

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 5
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;

Засекіна 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, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

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

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)

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 5 від 28.11.2016 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 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Васильєв Я.В., Шилова Н.І. ФОРМУВАННЯ АЛЬТРУЇСТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	7
Возович А.А. СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ.....	12
Войтенко О.В. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ НА ОСНОВІ ОПТИМІЗАЦІЇ РЕГУЛЯТИВНИХ ФУНКЦІЙ ПАМ'ЯТІ.....	18
Голованова Т.М. МЕТОДИ ВПЛИВУ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ЮНАКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ.....	24
Діомідова Н.Ю. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПЕРЕБІГУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ.....	28
Корчакова Н.В. РОЗВИТОК ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	33
Хомуленко Т.Б., Крамченкова В.О. МЕТОДИКА ПРОЕКТИВНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТІЛЕСНОГО Я.....	39
Кучинова Н.М. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ.....	45
Помилуйко В.Ю. ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ СТАДІЙ ДОРОСЛОСТІ З УРАХУВАННЯМ МОЖЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	50
Проць О.І. ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЇХ ФОРМУВАННЯ У ВЗАЄМИНАХ ІЗ БАТЬКАМИ.....	55
Сизко Г.І. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	60
Фельдман Ю.І. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВАЛЕОУСТАНОВКИ І СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДОРОВ'Я ТА ХВОРОБИ.....	66
Фоменко К.І. ІМПЛІЦИТНІ ТЕОРІЇ ІНТЕЛЕКТУ Й ОСОБИСТОСТІ У ЗВ'ЯЗКУ З ГУБРИСТИЧНОЮ МОТИВАЦІЄЮ В СТУДЕНТІВ.....	71
Чистяк О.В. МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ВИХОВАНЦІВ ІНСТИТУЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОГО ПОВНОЦІННОГО ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	76
Шпак М.М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	80
Яблонський А.І. ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ.....	85

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Василенко О.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОДИНАХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ.....	90
Guliyeva Ja.A. ESTABLISHMENT OF THE SOCIO-ABNORMAL BEHAVIOUR MODEL OF TEENAGERS.....	95
Завада Т.Ю. МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	103
Карпова Д.Є. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО СПРИЯЮТЬ УСВІДОМЛЕННЮ МОЛОДЦЮ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ.....	109



Мельник М.Т. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ, У СИСТЕМІ ЧИННИКІВ ЇХ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ.....	114
Педько К.В. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....	120
Субашкевич І.Р. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ).....	125
Ярошук Н.П. ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА КОЛЕДЖУ.....	130

СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Мельник О.А. К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	135
Посвістак О.А. ІНСТИТУЦІОНУВАННЯ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВИХ ЗНАТЬ.....	140

СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Бондаренко В.В. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБОРУ.....	145
Емішянц О.Б. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	150
Кабанцева А.В. АДАПТОВАНІСТЬ ВОДІЇВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	155

СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Волобуєв В.В. ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАЦІЄНТІВ З ОРГАНІЧНИМИ НЕПСИХОТИЧНИМИ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....	160
Гришко А.А. РОЛЬ РАННЕГО ПСИХОТРАВМАТИЧНОГО ОПИТА В ФОРМИРОВАНИИ НАРУШЕНИЙ В РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЕ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ.....	165
Завязкіна Н.В. ВИВЧЕННЯ ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ В СУДОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	170
Компанович М.С. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СЕРЦЕВО-СУДИННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	175
Николаенко С.А. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ ДОСТУПА К ТРАВМАТИЧЕСКИМ ВОСПОМИНАНИЯМ В БОДРСТВУЮЩЕМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ КЛИЕНТА.....	181
Палій В.С. ЗМІСТ ЕРОТИЧНИХ ФАНТАЗІЙ: ДІАГНОСТИЧНИЙ ТА ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ.....	186

СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Бойко Г.М., Волошко Л.Б. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЛАВЦІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У СПОРТІ ІНВАЛІДІВ.....	191
Ковтун Р.А. КОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	197
Криштанович Р.М. ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ГРУП ПРОТЕХНІЧНИХ РОБІТ ДСНС УКРАЇНИ.....	202
Усик Д.Б. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	207



CONTENTS

SECTION 2. EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Vasiliev J.V., Shilova N.I. FORMATION THE ALTRUISTIC POSITION OF THE INDIVIDUAL'S TARGET ORIENTATION	7
Vozovych A.A. THE STRUCTURE AND MEANING OF THE PROGRAM OF FORMING PSYCHOSEMANTIC MEANING OF LEGAL CONSCIOUSNESS IN COLLEGE STUDENTS.....	12
Voitenko O.V. METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR IMPROVEMENT OF LITERATURE EDUCATION EFFECTIVENESS BASED ON OPTIMIZATION OF REGULATIVE FUNCTIONS OF MEMORY.....	18
Holovanova T.M. METHODS OF INFLUENCE ON SELF-REALIZATION OF YOUTH'S WITH HIGH LEVEL OF INTERNET ADDICTION.....	24
Diomidova N.Yu. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF STUDENTS MENTAL STATES IN EXAM.....	28
Korchakova N.V. DEVELOPMENT OF OBJECTIVE COMPONENT OF PROSOCIAL IDENTITY IN ADOLESCENTS.....	33
Khomulenko T.B., Kramchenkova V.O. METHODOLOGY OF BODILY SELF PROJECTIVE DIAGNOSTICS.....	39
Kuchynova N.M. DEVELOPMENT MODEL OF CREATIVE COMPONENT OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS' PROFESSIONAL THINKING	45
Pomyliuko V.Yu. DESCRIPTION OF AGE STAGES IN ADULTHOOD AND FORMATION OF PERSONALITY'S KEY COMPETENCIES.....	50
Prots O.I. FEATURES RELIGIOUS BELIEFS MODERN YOUTH IN THE CONTEXT OF FORMATION IN RELATIONSHIP WITH PARENTS.....	55
Syzko A.I. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF READINESS THE FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH CHILDREN WHO NEED SPECIAL EDUCATION.....	60
Feldman Yu.I. RELATIONSHIP OF VALEOLOGICAL MINDSET AND ATTITUDE TO HEALTH AND DISEASE.....	66
Fomenko K.I. IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND PERSONALITY IN CONNECTION WITH HUBRISTIC MOTIVATION.....	71
Chistyak O.V. INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS OF THE INSTITUTIONS AS A CONDITION OF THEIR FULL MENTAL DEVELOPMENT.....	76
Shpak M.M. PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEENAGE.....	81
Yablonskyi A.I. FUNCTIONAL COMPONENTS OF EDUCATION PSYCHOLOGICAL EXPERTISE.....	85
SECTION 3. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK	
Vasylenko O.M. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TRANSFORMATION OF ETHNIC IDENTITY IN FAMILIES OF LABOUR MIGRANTS.....	90
Guliyeva Ja.A. ESTABLISHMENT OF THE SOCIO-ABNORMAL BEHAVIOUR MODEL OF TEENAGERS	95
Zavada T.Yu. MOTIVATIONAL FACTORS OF PERFECTIONISM OF THE STUDENTS' YOUTH.....	103
Karpova D.Ye. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT DETERMINE THE LEVEL OF AWARENESS OF YOUTH SOCIAL ROLES OF MARRIAGE PARTNERS.....	109



Melnyk M.T. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MINORS THAT ARE SENTENCED TO IMPRISONMENT IN THE LIGHT OF RESOCIALIZATION FACTORS	114
Pedko K.V. THEORETICAL MODEL FOR THE RESEARCH SOCIAL CAPITAL OF FORCED MIGRANTS.....	120
Subashkevych I.R. EMPIRICAL RESEARCH OF MEDIAPSYHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF STUDENTS (SCIENTIFIC STATEMENT).....	125
Yaroshchuk N.P. PSYCHODIAGNOSTIC WORK AS THE MAIN ACTIVITY OF COLLEGE PRACTICAL PSYCHOLOGIST.....	130
 SECTION 4. HISTORY OF PSYCHOLOGY	
Melnyk O.A. THE HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF UKRAINIAN UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY.....	135
Posvistak O.A. INSTITUTIONALIZATION OF PSYCHOLOGY OF THE FAMILY AS A SCIENTIFIC FIELD.....	140
 SECTION 5. ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY	
Bondarenko V.V. THEORETICAL RESEARCH OF SCIENTIFIC APPROACH TO THE APTITUDE SCREENING.....	145
Emishyants O.B. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF PERSONALITY.....	150
Kabantseva A.V. THE ISSUE OF PROFESSIONAL DRIVERS' ADAPTATION TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	155
 SECTION 6. MEDICAL PSYCHOLOGY	
Volobuyev V.V. PERSONALITY TRAITS OF PATIENTS WITH ORGANIC NON-PSYCHOTIC MENTAL DISORDERS.....	160
Grishko A.A. THE ROLE OF EARLY PSYCHOTRAUMATIC EXPERIENCE IN FORMATION OF VIOLATIONS IN THE REPRODUCTIVE SYSTEM OF ADOLESCENT GIRLS	165
Zavyazkina N.V. STUDYING OF CRIMINAL BEHAVIOR OF PERSONS WITH MENTAL ANOMALIES IN JUDICIAL PSYCHOLOGY.....	170
Kompanovych M.S. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF CARDIOVASCULAR DISEASES IN ADOLESCENCE.....	175
Nikolaienko S.A. SOME METHODS OF ACCESS TO TRAUMATIC MEMORIES IN THE WAKING STATE OF CONSCIOUSNESS CLIENT.....	181
Palii V.S. CONTENT OF EROTIC FANTASIES: DIAGNOSTIC AND THERAPY POTENTIAL IN PRACTICE.....	186
 SECTION 7. SPECIAL PSYCHOLOGY	
Boiko G.M., Voloshko L.B. PSYCHOLOGICAL PREPARATION SWIMMERS HIGH SKILLS IN DISABLED SPORTS.....	191
Kovtun R.A. CORRECTION MEASURES IN DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME	197
Kryshtanovych R.M. RESEARCH PECULIARITIES OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALIST GROUPS OF PYROTECHNIC WORKS SES UKRAINE.....	202
Usyk D.B. THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MAINTANCE FOR FAMILIES BRINGING UP MENTALLY RETARDED CHILDREN.....	207

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923-053.6:338.48-52

**ФОРМУВАННЯ АЛЬТРУЇСТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ
ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**Васильєв Я.В., д. психол. н.,
професор кафедри психології*Чорноморський національний університет імені Петра Могили*Шилова Н.І., викладач
кафедри психології*Чорноморський національний університет імені Петра Могили*

У статті обґрунтована актуальність і практична значущість проведення формувального експерименту у виховному просторі на основі спортивного туризму. Проаналізовано різні точки зору щодо визначення терміна «спрямованість». Розкрито сутність, структуру і зміст процесу формування цільової спрямованості підлітків за допомогою теорії планомірного формування дій та понять П.Я. Гальперіна. Описується система розвитку альтруїстичної позиції протягом занять з підготовки до походів різних категорій складності та під час подорожей. Представлені результати показників сфер направленості та рівневої структура підлітків; надано часові характеристики виконання обов'язків залежно від обраної посади в групі.

Ключові слова: *спрямованість, цільова спрямованість, спортивний туризм, ролі, система змінних посад, особистість, підлітковий вік, альтруїстична позиція, формування.*

В данной статье обоснована актуальность и практическая значимость проведения формирующего эксперимента в воспитательном пространстве на основе спортивного туризма. Проанализированы различные точки зрения относительно определения термина «направленность». Раскрыта сущность, структура и содержание процесса формирования целевой направленности подростков с помощью теории планомерного формирования действий и понятий П.Я. Гальперина. Описана система развития альтруистической позиции в течение занятий по подготовке к походам различных категорий сложности и во время путешествий. Представлены результаты показателей сфер направленности и уровневая структура подростков; предоставлены временные характеристики выполнения обязанностей согласно выбранной должности в группе.

Ключевые слова: *направленность, целевая направленность, спортивный туризм, роли, система сменных должностей, личность, подростковый возраст, альтруистическая позиция, формирование.*

Vasiliev J.V., Shilova N.I. FORMATION THE ALTRUISTIC POSITION OF THE INDIVIDUAL'S TARGET ORIENTATION

In this article the urgency and practical importance of the formative experiment in the educational space on the basis of sports tourism is justified. There was analyzed the different points of view regarding the definition of the term "orientation". The essence, structure and content of the formation of a target orientation of teenagers using the theory of planned formation of actions and concepts Galperin. This system of altruistic position during training in preparation for the campaigns of the various categories of complexity, and while traveling. The results of the performance areas of focus and adolescents tier structure were presented; there were given the temporal characteristics of the performance of the duties of the selected positions in the group.

Key words: *orientation, goal orientation, sports tourism, role of the system of interchangeable positions, personality, adolescence, altruistic position, formation.*

Постановка проблеми. Історія вивчення проблеми спрямованості особистості нараховує більш ніж 80 років, відколи у роботах С.Л. Рубінштейна з'явилися перші посилання на наявність у структурі особистості такої особливості, яка зайняла провідне місце серед інших утворень. За час, що минув, були зроблені спроби теоретичного та експериментального розв'язання цієї проблеми у роботах К.К. Платонова, В.А. Семиченко.

Слід відзначити, що в основному розроблялися теоретичні аспекти спрямованості особистості за рахунок введення в її зміст нових компонентів. Експериментальні дослідження безпосередньо спрямованості не велися, оскільки мотивацію поведінки особи можна було вивчати за рахунок методів, розроблених в інших галузях психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології при вирішенні



проблем, пов'язаних з розробкою питань спрямованості особистості, спираються на ідеї, закладені в працях радянських дослідників (С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, К.К. Платонова). С.Л. Рубінштейн пов'язує діяльність людини перш за все з цілями та мотивами. Теорія діяльності, створена С.Л. Рубінштейном і О.М. Леонтьєвим, не тільки розкриває структуру і зміст психологічної діяльності та її зв'язок із потребами, а й допомагає зрозуміти, яким чином та чи інша діяльність пов'язана з цілями, які ставить перед собою особистість. У теоретичному плані значний внесок у вирішенні проблеми взаємозв'язку цілей і мотивації у діяльності внесли Б.Ф. Ломов, Є.М. Нікіреєв та В.А. Семиченко. Проблема цілей розглядалась у підходах вчених-фізіологів (І.П. Павлов, П.К. Анохін), а також дослідженнях процесів цілеутворення (О.К. Тихомиров, А.Ф. Коган), у перспективі майбутнього (К.О. Абульханова-Славська, К.К. Платонов).

Новизна нашого дослідження полягає в тому, що при аналізі ситуації, яка склалася з пошуком психологічних механізмів спрямованості особистості, ми звернули увагу на важливий компонент цієї структури, який входив до її складу ще у перших визначеннях С.Л. Рубінштейна. Таким важливим компонентом спрямованості є мета. На її важливе значення також звернув увагу А.Г. Маслоу, який писав: «Тільки фундаментальні цілі зберігають сталість у тих безперервних змінах, які треба враховувати психологічним теоріям, що приймають динамічний підхід» [2, с. 52]. А також: «Визначальна риса більш глибокого аналізу полягає в тому, що у кінцевому рахунку він приводить до певних цілей або потреб, за якими ми вже нічого не знаходимо, тобто до задоволення певних потреб, які є кінцевою метою» [2, с. 48].

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у необхідності проаналізувати процес формування альтруїстичної позиції цільової спрямованості підлітків під час занять спортивним туризмом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для безпосереднього експериментального вивчення спрямованості особистості нами була розроблена методика дослідження цільової спрямованості особистості (ЦСО), що дозволила виявити структурні особливості цього виду спрямованості – змістовні показники цілей, що включають сім сфер особистості: особисту, інтимну, сімейну, дружню, навчально-професійну, суспільну та самодіяльну, яка визначена як лінійна або горизонтальна та рівнева структура, що відображає мотиваційні особливості особи, які мають чотири

рівні. Перший рівень – фундаментальний, який складається з цілей, що спрямовані на задоволення біологічних потреб, а інші три рівні відносяться до трьох позицій особистості: егоцентричної, раціональної та альтруїстичної.

Проведений просторово-часовий континуум психологічних ситуацій дозволив виявити суттєвий показник цільової спрямованості особистості – віддаленість цілей від ситуацій теперішнього часу. За цим показником було виявлено три види цілей: близькі, що характерні для фундаментального рівня та егоцентричної позиції, середньовіддалені цілі – відповідно до раціональної позиції, та віддалені – до альтруїстичної позиції. Психосемантичний аналіз змісту цілей довів, що для близьких цілей характерні односкладні речення, у середніх цілях речення доповнюються словами, що за змістом є суттєвими ознаками досягнення мети або морально-етичними оцінками. Віддалені цілі відрізняються включенням у зміст речень слів, що відображають загальнолюдські цінності, допомогу іншим та саморозвиток.

Методика дослідження цільової спрямованості особистості дозволяє також встановити: 1) особливості несвідомо-свідомої динаміки типології особистості, що включає чотири типи психодинамічних відносин: альтруїстичний, раціональний, впертий та парадоксальний; 2) особливості саморозвитку особистості, що включають чотири процеси: самовизначення, самореалізацію, самовдосконалення (самоактуалізацію), сумарний показник саморозвитку; 3) риси особистості, які впливають на постановку різних за віддаленістю цілей та на процеси саморозвитку. Найбільш повний зміст методики ЦСО міститься у роботах Я.В. Василюєва [1, с. 156]

Отримані результати експериментальних досліджень дозволяють визначити цільову спрямованість особистості як певну ієрархію цілей людини, що має мотиваційну структуру, відображає особистісну позицію, яка спрямована на досягнення перспективних цілей, переважно у ситуаціях майбутнього часу. Орієнтація на майбутній час у цільовій спрямованості особистості закладена за визначенням мети (як образу або «моделі потрібного майбутнього»), яке надав М.О. Бернштейн. Така особливість цільової спрямованості дозволила нам визначити її як складову частину футур-реального підходу у психології, який розглядає орієнтацію людини на майбутнє як основний напрям її спрямованості.

Ці думки виникли у нас тоді, коли один з авторів цієї статті під керівництвом

П.Я. Гальперіна та разом з М.М. Нечаєвим писав кандидатську дисертацію про психологічні механізми тактичного мислення. Було звернено увагу на те, що майстри спорту відрізняються від спортсменів нижчої кваліфікації тим, що вони більше взаємодіють з партнерами, надають взаємодопомогу та діють за принципом «чим більше віддаю іншому, тим більше отримую». В основі таких міжособистісних стосунків закладена альтруїстична мотивація, яка у цільовій спрямованості співпадає з альтруїстичною позицією особистості.

З іншого боку, ми дотрималися прийнятого у теорії планомірного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна розуміння формувального експерименту як провідного методу дослідження. Тому нами було висунуто гіпотезу про дослідження психологічних механізмів цільової спрямованості особистості завдяки зазначеному методу. Слід відмітити, що формувальний експеримент вперше застосовується при дослідженні мотиваційних аспектів спрямованості особистості та має певні відмінності від традиційного підходу.

По-перше, треба враховувати виявлені три види позицій цільової спрямованості особистості. Як уже зазначалося, егоцентрична позиція відображає задоволення біологічних та матеріальних потреб та меркантильно-утилітарну мотивацію, що відповідає традиційному процесу виховання та навчання. Раціональна позиція спрямована на задоволення соціальних потреб та прагматично-престижну мотивацію, яка співпадає при формуванні з прийнятим у теорії планомірного формування розумових дій та понять другим типом навчання на повній орієнтувальній основі дій, що забезпечує вирішення життєвих ситуацій з ефективним результатом.

Формування альтруїстичної позиції включає побудову додаткової схеми ООД, яка дозволяє, окрім операційного вирішення завдань, нести додаткову інформацію про надання допомоги іншому – тобто певної організації взаємодій між членами сумісної діяльності. Надання допомоги іншому є суттєвою ознакою альтруїстичної поведінки, яка спирається на деяку жертву, але викликає при цьому позитивні емоції, тому що сумісна взаємодопомога дозволяє швидше та ефективніше досягати поставлених цілей.

По-друге, винесення мети в центр уваги дослідження переносить основний акцент на вирішення життєвих проблем у ситуації майбутнього часу. При формуванні цільової спрямованості системоутворюючими стають ситуації майбутнього часу. Акцент переноситься на моделювання майбутньої

перспективи особистості, а не на процеси пам'яті.

Експериментальне дослідження проводилося при формуванні альтруїстичної позиції цільової спрямованості підлітків у процесі туристичної діяльності серед гуртківців Миколаївського обласного центру туризму та краєзнавства учнівської молоді. На початку формувального експерименту були розроблені робочі картки, які отримали таку назву у школі П.Я. Гальперіна. Картки містили у собі інформацію покорокового виконання обов'язків різних посад у групі: штурман, завгосп зі спорядження, медик, ремонтник, завгосп із харчування, відповідальний за краєзнавче завдання. Основою цих ролей були дії по підготовці до майбутнього походу та у його процесі. Кінцевим результатом вважалося успішне виконання поставлених керівником цілей перед групою та кожним його членом окремо.

Для перевірки та порівняння отриманих результатів використовувався час, який було затрачено на виконання завдання, методика дослідження цільової спрямованості особистості, яка допомагала побачити зміни у цільовій спрямованості підлітків під час експерименту.

Для виявлення початкового рівня засвоєння знань та умінь планувати кроки для досягнення мети та визначення рівня цільової спрямованості підлітків була проведена робота з виконання обов'язків відповідно до обраної ролі без допомоги карток. Керівник групи висунув низку завдань, які виконувались підлітками згідно з їхньою посадою. Відмірявся час на виконання поставленого завдання, який зупинявся лише тоді, коли цілі, передбачені керівником, досягались у повному обсязі. Завданням штурмана було скласти категорійний маршрут подорожі, нанести його на карту, визначити місця ночівлі. Медик повинен був зібрати аптечку до походу. Метою завгоспу з харчування було скласти меню на весь похід та скласти список для закупівлі продуктів. Завгосп зі спорядження мав скласти список необхідного для походу спорядження, перевірити його справність. Ремонтнику доручалось укласти ремонтний набір, полагодити спорядження і привести його у належний вигляд. Відповідальному за краєзнавче завдання ставилася мета підготувати інформацію про історичні пам'ятки та визначні місця походу. Учасники експериментальної групи мали можливість виконати обов'язки кожної з запропонованих посад протягом декількох занять один раз. Підлітки мали уявлення про дії запропонованих їм ролей, вони отримали точну інструкцію, що їм слід зробити та якого результату досягти.



Формування альтруїстичної позиції підлітків є складним багатоетапним процесом, адже підліткам необхідно було навчитися не лише самостійно робити кроки для досягнення цілей, але й у потрібний час допомогти іншому, вміти разом ефективно виконувати справу. Вихідною точкою формування альтруїзму є розвиток здатності до емпатії, уміння поставити себе на місце іншого в різних ситуаціях. На першому етапі формувального експерименту нами були розроблені картки, які містили у собі інформацію покрокового виконання обов'язків різних посад у групі. На другому етапі формувального експерименту ці картки були доповнені такою інформацією: до кожної посади (ролі) додавалися правила про необхідність допомоги одного підлітка іншому у виконанні певної дії. На цьому етапі підлітки працювали в парах, де один виконував основну роль, а інший – допоміжну. Завданням допоміжної ролі було втручання в діяльність основного діяча лише так, щоб не заважати виконанню обов'язків, натомість надавати потрібну допомогу у проблемних випадках. Після проходження першого етапу формувального експерименту підлітки стикнулися з певними складнощами у самостійному виконанні обов'язків кожної посади, тому їм було неважко пристосуватися до вказівок у картках і надавати допомогу, адже усі проблемні місця вони відчували на собі. Основною метою було знову ж таки виконання у групі обов'язків з підготовки до походу та роботи під час походу. Після цього етапу відбулися певні зрушення у часі виконання обов'язків обраної посади.

Наступним етапом, згідно з теорією планомірного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна, було продовження освоєння заданих дій, але вже без опори на реальні предмети. На цьому етапі відбувається процес інтеріоризації, тобто перенесення дії із зовнішнього, фізичного плану на

внутрішній план. Підлітки використовували зовнішню мову в якості заміни маніпулювання з реальними предметами. Далі відбувалася відмова від зовнішньої мови. Учасники експериментальної групи переносили зовнішньомовленнєве виконання дії цілком у внутрішню мову. Виконання обов'язків кожної посади, кроки по взаємодопомозі виконувалися «про себе». Завершальним етапом було виконання ролей та допомоги товаришам повністю на внутрішньому плані, з відповідними скороченнями і перетвореннями, з подальшим відходом виконання дії зі сфери свідомості в сферу інтелектуальних умінь і навичок. Для перевірки засвоєних умінь та навичок підліткам знову було запропоновано виконати обов'язки кожної з наведених посад (ролей), але вже без допомоги карток, лише за допомогою засвоєних знань. Головним для нас на цьому етапі було простежити наявність та результативність взаємодопомоги у підлітків під час виконання завдань.

Після проведення завершальної частини формувального експерименту можна побачити зміни у кількісних показниках часу, який витратили підлітки на виконання поставленого завдання. Відбувся прогрес у часі на альтруїстичній позиції. Також відбулися якісні зміни у поведінці підлітків. За допомогою робочих карток підлітки виробили уміння допомагати одне одному у складній ситуації. Якщо порівнювати результати останнього зрізу часових характеристик виконання завдання та першого зрізу, коли підлітки хаотично виконували свої ролі, то можна побачити великі зміни. Наочно це показують розрахунки середнього часу, критерія Ст'юдента та достовірності результатів, які відображені у таблиці 1.

Під час формування альтруїстичних навичок підлітків було проведено декілька зрізів у контрольній та експериментальній групах за допомогою методики дослідження цільової спрямованості особистості Я.В.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця результатів у часі виконання обов'язків обраної посади під час першого та останнього зрізів

	Ремонтник	Медик	Штурман	Завгосп із харчування	Завгосп зі спорядження	Відповідальний за краєзнавче завдання
Середній час 1 зрізу	99,8	80,1	130,6	131,2	58,3	140,4
Середній час 3 зрізу	57,1	34,6	77,8	76,6	33,3	85,0
Критерій Ст'юдента (t)	21,4	31	25,6	34,8	24	25,1
Достовірність (p)	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Васильєва для виявлення змін у сферах цільової направленості та рівневій структурі цільової спрямованості особистості.

За результатами останнього зрізу виявилось, що загалом підлітки контрольної групи найвище оцінюють сімейну, дружню та суспільну сферу спрямованості. Це свідчить про підвищення моральних якостей, культури та дозрівання. Цілі, пов'язані із задоволенням власних потреб, підлітки оцінюють вже не так високо, як це відбувалося після першого зрізу. Також зміна у пріоритетах спрямованості свідчить про те, що підлітки ставлять перед собою більше віддалених цілей, які досягаються складніше і довше, ніж ближні. Це свідчить про відсутність страху перед складнощами та наявністю вміння долати перешкоди на шляху до мети. Цілі, пов'язані з дружньою сферою, говорять про підвищення рівня товариськості у групі. Саме альтруїстична частина формульованого експерименту в поєднанні з нормами та правилами спортивного туризму сприяли розвитку дружніх стосунків підлітків, доброзичливості та бажанню допомогти товаришеві. Підвищився бал реалізації цілей у всіх сферах: особистісна – на 2,5 бали, інтимна – на 1,5 бали, сімейна – на 4,3 бали, дружня – на 3,1 бали, навчальна – на 2,3 бали, суспільна – на 3,3 бали, самодіяльна – на 0,8 бали. Це вказує на розвиток цільової спрямованості підлітків. Вони більше вірять у свої сили, націлені на результат і тому мають чітке уявлення про реалізацію поставленої мети.

Важливим є підвищення оцінки залежності результату від індивіда. На початку експерименту цей показник незначно відрізнявся від показника контрольної групи. В кінці формульованої частини підлітки почали брати на себе відповідальність за досягнення цілей та навчилися керувати ситуацією самостійно, про що не можна сказати стосовно контрольної групи. Їхні показники є сталими і не зазнали змін. Націленість на результат та докладання максимальних зусиль підлітками сприяють зростанню емоційного ставлення до цілей. Успіх або невдачі викликать більше емоцій, що і показав зріз. Останнім і дуже важливим компонентом є вольове зусилля. Цей показник підвищився в особистісній сфері на 2,6 бали, в інтимній – на 1,1 бали, сімейній – на 2,1 бали, дружній – на 2,2 бали, навчальній – на 2,8 бали, суспільній – на 5 балів, самодіяльній – на 2,4 бали.

Ефективність проведеного дослідження підтверджує показник критерію Ст'юдента, адже отримані емпіричні значення знаходяться в зоні значимості. Результати контрольної групи не мають відмінностей

порівняно з першим зрізом. На цьому етапі експерименту показники усіх сфер спрямованості експериментальної групи якісно і кількісно різняться від результатів контрольної групи.

Для виявлення характерних особливостей рівнів цільової спрямованості особистості ми провели статистичне порівняння за кількісними показниками, так само, як це було зроблено при аналізі сфер цільової спрямованості особистості. За кожною з трьох позицій наводяться кількісні показники загального складу цілей, їх відсоткове відношення, середнє арифметичне за вихідним списком і списком значущості цілей. Решта показників вказує на середнє арифметичне, але обчислюється на основі десятибальної шкали.

Кардинально змінилася розстановка пріоритетних цілей у підлітків, що пройшли процес формування. Якщо на початку експерименту на першому місці стояла егоцентрична позиція, потім раціональна і останнє місце займала альтруїстична, то в кінці формульованого експерименту місця розподілилися таким чином: на першому місці – альтруїстична позиція, на другому – раціональна, на третьому – егоцентрична.

Порівняно з першим зрізом, альтруїстична позиція в оцінці підлітків зросла на 1,63 бали, раціональна – на 1,25. Егоцентрична позиція знизилася на 0,68 балів. Такі дані свідчать про зменшення егоцентризму та збільшення спрямованості на оточуючих людей. Цілі стають більш благородними. Результати контрольної групи не змінилися: на першому місці – егоцентрична позиція, на другому – раціональна і на третьому – альтруїстична. Хоча після повторної розстановки пріоритетів у цій групі відбулися деякі зміни, коли раціональна позиція піднялася на перше місце, а егоцентрична на друге, альтруїстична залишилася на третьому. Така ситуація свідчить про те, що підлітки контрольної групи розуміють, що треба вище оцінювати більш віддалені цілі, але все так і залишається на рівні розуміння, а не справи.

Висновки з проведеного дослідження. У кінці формульованого експерименту ми отримали кількісні та якісні зміни в морально-виховному аспекті, зміни у постановці цілей на користь віддалених цілей, зростання значимості декількох сфер цільової спрямованості, а саме: сімейної, дружньої та суспільної, підвищення рівня вольових зусиль та товариськості, вміння планувати кроки для досягнення поставлених цілей та залучення суспільну роботу при досягненні колективних цілей. Усі ці навички сприяли зростанню цільової спрямованості дослі-



джуваних підлітків та підтвердили ефективність застосування формувального експерименту у виховному процесі підлітків.

Достовірне зростання рівнів цільової спрямованості, продуктивність якісних змін у становленні його структурних компонентів в учасників експериментальної групи підтверджують можливість і необхідність забезпечення психологічної допомоги підліткам у процесі їх індивідуального розвитку, свідчать про можливість включення розробленої програми в позашкільну діяльність загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности: Монография. / Я.В. Васильев. – Николаев: Илион, 2007. – 519 с.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 325 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко. – К.: Милениум, 2004. – 521 с.

УДК 159.923.2: 922

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

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

Стаття містить обґрунтований опис програми формування психосемантичного змісту правосвідомості (далі – Програма). Проведене експериментальне дослідження психосемантичної структури буденної правової свідомості студентів коледжів підтвердило ефективність Програми. Програму доцільно застосувати у практиці навчання та виховання студентів неправничих факультетів; у груповій психокорекційній роботі з правовими девіаціями; для вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів юридичних дисциплін.

Ключові слова: психосемантика, розвиток правосвідомості, студенти коледжу.

В статье излагается обосновывающее описание программы формирования психосемантического содержания правосознания. Проведенное экспериментальное исследование психосемантической структуры обыденного правового сознания студентов колледжей подтвердило эффективность Программы. Программу целесообразно применять в практике обучения и воспитания студентов неюридических факультетов; в групповой психокоррекционной работе с правовыми девиациями; для совершенствования системы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей юридических дисциплин.

Ключевые слова: психосемантика, развитие правосознания, студенты колледжа.

Vozovych A.A. THE STRUCTURE AND MEANING OF THE PROGRAM OF FORMING PSYCHOSEMANTIC MEANING OF LEGAL CONSCIOUSNESS IN COLLEGE STUDENTS

The article offers a substantiating description of the Program of Forming Psychosemantic Meaning of Legal Consciousness. An experimental study of psychosemantic structure of ordinary legal consciousness of college students has proved the Program's effectiveness.

This Program is recommended for use in education and upbringing of students of non-law faculties; in psychological corrective group work with legal deviations; and to improve the system of professional training and improvement of skills of academics teaching jurisprudence.

Key words: psychosemantics, development of legal consciousness, college students.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає кризу у сфері правового виховання, характерними проявами якої є: зростання масштабів і спектра девіацій у зв'язку з масштабними суспільними зрушеннями (велика кількість внутрішньо переміщених осіб, наявність у населення забороненої зброї, безробіт-

тя, девальвація грошової одиниці тощо); відставання системи правового виховання від нової соціальної обстановки, глибоких трансформаційних зрушень; роз'єднаність державних, місцевих і громадських організацій і служб у сфері правового виховання; мізерне фінансування правовиховної роботи; дезорієнтація ціннісно-нормативних ос-

нов соціального контролю у сфері правового виховання; правовий нігілізм, слідування невластивим нашому народові традиціям і установкам; низький рівень правової культури і правосвідомості населення; обмаль апробованих методик і програм з правового виховання населення, підвищення правової культури молоді.

Поряд із тим, як і будь-яка криза, криза правового виховання в Україні має ознаки і прояви, які за певних зусиль можуть дати позитивний результат. Серед них такі. В умовах зовнішньої агресії зростає рівень громадськості та моральної свідомості українського суспільства. У країні зростає питома вага патріотичних заходів. Приведення українського законодавства у відповідність до європейського поступово веде до лібералізації права, відбувається декриміналізація низки форм поведінки, що раніше вважалися злочинними. На державному рівні розгорнуто пропаганду антикорупційної поведінки, престижу чесної праці. Громадські організації долучаються до процесу правового виховання населення. Формується суспільний і державний контроль за засобами масової інформації в плані заборони пропаганди насилля, аморальності. Збережено традиційну для українського народу престижність знань, освіти.

За цих умов нами було започатковано і проведено експериментальне дослідження психосемантичної структури буденної правової свідомості студентів коледжів. Незалежною змінною в експерименті була система роботи зі студентами, спрямована на трансформацію негативних проявів їх буденної правової свідомості та формування більш розгалуженої структури останньої. Іншими словами, незалежною змінною формувального експерименту виступив процес корекції структури і змісту правової свідомості, а залежною змінною (результатом) – підвищення рівня правосвідомості до ступеня готовності до правової активності. Процес корекції змісту правосвідомості базувався на розробленій нами Програмі формування психосемантичного змісту правосвідомості.

Постановка завдання. Метою дослідження є виклад та обґрунтування змісту і структури програми формування психосемантичного змісту правосвідомості студентів коледжів.

Зміст Програми.

Зазначимо, що структурування Програми було зумовлене структурою буденної правової свідомості осіб раннього юнацького віку та укладеною нами концептуальною схемою впливу психосемантичного змісту правосвідомості на правову поведінку студентів коледжів.

Структура кожного заняття Програми складається з таких частин:

1) привітання та оголошення теми заняття;

2) рефлексія психологічного настрою та обговорення очікувань від заняття;

3) інформаційне повідомлення у формі міні-лекції [7];

4) основна частина заняття: індивідуально-групові форми роботи (тренінгові вправи, дискусії, ділові ігри), спрямовані на актуалізацію правової свідомості та розвиток її змісту [1; 3; 9];

5) підведення підсумків заняття: рефлексія особистих здобутків; обмін враженнями та обговорення труднощів роботи; висловлення побажань.

Програма з розвитку правової свідомості студентів коледжів включала містила 20 занять, які проводилися один раз на тиждень і тривали по 2 академічні години кожне (загальний обсяг – 40 годин).

Модуль 1 репрезентує переважно когнітивний блок Програми, він спрямований на актуалізацію знань про правову свідомість, розширення знань про роль права у сучасному і майбутньому студентів коледжів. Змістовою основою першого модуля є міні-лекція, вправи тренінгового характеру, ділова та ігрова взаємодія у формі вирішення правових ситуацій.

Заняття № 1 «Правова свідомість людини». Завдання цього заняття: знайомство студентів з керівником групи; створення атмосфери довіри в групі як основи для подальшої співпраці учасників програми; ознайомлення з етапами програми, їх суттю, з тими знаннями, вміннями та навичками, які студенти можуть отримати та розвинути на кожному з них.

1. Міні-лекція з елементами бесіди «Правова свідомість в житті молодої людини» надає інформацію про зміст, структуру і форми індивідуальної правової свідомості, її історичне становлення та формування в онтогенезі людини. Лекція дає можливість керівнику групи не лише донести до студентів інформацію, але й за допомогою системи ретельно продуманих запитань спонукає їх до роздумів та підводить до розуміння важливості отримання нових знань.

2. Виконання техніки «Мозковий штурм». При виконанні методики склад групи розбивається на мікрогрупи (по 3–5 осіб в кожній), кожному з учасників пропонується перелік найбільш частотних відповідей на анкету «Рівень активності особистості в системі морально-правових відносин», застосовану в ході емпіричного дослідження, на підставі якої кожна група виконує однакові завдання. Робота кожної мікро-



групи складається з двох частин: індивідуальної, коли кожен член групи самостійно вирішує завдання, та групової, коли група виробляє загальний підхід. Завдання формулюються таким чином: «Відберіть з анкети п'ять показників, які найбільш точно, на вашу думку, відображають сучасного: а) правослухняного громадянина; б) людину, байдужу до права і законів; в) правопорушника. Виробіть спільну думку в групі». Далі на підставі групових звітів відбувається вибір і ранжування найбільш типових рішень по кожному з запропонованих персонажів; здійснюється аналіз результатів.

Під час групової дискусії створюється проблемна ситуація як результат виявлення можливості нових поглядів на правову ситуацію в країні та процес формування правосвідомості молоді. Такий феномен «збою настанови» стимулює студентів до пошуку нових способів правового мислення, нового розуміння значення права.

3. Ігрова вправа «Детективи». Гра спрямована на розвиток логічного мислення, здатності до контекстуальної здогадки. Завдання полягає в розплутуванні складного клубка подій і фактів в літературному тексті детективного жанру, окремі важливі фрагменти якого зафарбовані.

4. Софістична вправа «Загадка про філософа і метелика». Вправа сприяє розвитку навичок критично мислити, аналізувати, оцінювати ситуацію та передбачати її наслідки.

Заняття № 2 «Правосвідомість: моє і наше». Завдання цього заняття: продемонструвати результати проведеного констатувального експерименту, надати можливість кожному студенту ознайомитися з умовами для саморозвитку, проаналізувати загальний рівень змістового розвитку правосвідомості учасників групи; мотивувати студентів до розвитку своєї правосвідомості.

1. Міні-лекція з елементами бесіди «Правосвідомість індивідуальна і правосвідомість масова: спільне і відмінне». У розвинених демократичних країнах для захисту прав і свобод людини є суди; уповноважені з прав людини (омбудсмени); інститути громадської законодавчої ініціативи і громадянського референдуму; пряме застосування правовими інститутами конституції і міжнародних трактатів, що стосуються прав людини; неурядові організації; право на подачу петиції; свобода слова, свобода зібрань та асоціацій та ін.

2. Виконання техніки «Ми і вони» має на меті два завдання: формування толерантності до представників з іншим світоглядом та водночас нетерпимості до правопорушень.

3. Груповий диспут «Схожість і відмінності». Тренінгова група виконує завдання,

для якого кожному з учасників пропонується його персональні відповіді на анкету, застосовану в ході емпіричного дослідження. Після самоаналізу відповідей проводиться групове обговорення.

Заняття № 3. Завдання цього заняття: розвиток інтелектуальних вмінь та навичок, необхідних студентам для успішного формування змісту їх правової свідомості: концентрувати увагу, критично мислити, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати інформацію.

1. Міні-лекція «Чому існує право людини на освіту?» Зміст права на освіту та обов'язки держави. Освіта та безпека людини. Стандарти, яких необхідно досягти. Питання мови навчання. Гендерна рівність стосовно рівня закінчених навчальних закладів. Ефективна реалізація права людини на освіту є в основному питанням її волі.

2. Вправа «Узагальнення». У заздалегідь дібраних фрагментах правових текстів учасники групи відшукують спільні смислові блоки. Шляхом обговорення група знаходить найвдаліші варіанти, після чого групі пропонується запам'ятати ці ж тексти. Виявляється варіант, який допоміг найкраще запам'ятати правові тексти.

3. Вправа «Укладання сінквейнів про права людини». Сінквейн (від фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – це творча робота, яка має коротку форму вірша, що складається з п'яти неримованих рядків. Сінквейн складається за такими правилами:

- 1-й рядок – один іменник, що виражає головну тему сінквейна;
- 2-й рядок – два прикметники, що виражають головну думку;
- 3-й рядок – три дієслова, що описують дії в рамках теми;
- 4-й рядок – фраза, що несе в собі певний сенс із теми;
- 5-й рядок – висновок у формі іменника (асоціація з першим словом).

Теми для укладання сінквейнів: право, правда, права людини, правова держава, правопорушення. Складання сінквейнів – не просто цікава вправа: робота над створенням сінквейна розвиває уважність, логіку, образне мислення, сприяє запам'ятовуванню правових основ [8].

Заняття № 4 цілком спрямоване на вирішення конкретних ситуацій, в яких порушені права людини. Метою заняття є вироблення інтелектуальних навичок для пошуку і знаходження рішень, вміння толерантно вести дискусію, аналізувати ситуації, опонувати неправовому вибору інших учасників групи.

1. Міні-лекція «Право на здоров'я». Здоров'я і права людини: наявність, до-

ступність, прийнятність та якість. Заборона дискримінації права на здоров'я. Право кожного користуватися досягненнями наукового прогресу. Глобалізація і право людини на здоров'я. Здоров'я і навколишнє середовище. Міжкультурні точки зору і спірні питання. Обмеження права людини на здоров'я: бути чи не бути почутим? Як ви можете захищати свої права?

2. «Пошук суті». Група працює з уривками юридичних текстів, в суті яких їм запропоновано розібратися. Керівник групи пропонує всім подумати про зміст кожного з почутих уривків і записати кілька слів про їхню суть. Зазвичай, суть дуже проста і може бути виражена лише кількома словами. Бажаючі виступають зі своєю версією суті запропонованого уривка. Решта слухають, але не критикують. Після цього учасникам групи пропонується продовжити висловлювання шляхом узагальнення або конкретизації вже висловленого.

3. Групова дискусія «Перед вами два шляхи. Обирайте...» заснована на пріоритетному використанні діалогічних та ігрових форм, які ілюструють особливості критично-мисленнєвої діяльності у сфері права. На групове обговорення виносяться морально-етичні та юридичні питання: Чому юнак відмовився допомогти немолодій людині? Як би ви вчинили в цьому випадку? Як ви зазвичай робите, якщо бачите, що людині потрібна допомога? Як ми повинні чинити стосовно людей, які просять милостиню? [6]. Ситуація, яка викликала інтерес і тривалу емоційну дискусію, розігрується в формі рольової гри.

Модуль 2 репрезентує переважно емотивно-оцінний блок Програми.

Заняття № 5 присвячене розвитку здатності до оцінки і самооцінки, формуванню рефлексивної позиції у правових ситуаціях, керуванню емоціями, здатністю до децентралізації.

1. Міні-лекція «Права жінок». Гендер і не-правильне уявлення про права жінок. Безпека жінки. Погляд в минуле. Жінки і злидні. Жінки і здоров'я. Жінки і насильство. Жінки і збройний конфлікт. Жінки і природні ресурси. Міжкультурні точки зору і спірні питання.

2. Вправа «Я – це ти. Ти – це я». Мета: усвідомлення власної правової ідентичності. Учасники тренінгу діляться на пари і за певний проміжок часу розповідають один одному про конкретне правопорушення, яке вони спостерігали або яке вчинили самі. Партнери можуть ставити одному з них будь-які питання. Після спілкування в парах учасники представляють один одного, взаємно обмінюючись ролями. Обго-

воренню підлягають такі питання: що легше зробити: розповісти про себе або про правопорушення інших? Як Ви себе почували, коли Ви представляли партнера? Як Ви себе почували, коли Вас представляв партнер? В яких випадках ми відчуваємо ніяковість, а в яких – впевненість стосовно незручних ситуацій?

3. Психотехнічна вправа «Релаксо-тренажер». Вправа дозволяє учасникам освоїти стан розслабленості, що дозволяє розкрити внутрішні резерви, зняти м'язові затиски, підвищити здатність до саморегуляції, активізувати уяву, асоціативну пам'ять, здатність до образного уявлення.

Заняття № 6.

1. Міні-лекція «Право людини на справедливий судовий розгляд». Справедливе правосуддя – одна з основ демократичного суспільства. Верховенство закону, справедливий судовий розгляд і безпека людини. Мінімальні стандарти прав обвинувачених. Доступ до ефективних, справедливих середовищ судового захисту. Презумпція невинуватості.

2. Вправа «Вчинок – проступок – злочин». Ігрова методика, спрямована на підвищення в учасників рівня усвідомлення таких понять, як «вчинок», «проступок» та «злочин» на конкретних прикладах. Гра розширює правову поінформованість учасників, вчить надавати точну кваліфікацію різним життєвим ситуаціям.

3. Індивідуальна вправа «Самосуд». Кожному учаснику групи пропонується зважити на символічних терезах правосуддя свої достоїнства і недоліки, які він, як йому здається, зумів продемонструвати групі під час тренінгу.

Заняття № 7.

1. Міні-лекція «Навіть у воєн є обмеження: права людини під час збройного конфлікту». Основні правила міжнародного гуманітарного права під час збройного конфлікту. Хто повинен підкорятися міжнародним гуманітарним правам? Превентивні заходи. Захист цивільного населення. Захист полонених. Відновлення сімейних зв'язків. Етика гуманітарної акції.

2. Психодинамічна вправа «Нападати чи захищатися?» Мета: дати учасникам можливість глибше відчути власну позицію в конфлікті; актуалізувати психологічне переживання конфлікту. Учасників розбивають на пари: один партнер грає роль нападника, інший – того, хто захищається. Обидва по команді починають грати свої ролі, перший протягом 2–3 хвилин повинен силою тягнути за руки партнера і наказовим тоном командувати: «Ходімо!». Другий же повинен чинити опір («Не піду!»). І так протягом



2–3 хвилин, потім вони міняються ролями. Обговорюються питання: що ви відчували? Чи змінилося це відчуття і як? Яку роль вам було грати легше? Як ви думаєте, чому?

3. Гра «Я в конфліктній ситуації». Мета: дати можливість побачити, як тебе сприймають інші у ролі конфліктної людини, показати різні способи реакцій на конфліктну ситуацію і підходи до неї. Хтось із групи розповідає ситуацію, і всі учасники по колу висловлюють свій прогноз щодо поведінки оцінюваного. Основний учасник повинен відгадати, кого описувала група. Аналізуються підстави і критерії, на основі яких приймалося рішення відгадувати учасника. Думка групи. Думка і враження того, хто загадував. Чим визначаються підходи до конфліктної ситуації? Які вони бувають?

Заняття № 8.

1. Міні-лекція «Право людини на працю». Праця і безпека людини. Конвенція Міжнародної організації праці. Які види рабства існують сьогодні? Право на справедливі та сприятливі умови праці. Право створювати і вступати в професійні спілки. Зростаюча міжнародна мобільність: міграція працівників. Безробіття серед молоді. Міжнародна програма з викорінення праці дітей. Економічна справедливість.

2. Групова вправа «Незавершеність». Кожний учасник групи отримує підручник правознавства. За обмежений час, погортавши підручник, потрібно засвоїти задану главу. Потім дається завдання сформулювати кілька питань: що виявилось незрозумілим у тексті. Питання записуються. Далі проводиться конкурс на найбільш повне і цікаве питання. Підводиться підсумок. Бажаючі можуть виступити з рефлексивними висловлюваннями стосовно неповноти знань, отриманих з уривків. Ведучий акцентує мотив цінності юридичного знання в повсякденному житті кожної людини.

3. Рольова гра «Суд над безробітним». Мета гри: допомогти учасникам виробити конструктивне ставлення до безробіття, створити умови для активного пошуку виходу з негативної ситуації, а також створити передумови для формування адекватної самооцінки [2].

Модуль 3 репрезентує переважно регулятивно-поведінковий блок Програми.

Заняття № 9.

1. Міні-лекція «Заборона дискримінації». Що таке дискримінація? Дискримінація і безпека людини. Нескінченна боротьба за рівність. Що ти знаєш про ксенофобію? Нетерпимість до «інакших» та людські упередження. Всі люди народжені рівними!

2. Рольова гра «Вгадай, хто прийде на вечерю». Мета – звернути увагу на роль

сім'ї у створенні й передачі цінностей; аналіз інформації, яку молоді люди отримують в сім'ї. Застосовувані навички спілкування: уміння слухати інших, задавати питання, вирішувати проблеми; навички критичного мислення: логічне обґрунтування, критичний аналіз. У ході дискусії робиться акцент на питаннях, що стосуються різного соціального і культурного походження, статі, сексуальності і т.д.

3. Психотехнічна вправа «Вузкий місток». Мета: вправа є моделлю конфліктної ситуації і дозволяє продемонструвати різні стратегії поведінки в ній: конкуренцію, співробітництво, компроміс, пристосування.

Заняття № 10.

1. Міні-лекція «Демократія». Що таке демократія і як вона розвивалася? Основні елементи сучасної демократії. Форми демократії. Міжкультурні точки зору і спірні питання демократії. Глобалізація і демократія. Правління більшості і права меншин. Вільні і чесні вибори. Громадянське суспільство в Україні сьогодні.

2. Психотехнічна гра «Зіткнення інтересів». Мета гри: набути досвіду вміння домовлятися в умовах зіткнення інтересів. Обговорення: учасники гри відповідають на питання: що відчували гравці? Чий спосіб вирішення проблеми найуспішніший? Що саме було причиною успіху (або, навпаки, невдачі)? [5].

3. Рольова гра «Розслідування». Учасники гри мають змогу позмагатися в проникливості, кмітливості, адже це ті якості, які необхідні детективу. Група розбивається на дві команди, кожна з яких повинна зробити заяву на розслідування своєї справи. Умови розслідування: потрібно задати мінімальну кількість запитань команді суперників, щоб відповісти на заявлені питання. Команда детективів задає питання, команда позивачів дає виключно правдиві відповіді. Ведучий, він же суддя, враховує кількість запитань. Далі з заявою виступає друга команда. Проводиться конкурс на краще запитання. Кожна команда виставляє свої кандидатури на кращих детективів. Підводяться підсумки змагання [3, с. 55–56].

Заняття № 11.

1. Міні-лекція «Свобода думки, совісті і переконань». Переконання людини і релігія. Що означає право приймати чи не приймати будь-які релігійні норми? Свобода думки і совісті захищена так само, як і свобода релігії та переконань. Сповідування віри означає право говорити про свою віру, навчати їй, сповідувати самому або разом з іншими, дотримуватися дієтичних правил, вимог до одягу, використовувати конкретну мову і відповідні ритуали віри, можливість

уникати вчинення дій, несумісних з приписами віри. Право поширювати переконання ненасильницьким шляхом.

2. Вправа «Конфлікт чи взаємодія?». Мета вправи: продемонструвати студентам, що часто люди ставляться до життєвих ситуацій як до змагань, в яких є переможці і переможені. Обговорюються відмінності між парами, які змагалися і які діяли спільно. Як ви думаєте, чому деякі пари змагалися, а деякі діяли разом? Часто і в реальному житті ми розглядаємо деякі ситуації як змагання з переможцем і переможеним, у той час як разом можна досягти великих результатів. Згадайте такі ситуації. Як люди домовляються, хто буде вирішувати, а хто – підкорятися рішенням? [4].

3. Гра «Поведінка в конфлікті». Цілі гри: сформулювати поняття про види поведінки в конфлікті; показати основні психологічні чинники, що визначають конфлікт; вчитися вибирати адекватні стилі поведінки в конфлікті в конативній (поведінковій) системі міжособистісної взаємодії. Обговорення проводиться у формі відповідей на питання: як цей вид поведінки в конфлікті вплинув на емоційний стан, на почуття його учасників? Чи могли інші види поведінки в цій ситуації бути більш корисними для учасників? Що змушує людей вибирати той чи інший стиль поведінки в конфлікті? Який стиль найконструктивніший для взаємин людей? [9].

Заняття № 12.

1. Міні-лекція «Свобода слова і свобода ЗМІ». Основні елементи свободи вираження: порушення права, загрози і ризики. Законні обмеження права незалежних засобів масової інформації в демократичному суспільстві. Пропаганда війни, ненависті і насильства. Свобода засобів масової інформації та освіта в галузі прав людини. Засоби масової інформації та інтернет. Зростання ролі засобів масової інформації в країнах, що розвиваються. Свобода ЗМІ та економічний розвиток.

2. Вправа «Як вирішувати конфліктні ситуації». Ця вправа допомагає студентам коледжу навчитися грамотно і з користю вирішувати конфліктні ситуації; зрозуміти, що завжди існує кілька варіантів поведінки в конфліктних ситуаціях. Дискусія на тему заняття: у чому причини конфліктів? Як можна запобігти конфлікту? Що відчувають в ситуації конфлікту скривджений і кривдник? Яка поведінка допомагає з гідністю вийти з конфлікту або не допустити його розгоряння? [4].

3. Ділова гра «Митниця». У висновку гри відбувається спільне обговорення, в якому група аналізує, які відповіді були правиль-

ними і чому. Виявляється, за якими ознаками «працівники митниці» і глядачі визначили, у кого з «іноземців» був захований «заборонений товар».

Висновки з проведеного дослідження.

1. Описана в цій статті Програма була детермінована структурою буденної правової свідомості осіб раннього юнацького віку та структурована згідно з укладеною нами концептуальною схемою впливу психосемантичного змісту правосвідомості на правову поведінку студентів коледжів.

2. Розвиток правосвідомості студентів коледжів за Програмою означає насамперед створення умов для подолання їх світоглядно-ціннісної девальвації, оманливих стереотипів недовіри до права, zdeформованої системи світоглядних орієнтацій, світовідчуття.

3. Інноваційним аспектом Програми стало емпіричне доведення впливу формульних методик і технік на становлення та розвиток змістових і структурних особливостей правосвідомості індивіда в юнацькому віці.

4. Практичне значення Програми зумовлене можливістю її застосування у практиці навчання та виховання студентів неправничих факультетів; у груповій психокорекційній роботі з особами з правовими девіаціями; для вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з цивільного права, юридичних працівників нотаріальних закладів та судових установ.

5. Програма формує зрілість загально-го та правового світогляду особистості як системи поглядів, в основі якої міститься визнання правових цінностей та ідеалів сучасного українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басаргина Д.В. Игры в тренинге. Любимые рецепты успешного тренера / Басаргина Д.В., Семенова Т.В. – СПб.: Речь, 2010. – 174 с.
2. Живые игры [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://fun.guru.ua/index.php?fun_id=11994.
3. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
4. Конфликт або взаємодія? [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://kuchka.info/konflikt-abo-vzaemodiya.html>.
5. Конфликты та здоров'я [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/health/45107/.
6. Мостова А.А. Що таке толерантність? [Електронний ресурс] / А.А. Мостова – Режим доступу до ресурсу : http://school200.io.ua/s937309/shcho_take_tolerantnist.



7. Права человека: руководство по образованию в области прав человека/ ред. В. Бенедек, М. Николова / перевод с англ. Е. Ардыцкая: Федеральное министерство иностранных дел Австрии; Европейский Центр обучения и исследований в области прав человека и демократии, Агенція Каро, 2005. – 362 с.

8. Составление синквейна с примерами :

[Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <http://lewe.ru/sostavlenie-sinkvejna-s-primerami/>.

9. Увага: підліток! З досвіду роботи практичного психолога [Електронний ресурс] – Режим доступа до ресурсу: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3128:-----&catid=32:2013-02-09-10-10-57&Itemid=37.

УДК 159.953.3

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ НА ОСНОВІ ОПТИМІЗАЦІЇ РЕГУЛЯТИВНИХ ФУНКЦІЙ ПАМ'ЯТІ

Войтенко О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Міжрегіональна академія управління персоналом

Стаття присвячена узагальненню результатів дослідження регулятивного функціонування мнемічної діяльності школярів у процесі літературної творчості та розробці методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання літературі на основі оптимізації регулятивних функцій пам'яті.

Ключові слова: *пам'ять, регулятивні функції пам'яті, особистісна креативність, творча діяльність, молодші підлітки.*

Статья посвящена обобщению результатов исследования регулятивного функционирования мнемической деятельности школьников в процессе литературного творчества и разработке методических рекомендаций по повышению эффективности обучения литературе на основе оптимизации регулятивных функций памяти.

Ключевые слова: *память, регулятивные функции памяти, личностная креативность, творческая деятельность, младшие подростки.*

Voitenko O.V. METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR IMPROVEMENT OF LITERATURE EDUCATION EFFECTIVENESS BASED ON OPTIMIZATION OF REGULATIVE FUNCTIONS OF MEMORY

The article summarizes the results of a study of regulatory functions of schoolchildren's memory in the process of literary creation and the development of guidelines to improve the effectiveness of teaching literature on the basis of optimizing the regulative functions of memory.

Key words: *memory, regulative functions of memory, personal creativity, creative activity, younger teenagers.*

Постановка проблеми. У проблемі розвитку в дітей здатності до активної творчої діяльності у дослідженні був обраний один конкретний аспект – регулятивний вплив пам'яті на літературну творчість молодших підлітків. Пам'ять є важливим психологічним механізмом літературно-творчої діяльності, який виконує регулятивні функції в її організації. Рівень розвитку пам'яті в значній мірі обумовлює успішність розуміння літературних творів, будучи інформаційною базою розуміння і забезпечуючи емоційну залученість у зміст тексту; визначає успішність самостійної побудови текстів учнями, сприяє розвитку вербальної креативності, визначає швидкість генерування асоціацій на задану тему й актуалізацію засвоєних раніше уявлень, думок і почуттів.

Функціонування пам'яті та діяльність взаємопов'язані: особливості пам'яті впливають на результативність діяльності, а діяльність впливає на удосконалення процесів пам'яті. У процесі навчання літературі у школі, формування вміння працювати з літературним твором, з текстом, здійснюється закріплення в пам'яті еталонів структурних схем текстів різних типів, відбувається збагачення словникового запасу, розширення діапазону попереднього досвіду в цілому, що забезпечує більш ефективну реалізацію власних задумів. Проте у шкільній практиці, в системі занять із розвитку мовлення не застосовуються спеціальні засоби для управління розвитком мнемічної системи школярів. При цьому вчителі відзначають низький рівень творчих робіт. На

вирішення цих проблем була спрямована розроблена нами розвивальна програма.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також результати констатуючого експерименту дозволили припустити, що завдяки оптимізації роботи пам'яті в процесі вивчення літератури в школі (формуванню навичок мнемічної обробки вербальної інформації, засвоєнню алгоритмів логічних операцій і операцій творчої уяви, цілеспрямованому навчанню школярів свідомому орієнтуванню в структурі тексту, збагаченню словникового запасу та розвитку вербальної креативності) можна активізувати літературно-творчу діяльність, підвищити якість творчих робіт учнів.

Для вивчення можливості активізації літературно-творчої діяльності школярів за рахунок оптимізації роботи пам'яті був проведений формуючий експеримент, який передбачав цілеспрямований вплив на мнемічну систему в умовах навчальної діяльності. Запропоновану нами розвивальну програму за результатами формуючого експерименту було визнано досить ефективною для розвитку регулятивних функцій пам'яті та активізації літературно-творчої діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше дослідження було організоване з позицій сучасного системного підходу, в якому пам'ять представлена як активний процес, що у якості необхідного елемента міститься в усіх інших психічних процесах, виконуючи не тільки функцію зберігання, але також функцію відбору та активного перетворення сприйнятої людиною інформації. Увага прихильників такого підходу спрямована на вивчення ролі пам'яті в організації та регуляції діяльності і когнітивних процесів. Аналіз наявних у літературі відомостей показав, що тема регулятивних функцій пам'яті в процесі літературної творчості залишається нерозкритою.

У сучасних теоріях пам'яті увагу переважно зосереджено на когнітивних моделях пам'яті (Дж.Р. Андерсон, Р. Аткинсон, А. Баддлі, Н. Во, Р. Клацкі, П. Ліндсей, Ф. Крейк, Р. Локхарт, Д. Норман, Р. Солсо, І. Хофман та ін.). Вітчизняна психологія, застосовуючи системний підхід, концентрує увагу на вивченні ролі пам'яті в організації та регуляції когнітивних процесів і діяльності в цілому (С. Бочарова, Р. Грановська, В. Зінченко, Т. Зінченко, М. Кузнецов, В. Ляудіс, Г. Середа, Т. Хомуленко та ін.). Однак у всіх цих дослідженнях відсутня однозначна відповідь на питання про те, яку роль виконує пам'ять у процесі творчої діяльності людини, якими саме є механізми її участі в регуляції творчої діяльності.

Постановка завдання. Завдання полягає в узагальненні результатів дослідження регулятивного функціонування мнемічної діяльності школярів у процесі літературної творчості та у розробці методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання літературі на основі оптимізації регулятивних функцій пам'яті.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою підтвердження можливості активізації літературно-творчої діяльності школярів за рахунок оптимізації роботи їх пам'яті розроблено і реалізовано розвивальну програму, завданнями якої було підвищення рівня логічної пам'яті учнів, формування навичок мнемічної обробки вербальної інформації, збагачення словникового запасу, розвиток умінь працювати з текстами різних типів, вивільнення продукованих пам'яттю оригінальних ідей. Критерієм розвитку пам'яті підлітків стало зростання продуктивності запам'ятовування ними інформації, критерієм розвитку регулятивних функцій пам'яті в процесі літературно-творчої діяльності – підвищення якості вирішення літературно-творчих завдань. Перевірка ефективності розвивальної програми виявила позитивну динаміку таких показників: мнемічних здібностей, здатності визначати ліричний сюжет, успішності написання творів-розповідей і творів-описів. Тому програма може бути запропонована для подальшого використання у навчальному процесі з урахуванням нижчезазначених методичних рекомендацій. При розробці рекомендацій були використані ідеї різних авторів [1–8], а також результати нашого дослідження і власний педагогічний досвід.

