THE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM

In the article conducted review psychological and pedagogical methods of training and rehabilitation for children with autism spectrum disorders. Author describes the basic rules of creation “Social story” Carol Gray. Presented experience in the use adapted creation to work with preschool children with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, support programs and treatment for children with autism spectrum disorders, method “Social story” Carol Gray, preschools children with autism spectrum disorder.

Постановка проблеми. Успішна соціально-психологічна адаптація дитини з розладами аутистичного спектра до умов дошкільного закладу є важливим етапом у процесі соціальної інтеграції цих дітей. Залучення їх до освітнього процесу має свої труднощі та особливості. Вивчення цих особливостей та наукове обґрунтування ефективних науково доведених корекційно-розвивальних методів, які сприяють подоланню таких труднощів, є актуальним у сучасній спеціальній педагогіці та психології.

В нашій роботі ми використовуємо поряд з терміном «діти з аутизмом» термін «діти з розладами аутистичного спектра» та абревіатуру «діти з РАС». Такий термін можна зустріти в останньому протоколі медичної допомоги та реабілітації дітей цієї катего-

рії Міністерства охорони здоров'я України (2015 рік). Використання таких варіантів означення дає змогу уникати повтору.

Останній перегляд DSM-V (діагностичне та статистичне керівництво із психічних розладів, США, 2014 рік) визначає центральним порушенням при розладах аутистичного спектра стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Труднощі у сфері міжособистісної взаємодії стають вагомою перешкодою в процесі соціально-психологічної адаптації цих дітей. І особливо гостро постає ця проблема на початковому етапі входження дитини до нового соціального оточення (К. Лебединська, М. Певзнер, К. Островська, М. Рождественська, Т. Скрипник, Д. Шульженко, Дж. Комендер, Х. Спайнек). Таким чином, наукове обґрунтування та розробка нових, адаптація



наявних ефективних технологій та засобів формування навичок соціальної взаємодії для дітей з РАС є одним з найбільш актуальних завдань сучасної спеціальної психології. Для вирішення цього питання була спрямована робота нашого наукового дослідження, про що йдеться в статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури розкрив, що вітчизняна система допомоги дітям з розладами аутистичного спектра передбачає широке застосування медикаментозного лікування (А. Марцинковський, Ю. Бікшаєва, О. Романчук). Сфера соціально-педагогічних послуг з використанням якісних сучасних технологій виховання та соціальної адаптації для дітей цієї категорії ще тільки розвивається в Україні (Н. Андрєєва, К. Островська, Т. Скрипник, Д. Шульженко). Але вже більше 20 років функціонують корекційно-розвивальні центри при громадських та батьківських організаціях. На жаль, не завжди їх послуги є доступними за ціною політикою, а їх мережа не може поки що задовольнити високі потреби усіх сімей з дітьми з РАС по Україні.

Наукові дослідження у сфері психологічної та педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра презентують широкий спектр різних методів і технологій (Дж. Айрес, О. Арашатська, К. Лебединська, О. Нікольська, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Томагіс, Д. Шульженко). Сучасними науково обґрунтованими методами психологічної та педагогічної допомоги вважаються прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), програма терапії та навчання аутистичних дітей TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Також у світовій практиці використовують метод сенсорної інтеграції Джин Айрес, метод «Son-Rise». Для цілеспрямованого формування навичок соціальної взаємодії у дітей з РАС зарубіжні фахівці застосовують тренінг соціальних навичок, метод «Соціальні історії» (К. Грей).

Відповідно до рекомендацій уніфікованого клінічного протоколу медичної допомоги та реабілітації при розладах аутистичного спектра визначено такі програми до застосування: сенсорна інтеграція і стимуляція, прикладний поведінковий аналіз, метод альтернативної комунікації, тренінг соціальних навичок, тренінг емоційної когніції та соціальної перцепції. Реалізація цих програм повинна здійснюватися у комплексі. Фахівці разом з батьками обирають декілька форм реабілітаційних тренінгів та програм:

- тренінг сенсорної стимуляції та інтеграції;
- тренінг рухових функцій;
- тренінг наслідувальної діяльності та звуконаслідування;
- спеціалізовані когнітивні тренінги (розвиток загальної перцепції, наслідувальної діяльності, шкільних навичок);
- біхевіоральний тренінг для усунення небажаних форм поведінки;
- тренінг соціального функціонування: розвиток соціальної перцепції, емоційної когніції, елементарних навичок соціального функціонування, формування навичок самообслуговування (зокрема прийому їжі: ковтання, пережовування їжі, користування столовими приборами), навичок особистої гігієни, використання побутових приладів, спілкування з однолітками тощо;
- тренінг рецептивних та експресивних мовленнєвих навичок, діалогового мовлення, альтернативної комунікації;
- тренінг ігрової діяльності, поведінки у групі [2, с. 76–77].