1. Проведення спеціальної роботи зі збагачення словникового запасу учнів має бути систематичним. Для досягнення цієї мети необхідно регулярно організовувати роботу з науково-популярною літературою і довідниками, проводити аналіз доречності використання мовних одиниць у тексті, навчати дітей формулювати висновки. Виконання такої роботи сприяє підвищенню пізнавальної активності дітей; формуванню дослідницьких умінь (на рівні, доступному для конкретного віку); розвитку «почуття мови» (вміння виявляти мовну недостатність і мовну надмірність в тексті, точність слововживання, розвиток здатності розуміти образотворчі можливості мовних одиниць); формуванню навичок самоконтролю.

Підвищенню мовної культури, пізнавальної активності сприяє самостійна робота школярів зі словником. Для досягнення цієї мети можна організувати добір висловлювань видатних людей або афоризмів за



певною темою, оформлення дитячого рукописного журналу.

Розвитку і удосконаленню почуття мови, здатності розуміти зображувальні можливості мовних одиниць сприяють завдання типу «Лінгвістичні відгадайки». Завдання такого типу пов'язані з діяльністю учнів з упізнавання мовних явищ: необхідно або відновити «першоджерело» (словосполучення, фразеологічний зворот, речення) за окремими його деталями і ознаками, або «вгадати» слово за його описом (тлумаченням). Подібні вправи збагачують словниковий запас учнів за рахунок пізнання значення нових слів і уточнення значення вже відомих, сприяють активізації творчих можливостей учнів, викликаючи бажання створювати за аналогією власні твори (казки, загадки, кросворди). До завдань такого типу можна віднести: вгадування слів за тлумаченням (у тому числі й образним) або за спільною ознакою; розшифровка прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів за окремими ознаками; розгадування загадок (у тому числі і лінгвістичних).

Активізації розумової діяльності учнів у відтворенні отриманих раніше знань допомагають «Лінгвістичні чомучки». Це завдання з нешаблонним змістом, у яких учні повинні пояснити мовні факти «науковою мовою». Вправа сприяє формуванню навиків побудови зв'язного висловлювання у науковому стилі. До завдань цього типу належать: питання проблемного характеру (вибір одного варіанта відповіді з кількох, розмежування двох правильних варіантів, зіставлення запропонованих варіантів); питання розважального характеру: питання-жарти, питання-загадки.

Формування в учнів дослідницьких умінь відбувається завдяки таким діям: праця з науково-популярною літературою і довідниками; аналіз мовних одиниць; формулювання висновків; написання рефератів та доповідей (учні здійснюють мікродослідження). До завдань цього типу належать: розгорнута відповідь на питання проблемного характеру або незвично сформульоване завдання, в основі якого – зіставлення фактів, які, на перший погляд, не можна зіставляти; твір на лінгвістичну тему; дослідження питання у формі ділової або рольової гри (інсценування, казка, подорож, детективна історія).

Для удосконалення навиків самоконтролю можна рекомендувати систематичне виконання таких завдань: редагування речень і текстів, максимально насичених однотипними елементами (мовними помилками, недоречно застосованими словами і мовними конструкціями); підбір однотипних

мовних одиниць (синонімів, споріднених слів та ін.) до мовної одиниці за принципом «хто більше?»; вправи з вибірковою відповіддю (вибір правильного варіанта з кількох запропонованих або виключення явища з ряду за принципом «третій зайвий»); «предметні» (термінологічні) диктанти.

Розвитку точності слововживання сприяє виконання «перекладу» з української на українську: школярі повинні замінити зазначені вчителем мовні одиниці (слова, словосполучення, речення). Необхідність заміни диктується характером мовного матеріалу, який містить випадки недоречного вживання мовних одиниць, порушення літературних норм, двозначність змісту висловлювання, що призводить до комічного ефекту. Заміна («переклад») робить висловлювання більш точним, зрозумілим, правильним. До завдань цього типу належать: «переклад» іншомовних, професійних, застарілих, жаргонних слів; «переклад» текстів, складених в одному стилі, на «мову» іншого стилю (лінгвістичні казки, образне тлумачення слів-термінів); «переклад» (розшифровка змісту) мовних одиниць, вжитих свідомо неправильно для створення комічного ефекту або з метою залучення уваги до мовних помилок учнів (на прикладах гумористичних творів або учнівських робіт).

Для збагачення словникового запасу корисно систематично спонукати учнів читати вголос. Читаючи про себе, діти також поповнюють свій лексикон, але не так швидко, тому що сприймають слова лише візуально. При читанні вголос має місце ще й аудіальне сприйняття і, що найважливіше, – промовляння, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

2. Розвитку регулятивних функцій пам'яті сприяє цілеспрямоване формування і закріплення в учнів знань про структуру текстів різних типів, про жанрову та стилістичну своєрідність літературних творів; навчання школярів прийомам обробки текстової інформації. Робота з текстами різних типів робить вмістом довготривалої пам'яті конкретні змістові структури та операції з їх виділення та перетворення, що забезпечує учням успішну реалізацію власних задумів; формування власного авторського досвіду; сприяє розвитку довільної словесно-логічної, образної, емоційної пам'яті; формуванню здатності свідомо орієнтуватися в структурі текстової інформації.

Загальну структуру текстів певного типу, їх типові плани відображають структурні схеми. Засвоєння структурних схем повинно здійснюватися послідовно: від усвідомлення структури простого речення, струк-

тури тексту до засвоєння типових планів розповіді, опису і роздуму. Для цієї роботи можна використовувати різний літературний матеріал, який містить у собі можливості трансформації: прислів'я, приказки, народні та літературні казки. Засвоєнню структурних схем різних типів текстів допомагають такі завдання:

- відновлення деформованого тексту;
- переказ текстів різних типів; написання творів різних типів, створення текстів різних типів або різних стилів на одну тему (наприклад, наукового та художнього опису);
- колективний аналіз успішних і слабких переказів, творів.

Різноманітно деформовані тексти можна застосовувати також з діагностичною метою: учні, які не засвоїли структурні еталони, не здатні успішно відновити деформований текст.

Спеціальне навчання школярів самоконтролю сприяє формуванню і закріпленню структурних еталонів текстів різних типів. Для цього необхідно забезпечити засвоєння учнями критеріїв самостійної оцінки успішності роботи з текстом: оцінки повноти, логічності, послідовності, відповідності структурній схемі тексту; також необхідно стимулювати учнів до аналізу та оцінки робіт один одного.

Розвитку образної та емоційної пам'яті у дітей сприяє регулярне застосування словесного малювання у навчальному процесі. Учні повинні уявити себе художниками-ілюстраторами та розповісти, які малюнки вони хотіли б зробити до тексту. Завдання такого типу також сприяють засвоєнню структурної схеми опису. Слухаючи висловлювання, вчитель може задавати питання, які допоможуть акцентувати увагу на певних деталях опису, розкрити зображувальні можливості мовних засобів. До завдань такого типу належать:

- словесні замальовки (опис зовнішнього вигляду героя, психологічний портрет героя, опис місця події);
- переказ епізоду (завдання пригадати і розповісти найсмійніший, найсумніший або найстрашніший епізод твору);
- переказ опису природи; розповідь про вчинки героя, які особливо запам'яталися.

Необхідно спонукати учнів до регулярного читання художньої літератури, орієнтувати їх на серйозну, вдумливу роботу з літературним твором. Цьому сприяє постановка питань за змістом твору до його прочитання. Питання-завдання вчителя скорочують дистанцію між автором і читачем, якщо вступні заняття сформулюють в учнів певну точку зору на твір, вивчення якого вони починають. Питання відкритого

типу передбачають надання розгорнутої відповіді, пояснень, аргументування думки і, таким чином, сприяють більш осмисленому сприйняттю художнього тексту. Питання повинні бути різноманітними за своєю спрямованістю. Задавши питання, вчитель може нагадати певний епізод, звернути увагу на окреме слово, фразу, вчинок персонажа. Більш складним для дітей є завдання самостійно підготувати питання відкритого типу за змістом художнього твору. Подібні завдання можна використовувати для діагностики знань школярів, визначення ступеня розуміння змісту художнього твору, позиції автора.

3. Одним із суттєвих показників сформованості пам'яті є її осмисленість, інтелектуалізація: зближення процесів пам'яті з розумовими процесами, з'єднання з ними. Тому необхідне систематичне проведення спеціальної роботи, спрямованої на засвоєння учнями алгоритмів логічних операцій аналізу, зіставлення, встановлення зв'язків та відносин, узагальнення; формування навиків смислової систематизації текстової інформації, виділення основної та другої інформації; розвиток асоціативних процесів та гнучкості мислення. Досягненню цієї мети сприятимуть такі завдання: тлумачення прислів'їв, конструювання прислів'їв із запропонованих вчителем елементів або пошук подібних чи протилежних за змістом; добір заголовків до тексту або скорочення оповідання; пошук причин, можливих пояснень певного факту, пошук нетрадиційних способів застосування певного предмета.

Завдання на систематизацію вербального матеріалу за певною ознакою розвивають здатність виділяти родові та видові поняття, індуктивне мовне мислення, здатність до абстрагування. Критеріями систематизації можуть бути: пошук узагальнюючого слова; визначення поняття; виділення суттєвих ознак запропонованого вчителем слова; рішення анаграм та виключення зайвого слова.

Для розвитку операційних механізмів пам'яті, що постають як система розумових дій з обробки запам'ятовуваної та відтвореної інформації, необхідне виконання завдань, які передбачають засвоєння та практичне використання спеціальних прийомів обробки вербальної інформації з мнемічною метою. До завдань цього типу належать:

- структурування матеріалу, складання плану і переказ тексту з опорою на складений план;
- створення асоціацій або обмежених вибір словесних асоціацій (завдання ви-



користувати як словесні асоціації тільки слова, які належать до однієї частини мови);
– візуалізація образів.

Для розвитку продуктивності оперативної пам'яті є корисною побудова усних або письмових повідомлень за алгоритмом: розповідаючи про певні події, запропоновані вчителем, учні повинні чітко дотримуватися спільної для всіх послідовності. Алгоритми можуть бути різними. Наприклад, факт – причини – супутні події – аналогії та порівняння – наслідки; хто – що – чим – навіщо – як – коли.

4. Поліпшенню створення пам'яттю нових образів, оригінальних ідей, несподіваних асоціацій сприяє засвоєння алгоритмів операцій творчої уяви. Досягненню цієї мети допомагатиме практичне застосування прийомів фантазування при виконанні таких завдань:

1) збільшення – зменшення (геометричних розмірів, фізичних властивостей, відстані і т.д. або зміна кількості частин певного об'єкта) – вправа «Чарівна паличка»: пошук відповідей на питання «Що з цього вийде? До чого це призведе?»; вправа «Якби ...» (пошук можливих рішень поставленої вчителем проблеми або варіантів подальшого розвитку ситуації);

2) прискорення – уповільнення (швидкості, часу протікання будь-яких процесів і т.д.) – вправа «Машина часу»: подорожі в минуле, майбутнє, космічні подорожі; оживлення героїв картин відомих художників, продовження сюжету за умови, що персонажі картини ожили;

3) перенесення властивостей: надання звичайним предметам незвичних для них властивостей; вдосконалення певного об'єкта: пошук прикладів антропоморфізму у відомих учням літературних творах; самостійне створення прикладів можливого антропоморфізму; тлумачення метафор або конструювання метафор за допомогою запропонованих учителем елементів;

4) фантастичне об'єднання або дроблення: оригінальну ідею можна створити поєднанням властивостей, частин кількох об'єктів, або за допомогою розділення певного об'єкта на частини: створення казки про долю сестер-горошин із одного стручка; створення казки про апельсин, який розлетівся на скибочки;

5) вільне фантазування: фантазування на задану тему за допомогою комбінування різних прийомів: пошук нової назви картини, порівняння запропонованих назв (підставою для створення назви може бути сюжет картини, її настрій, ідея); зміна звичних відносин між героями казок.

Творча діяльність уяви прямо залежить від багатства і різноманітності попередньо-

го особистого досвіду людини: чим багатший досвід людини, тим ширший матеріал, яким володіє її уява. Нова ідея виникає як результат ускладнення або комбінації наявних елементів минулого досвіду за допомогою асоціацій або актуалізації безпосереднього зв'язку між вимогами завдання і суб'єктивно тотожними елементами наявних знань. Тому важливою умовою продукування нових ідей є накопичення досвіду, розширення загальної ерудиції. Створення достатнього запасу придатних для комбінування елементів і оволодіння прийомами фантазування забезпечують готовність пам'яті, яка є елементом загальної продуктивності пам'яті та основою винахідливості, кмітливості.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, організація навчання школярів відповідно до наведених рекомендацій створює оптимальні умови для розвитку регулятивних функцій пам'яті та активізації літературно-творчої діяльності. Розвиток функціональних і операційних механізмів пам'яті, які постають як система розумових дій обробки інформації, що запам'ятовується і відтворюється, позначається на продуктивності запам'ятовування учнями вербальної інформації. Засвоєння дітьми алгоритмів логічних операцій забезпечує їм: у читацькій літературній діяльності – здатність аналізувати текстову інформацію, зіставляти її елементи, встановлювати зв'язки та відносини, розрізняти основну та другорядну інформацію, узагальнювати, робити висновки; в авторській літературній діяльності – зв'язність, логічність і послідовність створюваних текстів, можливість самостійної оцінки якості створюваного тексту. Регулярне виконання учнями вправ зі збагачення активного словникового запасу сприяє точності слововживання, розвитку здатності розуміти образотворчі можливості мовних одиниць у літературному тексті. Засвоєння дітьми структурних схем текстів різних типів, їх жанрової та стилістичної своєрідності забезпечує більш високу якість творчих робіт.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку регулятивних функцій пам'яті школярів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні регулятивних механізмів мнемічних здібностей як індивідуальних особливостей пам'яті у різних видах творчої діяльності учнів. Це дозволить створювати нові розвивальні програми для дітей різного віку, спрямовані на активізацію творчої діяльності, що враховують вікові закономірності функціонування різнорівневих механізмів мнемічних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородич А. Методика развития речи детей : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / А. Бородич. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1981. – 99 с.
2. Волошенко Л. Развитие продуктивных функций памяти у младших школьников в процессе усвоения семантической и логической структуры текстовой информации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Волошенко Леся Ивановна. – Х., 1992. – 148 с.
3. Жабровец М. Тренинг воображения : учеб.-метод. пособие / М. Жабровец. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного института искусств и культуры. – 2002. – 20 с.
4. Методика обучения литературе в начальной школе / [М. Воюшина, С. Кислинская, Е. Лебедева, И. Николаева]; под ред. М. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 283, [1] с. – (Высшее профессиональное образование).
5. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности (+CD) / под ред. С. Титовой. – СПб. : Питер, 2009. – 176 с.
6. Рыжкова Т. Литературное развитие младших школьников : учеб. пособие / Т. Рыжкова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 214 с.
7. Тихомирова И. Школа творческого чтения : методическое пособие / И. Тихомирова. – М. : ВЦХТ. – 2003. – 160 с.
8. Черемошкина Л. Игры, задания и упражнения, развивающие память подростков [Электронный ресурс] / Л. Черемошкина // Развитие памяти у детей. – Режим доступа : <http://bbsv.ru/>



УДК 159.923+004.738.5-042.72

МЕТОДИ ВПЛИВУ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ЮНАКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

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

Кожна особистість реалізує себе у різних сферах життєдіяльності. У роботі концепція самореалізації розглядається з точки зору гуманістичної психологічної школи, відповідно до якої поняття самореалізації використовується в розумінні самоактуалізації. Було виконано теоретичний аналіз концепцій впливу віртуального середовища на осіб юнацького віку. Встановлено, що в юнацькому віці найбільш суперечливим чином перетинається минуле, сьогодення і майбутнє. Саме почуття безперервності свого «Я», наступності в часі піддається випробуванню. Сприйняття власного психологічного часу стає вельми напруженим. Крім того, зміна юнацької самосвідомості пов'язана з підвищенням значущості власних цінностей. Було висунуто гіпотезу про те, що стан, коли самореалізація в реальному світі страждає на протиположність самореалізації у віртуальному світі, може бути змінений шляхом надання повної інформації про негативні наслідки такої ситуації і про те, як використовувати інтернет-простір для підвищення рівня самореалізації як у віртуальному, так і в реальному світі.

Ключові слова: самореалізація, самоактуалізація, віртуальний простір, юнацький вік, інтернет-залежність.

Каждая личность реализует себя в различных сферах жизнедеятельности. В данной работе концепция самореализации рассматривается с точки зрения гуманистической психологической школы, согласно которой понятие самореализации используется в смысле самоактуализации. Был выполнен теоретический анализ концепций влияния виртуальной среды на лиц юношеского возраста. Установлено, что в юношеском возрасте наиболее противоречивым образом пересекается прошлое, настоящее и будущее. Именно чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени подвергается испытанию. Восприятие собственного психологического времени становится весьма напряженным. Кроме того, изменение юношеского самосознания связано с повышением значимости собственных ценностей. Была выдвинута гипотеза о том, что состояние, когда самореализация в реальном мире страдает в противовес самореализации в виртуальном мире, может быть изменено путем предоставления полной информации о негативных последствиях такой ситуации и о том, как использовать интернет-пространство для повышения уровня самореализации как в виртуальном, так и в реальном мире.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, виртуальное пространство, юношеский возраст, интернет-зависимость.

Holovanova T.M. METHODS OF INFLUENCE ON SELF-REALIZATION OF YOUTH'S WITH HIGH LEVEL OF INTERNET ADDICTION

Person releases oneself in different spheres of life. In this working paper the concept of self-realization is described from the point of view of humanistic psychological school, that means using this term in case of self-actualisation. Theoretical analysis of the concept and impact of virtual environment on youth were performed. The senses of continuity of oneself and continuity in time in young age are hardly tested. Psychological perception of own time becomes very tight. Besides, the changing of youth self-identity is associated with an increase of the importance of their own values. It was suggested that a condition when self-realization in the real world suffers as opposed to self-realization in the virtual world may be changed by giving full information about negative consequences of such a situation and how to use the Internet space to increase the self-realization level both in the virtual world and in the real world.

Key words: self-realization, actualization, virtual space, youth age, Internet addiction.

Постановка проблеми. Глобалізація та інформатизація сучасного світу, формування інформаційного суспільства спричиняє зміну особистості сучасної людини. Взаємодія з інформаційними ресурсами, джерелами, технічними засобами інформатизації, інформаційними мережами поступово проникає в усі сфери життєдіяльності, розширюючи життєвий простір особистості, як даючи нові можливості розвитку, так і створюючи нові бар'єри і небезпеки для особистості.

Інформаційний простір фактично стає новим «місцем проживання» людини і потребує специфічних навиків і вмінь для свого використання. Зважаючи на те, що, окрім переваг, інтернет приховує в собі небезпеки, пов'язані із надмірним та марним його використанням, вплив інтернету має ретельно досліджуватись. Інтернет не є «поганим» або «хорошим», все залежить від того, як і з якими цілями він використовується. Він є інструментом, який має досить

великі можливості, і використанню якого у психології приділяють недостатню увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідник Н. Водянова, об'єктивно оцінюючи віртуальну реальність, інтернет-спілкування і блогосферу, характеризує людину – суб'єкта самореалізації, розглядає в якості методологічної основи антропологічні константи – самотрансценденцію і самототожність, виявляє амбівалентність характеристик особистості інформаційного суспільства. Так, з одного боку людина найчастіше постає як «ринкова особистість»: максимальне споживання і бажання «вигідно себе продати», егоїст, нескінченно трансформований конформіст; з іншого боку її відрізняє креативність, прагнення до нестандартного самовираження [3].

Існує шість основних типів інтернет-залежності:

- нав'язливий веб-серфінг (інформаційне перевантаження);
- пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств;
- ігрова залежність;
- нав'язливе витрачання коштів онлайн;
- пристрасть до перегляду фільмів через інтернет;
- кіберсексуальна залежність.

Кожний із цих видів залежності є окремою психологічною проблемою особистості. Дуже часто залежність виходить на такий рівень, коли для її подолання потрібна допомога спеціаліста.

Ознаки інтернет-залежності у підлітків та юнаків:

- зниження успішності, систематичні прогули та інші проблеми у процесі навчання та роботи;
- часті безпричинні зміни настрою: від млявого до піднесеного, від байдужо-пригніченого до піднесено-ейфорійного;
- хвороблива і неадекватна реакція на критику, зауваження, поради;
- наростаюча опозиційність до батьків, родичів, старих друзів;
- значне емоційне відчуження;
- погіршення пам'яті та уваги;
- напади депресії, страху, тривоги, поява фобій;
- обмеження спілкування з друзями, батьками, родичами, значна зміна кола спілкування;
- відмова від справ, до яких спостерігався інтерес, та від хобі;
- зникнення з будинку цінностей або грошей, поява чужих речей, грошові борги;
- не характерні раніше брехливість та неохайність.

Проблема полягає в тому, що небезпеки віртуального світу часто не сприймаються

серйозно, або ж людина не має достатньої інформації про те, як використовувати віртуальний простір для власного саморозвитку та самореалізації. Якщо сконцентрувати увагу людини на власних проблемах, пов'язаних із надлишковим непродуктивним використанням віртуального простору та надати інформацію, як цей простір використовувати продуктивно та з користю для розвитку власної особистості, то можна зменшити негативні впливи і надати нові можливості для зростання позитивних.

Людина самореалізується в різних сферах життєдіяльності. Зважаючи на інформатизацію суспільства, важливим стає питання щодо самореалізації особистості саме у віртуальному просторі та про зв'язок між рівнем самореалізації у реальному та віртуальному світах.

В цілому, теоретичні проблеми дослідження самореалізації полягають в тому, що при величезному різноманітті теоретичних підходів до її розуміння на сьогодні в науці не існує не тільки теорії самореалізації, але і якогось єдиного підходу до визначення цього поняття. Більшість психологічних теорій прагнуть до пояснення самореалізації або схожого поняття такого ж рівня, наприклад, самоактуалізація в теорії А. Маслоу (1997), ідентичність в теорії Е. Еріксона, стратегія життя у вітчизняній психологічній теорії (К. Абульханова-Славська, 1991) та ін. [1, 4, 5].

Сьогодні проблемі самореалізації особистості також приділяють увагу зарубіжні і вітчизняні науковці, зокрема, теоретичні основи проблеми самореалізації особистості висвітлюються в дослідженнях зарубіжних психологів А. Маслоу і К. Роджерса [6, 7].

Обумовлений західною гуманістичною психологічною школою (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Шостром) феномен самоактуалізації або самореалізації є природним і необхідним для нормального розвитку (функціонування) людини процесом (метою, результатом, станом) повного втілення внутрішнього потенціалу, можливостей і особливостей людини. У цих дослідженнях самореалізація розглядається як психологічне, духовне явище, пов'язане з формуванням ціннісної самосвідомості людини. Тому самоактуалізація в гуманістичній психології може розумітися як ціннісно-сміслова самореалізація особистості, пов'язана з предметно-діяльнісною активністю індивіда [6, 7].

Дослідження самореалізації було проведено за матеріалами опитування осіб юнацького віку.

Цьому віку властиві рефлексія і самоаналіз. Юнацький вік характеризується підви-



щеною емоційною збудливістю (неврівноваженість, різка зміна настрою, тривожність і т.п.). У той же час чим старший юнак, тим сильніше виражене поліпшення загального емоційного стану. Розвиток емоційності в юності тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними властивостями людини, її самосвідомістю, самооцінкою. Відбувається становлення сталої самосвідомості і стабільного образу «Я» – центральне психологічне новоутворення юнацького віку. У цей період складається система уявлень про самого себе, яка, незалежно від того, істинна вона чи ні, є психологічною реальністю, яка впливає на поведінку, породжує ті чи інші переживання. У самосвідомість входить фактор часу (юнак починає жити майбутнім) [8].

Л. 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, породжуваних ситуацію вибору» [2].

Л. Божович, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вказувала на те, що самовизначення є афективним центром їхньої життєвої ситуації. Крім того, самовизначення характеризується як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе як члена суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього. Внутрішня позиція складається з того, як юнак на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, своїх раніше виниклих потреб ставиться до того об'єктивного положення, яке він наразі займає в житті, і яке положення він хоче займати. Саме ця внутрішня позиція обумовлює певну структуру його ставлення до оточуючої дійсності і самого себе [2].

У дослідженні поняття самореалізації розглядалося з точки зору гуманістичної психологічної школи. В основі теорії гуманістичної психології лежить положення, згідно з яким умовою особистісного розвитку є наявність головного мотиву, що визначається як самоактуалізація або самореалізація, розуміючи під цим прагнення носія психіки реалізувати свої вроджені потенції всіма можливими способами.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив на самореалізацію осіб юнацького віку з високим рівнем інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні був проведений теоретичний аналіз поняття «самореалізація», а також особливостей юнацького віку та характеристик впливу віртуального середовища на становлення особистості юнаків.

Встановлено, що в юнацькому віці найбільш суперечливим чином перетинається минуле, сьогодення і майбутнє. Саме почуття безперервності свого «Я», наступності в часі піддається випробуванню. Сприйняття власного психологічного часу стає вельми напруженим, а це є важливим фактором, що визначає внутрішню картину становлення особистості. Крім того, зміна юнацької самосвідомості пов'язана з підвищенням значущості власних цінностей. Цінності відіграють величезну роль у формуванні особистості.

В емпіричному дослідженні взяли участь більше двохсот осіб юнацького віку. У роботі використовувались такі методики: тест для діагностики інтернет-залежності за методикою К. Янг [9], самоактуалізаційний тест (далі – САТ), методика діагностики ситуативної самоактуалізації особистості та анкетування.

У дослідженні було припущено, що такий стан, коли самореалізація в реальному світі страждає на противагу самореалізації у віртуальному, можна змінити, надавши повну інформацію про негативні наслідки такої ситуації та про те, як використовувати інтернет-простір для збільшення рівня самореалізації як у віртуальному світі, так і в реальному.

Завданнями експерименту було зосередити увагу особи на проблемній ситуації, надати повну інформацію про негативні сторони інтернет-залежності та низького рівня самореалізації, змусити замислитись над результатом, отриманим при проходженні тесту САТ.

Для заповнення особам юнацького віку був запропонований тест для діагностики інтернет-залежності за методикою К. Янг. За результатами тесту відібрано 100 осіб, показник яких перевищує 49 балів.

Самоактуалізаційний тест (САТ) та анкета були запропоновані для заповнення тим особам, які були відібрані під час попереднього дослідження.

Потім із вибірки респондентів з інтернет-залежністю була відібрана група з найнижчими показниками рівня самоактуалізації по САТ. Із обраних респондентів було сформовано дві групи по 25 осіб, із однаковим середнім показником по групі.

Одній із цих груп були надані результати проходження всіх їхніх тестів із розшифровками і поясненнями. Також їм додатко-

во протягом місяця по електронній пошті надсилалася така інформація:

– кожен три дні – стаття про інтернет-залежність негативного характеру;

– Кожен 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, письменника, актора тощо; нові відкриття в техніці; статистика по заробітній платі в різних сферах; інформація про різні хобі і т. д.);

– кожен три дні – нейтральна інформація позитивного характеру (смішне відео, цікаві факти, оригінальні фотографії і т. д.)

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

Додатково до тесту перша група отримала коротку анкету такого змісту:

АНКЕТА

Ця анкета розроблена для дослідження самореалізації у віртуальному просторі. Пам'ятайте, що Ваші відповіді будуть мати сенс лише тоді, коли Ви дасте відповіді максимально чесно.

1. Для чого Ви частіше використовуєте мережу Інтернет?

- а) для онлайн-ігор;
- б) для віртуального спілкування;
- в) для отримання інформації;
- г) Ваш варіант. _____

2. Перелічіть три назви сайтів, які Ви відвідуєте найчастіше. _____

3. Скільки годин в день Ви використовуєте мережу Інтернет для власних потреб (в середньому)? _____

4. Чи замислювались Ви над своєю успішністю в реальному житті протягом останнього місяця? Якщо так, то що Вас до цього спонукало? _____

На заключному етапі дослідження дані тестів та анкет оброблялися та аналізувалися, і був отриманий результат.

Під час формуючого експерименту, аналізуючи відповіді на питання анкети для експериментальної групи, були виявлені такі тенденції:

– в контрольній групі відповідь на запитання «Для чого Ви частіше використовуєте мережу Інтернет?» в 96% анкет залишилась незмінною при другому заповненні. В експериментальній – в 64%;

– в експериментальній групі в 30% анкет змінився список найчастіше використовуваних сайтів;

– в контрольній групі сумарні години використання інтернету зменшились на 2%, в експериментальній – зменшились на 13%;

– відповідь на запитання «Чи замислювались Ви над своєю успішністю в реальному житті протягом останнього місяця? Якщо так, то що Вас до цього спонукало?» в контрольній групі мала позитивний характер в 28%, в експериментальній – у 80%. В експериментальній групі серед осіб, що відповіли на 4 питання позитивно, 40% вважають, що цей вибір пов'язаний з отриманням інформації негативного характеру про свій стан, 30% вважають, що цей вибір пов'язаний з отриманням інформації позитивного характеру про можливості, які надає віртуальний простір, 30% не пов'язують свій вибір із проходженням експерименту.

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

– 70% респондентів звертають увагу на свій 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 до і після експерименту.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, з результатів дослідження можна зробити висновок про те, що в умовах сучасного суспільства дуже важливим є інформування про безпеки інформаційного простору та допомога особам, що мають високий рівень залежності від інтернету. Комп'ютерна залежність є не менш небезпечною, ніж наркотична, тому що вона призводить до порушень адаптації у суспільстві, неспроможності будувати здорові стосунки, зниження рівня самореалізації у різних сферах життя.

Надання інформації про особистісну психогігієну у світовому інформаційному просторі, інформування про позитивні та негативні прояви та впливи інтернет-середовища на особистість, її саморозвиток та самореалізацію є одним із важливих напрямків роботи педагогів та психологів у сучасному інформаційному суспільстві.

Результати дослідження можуть бути використані в психології та педагогіці, а саме: в розробці наукових рекомендацій щодо використання віртуального простору старшими школярами та студентами; в психологічному консультуванні осіб юнацького віку; в діяльності практичного психолога в сфері допомоги інтернет-залежним особам; при діагностиці та допомозі в корекції рівня самореалізації особам юнацького віку; при підготов-



ці семінарів та тренінгів, направлених на ефективність самореалізації, успішності, сприяння кар'єрному зростанню молодих спеціалістів; при створенні наукових віртуальних спільнот, сайтів, сторінок; при подальшому дослідженні впливів різних факторів віртуального середовища на особистість; при формуванні корпоративної політики доступу до інтернет-ресурсів в психології управління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Водянова Н. Самореализация личности в пространстве интернета: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. / Н. Водянова – Челябинск : ЧГАКИ, 2009. – 22с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Общ. ред. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1997. – 340 с.
5. Леонтьев Д. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу / Д. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
6. Маслоу. А. Самоактуализация. / А. Маслоу; пер. А. Татлыбаевой // Самоактуализированные Люди: Исследование психологического здоровья. Мотивация и личность. – СПб : ОЦР: Ихтик, 1999.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
8. Сапогова Е. Психология развития человека / Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
9. Янг К. Диагноз – Интернет зависимость / К. Янг. – Режим доступа: www.narcom.ru/ideas/common/15.html.

УДК 159.9

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПЕРЕБІГУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ

Діомідова Н.Ю., к. психол. н.,
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті вивчено структуру й типи емоційного інтелекту в студентів. Показано відмінності в перебігу психічних станів студентів з різним типом емоційного інтелекту. Доведено провідну роль емоційного інтелекту в переживанні психічних станів у ситуації іспиту.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна креативність, психічні стани, типи емоційного інтелекту, студентський вік.

В статье изучены структура и типы эмоционального интеллекта у студентов. Показаны различия в протекании психических состояний студентов с разным типом эмоционального интеллекта. Доказана ведущая роль эмоционального интеллекта в переживании психических состояний в ситуации экзамена.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, психические состояния, типы эмоционального интеллекта, студенческий возраст.

Diomidova N. Yu. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF STUDENTS MENTAL STATES IN EXAM

The article presents the structure and types of emotional intelligence among students. The differences in the course of mental conditions of students with different types of emotional intelligence are presented. The leading role of emotional intelligence in the experience of mental states in the exam situation is set.

Key words: emotional intelligence, emotional creativity, social intelligence, mental states, students age.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці явище психічного стану помітно поступається поняттям психічного процесу і психічної властивості особистості. Мова йде не тільки про міру методологічної розробки даної проблеми, а й про кількість і якість прикладних досліджень психічних станів у віковій та педагогічній психології, зокрема психоемоційних станів студентів у різних умовах їх навчально-пізнавальної діяльності.

Іспит активізує інтенсивність перебігу емоційних переживань у студентів, що може призвести до різноманітних негативних поведінкових і соматичних наслідків (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.А. Кузнєцов). Передекзаменаційні переживання можуть виступити в ролі чинника, який негативно впливає на навчальну діяльність (О.Р. Лурія та О.М. Леонтьєв); доведено, що іспит порушує асоціативний процес (Н.М. Вла-

димирова), істотно підвищує рівень напруженості студента (О.В. Овчиннікова); досліджено інтенсивність, модальність і бажаність для самого студента тих чи інших емоційних переживань у процесі складання відповідального іспиту, при захисті дипломної роботи (О.О. Бодальов, Є.П. Ільїн); вивчено пам'ять про пережиті колись емоції, які супроводжували складання іспиту багато років тому (М.А. Кузнецов).

Провідна роль у регуляції психоемоційних станів відводиться емоційному інтелекту, оскільки контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них, що лежать в основі емоційно-інтелектуальних здатностей, впливають на перебіг психічних процесів і станів. Емоційний інтелект у психологічних дослідженнях розуміється як здатність визначати свої власні й чужі емоції, а також здатність управляти ними так, щоб досягти поставленої мети. До емоційно-інтелектуальних здатностей відносять здібності до пізнання, розуміння емоцій та управління ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційний інтелект дуже активно розглядається в зарубіжних (Р. Бар-Он, Дж. Блок, Х. Вейсінгер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж. Мейєр, П. Саловей, Г. Орме, Д. Слайтер, Р. Стернберг) та вітчизняних (О.І. Власова, С.П. Дерев'янка, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко) дослідженнях.

Емоційно-інтелектуальні здатності стали предметом спеціального вивчення в рамках концепцій емоційного інтелекту та емоційної креативності (Т.П. Березовська, О.І. Власова, Д. Гоулман, Дж. Еверілл, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Д.В. Люсін, Дж. Майєр, М.А. Манойлова, Е.Л. Носенко, П. Саловей, О.П. Саннікова), однак роль емоційного інтелекту в саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту залишається практично не досліджуваною.

У сучасних роботах розглядаються дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання й емоцій; 2) змішана модель (поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини).

Відповідно до першої моделі (Дж. Майєр і П. Саловей [14]) основними компонентами емоційного інтелекту є основні некогнітивні знання (емоційна компетентність) і навички (здатність контролювати й регулювати зовнішні прояви емоцій та почуттів). У рамках цієї моделі емоційний інтелект визначається як набір ієрархічно організованих здібностей, пов'язаних із переробкою інформації, які об'єднуються в чотири групи: ідентифікація емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення й

діяльності, розуміння емоцій і управління емоціями. Зокрема, у моделі емоційного інтелекту П. Саловей і Дж. Майєра емоційний інтелект включає здатність відображати власні й чужі емоції та почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій.

До другого підходу належить модель Д. Гоулмана [3], в якій до виділених компонентів додаються ще декілька, а саме: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Ці компоненти об'єднують у собі групу знань, умінь, здібностей та здатностей (емоційна самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління стосунками).

У моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она внутрішньоособистісний компонент представлений емоційною самосвідомістю, самоповагою, самоактуалізацією, незалежністю, самовпевненістю. Міжособистісний компонент – емпатією, міжособистісними стосунками, соціальною відповідальністю. Управління стресами – третій компонент – це розв'язання проблем, відчуття реальності, гнучкість. Адаптивність передбачає стресову толерантність та контроль імпульсивності. Загальний настрій включає щастя та оптимізм особистості.

У моделі Р. Бар-Она [13] емоційний інтелект розуміється як сукупність некогнітивних здібностей, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Р. Бар-Он виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту: пізнання себе, навички міжособистісного спілкування, здатність до адаптації, управління стресовими ситуаціями, щастя й оптимізм як переважаючий настрій.

Вітчизняні дослідники – Е.Л. Носенко та Н.В. Коврига [9], спираючись на дослідження вищезазначених авторів, пропонують п'ятифакторну структуру емоційного інтелекту, в якій поряд з іншими складовими чітко виділяють спроможність особистості налаштувати себе на діяльність і здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми в процесі спілкування та взаємодії.

Д.В. Люсін [8], відштовхуючись від існуючих концепцій, запропонував свою модель емоційного інтелекту. Він уточнює його складові, що характеризують здатності до розуміння й управління емоціями.

У свою структуру емоційного інтелекту, що виступає як сукупність емоційно-когнітивних і соціальних здатностей, І.М. Андреева [1] включає чотири основних компоненти: розпізнавання власних емоцій, володіння своїми емоціями, розуміння емоцій інших, самомотивація.



В.В. Зарицька [5] пропонує структуру емоційного інтелекту, яка включає чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні й діяльності.

Загалом, в емоціях (особливо надлишкових, інтенсивних) вбачається джерело деструктивних впливів на навчально-пізнавальну діяльність. Варіативність цих емоцій, інтенсивність та специфіка їх прояву детально вивчені в роботах Н.М. Владимірової, О.К. Дусавицького, Г.В. Єгорової, Л.Н. Зотової, Н.М. Карловської, О. Кондаш, М.А. Кузнецова, О.І. Кузнецова, О.О. Прохорова, О.Я. Чебикіна, В.С. Шаповалової. М.А. Кузнецовим показано, що емоції та навчально-пізнавальна діяльність розглядаються як два відносно незалежних феномени психіки, які існують окремо один від одного й час від часу взаємодіють між собою. Ефектом такої взаємодії може бути як негативний, так і позитивний вплив психоемоційних станів на процес та результат діяльності. Емоції та почуття, у свою чергу, певним чином залежать від закономірностей перебігу та результатів навчальної діяльності студента [5].

О.О. Прохоров виявив низку найбільш поширених негативних психічних станів у студентів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності [11], до яких відносяться: занепокоєння, тривога, страх,

апатія, ностальгія, лінощі, меланхолія, стомлення, перевтома, винуватість тощо.

У дослідженні М.А. Кузнецова, О.І. Кузнецова та К.І. Фоменко [7] доведено, що психоемоційні стани, які виникають у студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, певним чином структуровані й організовані в особливі функціональні системи, які націлені на кінцевий результат. Організація цих функціональних систем залежить від форми навчальної роботи (лекція, семінарське заняття, навчальна робота в домашніх умовах) та від рівня успішності студентів. Ці функціональні системи включають в себе стани, які збігаються («Працездатність та концентрація на завданні», «Позитивний настрій», «Рішучість та впевненість у собі» тощо), або не збігаються («Страх та напруженість», «Імобілізація» тощо) з цілями навчально-пізнавальної діяльності студентів. Найбільша вираженість станів страху, тривоги, напруженості та їм подібних була зафіксована на семінарських заняттях.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей перебігу психічних станів студентів у ситуації іспиту в залежності від рівня їх емоційного інтелекту.

Для досягнення мети дослідження ми використали такі методики:

1. Опитувальник Н. Холла для визначення емоційного інтелекту [12].

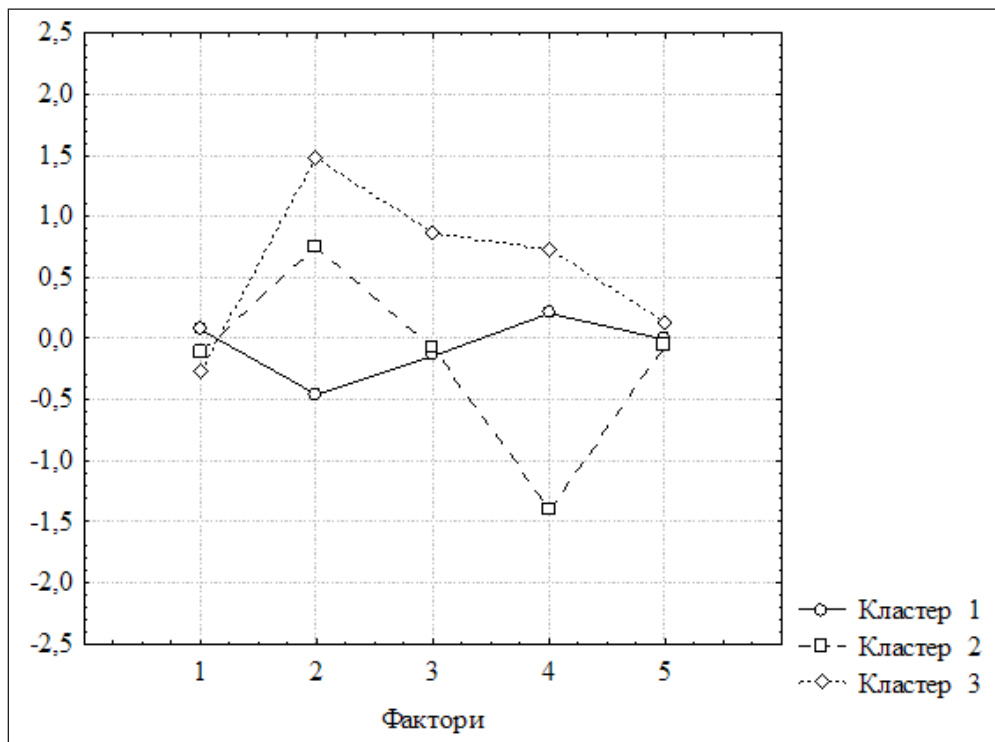


Рис. 1. Кластерні профілі емоційного інтелекту студентів

2. Методика діагностики емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [3].

3. Методика діагностики емоційної креативності Дж. Еверілла (адаптація Є. Валуєвої) [1].

4. Для вивчення психічних станів студентів нами був використаний опитувальник «Перелік психічних станів», створений О.О. Прохоровим [11]. Перелік містить 74 стани, розташовані в алфавітному порядку. Досліджуваний оцінював наявність у себе кожного з цих станів за допомогою шестибальної шкали: від «0» (стан відсутній) до «5» (стан максимально виражений). Перелік заповнювався кожним досліджуваним за інструкцією, за якою вимагалось оцінити свої стани під час іспиту.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення структури емоційного інтелекту студентів ми застосували процедуру факторного аналізу. Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють 69% дисперсії (таблиця 1). У нашому попередньому дослідженні подано детальний опис факторів [3], серед яких перший – емоційної саморегуляції – увібрав основні емоційно-інтелектуальні здатності особистості, які дають змогу регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації; другий розкриває емоційну креативність студентів, третій – їх емоційну обізнаність; четвертий фактор відповідає за регуляцію емоцій інших людей, а п'ятий – за розуміння емоцій і пояснює здатність до адекватного сприйняття та розуміння емоційного світу людини.

З метою визначення типологічних особливостей емоційного інтелекту студентів нами було проведено кластерний аналіз методом К-середніх для значень отриманих факторів (рис. 1), за результатами якого було отримано такі типологічні рівневі профілі:

Група 1 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» та «Розуміння емоцій» – низькі показники за фактором «Емоційна креативність» – профіль «Недостатній рівень емоційного інтелекту».

Група 2 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність» та «Розуміння емоцій» – високі показники за фактором «Емоційна креативність» – низькі показники за фактором «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль «Висока емоційна креативність».

Група 3 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція» та «Розуміння емоцій» – високі показники за факторами «Емоційна креативність», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль «Достатній рівень емоційного інтелекту».

Студенти першого типологічного профілю (50,7% вибірки) характеризуються недостатнім рівнем основних емоційно-інтелектуальних здатностей, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації. Студенти цього типологічного профілю недостатньо обізнані в емоціях та значеннях, що надаються емоційному життю, мають низьку здатність до

Таблиця 1

Середні значення психоемоційних станів на екзамені в студентів з різним типом емоційного інтелекту

Психічні стани	Групи досліджуваних			N
	«Недостатній рівень EI»	«Висока емоційна креативність»	«Достатній рівень EI»	
Життєрадісність	2,63±0,98	3,09±1,15	2,65±1,10	9,66
Страх	3,23±1,12	2,86±0,78	2,75±1,09	4,78
Хвилювання	3,01±1,11	3,57±1,43	2,76±1,14	10,49
Наснага	1,81±0,65	2,26±0,65	2,39±0,87	6,67
Злість	1,83±0,85	1,02±0,36	1,22±0,53	9,65
Нервозність	2,26±0,84	2,63±1,10	2,00±0,84	5,07
Напруга	3,11±1,12	2,60±0,71	2,48±0,95	8,01
Образа	1,49±0,56	1,27±0,43	1,07±0,68	2,59
Відраза	1,34±0,38	0,83±0,36	0,79±0,34	6,15
Розв'язність	2,60±0,95	2,21±0,96	2,09±0,84	7,40
Спокій	2,41±0,86	2,08±0,78	2,69±1,12	4,88
Щастя	1,80±0,75	2,36±0,56	2,37±0,87	6,17
Задоволеність	2,11±0,74	2,46±0,43	2,72±1,21	5,07
Подив	2,16±0,86	2,55±0,85	1,97±0,35	7,23



використання своїх емоцій у спілкуванні й діяльності; їм бракує емоційного досвіду, здатності переживати різноманітні емоції. Емоційне життя таких студентів дуже одноманітне, типове. Студентам з недостатнім рівнем емоційного інтелекту відповідно до результатів кластерного аналізу складно бути щирими у вираженні й усвідомленні своїх емоцій. Можна сказати, що студенти цього профілю мають низьку емоційну компетентність, недостатньо обізнані у світі емоцій та почуттів, мають низьку здатність до розуміння та управління чужими емоціями, не вміють адекватно сприймати та розуміти емоційні стани.

Студенти другого типологічного профілю (29,8% вибірки) характеризуються високою емоційною креативністю, тобто досить обізнані в емоціях та значеннях, що надаються емоційному життю, мають високу здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні й діяльності, характеризуються багатим емоційним досвідом, здатні переживати різноманітні емоції. Їх емоційне життя різнопланове, багатоаспектне. Студенти цього профілю щирі у вираженні й усвідомленні своїх емоцій. Серед недоліків їх емоційного інтелекту слід зазначити недостатню здатність до зовнішньої регуляції емоцій, тобто іноді їм буває складно розпізнати та зрозуміти причину виникнення певних емоцій в інших, а також управляти чужими емоціями.

Студенти третього типологічного профілю (18,5% вибірки) характеризуються здебільшого вищими показниками емоційного інтелекту за усіма параметрами, окрім здатності до емоційної саморегуляції. Вони обізнані в емоціях, емоційно креативні, здатні розуміти свої емоції та емоції інших, а також управляти емоціями інших, однак їм не вистачає здатності регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації.

Розглянемо відмінності у психоемоційних станах студентів з різними типологічними профілями емоційного інтелекту (таблиця 1).

Встановлено, що студенти з «Недостатнім рівнем емоційного інтелекту» виявляють вищі показники психоемоційних станів страху, злості, напруги, образи, відрази та розв'язності в умовах іспиту. Цілком зрозуміло, що такі стани не збігаються з метою навчальної діяльності, суперечать успішному складанню іспиту.

Студенти типу «Висока емоційна креативність» характеризуються вищими показниками життєрадісності, хвилювання, нервозності та подиву. Можна припустити, що їх вищий рівень розвитку емоційної креа-

тивності сприяє переживанню бурхливіших та виразніших емоцій, які загалом не заважають досягненню навчального результату й навіть можуть мобілізувати студента в ситуації екзаменаційного стресу.

Студенти типу «Достатній рівень емоційного інтелекту» характеризуються найбільш сприятливими для досягнення навчальної мети психоемоційними станами: наснагою, помірною напругою, спокоєм, щастям, задоволеністю. Висока міра розвитку здатності до саморегуляції емоцій в студентів з такими параметрами емоційного інтелекту взаємозумовлена з перебігом у них психоемоційних станів, які сприяють мобілізації студентів на досягнення навчальних цілей.

Висновки з проведеного дослідження. Визначено три типи емоційного інтелекту в студентів: «Недостатній рівень емоційного інтелекту», «Висока емоційна креативність» та «Достатній рівень емоційного інтелекту», останні два з яких характеризуються перевагою психоемоційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності, що дозволяє визначити високий рівень емоційного інтелекту як фактор перебігу сприятливих для навчальної діяльності психоемоційних станів студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 216–227.
3. Гулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гулман. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
4. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів / Н.Ю. Діомідова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки», Випуск 2, Том 1. – Херсон, 2015. – С. 146–151.
5. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту в контексті професійної підготовки: монографія / В.В. Зарицька – Запоріжжя: КПУ, 2010. – 304 с.
6. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : 36 наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I., с. 280–286.
7. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузне-

цов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнєцов. – Харків: ХНПУ, 2015. – 338 с.

8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Люсина Д.В., Ушакова Д.В. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

10. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.

11. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.

12. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.

13. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – P. 232.

14. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Personality and intelligence. – Cambridge, U.K. Cambridge University Press, 1994, – pp. 303–318.

УДК 159.922.6:316.612

РОЗВИТОК ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Корчакова Н.В., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті обговорюються результати експериментального дослідження уявлень підлітків про готовність до надання допомоги оточуючим, віднесення особистісних характеристик просоціального типу до власного Я-образу. На основі обстеження 616 підлітків семи вікових підгруп стверджується, що просоціальні риси протягом цього періоду виходять на домінуючі позиції у змістовому компоненті особистісної ідентичності. Підлітки усвідомлюють соціальну значущість просоціальних тенденцій та сприймають себе в якості суб'єктів дій допомоги і сприяння, підтверджуючи тим самим розгортання диспозиційних основ просоціальної поведінки. Їх розвиток забезпечує поступовий перехід від соціально стимульованих та контрольованих просоціальних проявів до ціннісно-смыслових, особистісних мотивувань.

Ключові слова: *просоціальність, просоціальна поведінка, змістовий компонент ідентичності, диспозиційні основи, підлітки.*

В статье обсуждаются результаты экспериментального исследования представлений подростков о готовности оказывать помощь окружающим, отнесение личностных характеристик просоциального типа к собственному Я-образу. На основе исследования 616 подростков семи возрастных подгрупп утверждается, что просоциальные характеристики в течение этого периода выходят на доминирующие позиции в содержательном компоненте личностной идентичности. Подростки осознают социальную значимость просоциальных тенденций и воспринимают себя в качестве субъектов действий помощи и содействия, подтверждая тем самым развитие диспозиционных основ просоциального поведения, что обеспечивает постепенный переход от социально стимулированных и контролируемых просоциальных проявлений к ценностно-смысловым, личностным мотивировкам.

Ключевые слова: *просоциальность, просоциальное поведение, идентичность, содержательный компонент идентичности, диспозиционные основы, подростки.*

Korchakova N.V. DEVELOPMENT OF OBJECTIVE COMPONENT OF PROSOCIAL IDENTITY IN ADOLESCENTS

The paper demonstrates the results of experimental study of adolescents' representations regarding the readiness to support and help others, and their attribution the prosocial traits to their Self-concept. 616 participants of 7 age groups have completed the GSA questionnaire. As the findings show, the prosocial traits occupy the primary positions within the objective component of individual identity. The adolescents are aware of social importance of prosociality and percept themselves as subjects of helping, caring and supportive activity. It confirms the maturity of dispositional basis of prosociality that, according to previous researches, can positively predict individual's prosocial behavior, because the Self is interpreted as the structure which mediated between attitudes and behavior.

Key words: *prosociality, prosocial behavior, identity, objective component of identity, dispositional basis, adolescents.*



Постановка проблеми. Важливим питанням сучасної психологічної науки є розкриття загальних закономірностей просоціального розвитку особистості. Саме просоціальна складова забезпечує гуманізацію міжособистісного простору, сприяє підвищенню рівня комфортності і адаптованості людини у соціальних спільнотах, формує відчуття взаємної відповідальності, психологічної захищеності та підтримки. Просоціальність – готовність людини діяти на користь інших, помічати проблеми оточуючих та виявляти готовність надавати сприяння без чіткої орієнтації на отримання винагороди. Просоціальність як особистісна складова проходить тривалий шлях індивідуального становлення. Важливим етапом у розвитку просоціально-альтруїстичних тенденцій є підлітковий вік. Саме з цього вікового етапу спостерігається поступова відмова від зовнішньо стимульованих і контрольованих програм на користь моделювання власних поведінкових стратегій, самостійного вибору шляхів і стилів налагодження взаємодії з оточуючими. Унікальну роль у цьому процесі відіграють зміни, що відбуваються у структурах особистості та її самосвідомості. Підвищення уваги підлітків до внутрішнього світу, пошук власної ідентичності сприяє розвитку їх суб'єктивності у міжособистісних процесах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку просоціальності у підлітковому віці у наукових джерелах розглядається під різним кутом зору: у контексті морального становлення особистості (I.C. Булах [1]; A. Blasi, 2004 [6]; G. Nunner-Winkler, 2007 [10]), розгортання когнітивних можливостей (Л. Кольберг; О.Є. Ігноцька [2]; Н.В. Кухтова [4]; D.K. Lapsley, D. Narvaez, 2004), реалізації поведінкових стратегій та розвитку просоціальної ідентичності (Л.В. Смольникова [5]; S.A. Hardy, G. Carlo, 2005 [9]; S.A. Hardy, 2006 [8]; K. Reimer, J.A. Frimer, L.J. Walker, 2009 [11]), ціннісних орієнтацій (А.С. Буреломова, Н. Юнг). Найпредставленішим є когнітивний напрямок аналізу. Він характерний для робіт як далекого, так і близького зарубіжжя. Зокрема, у роботі білоруського психолога О.Є. Ігноцької при простеженні етапів розвитку просоціальної поведінки зазначається, що на висхідному етапі онтогенезу можна виокремити три періоди становлення просоціальності: емоційний, когнітивний та ціннісно-смысловий [2, с. 200]. До когнітивного етапу віднесено два вікові періоди: молодший шкільний і підлітковий. Його основним завданням є розвиток розуміння просоціальних процесів, основним механізмом – інтеріориза-

ція. Визнаючи доцільність і продуктивність когнітивного підходу при поясненні вікової динаміки просоціального розвитку особистості, все ж не можна не помітити існування певних обмежень у використанні цього підходу у визначенні етапів становлення просоціальності. Зокрема це стосується об'єднання двох доволі різних вікових періодів у один етап, що вказує на доречність пошуку й інших критеріїв поділу. Одним із таких підходів, на нашу думку, може бути виокремлення стимулюючих джерел поведінки. Відповідно, за характером стимулювання, можна виокремлювати етап генетично зумовленої просоціальної активності, соціально стимульованої і, нарешті, особистісно зумовленої поведінки, заснованої на дії диспозиційних чинників. Початковим етапом у розвитку диспозиційного зумовлення є підлітковий період, пов'язаний з пошуком різних аспектів самості, включаючи й елементи просоціальної ідентичності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження розвитку диспозиційних основ просоціальної поведінки протягом підліткового періоду. У роботі реалізуються наступні завдання: вивчення змістового компоненту просоціальної ідентичності та його розвиток у підлітковому віці; аналіз усвідомлення підлітками готовності до надання допомоги.

Виклад основного матеріалу дослідження. Започатковуючи аналіз проблеми розвитку просоціальних тенденцій у підлітковому віці, ми перш за все зосередили увагу на вивченні суб'єктивної готовності школярів до просоціальної поведінки на рівні первинної інтеріоризації просоціальних цінностей, розвитку змістового компоненту особистісної ідентичності. У якості діагностичного інструментарію нами була використана методика «Зміст просоціальної ідентичності» (GSA, авт. А.С. Barriga, et al., 2001, адаптація Н.В. Кухтової) [4, с. 24–26]. Цей діагностичний інструментарій дає змогу аналізувати ступінь суб'єктивної значущості просоціальних і моральних характеристик на основі їх рефлексивного виокремлення у структурах самосвідомості та оцінки рівня бажаності, висвітлюючи тим самим процеси розвитку змістових компонентів ідентичності. Уявлення підлітків про готовність до просоціальної активності вивчалися за допомогою опитувальника «Мотивація допомоги» (авт. С.К. Нартова-Бочавер) [3, с. 254]. У дослідженні брали участь сім вікових підгруп підліткового періоду, від 10 до 16 років. Загальний обсяг вибірки – 616 підлітків.

Розпочинаючи аналіз, зазначимо, що отримані результати обговорюватимуться не з позиції рівня сформованості особистісної зрілості, а з позиції особливостей змістового компоненту ідентичності. Як стверджується у зарубіжних дослідженнях, особистісна ідентичність має дві складові: суб'єктивну зрілість (ступінь ієрархічної організації ідентичності навколо найважливішого ядра) і зміст ідентичності (objective component), який включає її найважливіші елементи: цінності, емоції, відносини, ролі та моделі поведінки (A. Blasi, 2004 [6]; S.A. Hardy, 2005 [9, с. 235–236]). Саме розгортання змістового компоненту просоціальної ідентичності і стало предметом нашого аналізу.

Спостереження за підлітками у процесі проведення дослідження дозволяє стверджувати, що всі завдання, спрямовані на аналіз власної особистості, сприймаються ними досить серйозно. Ми не зустріли жодного випадку ігнорування чи недбайливого виконання запропонованих завдань. Як

уже зазначалося, виокремлення змістових характеристик просоціальної ідентичності здійснювалося на фоні можливих індивідуальних переваг щодо особистісних характеристик неморальної групи (креативність, інтелект, відповідальність і т. д.). Проведене обстеження показало, що, незважаючи на високу значущість характеристик неморальної групи, морально-просоціальні характеристики зайняли домінуючі позиції у ієрархічній структурі цінностей особистості майже у половини (49,0%) опитаних (табл. 1). Здійснюючи співвіднесення характеристик цієї групи із рисами Я-образу, школярі визнають їх значущість для самосприйняття, позначаючи це позиціями «надзвичайно важливо» чи «важливо». Тим самим підлітки проілюстрували наявність ознак просоціальної ідентичності з точки зору її змістового компоненту. Крім того, у значній кількості учасників опитування простежується узгодженість між просоціальними і неморальними цінностями без вияву ієрархічних переваг однієї сфери над іншою. Тому

Таблиця 1

Показники типу включеності просоціальних цінностей у структуру Я-образу(за методикою GSA)

Клас	Вік (Мс)	Кількісні показники різних типів представленості просоціальних цінностей у структурі Я-образу (у %)			Сукупні показники позицій домінування та однорівневості
		Позиція домінування	однорівневості	Позиція підпорядкування	
5 клас	10,2	40,7	17,3	42,0	58,0
6 клас	11,3	36,4	23,4	40,3	59,8
7 клас	12,2	51,7	15,5	32,8	67,2
8 клас	13	50,5	11,7	37,8	62,2
9 клас	14,2	52,6	17,1	30,3	69,7
10 клас	15,1	57,6	15,8	26,3	73,4
11 клас	16,1	53,3	30,0	16,7	83,3
Середні по періоду	13,2	49,0	18,7	32,3	67,7

Таблиця 2

Визнання підлітками відповідності просоціальних характеристик Я-образу

Клас	Вік (Мс)	Кількісні показники визнання присутності просоціальних рис у Я-образі				Середні по віку
		уважний, люб'язний до інших	добрий, турботливий	співчутливий, співпереживаючий	щедрий, жертвний	
5 клас	10,2	97,5	86,4	75,3	64,2	80,9
6 клас	11,3	94,8	93,5	84,4	74,0	86,7
7 клас	12,2	92,2	91,4	80,2	71,6	83,9
8 клас	13	94,6	89,2	86,5	68,6	84,7
9 клас	14,2	92,1	94,7	81,6	64,4	83,2
10 клас	15,1	94,7	100	89,5	89,5	93,4
11 клас	16,1	93,3	86,7	86,7	73,3	85,0
Середні по періоду	94,2	91,7	83,5	72,2	85,4	



у цілому щодо більшості учасників (67,7%) можна говорити про домінування просоціальних цінностей у системі їх ідентичності або ж їх однорівневості з характеристиками неморальної групи, такими як активність, кумедність та ін. (табл. 1).

Включеність просоціальних цінностей у структуру Я-концепції більшості підлітків є надзвичайно важливим показником, оскільки всі попередні дослідження вказують на наявність кореляційного зв'язку між просоціальною ідентичністю та просоціальною поведінкою. Зокрема, аналізуючи процеси дозрівання ідентичності у період підліткової американські вчені зазначають, що розвиток особистісних структур відбувається у процесі цілеспрямованих волонтерських дій [11]. Аналіз вікових тенденцій показує, що у період раннього підліткового віку між просоціальними і неморальними характеристиками спостерігається збалансованість, із незначною перевагою у сторону останніх. У середньому підлітковому віці ця тенденція змінюється на користь просоціальних характеристик. Їх домінування було зафіксовано у межах 50,5–52,6% від загального обсягу вибірки (табл. 1). У групах старшого підліткового віку лінія вікової генези продовжує рухатися по висхідній. У цілому протягом вікового періоду підгрупа підлітків із домінуючою та взаємоузгодженою просоціальною стратегією у сфері особистісного самосприйняття зростає із 58,0% у наймо-

лодшій підгрупі до 83,3% у старшій ($\phi^* = 3,4$ ($p < 0,01$)), що вказує на інтенсифікацію процесів розвитку просоціальності особистості на рівні ідентифікаційних процесів.

Зауважимо, що домінування цінностей із розряду неморальних характеристик абсолютно не вказує на відсутність визнання чи ігнорування підлітками просоціальних цінностей. У загальному контексті висловлених суджень щодо включення у структуру Я-образу моральних і просоціальних цінностей позитивна ідентифікація була простежена у позиціях більшості респондентів. Зазначимо, що рефлексивні процеси у неморальній сфері зосереджувалися на виокремленні позицій щодо достатньо важливих характеристик, тому закономірно, що ці цінності не могли не викликати схвалення і відповідно також претендувати на домінуючі позиції.

Аналіз позицій дітей у сфері чотирьох просоціальних цінностей без співвіднесення їх із характеристиками неморальної сфери та оцінки на континуумі «домінування-підпорядкування» засвідчує наявність високих рівнів їх визнання підлітками та віднесення до важливих рис Я-образу. Більшість учасників опитування (85,4%) вказали на те, що ці риси є «дуже важливими» чи «важливими» для особистісного самосприйняття (табл. 2).

Зіставлення чотирьох просоціальних рис показує, що найбільше визнання просте-

Таблиця 3

Представленість підгруп із різним рівнем просоціальної ідентичності (за кількістю ціннісних характеристик, віднесених до Я-образу)

Клас	Вік	Кількісні показники представленості підгруп із різним рівнем просоціальної ідентичності		
		високий	середній	низький
5 клас	10,2	67,9	23,5	8,6
6 клас	11,3	75,3	19,5	5,2
7 клас	12,2	75,9	12,2	12,1
8 клас	13	78,4	18,0	3,6
9 клас	14,2	73,7	18,4	7,9
10 клас	15,1	89,5	10,5	-
11 клас	16,1	80,0	16,7	3,3
Середні по періоду	13,2	77,1	17	5,8

Таблиця 4

Рівні мотиваційної готовності до надання допомоги на основі самозвітів (за методикою С.К. Нартова-Бочавер)

Клас	Кількісні показники підгруп із різним рівнем готовності до надання допомоги		
	високий	середній	низький
5 клас	40,7	54,3	4,9
6 клас	34,6	57,7	7,7
Середні показники	37,7	56,0	6,3

жується відносно таких характеристик, як уважність до людей та доброта (відповідно 94,2% та 91,7%). Дещо нижчі показники отримані щодо характеристик «співчутливість» та «щедрість» (відповідно 83,5% та 72,2%). Аналіз вікової динаміки засвідчує, що протягом періоду особливих змін у ставленні до двох перших просоціальних характеристик і їх бажаності для Я-образу не простежується. Частота включення характеристики «співчутливість» протягом підліткового віку злегка підвищується, але в останній підгрупі знову знижується до початкового рівня. Визнання характеристики «щедрість-жертвовність» та «співчутливість» протягом періоду підвищується, хоча траєкторія розвитку не є плавною (табл. 2). Спостереження за дітьми у процесі опитування дає змогу зробити припущення, що на початку періоду частина дітей відчувала утруднення у тлумаченні поняття «жертвовність», що могло призупиняти вибір цієї характеристики як бажаної, незважаючи на використання уточнюючого поняття «щедрість». У старшому шкільному віці більш низький вибір цієї цінності зумовлюється не проблемами когнітивної сфери, а особливостями економічної самосвідомості підлітків. У висловлюваннях 16-річних підлітків звучали ідеї економічної залежності від батьків, недоречності дарування того, що тобі повністю не належить.

Аналіз задекларованих позицій за усіма просоціальними та моральними характеристиками, запропонованими у методиці, дає змогу визначити рівень просоціальної ідентичності підлітків. До високого рівня були віднесені діти, що включили у свій Я-образ усі чи майже усі ціннісні характеристики (від 7 до 8 характеристик), до середнього – тих, хто рефлексивно відніс до свого образу 5–6 характеристик, до низького – тих, хто обрав 1–4 позиції. Як показали результати обстеження, більшість респондентів (77,1%) за змістовим компонентом просоціальної ідентичності можна віднести до високого рівня (табл. 3).

Отже, характер засвоєння підлітками змістових аспектів просоціальної ідентичності свідчить, що у цьому віковому періоді спостерігається не лише визнання значущості моральних і просоціальних цінностей, але й їх віднесення до власної Я-концепції. Високі й досить стабільні показники включення просоціальних характеристик у структуру Я-образу протягом усього вікового періоду підтверджують нашу ідею про більш ранній початок інтеріоризації імперативних цінностей, що створює передумови до формування у підлітковому віці особистісних диспозицій просоціаль-

ної поведінки. У більшій половині підлітків морально-просоціальні цінності досягають домінуючих позицій або ж узгоджуються із цінностями неморальної сфери.

Не менш важливу роль у становленні просоціальності відіграє конструктивна готовність особистості до надання допомоги. Як зазначає С.К. Нартова-Бочавер, це комплексне утворення, яке вимагає розвитку когнітивних, поведінкових та мотиваційних ресурсів. Аналіз сформованості цього конструкту засвідчує, що вже на початку вікового періоду афективно-мотиваційна сфера більшості підлітків налаштована на соціальну взаємодію з оточуючими з урахуванням їх інтересів та усвідомлення власних позицій у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом. У відповідях більшості молодших підлітків (86,8%) декларується не лише готовність співпереживати іншим людям, але й впевненість у власній можливості надавати допомогу і підтримку. Зокрема, така позиція була позначена майже усіма учасниками опитування (91,1%). Підґрунтям просоціальних позицій молодших підлітків слугує визнання ними цінності міжособистісних стосунків. Зокрема, зіставляючи значущість створення чогось нового чи збереження хороших стосунків, більшість опитаних віддають перевагу соціальним процесам. Також більшість дітей (75,5%) визнають наявність прагнення розділяти з людьми все найкраще, що стається у їхньому житті. Приблизно така ж кількість респондентів (66,7%) висловлює незгоду з ідеєю, що необхідність призупиняти власну діяльність заради допомоги іншому дратує чи напружує їх.

У той же час зазначимо, що існує певна розбіжність між самооцінюванням підлітками готовності до допомоги та їх здатністю розпізнавати соціальний запит на неї. Зокрема, позначаючи свою позицію щодо твердження: «Мені здається, що багатьом людям необхідна моя допомога» (опитувальник «Мотивація допомоги», авт. С.К. Нартова-Бочавер), ствердну відповідь обрало менше респондентів (61%), ніж у випадку декларування готовності до співпереживання чи надання допомоги.

У цілому, оцінюючи загальний рівень афективно-мотиваційної готовності підлітків до просоціальної активності (на підставі самозвітів), можна констатувати, що лише у незначній кількості учасників опитування (6,3%) було діагностовано низький рівень сформованості конструкту, в той час як понад третину учасників (37,7%) можна віднести до високого рівня декларування готовності до надання допомоги (табл. 4).

Вікових змін у представленості кожного з рівнів усвідомлення готовності до надан-



ня допомоги протягом раннього підліткового віку не простежується. У той же час зазначимо, що мотиваційний компонент просоціальної поведінки підлітків досить вразливий щодо дії ситуативних факторів, зокрема змінної «приємність-неприємність партнера». Якщо в цілому мотиваційна згода допомагати декларується майже всіма учасниками (91,1%), то відносно не зовсім приємного партнера така позиція обирається лише половиною учасників (52,3% ($\varphi^* = 8,2$ ($p < 0,01$)). Послаблюють готовність підлітків надавати допомогу також непривабливі статуси чи поведінка партнера. Зокрема сприяти «невдасі», який постійно очікує на допомогу, також погоджується лише половина учасників опитування (53,6%). Таким чином, аналіз системи уявлень підлітків про їх готовність до просоціальної активності засвідчує, що вони усвідомлюють доцільність і соціальну привабливість такої поведінки. На рівні маніфестованих тенденцій цей тип мотивації чітко виокремлюється і декларується як особистісна стратегія.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз установок підлітків у сфері просоціальної поведінки дає змогу стверджувати, що засвоєння норм гуманістичної, сприяючої поведінки, яке відбулося у попередній віковий період, отримало відображення у процесах пошуку і побудови особистісної ідентичності. Просоціальні цінності включаються у структуру власного Я-образу на рівні реально існуючих тенденцій. Протягом вікового періоду їх значущість посилюється, що виявляється у включенні все більшого кола просоціальних цінностей у структуру Я-концепції та збільшенні підгрупи дітей із домінуванням просоціальних характеристик у структурах Я-образу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків. Проблеми сучасної психології [Текст] / І.С. Булах // Зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 8. – С. 104–114.
2. Игноцкая О.Е. Развитие просоциальной направленности личности в онтогенезе [Текст] / О.Е. Игноцкая // Зб. наук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – Вип. 10. – Мінск: АПА, 2012. – С. 197–212.
3. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб, 2013. – С. 254.
4. Кухтова Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики [Текст] / Н.В. Кухтова, Н.В. Домарацкая. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 49 с.
5. Смольникова Л.В. Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / Л.В. Смольникова – Томск. – 2006. – 27 с.
6. Blasi A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality / In D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity*. – Mahwah, NJ: Erlbaum. – pp. 189–212.
7. Caroli M.E. (2014) Prosocial Behavior and Moral Reasoning in Italian / M.E. De Caroli, R. Falanga, E. Sagone // *Psychology and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp. 48–53.
8. Hardy S.A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation // *Motivation and Emotion*. – vol. 30. (3) – pp. 205–213.
9. Hardy S.A. (2005). Identity as a source of moral motivation / S.A. Hardy, G. Carlo // *Human Development*. – vol. 48. – pp. 232–256.
10. Nunner-Winkler G. (2007). Development of moral motivation from early childhood to early adulthood / G. Nunner-Winkler // *Journal of Moral Education*. – vol. 36. – pp. 399–414.
11. Reimer K. (2009). Developing conceptions of moral maturity: Traits and identity in adolescent personality / K. Reimer, B.M. Dewitt Goudelock, & L.J. Walker // *Journal of Positive Psychology*. – vol. 4. – pp. 372–388.

УДК 159.922.5;159.923.2

МЕТОДИКА ПРОЕКТИВНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТІЛЕСНОГО Я

Хомуленко Т.Б., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Крамченкова В.О., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті представлено методику незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» як самостійний інструмент для вивчення ознак психосоматичної компетентності особистості, яка відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних методик. У структурі запропонованої методики визначено наступні ознаки психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття, інтрацептивність, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність.

Ключові слова: *проективна методика, тілесне Я, психосоматичні феномени, психосоматична компетентність.*

В статье представлена методика незаконченных предложений «Вербализация телесного Я» как самостоятельный инструмент для изучения признаков психосоматической компетентности личности, которая отвечает современным требованиям к психометрическому обоснованию личностных методик. В структуре предложенной методики определены следующие признаки психосоматической компетентности: осведомленность, принятие, интрацептивность, метафоричность, каузальность, диалогичность, субъектность, интегративность.

Ключевые слова: *проективная методика, телесное Я, психосоматические феномены, психосоматическая компетентность.*

Khomulenko T.B., Kramchenkova V.O. METHODOLOGY OF BODILY SELF PROJECTIVE DIAGNOSTICS

The article presents the methodology of unfinished sentences “Bodily-self Verbalization” as an independent tool for studying the symptoms of an individual’s psychosomatic competency which meets the modern requirements for providing psychometric grounds of personality research methods. The following signs of psychosomatic competence are defined in the structure of the offered methods of unfinished sentences “Bodily-self Verbalization”. They are: awareness, bodily self-comprehension, intraception, metaphoricalness, causality, ability to conduct a dialogue, subjectivity, integrity.

Key words: *projective methodology, bodily-self, psychosomatic phenomena, psychosomatic competence.*

Постановка проблеми. Зростання інтересу до проблем тілесності не є випадковим, оскільки сучасний погляд на неї виходить за межі уявлень про здоров'я і хворобу та наближається до науки про становлення людини як психосоматичної цілості. Психосоматичний підхід як різновид органіцизму передбачає включення до предмету психології не тільки психіки, але й соматки. В сучасному науковому поясненні організм, в залежності від рівня проблем, визначається як живе ціле з системою узгоджено функціонуючих органів чи як сукупність фізичних і духовних якостей людини, що зумовлює включення проблем тілесності в розвивально-психологічний контекст [5; 10; 11]. Але теоретичному обґрунтуванню та емпіричній розробці проблематики тілесності, механізмів функціонування, особливостям становлення та формування та діагностики тілесного Я приділяється недостатньо уваги в дослідженнях з психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні психосоматика розуміється як тілесне відображення внутрішніх конфліктів і вікових криз. Ідея зв'язку психічного розвитку з психосоматичними феноменами норми і патології активно обговорюється в роботах психологів, присвячених розвитку культурно-історичного підходу Л.С. Виготського, ім'я якого пов'язано із Харківською психологічною школою. І дійсно, одним із шляхів переносу психосоматичної проблематики із сфери медичної психології в сферу психології розвитку є пояснення психосоматичних феноменів у термінах культурно-історичної концепції, розгляд таких феноменів не тільки в поняттях патології, але й у поняттях норми, що можливо завдяки використанню ідеї регулятивної їх природи [1; 10; 11].

Психодіагностика феноменів тілесного Я є перспективним напрямом наукових розробок. Традиційно для дослідження



психосоматичних феноменів та тілесної ідентичності використовуються бесіда, інтерв'ю, діагностичні ігри, коректувальна тілесно-орієнтована техніка, що включає діагностичні прийоми, а також проєктивні методи, зокрема метод малювання людини та автопортрету, методика «Незадоволення власним тілом» В.Г. Сахарової для віддзеркалення певних аспектів почуттів, установок, уявлень і тест чорнильних плям Г. Роршаха [4; 5; 10].

Аналіз існуючих у сучасній психології психометричних методів та методик діагностики феноменів тілесності показує, що досліджуються окремі аспекти схеми тіла, образу фізичного Я та самосприйняття. Методи вивчення схеми тіла і методи дослідження точності самосприйняття здебільшого відносяться до об'єктивних тестів чи апаратурних методик. Особливість цих методів полягає в тому, що уявлення про схему і образ тіла випробовуваного створюються на підставі його дій, прямих оцінок і описів певних параметрів свого тіла, а також використання різних апаратурних методик – лінійок, вимірювальних стрічок, дзеркал з кривизною, що міняється, рухливих рамок, спотворень фотографії та ін. Прикладами таких методик є методика «Визначення тілесного образу Я» М. Фельденкрайза, «Точкова методика», розроблена Ф. Аскевольдом, «Спеціальна методика» розроблена А.Н. Дорожєвцом, «Функціональна оцінка» (спеціальна експериментальна процедура), розроблена М.О. Мдивані [9].

Дослідження образу Я-фізичного відбувається із використанням опитувальників, шкальних технік та вільних самоописів, що передбачає застосування вербальних здібностей випробовуваного. В якості прикладів таких методик можна назвати «Опитувальник тілесного фокусу» С. Фішера, методику діагностики ставлення до свого тіла О.Б. Станковської, опитувальник психосоматичних установок (F. Nehl, I. Wirsoning), шкалу суверенності фізичного тіла у методиці діагностики суверенності психологічного простору С.К. Нартової-Бочавер, шкалу «Фізичне Я» у методиці «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда (у модифікації Т.В. Румянцевої), «шкалу ставлення до тіла» С. Журарда і Р. Секорда, методику вільного самоопису власної зовнішності В.М. Куніциної «Словесний автопортрет» [4; 5; 6; 10].

Таким чином, сучасна психологія потребує розробки психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження тілесного Я та ознак психосоматичної компетентності особистості.

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у розробці та емпіричній апробації проєктивної методики психодіагностики ознак психосоматичної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психосоматичні феномени нормального функціонування (ПСФНФ) включають різні психологічні здатності, процеси, якості, які мають відношення до тілесної інформації. На думку представників культурно-історичної психології [1; 10; 11], психосоматичні феномени норми можуть набувати ознак вищих психічних функцій. Проте вони швидше є продуктом вищих психічних функцій, тому коректніше говорити про систему ПСФНФ як про таку, яка може забезпечити перехід тілесного Я на рівень вищих форм функціонування, рівень рефлексивної регуляції. Тобто не психосоматичний феномен – це вища психічна функція, а система психосоматичних феноменів забезпечує виникнення вищих форм функціонування в області тілесного Я.

ПСФНФ можуть бути пов'язані з когнітивною та емоційно-ціннісною сферою. При цьому активність кожної з цих сфер має відношення до того, що діється в тілі людини. В даному випадку мовиться про так зване тілесне Я (bodilyself). Тілесне Я є компонентом Я-концепції (поряд із соціальним Я, духовним Я, культурним Я, фізичним Я тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, з самим собою про тіло.

Когнітивний компонент тілесного Я включає групу ПСФНФ базового рівня, представлених такими здатностями і процесами: знання про своє тіло; здатність фіксувати увагу на внутрішніх відчуттях; міра розвитку інтрацептивної чутливості, здатність моніторити її якісні та кількісні зміни; здатність до вербалізації інтрацептивної чутливості; здатність закарбовувати, зберігати і відтворювати тілесну інформацію; здатність до образного уявлення про тіло, його диференційованість та інтегрованість; здатність маніпулювати образом тіла у власній уяві; активність асоціативного мислення по відношенню до тілесної інформації; здатність сприймати тілесну інформацію як знаково-символічну, що опосередковує розуміння послання несвідомого; здатність приймати раціональні рішення відносно проблемних ситуацій, пов'язаних з тілом.

Ціннісний компонент тілесного Я проявляється у ПСФНФ, представлених якостями

ми, пов'язаними з відношенням до свого тіла. Він відображається в таких психічних якостях, як почуття, які переживає людина по відношенню до свого тіла, в позитивності та адекватності переживання цих почуттів.

Регулятивний ефект тілесного Я забезпечується за рахунок системи ПСФНФ базового рівня, які відносяться до когнітивного та ціннісного компоненту тілесного Я; знань про механізми саморегуляції тілесного функціонування та умінь їх використовувати. Механізм, що забезпечує саморегуляцію тілесного, відображений в такій послідовності процесів: знання – відношення – увага – внутрішнє відчуття – внутрішній діалог.

Вищі форми функціонування тілесного Я відрізняються рефлексивною регуляцією тілесного функціонування, тобто такою регуляцією, яка заснована на зворотному зв'язку (внутрішньому діалозі). Внутрішній діалог з тілесним Я є психосоматичним феноменом метарівня завдяки об'єднанню в собі психосоматичних феноменів базового рівня, які складають когнітивний і ціннісний компоненти тілесного Я; завдяки виходу за межі тілесного Я, яке є одним із суб'єктів діалогу.

Інтеріоризація, яка відрізняє, за культурно-історичною теорією Л.С. Виготського [1], становлення вищих психічних функцій в онтогенезі, здійснюється по відношенню до тілесного Я як процес психологізації тіла. Саме психологізація тіла є істотною характеристикою процесу розвитку тілесного Я. Результатом психологізації тіла є повний арсенал ПСФНФ базового рівня, які складають когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти тілесного Я. Єдність цих компонентів забезпечує можливість регулятивного ефекту, суб'єктивізації тіла і внутрішнього діалогу з тілесним Я. Внутрішній діалог з тілесним Я передбачає такі два суб'єкти, як «Я в тілі» і «Я тіло».

Психосоматичні феномени, які мають відношення до тілесної симптоматики чи нормального функціонування, можуть скласти конструктивний чи деструктивний варіант змісту тілесного Я, який проявляється в різній якості і результативності регулятивного ефекту. Конструктивний варіант змісту тілесного Я забезпечує нормальне функціонування організму за рахунок повноти змісту когнітивного компоненту, позитивності та адекватності змісту ціннісного компоненту і рефлексивної регуляції. Деструктивний варіант змісту тілесного Я призводить до психосоматичних симптомів за рахунок низького рівня розвитку здатностей, процесів, які складають психосоматичні феномени когнітивного компонента тілесного Я, і нерелексивного характеру регуляції чи її відсутності.

тичні феномени когнітивного компонента тілесного Я, і нерелексивного характеру регуляції чи її відсутності.

Запропонована методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» спрямована на проєктивну діагностику ознак психосоматичної компетентності. Психосоматична компетентність розуміється як система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла як складової цілісного організму та зумовлює саморегуляцію, засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. У якості ознак психосоматичної компетентності визначено:

1) обізнаність – знання про тіло взагалі та про власне тіло як продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду;

2) прийняття – позитивне та адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою;

3) інтрацептивність – здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації;

4) метафоричність – здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла, заснована на асоціативності мислення;

5) каузальність – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини;

6) діалогічність – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»;

7) суб'єктність – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я;

8) інтегративність – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив.

Досліджуваним пропонується бланк методики та наступна інструкція: «Перед Вами – ряд незакінчених речень, які стосуються Вашого тіла. Вам слід запропонувати до 5 варіантів закінчення речень, застосовуючи все, що приходить на думку». Тривалість дослідження обмежується 30 хвилинами.

Незакінчені речення.

1. Мені відомо про тіло...
2. Я знаю про своє тіло...
3. Я ставлюсь до свого тіла, як до...
4. Я переживаю по відношенню до свого тіла почуття...
5. Я відчуваю в тілі ...
6. Відчуття в тілі викликають у мене думки про...
7. Мое тіло як...
8. Мое тіло схоже на...
9. Стан мого тіла є наслідком того, що...



10. Стан мого тіла є причиною...
 11. Моє тіло повідомляє мені...
 12. Я кажу своєму тілу...
 13. Я для свого тіла роблю...
 14. Моє тіло дає мені...

15. Моє тіло підвладне мені, коли...
 16. Моя тілесність оволодіває мною, коли...

Запропонована методика психодіагностики психосоматичної компетентності від-

Таблиця 1

Обробка результатів тестування за методикою «Вербалізація тілесного Я»

№ речення	Ознаки психосоматичної компетентності (ПСК)	Бальна оцінка	
		Рівень вербалізації тілесного Я	Валентність ставлення
1–2	Обізнаність		
3–4	Прийняття		
5–6	Інтрацептивність		
7–8	Метафоричність		
9–10	Каузальність		
11–12	Діалогічність		
13–14	Суб'єктність		
15–16	Інтегративність		
1–16	Загальний показник вербалізації тілесного Я		

Таблиця 2

Описові статистики методики «Вербалізація тілесного Я»

Показники психосоматичної компетентності	Описові статистики			
	Mean	Min	Max	St. d.
Обізнаність	5,54	2,00	10,00	2,05
Прийняття	4,62	1,00	9,00	1,93
Інтрацептивність	5,27	2,00	10,00	2,19
Метафоричність	3,95	1,00	10,00	2,03
Каузальність	4,54	1,00	10,00	2,10
Діалогічність	4,19	2,00	10,00	2,27
Суб'єктність	4,16	1,00	10,00	1,98
Інтегративність	3,43	1,00	7,00	1,52
Загальний показник вербалізації тілесного Я	35,70	11,00	76,00	13,01

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників рівня вербалізації тілесного Я та психосоматичних установок

Показники рівня вербалізації тілесного Я за шкалами	Показники психосоматичних установок								
	Тілесна свідомість	Самосвідомість	Установки по відношенню до сім'ї	Установки по відношенню до сексу	Установки по відношенню до виховання	Установки по відношенню до роботи	Установки по відношенню до радості життя	Установки по відношенню до грошей і покупок	Установки по відношенню до гри і техніки
Обізнаність	0,088	0,032	-0,031	0,016	0,109	0,031	0,087	-0,031	0,016
Прийняття	0,034	-0,020	-0,063	0,018	0,016	-0,031	0,016	-0,063	0,018
Інтрацептивність	0,062	-0,034	-0,112	0,017	0,018	-0,063	0,018	-0,112	0,017
Метафоричність	0,109	0,016	-0,009	0,087	0,017	-0,112	0,017	-0,009	0,087
Каузальність	0,016	0,018	-0,063	0,018	0,016	-0,031	0,016	-0,031	0,016
Діалогічність	0,031	0,016	0,109	0,017	0,018	-0,031	0,016	0,109	0,036
Суб'єктність	0,063	0,018	0,016	0,087	0,017	-0,063	0,018	0,016	-0,031
Інтегративність	0,112	0,017	0,018	-0,008	0,087	-0,112	0,017	0,018	-0,063

носився до адитивних методик, або методик доповнення, одного з видів проектних методик. В процесі обробки та інтерпретації результатів тестування оцінюється кількість варіантів завершення речень та їх емоційно-оцінний тон (табл. 1).

Рівень вербалізації тілесного Я визначається шляхом підрахування балів за кожен варіант незакінченого речення. Кожен варіант завершення речень оцінюється 1 балом. Для кожної групи речень додатково виводиться характеристика, що визначає цю ознаку психосоматичної компетентності як емоційно позитивну, негативну або байдужу. Аналіз емоційної насиченості кожного речення припускає експертну оцінку дослідника за наступною шкалою: «+1» – позитивна емоційна оцінка; «0» – нейтральне ставлення, відсутність вираженості яких-небудь

емоцій; «-1» – негативна емоційна оцінка. Кількісний показник підраховується для кожної ознаки психосоматичної компетентності окремо у вигляді загальної сумарної оцінки кожного варіанту завершення речень, що входять у неї. Всього таких показників 8, відповідно до кількості ознак психосоматичної компетентності. Така кількісна оцінка полегшує виявлення у досліджуваного дисгармонійної психосоматичні ознаки, яка виявляються у негативній валентності ставлення за шкалами методики. У результаті тестування визначаються ознаки психосоматичної компетентності, в яких переважають позитивні валентності ставлення, і області, в яких переважають ставлення, близькі до негативних або негативні.

Психометричну вибірку дослідження склали 527 осіб у віці від 17 до 50 років,

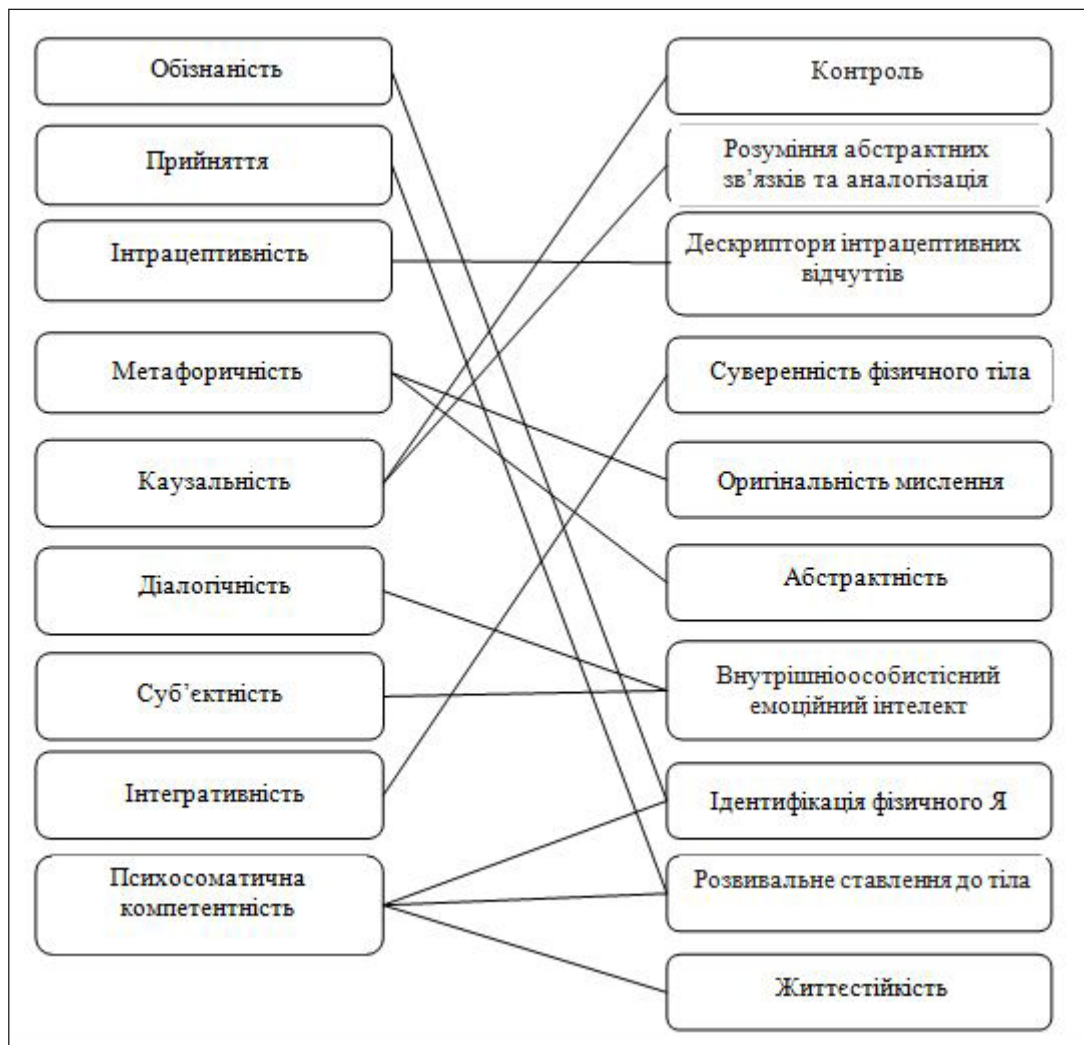


Рис. 1. Кореляційні зв'язки показників вербалізації тілесного Я та показників життєстійкості, ставлення до свого тіла, фізичної ідентичності, емоційного інтелекту, розуміння абстрактних зв'язків та аналогізації, креативності, суверенності психологічного простору, класифікація відчуттів



286 – жіночої статі та 241 – чоловічої. Обробка даних проводилася в пакеті SPSS Statistics 21.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 2 представлені описові статистики методики «Вербалізація тілесного Я».

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника обізнаності – 3–7 балів, для показника прийняття – 2–6 балів, для показника інтрацептивності – 3–7 балів, для показника метафоричності – 2–6 балів, для показника каузальності – 2–7 балів, для показника діалогічності – 2–6 балів, для показника суб'єктності – 2–6 балів, для показника інтегративності – 2–5 балів, для загального показника вербалізації тілесного Я – 22–48 балів.

Також про рівень вербалізації тілесного Я говорить суб'єктивно оцінювана самою людиною легкість або складність у формулюванні відповідей на незавершені речення методики. Як правило, людина з розвиненішим рівнем вербалізації та рефлексивності швидше і легше знаходить відповіді, що стосуються її індивідуальних тілесних особливостей. Людина ж, що не часто замислюється про себе і своє тіло, виконує завдання методики важко, записуючи кожне речення після деякого роздуму.

Конвергентна та дискримінативна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників методики «Вербалізація тілесного Я» та методик діагностики ставлення до свого тіла О.Б. Станковської [10], «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда (у модифікації Т.В. Румянцевої) [6], життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва) [2], опитувальника емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [3], методики оцінки мислення «Складні аналогії» [4], тесту креативності Е. Торренса [7], діагностики суверенності психологічного простору С.К. Нартової-Бочавер [10], методики «Класифікація відчуттів» О.Ш. Тхостова [8] (конвергентна валідність), опитувальника психосоматичних установок [7] (дискримінативна валідність).

Встановлено статистично значущі зв'язки між показниками особистісної ідентичності за шкалою «Фізичне Я» методикою «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда та «обізнаності» (0,258, $p < 0,01$), контролю за методикою життєстійкості С. Мадді та розуміння абстрактних зв'язків за методикою «Складні аналогії» та «каузальності» (0,253 та 0,272, $p < 0,01$, відповідно). Розвивальне ставлення до тіла за методикою О.Б. Станковської має позитивний зв'язок із «прийняттям» (0,321, $p < 0,001$). «Інтрацептивність» як ознака психосоматичної компетентності виявляє статистично значущий зв'язок із

кількістю виборів дескрипторів інтрацептивних відчуттів за методикою «Класифікація відчуттів» О.Ш. Тхостова (0,342, $p < 0,001$). Суверенність фізичного тіла за методикою діагностики суверенності психологічного простору С.К. Нартової-Бочавер позитивно пов'язана із «інтегральністю» (0,243, $p < 0,01$). «Метафоричність» має позитивний зв'язок із оригінальністю та абстрактністю назви за тестом креативності Е. Торренса (0,245 та 0,311, $p < 0,01$ відповідно). «Діалогічність» та «суб'єктність» як ознаки психосоматичної компетентності виявляються пов'язаними із показником внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (0,317 та 0,348, $p < 0,001$ відповідно).

За результатами кореляційного аналізу виявилось, що психосоматична компетентність у цілому передбачає високу життєстійкість, ідентифікацію свого фізичного Я та розвивальне ставлення до тіла (0,461, 0,344 та 0,487, $p < 0,001$ відповідно).

У таблиці 3 подано результати дискримінативної валідності методики незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» та опитувальника психосоматичних установок.

Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків показників рівня вербалізації тілесного Я із показниками психосоматичних установок. З таблиці 3 видно, що представлені методики по-різному розкривають природу тілесного Я.

Ретестова надійність методики. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (196 респондентів) було проведено з інтервалом у чотири тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,741$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність методики.

Висновки з проведеного дослідження. У структурі запропонованої методики незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» визначено наступні ознаки психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття інтрацептивності, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних методик. Стандартизація показала його високу тест-ретестову надійність та валідність. Методика може бути використана для психодіагностики системи здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла як складової цілісного організму та обумовлює саморегуляцію, засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я особистості на різних етапах онтогенезу, починаючи з юнацького віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зинченко В.П. Психология телесности между душой и телом / В.П.Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. – 731 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Д.В. Люсин / Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
4. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М.Е. Сандомирский. – М. : Класс, 2005. – 592 с.
6. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) / Румянцева Т.В.

Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82–103.

7. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса / Е.Е. Туник. – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 171 с.
8. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
9. Уляева Л.Г. Самореализация личности спортсмена как субъекта двигательной активности : монография / Л.Г. Уляева, Г.Г. Уляева, Б.Б. Раднагуруев; под общ. ред. Л.Г. Уляевой. – М. : Издатель Мархотин П. Ю., 2014. – 144 с.
10. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-исторический подход: Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. «Диса плюс», 2015. – 264 с.
11. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти. / Т.Б. Хомуленко, Я.О. Василенко, М.В. Коваленко. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 176–192.

УДК 378.091:159.955-026.15:339.138-051

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ
ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

Кучинова Н.М., аспірант
кафедри психології

Запорізький національний університет,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарної
та фундаментальної підготовки

Західнодонбаський інститут Міжрегіональної
Академії управління персоналом

У статті презентовано модель розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів. Визначено поняття професійного мислення маркетолога. Представлено компоненти креативної складової професійного мислення фахівців з маркетингу. Висвітлено психолого-педагогічні умови створення креативного середовища у підготовці майбутніх маркетологів. Розкрито основні аспекти програми розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

Ключові слова: професійне мислення, маркетолог, креативна складова професійного мислення маркетолога, креативне середовище.

В статье представлена модель развития креативной составляющей профессионального мышления будущих маркетологов. Определено понятие профессионального мышления маркетолога. Представлены компоненты креативной составляющей профессионального мышления специалистов по маркетингу. Освещены психолого-педагогические условия создания креативной среды в подготовке будущих маркетологов. Раскрыты основные аспекты программы креативной составляющей профессионального мышления студентов-маркетологов.

Ключевые слова: профессиональное мышление, маркетолог, креативная составляющая профессионального мышления маркетолога, креативная среда.

Kuchynova N.M. DEVELOPMENT MODEL OF CREATIVE COMPONENT OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS' PROFESSIONAL THINKING

The model of creative component of future marketing specialists' professional thinking has been presented in the article. The notion of marketing specialist's professional thinking has been defined. The components of creative activity of future marketing specialists' thinking are presented. The article highlights psycho-pedagogical modalities for the establishment of creative environment in the training of future specialists in marketing. The basic aspects of the development program of creative component of marketing students' professional thinking have been disclosed.

Key words: professional thinking, marketing specialist, creative component of marketing specialist's professional thinking, creative environment.



Постановка проблеми. На сьогодні необхідність підготовки високопрофесійних кадрів в області маркетингу зумовлена сучасним розвитком економіки України, яка все більше набуває рис традиційної конкурентної економіки. Зараз компаніям необхідні професійно навчені, креативно мислячі фахівці, які вміють розробляти сучасні маркетингові концепції, висувати креативні ідеї та володіють широким спектром маркетингових інструментів. Вітчизняна вища школа повинна готувати маркетологів, які здатні ефективно вирішувати сучасні ринкові проблеми, поєднувати творчу, аналітичну роботу та роботу з технологіями. Водночас аналітики відмічають, що існує значний дисонанс між тим, що хочуть роботодавці, і тим, що можуть запропонувати маркетологи-випускники. Пошук шляхів вирішення цього протиріччя є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам професійного мислення присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних науковців: Г.Г. Валіулліної (проблеми професійного мислення студентів); О.В. Герцен (дослідження професійного мислення економістів); Т.Є. Гури (професійне мислення психологів); Л.Р. Джелілової (особливості професійного мислення вчителів); Л.В. Засєкіної (професійно-творче мислення майбутніх фахівців іноземної мови); Г.М. Топузової (професійне мислення у студентів управлінських спеціальностей у вишах) та інших.

Проблемам розвитку креативності присвячено праці вчених Т.О. Баришевої (психологічна структура креативності), Р.В. Белоусової (особливості комунікативної креативності), Н.Ф. Вишнякової (психологічні основи розвитку креативності в професійній акмеології), Н.Ю. Малій (розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів), Л.Г. Пузеп (психологічні механізми розвитку креативності особистості), М.В. Саврасова (емоційно-мотиваційні складові креативності особистості), О.П. Тарасової (розвиток креативного потенціалу майбутнього дизайнера).

Водночас не вирішеними залишаються проблеми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів.

Постановка завдання. Мета статті – презентувати модель розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел з проблематики професійного мислення показав, що воно є важливою складовою професійної майстерності фахівця та забезпечує успішне виконання професійних задач, прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності; є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку [4; 9].

Професійне мислення маркетолога має певні особливості, зумовлені специфікою маркетингової діяльності в умовах нової економіки. До них аналітики перш за все відносять аналітичність, стратегічність, інтегративність, системність, ергономічність, творчу інтуїцію, винахідливість [4]. Проте провідне значення надають креативності як цілісному системному утворенню, що визначає творчий характер діяльності людини [12].

Для розуміння креативності як важливої складової професійного мислення фахівців з маркетингу вважали за доцільне визначити її психологічну структуру. Так, на підставі аналізу наукових джерел (Т.А. Баришева [1], Р.В. Белоусова [2], Н.В. Вишнякова [3], Н.Ю. Малій [9], Л.Г. Пузеп [12], М.В. Саврасов [13], О.П. Тарасова [14] та інші) було виділено структурні компоненти креативної складової професійного мислення маркетолога (КСПММ): мотиваційний, когнітивно-дивергентний, комунікативний та емоційно-вольовий.

Саме мотивація на успіх, творчість і саморозвиток; узгодженість мотивів та цінностей; розуміння соціальної значущості продуктів професійної діяльності характеризують мотиваційний компонент КСПММ. Показниками когнітивно-дивергентного компоненту визначено рухливість, пластичність та оригінальність мислення; асоціативність; інтуїтивну здібність; здатність до перетворення та прогнозування; винахідливість; творчу уяву; досвід творчої (продуктивної) діяльності. Комунікативний компонент характеризується легкістю у спілкуванні, схильністю до самопрезентації, незалежністю, емоційною стійкістю у спілкуванні, схильністю до маніпуляцій, експресивністю та атракцією. Важливе значення у професійній діяльності маркетолога мають емоційна стійкість фахівця, його професійна витримка, готовність до ризику та рішучість у прийнятті рішень, які є показниками емоційно-вольового компоненту [6].

При моделюванні процесу розвитку КСПММ ми виходили з припущення, що цілеспрямований психолого-педагогічний вплив

на розвиток КСПММ студентів-маркетологів, який буде здійснено через створення психолого-педагогічних умов та впровадження комплексної програми розвитку КСПММ, буде сприяти досягненню позитивної динаміки розвитку всіх компонентів креативної складової професійного мислення як складного психологічного утворення.

В розробку моделі було покладено алгоритм, запропонований О.М. Новіковим, за яким розвиток розглядається як цілеспрямований процес, що відбувається за умови його логічної структури [10]. Окресливши компоненти психологічної структури креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів, ми розробили модель розвитку КСПММ як цілісної системи (рис. 1).

Аналіз наукових джерел дав підстави визначити, що розвиток креативності особистості студента успішно відбувається в креативному середовищі, яке створюється за допомогою певних психолого-педагогічних умов [5; 7; 8; 9]. За визначенням Л.Й. Петришина, саме креативне середовище є основою результативності розвитку креативності студентів у процесі професійної підготовки, у якому враховуються психолого-педагогічні закономірності формування креативних здібностей, знань, умінь, що служать основою успішного формування креативної компетентності студентів, та забезпечується творчий характер навчальної діяльності студентів [11].

Вивчення досвіду вітчизняних та зарубіжних дослідників дало можливість ви-

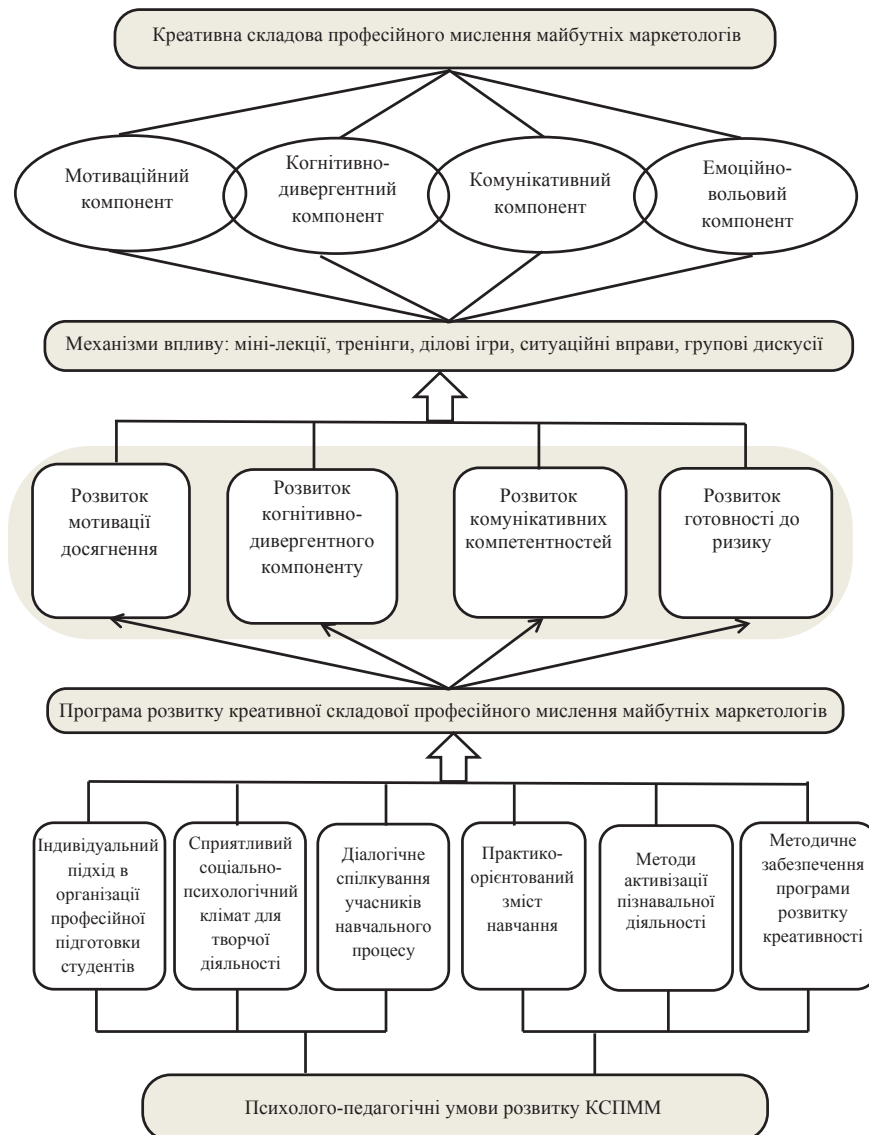


Рис. 1. Модель розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів



ділити психолого-педагогічні умови, які є необхідними і достатніми обставинами організації процесу розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

До психологічних умов розвитку КСПММ віднесено:

- реалізацію індивідуального підходу в організації професійної підготовки студентів-маркетологів;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату для творчої діяльності майбутніх фахівців;
- організацію діалогічного спілкування учасників навчального процесу.

Педагогічними умовами розвитку КСПММ визначено:

- впровадження методів активізації пізнавальної діяльності студентів;
- наповнення програми КСПММ практико-орієнтованим змістом;
- методичне забезпечення програми розвитку креативності [15].

Визначені психолого-педагогічні умови розвитку КСПММ, на нашу думку, створять необхідне креативне середовище, яке дасть можливість кожному студенту реалізувати свій творчий потенціал, буде сприяти розвитку креативного мислення та спонукати майбутніх фахівців до творчого саморозвитку.

Важливим елементом моделі розвитку КСПММ є комплексна програма розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

Методологічну основу комплексної програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів склали положення системного, особистісно-діяльнісного, діалогічного та праксеологічного підходів. Так, системний підхід передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини розглядається як система і досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами та об'єктами (Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков, Г.П. Щедровицький, Е.Г. Юдін). Особистість студента, його мотиви, мета діяльності, індивідуальний психологічний склад розглядаються в процесі професійної підготовки з позицій особистісно-діяльнісного підходу (Б.Г. Ананьева, І.С. Булах, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, І.О. Зимньої, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, І.С. Якиманської). Впровадження активних методів навчання та групових форм роботи здійснюється на засадах діалогічного підходу, який ґрунту-

ється на активності суб'єкта спілкування і навчання та створює умови її розвитку (Л.Г. Дмитриєва, Л.В. Долинська, Г.В. Дьяконов, Т.О. Флоренська). Ідеї праксеологічного підходу зумовлюють цілеспрямовану підготовку студентів до виконання професійної діяльності з метою досягнення її результативності (І.А. Колеснікова, Т.Котарбінський, Т.Пщоловський, В.О.Козловський).

В розробку комплексної програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів покладено принципи гуманізму, науковості, оптимізації і раціональності, які мають забезпечити її результативність. Також було враховано основні принципи дидактики: усвідомленість, активність, доступність, послідовність.

Метою програми визначено здійснення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів у процесі навчальної діяльності.

До основних завдань програми розвитку КСПММ віднесено:

- формування у студентів теоретичних уявлень про креативність, складові креативного мислення, технології креативної діяльності;
- розуміння значущості креативної складової професійного мислення у структурі діяльності фахівця з маркетингу та усвідомлення себе як креативної особистості;
- оволодіння прийомами творчої дії та застосування на практиці креативних технологій для найбільш оптимального вирішення проблем у професійній діяльності;
- формування мотиваційної установки на подальший розвиток креативності, зокрема професійної.

Основними компонентами змісту комплексної програми розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів є:

- теоретичний, який відображає систему наукових знань з теорії розвитку креативності особистості, що забезпечують формування високого рівня креативної компетентності у професійній діяльності;
- практико-розвивальний, який формує аналітичні, проєктувальні, конструктивні, комбінаторні уміння і навички у майбутніх маркетологів для вирішення практичних завдань;
- особистісно-креативний, що характеризує оволодіння креативними способами діяльності, перенесення отриманих знань в нетипові (позааудиторні, професійні) ситуації для вирішення нових завдань;
- емоційно-рефлексивний, що дає змогу орієнтувати студентів на самопізнання,

осмислення своїх дій і станів, розвивати прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

Програма складається із чотирьох модулів, кожен з яких містить теоретичну і практичну частини, які націлені на розвиток мотиваційного, когнітивно-дивергентного, комунікативного та емоційно-вольового компонентів креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

Перший модуль – «Розвиток мотивації досягнення» – спрямований на формування уявлення студентів про мотиваційну сферу особистості, розкриття впливу позитивної мотивації на результати професійної діяльності людини, розвиток стійкого прагнення до досягнення визначеної мети, підвищення рівня мотивації досягнення успіху студентів-маркетологів.

Метою другого модуля – «Розвиток когнітивно-дивергентного компоненту» – є розкриття особливостей креативного мислення, сприяння розвитку вербальної і невербальної креативності, озброєння студентів-маркетологів прийомами латерального мислення.

Третій модуль – «Розвиток комунікативних компетентностей» – націлений на вдосконалення комунікативної культури студентів, розвиток навичок первинного контакту та підвищення довіри у спілкуванні, формування установки на взаєморозуміння та взаємодію.

Основною метою четвертого модуля – «Розвиток готовності до ризику» – є розвиток у студентів-маркетологів стимулювання інтересу до професійної діяльності, переосмислення сильних сторін своєї особистості, навчання прийомам і методам виходу із ситуацій невизначеності та сприяння формуванню індивідуального стилю поведінки в ситуаціях ризику.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів-маркетологів в процесі навчальної діяльності в програму розвитку КСПММ включено такі механізми психолого-педагогічного впливу, які сприяють оптимізації засвоєння знань, умінь і навичок та стимулюють навчальну активність студентів.

Теоретична складова кожного модуля включає міні-лекції, які розкривають теоретичні аспекти процесів і явищ професійної діяльності маркетолога у мотиваційній сфері, в процесі творчої діяльності, у комунікативному середовищі, в емоційно-вольовій готовності до прийняття рішень.

Практична частина містить тренінгові технології, ділові ігри, ситуаційні вправи, групові дискусії, головною метою яких є підвищення рівня професійної самосвідомості майбутніх фахівців з маркетингу, формуван-

ня практичних навичок маркетингової діяльності, розвиток їх креативного мислення та розкриття творчого потенціалу.

Висновки з проведеного дослідження. Пошук шляхів вирішення протиріччя між очікуваннями роботодавців і готовністю маркетологів-випускників до професійної діяльності є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки і практики. На підставі теоретичних засад дослідження побудовано модель розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів, яка містить психологічну структуру КСПММ, психолого-педагогічні умови та програму розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів, механізми впливу на розвиток структурних компонентів КСПММ. У подальших дослідженнях планується висвітлити результати впровадження програми та динаміку розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барышева Т.А. «Креативность. Опыт самопознания» – технология рефлексивной самоорганизации (self-examination – development) студентов в информационной образовательной среде / Т.А. Барышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – № 158. – С. 26–36.
2. Белоусова Р.В. Индивидуально-типологические особенности коммуникативной креативности : дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук. 19.00.01. / Р.В. Белоусова. – Одесса, 2004. – 199 с.
3. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: автореф. дис. на соискание степени доктора психол. наук : 19.00.13 «Психология развития» / Н. Ф. Вишнякова. – Москва, 1996. – 21 с.
4. Герцен О.В. Педагогические условия развития профессионального мышления у будущих экономистов в образовательном процессе вуза : дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О.В. Герцен. – Белгород. – 2005. – 173 с.
5. Голубева М.В. Психологические условия и сопрождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.В. Голубева. – Нижний Новгород, 2013. – 26 с.
6. Кучинова Н.М. Креативна складова професійного мислення маркетолога / Н.М. Кучинова // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименко, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 2 (6). – С. 135–148.
7. Лобода О.В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього прак-



тичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Лобода. – Київ, 2011. – 21 с.

8. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Макаренко. – Київ, 2008. – 20 с.

9. Малій Н.Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.Ю. Малій. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

10. Новиков А.М. Методологія / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.

11. Петришин Л.Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів / Л.Й. Петришин // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 61–71.

12. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативной личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л.Г. Пузеп. – Красноярск, 2006. – 23 с.

13. Саврасов М.В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Микола Володимирович Саврасов. – Харків : Б.в., 2012. – 18 с.

14. Тарасова О.П. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.П. Тарасова. – Оренбург, 2010. – 19 с.

15. Шевченко Н.Ф. Розвиток креативності майбутніх маркетологів: психолого-педагогічні аспекти / Н.Ф. Шевченко, Н.М. Кучинова // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІТТО НАПН України. – К.: ІТТО НАПН України, 2015. – Випуск 9. – С. 52–59.

УДК 159.922.6

ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ СТАДІЙ ДОРОСЛОСТІ З УРАХУВАННЯМ МОЖЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Помилуйко В.Ю., к. психол. н.,
докторант кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано сучасні періодизації психічного розвитку, визначено межі вікових стадій дорослості та подана їх характеристика з урахуванням розвитку ключових компетентностей особистості.

Ключові слова: вікові кризи, дорослість, особистість, періодизація психічного розвитку, розвиток ключових компетентностей.

В статье проанализированы современные периодизации психического развития, определены границы возрастных стадий взрослости и представлена их характеристика на основе развития ключевых компетентностей личности.

Ключевые слова: возрастные кризисы, взрослость, личность, периодизация психического развития, развитие ключевых компетентностей.

Pomyliuko V.Yu. DESCRIPTION OF AGE STAGES IN ADULTHOOD AND FORMATION OF PERSONALITY'S KEY COMPETENCIES

In this article were analyzed the modern periodizations of mental development, were determined the boundaries of age stages of adulthood, was described the specifics of key competencies development during every stage.

Key words: age crisis, maturity, personality, periodization of mental development, development of key competencies.

Постановка проблеми. Період дорослості є одним із найменш досліджених у життєвому циклі розвитку особистості. Здібності людини з віком розвиваються в напрямі збільшення внутрішньої свободи, віри у власні сили, розширення своїх інтересів. У дорослому віці особистість досягає такого

рівня розвитку, коли стає спроможною робити відповідальні життєві вибори, керувати власним життям, досягати вершин у професійній кар'єрі, займатися саморозвитком і самовдосконаленням. Отже, у дорослому віці накопичуються не лише знання, уміння та навички, але й досвід, що є основою роз-

виту ключових компетентностей людини як здатностей, які дають можливість здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати проблеми. Цими компетентностями повинна володіти кожна особистість, оскільки вони є універсальними та можуть використовуватися в різних ситуаціях повсякденного життя, незалежно від їхніх виробничих або соціальних функцій. Розвиток ключових компетентностей у різні періоди дорослості має свої особливості. Крім того, у сучасній психології дуже поширеною є думка науковців щодо неоднозначності визначення меж стадій розвитку дорослості.

Мета статті полягає у розгляді сучасних періодизацій психічного розвитку дорослих, виокремленні основних стадій у цьому періоді та їх характеристики з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створенню різних періодизацій дорослості присвятили свої праці такі науковці, як Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Ш. Бюлер, Д. Векслер, Г. Гінзберг, Ж. Годфруа, Є. Ільїн, Ю. Карандашев, Г. Крайг і Д. Бокум, Д. Левінсон, В. Моргун, А. Реан, М. Савчин і Л. Василенко, І. Слободчиков, О. Солдатов, Л. Яновська, В. Ямницький та ін.

Виклад основного матеріалу. Т. Дуткевич зауважує, що періодизації психічного та особистісного розвитку поділяються на часткові (*охоплюють частину життя*) і повні (*охоплюють все життя людини*). Наприклад, до другої групи належать періодизації Ш. Бюлер, Е. Еріксона, Б. Ананьева [3, с. 57].

Розглянемо насамперед відомі повні періодизації розвитку людини. Так, Ш. Бюлер у своїй періодизації так характеризувала етапи розвитку: до 16–20 років – рання дорослість: відсутність сім'ї, професійного та життєвого шляху; від 16–20 до 25–30 років – самовизначення, створення сім'ї; від 25–30 до 45–50 років – зрілість, сім'я, суспільне визнання, наявність конкретних життєвих цілей, самореалізація; від 45–50 до 65–70 років – старіння, душевна криза, зникнення самовизначення; від 65–70 років – старість, відсутність соціальних зв'язків, втрата цілей, самозавершеність [12].

Е. Еріксон створив епігенетичну концепцію розвитку особистості. В основі його періодизації покладено три процеси розвитку: соматичний, соціальний і розвиток свідомого «Я». Автор виокремив вісім фаз розвитку: перша – грудна фаза (до 1 року), друга – повзункова (до 3 років); третя – дошкільна (до 6 років); четверта – передпубертатна

(до 12 років); п'ята фаза – юність (до 20 років). Стадії розвитку дорослої особистості за Е. Еріксоном містять *ранню дорослість* (від 20 до 40–45 років – шоста фаза), *середню дорослість* (від 40–45 до 60 років – сьома фаза) і *пізню дорослість* (понад 60 років – восьма фаза) [10].

С. Гузенко зазначає, що перші п'ять фаз розвитку, що тривають до періоду пізньої юності, в Е. Еріксона відповідають біологічному зумовленим стадіям психічного розвитку З. Фрейда – оральної, анальної, едіпової, латентної та генітальної, які науковець доповнив аналізом їхнього соціального складника. Ще три стадії – рання зрілість, зрілість і пізня зрілість – є тим новим, що Е. Еріксон вніс у вивчення розвитку людини порівняно з попередниками [2, с. 65–66].

Моменти переходу від однієї стадії розвитку до іншої Е. Еріксон називав кризами. Він розглядав два протилежні новоутворення, що надавала криза особистості в разі успішного або неуспішного її проходження, і визначав основні дихотомії (*протилежності*), притаманні для різних стадій психосоціального розвитку особистості. Що стосується дорослого віку, то позитив і негатив у ранній зрілості вчений вбачав в інтимності – самотності; у зрілості – у творчій активності – зосередженості на собі; у пізній зрілості – у відчутті повноти життя – відчаї. Здобуття цілісності особистості, на думку Е. Еріксона, відбувалося в результаті синтезу всіх новоутворень попередньої стадії як формування внутрішньої ідентичності [10].

Російський психолог Б. Ананьев наполягав на ґрунтовному вивченні вікової психології зрілості, або дорослості. Він доводив, що психологічні характеристики дорослих людей виконують функції еталонів щодо різних станів зростання, дозрівання та формування особистості в періоди дитинства, хлоп'яцтва та юності. На ці еталони орієнтовані оцінки зрушень у розвитку людини від дозрівання до зрілості, вимір цього руху і визначення критеріїв зрілості – загальносоматичної, статевої, інтелектуальної, громадянської тощо [1, с. 230]. На думку вченого, індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу після ранньої юності та проходить стадії молодості (рання дорослість), дорослості (середня дорослість), зрілості (пізня дорослість) і старості.

Б. Ананьев зіставив метричні характеристики нижніх і верхніх меж дорослості у різних періодизаціях (Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Д. Векслер, В. Гінзбург, Г. Гримм та ін.) [1, с. 235–236]. Науковцем зроблено висновок, що всі вікові періоди в межах зрі-



лості округлюються та вимірюються 15–25 роками, за винятком ранньої дорослості, що триває, за Д. Бромлеем, всього 4 роки (від 21 до 25 років), а за Д. Бірреном – 8 років (від 17 до 25 років). Середня дорослість, за Д. Бромлеем, належить до 25–40 років, а за Д. Бірреном – до 25–50 років життя. Пізня дорослість, або зрілість, датується В. Бунаком і В. Гінзбургом 24–55 роками, Д. Бромлеем – 40–55 роками, а Д. Бірреном – 50–75 роками [1, с. 236]. Б. Ананьев також відзначав, що немає серйозних емпіричних підстав для тієї або іншої періодизації, а також відзначав слабку розробленість проблем вікової мінливості психічного розвитку дорослих людей [1, с. 237]. Дослідник, на жаль, не встановив відповідних чітких вікових меж періодизації розвитку людини.

На розмитість меж вікової періодизації в дорослому віці вказує також А. Реан. Автор здійснює порівняльний аналіз періодизацій різних стадій дорослості відомих авторів. Так, учений доводить, що рання дорослість розглядається як вік: від 21 року до 25 років (D. Bromley, 1966); від 17 до 25 років (D. Birren, 1964); від 20 до 25 років (E. Erikson, 1963); від 20 до 40 років (Г. Крайг, 2000).

Середня дорослість визначається як вік: від 25 до 50 років (D. Birren, 1964); від 25 до 60 років (E. Erikson, 1963); від 35 до 60 років (Д. Фельдштейн, 1999); від 40 до 60 років (Г. Крайг, 2000); від 40 до 65 років (В. Квінн, 2000).

Пізня дорослість (*похилий вік*) розглядається як вік: від 50 до 75 років (D. Birren, 1964); від 40 до 55 років, а з урахуванням перехідної стадії – до 65 років (D. Bromley, 1966); від 65 років (E. Erikson, 1963); від 60 років (Г. Крайг, 2000); від 60 до 75 років (Д. Фельдштейн, 1999); від 65 років (В. Квінн, 2000) [5, с. 92].

Отже, як Б. Ананьев, так і А. Реан апелюють до відомих періодизацій дорослого віку таких науковців, як Д. Біррен (Birren, 1964), Д. Бромлей (D. Bromley, 1966), В. Бунак (1965), Е. Еріксон (E. Erikson, 1963), більшість яких належать до ХХ століття.

Із сучасних вітчизняних періодизацій розвитку людини виділяється моністична концепція багатовимірного розвитку особистості В. Моргуна та схема періодизації, яка базується на п'яти інваріантах структури особистості:

1) *просторово-часова орієнтація* (на минуле, сучасне, майбутнє);

2) *потребо-вольові естетичні емоційні переживання* (негативні, амбівалентні, позитивні);

3) *змістовна спрямованість діяльності особистості* (на предмет – засіб – продукт: праця; на інших людей: спілкування;

на процес: гра; на самого суб'єкта: самодіяльність);

4) *рівні опанування діяльності особистості* (навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість);

5) *форми реалізації діяльності* (моторна, перцептивна, мовленнєва, розумова) [4, с. 206].

Усе життя людини науковець розподіляє на три основні періоди: у першому переважає ділова спрямованість особи на предметно-знаряддево-продуктивне пізнання та перетворення довкілля; у другому – на спілкування (у підлітковому віці – у вигляді товаришування й дружби, у юності – у формі емоційно забарвленого кохання, а в молодості – створення сім'ї та народження й виховання дітей); третій період пов'язується із самодіяльністю, що виявляється в самореалізації, самоактуалізації зрілої особистості. У межах трьох основних періодів В. Моргун виділяє дев'ять вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості впродовж життя, що мають властиву для них просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість, складаються з трьох стадій (навчання, відтворення, творчість), кожна з яких має такі фази, як моторна, перцептивна й мовленнєво-розумова. Переходи між періодами та фазами відзначаються кризами розвитку особистості, серед яких найвідповідальнішими, на думку автора, є криза новонародженості, криза дитинства, що пов'язана з переходом до шкільництва, і криза молодості, що визначає перехід до самостійного дорослого життя [4, с. 209].

Етап онтогенезу дорослої людини В. Моргун поділяє на чотири періоди: молодість (19–28 років); дорослість (29–45 років); зрілість (46–60 років) і старість (61 рік і довгожителство). Автор відзначає, що кожен новий період вікового розвитку змінюється нормативними кризами дорослої особистості: криза молодості «сім'я, покликання» (27–33 роки); криза дорослості «визнання» (39–45 років); криза зрілості «наставництво» (55–65 років); криза сенсу життя «мудрість і спокій» [4, с. 210].