Зазначені програми мають реабілітаційне та корекційне спрямування. Їх комплексна реалізація можлива лише за умови відповідної інтенсивності: 20–30 годин на тиждень, оптимально – 40–50 годин [2, с. 76–77].

В Україні ми спостерігаємо процес становлення та активного розвитку розгалуженої системи психолого-педагогічної допомоги дітям з аутистичними порушеннями. Тому не завжди батьки можуть знайти заклад, де реально отримати комплекс необхідних послуг. Становлення та розвиток професійної спільноти також знижує якість надання психолого-педагогічної допомоги цій категорії дітей. Якщо корекційну (психолого-педагогічну) та реабілітаційну допомогу батьки можуть отримати в наявних закладах освіти та медицини, то специфічні послуги з формування та навчання дитини з РАС навичок соціальної взаємодії та комунікації надаються несистемно (Т. Скрипник, К. Островська, Н. Андрєєва).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб представити досвід адаптації та апробації методу «Соціальні історії» для формування навичок соціальної взаємодії та комунікації під час адаптації до умов дошкільного закладу дітей з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний зарубіжний досвід допомоги дітям з РАС все більше спрямований на ранню допомогу – роботу з дітьми дошкільного віку. Залучення дітей до соціаль-

ної взаємодії з дорослими та однолітками стає однією з ключових форм реалізації корекційно-розвивального підходу для дітей з РАС. В Україні традиційно діти до 6–7 років залучаються до системи дошкільного виховання. Використання права отримувати дошкільну освіту може стати одним зі шляхів соціалізації та покращення навичок та соціального функціонування у дітей з РАС.

Відомо, що процес входження в нову соціальну ситуацію для дошкільника типового розвитку є важливим та складним етапом. Зрозуміло, що і для дітей з РАС цей період характеризується особливими труднощами у зв'язку з дефіцитом соціальних навичок. Сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід психологічної допомоги дітям з РАС свідчить про суттєві можливості покращення навичок соціальної взаємодії завдяки використанню метода соціальних історій (Ю. Ерц, Н. Міренда, Р. Ричардс, Б. Морріс).

Метод «Соціальні історії» запропоновано та описано Керол Грей (Social stories, 1991; The social story book, 1993) як спосіб пояснення та навчання дитини прийнятним способам соціальної поведінки. Соціальні історії (SI) доступно та наочно дають відповідь дитині, як слід взаємодіяти з іншими дітьми, дорослими, як поводитися в громадських місцях, як поводитися в складних ситуаціях (коли щось болить, коли потрібно в туалет, коли хочеться їсти чи пити тощо). Сьогодні цей метод широко використовують в усьому світі для роботи з дітьми з аутизмом. Часто соціальні історії є допоміжним інструментом під час поведінкової терапії (Applied Behavior Analysis, ABA) (Ю. Ерц, Т. Чинчараулі).

Існує велика кількість готових соціальних історій, які написані та ілюстровані фахівцями для певних ситуацій (для школи, для прогулянки, для магазину тощо). Їх можна знайти в мережі Інтернет та використовувати як готові шаблони. Але більшість цих історій написана іноземною мовою, що перешкоджає їх використанню. Педагоги можуть самостійно створювати соціальні історії для дитини з РАС, враховуючи методичні вимоги та правила створення соціальних історій. Керол Грей рекомендує використовувати в одній історії кілька називних (описових), перспективних, директивних та кілька контрольних речень. Називні речення дають інформацію про дії людей, причини цих дій у певних ситуаціях та визначають умови виникнення самої ситуації.

Перспективні речення пояснюють реакцію та стани інших людей на певні ситуації. Описують їх думки, почуття, внутрішні переживання. Це допомагає дитині з РАС дізнатись та осмислити світ емоцій та пе-

реживань інших, що зазвичай є недоступним для такої дитини. Також перспективні речення можуть розкрити можливі наслідки правильної та неправильної поведінки, дати можливість передбачити результат поведінки для дитини.

Директивні речення називають дитині правильний зразок поведінки. Таких речень має бути обмежена кількість, щоб уникнути ситуації вибору між кількома способами правильної поведінки. Чим більше директивних висловлювань про варіанти правильної поведінки, тим більше можливостей виникнення неадекватної поведінки у дитини з аутизмом. Дитина з РАС буквально сприймає інформацію, тому занадто велика кількість можливих варіантів правильної поведінки може поставити її в перед ситуацією вибору: який з варіантів є правильним. А це може спричинити внутрішній конфлікт, зростання внутрішньої тривоги та напруження, що спровокує захисну реакцію (протест, уникнення, агресія тощо).