Інтегральна періодизація загального психічного розвитку особистості в онтогенезі розроблена В. Слободчиковим. Науковець відзначає однотипність наявних класифікацій розвитку, незначні відмінності у часових межах, особливо у другій половині індивідуального життя людини. Учений наполягає, що в сучасній психології ототожнюється процес загального психічного розвитку з його періодизацією. В. Слободчиков доводить, що членування та впорядкування часу повного життєвого циклу залежить від способу періодизації, який визначається за-

гальною теорією розвитку живих систем в історичних процесах за схемою: від загальної теорії розвитку до способу упорядкування часу існування системи, що визначає межі та специфіку тимчасових інтервалів життя. Перші два моменти, на думку науковця, становлять концепцію періодизації, третій момент – набір і послідовність того, що може бути інтерпретовано як віковий інтервал. Учений приходиться до висновку, що поняття віку є похідним із теорії розвитку і принципу періодизації [6, с. 40–41].

«На противагу традиційним уявленням, – відзначає В. Слободчиков, – вік не самостійна зовнішня форма для розвитку, не зміст самого розвитку і не його результат; вік – простір розвитку [7, с. 35]». У схемі його періодизації в онтогенезі наявні такі рівні розвитку суб'єктності: 1) пожвавлення; 2) одухотворення; 3) персоналізація; 4) індивідуалізація; 5) універсалізація. Кожен ступінь є відносно завершеним циклом розвитку, що вбудований в логіку процесу як горизонтальна послідовність періодів (становлення та реалізації) і стадій (критичних і стабільних).

Етапи розвитку дорослих припадають, на думку В. Слободчикова, на період індивідуалізації (молодість – 19–28 років і дорослість – 32–42 роки) та універсалізації (зрілість – 44–60 років та старість – від 62 років) і зумовлюються кризою молодості (27–33 роки), кризою дорослості (39–45 років), кризою зрілості (55–65 років) і кризами індивідуального життя [6].

Для нашого дослідження вагомими є дослідження О. Солдатової, яка розробила теоретичну концепцію нормативних криз особистості в період дорослого розвитку. Як методологічні підходи автором обрані культурно-історична концепція та концепція его-ідентичності. Зміни, що відбуваються в нормативних кризах, описані в термінах системи відносин особистості. Науковець доводить, що рання дорослість, або молодість, відзначається в межах від 20–21 року до 30 років, потім, до 40 років, триває стадія дорослості, період до 55–60 років належить до стадії зрілості [8, с. 23].

Завдання ранньої дорослості автор пов'язує з професіоналізацією (*винайденням свого професійного, кар'єрного шляху, вступом в професію*), створенням власної сім'ї. Соціальна ситуація розвитку на цьому етапі, на думку науковця, містить систему відносин у професійній сфері та сім'ї, що пов'язано із соціумом і культурою. Нормативна криза переходу до дорослості (19–21 років) детермінована, за твердженнями О. Солдатової, досягненням ідентичності, тотожності себе як сім'янина, чоловіка (дружини), батька (матері), фахівця,

громадянина [8, с. 25–26]. Чоловікам, за результатами дослідження науковця, притаманна орієнтація на професійну активність, а жінкам – на створення сім'ї та народження дітей поряд із професійним становленням і засвоєнням знань [9, с. 39].

Завдання середньої дорослості (30–40 років), як відзначає автор, і для чоловіків, і для жінок пов'язані з інтенсивною роботою, наявністю нових ідей і продуктивністю в професійній сфері, а також із вихованням дітей. При цьому в жінок на перших позиціях – діти та родина, а в чоловіків – професійна активність. Завдання чоловіків і жінок віку зрілості поряд із професійною активністю містять такі категорії, як стабільність, зберігання та передача досвіду, впевненість у собі (у жінок) і вимога бути зразком для наслідування (у чоловіків) [9, с. 39]. Криза середини життя, або 40 років, на думку О. Солдатової, пов'язана зі зверненням до свого Я, з усвідомленням системи основних життєвих цінностей, з переглядом та визначенням нових цілей [8, с. 26].

Погоджуємося з думкою О. Солдатової про те, що новоутворенням нормативних криз розвитку особистості дорослої людини є досягнута его-ідентичність. Кожній кризі відповідає певна структура его-ідентичності, що пов'язана із завданнями розвитку особистості. Новоутворенням і критерієм закінчення кризи переходу до дорослості є досягнення емоційної зрілості; переходу до середньої дорослості – прийняття себе справжнього, усвідомлення цінності «бути собою» і гнучкість у виборі напрямів саморозвитку; переходу до зрілості – самоодатність або сила его, яка визначає незалежність особистості в реалізації життєвих цілей, лінії життя, у сфері відносин [9, с. 39].

Отже, деякі науковці виокремлюють у дорослому віці дві стадії (В. Бунак, Ш. Бюллер Г. Гінзберг Ж. Годфруа, М. Савчин, Л. Василенко, В. Ямницький), однак більшість учених наполягають на існуванні трьох стадій розвитку дорослих (*ранньої, середньої та пізньої*).

Щодо тематики нашого дослідження – розвитку ключових компетентностей особистості, то схарактеризуємо вікові стадії в період дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей.

Рання дорослість настає після юності та кризи входження в дорослість (охоплює вік приблизно від 20 до 40 років), характеризується як вік стабільності в психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку, реалізації особистісного потенціалу, досягнення громадянської зрілості та накопичення ключових компетентностей. Оптимізм, з яким молода людина



дивиться в майбутнє, сприяє розвитку таких ключових компетентностей, як здатність до організації та планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, ініціативність. Здобуття професії формує здатність особистості працювати в команді, засвоювати основні базові знання, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел. Основною ознакою ранньої дорослості є влаштування людьми свого особистісного сімейного життя, бо вони стають статево дозрілими, що приводить до розвитку таких загальних компетентностей, як уміння пристосовуватися до нових умов, співробітництво. Рання дорослість має дві фази.

Перша фаза ранньої дорослості закінчується кризою молодості (приблизно 27–33 роки). У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є креативною, енергійною, витривалою. Активно збагачується її психологічний і професійний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями, що сприяє розвитку цілеспрямованості, автономності, здатності використовувати знання в процесі професійної діяльності.

Друга фаза ранньої дорослості триває до кризи середини життя (39–40 років). Особливості розвитку людини в цей період залежать від ступеня та продуктивності її роботи, досягнутого статусу, тому основними стають міжособистісні уміння й навички та системні ключові компетентності: результативність, ініціативність. Новий статус дорослого забезпечується його правами й обов'язками в різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей; отже, передбачає розвиток клієнтоорієнтованості та співробітництва.

Середня дорослість – це період усвідомлення власного «Я» та прагнення до саморозвитку, що настає після кризи середини життя (охоплює вік приблизно від 40 до 60 років). Змістом Я-концепції зрілої особистості стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами та певними етичними зобов'язаннями перед родиною та колегами по роботі. У середній дорослості як піку творчих і професійних досягнень особистості яскраво проявляються лідерські якості особистості та враховується результативність її праці. Основною властивістю зрілості стає усвідомлення людиною відповідальності та прагнення до неї. Доросла людина, що досягла середнього віку, відчуває власну «вікову» відокремленість, що виявляється як автономність у процесі прийняття рішень. У міру спадання життє-

вих сил та послаблення здоров'я людини відбувається зниження фізичної активності та перемикання на розумову діяльність, що передбачає розвиток дослідницьких умінь, навичок і здатностей до аналізу та синтезу. Зрілий досвід, накопичений у цьому віці, дає можливість розвивати здатність до критики та самокритики. Розвиток ключових компетентностей у цьому віці сягає апогею.

Пізня дорослість настає після кризи зрілості (охоплює вік приблизно від 60 років до віку довгожителів), характеризується здебільшого закінченням професійної кар'єри, прагненням до переусвідомлення життя, перегляду підсумків своєї діяльності, що передбачає розвиток здатностей до аналізу та синтезу. Зі зміною стилю життя і видів діяльності у пізній дорослості як базова компетенція виступає комунікація особистості з друзями-однолітками та молоддю. У зв'язку з адаптацією до прогресуючого старіння найбільш важливими ключовими компетентностями цього віку можна вважати здоров'язберезувальні.

Висновки та напрями подальших досліджень. Детальне вивчення різних підходів до вікової періодизації людини доводить, що існують розбіжності у поглядах науковців на визначення меж періоду дорослості. Таку неузгодженість поглядів можна обґрунтувати не лише різними підходами до побудови класифікацій вікових періодів (*фізіологічними, психологічними, антропологічними, демографічними, соціальними*), але й нерівномірністю і гетерохронністю процесу розвитку людини.

Причина відмінностей у вікових періодизаціях полягає також в тому, що науковці працювали в різні історичні часи в різних країнах, визначали та характеризували вікові етапи відповідно до конкретних критеріїв або під кутом зору розвитку окремих психічних функцій. Однак, незважаючи на неоднозначні підходи до побудови вікової періодизації, відзначається стадіальність у розвитку дорослої людини впродовж життя: рання, середня та пізня дорослість. Ці етапи характеризуються різними можливостями щодо розвитку ключових компетентностей дорослих: *рання дорослість* – здатність до організації та планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, ініціативність, здатність до породження нових ідей, працювати в команді, засвоювати основні базові знання, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел; *середня дорослість* – автономність у процесі прийняття рішень, самоактуалізація, розвиток дослідницьких умінь, навичок, здатність до критики і самокритики; *пізня дорослість* – здатність до

аналізу й синтезу; розвиток комунікативних та здоров'язбережувальних компетентностей. Ранню дорослість можна вважати сенситивним періодом для розвитку ключових компетентностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Гузенко С.М. Життєві кризи в концепціях Л.С. Виготського та Е.Г. Ериксона / С.М. Гузенко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 2 (20). – Ч. 1. – С. 64–68.
3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : [навч. посіб.] / Т.В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Моргун В.Ф. Превентивно-профілактичний психологічний супровід професійної орієнтації на основі багатовимірної теорії особистості / В.Ф. Моргун // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 205–216.
5. Психология человека от рождения до смерти / под. общей ред. А.А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗ-НАК, 2002. – 656 с.
6. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–50.
7. Слободчиков В.И. Теория і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології / В.И. Слободчиков // Психологія і особистість. – 2014. – № 2(6). – С. 5–45.
8. Солдатова Е.Л. Динамика его-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости / Е.Л. Солдатова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 16–30.
9. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история» / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
10. Эриксон Э.Х. Восемь возрастов человека / Э.Х. Эриксон / Детство и общество. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное, пер. А.А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2002. – С. 235–259.
11. Bromley D.V. The Psychology of Human Ageing. Penguin Books / D.V. Bromley. – England, 1966.
12. The Course of Human Life : A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. – N. Y., 1968.

УДК 159.954-057.67:2:37.018.1

ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЇХ ФОРМУВАННЯ У ВЗАЄМИНАХ ІЗ БАТЬКАМИ

Проць О.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті аналізуються особливості релігійних уявлень молоді. Доводиться, що ставлення до батьків може переноситись на розуміння релігійних постатей.

Ключові слова: релігійність, релігійні уявлення, взаємини з батьками, прийняття батьком, неприйняття батьком.

В статье анализируются особенности религиозных представлений молодежи. Доказывается, что отношение к родителям может переноситься на понимание религиозных фигур.

Ключевые слова: религиозность, религиозные представления, взаимоотношения с родителями, принятие отцом, неприятие отцом.

Prots O.I. FEATURES RELIGIOUS BELIEFS MODERN YOUTH IN THE CONTEXT OF FORMATION IN RELATIONSHIP WITH PARENTS

This article analyzes the features of the religious views of young people. We have that attitude to his parents may be transferred to an understanding of religious figures.

Key words: religion, religious beliefs, relationships with parents, adopting parents, not adopting parent.

Постановка проблеми. Релігійні уявлення здебільшого вважають одним з елементів структури релігійної свідомості людини. Релігійні уявлення характеризуються розмитістю, хаотичністю (Б.А. Лобовик, Д.М. Угринович, Дж. Леуба). У свідомості віруючих релігійні уявлення існують у вигляді окремих образів, ставлень, картинок, оповідань.

Релігійні уявлення – це розуміння тих норм, вимог, що ставить релігія перед людиною, яка до неї належить; уявлення, які має людина про релігійні канони, образ релігійних діячів. Тобто це певні релігійні знання, які «зафарбовуються» суб'єктивізмом віруючого, накладанням його життєвого досвіду, особливостей уяви, емоцій, установок, цінностей, прагнень [1].



Аналіз теоретичних досліджень. Релігійність сучасної людини загалом і релігійні уявлення зокрема у психології вивчені мало. Проте актуальність такого роду досліджень очевидна, оскільки релігійність людини є одним з аспектів її ціннісно-орієнтаційної сфери, що визначає вектор діяльності й поведінки та зумовлює гармонійне існування в суспільстві.

Отже, **метою дослідження** є визначити особливості релігійних уявлень сучасної молоді та значення батьківських впливів у їх формуванні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Релігійні уявлення мають кілька шляхів формування. Окрім розповідей та повчань батьків, дитина, конструюючи в своїй уяві образ Бога, переносить на нього риси когось з осіб із реального соціального оточення: батька [7], матері [11], родичів [10]. Багато науковців переконані, що релігійність формується в батьківській сім'ї у процесі ідентифікації дитини з батьками (використання окремих особистісних елементів батьків для утворення власної моделі релігійності та релігійних уявлень) [13, с. 30–31].

Так, З. Фрейд переконаний, що образ Бога є образом рідного батька, який піддався невротизації. Образ Бога, який творить для себе кожна людина, забезпечує їй таке відчуття спокою, захищеності, турботи про неї, яке вона відчувала в дитинстві від люблячого батька [6, с. 106–120]. А.-М. Різутто стверджує, що у формуванні образу Бога варто завдячувати не лише батькові та його оцінці дитиною, а й іншим особам із соціального середовища: матері, бабусі, дідусеві, родичам, вчителям, опікунам [14, с. 101–104]. А. Вергот наголошує, що у формуванні образу Бога дитина проектує на Нього риси одного з батьків своєї статі (якщо це дівчинка, то на її уявлення про Бога впливають взаємини з мамою, якщо хлопчик, то важливими є стосунки з батьком) [16, с. 28].

М. Нельсон та Е. Джонс вважали материнський вплив у формуванні релігійних уявлень значно сильнішим, ніж вплив батька. Оскільки матір, зазвичай, більше часу проводить з дитиною, задовольняючи її як побутові, так і психологічні потреби, то її вплив на виховання дитини та формування різних граней її особистості є найсуттєвішим [13].

Б. Спілка та П. Бенсон звернули увагу на значення Я-образу у формуванні образу Бога. Якщо людина позитивно думає про себе – уявлятиме Бога милосердним, добрим помічником; якщо ставлення до себе негативне – Бог розуміється як такий, хто карає, обмежує свободу людини, надто да-

лекий від людини [9; 15].

Для з'ясування особливостей релігійних уявлень молоді було проведено емпіричне дослідження. Зважаючи, що дослідження проводилося серед осіб, які сповідують християнство, не можемо оминати увагою інших, не менш важливих постатей саме християнської релігії, – Ісуса Христа, Богоматір (Діву Марію, Богородицю). Як твердять теологи [4, с. 92–94], до прийнятої офіційною церковною доктриною Святої Трійці належать Бог-Отець, Бог-Син, Бог – Святий Дух; до Пресвятої Родини богослови відносять Діву Марію, Святого Йосифа, Ісуса Христа (Сина) та Бога-Отця. Такий розподіл є актуальним для української виховної традиції, де особливої поваги та пошани вимагалось від дитини у ставленні до батьків; культивувалася повага до сім'ї, родини, роду. Імовірно, на уявлення про ці релігійні постаті відбуватиметься проекція особистісних рис осіб, які належать до найближчого соціального середовища зростаючої особистості.

Організація дослідження. У проведеному дослідженні було опитано 305 осіб, з них 157 дівчат і 148 хлопців. Досліджувані – особи юнацького віку від 16 до 19 років. Усі досліджувані є студентами вищих навчальних закладів та вважають себе християнами. Приналежність до конфесії до уваги не бралася.

Для збору емпіричних даних використано такі методики.

I група: методики, спрямовані на вивчення містико-релігійних уявлень молоді: 1) методика визначення релігійних уявлень Н. Вааденбурга; 2) методика Є. Шимолона («Шкала страху та захоплення»); 3) методика визначення особливостей релігійної віри Д. Хутсебаута; 4) методика визначення вірувань в аномальне Д. Тобайка.

II група: методики, метою яких є діагностика ставлення у сфері «батьки – діти»: 1) методика визначення дитячо-батьківських взаємин А. Рое та М. Сігельмана; 2) методика ДБВ (дитячо-батьківські відносини в підлітково-юнацькому віці); 3) методика «Незавершені речення» Д. Сакса та Е. Леві; 4) методика визначення міжособистісних стосунків Т. Лірі.

Отримані результати та їх інтерпретація. Для опрацювання отриманих результатів було використано кластерний аналіз із застосуванням методу К-середніх значень. Для здійснення процедури кластеризації було обрано шкалу «Прийняття батьком» методики ДБВ. Шляхом кластерного аналізу виокремлено дві групи досліджуваних, які умовно назовемо «прийняті батьком» та «не прийняті батьком». Для опрацювання

даних за кожною з виокремлених груп було використано метод факторного аналізу.

За даними факторного аналізу у групі **«прийнятих батьком»** виділилося шість основних факторів, які описують 40,08% дисперсії (при $p = 0,05$).

Матриця результатів факторного аналізу уклалась таким чином, що в спільний фактор здебільшого об'єдналися або шкали, що відповідають за ставлення до релігії, або шкали, які демонструють уявлення про батьківське ставлення, що не є інформативним для цього дослідження. Тому скористаємося ротацією отриманих факторів.

Зі взаємодії фактору 1 та фактору 2 виявлено, що згрупувалися такі показники: «Бог Отець як порадник», «Бог Отець як справедливність», «Справедливість Діва Марія», «Справедливість Ісус Христос», «Порадник Бог Отець», «Порадник Діва Марія», «Порадник Ісус Христос», «Психотерапевт Ісус Христос», «Ісус Христос як інструмент досягнення мети»; протилежною до зазначених показників є «Надмірна критика релігії». Тобто якщо хлопці й дівчата юнацького віку критикують релігію, то, очевидно, й не звертатимуться до неї та її основних постатей у критичних моментах власного життя.

Дещо віддалено від шкал, які демонструють позитивну оцінку взаємин з батьками, розмістилися показники «Опіка батьком» та «Опіка матір'ю». Вони тісніше пов'язані з групою шкал, які демонструють позитивне ставлення та високу довіру до релігійних постатей. Це засвідчує, що ставлення до матері та батька як до осіб, які здійснюють опіку щодо хлопців/дівчат юнацького віку, впливає як на формування хороших взаємин із батьками, так і на утворення довірливого ставлення до релігійних постатей. Відчуття власного «Синівства» перед Богом та «Захоплення» ним пов'язане як з позитивним ставленням до релігійних постатей, так і з позитивним ставленням до своїх батьків.

Розуміння Діви Марії та Ісуса Христа як «суддів» перебуває посередині (на графіку факторів, підданих ротації) між позитивними оцінками Бога-Отця, Діви Марії, Ісуса Христа та шкалами, що відображають конфлікти й несприятливі відносини між батьками у сім'ї. Тобто за умови релігійної віри й відсутності критичного ставлення до релігії (про відсутність критичності до релігії судимо на основі того, що показник «Суддя Діва Марія» та «Суддя Ісус Христос» перебувають на протилежному полюсі відносно показника «Надмірна критика релігії»), але за наявності конфліктних відносин з батьками та ворожого ставлення між батьками Діва Марія та Ісус Христос розумітимуться

радше як такі, основними повноваженнями яких є суддівство за гріхи. Отже, простежується проекція не лише рис батька чи матері на Богородицю та Ісуса, а й проекція відносин в сім'ї й відносин між батьками на образи християнських постатей. Це ж стосується розуміння Бога-Отця як судді.

Ротація 1-го та 2-го факторів демонструє й таку закономірність: віра в парапсихологію зумовлюється взаємодією шкал, які демонструють негативні взаємини в сім'ї, зі шкалою, яка відображає надмірно критичне ставлення до релігії. Звідси робимо висновок, що несприятливі взаємини в батьківській сім'ї та розцінювання відносин батьків між собою як ворожих спричиняє незадоволеність власною сім'єю, а це знижує функцію психологічної підтримки, яку сім'я повинна реалізовувати. Не віднайшовши необхідної психоемоційної «розрядки» в середовищі сім'ї, юнак/юнка намагаються віднайти її деінде. Молоді люди нерідко шукають підтримку в містиці, причому такій, що суперечить християнській релігії. Так, звернення до парапсихології стає «втечею» від батьків та від Бога, на якого їхні риси (батьків) й спроектовані.

Розглядаючи взаємодію факторів 3 та 4, виділених у групі досліджуваних, «прийнятих батьком», можемо стверджувати, що взаємопов'язаними є між собою шкали, що відображають негативно забарвлені аспекти ставлення до батьків на одному полюсі, та протилежні до них шкали, які характеризують ставлення до батьків, що передбачають надання синові/доньці самостійності. На одному полюсі лежить віра осіб юнацького віку, які вважають себе «прийнятими батьком», у містичні явища (і можливість звернення до містики та її практикування): «Віра в екстраординарні форми життя», «Віра в парапсихологію», «Віра в спіритуалізм», «Віра в чаклунство й магію», «астрологію», «забобони». На цьому ж полюсі цього фактору перебувають шкали, які характеризують позитивне ставлення до Бога-Отця: «Бог-Отець як любов», «Бог-Отець як порадник», «Бог-Отець як Абсолют справедливості». Здавалося б, такі вірування є взаємовиключними (згідно з релігійними канонами). Проте бачимо, що психологічне підґрунтя віри як в Бога-Отця так і в різноманітну містику, мають єдину причину. Такою причиною, вважаємо, може бути бажання пізнати щось невідоме, далеке, таємниче й недосяжне. А Бог та іншого роду містичні практики цілком характеризуються такою таємничістю.

Водночас Діва Марія та Ісус Христос також повинні характеризуватися певною містичністю й недосяжністю, але позитив-



не ставлення до них знаходиться на протилежному полюсі цього фактору й більше наближається до ставлення до матері (тісніше пов'язане з позитивним ставленням до власної матері). Пояснюємо це тим, що образ Христа та Діви Марії ґрунтується все ж на образі конкретних людей (у будь-якому разі так зазначено у Святому Письмі – основній книзі християнської релігії) з конкретною, хоча й не позбавленою таємничості й Божих див, біографією. Постають Бога-Отця розуміється досить аморфною, невизначеною, містичною, що більше схожа на таємничу, нерелігійну містику.

Причина тісних взаємозв'язків шкал, що відображають позитивне ставлення до Бога-Отця, позарелігійної містики й ліберальності батьків, може критися й у тому, що надмірна ліберальність батьків здатна спричинити неконтрольованість хлопців й дівчат, які через особливості свого віку намагаються віднайти власне «Я». Відсутність контролю з боку батьків дає змогу здійснювати такі пошуки вільно. З практики психологів і соціальних працівників відомо, що молодь, яка потрапляє в різного роду сумнівні релігійні організації, здебільшого мало контрольована власними батьками.

Шкала «Ставлення до матері» розмістилася на протилежному полюсі в одному факторі до шкал, які відображають віру в містичні явища, довіру до Бога-Отця та ліберальність матері й батька. Це відбувається тому, що позитивне ставлення до матері передбачає розуміння її як особи авторитетної, а за наявності реального авторитету рідної матері потреба пошуку захисту й авторитету в містиці (як релігійній, так і позарелігійній) відпадає сама собою.

Розуміння Діви Марії як психотерапевта тісно межує зі шкалою «Позитивне ставлення до матері» (на одному полюсі одного фактору). Звідси випливає, що позитивне ставлення до матері та пошук підтримки у ній проектується на Богородицю та Ісуса (вони більше, аніж Бог-Отець, сприймаються як реальні постаті) і водночас унеможливує (чи робить зайвим) пошук підтримки в Бога-Отця. Суттєвим моментом є те, що позитивне ставлення до батька перебуває на протилежному полюсі з позитивним ставленням до матері. Позитивне ставлення до батька більше пов'язане з показниками розуміння Бога-Отця як абсолюту любові, як порадики, як абсолюту справедливості. Виходячи з описаної взаємодії факторів 3 та 4, стає очевидним, що в осіб юнацького віку, які вважають себе прийнятими батьком, образ Бога-Отця більше пов'язаний з образом власного батька (частіше проєктуються риси батька на Бога). Позитивне

ставлення хлопців й дівчат до матері знижує спрямованість на Бога-Отця (хоча й спричиняє частіше звертання до Ісуса Христа й Богородиці), але водночас знижує частоту звернень до позарелігійних містичних явищ.

Розглянемо взаємодію факторів 5 та 6. На одному полюсі фактору, який значиться фактором 5-м, розмістилися шкали, які демонструють ставлення осіб юнацького віку до соціального оточення, а також шкала «Ставлення до батька». На протилежному полюсі цього фактору розташувалися об'єднані між собою шкали «Суддя Діва Марія», «Суддя Ісус Христос», «Суддя Бог-Отець», а також «Відкидання батьком» хлопця/дівчини та «Підозрілість» (як особистісна характеристика, що виявляється у взаємодії з іншими). Так, хлопці й дівчата, «прийняті батьком», маючи позитивне ставлення до батька, не оцінюватимуть Бога-Отця, Ісуса та Богородицю як суддів. Шкали, які відображають ставлення до Бога-Отця, Діви Марії й Ісуса як до постатей, основною «функцією» яких є покарання, засудження та накладання покути (у вигляді хвороби, невдачі, нещастя та ін.), перебувають на одному полюсі зі шкалами «Відкидання батьком» і «Підозрілість». Не виключено, що саме підозрілість як особистісна риса хлопців/дівчат юнацького віку спонукає вважати, що батько їх відкидає, тим паче ця шкала (як і усі шкали методики ДБВ) демонструє власне суб'єктивне ставлення хлопців дівчат до батьків. Така ж підозрілість і відчуття відкинутості з боку батька проєктується і на ставлення до релігійних постатей, тому вони й розцінюватимуться юнаками й дівчатами схильними до підозрілості, як «жорсткі судді». Відповідно, навіть будучи віруючими, хлопці й дівчата не звертатимуться до них з неусвідомленою (чи усвідомленою) метою отримати допомогу, а навіть в молитві лише проситимуть прощення за скоєні вчинки.

Привертає до себе увагу шкала «Невільництво» (відображає розуміння власної позиції перед абсолютном), яка на графіку ротації факторів 5-го та 6-го знаходиться між групою шкал, що демонструють незадоволеність взаєминами з батьками, і групою шкал, які демонструють ставлення до Бога-Отця, Богородиці й Ісуса як до «суддів». Тобто переживання себе перед Богом невільником пов'язане як з нестачею позитивних стосунків із батьками, так і з розумінням трьох основних постатей християнської релігії як таких, хто для людини здебільшого є суддями її вчинків.

У результаті проведеного факторного аналізу серед хлопців/дівчат, **«не прийнятих батьком»**, виділено вісім основних

факторів, що описують 48,4% дисперсії даних (при $p = 0,05$).

У групі «не прийнятих батьком» взаємодія факторів 1-го та 2-го засвідчує, що в одну групу об'єднані шкали, які відображають позитивне ставлення до Ісуса Христа, Богородиці та Бога Отця: розуміння їх як абсолюту любові, як інструмента до досягнення мети, справедливості, порадників, психотерапевтів, а також беззастережна релігійна віра. Тобто, якщо хлопці й дівчата вірять беззастережно, то без жодних сумнівів довірятимуть свої проблеми Богу (Богу-Отцю, Діві Марії, Христу). На протилежному полюсі цього ж фактору розмістилися шкали «Надмірна критика релігії», «Віра в спіритуалізм», «Егоїстичність» (особистісна характеристика, що виражається у взаєминах з іншими) і «Конфліктність із батьком». Хлопці й дівчата, які є віруючими і вважають, що батько їх не приймає, у разі критичного ставлення до релігії, навіть вірячи в Бога, схильні звертатися до позарелігійної містики, яку традиційна релігія заперечує.

Глибоко віруючі особи не критикуватимуть релігію, і водночас їхня релігійність матиме вплив на взаємини з іншими, оскільки шкала «Беззастережна віра» перебуває на протилежному полюсі зі шкалами «Егоїстичність» і «Конфліктність з батьком». Віруючі особи, виконуючи приписи своєї релігії (заповіді), самі ж намагатимуться долати власний егоїзм, оскільки він вважається гріхом, а здійснення гріхів у глибоко віруючих осіб провокує внутрішній дискомфорт (муки совісті) [3, с. 81–82; 5; 8, с. 79–84]. Проте можливим є і зворотній взаємовплив: відсутність егоїзму як особистісної характеристики у віруючих осіб допоможе їм підкоритися сильному, нехай і доброму, Богу, а з такого внутрішнього підкорення абсолюту суттєво зростає і релігійність молодих людей.

Ротація 3-го та 4-го факторів у групі осіб, «не прийнятих батьком», демонструє, що на протилежних полюсах фактору перебувають «Емоційна дистанція з батьком» та шкали, які описують ставлення до Бога-Отця, Богородиці та Ісуса Христа як до абсолюту любові, інструменту досягнення мети, психотерапевта, судді, об'єкту захоплення. У такій факторній взаємодії ставлення до трьох постатей християнства як до суддів тісно пов'язане з їх більш позитивним розумінням. Вважаємо, що причиною цього є перенесення ставлення до батька на ставлення до Бога (Бога-Отця, Ісуса та Богородицю): якщо емоційна дистанція з батьком є особливо великою, то величезною видаватиметься й емоційна віддаль хлопців/дівчат до абсолюту.

Взаємодія 5-го та 6-го факторів демонструє, що між собою поєднані єдиним фактором шкали «Контроль, здійснюваний матір'ю» та «Віра в чаклунство й магію», які розміщені на одному полюсі. Імовірно, причина криється в тому, що за надмірного материнського контролю юнаки й дівчата намагаються віднайти сферу, де немає чітких правил й обмежень. Більш того – сферу, у якій хлопець/дівчина самі можуть здійснювати вплив над чимось чи кимось (на відміну від релігійної молитви, у якій людина висловлює своє прохання про допомогу, у магії людина не просить, а намагається підкорити собі сили природи, запанувати над ними [2, с. 312–314]). На протилежному полюсі цього ж фактору, на противагу «Вірі в чаклунство й магію», розташувалися шкали «Любов батька», «Любов матері», а також «Діва Марія як суддя», «Ісус Христос як суддя». Якщо особи юнацького віку відчують любов до себе від матері й батька, то не звертаються до чаклунства й магії. Очевидно, у магію юнаки й дівчата «втікають» за відсутності позитивного ставлення до батьків. Сутність цього, як вважає С. Кушковський, у тому, що діти заперечують ідеали батьків, оскільки самих батьків, маючи погані відносини з ними, заперечити не можуть (через власну залежність від них) [12, с. 25–27].

Аналізуючи взаємодію 7-го та 8-го факторів, бачимо, що в одному факторі поєднуються шкали «Опіка матір'ю», «Ліберальність батька», «Віра в парapsихологічні феномени», «Віра в астрологію», «Віра в спіритуалізм» та «Авторитарність» (як особистісна характеристика, що виявляється в міжособистісних контактах) й «Авторитарність батька». Шкала «Авторитарність батька» перебуває на протилежному полюсі фактору відносно усіх інших перелічених шкал. Отже, імовірно, любов та опіка батьків передбачає віру й звернення до різноманітних містичних позарелігійних вчень. Найвірогідніше, тут йдеться про гіперопіку та надмірну ліберальність батьків, які поступово переростають у всюдозволеність, а звідси – звернення до невідомої містики. Можлива причина цього в тому, що батьки розуміються такими, які зовсім не накладають обмежень і правил. Це може спроектуватися й на Бога (як було уже неодноразово зазначено, проєкція рис батьків на Бога все ж існує у формуванні релігійних уявлень), тоді Бог розумітиметься як такий, чий вимоги та правила (викладені в релігії) просто існують і слабо стосуються самих юнаків/дівчат. Тобто хлопці/дівчата відчують всюдозволеність у «взаєминах» із Богом. Якщо ж немає для виконання жодних правил, то юнаки/дівчата або намагаються



віднайти їх в інших сферах, або ж прагнуть здійснювати самостійні впливи та корективи власного життя (бути володарями свого життя), а за умови впевненості в те, що певна містика все-ж існує, звертають до неї.

Висновки. Факторний аналіз підтвердив взаємозв'язки між задоволеністю хлопцями й дівчатами ставленням до них і боку своїх батьків та з позитивними уявленнями про абсолют. Водночас серед осіб юнацького віку простежується й інша тенденція: релігія може бути засобом компенсації недостатньо сприятливих в емоційному аспекті взаємин із батьками. Також у релігії, зокрема в Бозі, особи юнацького віку нерідко шукають твердого й принципового наставника, особливо якщо їхній батько уявляється ними ж як невпевнений, надмірно ліберальний чи непослідовний.

Перспективним напрямом подальших досліджень у цій темі може стати порівняння особливостей релігійності в хлопців і дівчат юнацького віку, які вважають себе «прийнятими матір'ю», і релігійних уявлень тих, які переживають недостатній рівень прийняття з боку власної матері, оскільки образ матері важливий для формування релігійних уявлень, що частково доведено у цьому дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борунков Ю.Ф. Особенности религиозного сознания / Ю.Ф. Борунков. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
2. Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения: антология / [пер. с англ., нем., франц. / ред. А. Н. Красникова]. – М. : Канон+, 1998. – 432 с.

3. Начало христианской психологии / [Б. С. Братусь, С.Л. Воробьев и др.]. – М. : Наука, 1995. – 236 с.
4. Падовезе Л. Вступ до патристичного богослов'я / Л. Падовезе ; пер. Г. Теодоровича. – Львів : Свічадо, 2001. – 184 с.
5. Погорельцов В.Ф. Проблема религиозности Ф.И. Тютчева / В.Ф. Погорельцов // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 136–141.
6. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – С. 94–142.
7. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд // Тотем и табу. – СПб. – М. : Олимп – АСТ – ЛТД, 1998. – С. 16–183.
8. Черній А.М. Онтологія духовності. Антропологічна цілісність у релігійнознавчому вимірі / А.М. Черній. – К. : Укр. пропілеї, 1996. – 228 с.
9. Benson P.L. God – image as a function of self-esteem and locus of control / P.L. Benson, B.P. Spilka // Journal for the Scientific Study of Religious. – 1973. – № 12. – P. 297–310.
10. Domagała H. Psychologia religii / H. Domagała, H. Grzymała-Moszczyńska, P. Socha. – Kraków : UJ, 1984. – 352 s.
11. Grzymała-Moszczyńska H. Religia a kultura : wybrane zagadnienia z kulturowej psychologii religii / H. Grzymała-Moszczyńska. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004. – 247 s.
12. Kuczkowski S. Psychologia kształtowania się obrazu Boga / S. Kuczkowski. – Kraków : Wydział Filoz. Tow. Jezusowego, 1982. – 175 s.
13. Nelson M.O. Psychology and religion / M.O. Nelson, E.M. Jones. – Harmondsworth : Penguin Education, 1973. – P. 142–149.
14. Rizutto A.-M. The birth of the Living God / A.-M. Rizutto. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 421 p.
15. Spilka B. The Psychology of Religion. An Empirical Approach / B. Spilka, R. Hood, R. Gorsuch. – New Jersey : Prentice-Hall, 1985. – 352 p.
16. Vergote A. The religious man. A psychological study of religious attitudes / A. Vergote. – Dublin : Gill and Macmillan, 1969. – 421 p.

УДК 371.132:376.4

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сизко Г.І., к. психол. н.,
старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянський державний педагогічний університет

У статті розглядається проблема психологічної готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми, що мають психофізичні порушення. Визначено структуру психологічної готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми, що мають психофізичні вади.

Ключові слова: психологічна готовність, професійна підготовка, навчально-виховний процес, спеціальна освіта.

В статье рассматривается проблема психологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с детьми с психофизическими нарушениями. Определена структура психологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с детьми, которые имеют психофизические недостатки.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная подготовка, учебно-воспитательный процесс, специальное образование.

Syzko A.I. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF READINESS THE FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH CHILDREN WHO NEED SPECIAL EDUCATION.

The article considers the problem of psychological readiness future teachers to interact with children who have mental and physical disabilities.

Key words: *psychological readiness, training, educational process, special education.*

Постановка проблеми. Процес гуманізації суспільних відносин стимулює інтерес до проблем найменш соціально захищених верств населення, серед яких особи з особливими освітніми потребами посідають значне місце. Тому перед суспільством, що усвідомлює свою людяність, гуманність і прагне до її реалізації, постає проблема надання всебічної допомоги тим, хто її потребує. Це відображено в практиці психологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, кінцевою метою якого є їхня соціальна інтеграція, тобто активна участь в основних сферах життя суспільства, включеність у соціальні структури, призначені для здорових осіб і пов'язані з навчанням, професією тощо.

Актуальною проблемою, яка потребує розв'язання, є подолання соціальної ізоляції таких дітей, обмеження в їх спілкуванні з оточуючими, організація їхнього дозвілля, навчання, пошуку роботи. У сучасний період стає більш актуальною проблема готовності майбутніх педагогів саме до взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Збільшення кількості дітей із психофізичними вадами та потреба в соціалізації й інтеграції таких дітей зумовили необхідність формування готовності до взаємодії з такими дітьми не лише фахівця системи спеціальної освіти, а й педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ступінь розробленості проблеми. Цій проблемі присвячено багато досліджень у психології, педагогіці, соціології. Вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Н. Ануфрієва, І. Бех, В. Бондар, В. Бочелюк, В. Засенко, Г. Коберник, А. Колупаєва, М. Малофеев, І. Мамайчук, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, досліджували теоретичні й практичні аспекти проблеми.

Отже, можна стверджувати, що проблема навчання, виховання та підготовки до самостійного життя для осіб з особливими освітніми потребами є вкрай нагальною. Її розв'язанню сприятиме небайдужий і творчий учитель із високим рівнем психологічної компетентності, адже покликання педагога полягає у створенні умов для розвитку кожної дитини.

Мета статті – розглянути проблему психологічної готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми, що мають психофізичні порушення; визначити структуру психологічної готовності майбутніх педагогів

до взаємодії з дітьми, що мають психофізичні вади.

Виклад основного матеріалу. Важливими особистісними характеристиками педагога є гармонійність «Я-концепції», емоційна стійкість, соціальна адаптованість. У структурі особистості педагога багато дослідників намагаються виділити певні групи основних якостей.

До першої групи входять вимоги, що висувуються професійною діяльністю до пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви); емоційно-вольових процесів і психоемоційних станів (стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність тощо).

До другої групи належать такі психоаналітичні якості, як самокритичність, адекватна самооцінка й рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки.

Третя група включає комунікабельність, емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість) і красномовність як здатність уселяти й переконувати.

Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис педагогів (Г. Балла, Н. Битянової, О. Бодальова, О. Бондаревської, М. Боришевського, В. Бойко, І. Зязюна та ін.), можна виділити такі особистісні риси, бажані для педагога системи спеціальної освіти:

- концентрація на особистості дитини з особливими потребами, бажання й здатність їй допомогти;

- відкритість до поглядів і суджень, що відрізняються від власних, гнучкість і терпимість;

- емпатійність, сприйнятливність, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;

- автентичність поведінки, тобто здатність демонструвати справжні емоції й переживання;

- ентузіазм і оптимізм, віра в здатності дітей з особливими потребами до змін і розвитку;

- урівноваженість, терпимість до фрустрації й невизначеності, високий рівень саморегуляції;

- упевненість у собі, позитивне ставлення до себе, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів;



- багата уява, інтуїція;
- високий рівень інтелекту.

Серед широкого кола завдань професійно-педагогічної підготовки завдання формування психологічної готовності до педагогічної діяльності посідає особливе місце. Вона поєднує в собі більш вузькі питання формування інтересів, нахилів, спрямованості на педагогічну працю. Завданням дослідження є виділення професійно важливих факторів психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах спеціальної освіти.

Поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності необхідно розглядати в контексті загального поняття психологічної готовності до праці. Окрім специфічних особливостей, які відрізняють один від одного різні види готовності, існують характеристики, що є загальними для всіх видів діяльності. Більшість дослідників цієї проблеми вважає, що цілісна психологічна готовність до педагогічної діяльності являє собою сукупність певних станів особистості та її психологічних властивостей, що становлять підсистеми короточасної і тривалої готовності. Дослідники називають їх термінами «психологічна» та «професійна» готовність [1; 2; 3; 4; 5].

Для педагогічної практики велике значення мають обидва вияви психологічної готовності. Короточасна складова являє собою особливий психологічний стан, ситуативну готовність до вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Готовність студентів до педагогічної діяльності є складним особистісним системним утворенням, до складу якого входять багато компонентів. Ці компоненти у своїй сукупності обумовлюють успішне виконання конкретної роботи. Так, М. Дяченко та Л. Кандибович, розглядаючи готовність як складне психологічне утворення, виділяють такі її структурні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі мотиви);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння засобами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, високий рівень розумової діяльності тощо);
- вольовий (самоконтроль, уміння до управління діями, з яких складається виконання робочих обов'язків);
- оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовки й відповідність між процесом розв'язання професійних завдань і оптимальними педагогічними зразками) [7].

Достатній розвиток і виразність цих компонентів у їх єдності – показник високого

рівня професійної психологічної готовності до педагогічної праці.

Як інтегральний компонент у структурі тривалої психологічної готовності до педагогічної діяльності виступає професійно-педагогічна спрямованість особистості, яка, у свою чергу, включає в себе ставлення до цієї професії, інтереси, потреби, мотиви тощо.

Базовими компонентами психологічної готовності до педагогічної діяльності, що значною мірою визначають педагогічну спрямованість особистості та її професійну придатність, є педагогічні здібності.

З огляду на те, що до категорії дітей з особливими потребами передусім зараховують дітей із вадами фізичного або психічного розвитку, то основна увага має бути зосереджена саме на особливостях роботи із цією групою учнів. За деякими класифікаціями, до цієї ж групи належать діти, позбавлені батьківського піклування, діти з виявами гіперактивності й діти групи ризику, а також учні, що знаходяться на індивідуальному навчанні. Однак найчастіше ці категорії дітей не є такими, що взаємно виключають одна одну. Важливо зауважити, що тут мова йде лише про дітей, які відвідують загальноосвітні навчальні заклади.

Щодо готовності педагога до роботи з такими дітьми хотілось би звернути увагу на три аспекти: когнітивний, практичний та емоційно-оцінний.

Когнітивний аспект передбачає теоретичну підготовку до роботи з дітьми з особливими потребами, включає в себе таке:

- базу знань щодо психофізіологічних особливостей таких дітей, у тому числі пов'язаних зі специфікою конкретного розладу (ММД, гіперактивність, наслідки ДЦП, розумова відсталість, фізичні вади тощо);
- знання про особливості їхньої навчальної діяльності;
- ознайомленість із методиками роботи із цією цільовою групою.

Практичний аспект готовності включає такі складові:

- володіння методиками навчальної роботи з дітьми з особливими потребами (в ідеалі ще й безпосередній досвід роботи);
- розуміння власних особистісних і професійних обмежень;

Володіння інформацією про спеціалістів і служби, які здійснюють загальний і спеціальний медичний і соціально-психологічний супровід таких дітей, за необхідності отримати додаткову інформацію для більш успішної роботи.

Емоційно-оцінний аспект готовності педагога включає власне гуманне ставлення до таких дітей, усвідомлення власних ам-

бівалентних почуттів (неоднозначних, одночасно позитивних і негативних) і вміння з ними обходитися екологічно для себе й оточення.

Як окремі складові готовності педагога працювати з такими дітьми можна виділити роботу з оточенням дитини з особливими потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до такої дитини інших дітей і дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язане зі страхом і нерозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю, як часто це виглядає.

Необхідна підготовка учнів і вчителів загальноосвітніх шкіл до адекватного сприйняття таких дітей. Важливим є створення інформаційно-технологічних центрів у всіх містах, жорсткий контроль за виконанням чинних законів і введення курсів «Спеціальна психологія» та «Корекційна педагогіка» для людей з особливими потребами у вищих навчальних закладах України [6].

Стосовно готовності вчителя до корекційно-виховної діяльності з дітьми з обмеженими можливостями різного віку, то її структура може бути конкретизована такими ознаками:

- позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання й навчання);

- емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість;

- знання про структуру особистості, її вікові зміни, особливості порушеного розвитку, мету і способи педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку;

- педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального й виховного впливу на особистість, яка формується;

- прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Отже, основою психологічної готовності вчителя до корекційно-виховної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами різного віку є таке:

- позитивно-узгоджений тип спілкування, коли вчитель сприймає учня як суб'єкта навчальної діяльності й суб'єкта спілкування. Але це можливо тільки тоді, коли в системі цінностей, смислових установок вчителя особистість дитини, її актуальні потреби та потреби її розвитку є пріоритетом;

- коли названий пріоритет високо усвідомлюється вчителем, то зростає рівень «навмисності» педагогічних дій у системі «вчитель-учень». Рівень цієї «навмисності» чітко відображає рівень ставлення до учня

як самостійної особистості, навпаки, чим більше автоматизму (у певних межах), тим більше домінує суб'єктно-об'єктний підхід;

- у системі суб'єкт-суб'єктних стосунків «учень-вчитель» особливе місце посідає питання саморегуляції. Відмінною особливістю в структурі вольової поведінки є те, що в примітивних умовах підсилення мобілізується імпульсом емоційного забарвлення, в таких умовах раціональні мотиви необхідності здаються малодійовими. Їх роль зростає в міру розвитку особистості й характеризується підвищенням інтелектуалізації в ідейно-моральних мотивах;

- у взаєминах педагога та учня в процесі виховання й навчання необхідна вимогливість, але вона повинна поєднуватися з повагою до особистості учня, з глибоким розумінням його почуттів. Під час цього необхідно розмежовувати внутрішні та зовнішні компоненти суб'єктно-суб'єктних взаємодій. У процесі спілкування передається й засвоюється соціальний досвід, здійснюється зміна структури та сутності взаємодіючих суб'єктів, тільки в умовах вільної взаємодії можуть складатися справжні стосунки.

Із вищесказаного можна зробити висновок, що поняття психологічної готовності до професії педагога являє собою складну, інтегровану систему властивостей, знань і досвіду особистості. Професійна готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію наявних знань.

Грунтуючись на теоретичних положеннях щодо структурної організації готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми, що мають вади розвитку, ми висунули припущення, що процес її формування буде більш ефективним, якщо активізувати всі компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний і практичний. Оскільки основним психологічним механізмом, що впливає на процес формування гуманності особистості, є процес самопізнання (як його інтуїтивний аспект, так і рефлексивний), то найбільш ефективним способом, який стимулює процес самопізнання, є організація групових форм роботи з майбутніми педагогами. З урахуванням цього положення і з метою посилення «зворотного зв'язку» й була розроблена та апробована психолого-педагогічна програма, що базувалась на структурних компонентах готовності майбутніх корекційних педагогів до взаємодії з особами, котрі мають особливі потреби. Програма спрямована передусім на трансформацію цінностей майбутнього педагога, установок і світоглядних ідеалів,



які б призвели до самореалізації й самоактуалізації особистості майбутнього педагога, розвитку рефлексії, індивідуального стилю діяльності, що має гуманістичний характер. Основний метод реалізації цієї програми – особистісно-орієнтоване навчання, що передбачає роботу як із групою, так і з кожним членом групи. Програма може виступати як спосіб розвитку гуманного ставлення особистості майбутнього педагога до людей з обмеженими психофізичними можливостями, а отже, і формування готовності до взаємодії з ними в майбутньому. Застосування групових методів як засобів формування експерименту забезпечить:

1. Підвищення рівня самопізнання й рефлексії, що, у свою чергу, впливає на ефективність розвитку гуманного ставлення до людей із психофізичними обмеженнями.

2. Набуття нового досвіду, який розширює межі образу людини з психофізичними вадами.

3. Формування комунікативних навичок і вмінь вольової регуляції власної поведінки в безпосередньому контакті з людьми з психофізичними вадами.

4. Поглиблення інтересу студентів до психологічних і педагогічних знань.

5. Розвиток у студентів здатності до співчуття, співпереживання (емпатії), толерантності до людей із обмеженими можливостями.

Програма передбачає визначення змісту й особливостей компонентного складу студентів із різними показниками готовності, створення психолого-педагогічних умов розвитку гуманного ставлення до людей із психофізичними вадами.

В основу побудови програми формування готовності майбутніх корекційних педагогів покладено положення, що система роботи набуває ефективності за умови використання методів і прийомів, які сприяють розвитку в майбутнього педагога внутрішніх засобів саморозвитку, корекції, вольової регуляції через:

- відкриття для себе психічної реальності й усвідомлення своєї особистої позиції стосовно навколишнього світу й оточуючих;

- розробка та реалізація програми саморозвитку як свідомої діяльності, спрямованої на більш повну реалізацію себе як особистості.

Програма містить у собі елементи соціально-психологічного тренінгу, консультативні сесії, тематичні заняття й інші форми роботи, тобто є формою роботи, яка реалізує комплексний підхід. Так, соціально-психологічний тренінг, що входить до складу програми, містить короткі повідомлення у вигляді інтер-

венцій, які спонукають слухачів актуалізувати свої ресурси, психогімнастику, метафори, групові дискусії, дослідження своєї особистості за допомогою психодіагностики, групових експериментів аналізу творів, аналізу навчальних ситуацій, а також психотехнічні корекційні вправи. Тренінг має яскраво виражений прикладний психологічний характер, орієнтований на досягнення актуалізації розвитку особистості. Консультативні сесії посідають чільне місце в структурі програми, будучи її варіативною частиною, і теж спрямовані на вирішення основної проблеми. Тематичні заняття включені до структури тренінгу, є його ілюстративною частиною.

Програма містить п'ять блоків:

1. Теоретичний блок. Тема «Ідеальний образ гуманної особистості майбутнього педагога».

2. Інформаційно-мотиваційний блок. Тема «Самопізнання й саморегуляція майбутнього вчителя».

3. Діагностувальний блок. Тема «Рівні розвитку якостей у структурі особистості майбутнього педагога» (передособистісний рівень, езоповий рівень, групоцентричний рівень).

4. Блок емоційно-оцінної корекції ставлення до людей із психофізичними обмеженнями. Теми «Ціннісний вибір життєвих позицій» і «Проблеми ставлення до людей із психофізичними обмеженнями».

5. Відтворювальний блок становлення вольової регуляції діяльності майбутнього педагога. Тема «Навчання майбутніх педагогів навичок вольової регуляції виявів гуманного ставлення до осіб із психофізичними вадами».

У першому блоці студентам пропонується тема, під час вивчення якої здійснюється дослідження «ідеального» образу гуманної особистості майбутнього педагога; формування понятійного апарату. Психолог (тренер) дає феноменологію поняття «гуманна особистість». Аналізуються «ідеальні образи» педагога стосовно ставлення до людей із психофізичними обмеженнями. Здійснюється дослідження структури гуманної особистості майбутнього педагога. Основний принцип практичної роботи з «ідеальним образом» гуманної особистості майбутнього вчителя – дискусійний підхід, активізація «головних» людських цінностей, необхідних для розвитку гуманного ставлення майбутнього педагога до людей із психофізичними обмеженнями.

До другого, інформаційно-мотиваційного, блоку «Самопізнання й саморегуляція майбутнього вчителя» входять завдання самопізнання та самодіагностики, що є варіативною частиною програми. У блоці даються описи психотехнічних знань і вмінь,

застосування яких значною мірою підвищує ефективність роботи майбутнього вчителя, сприяє розвитку позитивного гуманного ставлення до людей із психофізичними вадами. Основні принципи роботи: стимулювання позитивної динаміки розвитку (як альтернатива спрямованості на успіх, зняття напруження, зниження конфліктності тощо), діалогічний підхід.

Третій блок – діагностувальний – сприяє дослідженню студентами власної особистості за методикою «Рівні розвитку якостей у структурі особистості майбутнього педагога», що визначають розвиток гуманного ставлення до людей із психофізичними обмеженнями: передособистісний, езоповий, групоцентричний, гуманістичний, пов'язаний із їх визначенням і позбавленням у власній поведінці. У процесі роботи використовуються діагностичні методики, міні-лекції, корекційні вправи, актуалізується процес рефлексії та самопізнання.

До четвертого блоку – корекції емоційно-оцінного компонента ставлення до людей із психофізичними обмеженнями – входять теми «Ціннісний вибір життєвих позицій» і «Проблеми ставлення до людей із психофізичними обмеженнями», пов'язані з усвідомленням своїх конструктивних і деструктивних механізмів реагування на життєві труднощі, зокрема труднощі людей із психофізичними обмеженнями. У роботі використовуються такі форми роботи, як перегляд відеоматеріалів, дискусії, корекційні вправи, групові ігри, тренінг.

П'ятий – відтворювальний – блок – становлення вольової регуляції діяльності майбутнього колекційного педагога, спрямованої на розвиток поведінки щодо людей із психофізичними вадами. До блоку входить тема «Навчання майбутніх педагогів навичок вольової регуляції гуманного ставлення до осіб із психофізичними вадами», що ознайомлює з методами оволодіння вольовою регуляцією своєї поведінки щодо людей із психофізичними обмеженнями, дає змогу практично опанувати їх у процесі комунікативної взаємодії змодельованих вчинків.

Під час занять забезпечувалося стимулювання розвитку гуманного ставлення учасників експерименту шляхом створення позитивного емоційного клімату й адекватної мотивації діяльності; вдосконалення форм і методів взаємного контролю та пізнавальної діяльності; створення спеціальних психолого-педагогічних ситуацій, сприятливих для розвитку гуманних взаємин між їх учасниками; формування позитивних діалогічних стереотипів на основі гуманноорієнтованої взаємозалежності й взаємовідповідальності.

Четвертий (контрольний) етап дослідження передбачає оцінювання ефективності розробленої програми формування готовності майбутнього корекційного педагога до взаємодії з дітьми, що мають особливі потреби.

Отже, формуванню готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми з особливими потребами передують гуманне ставлення до людей із психофізичними вадами, що розвивається під час використання розробленої психолого-педагогічної програми, має чіткі показники у формі зміни емоційно-оцінної сторони, поведінкових і комунікативних навичок у процесі взаємодії майбутніх педагогів із такими людьми.

Висновки. Проведений аналіз дає змоги намітити подальші перспективи дослідження готовності майбутніх корекційних педагогів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Мова йде про створення нової, заснованої на результатах професійного відбору абітурієнтів структури психолого-педагогічного процесу, яка б включала в себе індивідуально-розроблену систему логічно взаємозалежних психолого-педагогічних заходів. Мета останньої – за допомогою цілеспрямованих, розроблених згідно зі специфікою діяльності педагога активних методів навчання сприяти розвитку гуманного ставлення студентів, котрі навчаються, до осіб із вадами розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9 (56). – С. 1–7.
2. Битянова Н.Р. Психологія личностного роста : [практ. пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, соц. работников] / Н.Р. Битянова. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 64 с.
3. Бодалёв А.А. Психология о личности / А.А. Бодалёв. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
4. Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учебное пособие] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов-на Дону : ТЦ «Учитель», 1999. – 563 с.
5. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 2–33.
6. Клопота С.А. Аналіз поглядів суспільства на процес інтегрованого навчання осіб з порушеннями зору на Україні / С.А. Клопота, О.А. Клопота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія «Корекційна педагогіка та психологія». – 2008. – № 10. – С. 256–262.
7. Болотнікова І.В. Фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності / І.В. Болотнікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/SND/Psihologia/10_bolotnikova.doc.htm.



УДК 159.923

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВАЛЕОУСТАНОВКИ І СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДОРОВ'Я ТА ХВОРОБИ

Фельдман Ю.І., аспірант
кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті проаналізовано результати кореляційного аналізу показників валеоустановки й особливості ставлення до здоров'я та хвороби. Розглянуто значення валеоустановки у формуванні ставлення до здоров'я та хвороби.

Ключові слова: ставлення до здоров'я, ставлення до хвороби, валеоустановка, типи валеоустановки, особистість.

В статье проанализированы результаты корреляционного анализа показателей валеоустановки и особенности отношения к здоровью и болезни. Рассмотрено значение валеоустановки в формировании отношения к здоровью и болезни.

Ключевые слова: отношение к здоровью, отношение к болезни, валеоустановка, типы валеоустановки, личность.

Feldman Yu.I. RELATIONSHIP OF VALEOLOGICAL MINDSET AND ATTITUDE TO HEALTH AND DISEASE

The article analyzes the results of correlation analysis of indicators of valeological mindset and characteristics of attitude to health and disease. Valeological mindset is considered as important factor in forming attitudes to health and disease.

Key words: attitude to health, attitude to the disease, valeological mindset, types valeological mindset, personality.

Постановка проблеми. Здоров'я відображає стан повного душевного, фізичного та соціального благополуччя. Це стан оптимальної життєдіяльності суб'єкта, повнота вияву його життєвих сил, відчуття життя, всебічність і довготривалість соціальної активності й гармонійність розвитку особистості, що має певні складові частини, зумовлені належністю людини до кількох систем – біологічної, соціальної, інформаційної, духовно-сислової [3]. Валеоустановка виступає як компонент спрямованості особистості, який відповідає за підтримання здоров'я й подолання хвороби, характеризується готовністю до певного способу сприйняття, відносин і реагування в ситуаціях, які стосуються здоров'я людини. Валеоустановка позначається на стані здоров'я опосередковано, тобто через структурування його внутрішньої суб'єктивної картини, модифікацію ставлення до здоров'я та хвороби. Валеоустановки є інтегральним утворенням, яке об'єднує когнітивні (уявлення про здоров'я і хвороби), емоційні (ставлення до проблем здоров'я і хвороби) й поведінкові (моделі поведінки, спрямовані на підтримку здоров'я та подолання хвороби) компоненти психіки, що визначають індивідуальну феноменологію здоров'я. Як і в атитюду (соціальної установці), валеоустановка має три компоненти, є біполярною, а саме включає установку щодо здоров'я і

хвороби. У дослідженнях О.С. Васильєва та Ф.Р. Філатов [2] виділили й охарактеризували чотири типи валеоустановок:

- ресурсний тип, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, в якому когнітивний компонент вирізняється повнотою й диференціацією уявлень як про здоров'я, так і про хвороби; емоційний компонент зумовлений більше внутрішньоособистісними факторами, ніж зовнішніми стимулами; не залежить від позиції значущих інших; поведінковий компонент характеризується активністю як у подоланні хвороби та підтримці власного здоров'я, так і в сприянні створенню загальної здорової атмосфери в сім'ї, в колективі, в суспільстві загалом;

- маніпулятивний тип валеоустановки, в якому власне самопочуття є способом впливу на інших; когнітивний компонент відрізняється тим, що уявлення про хвороби більш диференційовані; емоційний компонент характеризується тим, що позитивний настрій залежить від регламентацій значущих інших, а ставлення до власного здоров'я характеризується пасивністю; поведінковий компонент характеризується захисними реакціями, агресивними тенденціями й демонстративними стратегіями;

- підтримувальний тип валеоустановок базується на прагненні отримати допомогу одного члена сім'ї, в якому когнітивний

компонент характеризується недостатньою сформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, їх фрагментарністю; емоційний компонент характеризується тим, що настрій залежить більшою мірою від емоційного стану значущих інших, а не від позитивного підкріплення або відсутності негативних дій з боку інших; поведінковий компонент полягає в необхідності піклування про інших, що стає основною умовою активізації ресурсів;

– дефіцитарний тип валеоустановок характеризується тим, що спільно з несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя існує залежність емоційного компонента від позитивної стимуляції з боку значущих інших, загальна пасивність щодо здоров'я і хвороби, а також наявність страхів, підвищена тривожність; в емоційному ставленні до власного здоров'я виявляється індивідуальна своєрідність; когнітивний і поведінковий компоненти є інтерперсональними феноменами, оскільки їх зміст визначається характером поширення соціальних уявлень.

Р.А. Березовська та Г.С. Нікіфоров [5], використовуючи основні положення концепції відносин В.М. Мясіщева [4], описують ставлення людини до свого здоров'я як систему індивідуально-вибіркових зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, що можуть як сприяти зміцненню здоров'я, так і загрожувати йому. Конструкт «ставлення до здоров'я» включає також й оцінку індивідом свого фізичного та психічного стану. Ставлення до свого здоров'я є континуальним, тобто містить безліч ступенів і рівнів, що варіюють від адекватного до неадекватного. Ступінь адекватності ставлення до свого здоров'я може бути оцінений в: а) когнітивному аспекті – як ступінь компетентності людини у сфері здоров'я, розуміння ролі здоров'я в забезпеченні довголіття і якості життя, знання факторів ризику тощо; б) емоційному аспекті – як вияв помірного та обґрунтованого занепокоєння з приводу свого здоров'я; в) мотиваційно-поведінковому аспекті – як сформованість мотивації діяльності, спрямованої на підтримку здоров'я, дотримання принципів і правил здорового способу життя тощо; г) аспекті самооцінки (ступінь відповідності самооцінки здоров'я об'єктивному фізичному та психологічному стану людини).

О.І. Богучарова запропонувала структурно-функціональну модель ставлення особистості до здоров'я як ціннісно-смиислового новоутворення юнацького віку. Ставлення до здоров'я є наслідком прийнятої особистістю позиції, через свої чо-

тири компоненти (когнітивний, емоційний, ціннісно-смисловий і мотиваційно-поведінковий) «запускає» ресурси життєдіяльності людини (фасилітацію рефлексії, імпліцитну картину здоров'я та подання тілесності, гармонізацію емоційної дисонантності, копінгі). На думку дослідниці, розвиток ставлення до власного здоров'я «вбудовано» в динаміку розвитку суб'єктності [1].

Ступінь розробленості проблеми.

У позитивних визначеннях здоров'я здатність його підтримувати і зміцнювати пов'язують із активізацією культурних, соціальних і внутрішньоособистісних механізмів, до яких зараховують виживання (Д.В. Колесов), стійкість особистості (Л.М. Аболін, О.Я. Чебикін), її гармонію (Л.В. Куліков), суб'єктивний добробут (Б.С. Братусь, І.А. Джидар'ян, І.В. Дубровіна, Н. Бредберн, Ф. Дінер, Д. Рифф та ін.), турботу про себе (Г.В. Іванченко, М. Фуко), стан потоку (М. Чіксентміхаї) і пік переживань (А. Маслоу), психологічний захист (А. Фрейд, З. Фрейд, Дж. Вейллант та ін.), копінг-стратегії (Р. Лазарус, Т. Кроубер, Н. Хаан, Р. Шварцер та ін.) і стилі (В.О. Бодров, Т.Л. Крюкова, О.В. Лібіна, Т. Мілон), адаптаційний (А.Г. Маклаков) і особистісний (Д.О. Леонтьєв) потенціал, а також потенціал здоров'я (В.О. Ананьєв), ресурси (О.В. Антоновський, П. Балтес, С. Гобфолл, Н.О. Русіна, С.Л. Соловійова й ін.), сприйняття соціальної підтримки (С. Кассел, С. Кобб, С. Коен та ін.), атрибутивний стиль (Д.О. Леонтьєв, О.І. Рассказова, К. Петерсон, М. Селігман), саногенні аспекти Я і здоров'язберігаючі особистісні якості (А. Адлер, Д. Віннікот, М. Кляйн, Х. Кохут, Г. Олпорт, К. Хорні й ін.). Проблематика валеоустановки вивчалась О.С. Васильєвою, Ф.Р. Філатовим, а проблематика ставлення до здоров'я є предметом аналізу В.А. Ананьєва, Р.А. Березовської, С.С. Гордєєвої, І.В. Журавльової, Л.М. Зотової, М.А. Кузнецова, Г.С. Нікіфорова, Т.Б. Хомуленко.

Мета статті – визначити зв'язок між типами валеоустановки і ставленням до здоров'я та хвороби.

Вибірка й методики дослідження. Для реалізації мети дослідження нами були обрані такі методики:

1. Методика діагностики ставлення до здоров'я (Р.А. Березовська) [6].

2. Методика діагностики типу ставлення до хвороби [7].

3. Оригінальна методика діагностики валеоустановки.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо результати кореляційного аналізу показників типів валеоустановки і ставлення



до здоров'я (рис. 1). З'ясовано, що досліджувані, які характеризуються ресурсним типом валеоустановки, виявляють високі показники когнітивного компонента ставлення до здоров'я (0,51, $p < 0,0001$). Отже, досліджувані з ресурсним типом валеоустановки, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, повноту й диференційованість уявлень як про здоров'я, так і про хвороби, усвідомленість внутрішньоособистісних факторів здоров'я та активність у подоланні хвороби й підтримці власного здоров'я, мають високий ступінь обізнаності або компетентності у сфері здоров'я, виявляють обізнаність щодо основних чинників ризику й антиризиків, розуміння ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя.

У свою чергу, дефіцитарний тип валеоустановки негативно пов'язаний із показниками когнітивного компонента ставлення до здоров'я (-0,45, $p < 0,0001$). Цілковито очевидним виявляється те, що недостатня усвідомленість стану здоров'я, причин і наслідків такого стану, фрагментарність уявлень про здоровий спосіб життя, пасивність щодо здоров'я і хвороби передбачає низький рівень обізнаності у сфері здоров'я, щодо основних чинників ризику та антиризиків для свого фізичного стану, недостатнє розуміння ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя.

Подібні зв'язки ресурсного й дефіцитарного типів валеоустановки визначено

й щодо емоційного компонента ставлення до здоров'я. Ресурсний тип валеоустановки має позитивний зв'язок із показниками емоційного компонента (0,43, $p < 0,0001$), а дефіцитарний тип – негативний зв'язок (-0,38, $p < 0,0001$). Отже, оптимальний рівень тривожності щодо здоров'я, вміння насолоджуватися станом здоров'я й радіти йому властиві досліджуваним із ресурсним типом валеоустановки, є недосяжними для осіб із дефіцитарним типом валеоустановки.

Дефіцитарний тип валеоустановки також характеризується негативними зв'язками з поведінковим (-0,37, $p < 0,0001$) і мотиваційно-ціннісним (-0,33, $p < 0,0001$) компонентами ставлення до здоров'я. Отже, низька відповідність дій і вчинків людини вимогам здорового способу життя, недостатня значимість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей і низька міра сформованості мотивації на збереження та зміцнення здоров'я властиві досліджуваним із дефіцитарним типом валеоустановки.

Маніпулятивний тип валеоустановки, що характеризується використанням самопочуття як способу впливу на інших, диференційованістю уявлень про хворобу та здоров'я, залежністю позитивного настрою від регламентацій значущих інших, пасивністю у здоровому способі життя, агресивними тенденціями й демонстративними самогенними стратегіями, передбачає низьку міру розвитку поведінкового компонента ставлення до здоров'я (-0,25, $p < 0,001$).

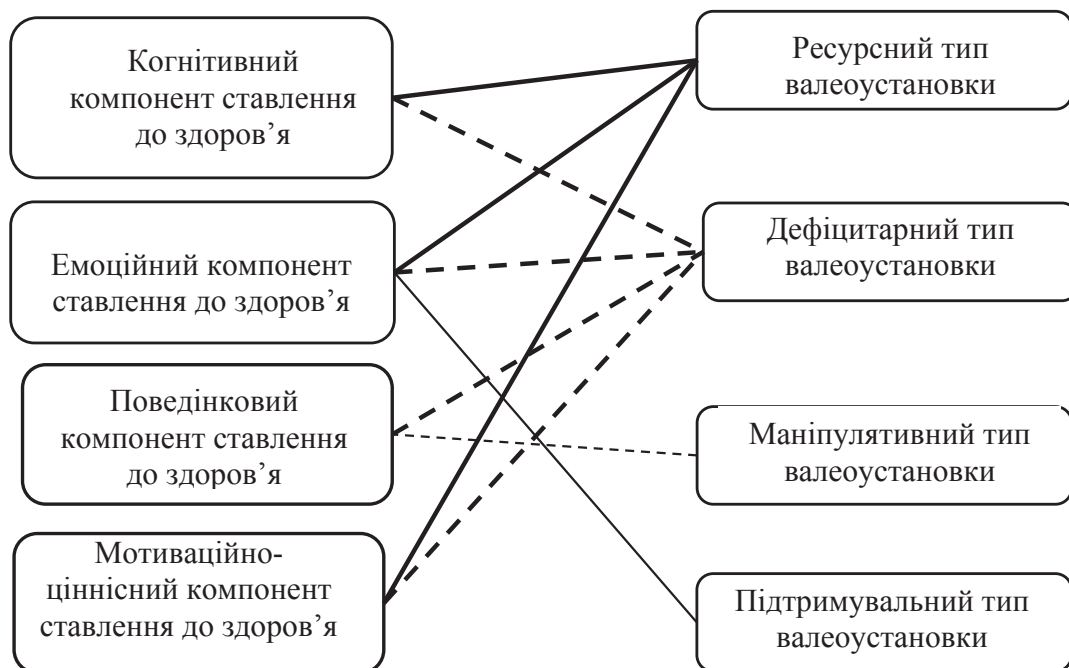


Рис. 1. Взаємозв'язок показників типів валеоустановки й компонентів ставлення до здоров'я

Підтримувальний тип валеоустановки, що характеризується прагненням отримати допомогу одного члена сім'ї в підтримці здоров'я, характеризується високим рівнем емоційного компонента ставлення до здоров'я, тобто певною занепокоєністю станом здоров'я.

Отже, існує відповідність між валеоустановкою як характеристикою спрямованості особистості на підтримку та збереження здоров'я і психічними складовими ставлення до здоров'я.

На рис. 2 подано результати кореляційного аналізу показників типів валеоустановки і ставлення до хвороби.

З'ясовано, що досліджувані з ресурсним типом валеоустановки мають високі показники гармонійного ставлення до хвороби (0,57, $p < 0,0001$). Такі дані свідчать про те, що оцінка свого стану без схильності перебільшувати його тягар й без недооцінки тяжкості хвороби властива особистості з ресурсним типом валеоустановки. Прагнення сприяти успіху лікування, полегшити близьким тяготи догляду за собою, розуміння несприятливого прогнозу захворю-

вання характеризують ресурсний тип валеоустановки.

Досліджувані з дефіцитарним типом валеоустановки схильні до ергопатичного (0,47, $p < 0,0001$), анозогностичного (0,48, $p < 0,0001$) та апатичного (0,23, $p < 0,001$) типів ставлення до хвороби. Окрім зазначених зв'язків, визначено негативний зв'язок із показниками гармонійного ставлення до хвороби (-0,41, $p < 0,0001$). Отже, надмірна відповідальність, одержимість працею, вольове ставлення до роботи, яке в низці випадків виражено ще більшою мірою, ніж до хвороби, характеризує дефіцитарну валеоустановку. Це явище можна умовно назвати «відхід у роботу від хвороби». Вибіркове ставлення до обстеження та лікування, зумовлене передусім прагненням, незважаючи на тяжкість захворювання, продовжувати роботу, властиве людям із дефіцитарністю знань про здоров'я та хворобу, що зумовлює викривлені установки щодо оздоровчих практик. Дефіцитарний тип валеоустановки також позитивно пов'язаний із анозогностичним ставленням до хвороби, тобто активним відкиданням

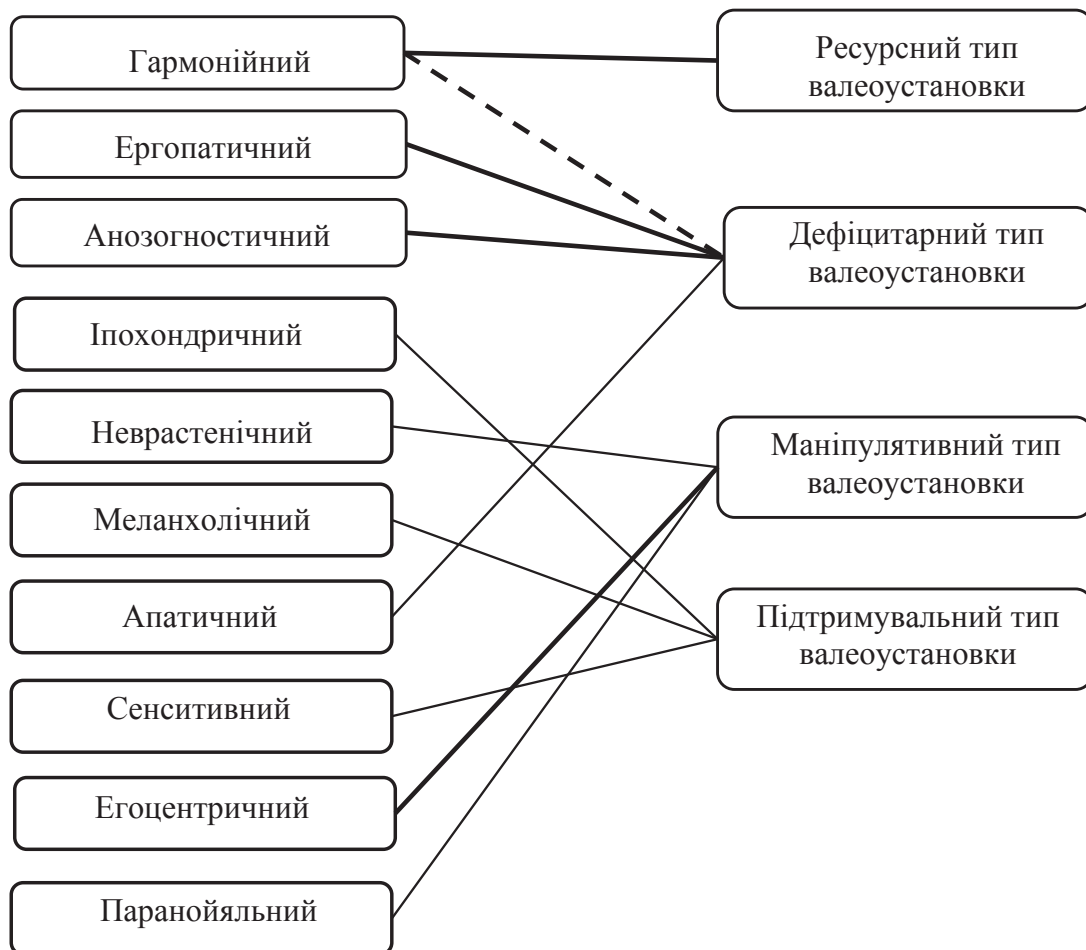


Рис. 2. Взаємозв'язок типів валеоустановки й компонентів ставлення до хвороби



думки про хворобу, про можливі її наслідки аж до заперечення очевидного. Такі люди розглядають симптоми хвороби як вияви «несерйозних» захворювань або випадкових коливань самопочуття. Зв'язок дефіцитарного типу валеоустановки з апатичним ставленням до хвороби свідчить про те, що обмеженість у поінформованості про власний стан здоров'я, низька усвідомленість необхідності піклуватись про нього характеризуються байдужістю до своєї долі, до результату хвороби й результатів лікування. Дефіцитарний тип валеоустановки характеризується пасивним підпорядкуванням процедурам і лікуванню при наполегливому спонуканні збоку, втратою інтересу до життя, до всього, що раніше хвилювало.

Маніпулятивний тип валеоустановки характеризуються позитивними зв'язками з показниками неврастенічного (0,26, $p < 0,001$), егоцентричного (0,43, $p < 0,0001$) і паранойяльного (0,24, $p < 0,001$) типів ставлення до хвороби. Маніпулятивний тип валеоустановки як використання самопочуття як способу впливу на інших характеризується спалахами роздратування особливо при болях, неприємних відчуттях, у разі невдач лікування, які нерідко виливаються на першого-ліпшого. Невміння та небажання терпіти больові відчуття властиві таким особам. «Маніпулятори зі здоров'ям» виявляють нетерплячість в обстеженні й лікуванні, нездатність терпляче чекати полегшення, а надалі критичне ставлення до своїх вчинків і необдуманих слів, прохання про прощення. З іншого боку, сутність маніпулятивного типу валеоустановки полягає в егоцентризмі, тобто «ухваленні» хвороби й пошуку вигод у зв'язку з хворобою, виставленні напоказ близьким та оточуючим своїх страждань і переживань з метою викликати співчуття й повністю заволодіти їхньою увагою. Вимога виняткової турботи про себе на шкоду інших справ і турбот, повна неувага до близьких характеризує маніпуляторів. Психологічним корінням маніпулятивної валеоустановки є її зв'язок із паранойяльними характеристиками ставлення до хвороби, тобто впевненістю, що хвороба – результат зовнішніх причин, чийогось злого наміру. Крайня підозрілість і настороженість до розмов про себе, до ліків і процедур, прагнення приписувати можливі ускладнення або побічні дії ліків недбалості або злому наміру лікарів і персоналу, звинувачення й вимоги покарань у зв'язку з цим – зовнішні (поведінкові) ознаки паранойяльності маніпуляторів.

Підтримувальний тип валеоустановки характеризується зв'язками з показниками іпохондричного (0,23, $p < 0,0001$), мелан-

холічного (0,24, $p < 0,0001$), сенситивного (0,25, $p < 0,0001$) типів ставлення до хвороби. Надмірне зосередження на суб'єктивних хворобливих та інших неприємних відчуттях, прагнення постійно розповідати про них лікарям, медперсоналу й оточуючим, перебільшення дійсних і вишукування неіснуючих хвороб і страждань властиве екстернально орієнтованим людям із таким типом валеоустановки, як підтримувальний. Прагнення до підтримки свого стану здоров'я іншими властиве досліджуванним із надмірною занепокоєністю хворобою, невірою в одужання, в можливе поліпшення, в ефект лікування. Їм властиві активні депресивні висловлювання аж до суїцидних думок, песимістичний погляд на все навколо. Надмірна вразливість, занепокоєння можливими несприятливими враженнями, які можуть справити на оточуючих відомості про хворобу, що лежать в основі сенситивного ставлення до хвороби, продовжують ланцюжок ознак підтримувального типу валеоустановки. Підтримувальний тип валеоустановки також характеризується побоюванням, що навколишні стануть жаліти, вважати неповноцінним, зневажливо або з побоюванням ставитися, розпускати плітки і несприятливі чутки про причини та природу хвороби, навіть уникати спілкування з хворим, страхом стати тягарем для близьких через хворобу й недоброзичливе ставлення з їхнього боку у зв'язку з цим.

Висновки. Позитивне й адекватне ставлення до свого здоров'я характеризує особистість із домінуванням ресурсного типу валеоустановки. Отже, більш конструктивні типи ставлення до хвороби характеризують ресурсний тип валеоустановки. Усі інші типи валеоустановок пов'язані з менш конструктивними ставленнями до хвороби, що характеризується неадекватним, викривленим уявленням про хворобу та її наслідки, мотиваційними розладами щодо здоров'я. Отже, валеоустановка може розглядатись як психологічний предиктор ставлення до хвороби та здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богучарова О.І. Психологія ставлення до здоров'я: парадигми, моделі, чинники розвитку : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.І. Богучарова. – К., 2013. – 39 с.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
3. Кузнецов М.А. Психологические механизмы и детерминанты поддержания здоровья человека /

М.А. Кузнецов, Л.Н. Зотова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». – Випуск 53. – Х., 2016. – С. 102–125.

4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

5. Психологическая диагностика отношения к болезни : [пособие для врачей] / СПб. НИПНИ им. Бехтерева. – СПб., 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим

доступу : http://bekhterev.ru/content/42/2005_pdati.pdf.

6. Психология здоровья : [учебник для вузов] / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.

7. Психосоматика: культурно-історичний підхід : [навч.-метод. посіб.] / [Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко]. – Х. 2015. – 264 с.

УДК 159.9

ІМПЛІЦИТНІ ТЕОРІЇ ІНТЕЛЕКТУ Й ОСОБИСТОСТІ У ЗВ'ЯЗКУ З ГУБРИСТИЧНОЮ МОТИВАЦІЄЮ В СТУДЕНТІВ

Фоменко К.І., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розкрито зв'язок між губристичною мотивацією та імпліцитними уявленнями про збагачення особистості й нарощування інтелекту. Показано, що у формуванні уявлень про те, що особистість та інтелект можна розвивати, відіграють позитивну роль прагнення до переваги й досконалості, а також внутрішня саморегуляція навчальної діяльності.

Ключові слова: імпліцитні теорії інтелекту й особистості, академічна саморегуляція, губристична мотивація, прагнення до досконалості, прагнення до переваги, академічний контроль і самоефективність.

В статті раскрыта связь между губристической мотивацией и имплицитными представлениями об обогащении личности и наращивании интеллекта. Показано, что в формировании представлений о том, что личность и интеллект можно развивать, играют положительную роль стремление к превосходству и совершенству, а также внутренняя саморегуляция учебной деятельности.

Ключевые слова: имплицитные теории интеллекта и личности, академическая саморегуляция, губристическая мотивация, стремление к совершенству, стремление к превосходству, академический контроль и самоэффективность.

Fomenko K.I. IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND PERSONALITY IN CONNECTION WITH HUBRISTIC MOTIVATION

The article reveals the connection between hubristic motivation and implicit theories of personality and intelligence. It is shown that in the formation of ideas about the fact that the personality and intelligence can be developed, the pursuit of excellence and perfection, as well as an internal self-regulation of learning activities play a positive role.

Key words: implicit theories of intelligence and personality, academic self-regulation, hubristic motivation, commitment to excellence, the pursuit for perfection, academic monitoring and self-efficacy.

Постановка проблеми. Уперше виділення імпліцитних та експліцитних теорій інтелекту проведено Р. Стернбергом [3], а далі А. Фернхемом [11] проаналізовано імпліцитні теорії інтелекту й визначено, що уявлення про сутність інтелекту впливає на поведінку та навчання особистості. Імпліцитні теорії інтелекту й особистості є глибинними утвореннями Я-концепції [3; 10], які пов'язані з ефективністю навчальної діяльності, на що вказують дослідження К. Двек [10]. Ролі імпліцитних теорій у цільових орієнтаціях у навчанні присвячені дослідження Л. Блеквелла [9].

На думку К. Двек, імпліцитні теорії інтелекту відіграють ключову роль у формуван-

ні цільової спрямованості особистості на оволодіння майстерністю, яка, на противагу цільовій установці на демонстрацію досягнутої компетентності, зумовлює успішність навчальної діяльності. Так, автор умовно ділить людей на два типи залежно від того, якої імпліцитної теорії вони дотримуються: для одних інтелект є властивістю, що «прирощується» в процесі навчання (інкрементальна імпліцитна теорія); для інших – постійною, незмінною властивістю (стабільна імпліцитна теорія). К. Двек довела, що прихильники стабільної імпліцитної теорії відчувають тривогу щодо того, наскільки великий їхній інтелектуальний «багаж»; будь-який виклик життя містить у



собі загрозу для їхньої самооцінки, змушує уникати труднощів.

Аналогічно імпліцитні теорії особистості діляться на уявлення про те, що особистість не змінюється, та уявлення про те, що особистість постійно «збагачується», тобто розвивається в процесі навчання й життєдіяльності загалом.

Загалом імпліцитні теорії «збагаченої» особистості й «нароцуваної» інтелекту відповідають позитивному мисленню людини. У дослідженні Т.О. Гордєєвої та Є.М. Осіна [2] доведено, що позитивне мислення має зв'язки із суб'єктивним благополуччям і навчальною успішністю. У праці Т.О. Гордєєвої [1] показано, що позитивне мислення є фактором запуску мотивації досягнення, самоефективності та успішної саморегуляції навчальної діяльності, суттєво позначилось на успішності навчальної діяльності школярів.

У попередніх дослідженнях показано зумовленість самооцінки успішності навчання й мотивації навчальної діяльності губристичною мотивацією, показано зв'язок академічної саморегуляції з губристичними мотивами [6], саме тому особливий інтерес викликає подальше вивчення ролі губристичної мотивації в мотиваційній сфері студента. Уперше проблему губристичної мотивації розглянуто в дослідженні Ю.В. Козелецького, який визначає дві її форми – прагнення до переваги як підкріплення своєї самооцінки, закріплення власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими; прагнення до досконалості як закріплення або посилення власної самооцінки завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності [3].

Вивчення посередницької ролі особливостей академічної саморегуляції студентів у зв'язку губристичної мотивації та імпліцитних теорій інтелекту й особистості раніше не було предметом емпіричних досліджень у психології. Е. Десі та Р. Райан визначають чотири типи академічної регуляції: 1) екстринсивну або зовнішню (поведінка й діяльність регулюються нагородами та покараннями); 2) інтроєктовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами й вимогами); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору цієї діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивну або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно із цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах у компетентності (виборі оптимальної трудности завдань, наявності по-

зитивного зворотного зв'язку) і самоде-термінації (автономність, інтернальність особистості), зумовлює успішність у навчанні [7]. У попередніх дослідженнях [6; 7] показано прямий зв'язок губристичної мотивації з внутрішньою саморегуляцією навчально-професійної діяльності студентів. Зв'язок між такими особливостями Я-концепції особистості, як імпліцитні теорії інтелекту й особистості, і губристичної мотивації сьогодні не вивчався, саме тому ця проблема стала предметом дослідження.

Ступінь розробленості проблеми. Дослідження імпліцитних теорій і їх зв'язку з академічною успішністю розкрито в працях Т.О. Гордєєвої, Т.В. Корнілової, С.Д. Смирова, Я.В. Козуб, М.А. Кузнецова, Є.М. Осіна. Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості студента подано в дослідженнях вітчизняних (М.А. Кузнецов, О.І. Кузнецов, Н.С. Моргунова, В.С. Шаповалова) та зарубіжних (Т.О. Гордєєва, Е. Десі, Є.П. Ільїн, Д.Р. Коннел, А.О. Ольшаннікова, Д. Рассел, Р.М. Райан) учених. У структурі губристичної мотивації розрізняють прагнення до досконалості як орієнтацію на розвиток, потребу в досягненні, самовизначенні й прагнення до переваги як потребу в повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху та першості (С.М. Петров). Губристична мотивація виступає як мотивація влади, різновид самомотивації, під якою розуміється здатність індивіда розширити сфери своєї самореалізації (Р.І. Цветкова); як завзяте прагнення до панування й обраності, бажання здобути могутність у суспільстві (Ю.Г. Волков, В.С. Полікарпов); як постійне прагнення людини до підтвердження власної значущості, до самоствердження в контексті успіху у творчій діяльності, розвитку індивіда та його самореалізації у творчості (І. Пуфоль-Струзик); гордість у зв'язку з нарцисизмом та афективним компонентом самооцінки (Дж.Л. Трейсі, Р.В. Робінс і К.Х. Тржесневські).

Мета статті – визначити зв'язок губристичної мотивації та імпліцитних теорій інтелекту й особистості в студентів.

Для реалізації мети дослідження ми обрали такі методики:

4. Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей (К. Двек, адаптація С.Д. Смирнова) [8]. Опитувальник представлений шкалами: 1) перевага уявлень про стабільний чи природжуваний інтелект; 2) перевага уявлень про незмінну чи збагачувану особистість; 3) прийняття цілей навчання (високий показник передбачає орієнтованість на процес учіння та майстерність), 4) самооцінка навчання (оцінка вкладена в досяг-

нення зусиль і зарахування себе до успішних чи неуспішних студентів).

5. Методика «Опитувальник губристичної мотивації студентів» (К.І. Фоменко) [8] представлено трьома шкалами – прагнення до досконалості, прагнення до переваги та губристична мотивація.

6. Опитувальник академічної саморегуляції (Р.М. Райан і Д.Р. Коннелл) [8]. Опитувальник містить 32 твердження, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроєктованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

7. Шкала академічного контролю й академічної самоефективності (Т.О. Гордєєва) [8], яка представлено шкалою уявлень про контроль академічної успішності та шкалою уявлень про самоефективність навчальної діяльності.

8. Шкала цілеспрямованості (з опитувальника надії як диспозиції Ч. Снайдера, адаптація Є.М. Осіна) [8].

Виклад основного матеріалу. За результатами кореляційного аналізу показників губристичної мотивації та імпліцитних теорій інтелекту й особистості, було отримано такі зв'язки (рис. 1).

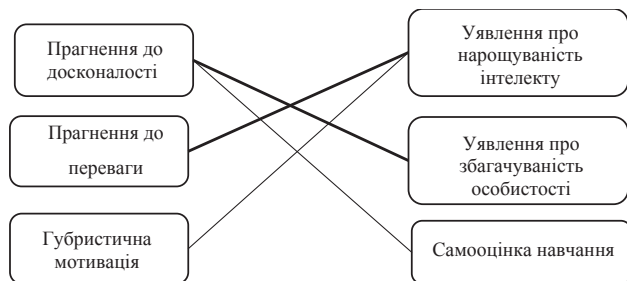


Рис. 1. Кореляційні плеяди зв'язку показників губристичної мотивації та імпліцитних теорій інтелекту й особистості в студентів

Установлено позитивний зв'язок між показниками прагнення до досконалості й уявленнями студентів про можливість збагатити, розвинути та вдосконалити свою особистість (0,30, $p < 0,001$), а також самооцінкою учіння в навчальній діяльності (0,25, $p < 0,001$). Отже, імпліцитні уявлення студентів про можливість розвитку власної особистості, її збагачення й удосконалення властиві тим студентам, які прагнуть до досконалості. Висока оцінка вкладених зусиль у навчальні досягнення, зарахування себе до категорії успішних студентів передбачає високу міру розвитку прагнення до досконалості в студентів.

Визначено позитивний зв'язок між показниками прагнення до переваги та уявленнями студентів про можливість нарощування власного інтелекту (0,52, $p < 0,0001$). Отже, імпліцитні теорії інтелекту в студентів позитивно корелюють із показниками прагнення до переваги. Прагнення до переваги виявляється оптимальною мотиваційною тенденцією особистості до формування уявлень про можливість інтелектуального саморозвитку.

Також існує зв'язок між показниками губристичної мотивації та імпліцитними теоріями інтелекту (0,37, $p < 0,0001$). Отже, загалом високе прагнення до самозвеличення й самоствердження, що лежить в основі губристичної мотивації, властиве студентам із переконаністю в тому, що їхній інтелект є динамічною та гнучкою системою когнітивних здатностей, що піддаються розвитку.

На рис. 2 подано результати кореляційного аналізу губристичної мотивації й академічного контролю, академічної самоефективності та цілеспрямованості в студентів.

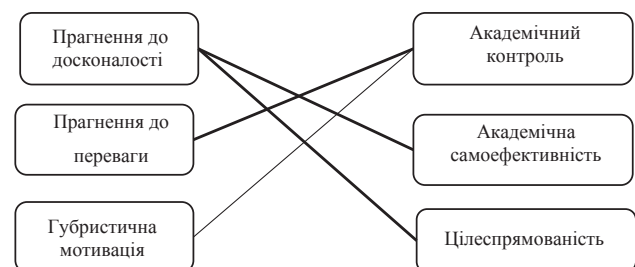


Рис. 2. Кореляційні плеяди зв'язку показників губристичної мотивації й академічного контролю, академічної самоефективності та цілеспрямованості в студентів

Установлено зв'язок між показниками прагнення до досконалості й академічною самоефективністю (0,50, $p < 0,0001$) і цілеспрямованістю (0,46, $p < 0,0001$). Студенти, які прагнуть до досконалості та підтвердження власної майстерності, переконані у власній академічній ефективності й продуктивності. Академічна самоефективність виявляється також пов'язаною з показниками губристичної мотивації (0,32, $p < 0,0001$). Прагнення до самоствердження та підкріплення власної самооцінки виявляється позитивно пов'язаним із переконаністю студентів, що їхня навчальна діяльність ефективна, докладені навчальні зусилля дають високий академічний результат.

Існує зв'язок між показниками прагнення до переваги та академічним контролем (0,51, $p < 0,0001$). Ті, студенти, які прагнуть



до переваги, характеризуються високим рівнем почуття контролю над навчальною діяльністю та її результатами.

Із рис. 3 видно, що прагнення до досконалості має позитивні зв'язки з показниками інтроєктованого (0,53, $p < 0,0001$) регулювання і внутрішньої саморегуляції (0,58, $p < 0,0001$). Отже, інтерес до навчального предмета як регулятор навчальної діяльності, а також регуляція навчання через слідування її нормам і правилам властиві студентам із високим рівнем прагнення до досконалості.

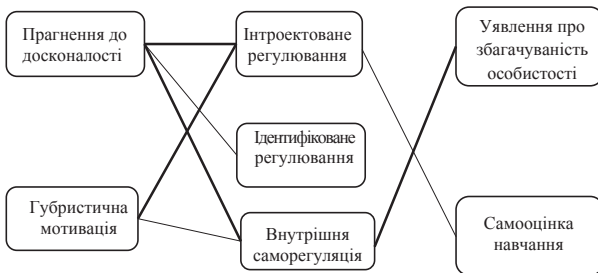


Рис. 3. Кореляційні плеяди зв'язків академічної саморегуляції, губристичної мотивації й імпліцитних теорій у студентів

Високий рівень губристичної мотивації передбачає розвинутий рівень інтроєктованого регулювання (0,42, $p < 0,0001$) і внутрішньої саморегуляції (0,23, $p < 0,01$). Прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості в студентів взаємозумовлене регуляцією навчання через слідування нормам і правилам цієї діяльності, а також через пізнавальний інтерес

і внутрішні потреби до оволодіння майбутньою професією.

Існує зв'язок між показниками інтроєктованої регуляції та самооцінки навчання (0,45, $p < 0,0001$). Імпліцитні уявлення про збагачуваність особистості пов'язані з внутрішньою саморегуляцією (0,29, $p < 0,001$). Отже, інтроєктована регуляція навчальної діяльності як схильність слідувати нормам і правилам навчання передбачає високу самооцінку навчальних досягнень і докладених зусиль. Крім того, пізнавальний інтерес до навчання передбачає високий рівень переконаності в можливостях розвитку власних особистісних якостей у студентів.

Застосування факторного аналізу з варімакс обертанням дало змогу визначити структуру мотиваційної сфери студентів і роль імпліцитних теорій у них (таблиця 1).

Перший фактор (24,9% дисперсії, факторна вага – 3,48) названий «Академічна саморегуляція як фактор збагачення особистості». Фактор становлять такі компоненти: ідентифіковане регулювання (0,947), цілеспрямованість у навчанні (0,910), внутрішня саморегуляція (0,904), імпліцитні теорії збагачення особистості (0,662). Цей фактор розкриває провідну роль ідентифікованого та внутрішнього регулювання у формуванні уявлень про можливості саморозвитку особистості студентів.

Другий фактор «Прагнення до переваги як фактор самоконтролю навчальної діяльності» (18,5%; 2,59) містить такі показники: академічний контроль (0,814), самооцінка навчання (0,791), прагнення до переваги (0,733). Зазначений фактор розкриває

Таблиця 1

Факторна структура академічної саморегуляції та губристичної мотивації студентів

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Прагнення до досконалості			0,887		
Прагнення до переваги		0,733			
Губристична мотивація			0,905		
Нарощування інтелекту				0,796	
Збагачення особистості	0,662				0,512
Цілі учіння					0,790
Самооцінка навчання		0,791			
Академічний контроль		0,814			
Академічна самоефективність					0,857
Зовнішнє регулювання				-0,923	
Інтроєктоване регулювання			0,616		
Ідентифіковане регулювання	0,947				
Внутрішня саморегуляція	0,904				
Цілеспрямованість	0,910				
Заг. дис.	3,489	2,592	2,35	2,119	1,900
Частка заг.	0,249	0,185	0,167	0,151	0,135

значення губристичного прагнення до переваги у формуванні уявлень студентів про можливості контролювати власні академічні досягнення, високо їх оцінювати і ставити адекватні навчальні цілі.

Третій фактор «Прагнення до досконалості як регулятор навчання» (16,7%; 2,35) містить такі показники: губристична мотивація (0,905), прагнення до досконалості (0,887), інтроектоване регулювання (0,616). Фактор розкриває значення губристичної мотивації, зокрема прагнення до досконалості в саморегуляції навчальної діяльності через слідування її нормам і правилам.

Четвертий фактор «Зовнішнє регулювання як фактор уявлення про стабільність інтелекту» (15,1%; 2,11) містить лише два компоненти: зовнішнє регулювання (-0,923) та імпліцитні теорії нарощування інтелекту (0,796). Цей фактор пояснює визначну роль зовнішньої регуляції (страх покарань і прагнення до зовнішніх заохочень навчальної діяльності) у становленні уявлень про те, що інтелектуальні здібності не можна розвинути.

П'ятий фактор «Імпліцитні уявлення про навчальну самоефективність» (13,5%; 1,90) представлений такими компонентами: академічна самоефективність (0,857), цілі учіння (0,790), імпліцитні теорії збагачення особистості (0,512). Фактор розкриває сутність зв'язку уявлень про академічну самоефективність та імпліцитні теорії збагачення особистості.

Отже, мотиваційна сфера студентів з урахуванням губристичних мотивів і мотивів академічної саморегуляції представлена п'ятикомпонентною структурою, в якій уявлення про можливості особистісного саморозвитку пов'язані передусім із мотивами академічної саморегуляції та уявленнями про академічну самоефективність, прагнення до переваги передбачає високі самооцінку й самоконтроль навчання, прагнення до досконалості пов'язане з прагненням студентів слідувати нормам і вимогам навчання, а уявлення про свій інтелект як даність, яку не можна змінити, передбачає зовнішню регуляцію навчання.

Висновки. Отже, губристична мотивація та імпліцитні уявлення про збагачення особистості й нарощування інтелекту виявляються взаємозумовленими явищами. У формуванні уявлень про те, що особистість та інтелект можна розвивати, відіграють позитивну роль прагнення до переваги й досконалості, а також внутрішня саморегуляція навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Гордеева Т.О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.
3. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Ю. Козелецкий. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.
4. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / [Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.В. Чумакова и др.] // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 86–100.
5. Практический интеллект / [Р. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд, Е.Л. Григоренко]. – СПб., 2002.
6. Фоменко К.І. Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів / К.І. Фоменко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 5. – 2015. – С. 116–120.
7. Фоменко К.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / за ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 582–596.
8. Фоменко К.І. Психологія успіху : [навчально-методичний посібник] / К.І. Фоменко. – Х. : Діса плюс, 2015. – 274 с.
9. Blackwell L.A. Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention / L.A. Blackwell, K.H. Trzesniewski, C.S. Dweck // Child Develop. – 2007. – Vol. 78. – P. 246–263.
10. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. – Philadelphia, PA, 1999.
11. Furnham A. Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences / A. Furnham. – N.Y., 1988.



УДК 376:316.472.004.58

МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ВИХОВАНЦІВ ІНСТИТУЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОГО ПОВНОЦІННОГО ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Чистяк О.В., аспірант,
викладач кафедри практичної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті охарактеризовано особливості психічного розвитку вихованців інституційних закладів, розкрито зміст міжособистісних стосунків вихованців названих закладів. Презентовано ці стосунки як умову повноцінного психічного розвитку вихованців інституційних закладів загалом і вихованців дитячих будинків сімейного типу зокрема. Запропоновано перелік методик, спрямованих на виявлення стану сформованості мотиваційного, емоційно-вольового та інструментального компонентів названих стосунків. Охарактеризовано ознаки, які впливають на ефективність міжособистісних стосунків, а саме: включення, контроль та афектація.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, мотиваційний компонент, емоційно-вольовий компонент, інструментальний компонент, дитячий будинок сімейного типу, діти-сироти, інституційні заклади опіки, методика, включення, стиль, афектація.

В статье охарактеризованы особенности психического развития воспитанников институциональных заведений, раскрыто содержание межличностных отношений воспитанников названных учреждений. Представлены эти отношения как условие полноценного психического развития воспитанников институциональных учреждений вообще и воспитанников детских домов семейного типа в частности. Предложен перечень методик, направленных на выявление состояния сформированности мотивационного, эмоционально-волевого и инструментального компонентов названных отношений. Охарактеризованы признаки, которые влияют на эффективность межличностных отношений, а именно: включение, контроль и аффектация.

Ключевые слова: межличностные отношения, мотивационный компонент, эмоционально-волевой компонент, инструментальный компонент, детский дом семейного типа, дети-сироты, институциональные учреждения опеки, методика, включение, стиль, аффектация.

Chistyak O.V. INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS OF THE INSTITUTIONS AS A CONDITION OF THEIR FULL MENTAL DEVELOPMENT

The article outlines the peculiarities of the mental development of the pupils of these institutions, disclosed the contents of interpersonal relations of students of these institutions. Presents these relations as a condition of successful mental development of pupils of the institutions in General and, in particular, pupils of orphanages of family type. The proposed list of techniques aimed at identifying the status of development of motivational, emotional, and instrumental components of the mentioned relations. Described the characteristics that influence the effectiveness of interpersonal relations, namely: inclusion, control and affectation.

Key words: interpersonal relations, motivational component, emotional component, tool component, orphanage of family type, orphans, institutional care institution, methodology, inclusion, style, affectation.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується наявністю багатьох негативних явищ. Серед них можемо назвати бідність, поширення алкогольної, наркотичної та інших залежностей, зростання аморальної поведінки серед населення. Усе це призводить до позбавлення батьківських прав батьків, які опинилися в складних матеріальних і моральних обставинах. Наслідком таких негативних суспільних явищ є щорічне зростання кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Такі діти потребують нагляду з боку держави, проте державні заклади не завжди стають для дітей справжньою домівкою, альтернативою чого є дитячі будинки сімейного типу, в яких створено всі умови для їх повноцінного

психічного розвитку. Однією з таких умов є налагодження міжособистісних стосунків між батьками-вихователями й вихованцями та останніх між собою.

Ступінь розробленості проблеми. Міжособистісні стосунки є однією з найважливіших і найретельніше вивчених як на теоретичному, так і на емпіричному рівні проблем психології. М. Джамієва [4] розглядає міжособистісні стосунки як головний і перспективний предмет соціальної психології, який дає змогу погодити й наповнити психологічним змістом результати досліджень як складних суспільних явищ, так і процесів міжіндивідуальної взаємодії, а також процесів реалізації конкретною особистістю своєї життєдіяльності. Дослідженням міжособистісних стосунків займа-

лися такі провідні науковці-психологи, як Л. Бережна [1], Г. Васянович [2], В. Дейна [3], Я. Коломинський [5], М. Савчин [11], І. Фурманов [12], Т. Харук [13] та ін. Проте сьогодні міжособистісні стосунки вихованців інституційних закладів є малодослідженими, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає в дослідженні міжособистісних стосунків як однієї з умов повноцінного психічного розвитку вихованців інституційних закладів опіки.

Виклад основного матеріалу. Важливим чинником прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до сиріт. Сирітство – це соціальне явище, виникнення якого зумовлено наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання в установленому порядку недієздатними, безвісти відсутніми [3, с. 33].

Порівняння психічного розвитку дітей із сімей і дітей із закладів інституційного типу майже завжди показує, що розвиток інтелекту, почуттів, характеру останніх поступається дітям, які виховуються в сім'ї. Діти, котрі виховувалися в установах із самого народження, мають порушення в розвитку значно частіше й більшою мірою, ніж діти, які надходять в установи інституційного типу переважно у шкільному віці. Це відбувається тому, що в дошкільному дитинстві відбувається інтенсивний розвиток мовлення, мисленнєвих операцій, емоційно-вольових якостей. Названі психічні процеси розвиваються в умовах вираженої батьківської любові, турботи, коли сім'я створює в дитини потребу бути визнаним, здатність співпереживати й радіти іншим людям, нести відповідальність за себе та інших, прагнення багато чого навчитися.

Саме з метою забезпечення ефективності психічного розвитку дітей, які опинилися без батьківського піклування, і створюються такі інституційні заклади, як дитячі будинки сімейного типу. Поза сім'єю, на жаль, як правило, у дітей-сиріт розвиваються емоційні комплекси: незахищеність, імпульсивність, низька емпатія тощо. Вони мають серйозні психологічні проблеми. Це насамперед проблеми розвитку емоційної сфери, які виявляються в невмінні диференціювати й адекватно реагувати на емоційні стани оточуючих і власні, у вияві агресивності, підвищеної тривожності і страхів. Усе це призводить до проблем у спілкуванні як із однолітками, так і з дорослими [4, с. 25].

В. Мінкова вказує, що емоційний портрет вихованця дитячого будинку характеризується такими рисами: зниженим

фоном настрою; бідною гамою емоцій, одноманітністю емоційно-експресивних засобів спілкування; схильністю до швидкої зміни настрою, одноманітністю й стереотипністю емоційних виявів; емоційною поверховістю, що згладжує негативні переживання та сприяє їх швидкому забуванню; неадекватними формами емоційного реагування на схвалення й зауваження; підвищеною схильністю до страхів, тривожності і неспокою; основною спрямованістю позитивних емоцій – отриманням усе нових і нових задоволень; нестабільністю емоційних контактів з оточенням; надмірною імпульсивністю, афективною вибуховістю; нерозумінням емоційного стану іншої людини, її поведінки, що часто викликає негативні емоції до партнера, відображається на взаєминах із ним, призводить до конфліктів і сварок. Для дітей-сиріт характерне ситуативне, «хвилинне» проживання життя. Це призводить до відкидання досвіду, коли окремі пережиті епізоди не стають подіями життя, не засвоюються й не входять в особистий психологічний досвід, що перешкоджає розвитку адекватної самооцінки та рівня домагань [10, с. 14].

Інституційні заклади для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського спілкування, попри різні назви: сирітські будинки, виховні будинки та сирітські притулки, не забезпечують соціальний розвиток дітей-сиріт, тобто підготовку до самостійного трудового життя, адаптацію до вимог суспільства [1, с. 18].

Як зазначає М. Савчин, будь-яка особистість розглядається в її взаємозв'язку з іншими представниками певної соціальної групи, до якої вона належить. Саме в сімейних стосунках виявляється глибинний зміст людського «Я» та неповторними барвами «вплітається в канву об'єктивних суспільних відносин, даючи змогу виділити особливий їх рівень – міжособистісні стосунки, які ґрунтуються на основі певних чуттів людини, що виникають у неї з приводу іншої людини, її поведінки, діяльності, позиції в суспільстві» [11, с. 46].

Міжособистісні стосунки – необхідна умова життєдіяльності й повноцінного формування особистості. Вони означають взаємні зв'язки та впливи людей у процесі спільної діяльності, яка характеризується єдністю і взаємозумовленістю процесів пізнання та спілкування людей, які беруть участь у цій діяльності. Міжособистісні стосунки виникають і складаються на основі певних почуттів, що народжуються в людей стосовно один до одного. Л. Лепихова, Я. Коломинський розуміють спілкування як процес взаємодії людини з лю-



диною, де реалізуються міжособистісні стосунки. У системі міжособистісних стосунків у кожної людини свої функції, які накладають на неї права та обов'язки [5, с. 36]. Виходячи з вищезазначеного, ми вважаємо, що міжособистісні стосунки вихованців будь-якого інституційного закладу можуть бути важливою умовою їхнього повноцінного психічного розвитку, тобто такого розвитку, коли одночасно відбувається становлення мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер успішної в соціумі особистості.

Розкриємо зміст поняття «міжособистісні стосунки», який презентовано в дослідженнях вчених (таблиця 1).

Вищеподані визначення мають низку спільних рис. Найголовнішою рисою є те, що в усіх визначеннях міжособистісні стосунки трактуються як зв'язки, відносини між людьми. Так, Г. Васянович називає їх «безпосередні зв'язки й відносини», Я. Коломинський – «специфічний вид ставлення людини до людини», Л. Лепихова – «психологічні стосунки», а в психологічному словнику подано як зв'язки між людьми. Отже, міжособистісні стосунки, за наведеними авторами, є видом взаємодії людини з людиною.

Щодо відмінностей, то, на нашу думку, визначення Я. Коломинського дещо різниться від усіх інших тим, що описує одночасне чи відтерміноване особистісне ставлення у відповідь. А отже, на думку автора, міжособистісні стосунки виявляються як наслідок спілкування.

У дитячому будинку сімейного типу вихованці мають необмежені можливості для спілкування з рідними братами та сестрами, однолітками, для налагодження найближчих і різноманітних відносин з іншими дітьми. Крім того, тут діти живуть у сімейно-

му оточенні: у них спільні предмети, спільні заняття, єдиний простір життєдіяльності, одні й ті самі вихователі. Здавалося б, усе це має зв'язувати й об'єднувати дітей. Однак саме по собі оточення, що забезпечує безмежні можливості для спілкування з однолітками, не зумовлює розвитку міжособистісних стосунків [4, с. 40].

Ураховуючи позицію американського психолога Уільяма К. Шутца, який у 1958 р. запропонував теорію міжособистісних стосунків і психологічної сумісності під назвою «Фундаментальна орієнтація міжособистісних стосунків» [14, с. 38], вважаємо, що на ефективність міжособистісних стосунків між вихованцями дитячого будинку сімейного типу впливають такі ознаки:

- включення (Inclusion) – це певне вибудовування стосунків із людиною. Специфіка вияву «включення» залежить від типу особистості. Так, особистість конструктивного типу без зайвих зусиль знайомиться з новими людьми, підтримує розмову, залучається до спільної діяльності тощо. До деструктивних належать псевдоінтравертований і псевдоекстравертований типи. Проблема перших у тому, що вони не знають, як підійти до незнайомця, заговорити з ним, підтримати стосунки, а другі надто зациклені на власній персоні;

- стиль – певний спосіб взаємодії: демократичний (конструктивний) та авторитарний (ригідний) і спосіб відмови;

- афектація (Affection) – це передусім потреба в любові й прихильності. Конструктивним способом соціальної поведінки вважається такий, коли вступають у близькі стосунки з тими людьми, з якими цікаво.

За допомогою певних діагностичних методик можна виявити стан розвитку компо-

Таблиця 1

Зміст поняття «міжособистісні стосунки»*

№№ з/п	Автор	Визначення
1	Г. Васянович	Безпосередні зв'язки й відносини, що складаються в реальному житті між живими індивідами, які мислять і відчують
2	Я. Коломинський	Специфічний вид ставлення людини до людини, що надає можливість безпосереднього (чи опосередкованого технічними засобами) одночасного чи відтермінованого особистісного ставлення у відповідь
3	Л. Лепихова	Психологічні стосунки, що ґрунтуються на взаємній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії й спілкування, супроводжуються почуттям симпатії – антипатії та можуть бути оцінними й дієвими, тобто реалізуватися у взаємодії
4	Психологічний словник	Зв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються й об'єктивно виявляються в характері та способах міжособистісної взаємодії, тобто взаємних впливів людей один на одного в процесі їхньої спільної діяльності й спілкування

*Складено автором на основі таких джерел: [2, с. 195; 5, с. 37; 7, с. 71–72; 8, с. 198].

нентів міжособистісних стосунків вихованців інституційних закладів, а саме:

– мотиваційний – мотив інтересу, зокрема пізнавального, мотив афіліації, мотив досягнень, мотив саморозвитку за допомогою методики «Що мені подобається в дитячому будинку сімейного типу» (авт. Н. Лусканова, наша модифікація);

– емоційно-вольовий, який включає в себе якості (толерантність, емпатію, атракцію та емоційну стійкість), що впливають на характер і якість міжособистісних стосунків за допомогою анкети «Вибір» (авт. О. Матвієнко, наша модифікація);

– інструментальний – розвиненість мисленнєвих операцій, поняттєвого мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки та мовлення за допомогою «Виведення наслідків», «Класифікації».

Також методики «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) Е. Ейдеміллера, В. Юстицького; малюнковий тест «Малюнок сім'ї» (Т.Г. Хоментаускас) допомагають діагностувати уявлення про дитячо-батьківські відносини, схильність до ідеалізації образу батьків, образу матері, невиражене ставлення до розширеної сім'ї, потребу в прихильності до дорослого, індивідуальній увазі, неадекватність уявлень про сімейні ролі та функції. Для дитини першими й найбільш стійкими зразками поведінки є його батьки. Саме під їхнім впливом формується «суперего», яке контролює поведінку. Позбавлені цього чинника діти-сироти змушені орієнтуватися у своїй поведінці на поведінку оточуючих, що постійно змінюється. Дефіцит індивідуалізованого спілкування з дорослим призводить до порушень практично в усіх сферах розвитку особистості: несформованості почуття прихильності, незадоволення потреби в спілкуванні з дорослими, поверховості соціальних зв'язків, недорозвинення форм спілкування, обмеженості пізнавальної та перцептивної функцій, ініціативи й самостійності. Потреба в спілкуванні з дорослими є однією з провідних у дошкільному дитинстві, для цього віку властива більш складна мотивація до спілкування (потреба у співпраці, повазі, співпереживанні). Однак у дітей-сиріт до кінця дошкільного віку залишається потреба в увазі й доброзичливості.

І. Фурманов та інші дослідники цієї проблеми зазначають, що прагнення до співпраці і спільної діяльності з дорослими в них виражені вкрай слабо, потреба у взаєморозумінні та співпереживанні також розвинена недостатньо [12, с. 42].

Умови життя й виховання дітей у дитячому будинку спотворюють спілкування

дорослого з дитиною. Таке спілкування обмежене за емоційною наповненістю, сконцентроване на негативному полюсі оцінювання, зміщене зі сфери практичної активності в дисциплінарну. У результаті в дитини загострюється потреба в увазі й доброзичливості дорослих, у людському теплі, ласці, позитивних емоційних контактах. Дитина-сирота втрачає важливі для свого психічного благополуччя переживання власної цінності для інших, впевненості в собі, переживання цінності іншої людини, прихильності до інших. Разом із тим діти-сироти залежать від дорослих і в іншому, при цьому залежність може виступати у двох формах: позитивній, коли дитина-сирота прагне привернути увагу дорослого, завоювати його любов виконанням вимог, слухняною поведінкою, і негативній, коли увага дорослого завойовується поганою поведінкою, навмисним невиконанням вимог, демонстративним нерозумінням. Дійсно, результати досліджень свідчать про те, що у вихователів існують проблеми у взаєминах із дітьми-сиротами, що полягають у прагненні вихованця до встановлення близьких емоційних контактів і одночасному вияві агресії до дорослих. І. Фурманов зазначає, що «поєднання агресивності з невмінням взяти на себе відповідальність розвиває таке собі споживацьке ставлення до дорослих, тенденцію чекати або навіть вимагати вирішення своїх проблем від оточення» [12, с. 42]. У зв'язку з цим він указує на те, що становлення адекватних форм поведінки дитини-сироти стосовно дорослих сприяє нормалізації процесу ідентифікації з батьками, що в дітей-сиріт є, безумовно, порушеним [12, с. 45].

Успіх особистості в соціумі значною мірою залежить від здатності будувати міжособистісні стосунки з іншими людьми. Виховати успішну в соціумі дитину-сироту й дитину, позбавлену батьківської опіки, можливо, на нашу думку, лише в дитячому будинку сімейного типу. Саме в таких будинках можна створити умови для формування міжособистісних стосунків вихованців, у межах яких відбуватиметься їхній повноцінний психічний розвиток.

Висновки. Можна забезпечити повноцінний психічний розвиток дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за умови їх виховання в дитячому будинку сімейного типу. У межах дитячого будинку сімейного типу важливо допомогти таким дітям у становленні успішної в соціумі особистості шляхом формування міжособистісних стосунків між ними та з батьками-вихователями.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бережна Л. Соціальний розвиток дітей-сиріт в інституційних закладах опіки та виховання в Україні (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / Л. Бережна // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». – 2014. – Вип. 35. – С. 9.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : [навчальний посібник] / Г.П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
3. Дейна В. Діти, позбавлені батьківського піклування як феномен соціального сирітства / В. Дейна // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 1. – С. 33–37.
4. Джамиева М.С. Особенности межличностных взаимоотношений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / М.С. Джамиева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Pedagogica/3_147625.doc.htm.
5. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : [учебное пособие для психологов, педагогов, социологов] / Я.Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.
6. Культура міжособистісних стосунків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/5463/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB_%D0%BC%D0%BE%D0%BD.pdf.
7. Лепихова Л.А. Межличностные отношения / Л.А. Лепихова // Психология личности : [словник-довідник] / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 71–72.
8. Межличностные отношения // Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – С. 198.
9. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://medbib.in.ua/metodika-diaagnostiki-mejlichnostnyih-39998.htm>.
10. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей. – М. : СИМС, 1995. – 14 с.
11. Савчин М.В. Соціальна психологія : [навчальний посібник] / М. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 2000. – 274 с.
12. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск : Тесей, 1999. – 158 с.
13. Харук Т.Я. Становлення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на різних етапах розвитку суспільства в Україні / Т.Я. Харук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 189–192.
14. Шутс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1379/ШУТЦ-Кеш.

УДК 159.922.73:159.942

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Шпак М.М., к. пед. н.,
доцент кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті розкрито психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в дітей підліткового віку. Емпірично визначено рівень розвитку емоційного інтелекту в підлітків. Установлено, що вікові особливості підлітків сприяють розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, який виражається в здатності до емоційного самопізнання. Водночас соціальна ситуація розвитку підлітка забезпечує розвиток міжособистісного емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, розвиток, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, підлітковий вік.

В статье раскрыты психологические особенности развития эмоционального интеллекта у детей подросткового возраста. Эмпирически определен уровень развития эмоционального интеллекта у подростков. Установлено, что возрастные особенности подростков способствуют развитию внутриличностного эмоционального интеллекта, который выражается в способности к эмоциональному самопознанию. В то же время социальная ситуация развития подростка обеспечивает развитие межличностного эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, подростковый возраст.

Shpak M.M. PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEENAGE

The article deals with the psychological peculiarities of the development of emotional intelligence of adolescents. A level of the development of emotional intelligence of teenagers is empirically determined. It is found that the age peculiarities of adolescents contribute to the development of intrapersonal emotional intelligence, which is reflected in the capacity for the emotional self-knowledge. At the same time, the social situation of the involvement of teenager ensures the development of interpersonal emotional intelligence.

Key words: *emotional intelligence, development, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, teenage.*

Постановка проблеми. Емоційний інтелект став предметом наукового дослідження вчених порівняно недавно. У працях вітчизняних (О.І. Власова, С.П. Дерев'янка, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко) та зарубіжних (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей) дослідників розкрито теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності цього феномена. Однак у сучасній психологічній науці ще й досі немає чіткого й однозначного визначення цього поняття. Емоційний інтелект трактують, з одного боку, як «сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних із обробкою й перетворенням емоційної інформації» [1, с. 51]; з іншого – як «інтегральну властивість особистості, у якій відображаються всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності: ставлення до навколишнього світу, до себе як суб'єкта активності, до інших як партнерів у спілкуванні та взаємодії» [8, с. 101].

З огляду на зазначене більшість сучасних дослідників спрямовують свої наукові розвідки на з'ясування місця цього конструкту серед інших психічних структур особистості, а також на визначення психологічних закономірностей і механізмів його розвитку в онтогенезі. Так, зокрема, метою наукового дослідження є вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Окрім цього, для того щоб простежити наступність у розвитку емоційного інтелекту, ми провели психодіагностичне дослідження з метою визначення особливостей його розвитку в молодшому підлітковому віці. Конкретизуємо більш детально наші дослідницькі позиції.

При переході дітей із початкової школи в середню перед педагогами та практичним психологом постає широке й різнобічне коло завдань. Зокрема, психологічні проблеми цього періоду можуть бути пов'язані як зі змінами в організації навчально-виховної діяльності в середніх класах школи, так і з особистісними проблемами, характерними для підліткового віку. Як відомо, на цьому етапі вікового розвитку спосте-

рігаються суттєві зміни в інтелектуальній, емоційній і мотиваційній сферах особистості, які впливають на розвиток емоційного інтелекту особистості.

Ступінь розробленості проблеми. Психологічні закономірності психічного розвитку дітей підліткового віку вивчали Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, А.О. Реан, Д.І. Фельдштейн та ін. Науковці наголошують, що підлітковий вік – це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибокими змінами в соціальному та емоційному розвитку, що насамперед пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням організму [10; 11].

Особливості протікання підліткового віку відображено в його назвах: «переломний», «перехідний», «важкий», «критичний», які, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, часто вживаються вченими, психологами та педагогами-практиками.

Доведено, що найважливішим психологічним новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості [5; 6; 11], яка, за одностайною позицією науковців, характеризується передусім виникненням почуття дорослості. Саме воно, очевидно, й зумовлює особливості емоційної поведінки підлітка, який вимагає поваги до власної особистості, визнання своєї індивідуальності, рівності з дорослими. До того ж криза «13 років», яка припадає на цей віковий період, призводить до справжнього вибуху непокори, зухвальства та емоційних відхилень у поведінці підлітків. У багатьох із них спостерігаються так звані акцентуації характеру, при яких загострюються негативні риси характеру, з'являються психічні патології [10].

У зв'язку з тим, що в підлітковому віці інтенсивно формується самооцінка, розвивається особистісна рефлексія [11]: підліток прагне пізнати свій внутрішній світ, свою індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути. Особливо це сприяє, на нашу думку, емоційному самопізнанню, емоційному самоусвідомленню підлітка.

Водночас у цей період зростає необхідність розуміння емоцій інших людей та управління ними, оскільки провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спіл-



кування з однолітками [5; 6; 11]. Для підлітків важливо бути прийнятими іншими людьми, тому вони не лише хочуть успішно налагоджувати емоційні контакти з товаришами, а й емпатійно взаємодіяти з ними [4]. Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя й навчальної діяльності, охоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну та надзвичайно важливу для підлітка сферу життя.

Метою статті є теоретично обґрунтувати й емпірично визначити особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці; на основі порівняльного аналізу та узагальнення отриманих даних охарактеризувати вікову специфіку його розвитку в молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури [5; 6; 10; 11] з означеної проблеми та власних результатів емпіричного дослідження виокремимо основні тенденції, які спостерігаються в емоційному розвитку підлітків. Так, дітям підліткового віку характерні такі емоційні властивості:

- підвищена емоційна збудливість, яка зумовлена статевим дозріванням і невідповідністю процесів збудження й гальмування з явним домінуванням перших, завдяки чому підлітки схильні до афектів, відрізняються запальністю, бурхливим виявом емоцій: вони пристрасно беруться за виконання цікавого для них завдання, палко відстоюють свої погляди та інтереси, готові щомиті «вибухнути» через найменшу несправедливість щодо себе чи своїх друзів;

- стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами;

- підвищена особистісна тривожність, яка пов'язана з уявленнями про себе, критичним ставленням до себе, самооцінкою;

- суперечливість почуттів: часто підлітки пристрасно захищають свого товариша, хоча розуміють, що той учинив неправильно й гідний осуду;

- виникнення негативних переживань і в молодших, й особливо в старших підлітків пов'язано з пізнанням самого себе, тобто не тільки з оцінюванням підлітка іншими, а й із самооцінкою, незадоволенням собою;

- значною мірою розвинене почуття належності до певної соціальної групи, саме тому вони гостріше й хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж осуд батьків чи вчителів;

- інтенсивне формування моральних почуттів, що виявляються у взаєминах з іншими;

- вибірковий і більш інтимно-особистісний характер ставлення до дружби, в основі якої лежить не спільні гра, виконання на-

вчальних завдань, як у молодших школярів, а спільність інтересів і захопленнь.

Стосовно розвитку емоційного інтелекту, то науковці (К. Ізард, В.М. Куніцина, В.О. Лабунська) стверджують, що в підлітковому віці збільшується кількість емоціогенних об'єктів, які мають переважно соціальний характер, відтак знання про емоції стають усе більше опосередкованими. Водночас покращується вербальне вираження емоцій порівняно з молодшим шкільним віком.

Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці досліджувала Ю.В. Давидова [3]. Дослідниця визначила, що в цьому віці емоційний інтелект має складну структуру, у якій можна виділити два фактори: зовнішній аспект, або «розуміння емоцій», і внутрішній аспект, або «емоційна саморегуляція». Основні функції емоційного інтелекту, на думку автора, полягають у забезпеченні успішності діяльності, а також гармонізації процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. Водночас Ю.В. Давидова зазначає, що існують статево-рольові відмінності емоційного інтелекту, які пов'язані із соціальними ролями, груповими очікуваннями, соціальними нормами та гендерними установками, і доводить, що загальний показник емоційного інтелекту в дівчат вищий, ніж у хлопців, до того ж ця відмінність спостерігається протягом усього підліткового віку. Це пов'язано, на думку автора, з тим, що в дівчат краще розвинутий фактор «розуміння емоцій», зокрема емоційна обізнаність, емпатія й розпізнавання емоцій інших людей.