Контрольні речення можна використовувати наприкінці соціальної історії для кращого її запам'ятовування, для внесення суб'єктивного змісту та емоційного забарвлення. Це створюється шляхом використання в історії суб'єктивно значущих змістів (імен родичів чи друзів, улюблених тематичних героїв, інтересів, захоплень тощо). Керол Грей рекомендує використовувати не більше 1 директивного чи контрольного речення на кожні 2–5 називних (описових) чи перспективних.

Зазвичай соціальні історії супроводжуються наочним матеріалом: фото, малюнками чи символічними зображеннями. Вибір типу ілюстрації залежить від віку, уподобань та особливостей розвитку конкретної дитини, для якої створюється соціальна історія. Наведемо приклад соціальної історії, яку можна використовувати для роботи з дітьми з РАС старшого дошкільного віку.

У цій історії ми бачимо 4 описові речення (1, 2, 4 та 5), одне речення директивне (3) та одне контролююче (6).

Для створення соціальної історії рекомендують дотримуватись такого алгоритму.

1) З якою метою створюється SI (мета, зумовлюється потребами чи труднощами у поведінці конкретної дитини).

2) Про що буде SI.

3) Який зразок поведінки буде формувати SI.

4) Підбір фотографій чи малюнків повинен відбуватись з позиції дитини.

5) Інформативність зображень і тексту. Сам текст має конкретно відображати зображене.



Рис. 1. Соціальна історія «Коли я злюсь»

За нашим досвідом, найбільші труднощі виникають під час створення тексту до зображень. Написання цього тексту потрібно здійснювати за такими правилами:

- текст повинен називати дію чи стан, що зображено на ілюстрації (фото чи малюнку);

- доречно використовувати називні, описові, вказівні речення.

В умовах дошкільного закладу процес входження дитини з РАС у нову соціальну ситуацію має ключове значення. Для дитини з такими особливостями успішний початок формування нових соціальних зв'язків з дітьми та дорослими є важливою умовою подальшого корекційного навчання. Сама дитина з РАС не ініціює соціальні контакти, а в новій незнайомій ситуації може вдатись до захисної поведінки (уникнення, протест, агресія). Одним з ефективних методів формування міжособистісних стосунків з педагогами та вихователями може стати соціальна історія. Така історія може використовуватись у сімейному колі, в дошкільному закладі з вихователями та однолітками. Ситуація спілкування з батьками, педагогами та дітьми на цікаві для дитини з РАС теми створює передумови для успішної адаптації, а в подальшому може стати інструментом для розвитку комунікативних навичок дитини. Ефективність та універсальність метода дасть змогу вирішувати як соціальні, так і комунікативні завдання.

В нашому досвіді було здійснено адаптацію методу СІ. Ми використали інтерес дитини до особистих фото, готовність брати участь у спільному перегляді їх з дорослим. Також у нашому випадку батьки були мотивовані на тісну співпрацю з пе-

дагогами. Адаптація та використання в індивідуальній та груповій роботі методу СІ з дітьми з РАС у початковий адаптаційний період та у подальшій корекційно-розвивальній роботі мав позитивні результати. Нижче наводимо один із прикладів, на якому можна відстежити особливості адаптації та застосування методу СІ в роботі з дошкільниками з РАС в умовах дошкільного навчального закладу.

У спеціальний дошкільний заклад поступив хлопчик з РАС, від батьків якого поступив запит: рекомендувати заняття, ігри, які можна використо-

вувати дома, які б сприяли використанню в його активному мовленні займенника «я». Як бачимо, батьківський запит стосувався комунікативних навичок. У хлопчика спостерігалися затримка психо-мовленнєвого розвитку та синдром Аспергера. На момент приходу в садок хлопчик користувався окремими словами, які зрідка повторював за дорослими. Зоровий контакт був нетривалим, самостійне виконання простих навчальних інструкцій було відсутнє. Хлопчик справлявся з простими однокомпонентними побутовими завданнями. Діалогове мовлення несформоване, в активному мовленні спостерігалась ехололія. Серед позитивних особливостей хлопчика були виявлені домінування позитивного емоційного стану, інтерес до пристроїв та техніки (електроприлади, пожежні та будівельні машини), інтерес до спільного з дорослим читання та перегляду книг, адекватне позитивне реагування на рухливі ігри, музику, сформовані навички самообслуговування.

На першому етапі роботи з дитиною була визначена така ціль: формування довірчих стосунків з педагогами. Навчальними завданнями стали збільшення зорового контакту з дорослим та зменшення фізичної відстані під час взаємодії.

Під час спілкування з батьками була детально вивчена сфера уподобань хлопчика. З'ясувалось, що прогулянки та спілкування з татом, дозвілля зі старшим братом викликають жвавий інтерес, позитивний емоційний відгук, що мотивують хлопчика на спілкування та взаємодію. Любов до спільного читання книг наштовхнула нас на використання адаптованого методу соціальних історій.