У дослідженні О.І. Власової [2, с. 280–281] виявлено, що для молодших підлітків поряд із емпатійними властивостями провідними емоційними здібностями є здатність до системної ідентифікації емоційної експресії людини, яка пов'язана з індивідуальною соціальною активністю, набуттям здатності до соціально адаптивної поведінки в емоційно напружених ситуаціях. При цьому встановлено, що до кінця підліткового віку розвиток цієї емоційно-когнітивної здібності фактично досягає середніх нормативних показників дорослої людини.

У старшому підлітковому віці О.І. Власовою зафіксовано становлення окремих механізмів емоційного самоусвідомлення, зокрема найбільші результати розвитку виявлено в показниках розрізнення й диференціації емоцій. При цьому дівчата активніше за хлопців виражають емоції та краще ідентифікують їх за виразом обличчя, натомість хлопці продуктивніше управляють емоціями, приймаючи за них відповідальність [2, с. 281].

Проблема становлення емоційної зрілості в підлітковому віці вивчалася І.Г. Павло-

вою [9]. Зазначений феномен дослідниця пов'язує з розвитком емоційної сфери особистості, що виражається в адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. У структурі емоційної зрілості І.Г. Павлова виокремлює такі компоненти: емоційну експресивність, емоційну саморегуляцію та емпатію. На основі результатів емпіричного дослідження, дослідниця стверджує, що у віці від 13 до 14 років суттєво покращується здатність керування підлітками власними емоціями, а в період від 14 до 15 років – підвищується рівень довільності вираження емоцій у спілкуванні. Разом із тим визначено статеві відмінності у вияві ознак емоційної зрілості, а саме: у дівчат найбільш активно формуються співчуття і співпереживання, розуміння емоційного стану та мотивів поведінки партнера в процесі спілкування; у хлопців – регуляція власними емоціями.

Отже, зіставивши й порівнявши результати психологічних досліджень особливостей розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці, можемо узагальнити, що в цей період відбувається подальше становлення зазначеного феномена, спостерігаються кількісні та якісні зміни, статеві відмінності в його розвитку, що мають як позитивний, так і негативний характер.

З метою експериментального визначення рівня розвитку емоційного інтелекту, його критеріїв і показників розвитку в дітей підліткового віку ми використали опитувальник «ЕІІІ» Д.В. Люсіна [7]. У дослідженні взяло участь 148 учнів 5–6 класів (віком 11–13 років). Вибір нами саме цієї вікової групи дітей зумовлений бажанням простежити наступність у розвитку емоційного інтелекту на подальших етапах життя дитини, зокрема в молодшому підлітковому віці, який є пограничним із молодшим шкільним віком.

Як видно з таблиці 1, у більшості дітей (48%) молодшого підліткового віку емоційний інтелект сформований на низькому рівні, що відображається в недостатньо розвиненій здатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати їх виявом. А це, у свою чергу, позначається на соціальній взаємодії з оточуючими. Адже через низький емоційний інтелект ці підлітки не можуть успішно спілкуватися зі своїми ровесниками й учителями, що часто призводить, як засвідчують наші спостереження, до виникнення міжособистісних конфліктів і вияву агресії.

У третини підлітків (31,7%) емоційний інтелект сформований на середньому рівні. Вони здатні розпізнавати за експресивними ознаками власні емоції та емоції інших людей, хоча інколи допускають при цьому помилки. Разом із тим можуть вербально описати свої переживання, визначити причини їх виникнення, але не завжди усвідомлюють наслідки своїх емоційних реакцій. У процесі спілкування з дорослими та ровесниками вони не завжди стримують власні емоції, а також не можуть ефективно управляти емоціями інших.

Тільки у 20,3% підлітків емоційний інтелект знаходиться на високому рівні розвитку. Завдяки добре розвиненій здатності розуміти емоції, як власні, так й інших людей, та управляти ними, вони займають лідерські позиції серед своїх ровесників і користуються авторитетом. Як показали наші спостереження, ці підлітки легко налагоджують емоційний контакт із однолітками, виявляють співпереживання, емпатійне ставлення до інших.

Аналізуючи окремі показники розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці, варто зазначити, що вони мають як по-

Таблиця 1

Кількісні результати дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в підлітків за допомогою опитувальника «ЕІІІ» Д.В. Люсіна

Рівні емоційного інтелекту	Шкали й субшкали опитувальника «ЕІІІ» Д.В. Люсіна									
	Розуміння своїх емоцій	Управління своїми емоціями	Розуміння чужих емоцій	Управління чужими емоціями	Контроль експресії	Розуміння емоцій	Управління емоціями	Внутрішньо особистісний інтелект	Міжособистісний інтелект	Загальний рівень ЕІ
Високий	23,6	10,1	12,2	20,3	19,6	14,2	22,3	16,6	15,5	20,3
Середній	50	39,9	39,2	40,5	50	38,5	37,8	46,6	41,2	31,7
Низький	26,4	50	48,6	39,2	30,4	47,3	39,9	36,5	43,3	48



зитивний, так і негативний характер. Так, було встановлено, що в підлітків покращується здатність розуміти власні емоції, а саме: порівняно з молодшим шкільним віком зменшується кількість дітей із низьким рівнем розуміння своїх емоцій, який виявляється в кожного четвертого респондента, і, як наслідок, зростає кількість учнів із середнім рівнем (50%). Це зумовлено, на нашу думку, становленням самосвідомості, розвитком особистісної рефлексії, що сприяє кращому емоційному самоусвідомленню.

Однак у цьому віці погіршується здатність володіти собою, керувати своїм емоційним станом порівняно з молодшими школярами, зокрема в половини підлітків, які взяли участь у дослідженні, констатовано низький рівень управління власними емоціями. Це зумовлено, на нашу думку, статевим дозріванням і гормональними змінами, які відбуваються в організмі підлітка, і виражається в підвищеній емоційній збудливості, неврівноваженості, схильності до афектів, підвищеній особистісній тривожності. Відтак підлітки не завжди адекватно емоційно реагують у певних соціокультурних умовах. Натомість у підлітковому віці підвищується здатність управляти емоціями інших людей. Однак через низький рівень розуміння емоцій інших людей на фоні прагнення підлітків до домінування та лідерства вони більше застосовують маніпулятивні тактики впливу на оточуючих, що негативно впливає на соціальну взаємодію. Цим можна пояснити той факт, що в підлітковому віці зростає кількість міжособистісних конфліктів, загострюються взаємини з дорослими (вчителями і батьками), збільшуються вияви агресії та насильства. Відтак недостатньо розвинений міжособистісний емоційний інтелект не сприяє успішному інтимно-особистісному спілкуванню з однолітками, яке, як уже зазначалось, є провідною діяльністю на цьому віковому етапі розвитку.

Також у результаті порівняльного аналізу отриманих даних нами було виявлено статеві відмінності в розвитку емоційного інтелекту в дітей підліткового віку. Так, статистично достовірні відмінності за t-критерієм Стьюдента спостерігаються за такими показниками: дівчата краще розуміють власні емоції ($t=2,59$; $p=0,01$), розпізнають і розуміють емоції інших людей ($t=2,14$; $p=0,05$), а також більше виявляють емпатійність ($t=2,23$; $p=0,05$) у процесі спілкування та соціальної взаємодії порівняно з хлопцями. Однак більш високий рівень емоційної саморегуляції та контролю експресії наявний у хлопців ($t=2,75$; $p=0,01$).

Висновки. Отже, вікові особливості підліткового віку як перехідного етапу від дитинства до дорослості, з одного боку, створюють сприятливі передумови для розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, з іншого – соціальна ситуація розвитку підлітка зумовлює необхідність розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Відтак розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з метою збалансованого поєднання когнітивних та емоційних процесів, зумовлених особливостями соціалізації й індивідуалізації дітей цього віку.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшому проведенні емпіричного дослідження щодо розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, здійсненні порівняльного аналізу отриманих результатів і визначенні найбільш сензитивного вікового періоду для розвитку емоційного інтелекту особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. О новой теории эмоционально-го интеллекта / И.Н. Андреева // Вестник БДУ. Сер. 3. – 2010. – № 3. – С. 48–51.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2005. – 308 с.
3. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.
4. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
5. Заброцький М.М. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М.М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
6. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : [навч. посіб.] / В.П. Кутішенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
8. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 95–109.
9. Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І.Г. Павлова ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 19 с.
10. Психологія подростка : [учебник] / под ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
11. Психологія современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

УДК 159.98:37.015.3

ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИЯблонський А.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, докторант*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті схарактеризовано функціональні компоненти психологічної експертизи освіти. Обґрунтовано зміст інформаційно-аналітичного, рефлексивно-оцінного, прогностично-проектувального та соціально-комунікативного компонентів із позиції перспектив підготовки майбутніх психологів до реалізації експертних функцій у психолого-педагогічній практиці.

Ключові слова: *освіта, психологічна експертиза освіти, функціональні компоненти, експертна діяльність.*

В статье охарактеризованы функциональные компоненты психологической экспертизы образования. Обосновано содержание информационно-аналитического, рефлексивно-оценочного, проектно-прогностического и социально-коммуникативного компонентов с позиции перспектив подготовки будущих психологов к реализации экспертных функций в психолого-педагогической практике.

Ключевые слова: *образование, психологическая экспертиза образования, функциональные компоненты, экспертная деятельность.*

Yablonskyi A.I. FUNCTIONAL COMPONENTS OF EDUCATION PSYCHOLOGICAL EXPERTISE

Functional components of education psychological expertise are determined in the issue. The content of information-analytical, reflective, evaluation, prognostic and projective and social-communicative components is proved from the position of prospects preparation of future psychologists to implement expert functions in the psycho-pedagogical practice.

Key words: *education, education psychological expertise, functional components and expertise.*

Постановка проблеми. Проблема виокремлення та систематизації компонентів експертної діяльності ускладнюється множиною внутрішніх і зовнішніх чинників, а саме: різноманітністю підходів до розуміння мети й функцій експертизи в освіті, діагностичним інструментарієм, який використовується задля проведення експертного дослідження та отримання об'єктивного висновку.

Аналіз робіт, присвячених різним сферам застосування експертизи, засвідчив, що вона детермінується системним впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, одним із яких є зміна уявлень щодо соціальної природи та статусу сучасної освіти зі своїми цілями, орієнтаціями, наукою, культурою, економікою, що вимагає зміну основи професійно-світоглядної позиції експерта. Це виявляється в тому, що при наявному низькому рівні консенсусної культури він має реалізувати у своїй діяльності конвенційні принципи, серед яких – повага до позицій (навіть протилежних) усіх суб'єктів діяльності й розподіл відповідальності за умови досягнення узгодженої позиції. Другим зовнішнім чинником, що визначає зміст і якість експертної діяльності, відповідно, вимагає розробки її принципів, є те, що ситуація експертизи, зокрема, інновацій у сфера освіти поєднує в собі не тільки множину можливостей, а й різноманітні ризики, тобто діяльність експерта може набувати творчого прогностич-

ного характеру або ж дискредитуватися монологізмом, прагматичними інтересами.

Ступінь розробленості проблеми. Результати аналізу низки наукових досліджень дають змогу дійти висновків, що у психолого-педагогічній науковій літературі останнім часом з'явилася низка праць, присвячених проблемі аналізу компонентного змісту експертної діяльності (С. Братченко, В. Давидов, В. Докучаєва, С. Максименко, В. Панок, М. Семаго, В. Слободчиков, В. Татенко, О. Тубельський, Ю. Швалб, А. Хараш та ін.). Більшість із указаних авторів зосереджують увагу на дослідженні окремих функціональних компонентів експертної діяльності, враховуючи специфіку найбільш розроблених сфер застосування експертизи (юридична, судова, товарознавча, екологічна тощо). Водночас малодослідженими залишаються питання функціонального змісту основних компонентів психологічної експертизи освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні предмета, мети й завдань, а також функціональних компонентів психологічної експертизи освіти.

Виклад основного матеріалу. Психологічна експертиза освіти – це процес аналізу та надання оцінних суджень щодо осмислення соціально-педагогічної дійсності з метою виявлення нових фактів в освітній практиці, що забезпечують розвиток і конкретизацію її



теоретичного змісту, відкривають нові перспективи щодо передбачення інноваційних змін в освітній практиці та пояснення причини необхідності їх запровадження, є основою для розгортання емпіричних досліджень.

Предметом психологічної експертизи в освіті є закономірності формування, розвитку й функціонування експертної діяльності загалом і предмета конкретної експертизи, яким є експертне завдання, що належить вирішити експерту в ході та за результатами дослідження на підставі відповідного обсягу спеціальних знань із використанням засобів і методів, які є в його компетенції.

У зв'язку з цим важливо з'ясувати мету й завдання експертного дослідження. Більшість дослідників сходяться на думці, що головною метою гуманітарно-психологічної експертизи є визначення, оцінювання факторів ризику, які потенційно або реально містять у собі конкретна технологія, і можливостей корегувальних впливів. Водночас експертиза має бути спрямована на визначення закладених у цій технології нових можливостей для розвитку та реалізації людського потенціалу. Отже, результатом експертизи має стати підсумковий баланс позитивних і негативних наслідків реалізації технології на практиці з визначеними можливими корегувальними впливами. Постановка мети гуманітарно-психологічної експертизи в такому розумінні зумовлює необхідність вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань, серед яких виокремлюємо такі:

1. Аналіз державних рішень із позиції їх впливу на життєдіяльність різних соціальних і вікових груп населення.

2. Прогноз впливу близьких і відтермінованих у часі наслідків прийнятих рішень для стану людського потенціалу.

3. Розробка науково обґрунтованих експертних висновків щодо проектів принципів рішень органів державної влади та управління з погляду їх впливу на економіку, соціальні процеси, соціально-політичні настрої та психологічні настанови в суспільстві.

4. Оцінювання відповідності прийнятих рішень меті й завданням державної соціальної політики.

5. Розробка ефективних механізмів реалізації пріоритетів державної соціальної політики та запобігання її деформації.

Така загальна мета й завдання гуманітарно-психологічної експертизи уточнюються, деталізуються в меті, завданнях, у предметі конкретної експертизи освіти, сутність якої визначається сукупністю питань, розв'язання яких потребує спеціальних знань в освітній галузі.

Схарактеризуємо функціональні компоненти психологічної експертизи освіти, се-

ред яких визначаємо такі:

1. Інформаційно-аналітичний.
2. Рефлексивно-оцінний.
3. Прогностично-проектувальний.
4. Соціально-комунікативний.

Визначення інформаційно-аналітичного компонента експертної діяльності пов'язане з початковим етапом діяльності експерта й передбачає реалізацію таких його дій: вивчення запиту на експертизу та подання замовником матеріалів, щодо її об'єкта; обговорення із замовником мети, завдань експертизи, визначення конкретних завдань і програми експертного дослідження, що містить вибір форм і засобів вимірювання, показників і критеріїв; реалізація програми експертного дослідження, обробка й оформлення результатів вимірювання; аналіз усієї сукупності отриманих про об'єкт експертизи інформації; виділення найсуттєвіших, значущих її елементів. Отже, в межах інформаційно-аналітичної діяльності експерт має вирішити два основні завдання: 1) отримати повну й точну інформацію про об'єкт експертизи; 2) виділити в ній найвагоміші одиниці інформації з погляду визначених завдань і мети експертизи. Серед дослідників найбільш поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності. Отже, чим детальніше сплановані та проведені діагностичні процедури, тим точнішим буде експертний діагноз. Окрім того, результати цих вимірювань найчастіше подаються й розглядаються як результати експертизи.

На нашу думку, гуманітарний характер організації та проведення експертизи суперечить вищезазначеному, оскільки не варто переоцінювати значення кількісних діагностичних процедур. Таке застереження пов'язане з тим, що в гуманітарній сфері, до якої належить освіта, множина таких кількісних методів вимірювання досить обмежена, а також ці вимірювання мають здебільшого допоміжний характер. Відтак визначення необхідного й достатнього переліку застосованих діагностичних процедур і характер використання результатів, отриманих вимірюванням, може визначатися самим експертом залежно від мети й конкретних завдань експертизи. Поряд із цим необхідно підкреслити, що в питанні визначення основи програм експертного дослідження в тому числі у сфері освіти ми більше схиляємося до дослідницької позиції М. Семаго, який уважає, що в основу має бути покладено «переважно методи якісного вивчення, такі як спостереження, бесіда опитування, дослідження текстів і продуктів діяльності, різні форми гри та дискусій тощо» [4, с. 25]. Умовою успішного застосування

цих методів є позиція, яку обирає експерт стосовно всіх учасників експертного процесу, а саме: позиція партнерства та спільного пошуку у вирішенні експертних завдань. Справедливо наголошував О. Тубельський: «Зрозуміти сьогодні в експериментальній роботі можливо лише спостерігаючи та беручи участь у реальній діяльності» [5]. Таке розуміння змісту інформаційно-аналітичного компонента експертної діяльності забезпечує реалізацію принципу діяльнісного характеру експертизи.

Обґрунтування рефлексивно-оцінного компонента експертної діяльності пов'язане з тим, що саме він утворює основний зміст експертної діяльності, є її центральним компонентом. Окрім того, рефлексивний підхід у сучасній системі наукового знання розглядається як підхід інтегративний, міждисциплінарний і широко використовується не тільки в різних галузях науки, а й в управлінській діяльності.

У межах рефлексивної діяльності здійснюється збір та інтеграція найсуттєвіших ознак, виділених на етапі інформаційно-аналітичної діяльності, у цілісний індивідуальний образ досліджуваного об'єкта, що також дає змогу осмислити його природу, сутність, зрозуміти ступінь унікальності й неповторності. Реалізація цього компонента експертної діяльності передбачає також вихід за межі конкретного об'єкта, включення його в більш широкий контекст розгляду (наприклад, у рівень теоретичних уявлень про освітній процес). Зрозуміти об'єкт експертизи – означає пояснити його засобами та через логіку понять наявних теоретичних моделей. Саме в рамках досить узагальнених теоретичних моделей може бути здійснене своєрідне розпізнавання об'єкта й визначення ступеня його новизни чи інноваційності.

Обравши об'єктом дослідницької уваги рефлексивно-оцінний компонент експертної діяльності, зіткнулися з проблемою виникнення відповідної теоретичної моделі з множини наявних у сучасній системі наукового знання. Проблема зумовлюється тим, що підбір експертом тієї чи іншої теоретичної моделі здійснюється на основі застосування методу спроб і помилок (примірювання різних теоретичних моделей до емпіричного досліджуваного об'єкта), при цьому критерієм вибору найчастіше слугує пояснювальний потенціал тієї чи іншої теоретичної конструкції. За цих умов здебільшого виникають ситуації, коли об'єкт експертизи не може бути поясненим через наявні теоретичні моделі. У такому випадку дослідник постає перед необхідністю конструювання самостійної теоретичної моделі, здатної пояснити унікальний досвід. Така модель переважно є своє-

рідним синтезом елементів відомих теорій і дає змогу піднятися над емпіричним рівнем досліджуваного об'єкта. Послідовність розумових дій у рефлексивній діяльності експерта можна подати так: 1) створення цілісного уявлення про об'єкт експертизи; 2) вибір і побудова теоретичної моделі пояснення; 3) розпізнавання та подання об'єкта експертизи засобами теоретичної моделі. На нашу думку, важливою є практична спрямованість рефлексивно-оцінної діяльності експерта, яка розпочинається з аналізу реальної практики й до неї ж повертається на кінцевому етапі.

Розглядаючи рефлексивно-оцінний компонент експертної діяльності, варто також підкреслити важливість оцінного складника, оскільки дія, пов'язана з реалізацією експертизи, безпосередньо передбачає кваліметрию, або оцінювання отриманої інформації шляхом здійснення сукупності спеціальних процедур, логічних і математичних прийомів, що забезпечують збір, узагальнення та аналіз інформації. Аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що оцінна складова рефлексивно-оцінного компонента експертної діяльності пов'язана із застосуванням таких методів, як опитування, інтерв'ю, анкети, змішане анкетування. Найперспективнішим методом оцінювання вважають метод Дельфи, розроблений математиком та експертом у галузі системних досліджень О. Хельмером. Він допускає набір послідовних процедур, які допомагають оцінити проблему, охоплює такі чотири етапи: на першому етапі експерт інформується про мету і предмет експертизи, перед ним замовник ставить низку запитань у вигляді анкети; другий етап пов'язаний із тим, що інформація, яка містить у собі експертні оцінки, надходить до аналітиків, завдання яких полягає у визначенні крайніх показників (максимальна та мінімальна оцінки) і знаходженні середнього загального індексу. На цьому етапі експертам анонімно надаються знайдені показники й обґрунтування, в результаті чого, як правило, відбувається коригування експертних оцінок. Після цього результати знову надаються спеціалістам-аналітикам. Подальші етапи будуються за аналогічною схемою, на основі чого зменшується дисперсія оцінок експертів і збільшується їх узгодженість. Серед методів оцінювання, які широко використовуються в експертній діяльності, розрізняють методи нарад і дискусій, метою яких є вироблення колективної думки в процесі обговорення; стратегії «мозкового штурму»; метод утопічних ігор (бажане майбутнє та небажане майбутнє); а також методи більш високого порядку, зокрема метод системних матриць; метод «де-



рева цілей», метод патерна [3, с. 51]. Варто підкреслити, що оцінювання залишається найбільш затребуваним, оскільки забезпечує адекватне відображення об'єкта дослідження. Водночас методики експертних оцінок не позбавлені недоліків, серед яких головною є непрофесіоналізм, недостатня компетентність експерта, що зумовлює формулювання ним помилкових суджень. Наступний момент, який свідчить про недоліки застосування цього методу, виявляється в прагненні подати оцінку у вигляді числа, натомість експерт не завжди може визначити кількісний еквівалент свого вербального якісного судження. Відтак інформативність кількісних показників може шкодити достовірності експертної оцінки. Останніми десятиліттями з метою надання експертній оцінці більшої достовірності широко застосовуються так звані експертні системи, що на практиці виглядають як комп'ютерні програми, які включають у себе знання у формі бази даних і робота яких спрямована на формулювання рекомендацій або вирішення проблем, схожих із рішенням експерта в певній предметній сфері. До переваг експертних систем зараховують стабільність роботи, легкість передачі знань і стійкість до впливу негативних факторів. Разом із тим принципи, що покладені в основу експертного знання, не завжди мають чітке формулювання в термінах заданої комп'ютерної моделі; знання, що ґрунтуються на особистому досвіді, можуть бути недостатньо формалізовані, щоб бути узагальненими у вигляді набору фактів, а також контекстуальна подача інформації не завжди може бути змодельована комп'ютерною експертною системою.

Тому найпродуктивнішою є ситуація, за якою людина-експерт працює з використанням комп'ютерної експертної системи, за якої остання є партнером і консультантом у конкретній предметній галузі, сприяючи тим самим розширенню сфери застосування знань авторитетного експерта.

Прогностично-проектувальний компонент експертної діяльності найістотніше виявляється на завершальному етапі дослідження. Оскільки діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану (цим вона відрізняється від діагностики), а й передбачає визначення потенціалу розвитку, його прогнозування в майбутньому, то абсолютно справедливо О. Тубельський указував на те, що «експертиза є робота з майбутнім у сьогодні» [4]. З урахуванням вищевказаного підкреслимо, що прогностика як один із напрямів наукового знання найбільш інтенсивно розвивається на сучасному етапі. Вона є галуззю міждисциплінарних гуманітарно-психоло-

гічних знань про принципи, закономірності й методи прогнозування явищ і процесів. Експертне прогнозування ґрунтується на зовнішній щодо проєктованої діяльності позиції експерта, при цьому необхідними та обов'язковими елементами експертної діяльності є не тільки спостереження, дослідження за реально існуючим об'єктом, а й вивчення гіпотез, очікувань, прогнозів, покладених в основу цього проєкту його авторами. Серед основних методів реалізації прогностичної діяльності експерта визначають дослідження й аналіз наявного досвіду реалізації схожих проєктів та ідей; побудова гіпотез, пов'язаних із екстраполяцією тенденцій розвитку явища в часі – минулому, сучасному й майбутньому; створення прогностичних моделей.

Окрім того, вважаємо за необхідне приділити увагу сутності категорії проєктування та проєктувальної діяльності. При цьому, як визначає В. Докучаєва, категорія проєктування має: а) інженерно-виробниче походження; б) внаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності позначуваної нею, ця категорія набуває міжгалузевого універсального значення; в) у змістовому процесуальному стосунку є категорією психології, оскільки відображає перетворення на ідеальному рівні у вигляді моделювання (розумового створення) майбутніх об'єктів; г) у сутнісному смисловому аспекті виявляється через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних і навіть революційних) змін, що, безперечно, вказує на зв'язок із категорією «інновація» [2, с. 98]. Характерною особливістю проєктування, на думку більшості дослідників, є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів пізнання того, що може виникнути, і розробка сценаріїв майбутніх подій. Як зазначає В. Давидов, «процес проєктування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, а отже, має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний із науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням» [1, с. 67].

Проектувальна діяльність експерта є самостійною в тих ситуаціях, коли він залучається до проєктування й подальшого розвитку експерименту його авторами чи ініціаторами. Долучаючись до дискусій, обговорення з авторами експерименту спектру можливостей і додаткових ресурсів реалізації експериментального задуму, експерти створюють розвивальну ситуацію для всього колективу. Така позиція розширює діапазон завдань, які постають перед експертом, шляхом включення до них завдань консуль-

тування та проектування. За такої умови експерт стає безпосереднім учасником проекту, що породжує проблему обмеження його участі в діяльності авторів проекту.

Соціально-комунікативний компонент експертної діяльності виокремлюється як самостійний завдяки його провідній ролі на всіх етапах проведення експертизи. Діяльність експерта реалізується як спільна діяльність, що передбачає спілкування всіх учасників як експертної групи, так і авторів інноваційного проекту та осіб, котрі беруть безпосередню участь у його реалізації. Спільна діяльність у межах експертної групи може бути охарактеризована як діяльність тимчасової малої групи, яка має свої особливості, а саме: гнучкий характер комплектування групи відповідно до конкретних експертних запитів; об'єднання спеціалістів різного профілю (психологів, педагогів, економістів, філософів та ін.), яке проводиться на добровільних засадах та узгоджується із замовниками (авторами інновацій); власна експертна позиція кожного члена групи з достатньою незалежністю й автономністю, що й забезпечує єдино можливий спосіб взаємодії – рівноправну співпрацю. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення щодо об'єкта експертизи, яке водночас не позбавляє права кожного члена групи на висловлювання окремої (особливої) думки. Зовнішнім виявом експертної взаємодії слугують різні форми спілкування: дискусії, обговорення, наради, консиліуми, до участі в яких залучаються як експерти, автори інновацій, так і громадськість. Отже, експертна діяльність є діалогом, своєрідною комунікацією індивідів і груп як носіїв різних інтересів і ціннісних установок. У такому розумінні вона стає своєрідним механізмом узгодження підготовки компромісних рішень, виходу на більш фундаментальні рівні спільних інтересів, визначенню платформ, на яких можливий перехід від логіки протистояння та конфронтації до логіки об'єднання та взаємодії. Варто підкреслити, що накопичення такого соціально-комунікативного досвіду є одним із важливих результатів експертизи. Відтак соціально-комунікативний компонент є необхідною умовою для реалізації трьох вищевказаних функціональних компонентів експертної діяльності й водночас не тільки пов'язаний із задоволенням потреби людини в професійному спілкуванні, а й забезпечує зв'язок із соціумом і соціальною практикою.

Висновки. Усі виокремлені в дослідженні компоненти психологічної експертизи освіти – інформаційно-аналітичний, рефлексивно-оцінний, прогностично-проектувальний і соціально-комунікативний – утворюють ієрархічну структуру й можуть бути представлені як етапи експертної діяльності, де кожен наступний компонент передбачає виконання попереднього, а соціально-комунікативний компонент супроводжує всі інші протягом усієї діяльності експерта. Таке виокремлення послідовності й змісту компонентів експертної діяльності є досить умовним, оскільки в реальній практиці проведення експертизи задіюються змішані механізми її реалізації. Запропонований перелік функціональних компонентів психологічної експертизи освіти є відкритим і може уточнюватися й доповнюватися, оскільки є предметом узгодження позицій експертів, які беруть участь в організації та проведенні психологічних експертиз змісту освіти. Окрім того, важливою проблемою проведення експертних досліджень є проблема визначення й систематизації критеріїв експертної діяльності, що й становитиме предмет подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 64–89.
2. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем в сучасному освітньому просторі : [монографія] / В.В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академ-видав, 2003. – 568 с.
4. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения : [методическое пособие] / [М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.А. Ртинова, О.Д. Ситковская] ; под. общей ред. М.М. Семаго. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 128 с.
5. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной школы / А.Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 158–179.
6. Чепан М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л.А. Чепан // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XII. – Ч. 5. – 2011. – С. 337–341.
7. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : [монография] / Ю.М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – 240 с.



СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.27

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОДИНАХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Василенко О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Стаття присвячена розгляду проблеми трудової міграції та наслідків її впливу на формування етнічної ідентичності мігрантів. У статті досліджено думки вчених стосовно соціально-психологічних проблем мігрантів та їх сімей; визначено негативні та позитивні чинники, що впливають на трансформацію етнічної ідентичності як самих мігрантів, так і їх родин. Також автор статті окреслює коло проблем, пов'язаних з формуванням транснаціональних зв'язків мігрантів між країною походження та країною проживання.

Ключові слова: трудова міграція, мігранти, етнічна ідентичність, етнічна міграція, транснаціональні зв'язки.

Статья посвящена рассмотрению проблемы трудовой миграции и последствий ее влияния на формирование этнической идентичности мигрантов. В статье исследованы мнения ученых относительно социально-психологических проблем мигрантов и их семей; определены негативные и позитивные факторы, влияющие на трансформацию этнической идентичности как самих мигрантов, так и их семей. Также автор статьи выделяет круг проблем, связанных с формированием транснациональных связей мигрантов между страной происхождения и страной проживания.

Ключевые слова: трудовая миграция, мигранты, этническая идентичность, этническая миграция, транснациональные связи.

Vasylenko O.M. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TRANSFORMATION OF ETHNIC IDENTITY IN FAMILIES OF LABOUR MIGRANTS

The article is devoted to problems of labor migration and its consequences on the formation of ethnic identity of migrants. It was examined the opinions of scientists about the social and psychological problems of migrants and their families; also it was identified the negative and positive factors influencing the transformation of the ethnic identity of the migrants and their families. The author determines the range of problems related to the formation of transnational connection of migrants between country of origin and country of residence.

Key words: labour migration, migrants, ethnic identity, ethnic migration, transnational connection.

Постановка проблеми. Проблема трудової міграції та поява дистантних сімей як наслідку цього явища не нова для нашої держави, але на сьогодні надзвичайно актуальна. Адже сучасний важкий стан економічної ситуації та масове безробіття змушує українців залишати свої родини та шукати заробітку на чужині. За даними моніторингу світового населення, присвяченому міжнародній міграції та розвитку, Україна посідає четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів [4, с. 9]. Так, близько 20 млн. українців живуть за межами України як закондонні українці, а близько 7 млн. є трудовими мігрантами (тобто виїжджають в інші країни з метою працевлаштування) [10].

У Хмельницькій області за останні два роки також зріс потік міграційних процесів. Так, за даними Головного управління ста-

тистики у Хмельницькій області в 2015 році міжрегіональна міграція становила 7569 осіб, а міждержавна – 252 особи. У 2016 році міжрегіональна міграція складала 2160 осіб, в той час як міждержавна – 63 особи. Найпопулярнішими країнами для трудової міграції хмельничан є: США, Ізраїль, Польща, Російська Федерація, Німеччина, Білорусь, Литва, Латвія, Італія [7].

З цього приводу варто зауважити, що міграційні процеси, тісно переплітаючись з етнічними, часто викликають певні труднощі у формуванні й розвитку етнічної ідентичності мігрантів. За таких умов родини трудових мігрантів є об'єктом впливу декількох культур та найважливішим механізмом трансляції етнокультурного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі дослідженню проблем сімей трудових мі-

грантів присвячені праці таких вітчизняних науковців: Т. Дорошок, А. Капської, А. Ковальчук, Н. Куб'як, Т. Кривко, Ф. Мустаєвої, Д. Пенішкевич, В. Пігіди, А. Таранової, В. Торохтій, І. Трубавіної та багатьох інших. Психолого-педагогічні аспекти роботи з дітьми трудових мігрантів добре розкриті у дослідженнях А. Колесник, І. Крупника, Т. Комісарової, О. Маланцевої, М. Самарської, В. Сподар, І. Трубавіної, В. Хлюпіна, І. Цушка, К. Шевченко.

Проте аналіз наукових публікацій свідчить, що проблема трансформації етнічної ідентичності в родинах трудових мігрантів залишається ще малодослідженою і потребує більш детального висвітлення.

Постановка завдання. Завданням нашого дослідження є визначення психологічних особливостей трансформації етнічної ідентичності в родинах трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «ідентифікація» було введено З. Фрейдом і означає ототожнення, установлення схожості чого-небудь з чим-небудь. Ідентифікація (від. лат. *identificare* – ототожнювати) розглядається як найважливіший механізм соціалізації, що полягає в прийнятті індивідом певної соціальної ролі при входженні в групу, в усвідомленні ним групової приналежності, формуванні соціальних установок і т. д. [11, с. 166]. У свою чергу, етнічна ідентифікація (від грец. *ethnicos* – племінний, народний) пов'язана з приналежністю до якого-небудь народу, етнічної групи тощо [11, с. 133].

У процесі свого становлення *етнічна ідентичність* проходить низку етапів, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини. Одним із перших концепцій розвитку усвідомлення дітьми власної належності до етнічної групи обґрунтував Ж. Піаже. Дослідник проаналізував два боки одного процесу: 1) формування поняття «Батьківщина»; 2) формування образу «інших країн» та «іноземців». Розвиток етнічної ідентичності розглядався Ж. Піаже у вигляді створення когнітивної моделі, що пов'язана з поняттям «Батьківщина». Проявами знань про етнічні явища були етнічні почуття [6].

Науковець виділив три етапи становлення етнічної ідентичності:

1) в 6–7 років дитина набуває перших фрагментарних та несистематичних знань про власну етнічну належність. Найважливішими у цьому віці є сім'я та безпосереднє соціальне оточення, а не країна і етнічна група;

2) у 8–9 років дитина чітко диференціює себе зі своєю етнічною групою, висуває підстави для ідентифікації: національність

батьків, місце проживання, рідну мову. На цьому етапі зароджуються національні почуття;

3) у молодшому підлітковому віці (10–11 років) етнічна ідентичність формується у повному обсязі: з-поміж особливостей різних народів дитина виділяє унікальність історії, специфіку традиційної побутової культури [5].

У структурі етнічної ідентичності виділяють *два компоненти*:

1) когнітивний (знання про особливості своєї групи та усвідомлення себе її членом на основі етнодиференціюючих ознак: мови, звичаїв, релігії, історичної пам'яті, національного характеру, народного мистецтва);

2) афективний (почуття належності до групи, оцінка її рис, ставлення до членства в ній) [6].

Когнітивний компонент етнічної ідентичності відповідає за здатність дитини структурувати інформацію про власні етнічні характеристики та оцінювати чужі етнічні групи.

Афективний компонент етнічної ідентичності відображає ставлення до власної етнічної спільноти та проявляється в етнічних атитюдах. Позитивні атитюди: задоволення членством в етнічній спільності, бажання належати їй, гордість за досягнення свого народу. Негативні атитюди характеризуються відмовою від власної етнічної ідентичності, почуттям приниження, сорому, перевагою інших груп і народів у якості референтних.

Проте серед дослідників немає єдності в питанні про послідовність виникнення когнітивного й афективного компонентів етнічної ідентичності в дитини.

До основних чинників розвитку етнічної ідентичності індивіда науковці відносять:

1) особливості етнічної соціалізації в сім'ї, школі, найближчому соціальному оточенні;

2) специфіку етноконтрактного середовища (етнічна гомо/гетерогенність);

3) статусні відносини між етнічними групами.

Психолог Г. Солдатова [9] стверджує, що формування етнічного в особистості зумовлене сукупністю взаємозв'язаних процесів, серед яких основними є: процес етнічної ідентифікації, який розглядається як ототожнення та самовизначення особистості через етнічну групу; процес міжетнічної диференціації, під яким розуміють розділення «своєї» і «чужих» етнічних груп та усвідомлення присутності в них певних міжетнічних відмінностей (різні традиції, цінності, норми, мовна і культурна специфіка);



процес усвідомлення ставлення до «своєї» та «чужих» етнічних груп. Дослідниця впевнена, що етнічна ідентичність містить у собі як усвідомлені, так і несвідомі компоненти, ось чому описані процеси можуть відбуватися як на рівні свідомості, так і несвідомо.

Важливу роль також відіграє та обставина, до якої групи етнічної більшості чи меншості належить людина. Уявлення про етнічні групи швидше та гостріше формується у представників етнічних меншин, але іноді у дитинстві представники меншості надають перевагу не своїй групі, а хотіли б бути в групі етнічної більшості (наприклад, діти негрів у 5 років у 60% випадків надають перевагу білим лялькам і вважають, що вони більше схожі на них, ніж темні ляльки). У цьому випадку може сформуватися неправдива ідентичність, тобто дитина сприймає себе в якості членів домінуючої групи, а не у складі своєї реальної етнічної групи.

Вітчизняний науковець А. Гукова [1], розглядаючи проблему розвитку і трансформації етнічної ідентичності у дітей, народжених в міжетнічних шлюбах, зазначає, що для міжнаціональних шлюбів значну проблему становить етнічна самоідентифікація дітей, які з моменту народження потрапляють в поліетнічний простір. Зростання етнічної обізнаності в цих дітей неминуче пов'язане зі сприйняттям своєї схожості з членами однієї з етнічних груп і своєї відмінності від інших груп, зі здатністю давати собі правильну етнічну самоназву.

Досліджуючи проблему міграційних процесів, відомий науковець В. Дружинін [5] дає власне визначення етнічних міграцій. Під цим поняттям він розуміє випадки масових переміщень, коли представники того чи іншого етносу (етнокультурної групи) добровільно або вимушено полишають територію місця формування етносу (або його тривалого проживання) і переселяються в інше географічне місце чи культурний простір. Вчений стверджує, що етнічні міграції, з'явившись у людській історії, створили нову ситуацію, яка в психологічному плані вимагає від людини (і людства в цілому) розуміння як іншого погляду на світ, відбитого в інших етнічних культурах, так і етнічних основ власного існування.

Психологічні проблеми етнічних міграцій найбільш яскраво відображені у таких етапах міграційного процесу:

- а) визначення причин і мотивів міграції та еміграції;
- б) адаптація мігрантів до іншого етнокультурного середовища;
- в) адаптація мігрантів до іншого географічного середовища;

г) трансформація етнічної ідентичності у різних поколінь мігрантів.

Найбільш розробленою темою в психології міграцій є проблема *психологічної адаптації мігрантів* до іншого етнокультурного середовища. Теоретичний розвиток вона отримала в дослідженнях, присвячених вивченню явища «культурного шоку». Культурний шок – це шок від нового. Гіпотеза культурного шоку заснована на тому, що досвід нової культури є неприємною або шоковою ситуацією частково тому, що він несподіваний, а частково тому, що він може призвести до негативної оцінки власної культури. Кожна культура має безліч символів соціального оточення, як вербальних, так і невербальних (жестів, міміки) способів спілкування, за допомогою яких ми орієнтуємося і діємо в ситуаціях повсякденного життя, наш душевний світ залежить від цих сигналів, багато з яких ми навіть не усвідомлюємо. Коли вся ця система вільної орієнтації в світі раптово стає неадекватною в умовах нової культури, людина відчуває глибоке нервово потрясіння.

Варто зауважити, що симптоми культурного шоку проявляються у таких реакціях і діях людини:

- 1) постійна тривога про якість їжі, води для пиття, чистоту посуду, постільної білизни;
- 2) страх перед фізичним контактом з іншими людьми, загальна тривожність, роздратованість, невпевненість у собі, безсоння, зловживання алкоголем та наркотиками, психосоматичні розлади, депресія, спроби самогубства.

Значна кількість досліджень з проблем культурного шоку та психічного здоров'я мігрантів ґрунтується на таких висновках:

1) зазвичай серед мігрантів більш поширені психічні захворювання, ніж серед корінних жителів. Є низка винятків з цього правила, але в цілому результати численних досліджень підтверджують цей висновок;

2) існують важливі відмінності між групами мігрантів як відносно ступеня, так і типу психічних розладів, якими вони страждають. Наприклад, в Австралії англійці мають вищий рівень алкоголізму (порівняно з корінним населенням), у той час як вихідці з Індії в Англії мають значну кількість випадків захворювання шизофренією. Тобто існують загальні універсальні, специфічні субкультурні та індивідуальні чинники, які, діючи разом, провокують появу психічних захворювань у середовищі переселенців або перешкоджають їй [5].

Науковці виділяють *дві моделі етнічної ідентичності: лінійна біполярна модель та модель двох вимірів етнічної ідентичності.*

Лінійна біполярна модель характеризується такими рівнями ідентичності, як:

1) високий рівень ідентифікації зі своєю етнічною групою;

2) високий рівень ідентифікації з чужою етнічною групою.

Модель двох вимірів етнічної ідентичності визначається такими показниками:

1) моноетнічна ідентичність зі своєю етнічною групою;

2) біетнічна ідентичність;

3) моноетнічна ідентичність з чужою етнічною групою;

4) маргінальна етнічна ідентичність.

Розглянемо цю модель більш докладно. Так, *моноетнічна ідентичність зі своєю етнічною групою*, що є характерною для більшості людей, співпадає з офіційною етнічною приналежністю. Такий тип ідентичності за сприятливих соціально-історичних умов супроводжується формуванням патріотизму, гордості за досягнення свого народу та його видатних представників; адекватної самооцінки, почуття власної гідності та ін. У структурі моноетнічної ідентичності позитивний образ етнічної групи індивіда співвідноситься з позитивним ціннісним ставленням до інших етнічних груп.

Біетнічна ідентичність з'являється у результаті сильної ідентифікації з двома етнічними групами. Такий індивід вирізняється психологічними особливостями двох груп, усвідомлює власну схожість із цими групами та є компетентним у двох культурах.

Моноетнічна ідентичність з чужою етнічною групою (змінена етнічна ідентичність) з'являється у тих випадках, коли в поліетнічних суспільствах чужа група оцінюється як така, що має вищий етнічний статус порівняно із власною етнічною групою. Результатом цієї ідентифікації є цілковита асиміляція: прийняття традицій, норм, цінностей, мови, повне розчинення у чужій групі за умови, якщо вона приймає індивіда.

Маргінальна етнічна ідентичність виникає в індивідів, які народилися в міжетнічних шлюбів, вони балансують на межі культур, не оволодіваючи нормами та цінностями жодної з них. Маргінали вирізняються невизначеною ідентичністю, наявністю внутрішньоособистісних конфліктів, що виявляються в таких негативних якостях, як відчай, агресивність, відчуження, непристосованість агресивний націоналізм тощо.

Н. Семенів [8], досліджуючи соціально-психологічні проблеми трансформації етнічної ідентичності українців, які тимчасово перебувають за кордоном, стверджує, що різкі зміни етнічної ідентифікації укра-

їнців виникають у результаті зіставлення рівня життя іноземців та власного. Коли українці вперше потрапляють за кордон, у них виникає питання: «Чому тут люди живуть краще, ніж в Україні? Можливо, ми такий народ, який не може жити краще?» Саме в цей момент у мігрантів з'являється негативна ідентифікація та сором за свій народ і країну. Іншим негативним чинником у трансформації етнічної ідентичності трудових мігрантів є низька поінформованість європейців про Україну. Часто при поселенні в готелях, зверненнях в офіційних листах виникає питання, що це за країна і де вона знаходиться. У свідомості українців виникає почуття меншовартості («Що ж ми за народ такий, якого ніхто не знає?!»).

Також у трудових мігрантів з України частими є випадки стресового стану, відчую, що спричинені незатребуваністю їхніх професійних умінь і навичок. Здебільшого це виявляється в тих випадках, коли мігранти мають набагато вищий рівень освіти, ніж люди, на яких вони змушені працювати.

Зміни в етнічній ідентичності мігрантів, на думку Н. Семенів, пов'язані здебільшого з країною, в якій вони перебувають. Так, у країнах Східної Європи корінне населення перебуває на нижчому ступені розвитку, ніж населення розвинутих країн Європи. Тому своє незадоволення вони спрямовують не на більш сильні держави та їх представників, а на більш незахищені групи українців та інших заробітчани. Це виявляється у неодноразових випадках утиснення прав українців роботодавцями, невиплаті їм заробленого чи залишення напризволяще після втрати робітником здоров'я.

Надзвичайно важливою проблемою є небезпека сексуальних домагань з боку роботодавців. Так, перед жінками, які перебувають в іншій країні нелегально, може постати важкий вибір: або мати сексуальні стосунки з роботодавцем, або бути звільненою. Проблема такого вибору залишає глибокий слід у свідомості жінки, особливо в тому випадку, коли вона вимушена погодитися на пропозицію. У свою чергу, серед українців, які залишаються в Україні, поширені стереотипи, що високих заробітків жінки можуть досягти лише у випадку сексуальних стосунків із роботодавцем. Звісно, це породжує недовіру між чоловіком, який перебуває в Україні, та жінкою, яка заробляє на чужині [8].

Всі ці негативні моменти накладають свій відбиток і на сімейні стосунки мігрантів. Адаже сімейні проблеми можуть бути другорядною чи навіть основною причиною виїзду людини за кордон та переселення на чужину. Як зазначає О. Малиновська



[3], сім'ї мігрантів не лише змінюються під впливом міграції, але й здійснюють зворотний вплив на міграційні процеси. Виїзди та повернення мігрантів, взаємні візити членів родини, які проживають у різних країнах, перекази коштів та пересилання подарунків формують спільний соціальний простір, що поєднує країну походження та проживання.

Таким чином, наслідки трудової міграції для мігрантів та їхніх родин неоднозначні. Вони можуть як відкривати для таких осіб нові можливості, так і обмежувати їх. Але найчастіше вони викликають втрату ідентичності. Зрозуміло, що це вкрай небажано для країни походження, що ризикує втратити своїх громадян, проте ідентичність може мати руйнівні наслідки і на рівні сім'ї, якщо виникне ситуація, коли діти, наприклад, відчуватимуть свою приналежність до однієї країни, а батьки – до іншої. У країні перебування деякі громади мігрантів можуть дотримуватися стилю життя, що був типовим для країни їхнього походження, навіть якщо вдома він давно уже зазнав суттєвих змін. Це може викликати обвинувачення у нездатності чи небажанні до інтеграції. Більше того, міцні транснаціональні зв'язки з країною походження інколи сприймаються як брак толерантності до країни перебування. Тому мігранти, їх транснаціональні зв'язки нерідко викликають підозріле ставлення і в країні проживання, і в країні походження, інколи мігрантів навіть обвинувачують у загрози національній безпеці [3].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз літературних джерел із проблеми трудової міграції свідчить, що неоднозначні наслідки міграційних процесів значно впливають на становлення і розвиток етнічної ідентичності у мігрантів та їх сімей. Важливою проблемою є етнічна самоідентифікація дітей, які з моменту народження потрапляють в поліетнічний простір. Діти можуть відчувати свою приналежність до однієї країни, а батьки – до іншої. У свою чергу, дотримання мігрантами того стилю життя, що був типовим для країни їхнього походження, може викликати обвинувачення у нездатності чи небажанні до інтеграції з країною перебування.

Також учені виділяють значні соціально-психологічні проблеми трансформації етнічної ідентичності в тих українців, які тимчасово перебувають за кордоном. До цих проблем належать: виникнення почуття

меншовартості, пов'язаного з відсутністю в іноземців знань про Україну та її мешканців; поява стресового стану і відчаю, спричинених незатребуваністю професійних вмінь і навичок мігрантів; небезпека сексуальних домагань з боку роботодавців тощо.

Таким чином, проаналізувавши вищезазначену проблему, можемо констатувати необхідність проведення подальших досліджень щодо вивчення соціально-психологічних проблем мігрантів та їх сімей. Звідси перспективою для подальших досліджень цієї теми є обґрунтування наслідків впливу трудової міграції батьків на психічне здоров'я їхніх дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гукова А. Розвиток і трансформація етнічної ідентичності у дітей, народжених в міжетнічних шлюбах / А. Гукова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 2 (28). – 2012. – С. 145–149.
2. Крупник І. Проблеми досліджень особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин трудових мігрантів / І. Крупник // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2016. – Вип. 1. Том 1. – С. 146–150.
3. Малиновська О. Транснаціональна родина в контексті транснаціоналізації міграції: концептуалізація понять / О. Малиновська // Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання: зб. наук. статей і виступів міжн. наук.-практ. конф. – Львів, 2012. – С. 3–12.
4. Політика України у сфері контролю над нелегальною міграцією. – К, 2006. – С. 9.
5. Психологія: підручник для гуманітарних вузів / Під редакцією В. Дружиніна. – Санкт-Петербург-Москва-Харків-Мінськ, 2001. – 240 с.
6. Савицька О. Етнопсихологія: навчальний посібник / О. Савицька, Л. Співак. – К.: Каравела, 2011. – 264 с.
7. Сайт Головного управління статистики в Хмельницькій області. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.km.ukrstat.gov.ua/ukr/index.htm>
8. Семенів Н. Психологічна проблематика трансформаційних процесів етнічної ідентичності українців, що тимчасово перебувають за межами України / Н. Семенів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-1/11_Semeniv.pdf
9. Солдатова Г. Психология межэтнической напряженности / Г. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 215 с.
10. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посібник / За редакцією К. Левченко, І. Трубіанової, І. Цушка. – К.: ФОП «Купріянова», 2007. – 240 с.
11. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

УДК 159

ESTABLISHMENT OF THE SOCIO-ABNORMAL BEHAVIOUR MODEL OF TEENAGERS

Guliyeva Ja.A., doctoral student in psychology,
Faculty of Social Sciences and Psychology

Baku State University

The article presents the results of a study of the phenomenon of abnormal social behaviour. Considering how predisposition social deviant behaviour abnormality diagnostically optimized as a separate a psychological phenomenon by conducting a preliminary analysis of the construct the operational. Obtained diagnostic descriptors (variables) of the study. It is shown that the stylistic features of the behaviour of social disturbance caused by teenagers negative example of parental behaviour and accepted in the family of gender stereotypes. The model of social and correction of abnormal behaviour, highlighted the psychological mechanism of correction. Practical recommendations for the optimization of correctional work with socially abnormal teenagers.

Key words: *social abnormality, gender, behaviour correction, stereotype.*

Социально аномальное поведение как психолого-педагогическая проблема обучения и воспитания подростков характеризуется особенной актуальностью. Во многом интерес к этой теме обусловлен возрастающей ролью качества образования, достижение которого невозможно, если сам обучающийся находится в ситуации конфронтации как с нормами морали, так и с окружающими его близкими людьми (учителя, родители, сверстники). Несмотря на то, что социально аномальное поведение – это сравнительно новая проблема для современной научно-педагогической отрасли, на первый взгляд может показаться, что исследование этого вопроса по своей сути является разновидностью изучения уже достаточно разработанного в коррекционной педагогике понятия девиантного поведения, тем не менее, это не так.

Ключевые слова: *социальная аномальность, гендерные различия, коррекция поведения, стереотипы.*

Кулієва Д.А. ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ РЕФЕРЕНТНОЇ ГРУПИ НА ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО АНОМАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Соціально аномальна поведінка як психолого-педагогічна проблема навчання і виховання підлітків характеризується особливою актуальністю. Багато в чому інтерес до цієї теми обумовлений зростаючою роллю якості освіти, досягнення якої неможливе, якщо учень знаходиться в ситуації конфронтації як із нормами моралі, так і зі своїм найближчим оточенням. Незважаючи на те, що соціально аномальна поведінка – порівняно нова проблема для сучасної науково-педагогічної галузі, на перший погляд може здатися, що дослідження цього питання за своєю суттю є різновидом вивчення вже досить розробленого в корекційній педагогіці поняття девіантної поведінки, тим не менше, це не так.

Ключові слова: *соціальна аномальність, гендерні відмінності, корекція поведінки, стереотипи.*

INTRODUCTION

Socio-abnormal behavior as a psychological and pedagogical issue of training and education of adolescents is determined by special topicality. Interest in this subject is stipulated to a large extent due to the increasing role of the quality of education which achievement is impossible if the learner finds himself in confrontation with both the rules of morality and with the loved ones (teachers, parents, pairs) surrounding him/her.

In spite of the fact that socio-abnormal behavior is a relatively new problem for the modern scientific and educational sector, and at first glance it may seem that the study of this question, inherently is a type of deviant behavior concept which has been already developed in correctional pedagogy, however it is not so.

THE EXTENT OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Note that the “unity” of theoretical interpretation of “socio-abnormality” and “devia-

tion” concepts leads to the fact that educators and psychologists “neglect” a whole layer of negative psychological transformations of the individual, which have been developing unnoticed and undiagnosed for years, and eventually lead to sustainable automation of deviant behaviour of teenager. Just as in medical science, it is crucial to recognize the early onset of severe illness and prevent the disease progression, it is also important in pedagogy not to miss the start of a teenager moral disease that can lead to its further moral degradation and social de-adaptation in adulthood.

Thus, the determination of the status of socio-abnormality bordering with deviant activity and the need to develop effective programs of pedagogical influence and psychological adjustment of teenagers’ behavioral abnormalities on this theoretical platform have stipulated the action-oriented importance of theoretical research in this direction. Modern school pedagogy and psychological practice are required to develop effective programs



of psycho-pedagogical correction and prevention of socio-abnormal behavior as efficient methods to optimize the training and educational process in modern school, and as a condition for a quality training of all-round harmoniously developed personality of the future adult.

First, it should be noted that the traditional problem of socio-abnormality is considered in the context of deviant status of individual, without distinguishing the socio-abnormality as a functional predisposition, without considering the socio-abnormality as a boundary between normal and deviant functional status of axiological sphere of the person keeping within the legal and medical standards [1;2;3;4].

This leads to the fact that personal and social problems of the troubled teenagers are traditionally discoursed in the context of the correction or adverse social conditions, or negative influence of parent and child interaction model. In fact, such approach means that they attempt to prevent that which has already been established: negative behavioral patterns, non-constructive axiological stereotypes and attitudes.

Consequently, trying to correct the result, we do not eradicate pedagogical reason, hereupon, without knowing the internal psychological methods; we cannot realize the most important thing: how to prevent the establishment of socio-abnormal behavior and what is the role of the socio-cultural environment and the personality of the teenager in it.

THE PURPOSE AND OBJECTIVES OF THE STUDY

Note that, the main shortcoming of theoretical indivisibility of status of "socio-abnormality" and "deviance" was manifested in the fact that such approach to the correction of personal deviations studies the components of the establishment of deviant activity as already set phenomenon, namely: studies the causes and psychological mechanism of micro-social conditions and axiological ones in personality of deviant teenager.

However, the researcher does not pay attention to the important temporary period of unformed deviance, so to say, as a predisposition to the deviation status to be established but not yet completed yet. Therefore, the ability to provide qualified psychological assistance to the teenager at this stage can be considered as an opportunity to quality prevention of deviant deformation of personality.

In this context, the aim of this article is diagnostic optimization and description of the process of establishment of the *socio-abnormal behaviour* model of the teenager under the influence of a set of sustainable intra /

inter-psychological conditions created under the influence of the parent reference group.

The study has worked out a hypothesis as gender-based socio-abnormal behaviour of teenagers is the result of the deformed axiological structure of their Self-concept which is established under the influence of parental sex-role behaviour and is characterized by certain typological emotional-dynamic and meaningful features of manifestation.

Note that, the system of parent-child relationship established in each family is considered by the psychologists as a functional basis for establishment of social response patterns for future adult personality. The life relationship model of the parents, the peculiarities of perception of the world, the ways of resolving the problematic real situations – all of this are considered unconsciously and automated by the teenager as a "appropriate" response [5, 6, 7].

The example of life relationship model of the parents in conjunction with unconditional parental authority even at preschool age lays the basic mental consciousness structure of child's personality that mediate the experience of social interactions accumulated and assimilated by the child in unconscious and unconditional form. Even V.A. Sukhomlinsky stated the tremendous influence of the parents and their educating pedagogical impact (conversation, axiological structure, personal example, stereotypes of perception) on the establishment of the child's personality. The educating potential includes not only the parent word which V.A. Sukhomlinsky identified with the "primary" family ideals. The great importance is how parents behave, that is, social behavior model demonstrated by them which is automated and perceived by the child in unconditionally imitative form. V.A. Sukhomlinsky called such influence as "secondary" family ideals, insisting on their critical educational role in establishment of the basic mental structures of consciousness of the child's personality [8].

The automated basic mental structures of consciousness presented in the form of axiological orientation and the motives of actions and behavior of the teenager generated by them are inert and the structure of consciousness undergoes over the life relatively small changes.

The experience of the school psychologist in advisory practice with the families of difficult teenagers shows that this basic mental structure of consciousness of the child's personality can be transformed and replaced by a more constructive one only as a result of a critical life experience by the teenager. Note that, under the critical life experience should

be understood the situation of high subjective importance for socio-abnormal teenager, the constructive resolution of which requires painful restructuring of subjective hierarchy of basic axiological formation and the development of new constructive patterns of behaviour on the basis of which new constructive life experience is established.

Thus, it can be argued a-priori that socio-abnormal behaviour is non-constructive form of the teenager's response to the critical challenge of the social environment, it is *bordering with deviant behaviour* of the individual, *moral and ethical sub-norm of self-representation* having the nature of deep deformation in the axiological sphere of the person, his/her interests, needs and motivations.

This behaviour is inconsistent with the concept of right and wrong, fair and unfair, honor, duty and dignity, is not consistent with basic ethical standards observed in the process of interpersonal interactions, especially within the framework of parent-child communication. At the same time, the teenager's socio-abnormal patterns of response often reflect the moral and ethical interaction model adopted in his/her family, and example of parental behaviour is often important for the teenager in difficult social situations. However, the theoretical analysis of the description of *socio-abnormal behaviour* shows that it has no a nature of causing the intentional physical or mental harm to other person, though, it has the feature of aggressiveness, marginality, and contradict ethical and cultural norms.

By virtue of the fact that *socio-abnormal behaviour* has a format of intimacy relations person of the teenager with his closest associates (social "façade" of behaviour), for this reason it is not a direct threat to the cultural and social life standards of society. It can be argued that the socio-abnormal behaviour is a private moral tragedy of the individual and his/her family environment that has not yet become a tragedy of legal, social or psychopathological format.

Taking into account the importance of the parent reference group during the establishment of the socio-abnormal behaviour model, this article presents the results of experimental study of the psychological features of influence of the types of parent-child relationship on the establishment of gender-specific behaviour of socially abnormal teenager.

METHODOLOGY

The followings have been chosen as a theoretical platform of study:

– the conditions of *system-activity* approach to understanding of personality as a subject of vigorous activity (I.D. Bekh, V.A. Tatenko, Yu.M. Schwalb, S.D. Maximenko,

K.A. Abulkhanova-Slavskaya, S.D. Maximenko, S.L. Rubinshtein);

– the conditions of the significance of communicative-congruent social relations of the individual with his/her micro-social environment as a socio-psychological basis for the establishment of a successful realization of his/her life project (K.A. Abulkhanova-Slavskaya);

– the conditions of structural and semantic, and axiological integrality of the person's view about him/herself in the temporal context (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, V.V. Barabanova, M.E. Zelenova);

– fundamental *systemic principle of psychology on the unity of mental and activity levels of human objectification in society*. P.Ya. Galperin, B.G. Ananiev, S.L. Rubinshtein, A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky, K.K. Platonov, V.P. Zinchenko, B.F. Lomov, and others);

– the conditions about the person as a subject of vigorous activity, the conceptual basis of the theory of psychological and socio-psychological adaptation of the person (I.D. Bekh, V.A. Tatenko, Yu.M. Schwalb, S.D. Maximenko, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.A. Rean, E. Erikson);

– integrative conditions on *meta-system* nature of scientific knowledge within the *synergetic* paradigm of psychology as the integration of positivism and humanitarian paradigm [9].

Since the framework of *system-activity* approach and *synergetic* paradigm of socio-abnormal behaviour and the function of impact on the establishment of self-concept of the person are considered as a system of variability [9], then in the course of study of gender-sensitive socio-abnormal behaviour the following variability recorded in the system has been identified (diagnostic referents of socio-abnormal behaviour phenomenon):

a) values and meanings as structural components of consciousness of teenagers;

b) self-concept as a system of representation of the person as a carrier of a particular sex, gender features, socio-cultural experience, personal characteristics, subjective attitude to social norms;

c) self-esteem as a comparison of the system of subjective perceptions with the notions "I'm a real" and "I'm perfect";

d) self-image as a reflection of the integrity of the gender and social identity.

The following detailed set of systematic and recorded variables allowed during the study to influence of the parents reference group on the gender features of establishment of social-abnormal behaviour of teenager.

The diagnostic indicator allowing the systematic presentation of the process of estab-



lishment of socio-abnormal behaviour model reviewed in the study includes the following diagnostic indicators like:

- incomplete, inharmonious, inconsistent Self-image;
- contradictory conflict (negative) Self-esteem;
- unformed social identity as a system of contradictory ideas about him/herself, his/her son (daughter), student, friend, communicative partner having certain physical and psychological personal qualities;
- incomplete gender-role identity as a system of contradictory ideas about him/herself having a particular sex (gender shifts, hyper role-based social behaviour);
- contradictory, illogical and poorly regulated emotional behaviour;
- various and contradictory role-based repertoire;
- conflict interpersonal relations, their unproductivity and superficiality;
- aggressive behaviour;
- anxiety and reducing of social adaptability, infantilism of personality;
- loss of the ability of advanced meaning-making, inability to carry out prolonged the temporary regulation of their life;
- negative personality traits (laziness, lying, blackmailing hysteric-style behaviour, etc.);
- failure to effectively use their internal resources, weakening the function of reflexive self-controlling, various interests, lack of social valuable orientation;
- marginalization of the social role of the teenager.

For diagnosing the features of the influence of the parent reference group on content-dynamic characteristics of the behaviour model of the socio-abnormal teenagers, the following diagnostic tools (techniques and procedures) were used in the study:

1. *Personality questionnaire* by T.F. Liri "I'm real - I'm perfect" [10] - questionnaire of psychological and psycho-physiological characteristics of the person, which allows to make a psycho-typological portrait of the individual based on the psycho behaviour characteristics. The results of the methodology allow choosing the range of teenagers with a lower self-concept as potential or actual carriers of the socio-abnormal behaviour model.

2. *Questionnaire by S.R. Bem* [11]. This questionnaire was used in the study as a tool for quantitative assessment of the regulatory components of gender identity faced by the teenagers. On the basis of a subjective assessment of the presence (or absence) of specific indicators of masculinity (femininity) as a manifestation of the characteristics of a

person's behaviour we can come to conclusion about the existence of the following diagnostic features:

- gender progress and its type;
- strength of expression of masculinity (femininity);
- signs of hyper role-based behaviour.

3. *The method of independent expert review* [<http://studopedia.info/1-60607.html> // *Stages of the expert survey* [12]] - formal psychometric measurement method which allowed to provide the qualitative (descriptive) characteristics of the studied object in digital form (in the form of numerical values). The aim of the expert assessment is the formalized expression of objective information about the gender features of socio-abnormal behaviour among the teenagers. It should be noted that a number of personal characteristics are difficult to be validly and reliably identified and assessed by psychological analysis of documents, application forms or personality questionnaires. The question is the characteristics of such acts of motivation, responsibility, regulation of behaviour, etc. Methodologically, it is possible by applying the standardized observation as a method of independent expert review.

4. *Methods of personal differential (Adaptation by Research Institute named after V.M. Bekhterev)* [13].

It is a compact and valid tool of studying of certain properties of the individual, his/her identity and self-consciousness (and in particular adaptation and gender identity components), interpersonal relations which can be used in the socio-psychological and psycho-diagnostic activity. PD helps to get a subjective imagination about the man and others.

The method allows assessing the personal features in accordance with three classical factors of semantic differential:

- evaluation (E);
- strength (S);
- activity (A).

In the study the methodology PD is used as the primary diagnostic tool for measuring the strength and integrity of the Self-concept of the individual subjects.

Correlative analysis of the factors (C), (A), (O) allows you to understand the substantial features of the Self-concept, and the masculinity-femininity in conjunction with the results of the questionnaire by S.R. Bem and using the procedure of Freiburg Personality Inventory (FPI), a typology of personality characteristics of teenagers with social-abnormal behaviour depending on gender normativity index IS relating to their behaviour as well as characteristics of the gender representation of their parents behaviour.

5. *Freiburg Personality Inventory [Das Freiburger Persönlichkeits-inventar – FPI]* J. Farenberg, H. Selg, R. Gampel. *Authors of the method: J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg. FPI Inventory (Form B)*] has been adapted and modified in the scientific cooperation with the University of Hamburg in the second half of the 20th century. This work also involved the Hungarian psychologist F. Korodi. The questionnaire measures and describes the psychological singularities of social inclusion of personality: its prevailing behavioural, emotional and motivational characteristics.

6. *Test “Life-based orientation” (LSS methodology)* D.A. Leontiev [<http://psycabi.net/>] allows to evaluate the “source” of the meaning of life which can be found in all three components of life in the future (*goals*) or the present (*process*) or past (*result*). This method was introduced in the experimental procedure due to the fact that gender features of socio-abnormal behaviour cannot be understood if we do not examine individual meanings and meaningful relation of the individual as a system of her/his life representation as a carrier of a particular sex included in the system of social relation of the society. For increasing the representativeness of the experimental findings, the methods of mathematical and statistical data processing: clustering and correlation analysis, primary descriptive statistics have been used.

RESULTS

73 boys and girls – teenagers with socio-abnormal status, participated in the study to enhance the validity of the study procedure, a group of normal teenagers (i.e. not having the status of socio-abnormality – *control* group) consisting of 40 teenagers participate in the experiment. Thus, as can be seen, socio-abnormality as defective Self-concept and value of the deep internal contradiction of the teenager’s personality (the average level of difference $\Delta_{I \text{ am real} = I \text{ am perfect}}$ according to the T.F. Liri grading scale have made at least 5–6 points) is more common for teen boys. Boys accounted for 64.4% of the total sample, girls – 33.6%.

Such gender imbalance is explained by the mental characteristics of the parental upbringing of the younger generation in the traditional Azerbaijani society: girls are culturally oriented in the spirit of national and family traditions and as a result, are less susceptible to negative socio-cultural influences both in the family and its beyond.

The adopted female role is often transferred to the girls by older women and reflects the basic principles of traditional Azerbaijani family: the woman’s behaviour is regulated by respect for the husband, father, focus on the active role of men as the protector and sup-

port of the family. Girls are inculcated absolute value of the family, so value-sense orientation of teenage girls has traditionally focused on the priority household activity compared to production one, and it less likely provokes the establishment of socio-abnormal behaviour model than boys.

Comparison of the average level of difference $\Delta_{I \text{ am real} = I \text{ am perfect}}$ according to the T.F. Liri grading scale with a control group of teenagers “normal” and the studied “socio-abnormality” group, allows to suggest that socio-abnormal behaviour is always derived from the contradictory and conflict Self-concept and Self-esteem of the teenager. While comparing the social and cultural history of the studied “socio-abnormal” group it is possible to state that the vulnerability of the system for Self-esteem is often associated with a lack of emotional and protective functions of the family: single-parent families (34.5%), flawed parental Self-concept (56.8%), the crisis of interpersonal relations of parents (78.8%), lack of communicative culture and common cultural features of the parents (87.9%).

In general it can be argued that the socio-abnormal behaviour model among the teenagers characterized by sharp and inconsistent with the condition of emotional well-being of people around sharpening normative gender behaviour characteristics (hyper role-based behaviour of teenagers when teenage boys are hyper-masculinity and ten boys and girls are hyper-femininity) is always considered as a manifestation of socio-abnormality. Negative personal example of adults in this case, is the main condition for the establishment of socio-abnormal behaviours of teenager’s personality, as evidenced by the relatively high coefficients of correlation between the performance index K_{kor} femininity and masculinity of the parent and teenage behaviour.

Accordingly, the content-meaning, and emotional and dynamic manifestation of the hyper role-based behaviour model of girls often identical to the gender behaviour model of their mothers ($K_{\text{kor}} = 0.42$ for P-level < 0,05), for boys there is a direct positive correlation with the gender model of behaviour of their father ($K_{\text{kor}} = 0.56$ for P-level < 0,05).

Girls often demonstrate hyper role-based behaviour than boys. Behaviour with obviously hysteroid, egocentricity, deceit, capriciousness, emotional instability features was observed in 30.8% of total number of socio-abnormal female teenage girls. For teenage boys the figure was 19.2%. Application of correlation analysis and the results of the questionnaire masculinity-femininity by S.R. Bem with the results using the Freiburg personality inventory (FPI) allowed sorting the personality



characteristics of teenagers with socio-abnormal behaviour depending on the index of gender normativity IS for the behaviour of teenagers themselves, and for their parents.

Thus, the correlation coefficient (K_{corr}) between parameters of masculinity (IS_m) and femininity (IS_f) indices of the parents and studied teenagers with hyper-role-based socio-abnormal model behaviour made on average for girls $K_{\text{corr}} = 0.67$ for $P\text{-level} < 0,05$, and for boys $K_{\text{corr}} = 0.43$ for $P\text{-level} < 0,05$, that if the trend of prevailing influence of the parent reference group (parental expectations, attitudes, role patterns) against teenage boys suggests also a more active role of the influence of the surrounding teenage environment.

Boys are more affected by the teenage group expectations and often their hyper role-based model caused not only by parental example but also the membership in various teenage groups.

It should be noted that the dominant influence is substantial-semantic, emotional and dynamic characteristics of the gender of parental behaviour is maintained as in the case of progress of gender normativity (when the boys are feminine and the girls are masculine).

The study has revealed an interesting phenomenon of "gender transformation" which is almost inevitable for incomplete family situation within the society, which is characterized by gender culture by type of *normative monism* (rigid normative gender identity of socio-cultural norms of conduct of men and women: (when the men are feminine and the women are masculine).

So, in a society with a gender culture by type of *normative monism*, gender shifts always occur as a result of incomplete families and deformation of the social and cultural stereotypes of female behaviour that are inevitable in such family. In single-parent family women's traditional role becomes eclectic, woman who forced to have their own family and take care of its well-being almost become masculinized. Given that the teenager takes as a gender identity model the only available and relevant model of parental behaviour, which actually exists, it is possible to understand why the boys in single-parent families often feminized or androgenized. This is due to the lack of sample male masculine type of behaviour in the family, due to the presence of the strong domineering mother (and passive father, if full family), while girls more often in such cases are under the influence of the same factors masculinization. This independence is highlighted in the study as a *social phenomenon of "gender transformation"* which is a characteristic feature of modern metropolis for single-parent families

or families with distorted gender behaviours of parents and is to some extent an indicator of the crisis of the traditional family.

At the same time, the study found that if a significant adult is characterized by gender shifts (i.e. in case of masculine unconventional woman, and a man – feminine, you can get an idea by analyzing the results obtained by the method of S.R. Bem reflecting gender identity of the studied parents), the teenager also adopts gender-deformed model of behaviour and adopt it as his/her own scheme of interaction with others. In this case, we can say that socio-abnormal behaviour has the features of gender shift.

So, girls who mothers were masculinized, also showed a high index of masculinity according to S.R. Bem method ($K_{\text{corr}} = 0.63$, $P\text{-level} < 0,05$), boys whose fathers were feminized showed either androgyny, or low values of femininity ($K_{\text{corr}} = 0.73$ for $P\text{-level} < 0,05$).

Note that, the gender aspects of socio-abnormal behaviour are considered in in the study both actions contradicting the norms accepted in the society in terms of the conduct of men and women, which manifest in the form of imbalance of emotional processes, social exclusion, violation of self-actualization process as well as in the form of evasion from moral, ethical and aesthetic control over their own behaviour in the context of perception of their belonging to a specific biological sex and assigned to them by specific requirements of normative behaviour. Analysis of the social history of the studied teenagers showed that personal problems of the socio-abnormal teenagers are identical to psychological personal problems of their parents (76.7% of the studied ones).

Projective conversation with parents and teenagers showed that the most common problems of the teenagers with socio-abnormal behaviour include: self-esteem crisis (67.7%), lack of self-esteem (45.6%), lack of faith in their own forces, blurring their life plans (69, 8%), low communicative culture (89.8%), complexity of the relation with the opposite sex (54.7%), greed (78.7%), jealousy (34.5%), laziness (67.7%), selfishness (90%), deceit (45.5%).

All the teenagers with socio-abnormal behaviour, characterized by manipulative behaviour model are often use material" exchange relation each other when the other is valued not for the personal qualities and personal contribution to the communication but considered as a person having certain social or physical opportunities.

Thus, the socio-abnormal status of personality is always the result of deformation of social relation of the teenager. Failure to prop-

erly treat the difficulties of life is the result of weak regulatory awareness of the teenager as a result of lack of personal capabilities to implement this knowledge in real life, which is a consequence of negative life experience of the teenager and at the same time an indicator of reducing social protection and adaptive functions of the family ambiance.

Experiments able to distinguish *three types of emotional* orientation of the gender socio-abnormal behaviour of teenagers and their parents: a dominant aggressive, anxious-phobic and hysteroid-demonstrative, and two types of social regulation violations of gender socio-abnormal behaviour: the type of *social exclusion* and *social facilitation*. In such case, in more than 75% of cases, there is an absolute complementarity behaviour of parents and teenagers with socio-abnormal status, and in a group of teenagers with a "normal" status, such coincidences were fewer (24.5%). As the most common causes, we can talk about violation of the processes of early socialization and enculturation of the individual in society in the context of learning and representation by the parents to their children the deformed models of behaviour.

Comparative analysis of gender characteristics of parental behaviour patterns and value-semantic peculiarities of manifestations of socio-abnormality obtained by using the methods of T.F. Liri "I am real – I am perfect", LSS by D.A. Leonteva, Freiburg inventory, S.F. Bem "Masculinity-Femininity" showed the close relationship of these parameters (average value of the correlation coefficients between score $K_{\text{corr}}cp = 0.65$ for $P\text{-level} < 0,05$) for such indicators as the lack of intelligence in the future goals, aggression and hostility in communication, low self-esteem, high subjective dissatisfaction with oneself and the life of difficulty. These negative psychological characteristics of teenagers with socio-abnormal behaviour is also observed as a pronounced psychological characteristics

According to the results of the study, it was possible to identify three types of manifestation of socio-abnormal behaviour, which are peculiar to boys and girls.

Thus, the first typological group was called "*reflexive self-correction*" and is peculiar to boys and masculine-oriented girls. Such teenagers are characterized by developed reflective function, severe power and Self-concept activity, its integrity and completeness. In the structure of the life experience of teenagers there is a certain problematic and subjective situation which successful solution is required from teenager committing socially constructive action taken within the framework of social values and norms. Establishment of this

positive life experience for resolving the crisis situations is considered in the personal stories as a starting point of correction of their socio-abnormal behaviour. In general high rate socio-abnormality, it is possible to observe the desire of this studied typological group to improve themselves, and to correct unwanted personal characteristics acknowledged by them. This category is a promising one in respect of a favorable correction forecast and is characterized by confidential and interested relation of the parents. The second typological group was called "*reflective self-destruction*" and the teenagers' distinguishing features in this category is (regardless of gender) is a complete lack of will to correct their negative behaviour stereotypes. Aware of their negative personality and behavioural traits, this studied group did not want to deal with their negative qualities, they completely suit their real self-image, which is perfectly matched with their perfect image.

The study allowed to make sure that this category of the studied ones was quite severe in correctional respect that was due to negative social experience of their life, which is largely determined with negative samples of social behaviour of the parents. These teenagers have been faced traumatic psychosocial factors in the form of constant influence of negative parental example or examples of other adults or permanent negative impact on the teenagers' self-consciousness by the antisocial conditions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

An interesting and unlike category was the category of teenagers with the average socio-abnormality with overall high enough performance difference between "*I am real*" and "*I am perfect*". Teenagers of this category have been identified as a group of "*protecting self-destruction*". The actual representation of these teenagers was much better than the desire to achieve the perfect image. The teenagers of this experimental subgroup tried to worsen the ideal imagination about themselves, and their such negativity and the desire to be worse in reality is the high social and psychological vulnerability of such children in the family, emotional un-regulation of their behaviour, narrow socio-cultural opportunities, and the lack of an intimate, family and social protection function.

Lack of social value, productive experience of interaction with the parents in critical situations gave rise to the illusion of helplessness, insecurity, weakness and willingness to confront the world through social opposition and demonization Self image. Narrow cultural opportunities, lack of social opportunities of the parents, instability to parents' relation are the



main problem of interpersonal interaction of the parents and social disturbance of the teenagers which may be regarded as three major negative factors that provoke the formation of socio-abnormal behaviour of teenagers.

In such case, social activity, self-confidence and the ability to build constructive relationship with others, the ability to keep the "communicative balance" to a greater extent affect the social and communicative behaviour of father rather than mother. This conclusion is confirmed by the analysis of correlations: K_{korr} "FS"¹- "gender P"² = -0,45 which indicates that if the masculinity behaviour of the father is higher, then the performance of volitional aspects of the personality of the teenager in the family will be lower, the ability of such teenager to the emotional and volitional self-regulation is worse, and his self-control is developed less, in this case, the children have more pronounced negative behavioural characteristics in comparison with the behaviour of the fathers, as evidenced by the negative coefficient K_{korr} "FS" – "I gender" = - 0,71 (the figure indicates a more dense correlation between indicators of behaviour assessment).

Such calculated correlation coefficients are evidence in favor of the conclusion that socio-abnormal teenagers are in a situation of personal crisis that they cannot successfully address without the constructive positive example of adult behaviour (father or mother) Most strikingly, this conclusion is illustrated in the subgroup of socio-abnormal teenagers with the type of behaviour "reflective self-destruction".

Conclusion: it is possible to come to conclusion that the analysis of the correlations suggests that the communication of the teenagers with socio-abnormal behaviour, regardless of gender should be characterized by superficiality, consumer-rider attitude to others, and the desire to manipulate.

These stylistic features of teenage interpersonal interactions are caused by negative example of parental social behaviour and accepted in the family having social and cultural stereotypes. Thus, it can be argued that the socio-abnormal behaviour is derived from social, cultural, personal and gender-sensitive parental behaviour that can be schematically shown in Fig. 1

Psychological mechanisms of establishment of socio-abnormal behaviour are moral act perpetrated by the parents, which reflects

¹ FS is a rate of Strength factor as described in "Personal differential". Strength Factor (FS) in the self-assessments indicates the development of volitional aspects of the personality as they are realized by the studied ones. Its high value states about self-confidence, independence, propensity to rely on their own strength in difficult situations.

² Gender P is an indicator of gender behaviour of the father in parent reference group using the procedure S.F. Bem "Masculinity-Femininity".

the parent's negative life experience, and is embodied in the basic mental structures of the teenager's consciousness.

In conclusion, note that the key moments of the subjective willingness of the teenager to correct the negative features in his/her behaviour and personality is the ability of reflection which encourages the teenager to seek a new social valuable alternative option for committing the action-choice

The study results allow to suggest that psychological and pedagogical correction of socio-abnormal behaviour is considered as a complex task, which requires, firstly, the updating of the system of parental behaviour and parental requirements, and, secondly, the close cooperation of school and family, creating socially valuable new forms of teenager activity, his/her fundamentally new productive inclusion in the system of education and interpersonal relationship, and the accumulation and understanding of social valuable experience of constructive interaction with his/her social environment.

Based on the formation of a fundamental reflection, positive self-esteem and positive self-concept as necessary and sufficient components of subjective readiness of the teenager for implementation of psycho-pedagogical correction of his/her personality by the offered five-step socio-abnormal behaviour model which we called "Five Steps to Success". This model can be used as the basis of any correctional program:

- 1) provision of rapport, and establishment of the reference group;
- 2) demonstration of the social value of response sample or behaviour model;
- 3) binding and stimulation in activity in the form of action-selection;
- 4) formation of mentally of developing environment and reverse incentive communication system;
- 5) systematic and consistent implementation of all the corrective steps.

REFERENCES:

1. Антонова Н.В. Репрезентация гендерной маргинальности в культуре как философско-антропологическая проблема // Вестник Южно-Уральского государственного университета (серия «Социально-гуманитарные науки») Выпуск 18). – 2012. – № 10. – С. 170–174.
2. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Кн. для учителя / Под ред. А.В. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981.
3. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Ибрагимбекова Р.Ф. Психологические проблемы гендерного образования// Gender: demokratiya, sülh mədəniyyəti, təhsil, konf. materialları Səda, Bakı, 2005.



5. Ибрагимбекова Р.Ф. Eco-culture in the context of the psychological problems of the All Unity Philosophy, www.joph. azersayt. com, 2011.
6. Ибрагимбекова Р.Ф. Design of developmental earning environment in the Baku-European lyceum for gifted children, II International conference "Excellence: Education and Human Development" Portugal, Braqa, 9–12 september, 2010.
7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск, 1990.
8. Ковальчук М.А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002. – 242 с.
9. Лунин И.И. Влияние семьи на формирование отклоняющегося полоролевого поведения ребенка: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Л., 1987. – 19 с.
10. Лунин И.И., Старовойтова Г.В. Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах. // Этнические стереотипы мужского и женского поведения/Подред. А.К. Байбурина, И.С. Кона, С.-Петербург, изд-во «Наука», 1991. – С. 6–16.
11. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – С.308–314.
12. Нагиева В.Г. К вопросу о методологии исследования гендерных аспектов ментальности АМЕА Fəlsəfə və siyasi Hüquqi tədqiqatlar İnstitutu, Ekologiya. Fəlsəfə. Mədəniyyət (Elmi məqalələr məcmuəsi). – Bakı, 2007. – № 4.
13. Некрасова И.Н., Седнев В.В. Психология и педагогика проблемных подростков: монография / И.Н. Некрасова, В.В. Седнев; Донецкий научно-исследовательский институт. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2011. – 256 с.
14. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения // Психологический журнал. – Т. 8. – 1987. – № 4. – С. 92–102.
15. Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в неклассической парадигме // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / А.Н. Поддьяков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С.136–156.
16. Райгородская Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.

УДК 159.923

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Завада Т.Ю., викладач
кафедри психології і психотерапії
Український католицький університет

У статті проаналізовано теоретичні підходи до вивчення мотиваційних чинників перфекціонізму особистості. Також представлено емпіричні результати дослідження мотиваційних факторів, що впливають на прояв перфекціонізму у студентській молоді.

Ключові слова: перфекціонізм, мотивація, потреби, установки, цінності, мотивація на успіх, мотивація уникнення невдачі, молодь.

В статье проанализированы теоретические подходы к изучению мотивационных факторов перфекционизма личности. Также представлены эмпирические результаты исследования мотивационных факторов, влияющих на проявление перфекционизма у студенческой молодежи.

Ключевые слова: перфекционизм, мотивация, потребности, установки, ценности, мотивация на успех, мотивация избегания неудачи, молодежь.

Zavada T.Yu. MOTIVATIONAL FACTORS OF PERFECTIONISM OF THE STUDENTS' YOUTH

The article is dedicated to the illumination of the problem of motivational factors of perfectionism of the students' youth. The empirical study among the students' youth was carried out aiming to enclose the motivational factors of perfectionism.

Key words: perfectionism, motivation, needs, attitudes, values, motivation for success, motivation avoidance failures, youth.

Постановка проблеми. Одним із визначальних факторів діяльності студентської молоді є її мотивація як система взаємопов'язаних між собою мотивів, потреб, інтересів і т. ін., що тісно пов'язані з такими спонукальними факторами, як цінності, установки, ідеали, переконання (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маркова, К. Платонов, С. Рубінштейн, Л. Якобсон

та ін.). Мотиваційні процеси лежать в основі активності особистості, всього її психічного функціонування [3; 8; 10; 12; 13]. Ключовими вони виступають і у формуванні та розвитку схильності до перфекціонізму.

Перфекціонізм – складне, багатогранне явище, яке пов'язане з прагненням до досягнення значимих, досконалих результатів діяльності, що передбачає соціальне ви-



знання, і з рядом дисфункційних особливостей (когнітивних, емоційних, мотиваційних): високим рівнем самокритики, самозвинувачень, сумнівів у правильності дій; залежністю від оцінок оточення [2; 7; 17; 18; 19].

Визначаючи перфекціонізм як складне, багатовимірне явище, можемо стверджувати, що на його формування впливають багато чинників, які тісно взаємопов'язані між собою. Розглядаючи мотиваційні чинники перфекціонізму, неможливо виокремлювати їх без урахування тісного зв'язку з емоційними, сімейними, соціальними, культуральними, особистісними та іншими особливостями людини.

Незважаючи на те що перфекціонізм набуває у науковій площині широких обертів, все ж існують численні неоднозначності в його трактуванні, значенні та прояві. Зокрема, аналіз літератури вказує на поодинокі дослідження мотиваційних факторів перфекціонізму особистості в дуже вузькому аспекті [4; 5; 17; 18]. Ґрунтовні дослідження, які б дали базові відповіді на питання мотиваційних чинників перфекціонізму особистості, практично відсутні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології поняття «перфекціонізм» асоціюється, головним чином, з мотивацією досягнення (Дж. Аткинсон, Х. Корнайт, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен та ін.). Вона виступає зовнішньою оболонкою перфекціонізму і, на перший погляд, є стрижневим його елементом. Проте розглядати перфекціонізм в призмі лише мотивації досягнення було б надто поверхнево.

Окрім високої мотивації на досягнення результатів, для перфекціоністів притаманні також фактори, що змушують не просто досягати успіху та високих показників, а прагнути до ідеалу, досконалості, що пов'язано з рядом дисфункційних особливостей, переконань.

У персонологічних теоріях особистості А. Адлера, Р. Мейя, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. прагнення до самовдосконалення є вродженою динамічною тенденцією (потребою, мотивом, інстинктом тощо) особистості, глибинною спонукальною силою, яка набуває суб'єктивного сенсу і суспільної значимості в професійній діяльності та загальножиттєвій активності.

А. Адлер, австрійський психіатр і психолог, пояснює причини перфекціонізму через конструкт «прагнення до переваги» [1]. Прагнення до переваги базується на «почутті неповноцінності», яке виникає ще в дитинстві. Ситуація залежності дитини від компетентніших і розумніших за неї дорослих, на яких повинна опиратися через свою незрілість та потребу в захисті, може бути

підґрунтям для переживання нею власної слабкості, непотрібності, яку А. Адлер назвав «почуттям неповноцінності». Почуття неповноцінності породжує важкі переживання, компенсацією яких є прагнення підвищити самооцінку. Влада, яку мають батьки над дитиною, може посилювати це почуття. Прагнення до переваги – основна мотиваційна сила в житті людини [1].

В ході розвитку своєї теорії невротів К. Хорні дійшла до висновку, що невроз – це не тільки порушення людських взаємин, але й порушення ставлення людини до самої себе [14]. Одним з основних концептів її теорії стає «ідеалізований образ Я» – уявлення людини про те, якою вона повинна або може бути, які якості може або повинна мати. Перфекціонізм є невід'ємною частиною ідеалізованого людиною образу свого «Я». Намагаючись компенсувати почуття власної неповноцінності, людина замінює реальні уявлення про себе на створений нею ідеал [14].

Д. Хамачек при розробці критеріїв здорового та невротичного перфекціонізму звертається до категорій мотивації досягнення. Зокрема, патологічний перфекціонізм науковець пов'язує з мотивом уникнення невдачі (страхом неуспіху) [17].

В рамках британської (Р. Фрост) та канадської моделей (П. Хьюїтт, Г. Флетт) перфекціонізму встановлений взаємозв'язок «особистісних стандартів» і «Я-адресованого перфекціонізму» з високою мотивацією досягнення і надією на успіх. Також зафіксовано зв'язок «соціально приписаного перфекціонізму» зі страхом неуспіху [18].

Науковець І. Гуляс, досліджуючи у вітчизняній психології феномен перфекціонізму, зазначає, що перфекціоністські настанови розвиваються внаслідок закріплення мотивації досягнення як діалектичної єдності прагнень до афіліації та до влади на рівні стійкої особистісної риси (перфекціонізму), це проявляється в повсякчасній готовності прагнути до успіху і добиватися досконалості у значущих сферах діяльності [4]. У структурі професійної готовності майбутніх практичних психологів, вказує І. Гуляс, перфекціоністські настанови постають як цілісне диспозиційне утворення у складі мотивації досягнення, рефлексивних здібностей як механізму саморозвитку і професійно важливих якостей особистості, насамперед – соціабельності, що, відповідно, виконують функції емоційно-ціннісного спонування, інтелектуально-вольового забезпечення та професійно-особистісної самореалізації [4].

Російський науковець Т. Юдеева в дисертаційному дослідженні перфекціонізму як особистісного фактору депресивних

та тривожних розладів говорить, що мотив уникнення невдачі домінує над мотивом прагнення до успіху в осіб з високим рівнем перфекціонізму [16].

Українські науковці К. Фоменко та О. Кузнецов, досліджуючи мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентської молоді, виявили існування зв'яз-

Таблица 1

Значимі факторні навантаження

Фактори	Шкали	Факторне навантаження
1-й фактор – «Потреба у схваленні та визнанні оточенням»	Загальний показник перфекціонізму	0,897
	Селектування інформації про власні помилки й невдачі	0,831
	Залежність від оцінок оточення	0,811
	Страх бути знехтуваним оточенням	0,861
	Потреба у визнанні	0,724
	Цінність досягнення	0,680
	Цінність конформності	0,567
	Самокерівництво	- 0,512
	Відсоток дисперсії фактора	17,23
2-й фактор – «Прагнення до соціального престижу та влади»	Сприйняття інших людей, як таких, що делегують високі очікування	0,814
	Орієнтація на полюс найуспішніших	0,787
	Соціально-престижна мотивація	0,679
	Цінність влади	0,657
	Загальножиттєва мотивація	0,611
	Соціальні потреби	0,572
	Установка на гроші	0,516
	Ідеальний стан соціально-престижної мотивації	0,477
	Відсоток дисперсії фактора	13,62
3-й фактор – «Активність»	Завищені вимоги	0,731
	Мотив загальної активності	0,673
	Цінність самостійності	0,648
	Самоприв'язаність	-0,594
	Показник ідеальної оцінки мотиву загальної активності	0,551
	Навчальна мотивація	0,503
Відсоток дисперсії фактора	10,87	
4-й фактор – «Прагнення до психологічного комфорту»	Самозвинувачення	0,698
	Мотив комфорту	0,652
	Цінність безпеки	0,575
	Внутрішня конфліктність	0,565
	Самоприйняття	-0,466
	Тривожність	0,401
Відсоток дисперсії фактора	8,66	
5-й фактор – «Установка на результат (у поєднанні з мотивом уникнення невдачі)»	Мотив уникнення невдачі	0,611
	Установка на результат	0,476
	Показник ідеальної оцінки мотиву загальної активності	0,423
	Самоцінність	-0,411
Відсоток дисперсії фактора	6,65	
6-й фактор – «Підвищена моральна відповідальність»	Ігнорування емоційних потреб дитини як стиль сімейного виховання	0,574
	Надмірність вимог до дитини як стиль сімейного виховання	0,503
	Гіперпротекція як стиль сімейного виховання	0,483
	Цінність традицій	0,467
	Відсоток дисперсії фактора	5,23



ку між академічною саморегуляцією та перфекціонізмом. Зокрема, встановлено, що перфекціонізм, орієнтований на себе, негативно пов'язаний з ідентифікованим регулюванням і внутрішнім спонуканням; перфекціонізм, орієнтований на інших, позитивно пов'язаний із інтроектованим перфекціонізмом та негативно – з ідентифікованим регулюванням. Внутрішнє спонукання як інтерес до навчання суперечить перфекціонізму особистості [12].

У численних наукових дослідженнях (зарубіжних та вітчизняних науковців) соціально приписаний перфекціонізм виступає негативним чинником соціальної адаптації та самореалізації молоді. Зокрема, соціально приписаний перфекціонізм взаємопов'язаний з неприйняттям себе, конформністю, екстернальним локусом контролю, вираженою потребою у схваленні, прокрастинацією, страхом критики, пасивною агресивністю, соціальною фобією, емоційним дискомфортом, депресією та іншими негативними емоційними дисфункціями.

Науковці О. Соколова та П. Циганкова зауважують, що у молоді з високим рівнем соціально приписаного перфекціонізму переважають егоцентричні цінності, порівнюючи з абстрактними, і таку тенденцію називають проявом «парадоксальної перфекціоністської мотивації». Суть її полягає в тому, що при вираженій залежності від оцінок та думок оточуючих спостерігається прояв егоцентричності та зосередженості інтересу на власному «Я».

Вітчизняна дослідниця О. Лоза ототожнює соціально приписаний перфекціонізм з перфекціоністською самопрезентацією, що базується на зовнішній мотивації, яка передбачає прагнення здаватися досконалим і може не мати нічого спільного з високими особистісними стандартами [9]. Г. Чепурна також погоджується з існуванням соціально приписаного перфекціонізму незалежно від високих особистісних стандартів особистості, проте не ототожнює його із перфекціоністською самопрезентацією. Перфекціоністська самопрезентація, на її думку, може виступати як мотиваційна складова соціально приписаного перфекціонізму [15].

Отже, для того щоб виявити чинники мотиваційної сфери, які впливають на прояв перфекціонізму, було проведено дослідження серед 299 студентів вищих навчальних закладів м. Львова.

Було використано такі методики: 1) модифікований опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової (модифікація Т. Завади) [6]; 2) методика діагностики соціально-психологічних установок

особистості у сфері мотивацій та потреб О.Ф. Потьомкіної; 3) діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана; 4) методика діагностики рівня задоволення основних потреб Скворцова В.В.; 5) мотивація успіху та уникнення невдачі (опитувальник А.О. Реана); 6) діагностика мотивів афіліації А. Мехрабіана; 7) опитувальник вимірювання мотивації досягнення А. Мехрабіана; 8) методика Шварца для вивчення цінностей особистості.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в дослідженні мотиваційних факторів перфекціонізму студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Факторний аналіз проведено методом головних компонент із наступною ротацією методом варимакс у нормалізованому варіанті. На підставі критерію «кам'яного осипу» було виявлено, що найбільш ефективною, з точки зору інформативності та змістовності інтерпретації, є шестифакторна модель. Відповідно по загальній групі досліджуваних було виділено 6 латентних факторів, що охопили 62,26% загального внеску в сумарну дисперсію (табл. 1).

Проведений факторний аналіз дав змогу побудувати багатофакторну структуру мотиваційних особливостей досліджуваних, у якій можна виокремити такі фактори:

Таким чином, на основі факторного аналізу виділено шість мотиваційних чинників перфекціонізму студентської молоді, до яких увійшли: «потреба у схваленні та визнанні», «прагнення до соціального престижу та влади», «активність», «прагнення до психологічного комфорту», «мотивація уникнення невдачі», «сформована сімейним стилем виховання підвищена моральна відповідальність».

Розглянемо кожен із факторів детальноше.

Фактор 1 – «потреба у схваленні та визнанні» – займає вагоме місце у мотиваційній структурі перфекціонізму студентської молоді (17,23%). Сюди входить загальний показник перфекціонізму, а також його компоненти: залежність від оцінок оточення та схильність особистості фіксуватись на власних помилках та невдачах. Також його змістове навантаження складають такі характеристики, як цінність досягнення, що передбачає прояв компетентності у відповідності до соціальних стандартів та соціальне схвалення; цінність конформності, що пов'язано зі стримуванням власних дій та активності, які можуть мати негативні соціальні наслідки (натомість прояв самодисципліни, ввічливості, послуху); потреба

у визнанні, що передбачає визнання та повагу від оточення, підвищення рівня компетентності та забезпечення позитивного впливу на оточення; обернене значення показника самокерівництва, що інтерпретується як залежність Я від зовнішніх умов та середовища, недостатня саморегуляція; чутливість до неприйняття оточенням, що передбачає залежність від думок та поглядів інших людей; виражене прагнення до соціального престижу та вагомості соціального статусу. Всі ці компоненти містять у собі потребу в соціальному схваленні й визнанні та об'єднані залежністю від оцінок оточення.

Фактор 2 – «прагнення до соціального престижу та влади» (13,62%) – містить у собі соціально-престижну мотивацію, що полягає у прагненні до підтримання комфорту та життєзабезпечення у соціальному середовищі, влади та вагомості статусу; цінність влади проявляється у підкресленні досягнення чи збереженні домінуючої позиції в рамках соціальної системи, контролю над людьми та ресурсами; загальножиттєву мотивацію, що передбачає активну позицію у підтриманні необхідної суспільної життєдіяльності; соціальні потреби, які полягають у необхідності мати теплі взаєностосунки з оточенням; установку на гроші як провідне прагнення до збільшення свого матеріального благополуччя, покращення свого статусу. Також у даний фактор увійшли такі компоненти перфекціонізму: сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування, а також орієнтація на полюс найуспішніших людей.

Фактор 3 – «активність» (10,87%) – складають такі компоненти, як мотив загальної активності – полягає в енергійній, ініціативній життєвій позиції людини, цінності самостійності, що передбачає самостійність мислення, творчу активність, самоконтроль та самокерування; обернене значення показника самоприв'язаності – незадоволення собою, тяга до ідеальних переконань та поглядів, що зумовлює бажання саморозвитку та пізнання нового; показник ідеального задоволення мотивів, що передбачає прагнення та орієнтацію на власні ідеальні оцінки; навчальна (професійна) мотивація – спрямування активності у професійний саморозвиток, навчання, діяльність, а також завищені вимоги як схильність особистості ставити перед собою важко досяжні цілі й завдання та прагнути до їх досягнення.

Фактор 4 – «прагнення до психологічного комфорту» (8,66%) – складають такі шкали, як схильність до самозвинувачення, що полягає у переважанні негативних емоцій у бік власного Я; внутрішня кон-

фліктність як схильність до сумнівів, надмірного самоаналізу; обернене значення показника самоприйняття, що полягає у неприйнятті різних сторін власного Я, негативному ставленні до себе; тривожність як особистісна риса; цінність безпеки як мотиваційна ціль до гармонії, структурованості, соціального порядку, взаємодопомоги, переживання приналежності до оточення; мотив комфорту – прагнення підтримання ресурсності, стабільності та рівноваги.

Фактор 5 – «установка на результат в поєднанні з мотивом уникнення невдачі» (6,65%) – утворений показниками мотиву уникнення невдачі, при якому активність людини пов'язана з потребою уникнути неуспіху, покарання, в основі якої лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань; установкою на результат, що полягає у прагненні досягнути свого за будь-яких умов та обставин; показником ідеальної оцінки мотиву загальної активності, що відображає прагнення до максимальної реалізації власної активності, енергійності та ініціативності; обернений показник самоцінності як компоненту самоствавлення, що характеризується постійними сумнівами у власній унікальності, в певній мірі – невпевненістю у собі, чутливістю до критики та образ оточення.

Фактор 6 – «підвищена моральна відповідальність» (5,23%) – формується поєднанням таких стилів батьківського виховання, як ігнорування потреб дитини, що передбачає негативний вплив не на фізичні потреби дитини, а на духовні та емоційні, що передбачають взаєморозуміння, емоційний контакт, взаємопідтримку; надмірність вимог та обов'язків до дитини, при якому батьки ставлять непосильні для дитини завдання, невідповідні її можливостям; гіперпротекція як значна увага до потреб дитини у фізичному аспекті (не в емоційному), піклування, протекція. Цінність традицій також включена у цей фактор – мотиваційна ціль поваги, прийняття звичаїв та ідей, що існують в культурі, і їх наслідування.

Власне, підвищена моральна відповідальність формується внаслідок поєднання сімейних типів виховання та сприяє прагненню до збереження культурних норм та звичаїв, що може сприяти повторенню цієї моделі по спіралі, коли йде мова про виховання вже власних дітей.

Для з'ясування залежності показника перфекціонізму від мотиваційних особливостей людини був також використаний множинний регресійний аналіз. Залежною змінною у лінійній регресії виступив загальний показник перфекціонізму, незалежними змінними потреби, мотиви, установки та цін-



ності особистості. На основі даних множинного регресійного аналізу (МРА) виведено регресійні зв'язки, які показують значущий внесок мотиваційних чинників в досліджуваній феномен перфекціонізму (табл. 2).

Отримані результати показують, що мотиваційними чинниками перфекціонізму серед потреб є: потреба у комфорті та визнанні; серед мотивів – страх бути знехтуваним (чутливість до неприйняття оточенням), мотив соціального престижу та статусу, мотив загальної активності, високий рівень прагнень до задоволення мотивів, професійна мотивація; серед ціннісних орієнтацій – цінність влади; серед соціально-психологічних установок – установка на результат, а також уникнення альтруїзму.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, нам вдалося виявити ті чинники й передумови, що можуть мати місце у прояві та формуванні перфекціонізму. Виявлено шість мотиваційних чинників перфекціонізму студентської молоді: потреба у схваленні та визнанні оточенням; прагнення до соціального престижу та влади; активність; прагнення до психологічного комфорту; установка на результат (у поєднанні з мотивом уникнення невдачі); підвищена моральна відповідальність; а також виокремлені чинники перфекціонізму студентсько молоді: серед потреб – потреба у комфорті та потреба у визнанні; серед мотивів – страх бути знехтуваним (чутливість до неприйняття оточенням), мотив соціального престижу та статусу, мотив загальної активності, високий рівень прагнень, устремління до задоволення мотивів, професійна мотивація; серед ціннісних орієнтацій – цінність влади; серед соціаль-

но-психологічних установок – установка на результат, а також уникнення устремління на альтруїзм.

Перспектива подальших досліджень полягає у продовженні ширшого та глибшого дослідження особливостей перфекціонізму студентської молоді. Зокрема, існує потреба в комплексному дослідженні емоційної сфери перфекціоністів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : «Прогресс», 1997. – С. 28–31.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.04 / Н.Г. Гаранян – Москва, 2010. – 42 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.
4. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / І.А. Гуляс – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
5. Данилевич Л.А. Психологічні відмінності прояву перфекціонізму обдарованих і девіантних особистостей / Л.А. Данилевич // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. 9. – № 6. – К. : «ГНОЗІС», 2009. – С. 123–130.
6. Завада Т.Ю. Модифікація опитувальника перфекціонізму Н. Гаранян, А. Холмогорової / Т.Ю. Завада. // Психологічні перспективи. – 2015. – № 26. – С. 120–133.
7. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.

Таблица 2

Мотиваційні чинники перфекціонізму студентської молоді (результати регресійного аналізу)

Показник	Предиктори перфекціонізму	R ² R ² – коефіцієнт детермінації
Потреби	Потреба у комфорті	0,159
	Потреба у визнанні	0,187
Мотиви	Страх бути знехтуваним (мотив афіліації)	0,314
	Мотиви соціального престижу та влади	0,307
	Мотив загальної активності	0,124
	Ідеальний стан задоволення мотивів	0,189
	Професійна мотивація	0,251
Ціннісні орієнтації	Цінність влади	0,214
Соціально-психологічні установки	Установка на результат	0,256
	Установка на альтруїзм	- 0,295

8. Клименко Н.О. Роль мотивів навчально-пізнавальної діяльності в умовах особисто-орієнтованого навчання в вищих навчальних закладах / Н.О. Клименко // Профорієнтація та довузівська підготовка майбутніх спеціалістів: проблеми, досвід, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Чернігів, 1999. – С. 172–175.
9. Лоза О.О. Особливості перфекціонізму як особистісної риси державних службовців [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Лоза Олена Олександрівна ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – Київ, 2015. – 20 с.
10. Парамонова В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен / В. Парамонова // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 67–78.
11. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.
12. Фоменко К.И. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К.И. Фоменко, О.І. Кузнецов // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – Проблеми сучасної психології – № 25. – Київ, 2014. – С. 582–596.
13. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 99 с.
14. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2002. – 218 с.
15. Чепурна Г.Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.05 – «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Чепурна Ганна Леонідівна. – Ч., 2013. – 418 с.
16. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : дис. ... канд. псих. наук / Т.Ю. Юдеева. М., 2007. – 275 с.
17. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek. // Psychology. – 1978. – № 15. – P. 27–33.
18. Hewitt P. Perfectionism and depression: longitudinal assesment of a specific vulnerability hypothesis / P. Hewitt, G. Flett, E. Ediger // J-l of Abnormal Psychology. –1996. –V. 105. –№ 2. – P. 276–280.
19. Shafran R. Mansell W. Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment / R. Shafran, W. Mansell / Clinical Psychology Review. – 2001. – V. 21. – № 10. – P. 879–903.

УДК 159.9:37.015.3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО СПРИЯЮТЬ УСВІДОМЛЕННЮ МОЛОДДЮ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ

Карпова Д.Є., викладач
кафедри практичної психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Стаття присвячена дослідженню основних соціально-психологічних чинників, що детермінують рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів. У статті висвітлено питання впливу батьківської сім'ї, ЗМІ, індивідуально-особистісних особливостей на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів. Охарактеризовано основні рівні зрілості людини, від яких залежить ступінь усвідомлення молоддю соціальних ролей та особливостей сімейного життя.

Ключові слова: *молодь, сім'я, рівень усвідомлення, шлюбні партнери, соціально-психологічні чинники.*

Статья посвящена исследованию основных социально-психологических факторов, детерминирующих уровень осознания молодежью социальных ролей брачных партнеров. В статье освещены вопросы влияния родительской семьи, СМИ, индивидуально-личностных особенностей на уровень осознания человеком социальных ролей брачных партнеров. Охарактеризованы основные уровни зрелости человека, от которых зависит степень осознания молодежью социальных ролей и особенностей семейной жизни.

Ключевые слова: *молодежь, семья, уровень осознания, брачные партнеры, социально-психологические факторы.*

Karpova D.Ye. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT DETERMINE THE LEVEL OF AWARENESS OF YOUTH SOCIAL ROLES OF MARRIAGE PARTNERS

The article investigates basic social and psychological factors that determine the level of awareness of youth social roles of marriage partners. It was found that low levels of awareness of young people all the complexities of family life, the duties and requirements of their role in the family leads to a growth in the number of people living alone, civil marriages, the number of divorces, conflicts, misunderstandings. The article highlights the impact of parents' family, the media, individual personality characteristics on the level of awareness of the young man's social roles of marriage partners.

Key words: *youth, family, awareness, marriage partners, social and psychological factors.*



Постановка проблеми. На сучасному етапі у суспільстві відбуваються динамічні перетворення соціальних відносин, у ході яких змінюються зразки гендерної взаємодії, шлюбно-сімейних стосунків, уявлення про ролі й статуси чоловіків і жінок у суспільстві та в сім'ї, їхні обов'язки. Незважаючи на зміни, які відбуваються в суспільстві та сім'ї, вона й досі залишається однією із найважливіших ланок соціалізації особистості. Збереження й укріплення авторитету сім'ї, її цінностей багато в чому залежить від того, наскільки чітко молодь усвідомлює своє місце в ній, соціальні ролі шлюбних партнерів, рольовий розподіл між подружжям, конструктивні способи вирішення конфліктів; усвідомлює себе як людину певної статі зі специфічними для чоловіка і жінки потребами, обов'язками, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами й формами поведінки. Проте на сьогодні ми спостерігаємо низький рівень усвідомленості молодими людьми всіх складнощів сімейного життя, своїх обов'язків та вимог до своєї ролі у сім'ї, що призводить до неготовності молоді створювати сім'ю. Як наслідок це призводить до зростання кількості самотніх людей, цивільних шлюбів, збільшується кількість розлучень, конфліктів, непорозумінь. У зв'язку з цим ми ставимо перед собою завдання дослідити основні соціально-психологічні чинники, які впливають на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблем підготовки молоді до сімейного життя, проблема усвідомлення молодими людьми сутності сім'ї, соціальних ролей шлюбних партнерів поки що залишається малодослідженою. Підтвердженням такої думки служить те, що на сьогоднішні у науково-психологічній літературі практично відсутні праці, в яких було б розкрито модель усвідомлення молоддю соціальних ролей подружжя. Як бачимо, феномен усвідомлення є досить складним для вивчення, насамперед тому, що має індивідуальний характер. Крім цього, на свідомість молодої людини впливають безліч соціальних, психологічних чинників, які носять характер припущення і необґрунтовані емпірично. Це означає, що питання про соціально-психологічні чинники, які впливають на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів, залишається фактично відкритим. Основою для розгляду означеної проблеми виступають дослідження вчених, які присвячені аналізу проблеми підготовки молоді до сімейного життя: І. Голода [6], С. Ковальова [9], А. Харчева [16], Ю. Борисенка [4], Т. Левицької [18] та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в з'ясуванні основних соціально-психологічних чинників, що детермінують рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема підготовки молоді до виконання сімейних ролей та її усвідомлення знаходяться в полі зору науковців різних галузей. Молода сім'я, особливості її функціонування і розвитку досліджувалися соціологами (І. Дементьева [8] та ін.); психологами (Т. Андреева [2], О. Бондарчук [4], Т. Левицька [18] та ін.); соціальними педагогами (В. Кравець [11] та ін.) За свідченням дослідників [2; 5; 10], «соціальна роль – це та сторона діяльності, яка інтерналізувалася. Інтерналізована роль – це компонент самосвідомості, ставлення до тих чи інших аспектів життєдіяльності. Таким чином, успішне функціонування в тій чи іншій соціальній ролі неможливе без її усвідомлення» [10, с. 127].

Слід зазначити, що свідомість людини підпорядковується дії певних чинників культурного, соціального, психологічного характеру. Так, дослідник Л. Савінов [13] вважає, що першочергове значення мають соціально-культурні норми та традиції суспільства, ціннісні орієнтації як батьківської сім'ї, так і самого індивіда; відносини батьків як подружжя, найближчого оточення; релігійні уявлення, вірування; наявність ідеалів, зразки наслідування, засоби масової інформації, позасімейні соціальні інститути; біологічні, психологічні та соціально-демографічні характеристики самого індивіда.

Соціальна обумовленість демонструє, як на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів впливає вся система стосунків, в які вони включені з моменту свого народження. Сюди слід віднести стосунки як з найближчим оточенням – власними батьками, так і з іншими значимими людьми, а також сам вплив різних соціальних інститутів (школи, університету, ЗМІ). Схожу думку висловлює Ю. Борисенко [4], який відзначає важливу роль біологічних та соціальних чинників у формуванні особистості сучасної людини. При цьому вчений зазначає, що біологічні чинники визначають психофізіологічний рівень усвідомлення, готовності людини до виконання сімейної ролі, в той час як соціальні – регламентують реалізацію цієї готовності.

Беручи до уваги вищесказане, ми можемо стверджувати, що усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів детермінують соціально-культурні чинники, яку формуються на трьох рівнях: рівень власної сім'ї (вплив родинних умов на рівень усвідом-

лення соціальних ролей, життєвий сценарій, стилі виховання, особливості сімейного спілкування, участь у вихованні дитини обох батьків); рівень суспільства (вплив суспільних чинників, соціальних інститутів, ЗМІ), індивідуальний рівень (вплив особистого чинника: вікові особливості, тип темпераменту, особистісні мотиви).

За результатами досліджень деяких дослідників, зокрема В. Сисенко [15], А. Харчевого [16], батьківська сім'я займає перше місце серед елементів соціального мікросередовища. Враховуючи основні положення культурно-історичної теорії Л. Виготського [5], відповідно до якої середовище, в якому розвивається людина, є головним чинником розвитку її особистості, варто відзначити важливість впливу сім'ї на особистість, оскільки процес її становлення та формування основних вмінь і знань починається саме в родині. Моделі батьківства фіксуються в психіці дитини, сімейні традиції успадковуються дитиною на свідомому та несвідомому рівнях і проявляються в її майбутньому. Дитина, спостерігаючи за спілкуванням батьків, поступово засвоює гендерні взаємовідносини, які, в свою чергу, впливатимуть у майбутньому на вибір моделі родини. В сім'ї дитина першочергово засвоює стилі партнерської взаємодії та сімейного виховання, зразки поведінки, погляди на виховання дітей, економічні питання, уявлення стосовно розподілу обов'язків. Від сімейних цінностей, які були засвоєні у батьківській сім'ї, залежить рівень усвідомлення людиною себе як майбутнього сім'янина, соціальних ролей подружжя, їхній розподіл, усвідомлення відповідальності, способу життя родини в цілому.

Розглядаючи чинники, що детермінують рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів, варто відзначити важливість соціального чинника. До соціальних умов, особливо значущих для розвитку установок і переконань молоді, її уявлень про сім'ю і шлюб, усвідомлення соціальних ролей шлюбних партнерів, обов'язків, які покладені на них, можна віднести засоби масової інформації. Враховуючи те, що у дослідженні наша увага зосереджена на молоді, виникає потреба детального дослідження впливу ЗМІ на рівень усвідомлення ними соціальних ролей, оскільки телебачення та інтернет відіграють важливу роль у їхньому житті. Сьогодні молодь засвоює ролі й правила поведінки з телевізійних передач, фільмів, журналів, тобто під дією ЗМІ у неї формується світогляд, зразки поведінки, життєві цінності. Таким чином, можна вважати встановленим фактом, що перегляд телепередач серйозно впливає на моральний розвиток молоді, її соціальну й статеву ідентифіка-

цію, процес соціалізації. Провідне місце серед джерел інформації займає телебачення, оскільки воно є для молоді популярним джерелом необхідної інформації. Крім того, отримати цю інформацію вони можуть без особливих зусиль, на відміну від друкованої продукції, отримання інформації з якої вимагає певних і тривалих зусиль. Проте ніхто з молодих людей не враховує ступінь правдивості та достовірності отриманої інформації. Певний вплив на свідомість молоді здійснюють різні телесеріали, які здебільшого деформують образ сім'ї, сімейного життя, обов'язки членів родини. Більшість молодих людей не можуть адекватно усвідомлювати побачене на екрані, оскільки воно суперечить їхній життєвій позиції і взагалі дійсності. Сучасне телебачення також активно втручається в традиційну систему батьківського виховання, в систему суспільно-виховного процесу, демонструючи неправильні та некоректні методи виховання дітей. Щодо телереклами, то її негативний вплив полягає в неправдивій демонстрації образу жінки та чоловіка, що суттєво відрізняється від образу чоловіка або жінки в житті. На екрані чоловічий та жіночий образи постають перед нами у вигляді ідеалів. У зв'язку з таким викривленням, невідповідністю образів, у молоді будуть виникати проблеми з пошуком партнера, оскільки реальність не буде відповідати складеному завдяки телебаченню ідеалу. Крім цього, система цінностей, спосіб життя, який пропонується через рекламу, не вписується в традиційні статеві-рольові моделі поведінки та руйнує свідомість людини і всю її систему взаємовідносин, включаючи сімейні відносини. Також українські ЗМІ сприяють формуванню та трансляції гендерних стереотипів, що, безумовно, впливає на усвідомлення молоддю рольового розподілу між подружжям, правил поведінки відповідно до їхньої ролі.

Великого впливу на свідомість молоді надають вищому навчальному закладу як соціальному середовищу людини. Згідно з поглядами деяких дослідників [11–14], робота виховних структур ВНЗ повинна бути спрямована на формування у студентів відношення до сім'ї як до важливої цінності; розширення уявлень про особливості подружніх взаємовідносин, формування усвідомлення цінностей сімейного життя, його складнощів, уміння з ними боротися; усвідомлення свого місця в родині, соціальних ролей шлюбних партнерів; відповідальності за їхнє дотримання; народження та виховання дітей; підвищення відповідальності молоді за сімейне життя; розвиток таких якостей, як поважне ставлення до бажань та потреб членів сім'ї, рівність у правах, до-



віра, взаємодопомога та взаємопідтримка подружжям один одного.

Приступаючи до розгляду третього – індивідуального чинника, який детермінує рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів, варто відзначити, що для формування усвідомлення подружніх відносин має значення також вікова складова. Ще з дитинства на основі уявлень дитини про образ сім'ї відбувається усвідомлення нею сімейних законів, цінностей. Можна сказати, що образ сім'ї – це ті уявлення про сімейне життя (розподіл ролей у сім'ї, стилі виховання дітей, особливості поведінки з чоловіком/дружиною, з молодшими та старшими членами сім'ї та ін.), які формуються у людини під час життя у родині та взаємодії з навколишнім середовищем. Дитина, наслідуючи своїх батьків, засвоює чоловічу та жіночу ролі, й у подальшому житті вона несвідомо буде використовувати систему батьківських стосунків у своїй власній сім'ї, незалежно від того, подобались вони їй у дитинстві чи ні. Отже, аби підтвердити наше припущення про те, що усвідомлення соціальних ролей шлюбних партнерів (відповідно на зразках батьків) відбувається ще в дитинстві, проаналізуємо вікові етапи розвитку дитини. За проведеним аналізом наукової літератури [1–2; 7; 9], ми прийшли до висновку, що вже у 2–3 роки, коли дитина знає свою стать і починає співвідносити «своє Я» з уявленнями про людей своєї та іншої статі, в рольових іграх вона демонструє маскулінну та фемінінну поведінку, перш за все подружню та батьківську. Пізніше, у 3–5 років, у своїх іграх вона імітує життя власної сім'ї, правила поведінки в ній, обов'язки батьків, які вона спостерігає кожний день.

У 5–6 років у дітей починається процес засвоєння статевих ролей, які вони демонструють у своїх рольових іграх. Дошкільнята розуміють, які домашні обов'язки властиві для жінки, а які – для чоловіка. У зв'язку з цим формується образ мужності та жіночності. До 6–7 років діти чітко усвідомлюють приналежність і незмінність своєї статі та правила поведінки, які притаманні їхньому образу. Етап формування рольових позицій чоловіка та жінки завершується у юнацькому віці, коли молодь, будучи фізично і соціально зрілими особистостями, починає усвідомлювати цінності та складнощі сімейного життя. У цей період відбувається зіткнення власних уявлень молодої людини з вимогами реального життя, що потребує усвідомлення факту розбіжностей уявлень і дійсності. Враховуючи думку К. Юнга [17], який вважав, що розвиток уявлень про сім'ю та, зокрема, про соціальні ролі подружжя йде від несвідомих до більш усвідомлених мотивів, потягів. За

його словами, людина лише в другій половині свого життя, після подолання певних конфліктів, може усвідомити справжні мотиви шлюбу, сімейні складнощі. Деякі дослідники [1; 6; 8; 10] визначають оптимальний вік створення сім'ї для чоловіків – 30–32 роки, а для жінок – 28–30 років, оскільки саме в цьому віці відбувається повне усвідомлення молоддю образу сім'ї.

Проведений аналіз науково-психологічної літератури [1; 4; 10] свідчить про те, що серед соціально-психологічних чинників, що детермінують рівень усвідомлення соціальних ролей шлюбних партнерів, важливе місце займають особистісно-індивідуальні характеристики молоді: власні мотиви особистості, особливості темпераменту, ступінь відповідальності, рівень шлюбно-сімейних домагань. Про рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів свідчить сформованість мотивів створення сім'ї, в результаті яких погляди, установки й орієнтації, що сформувалися в певній обстановці, спонукають їх до активізації діяльності в напрямку задоволення їхніх соціальних та природних потреб у шлюбі. Тобто чим вищий ступінь зрілості поглядів і установок на шлюб, тим вищий ступінь усвідомлення молоддю людиною образу сімейного життя. Те ж саме можна сказати й про шлюбно-сімейні домагання людини. Про усвідомлення особистістю соціальних ролей подружжя можна говорити у тому випадку, якщо в неї наявні адекватні очікування відносно шлюбу, партнера, сформований образ шлюбного партнера.

Іншою властивістю особистості є прийняття на себе відповідальності. Вона повинна усвідомлювати свою відповідальність перед сім'єю за результати своєї діяльності. Дослідники [2; 15–16] для позначення цього значення використовують поняття «локус контролю», який характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам чи власним зусиллям. Саме локус контролю є одним із провідних чинників, що визначає психологічну зрілість, самоповагу і самостійність особистості, які, у свою чергу, характеризуються усвідомленням та взяттям на себе відповідальності за власне життя, взаємини, партнера, за дітей. Крім цього, особистість повинна вміти розуміти емоційний стан шлюбного партнера, вміти йому співпереживати, проявляти терпимість до вираження його емоцій, бути готовою узгоджувати свої дії.

Усвідомлення молоддю соціальних ролей та особливостей сімейного життя залежить від ступеню зрілості та свідчить про психологічну готовність до шлюбу [18]. Дослідники

Т. Андреева [2], І. Гребенников [7] і С. Сисенко [15] виділяють три основні рівні зрілості:

1. Фізична зрілість. Про фізичну зрілість свідчить завершення фізичного розвитку людини. У неї повністю сформовані всі життєво важливі органи, функції, завершився період статевого дозрівання. Фізіологи вважають його одним з найбільш відповідальних у житті людини.

2. Соціальна зрілість. Серед прийнятих у суспільстві показників соціальної готовності до створення сім'ї автори перераховують наступні: завершення освіти, набуття професії або продовження здобування вищої освіти, початок самостійної трудової діяльності. Соціальна зрілість включає усвідомлення молодими людьми того, що вони беруть на себе відповідальність один за одного, за сім'ю, за дітей.

3. Етико-психологічна готовність до шлюбу. Вона включає дуже багато чинників, які взаємодіють між собою: сформованість ідеалу сучасної сім'ї, наявність чіткого уявлення про те, чого чекають від сім'ї, які родинні стосунки хочуть побудувати, які обов'язки на них накладає шлюб, батьківство.

Отже, як було нами з'ясовано, що усвідомлення молоддю соціальних ролей та особливостей сімейного життя залежить від ступеню її зрілості та від соціально-психологічних чинників. Проте, як зазначають вчені [1; 8; 14], неусвідомлення людиною своєї сімейної ролі може призвести до виникнення конфліктів, які ґрунтуються на незадоволенні потреб у цінності та значущості свого «Я», порушення відчуття гідності з боку іншого партнера, його зверхнього, зневажливого ставлення.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз науково-психологічної літератури [2; 4; 8; 11] свідчить про те, що проблема підготовки молоді до виконання сімейних ролей, до усвідомлення цих ролей знаходиться в полі зору науковців різних галузей: соціологів, психологів, соціальних педагогів. З'ясовано, що соціальна роль це та сторона діяльності, котра інтернаціоналізувалася, тобто успішне функціонування в тій чи іншій соціальній ролі не можливе без її усвідомлення. Слід зазначити, що свідомість людини підпорядковуються дії певних чинників культурного, соціального, психологічного характеру. Було досліджено, що рівень усвідомлення молоддю сімейних ролей детермінують чинники соціально-психологічного характеру, а саме: батьківська сім'я молодої людини, близьке оточення, школа, навчальний заклад, ЗМІ. Крім того, варто відзначити важливу роль у процесі формування усвідомлення сімейних ролей індивідуального чинника: вікових особливостей особистості, темпераменту, особистісних мотивів, домагань.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Серед перспективних напрямків подальших досліджень проблеми – обґрунтування ефективного психологічного інструментарію формування у молоді уявлень про сімейні ролі шлюбних партнерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
3. Бондарчук О.І. Психология сім'ї : курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
4. Борисенко Ю.В. Проблема отцовства в современном обществе / Ю.В. Борисенко, А.Г. Портнова // Вопросы психологии : журнал. – 2006. – № 3. – С. 122–130.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 284 с.
6. Голод С.И. Личная жизнь: любовь, отношение полов / С.И. Голод. – Л., 1990. – 83 с.
7. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
8. Деметьева І.Ф. Негативні фактори виховання дітей у неповній сім'ї / І.Ф. Деметьева // Соціологічні дослідження : журнал. – 2001. – № 11. – С. 102–112.
9. Ковалев С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – М. : Мысль, 1987. – 465 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
11. Кравець В.П. Психология сімейного життя : в 2 т. / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – Т. 2. – 396 с.
12. Павлюк Н.В. Вплив ЗМІ на формування уявлень про сім'ю у старшокласників / Н.В. Павлюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць. – Л., 2013. – № 13 (272). – С. 91–95.
13. Савинов Л.И. Семья и общество: история, современность и взгляд в будущее / науч. ред. В.В. Петров. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1992. – 144 с.
14. Сидоренко А.В. Чинники, що обумовлюють готовність студентської молоді до сімейного життя / А.В. Сидоренко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – № 3 (32). – С. 244–250.
15. Сысенко В.А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок / В.А. Сысенко. – М. : Мысль, 1985. – 235 с.
16. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР / А.Г. Харчев. – М. : Мысль, 1979. – 367 с.
17. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг – М. : Прогресс, 2006. – 331 с.
18. Левицька Т.Л. Фактори, що впливають на розвиток психологічної готовності студентів до створення сім'ї // Збірник наукових праць № 40. Частина II : зб. наук. праць / НАДПСУ. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2007. – С. 231–234.