Мама, дотримуючись наших рекомендацій, створила 2 маленькі книжечки-оповіді, ілюстровані сімейними фото та коментарями: «Я – Ярослав», «Я на виставці тюльпанів». Окремим етапом було навчання мами та педагогів прийомом спільного читання цих ілюстрованих історій. Їх увагу було спрямовано на використанні прийому «Завершення речення» після дорослого самим хлопчиком; на дотриманні логічних та смислових пауз під час спільного читання. Також була проведена редакція тексту коментарів до фото з урахуванням вимог до створення соціальних історій за методом Керол Грей.

Використання цих історій в роботі з хлопчиком тривало 2 місяці: спочатку в індивідуальному режимі «педагог – дитина», а після цього з іншими дітьми групи. Під час заняття дорослий використовував прийом «Завершення речення». Педагог розпочинав читати текст, а хлопчик закінчував його. Поступово частина речення, яку вимовляв хлопчик збільшувалась. Але навчальною метою було не тільки формування вміння говорити реченнями. Педагог прагнув підтримувати та збільшувати тривалість зорового контакту, зберігати позитивний емоційний стан під час взаємодії. Це сприяло формуванню позитивного стереотипу від самого процесу спілкування з дорослим.

Основними позитивними змінами в поведінці дитини стали збільшення тривалості зорового контакту з дорослим, збільшення кількості ініційованих дитиною неформальних контактів, збільшення випадків спонтанного та стимульованого повтору слів за дорослим.

У подальшому були створені історії «Я їду в дитячий садок», «Я на дачі», «Я радію, коли...». Це дало змогу продовжити створювати умови не тільки для формування комунікативних навичок, а й для навичок саморегуляції (усвідомлення свого емоційного стану). Після 4 місяців регулярного використання метода хлопчик почав самостійно використовувати займенник «я» в активному мовленні. Саме мовлення збагатилось кількісно і якісно. Спостерігалось значне підвищення позитивної мотивації не тільки до взаємодії, а й до вербального спілкування.

У стосунках між мамою та сином відбулись позитивні зміни. Урізноманітнилися способи та форми комунікації, підвищилась їх ефективність. Мама стала краще розуміти особливості розвитку сина.

Висновки з проведеного дослідження. Для формування навичок соціальної взаємодії та комунікації у дітей з розла-

дами аутистичного спектра ефективним є використання метода соціальних історій Керол Грей. Адаптація метода соціальних історій у роботі з дошкільниками з аутизмом вирішує такі завдання:

- сприяння адаптації в новому соціальному оточенні дитини;
- формування активного мовлення;
- розвиток навичок соціальної взаємодії з однолітками і дорослими;
- підвищення позитивної мотивації до спілкування;
- сприяння емоційному розвитку та основ навичок саморегуляції (усвідомлення свої почуттів, бажань, станів тощо).

Такі методичні рекомендації підвищують ефективність використання соціальних історій.

1) Чітке визначення практичної мети створення СІ (мета, зумовлюється потребами чи труднощами у поведінці конкретної дитини).

2) Про що буде СІ (зміст СІ повинен бути суб'єктивно значущим для дитини, повинен викликати позитивні емоції).

3) Який зразок поведінки буде формувати СІ.

4) Підбір фотографій чи малюнків повинен відбуватись з позиції дитини.

5) Інформативність зображень і тексту. Сам текст має конкретно відображати зображене.

6) Текст повинен називати дію чи стан, що зображено на ілюстрації (фото чи малюнку).

7) Доречно використовувати називні, описові, вказівні речення.

8) Безпосередня участь батьків у створенні та використанні СІ підвищує її ефективність.

9) Постійна взаємодія між батьками і педагогами для з'ясування ефективності чи неефективності методу.

Подальший науковий пошук у цій сфері може бути спрямований на розширення конкретних тематичних груп, наочного матеріалу для створення та оформлення соціальних історій, аналіз та узагальнення іншого практичного досвіду впровадження цього метода.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності: [навчально-наочний посіб.] / уклад. Т. Скрипник – К.: Гнозис, 2014. – 64 с.

2. Розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку). Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації // *Neuronews*. – 2015. – № 6 (71). – [Електронний ре-



сурс]. – Режим доступу : <http://neuronews.com.ua/page/rozladi-autistichnogo-spektra-rozladi-zagalnogo-rozvitku>.

3. Making (& keeping) friends: a model for social skills instruction by Dr. Scott Bellini, Research Associate, Indiana Resource Center Autism [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : <http://autism-help.org/communication-model-friends.htm> 22/04/16.

4. Social stories by Barry K. Morris [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://autism-help.org/communication-social-stories-autism.htm>.



НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 3
Том 2**

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 18,83. Замов. № 945. 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.