УДК 159.9:316.4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ, У СИСТЕМІ ЧИННИКІВ ЇХ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Мельник М.Т., аспірант
кафедри соціальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано соціально-психологічні характеристики неповнолітніх, які відбувають покарання у виховних колоніях, як чинник ресоціалізації. Представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей неповнолітніх засуджених та їх зв'язок із соціально-психологічними чинниками адаптації.

Ключові слова: *неповнолітні засуджені, соціально-психологічні особливості, адаптація, ресоціалізація.*

В статье проанализированы социально-психологические характеристики несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях, как фактор ресоциализации. Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей несовершеннолетних осужденных и их связь с социально-психологическими факторами адаптации.

Ключевые слова: *несовершеннолетние осужденные, социально-психологические особенности, адаптация, ресоциализация.*

Melnyk M.T. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MINORS THAT ARE SENTENCED TO IMPRISONMENT IN THE LIGHT OF RESOCIALIZATION FACTORS

The article analyzes the social and psychological characteristics of juveniles that are serving their sentence in juvenile correctional institutions, as a factor of social resocialization. The results of empirical research of psychological peculiarities of juvenile offenders, are demonstrated, and their connection with social and psychological factors of adaptation.

Key words: *juvenile convicts, social and psychological characteristics, adaptation, resocialization.*

Постановка проблеми. Соціальна дезадаптація підлітка часто виє в девіантних формах поведінки, у тому числі й делінквентних. За умови, якщо делінквентні вчинки мають кримінальний характер, неповнолітній постає перед світлом закону. За результатами судового рішення значна кількість неповнолітніх правопорушників засуджується, їм визначається покарання у вигляді позбавлення волі. Відбування покарання в місцях позбавлення волі є процесом ресоціалізації правопорушника. Підвищення ефективності ресоціалізації можливе за умови вивчення соціально-психологічних характеристик засуджених, що відбувають покарання в пенітенціарних установах. З'ясування чинників ресоціалізації сприятиме розробленню методів, заходів та інструментарію для оптимізації ресоціалізаційного впливу на неповнолітніх, засуджених до позбавлення волі. Таким чином, за умови ефективного ресоціалізаційного впливу удосконалюються адаптаційні навички неповнолітніх, що є сприятливим чинником успішної реінтеграції в суспільство.

Постановка завдання. Мета статті полягає в реалізації теоретичного аналізу та презентації результатів емпіричного до-

слідження особливостей ресоціалізації у зв'язку із соціально-психологічними характеристиками неповнолітніх, які відбувають покарання у виховних колоніях.

Виклад основного матеріалу. Порушення поведінки – це відхилення поведінки від норми, яке виє в зовнішніх діях чи у висловлюваннях, судженнях, де й виражається його внутрішній мотив. З метою здійснення характеристики та аналізу порушення поведінки, що відхиляється від норми у психічно здорової людини, необхідно враховувати соціальний, психологічний та правовий критерії [5].

Виділяють три основні осі порушення поведінки:

- 1) соціально-психологічну (антисоціальна та протиправна поведінка);
- 2) клініко-патологічну (непатологічні та патологічні порушення);
- 3) особистісно-динамічну (реакція, стан).

Значна частина психологічних і соціальних досліджень доводять, що люди навчаються поведінковим паттернам, включаючи девіантну та протизаконну поведінку, у значущих членів їхнього соціального оточення. З метою розуміння їхньої поведінки найбільш ефективним є вивчення опосеред-

кованих процесів і механізмів оцінювання, які з ними пов'язані. Щоб досягнути стійких змін поведінки, необхідно змінити пізнавальні шаблони, які використовуються в сприйнятті інформації, її інтерпретації та плануванні [4].

Протиправна поведінка неповнолітніх є наслідком соціалізації, а саме таких факторів, як: порушення розуміння соціальних ролей (заперечення ролі, нерозуміння її соціальної значущості, ухиляння від виконання ролі); система спілкування (спілкування в групі з різними формами поведінки, що відхиляється від норм); індивідуальний соціальний досвід (помилки виховання, засвоєння норм асоціальної форми поведінки); соціальна адаптація (процеси урбанізації та міграції); організація виховання (порушення цього процесу, що призводить до розвитку антисоціальної орієнтації) [2].

Згідно з Ю.Н. Антоняном, до базових психологічних особливостей особистості злочинця відносять імпульсивність, агресивність, асоціальність, гіперчутливість у взаємовідносинах, соціальну відчуженість, тривожність у сукупності з негативним характером ціннісно-нормативної сфери особистості [1]. А в неповнолітніх правопорушників значно деформується емоційна сфера, спостерігається емоційна «тупість», нечутливість до страждань інших людей, агресивність. Одночасно відзначається емоційна неврівноваженість, афективність, схильність до неадекватних ситуаційних реакцій. Також часто спостерігаються негативні зміни волі та вольових зусиль [5, с. 188–200].

Як показують дослідження, в абсолютній більшості неповнолітні правопорушники – це особи, що володіють звичками, схильностями та стійкими стереотипами антисоціальної поведінки. Для них характерні: постійна демонстрація неприйняття норм соціальної поведінки; наслідування залежностей і пристрасть до алкоголю, наркотиків, азартних ігор; бродяжництво й систематичні втечі з дому; ранні статеві зв'язки; навмисне провокування конфліктних ситуацій; культивування ворожнечі з іншими групами неповнолітніх; звичка присвоєння чужих речей. Психічний склад особистості людини, яка скоює злочин чи потенційно здатна його скоїти, згідно з А.Н. Пастушеною, має якісні відмінності від психіки законслухняної людини. Відмінності полягають у наявності сукупності психічних утворень, що є чинниками реалізації злочинної поведінки [3].

А. Гусак визначає поняття «ресоціалізація неповнолітнього» як процес повернення необхідних можливостей і здібностей непо-

внолітнього шляхом нейтралізації отриманих ним в результаті негативної соціалізації антигромадських цінностей і норм та подальшого засвоєння повторно або вперше позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, зразків поведінки.

Встановлено, що частиною процесу ресоціалізації, одним з її видів, а також її метою та результатом є соціальна адаптація. Поняття «ресоціалізація» більш широке та містить виправлення, а не починається лише тоді, коли певні зміни в особистості вже відбулися. Також у законодавстві України вказується, що ресоціалізація відбувається через виправлення особистості. У свою чергу, виправлення засудженого являє собою закономірний процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості в ході ресоціалізації та створюють у нього готовність до самокерованої правослукняної поведінки.

Виявилось, що статус особистості неповнолітнього в пенітенціарній системі відбування покарання формується під впливом цілого ряду факторів, кожен із яких є складником у загальній ієрархії престижу особистості. А. Подгурецький виділив п'ять таких факторів, а саме: вік, різновид кримінальної діяльності, соціальне походження, рецидивізм і термін позбавлення волі. Однак А.І. Ушатіков, вважає, що їх існує набагато більше і їх можна об'єднати у чотири класифікаційні групи, такі як: індивідуально-особистісна група (характерологічні особливості); соціально-групова (вік, соціальне походження, національність, регіональна приналежність); кримінологічна (категорія та кваліфікація злочинної групи, досвід злочинної діяльності, термін перебування у виховних колоніях, співучасть у попередніх злочинах); поведінкова (ставлення до закону, норм групи, адаптаційний період у злочинній групі) [5, с. 207].

Зміна установок, переконань і цінностей – більш реалістична ціль корекційної роботи, аніж ідентифікація статичних передумов кримінальної поведінки. Саме в результаті цих положень було можливим виведення поняття «динамічні фактори ризику» (Hanson and Harris, 2000). Це поняття містить розуміння динамічних факторів ризику як характеристик, що можуть змінюватись, і коли вони трансформуються, результат полягає у відповідному збільшенні чи зменшенні ризику рецидивізму. Програми корекції та реабілітації, щоб бути ефективними, повинні бути спрямованими на ті потреби, які можуть змінити кримінальну поведінку. Тому з метою зменшення рецидивізму стратегії корекційної та реабілітаційної роботи у виправних закладах повинні



бути спрямовані на нівеляцію криміногенних потреб засуджених [5].

Отже, на нашу думку, застосування ефективного ресоціалізаційного процесу можливе за умови використання психокорекційних і соціально-реабілітаційних заходів. Комплекс цих заходів має містити низку методів, що розробляються на основі вивчення соціально-психологічних особливостей засуджених неповнолітніх.

У дослідженні взяли участь 200 неповнолітніх, що засуджені до позбавлення волі та відбувають покарання у виховних установах пенітенціарної служби України.

З отриманих результатів ми бачимо, що наявний кореляційний зв'язок поміж такими змінними: реактивна та особистісна тривога – кореляційний зв'язок явно виражений

($r=0,575$; $p \leq 0,01$), реактивна тривога та відкритість – наявний невисокий негативний кореляційний зв'язок ($r=-0,346$; $p \leq 0,01$), реактивна тривога та маскуліність-фемінність – наявний невисокий негативний кореляційний зв'язок, особистісна тривога та невротичність – кореляційний зв'язок наявний, але слабкий ($r=0,293$; $p \leq 0,01$), особистісна тривога та депресивність – кореляційний зв'язок наявний, але слабкий; особистісна тривога та дратівливість – наявний невисокий кореляційний зв'язок ($r=0,336$; $p \leq 0,01$). За умови збільшення рівня реактивної тривоги також одночасно зростає особистісна тривога засуджених неповнолітніх, що свідчить про значущий взаємозв'язок цих змінних. Можна стверджувати, що існує певний фактор взаємозв'язку цих видів тривоги.

Таблиця 1

Зв'язок тривожності та характерологічних особливостей неповнолітніх засуджених

	ОТ	Н	ДЕП	ДР	В	М-Ф
Реактивна тривога	$r=0,575^{**}$	-	-	-	$r=-0,346^{**}$	$r=-0,351^{**}$
Особистіс. тривога	-	$r=0,293^*$	$r=0,257^*$	$r=0,336^{**}$	-	-

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

ОТ – особистісна тривога, Н – невротичність, ДЕП – депресивність, ДР – дратівливість, В – відкритість, М-Ф – маскуліність-фемінність.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки характерологічних тенденцій та психологічних особливостей засуджених неповнолітніх

	АВ	ЕГ	АГ	ПД	ПП	ЗЛ	ДОБ
Авторитарний		0,468**	0,262*			0,386**	0,407**
Егоїстичний	0,468**		0,256*		0,352**		
Агресивний	0,262*	0,262*			0,452**		
Підозрілий							
Підпорядкований			0,452**	0,440**		0,482**	0,339**
Залежний	0,386**			0,341**	0,482**		0,338**
Доброзичливий	0,407**		0,417**		0,339**	0,338**	
Сором'язливий					0,462**		
Дратівливий					0,385**		
Екстра. – Інтро.		0,262*	0,303*				
Відкритість							
Реактивна агр.		0,292*		0,409**			-0,340**
Депресивність				0,385**	0,443**		
Альтруїстичний	0,396**			0,320**	0,413**	0,542**	0,435**
Невротичний				0,398**	0,385**		
Спонтанна агресія		0,269*		0,338**	0,390**	0,264*	

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$;

ЕЛ – емоційна лабільність, СОР – сором'язливість, ДР – дратівливість, РА – реактивна агресивність, СА – спонтанна агресивність, ДЕП – депресивність, ПД – підозрілий, ПП – підпорядкований, ДОБ – доброзичливий, М-Ф – маскуліність-фемінність, НЕВ – невротичність, АВ – авторитарний, ЕГ – егоїстичний, АГ – агресивний, ЗЛ – залежний.

Також явно виражений невисокий негативний зв'язок реактивної тривоги та відкритості, що свідчить про те, що чим вищий рівень реактивної тривоги, тим нижчий рівень відкритості засуджених неповнолітніх. І в зворотному напрямі: чим вищий рівень відкритості, тим нижча реактивна тривога. Цей фактор можна пояснити захисними механізмами особистості, що спрацьовують у разі високої тривожності.

Слід сказати про особливості перебігання психічних процесів за певним типом і взаємозв'язок із реактивною тривоگوю. Тобто чим більше в індивіда проявів маскулінності, тим вищий у нього рівень реактивної тривоги. А якщо у індивіда прояв за фемінним типом, то рівень реактивної тривоги нижче. Щодо особистісної тривоги хочеться наголосити на кореляційному зв'язку з дратівливістю. Чим вища особистісна тривога, тим більша дратівливість засудженого. Зміна таких проявів, як дратівливість і відкритість, можуть давати нам досить інформативну картину про рівень двох видів тривоги. Міра вираженості тривожності засуджених змінюється відповідно до їхніх поведінкових реакцій.

Параметр авторитарний та егоїстичний – явно виражений зв'язок ($r=0,468$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим вищий рівень егоїстичності, тим більші прояви авторитарності засуджених; авторитарний та залежний – невисокий виражений зв'язок ($r=0,386$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більше людина залежна від когось, чогось чи певної ситуації, тим більші прояви авторитарності щодо інших людей; авторитарний та доброзичливий – явно виражений зв'язок ($r=0,407$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більше виражені авторитарні характеристики, тим більш людина проявляє доброзичливість до інших.

На нашу думку, саме це і є особливістю нашої групи засуджених неповнолітніх, які,

попри високий рівень авторитарності, прагнуть здійснити враження доброзичливості. Однак насправді прояви доброзичливості в неповнолітніх засуджених у повсякденному житті надзвичайно рідкі. Вищевказані зв'язки авторитарності можна ще охарактеризувати як «казус авторитарності», що поєднується з такими рисами, як виражена егоїстичність, залежність, невпевненість в собі, бажання бути соціально схвалюваним.

Параметр агресивний та підпорядкований – явно виражений зв'язок ($r=0,452$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більш підпорядкований неповнолітній, тим більший рівень агресивності. Саме цей зв'язок підтверджує той факт, що необхідність підпорядкованості соціальним нормам і правопорядку викликає в неповнолітніх бажання агресивно діяти, внаслідок чого вони порушують правові норми; підпорядкований та підозрілий – явно виражений зв'язок ($r=0,452$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більше вимушена підпорядкованість, тим більше підозрілий засуджений; підпорядкований та залежний – явно виражений зв'язок ($r=0,482$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більше вимушена підпорядкованість, тим більш залежним стає досліджуваний.

Засуджені неповнолітні цілком усвідомлено розуміють міру своєї залежності від різних факторів, ситуацій, обставин; підпорядкований та доброзичливий – невисокий виражений зв'язок ($r=0,339$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим вища міра підпорядкованості, тим наші досліджувані доброзичливіші; залежний та підозрілий – явно виражений зв'язок ($r=0,341$; $p \leq 0,01$), свідчить про те, що чим більше залежний неповнолітній, тим більше він стає підозрілим до навколишнього світу; дратівливий та підпорядкований – невисокий виражений зв'язок ($r=0,385$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більша міра підпорядкованості,

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки характерологічних тенденцій та психологічних особливостей засуджених неповнолітніх

Шкали	ПД	ПП	ДОБ	СОР	М-Ф	ДР	РА	ДЕП	НЕВ	СА
ЕЛ	-	0,328**	-	0,735**	-0,310**	0,672**	0,504**	0,770**	0,737**	0,641**
СОР	0,442**	-	-	-	-	0,784**	0,574**	0,745**	0,697**	0,703**
ДР	0,465**	-	-	-	-	-	-	0,741**	-	0,597**
РА	0,409**	-	-0,340**	-	-	0,577**	-	0,653**	0,565**	0,693**
СА	0,338**	-	-	-	-	0,597**	-	0,691**	0,584**	-
ДЕП	-	-	-	-	0,294**	0,741**	-	-	0,778**	-

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$;

ЕЛ – емоційна лабільність, СОР – сором'язливість, ДР – дратівливість, РА – реактивна агресивність, СА – спонтанна агресивність, ДЕП – депресивність, ПД – підозрілий, ПП – підпорядкований, ДОБ – доброзичливий, М-Ф – маскулінний-фемінний, НЕВ – невротичний.



тим більш дратівливі наші засуджені; реактивна агресія та підозрілий – явно виражений зв'язок ($r=0,409$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим підозріливій досліджуваний неповнолітній, тим більша ймовірність прояву реактивної агресії; реактивна агресія та доброзичливий – негативний, невисокий виражений зв'язок, що свідчить про те, що чим вищий рівень реактивної агресії, тим нижчий рівень доброзичливості.

Отже, виходячи з попередніх показників, зауважимо: ця кореляція свідчить, що бажання постати доброзичливим у соціальних відносинах нівелюється реактивною агресією. Насправді тенденція бути доброзичливим наявна, але піддається ігноруванню під час імпульсивного реагування на певні провокативні фактори, що, як свідчить практика, мають агресивний характер.

Депресивний та підозрілий – виражений невисокий зв'язок ($r=0,385$; $p \leq 0,01$), що свідчить про супроводження депресивних розладів підозрілістю; депресивний та підпорядкований – явно виражений зв'язок ($r=0,443$; $p \leq 0,01$), що свідчить про виникнення депресивних розладів під впливом вимушеної підпорядкованості; сором'язливий та емоційно лабільний – високий зв'язок ($r=0,735$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що чим більш сором'язливий досліджуваний засуджений, тим більш нестійкий його емоційний стан, дратівливий та емоційно лабільний – явно виражений зв'язок ($r=0,672$; $p \leq 0,01$), дратівливий та депресивний – високий зв'язок ($r=0,741$; $p \leq 0,01$), ці результати свідчать, що чим вищий рівень дратівливості, тим більш емоційно лабільний індивід, більш сором'язливий, більш виражені депресивні розлади, а також мають місце прояви спонтанної та реактивної агресії. Тобто складається певний образ дратівливого неповнолітнього, що здатен агресивно реагувати.

Невротичний та емоційно лабільний – високий зв'язок ($r=0,737$; $p \leq 0,01$), невротичний та депресивний – високий зв'язок ($r=0,778$; $p \leq 0,01$), дані результати свідчать, що високі фактори депресивності, спонтанної та реактивної агресії, сором'язливості та емоційної лабільності свідчать про наявність невротизації особистості. Тобто ці фактори стають сприятливим полем для формування невротичної особистості засудженого неповнолітнього.

Спонтанна агресія та емоційна лабільність – високий зв'язок ($r=0,597$; $p \leq 0,01$), спонтанна агресія та сором'язливість – високий зв'язок ($r=0,703$; $p \leq 0,01$), спонтанна агресія та реактивна агресія – високий зв'язок ($r=0,693$; $p \leq 0,01$), ці результати свідчать, що чим вищий рівень дратівливості, сором'язливості та емоційної лабіль-

ності засуджених неповнолітніх, тим більша ймовірність прояву спонтанної та реактивної тривоги.

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки адаптації засуджених

Змінна	Значення
Самоприйняття	$r=0,272$; $p \leq 0,05$
Невротичність	$r=0,252$; $p \leq 0,05$
Емоційна лабільність	$r=0,458$; $p \leq 0,01$
Управління своїми емоціями	$r=0,316$; $p \leq 0,01$
Емоційна усвідомленість	$r=0,317$; $p \leq 0,01$
Прийняття відповідальності	$r=0,479$; $p \leq 0,05$
Пошук соціальної підтримки	$r=0,432$; $p \leq 0,01$

У результаті отриманих даних ми бачимо, що наявні такі прямі значущі зв'язки. Соціальна адаптація засуджених корелює із самоприйняттям ($r=0,272$; $p \leq 0,05$) особистості засудженого, але, враховуючи середні значення цих показників, можна сказати, що відсутність самоприйняття, скоріш за все, негативно впливає на процес ресоціалізації. Також із адаптацією корелюють невротичність ($r=0,252$; $p \leq 0,05$) та емоційна лабільність ($r=0,458$; $p \leq 0,01$), у разі підвищення рівня невротичності та значної емоційної лабільності також стає неефективним процес ресоціалізації особистості засудженого.

Однак місця позбавлення волі самі сприяють підвищенню рівня невротичності. З адаптацією наявні кореляції управління своїми емоціями ($r=0,316$; $p \leq 0,01$), емоційна усвідомленість ($r=0,317$; $p \leq 0,01$), прийняття відповідальності ($r=0,479$; $p \leq 0,05$) та пошук соціальної підтримки ($r=0,432$; $p \leq 0,01$). На успішність перебігу адаптації впливає здатність управляти власними емоціями та контролювати їх, високий рівень емоційної усвідомленості, здатність приймати відповідальність за власні вчинки та вміння налагоджувати схему пошуку соціальної підтримки, що є однією з базових компонентів успішної ресоціалізації.

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки показника «пошук соціальної підтримки» засудженими

Змінна	Значення
Адаптація	$r=0,432^{**}$
Емоційний комфорт	$r=0,250^{**}$
Прийняття інших	$r=0,399^{**}$
Інтернальність	$r=0,289^{**}$
Агресивний	$r= -0,383^{**}$

Емоційна усвідомленість	$r=0,332^{**}$
Планування вирішення проблеми	$r=0,344^{**}$
Розпізнавання емоцій інших	$r=0,440^*$
Позитивна переоцінка	$r=0,405^*$

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

У результаті отриманих результатів бачимо наявність таких кореляційних зв'язків із пошуком соціальної підтримки, як адаптація ($r=0,432$; $p \leq 0,01$). Насправді існує прямий значущий зв'язок між цими змінними, оскільки процес адаптації стає успішнішим у разі успішної здатності до пошуку соціальної підтримки. Також наявні кореляції з емоційним комфортом ($r=0,250$; $p \leq 0,01$), прийняттям інших ($r=0,399$; $p \leq 0,01$) та інтернальністю ($r=0,289$; $p \leq 0,01$). Ще існують значущі зворотні лінійні зв'язки з агресивністю ($r=-0,383$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що за наявності високого рівня агресивності знижується рівень пошуку соціальної підтримки, що негативно впливає на адаптивні властивості.

Прямі значущі кореляції є з емоційною усвідомленістю ($r=0,332$; $p \leq 0,01$), плануванням вирішення проблем ($r=0,344$; $p \leq 0,01$), розпізнаванням емоцій інших ($r=0,440$; $p \leq 0,05$), позитивною переоцінкою ($r=0,405$; $p \leq 0,01$) та пошуком соціальної підтримки, що свідчить про успішність пошуку соціальної підтримки та її реалізації за умови наявності здатності до планування вирішення проблем, здатності до розпізнавання емоцій інших і позитивною переоцінкою життєвих ситуацій.

Висновки. Отже, внаслідок аналізу кореляційних зв'язків можна констатувати певну закономірність виникнення та за-

лежності особистісних якостей, характерологічних тенденцій і адаптації. Ця закономірність полягає в тому, що в більшості засуджених неповнолітніх наявна та чи інша форма тривожності, пов'язаної та детермінованої особистісними якостями засуджених, які більшою мірою є негативними особистісними якостями, але неповнолітні здійснюють маскування їх соціально схвалюваними рисами.

Адаптація залежить від успішності пошуку соціальної підтримки, яка зумовлюється змінними емоційного комфорту, емоційної усвідомленості та здатності до планування вирішення проблемних ситуацій. Також негативний вплив на процес ресоціалізації здійснюють невротичність та емоційна лабільність, що перешкоджає успішному процесу соціальної адаптації особистості неповнолітнього засудженого. Безпосереднє перебування в місцях позбавлення волі провокує виникнення негативних впливів на соціально-психологічні чинники в процесі ресоціалізації особистості неповнолітнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонян Ю.М. Бессознательная мотивация преступного поведения / Ю.М. Антонян // Российский психоаналитический вестник. – 1992. – № 2. – С. 127–129.
2. Антонян Ю.М. Криминология. Избранные лекции / Ю.М. Антонян. – М. : Логос, 2004. – 448 с.
3. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника : дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.06 / А.Н. Пастушеня. – М., 2000. – 551 с.
4. Пирожков В.Ф. Криминальная психология / В.Ф. Пирожков. – М. : Ось-89, 2007. – 704 с.
5. Криминальная психология : [учеб. пособие] / Авт.-сост. А.И. Ушатиков, О.Г. Ковалёв. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж, 2007. – 496 с.



УДК 159.9.316.6: 314.7.044

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Педько К.В., здобувач
лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

Представлено результати теоретичного аналізу як вітчизняних, так і зарубіжних наукових поглядів на поняття соціального капіталу. Розглянуто складники соціального капіталу, виділені широким колом науковців. Висвітлено поділ соціального капіталу на з'єднуючий та склеюючий. Виділено структурні компоненти, на основі яких сформовано теоретичну модель дослідження соціального капіталу вимушених переселенців.

Ключові слова: соціальний капітал, ресурси, спілкування, очікування, довіра, вимушені переселенці.

Представлены результаты теоретического анализа как отечественных, так и зарубежных научных взглядов на понятие социального капитала. Рассмотрены составляющие социального капитала, выделенные широким кругом ученых. Освещено разделение социального капитала на соединяющий и склеивающий. Выделены структурные компоненты, на основании которых сформирована теоретическая модель исследования социального капитала вынужденных переселенцев.

Ключевые слова: социальный капитал, ресурсы, общение, ожидания, доверие, вынужденные переселенцы.

Pedko K.V. THEORETICAL MODEL FOR THE RESEARCH SOCIAL CAPITAL OF FORCED MIGRANTS

There are presented the results of theoretical analysis both domestic and foreign scientific views on the concept of social capital. We consider the components of social capital highlighted by a wide range of scientists. The article deals with the division of social capital into bonding and bridging. There are pointed the structural components which served a base for a theoretical model of research social capital of forced migrants.

Key words: social capital, resources, communication, expectations, trust, forced migrants.

Постановка проблеми. Соціальний капітал являє собою досить широке поняття, яке досліджують у різних галузях науки. Погляди на його зміст дуже різні, а інколи навіть протилежні. Враховуючи різноманіття трактувань складників соціального капіталу постає необхідність у структуралізації наявних поглядів, для можливості осягнути його зміст із різних сторін наукового знання. Особливо актуальним є дослідження соціального капіталу вимушених переселенців, які в цей час становлять значний пласт населення України.

Мета статті – здійснити аналіз наукових напрацювань, на основі чого сформулювати теоретичну модель дослідження соціального капіталу вимушених переселенців.

Результати теоретичного дослідження. Поняття соціального капіталу не тільки має багато трактувань і сконцентрувало на собі погляди багатьох вчених, воно ще є досить універсальним, адже досліджується в різноманітних сферах наукового світу, таких як соціологія, управління, політологія, економіка та психологія.

Якщо переходити на конкретику, то на ресурсності як ключовій характеристиці со-

ціального капіталу робили акцент такі вчені, як П. Бурдьє [1], Н. Лін [2], Р. Барт [3], А. Брюні [4], І. Семків [5] та О. Демків [6].

Зазначені науковці розглядають соціальний капітал як потенційний ресурс, який приносить прибуток, проте, звісно, кожен має своє бачення певних нюансів побудови соціального капіталу.

Так, П. Бурдьє, розмірковуючи щодо питання про те, чому люди з однаковим економічним і культурним капіталом можуть мати абсолютно різний ступінь успішності, прийшов до висновку, що рівень успішності залежить від того, наскільки індивід є близьким до групи, яка має той чи інший ресурс. На його думку, соціальний капітал являє собою сукупність реальних або потенційних ресурсів, пов'язаних із володінням стійкою мережею більш-менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання – іншими словами, з членством у групі. Остання дає своїм членам опору у вигляді колективного капіталу, «репутації», що дає їм можливість отримувати кредити у всіх сенсах цього слова. Ці відносини можуть існувати тільки в практичному стані, у формі матеріального

та/або символічного обміну, який сприяє їх підтримці. Таким чином, обсяг соціального капіталу, яким володіє цей агент, залежить від розміру мережі зв'язків, які він може ефективно мобілізувати, і від обсягу капіталу (економічного, культурного чи символічного), яким, у свою чергу, володіє кожен із них, хто з ним пов'язаний [1, с. 66].

Цікавим є розуміння та трактування соціального капіталу в А. Брюні, який ототожнює його з корисними властивостями парасольки та зазначає, що відчуває необхідність розділити його на конкретні керовані елементи, які безпосередньо відповідають різним аспектам суспільного життя [4, с. 252].

Наша співвітчизниця І. Семків розглядає соціальний капітал як ресурси, до яких має доступ та чи інша особистість, користуючись своїми соціальними зв'язками. Вчена наголошує на тому, що чим доступнішими є ресурси соціального середовища для окремої особистості, тим вищим є її індивідуальний соціальний капітал. І в якості головного мірила соціального капіталу вона виділяє доступність до соціальної мережі [5, с. 705].

О. Демків намагається максимально широко осмислити поняття соціального капіталу, розділивши його на індивідуальний та колективний. Індивідуальний соціальний капітал позначається ним як мікрорівневий феномен – він витворюється та приносить прибутки індивідуальним акторам, тоді як колективний соціальний капітал розглядається ним як надбання спільноти – він витворюється цією спільнотою та приносить їй прибутки. Однак найбільшою мірою відрізняє мікро– та макрорівень соціального капіталу, на думку вченого, те, що для індивідуального рівня найважливішою детермінантою обсягу соціального капіталу є характеристики соціальної мережі актора, натомість для колективного соціального капіталу важливими є цінності, норми та довіра в межах окремої спільноти [6, с. 167–168].

Ресурсність соціального капіталу не викликає сумніву, адже тому він і називається капіталом, бо має приносити прибуток. Проте цікаво, які ще ключові характеристики соціального капіталу були виділені в процесі його дослідження іншими представниками наукового світу.

Дж. Коулман зробив спробу розкрити сутність соціального капіталу через його форми. Так, він виділив форму соціального капіталу у вигляді норм, які є прийнятними для тієї чи іншої соціальної групи. Окрім неї, вчений виділив другу форму соціального капіталу через надійність соціального

середовища, що містить як обов'язки, які має один актор перед іншим, так і очікування другого актора [7, с. 127].

Погляди вченого перегукуються з поглядом С. Позняк, яка, серед інших, виділяє взаємність зобов'язань та очікувань в якості структурних компонентів соціального капіталу [8, с. 89].

Ф. Фукуяма [9], Р. Патнем [10], Н. Лебедева та А. Татарко [11], С. Позняк [8] говорять про довіру як ключову складову частину соціального капіталу.

Погляди на місце довіри в мережі суспільних відносин подібні у Ф. Фукуяма та Р. Патнема. Вони зазначають, що наявність довіри в стосунках між людьми значно зменшує витрати на формальні правила та регламентації, у яких втрачається необхідність [9; 10].

Досліджуючи соціальну взаємодію у політичній картині світу студентської молоді, С. Позняк пише про міжособову довіру й довіру до соціальних і політичних інститутів як показники соціального капіталу [8, с. 89].

Л. Ханіфан охарактеризувала соціальний капітал як субстанцію, яку можна відчувати, яка вираховується загалом для повсякденного життя людей, тобто це добра воля, спілкування, співчуття та соціальне спілкування серед окремих осіб та сімей, які складають соціальну одиницю. Вона зазначає, що якщо людина існує в контакті з сусідами, а вони, у свою чергу, з іншими сусідами, то це буде накопичений соціальний капітал, який може одразу ж задовольнити її соціальні потреби, і вона може мати соціальний потенціал, достатній для суттєвого покращення умов життя у всьому світі [12, с. 130].

Думка Л. Ханіфан цікава тим, що тут зазначені конкретні якісні характеристики мережі, які мають сприяти накопиченню соціального капіталу. Таким чином соціальний капітал набуває вже більш конкретного та практичного значення. Адже якщо попередні дослідники намагались дуже глобально зрозуміти сутність соціального капіталу, що робило його не зовсім пристосованим до буденного життя, то Л. Ханіфан звертає увагу на те, що навіть за умов якоїсь випадкової зустрічі ми вже можемо спостерігати соціальний капітал, який накопичується та набуває світових масштабів.

Іноді можна зустріти поділ соціального капіталу на з'єднуючий (bridging) та склеюючий (bonding). В. Коні та Г. Гай склеюючий соціальний капітал відносять до ресурсів, які люди можуть отримати від внутрішніх групових зв'язків, тоді як з'єднуючий соціальний капітал відносять до ресурсів, які



люди можуть отримати від своїх зв'язків із людьми ззовні [13, с. 1067].

А. Брюні також виділив ці поняття для розмежування соціального капіталу, проте надав їм дещо іншого значення. Так, склеюючий соціальний капітал, на його думку, позначає внутрішньогромадські зв'язки та забезпечує основу для поєднання осіб. З'єднуючий соціальний капітал належить до міжобщинних зв'язків та забезпечує доступ до нової інформації та ресурсів. Різні комбінації склеюючого та з'єднуючого соціального капіталу роблять можливими досягнення широкого діапазону результатів. Склеюючий соціальний капітал є важливим для підтримки, щоб впоратись із особливими проблемами та примирити людей. З'єднуючий соціальний капітал спрямований на забезпечення зв'язку з важливими суспільними закладами [4, с. 254–255].

В Україні тема соціального капіталу теж отримала певну наукову популярність. Так, М. Лесечко та О. Сидорчук аналізують соціальний капітал з позицій державного управління та відносин державних інститутів із носіями соціального капіталу [14].

Е. Гугнін та В. Чепак роблять акцент на багатофункціональності соціального капіталу та більш схильні розглядати його як певний ресурс, який сприяє задоволенню інтересів індивіда й водночас обслуговує суспільні та групові інтереси [15]. А. Бова емпірично досліджено особливості соціального капіталу в Україні в контексті економічної науки [16]. А. Багнюк розглядає соціальний капітал як індикатор певного статусу людини в суспіль-

стві й водночас як ресурс, який відкриває доступ людини до інших життєвих ресурсів [17]. В. Єлагін зазначає, що соціальний капітал містить сукупність недержавних і некомерційних суб'єктів соціального життя, мережу їх взаємозв'язків, цінностей і норм, яких вони дотримуються, а також різні види діяльності, виконувані ними з власної ініціативи в межах сформованої мережі зв'язків та з дотриманням усталеної системи норм суспільної взаємодії. Важливість соціального капіталу, на думку вченого, полягає в тому, що він має сильний вплив на політичний, економічний і соціальний розвиток суспільства [18].

Після детального вивчення напрацювань світового наукового співтовариства про соціальний капітал стає очевидним, що дане поняття є досить багатограним.

Керуючись напрацюваннями зазначених вище науковців, було виділено конкретні складники соціального капіталу, на основі яких створене теоретичну модель дослідження соціального капіталу вимушених переселенців.

Будь-які зміни в житті особи викликають стрес, навіть в разі добровільної зміни умов свого життя. Ситуація вимушеного переселення завжди викликає значний стрес. І не варто забувати, що вимушені переселенці переживають не тільки стрес переселення, а ще труднощі в адаптації до нових умов життя, адже їхнє життя різко змінилось і не завжди є час це навіть усвідомити.

Саме соціальний капітал вимушених переселенців зазнає значних змін у процесі



Рис. 1. Теоретична модель соціального капіталу вимушених переселенців

переселення. Безсумнівно, частина соціальних контактів може зберегтись, проте якщо не вся, то значна їх частина потребує відтворення.

Ресурси, які витворюються в процесі соціальної взаємодії, розглядаються як ключова структурна характеристика соціального капіталу вимушених переселенців. Адже це вигода, яка отримується від соціального оточення та в якій відчувають гостру потребу люди, котрі не за власним бажанням були вимушені змінити місце проживання. Наявні соціальні контакти вони втратили, а нові вимушені швидко формувати, щоб адаптуватись до нових умов життя.

Спілкування, яке відповідно до думки Л. Ханіфан є складовою частиною соціального капіталу [12], займає ключову позицію під час створення нових знайомств. Адже, опинившись на новому місці проживання, перш за все вимушеним переселенцям необхідно зібрати інформацію про нові умови існування. І стає очевидним, що найменш ресурсозатратним буде створення нових знайомств, які допоможуть не тільки отримати необхідну інформацію, але й швидше адаптуватись до нового соціального оточення. І таким чином, як одна зі структурних характеристик соціального капіталу розглядається спілкування.

Відповідно до Л. Кайдалової та Л. Пляки, спілкування – це процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності й містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [19, с. 7].

Виходячи з того, що поняття «спілкування» досить широке, було прийнято рішення досліджувати вказане поняття через його функції, а саме комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Комунікативна функція – це різні форми та засоби обміну та передавання інформації, завдяки яким стають можливими збагачення дій та взаєморозуміння людей. Інтерактивна – взаємодія між індивідуумами, а саме обмін не тільки знаннями, ідеями, а також впливом, взаємними намаганнями, діями тощо. Перцептивна – процес сприйняття партнерами один одного, їх взаємного пізнання як основи для взаєморозуміння [19, с. 10].

Третьою структурною характеристикою соціального капіталу вимушених переселенців виділено очікування, про які писали Дж. Коулман та С. Позняк. Адже від того, наскільки людина схильна очікувати позитивне або негативне ставлення від інших, буде залежати її власне ставлення до інших людей. Тому від вектора очікувань залежа-

тиме, наскільки ефективно буде відтворюватись її соціальний капітал.

Також умовою створення соціальних знайомств та отримання від них вигоди є довіра. Її як один з ключових компонентів соціального капіталу виділяють багато науковців, у тому числі Ф. Фукуяма [9], Р. Патнем [10], Н. Лебедева та А. Татарко [11], С. Позняк [8].

І це не дивно, адже масштаб соціальної мережі може бути великим, проте це не передбачає великої кількості ресурсів, які отримуються від цієї мережі, адже між її членами можуть бути напружені стосунки, що значно зменшує соціальний капітал особи, яка включена в цю мережу. Водночас наявність довіри передбачає більш неформальні стосунки, що полегшує процес обміну між членами соціальної мережі.

Є.П. Ільїн зазначає, що в різних словниках у визначенні довіри робиться наголос на двох моментах: переконання, що хтось має рацію, і віра в порядність і чесність цієї людини [20, с. 18].

Цікавим є виділення, крім міжособистісної довіри, довіри до соціальних і політичних інститутів, яке розглядає С. Позняк [8, с. 89]. І цій формі довіри хочеться відвести вагоме місце у виділеній системі складових частин соціального капіталу вимушених переселенців. Адже на новому місці проживання зазвичай з'являється багато питань, для вирішення яких постає необхідність використання послуг соціальних інститутів. І від того, наскільки особа довіряє цим установам, буде залежати, наскільки вона буде проявляти активність для задоволення своїх потреб через ці соціальні інститути.

Крім цього, Є. Ільїн зазначає, що перетворення та розвиток суспільства неможливий без довіри народу до влади та її представників. Тільки довіра до них може об'єднати людей і залучити різні соціальні групи у процес взаємодії [20, с. 193].

Таким чином, після проведеного аналізу наукових здобутків стосовно бачення природи соціального капіталу, а також з урахуванням особливостей вимушених переселенців було сформовано теоретичну модель дослідження соціального капіталу вимушених переселенців (рис. 1).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Після проведеної аналітичної роботи встановлено, що соціальний капітал досліджується в різних галузях світової науки, таких як соціологія, управління, політологія, економіка та психологія. Максимально широко це поняття розглянуто в контексті психологічної науки. Різні вектори досліджень соціального капіталу дають можливість зрозуміти, які саме компоненти



соціального капіталу найбільш актуальні для вимушених переселенців. Соціальний капітал вимушених переселенців цікавий тим, що він через зовнішні умови зазнав значних змін у зв'язку з їх переїздом на нове місце проживання. Ті соціальні зв'язки, які були сформовані, втрачаються, і люди вимушені формувати нові соціальні зв'язки. Тобто вони втратили соціальний капітал і зараз відновлюють його.

Таким чином, з урахуванням особливостей вимушених переселенців були виділені складники соціального капіталу, на основі яких складено теоретичну модель дослідження соціального капіталу вимушених переселенців. До вказаної моделі ввійшли такі складники соціального капіталу, як ресурси, довіра, очікування та спілкування.

Надалі планується провести емпіричне дослідження за вказаною моделлю, дослідити ці складники соціального капіталу у вимушених і добровільних переселенців і на основі статистично значущих відмінностей між вказаними групами виявити конкретні особливості соціального капіталу вимушених переселенців. Зазначені знання допоможуть у психореабілітаційній та психотерапевтичній роботі із цим шаром населення України, адже вимушені переселенці зараз становлять значний відсоток від усього населення держави.

Також результати вказаного дослідження можуть бути корисні для працівників соціальних служб і волонтерських організацій, які тісно працюють із вимушеними переселенцями, бо події, які стали причиною переїзду вимушених переселенців, безсумнівно, залишили відбиток на їхньому сприйнятті навколишнього світу, і саме розуміння особливостей їх соціального капіталу може допомогти для розуміння слабких і сильних сторін процесу їх адаптації до нових умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурдые П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – Т. 3. – № 5. – 2002. – С. 60–75.
2. Lin N. A Network Theory of Social Capital / N. Lin [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pro-classic.com/ethnicgv/SN/SC/paper-final-041605.pdf>.
3. Burt R. Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital / R. Burt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://faculty.chicagobooth.edu/ronald.burt/research/files/B&C_Introduction.pdf.
4. Brunie A. Meaningful distinctions within a concept: relational, collective and generalized social capital / A. Brunie // Social science research. – Amsterdam, 2009. – Vol. 38, № 2. – P. 251–265.
5. Семків І. Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу / І. Семків // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. – К.-П. : Аксіома. – 2010. – Вип. 10. – С. 699–709.
6. Демків О. Мережеві параметри соціального капіталу / О. Демків // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. – Харків : Видавничий центр Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2004. – С. 167–170.
7. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 121–139. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://skabber.nir.com.ua/files/Социальный%20капитал.pdf>.
8. Позняк С.І. Семантичні координати соціальної взаємодії у політичній картині світу студентської молоді / С.І. Позняк // Психологічні чинники демократизації політичного життя та побудови громадянського суспільства : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1(15). – С. 86–95.
9. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – пер. с англ. – М. : ООО «Изд-во АСТ»; ЗАО НППП «Ермак», 2004. – 730 с.
10. Патнам Р. Творення демократії. Традиції громадської активності в сучасній Італії / Р. Патнам, Р. Леонарді ; пер. з англ. В. Ющенко. – К. : Основи, 2001. – 302 с.
11. Лебедева Н.М. Татарко А.Н. Ценности и социальный капитал как основа социально-экономического развития / Н.М. Лебедева А.Н. Татарко // Журнал институциональных исследований. 2010. – Том 2. – № 1. – С. 17–34. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://humper.ru/pdf/JIS_2_1_2010/jis2.1-2.pdf.
12. Hanifan L.J. The Rural School Community Centre / L.J. Hanifan // Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 1916. – Vol. 67. – P. 130–138. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.jstor.org/stable/1013498>.
13. Connie Yuan Y. Homophily of Network Ties and Bonding and Bridging Social Capital in Computer Mediated Distributed Team / Y. Connie Yuan, G. Gay // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2006. – Vol. 11. – P. 1062–1084.
14. Лесечко М.Д. Соціальний капітал: теорія і практика [монографія] / М.Д. Лесечко, О.Г. Сидорчук. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2010. – 220 с.
15. Гугнін Е. Феномен соціального капіталу / Е. Гугнін, В. Чепак // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – К. : Інститут соціології НАНУ, 2001. – № 1. – С. 49–56.
16. Бова А. Соціальний капітал в Україні: досвід емпіричного / А. Бова // Економічний часопис ХХІ. – 2003. – № 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://soskin.info/ea/2003/5/20030517.html>.
17. Багнюк А.Л. Соціальний капітал і квантифікація суспільних процесів у сучасному соціумі / А.Л. Багнюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.filosof.com.ua/Jornel/M_71/Bahnuk.pdf.
18. Слагін В.П. Про сутність поняття «соціальний капітал» та його роль у процесі розбудови соціальної держави / В.П. Слагін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/doc/1/05.pdf>.
19. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування : [навч. посібник] / Л.Г. Кайдалова, Л.В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.
20. Ильин Е.П. Психология доверия / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.

УДК 378.1:165.192

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ)

Субашкевич І.Р., старший викладач
кафедри корекційної педагогіки та інклюзії
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті описано авторську анкету для дослідження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смыслової сфери студентської молоді, зокрема індивідуально-психологічних і соціально-психологічних. Здійснено апробацію анкети й підтверджено високі психометричні показники анкети (її валідність і надійність). Подано дослідження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смыслової сфери, в якому доведено взаємозв'язок зазначених чинників і ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Ключові слова: медіапсихологічні чинники, ціннісні орієнтації, студентська молодь, метод альфа-Кронбаха, кореляції, факторний аналіз, дисперсійний аналіз.

В статье описана авторская анкета для исследования медиapsихологических факторов формирования ценностно-смысловой сферы студенческой молодежи, в частности индивидуально-психологических и социально-психологических. Осуществлена апробация анкеты и подтверждены высокие психометрические показатели анкеты (ее валидность и надежность). Представлено исследование медиapsихологических факторов формирования ценностно-смысловой сферы, в котором доказана взаимосвязь отмеченных факторов и ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Ключевые слова: медиapsихологические факторы, ценностные ориентации, студенческая молодежь, метод альфа-Кронбаха, корреляции, факторный анализ, дисперсионный анализ.

Subashkevych I.R. EMPIRICAL RESEARCH OF MEDIAPSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF STUDENTS (SCIENTIFIC STATEMENT)

The scientific work describes the author's questionnaire for the research of mediapsychological factors in the formation of value-semantic sphere of students, including individual psychological factor and social psychological factor. The approbation of the questionnaire was conducted and high psychometric indexes of it were confirmed (its validity and reliability). The research of mediapsychological factors in the formation of value-semantic sphere was presented which proved the interconnection between these factors and values of the students.

Key words: media psychological factors, values, value-semantic sphere, students, α -Cronbach, correlation, factor analysis, analysis of variance.

Постановка проблеми. Надзвичайно актуальною сьогодні є проблема формування змістів ціннісно-смыслової сфери студентів, оскільки ціннісні орієнтації й установки є основними категоріями педагогічної освіти поряд зі знаннями, уміннями та навичками. Ці особистісні характеристики виявляються вирішальними в процесі здобуття вищої освіти й подальшому вихованні підростаючого покоління.

Ступінь розробленості проблеми. Проблемі цінностей і ціннісних орієнтацій на сучасному етапі присвячено значну кількість наукових праць (С. Алієва, І. Бех, І. Білецька, І. Булах, Т. Бутківська, М. Боришевський, О. Гданська, О. Донцов, І. Кононов, Н. Малько, І. Мельничук, О. Музика, М. Савчин, Т. Ткачук, В. Тугарінов та ін.). Останнім часом з'явилася низка дисертаційних досліджень, у яких висвітлюються питання формування ціннісних орієнтацій саме в студентів (Н. Антонова, Н. Іванцева, Т. Кадикова, Н. Максимчук, О. Научитель,

Л. Романюк та ін.), але при цьому досліджень, присвячених формуванню ціннісних орієнтацій у цифрову добу у взаємодії з медіа та впливу медіаконтенту на цей процес, практично немає [3].

Мета статті – описати процедуру апробації анкети дослідження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смыслової сфери студентської молоді для використання її в наступних психологічних дослідженнях і проаналізувати результати пілотажного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У статті подано процедуру апробації анкети для з'ясування вираженості медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смыслової сфери.

Медіапсихологічний чинник – це фактор впливу медіа на формування особистості. У дослідженні медіапсихологічні чинники було поділено на дві групи: індивідуально-психологічні та соціально-психологічні.

Індивідуально-психологічні чинники пов'язані з наявністю певних характерис-



тик індивіда, що впливають на процес формування ціннісно-сміслової сфери. До цієї групи чинників можна зарахувати медіауподобання, особистісний досвід, сензитивність до медіатекстів, критичне мислення, ідентифікацію з медіаперсонажем.

Соціально-психологічні чинники пов'язані з особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з впливом останнього на її розвиток. Ці чинники формування ціннісно-сміслової сфери – це емоціогенність телеконтенту, якість телепродукту, медіауподобання друзів, рідних, професійний інтерес до телеконтенту, співтворчість.

Створюючи анкету, ми врахували загальні вимоги до її складання, насамперед щодо дотримання структури: службове поле (де вказані метричні дані та прізвища опитуваних), вступ (у якому викладено мету дослідження й міститься звернення до респондента), основна частина (складається з 141 запитання). Запитання побудовані послідовно й логічно, враховано вік опитуваних [4].

В анкеті використано запитання різних типів: із кількома варіантами відповідей, згідно зі шкалою Лайкерта, запитання, що допускають вільну форму відповіді.

Для виявлення рівня вираження медіачинника потрібно підсумувати бали за всіма питаннями по кожному з чинників. Наприклад, медіапсихологічний чинник «медіауподобання друзів, рідних» вираховується за такими питаннями анкети: 8 (5*), 9 (3*), 10 (2*), 11 (3*), 12 (3*), 45 (5*), 51 (5*), 52 (5*), 53 (5*), де цифра перед дужками – це номер питання; * – максимальна кількість балів, яку можна отримати за це питання. Наприклад, проаналізуємо питання № 8.

8. Переглядаючи фільми з друзями, якому жанру Ви надаєте перевагу?

1. Комедія.
2. Мюзикл.
3. Мелодрама.
4. Трилер.
5. Детектив.
6. Жахи.
7. Документальні фільми.
8. Містика.
9. Бойовик.
10. Інше (вказіть) _____.

Кожен із варіантів відповідей оцінюється в 1 бал. Для аналізу враховується максимум 5 відповідей. Тобто, сума (Σ) відповідей на це питання може становити максимум 5 балів.

Також проаналізуємо оцінювання питання № 10, що теж входить до індикаторів цього медіапсихологічного чинника.

10. Трейлер фільму Вам сподобався, а друзям ні. Чи підете Ви на показ цього фільму?

1. Так (1 бал).
2. Ні (2 бали).
3. Ваш варіант _____.

Тобто в окремих питаннях (10, 11, 14, 15) деякі варіанти відповідей не оцінюються в балах, вони можуть використовуватись лише для якісного аналізу. У цьому випадку – це 3-й варіант відповіді (Ваш варіант).

Максимальна кількість балів, отриманих досліджуванним за цим медіапсихологічним чинником, – 36 балів. Відповідно, 9–21 бал – високий рівень вираження цього медіапсихологічного чинника; 22–36 балів – низький рівень вираженості цього медіапсихологічного чинника.

Рівень вияву інших медіапсихологічних чинників обчислюється за аналогічною схемою.

Рівні вираженості медіапсихологічних чинників:

1. Медіауподобання – жанр телеконтенту, якому надає перевагу глядач (токшоу, реаліті-шоу, новини, музичне відео, спортивні програми, розважальні передачі, програми про тварин, аналітичні програми, мультфільми, документальні та художні фільми). *Високий рівень* – 21–39. Свідчить про вираженість уподобань досліджуваного, чітке усвідомлення вибору телеконтенту за певними індивідуальними критеріями. *Низький рівень* – 40–100. Не сформовані індивідуальні уподобання. Для досліджуваного характерне всеїдне поглинання телепродукції. Часто вибір телеконтенту залежить від думки оточуючих.

2. Сензитивність до медіатекстів – чутливість до переживання подій, які відбуваються на екрані; міра усвідомлення переживань персонажів і подій на екрані. *Високий рівень* – 8–21. Підвищена чутливість до побаченого на телеекрані, усвідомлення переживань телеперсонажів, співпереживання. *Низький рівень* – 22–32. Людина не є чутливою до переживань телеперсонажів, часто не розуміє сенс переживання емоцій і почуттів телегероїв у цей момент.

3. Ідентифікація з медіаперсонажем – довіра до тих персонажів, які імпонують глядачеві, копіювання їх моделей поведінки, звичок, одягу, манери говорити. *Високий рівень* – 14–31. Висока здатність досліджуваного копіювати поведінку телеперсонажів, намагання в усьому бути схожим на свого улюбленого телегероя. Також довірливе сприймання інформації, яку надає цей телеперсонаж. *Низький рівень* – 32–70. Людина практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених теле-

персонажів, вважає це неприпустимим для себе, втратою власної ідентичності.

4. Особистісний досвід – зіставлення, схожість побаченого на екрані з подіями з особистого життя, а також перенесення досвіду отриманого з медіа в реальне життя. *Високий рівень* – 10–22. Отриманий досвід із телеекрану досліджуваний переносить у реальне життя під час вирішення різного роду особистих питань. *Низький рівень* – 23–30. Досвід, отриманий із телебачення, може бути вкрай рідко корисним під час вирішення життєвих питань (проблем).

5. Критичне мислення – довіра/недовіра телеконтенту, значимість/не значимість отриманої з медіа інформації, усвідомлення безпеки/небезпеки взаємодії з телеконтентом. *Високий рівень* – 15–30. Людина критично оцінює інформацію, отриману з телебачення, зіставляє почуте з конкретними фактами та подіями. *Низький рівень* – 31–45. Досліджуваний із високою довірою ставиться до отриманої з телебачення інформації, не піддаючи її критичному аналізу.

6. Емоціогенність телеконтенту – здатність телеконтенту викликати певну емоцію в телеглядача. *Високий рівень* – 9–22. Побачене на телеекрані має сильний емоційний вплив на людину, її настрій і почуття. *Низький рівень* – 23–37. Емоційність телепродукту не впливає на емоційну сферу досліджуваного.

7. Медіауподобання друзів, рідних – перенесення уподобань однолітків у свій внутрішній світ, сімейне виховання, традиції. *Високий рівень* – 9–21. Вибір телеконтенту залежить від уподобань інших людей, які мають вплив на досліджуваного. *Низький рівень* – 22–36. У досліджуваного чітко сформовані власні телевізійні уподобання, на які не впливають смаки, переконання близьких людей.

8. Якість телепродукту – колористика й зображальна естетика телевізійного про-

дукту, його видовищність, довготривалість (багатосерійність), «розкрутка», рівень популярності та професіоналізму ведучих, акторів. *Високий рівень* – 20–36. Досліджуваний завжди звертає увагу на технічну якість телепродукту, обирає телепродукцію високої технічної якості. *Низький рівень* – 37–60. Досліджуваний не переймається технічною якістю телепродукту, обирає будь-яку телевізійну продукцію.

9. Професійний інтерес до телеконтенту – лексика телепродукту, його соціальна і професійна значущість, можливість використання отриманого під час перегляду досвіду в навчальній і професійній діяльності, також культурний розвиток особистості в практичній діяльності у вільний час. *Високий рівень* – 20–46. Обираючи телепродукцію, людина замислюється над тим, чи буде вона корисною для навчання, професійного розвитку, кар'єри. *Низький рівень* – 47–82. Досліджуваний ніколи не використовує отриману телевізійну інформацію в навчальній чи професійній діяльності.

10. Співтворчість – соціалізація особистості, підготовка до змін у соціальному, економічному, культурному плані, участь у процесах, які відбуваються в суспільстві, а також можливість інтерактивну (смс-інтернет-голосування, дзвінки до студії). *Високий рівень* – 15–32. Завдяки телебаченню досліджуваний відчуває свою значущість у тих чи інших процесах, які відбуваються в суспільстві, належність до певної групи людей. *Низький рівень* – 33–45. Досліджуваний не бачить можливості своєї участі в суспільних процесах через телебачення.

Варто подати уточнення, що високий рівень вираженості медіапсихологічного чинника не означає його позитивне значення для особистості досліджуваного. І, навпаки, низький рівень вираженості медіапсихологічного чинника не означає його негативний вияв в особистості досліджуваного [4].

Таблица 1

Вираженість медіапсихологічних чинників

Позитивне вираження	Медіапсихологічні чинники	Негативне вираження
21–39	Медіауподобання	40–100
8–21	Сензитивність до медіатекстів	22–32
32–70	Ідентифікація з медіаперсонажем	14–31
10–22	Особистісний досвід	23–30
15–30	Критичне мислення	31–45
9–22	Емоціогенність телеконтенту	23–38
22–36	Медіауподобання друзів, рідних	9–21
20–36	Якість телепродукту	37–60
20–46	Професійний інтерес до телеконтенту	47–82
15–32	Співтворчість	33–45



Для чіткості визначення вираженості полюсів медіапсихологічних чинників та аналізу й інтерпретації отриманих даних нами запропоновано таблицю 1.

З метою апробації анкети проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 255 осіб, віком від 16 до 18 років, із них – студенти Львівського національного університету імені Івана Франка та Українського католицького університету.

Саме анкета дала змогу виявити вплив медіапсихологічних чинників на формування ціннісно-сислової сфери студентської молоді. Для визначення цінностей використано методику Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) [1] і методику «Рівень співвідношення «цінностей» й «доступності» в різних життєвих сферах» (О. Фанталова) у модифікації І. Субашкевич [2].

У результаті опрацювання даних досліджуваних визначено, який із зазначених

медіапсихологічних чинників формують ті чи інші цінності в студентській молоді.

Перевірка відповідності тестових норм. Ця перевірка дає змогу встановити валідність анкети й доцільність подальшого проведення емпіричного дослідження, а також емпіричний розподіл тестових балів.

Отримані результати вказують на нормальний розподіл, що свідчить про те, що цей діагностичний інструментарій можна використовувати в основному емпіричному дослідженні.

Перевірка анкети на факторну валідність. Процедура апробації й адаптації будь-якої методики потребує перевірки відповідності факторній структурі оригіналу методики. Факторний аналіз проводився з використанням методу головних компонент і ортогональним обертанням осей Varimax.

На основі точкової діаграми і власних значень виокремлено шість основних ла-

Таблиця 2

Внутрішня надійність анкети стосовно дослідження

Назва шкали	Кількість питань	Коефіцієнт Кронбаха α
Медіаподобання	21	$\alpha=0,96$
Сензитивність до медіатекстів	8	$\alpha=0,89$
Ідентифікація з медіаперсонажем	14	$\alpha=0,95$
Особистий досвід	10	$\alpha=0,78$
Критичне мислення	15	$\alpha=0,85$
Емоціогенність телеконтенту	9	$\alpha=0,82$
Медіаподобання друзів, рідних	9	$\alpha=0,85$
Якість телепродукту	20	$\alpha=0,87$
Професійний інтерес до телеконтенту	20	$\alpha=0,94$
Співтворчість	15	$\alpha=0,80$

Таблиця 3

Кореляційна матриця даних для діагностики факторів впливу медіа на формування ціннісно-сислової сфери особистості

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	.37*	.18	.19	.21*	.55*	.09	.29*	.24*	.31*
2	.37*	1	.09	.07	.24*	.39*	-.01	-.14	.09	.02
3	.18	.09	1	-.05	.20	-.07	.20	-.09	-.01	-.31*
4	.19	.007	-.05	1	-.02	.40*	-.46*	-.03	.03	.36*
5	.21*	.24*	.21	-.02	1	.15	.25*	.08	.17	-.08
6	.55*	.39*	-.07	-.40*	.15	1	-.06	.14	.20	.42*
7	.09	-.01	.20	-.46*	.25*	-.06	1	.38*	.09	-.08
8	.29*	-.14	-.09	-.03	.08	.14	.38*	1	.24*	.26*
9	.24*	.09	-.01	.03	.17	.20	.09	.24*	1	.32*
10	.31*	.02	-.31*	.36*	-.08	.42*	-.08	.26*	.32*	1

Примітка: дані, позначені *, значущі при $p > 0,05$.

Умовні позначення: 1 – медіаподобання; 2 – сензитивність до медіатекстів; 3 – ідентифікація з медіаперсонажем; 4 – особистий досвід; 5 – критичне мислення; 6 – емоціогенність телеконтенту; 7 – медіаподобання друзів, рідних; 8 – якість телепродукту; 9 – професійний інтерес до телеконтенту; 10 – співтворчість.

тентних факторів, що пояснюють 58,95% сукупної дисперсії даних.

Так, перший фактор пояснює 15,53% дисперсії й об'єднує такі шкали: «медіауподобання» (0,73), «емоціогенність телеконтенту» (0,78) «сензитивність до медіатекстів» (0,45); «професійний інтерес до телеконтенту» (0,46); «співтворчість» (0,5). Ці шкали відображають медіапсихологічні чинники, досліджені за допомогою розробленої анкети [4].

До другого фактора входять шкали: «влада» (0,75), «сензитивність до медіатекстів» (-0,61), «якість телепродукту» (0,53), «досягнення» (0,62). Цей фактор пояснює 13,6% дисперсії даних. Усі ці шкали пояснюють показники ціннісних орієнтацій за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) і медіапсихологічних чинників (авторська анкета).

Третій фактор пояснює 9,63% дисперсії й об'єднує такі шкали: «конформізм» (0,75), «традиція» (0,71), «універсалізм» (0,73), «доброзичливість» (0,53), «безпека» (0,69). Цей фактор відображає показники ціннісних орієнтацій за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків).

До четвертого фактора входять шкали «ідентифікація з медіаперсонажем» (0,66), «критичне мислення» (0,69), «медіауподобання друзів, рідних» (0,70), «співтворчість» (-0,58), що пояснює 8,37% дисперсії даних. Цей фактор описує інші медіапсихологічні чинники (авторська анкета).

П'ятий фактор пояснює 6,02% дисперсії й об'єднує такі шкали: «стимуляція» (0,83), «самотійність» (0,63), «гедонізм» (0,59), «особистісний досвід» (-0,55). Він відображає показники ціннісних орієнтацій за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків).

Шостий фактор пояснює 5,8% дисперсії й об'єднує такі шкали: «різниця 1» (0,69), «різниця 2» (0,78). Цей фактор відображає наявність внутрішнього конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» за методикою «Рівень співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах» (О. Фанталова) у модифікації І. Субашкевич.

Перевірка внутрішньої надійності, проведеної методом альфа-Кронбаха. Цей метод дає змогу з'ясувати, якою мірою узгоджено запитання в межах окремої шкали. Внутрішню консистентність визначали розрахунком коефіцієнта α -Кронбаха (див. таблицю 2).

Отриманий результат свідчить про високу надійність анкети.

Оцінювання достовірності відмінностей між показниками авторської анкети для експериментальної групи та групи порівняння здійснювалось за допомогою дисперсійного аналізу (One – Way ANOVA).

Розрахункове значення критерію Фішера $F(10,159) = 2,1038$, $p = 0,027$ є меншим за табличне, відповідно, можна зробити висновки, що фактор (група порівняння, експериментальна група) істотно не впливає на результати опитування, тому можна проводити статистичний аналіз.

Дослідження показали, що анкета має досить високі показники внутрішніх кореляцій між питаннями і шкалами анкети. Сила кореляційних зв'язків між шкалами анкети підтверджує її валідність (див. таблицю 3).

Отже, апробація авторської анкети засвідчила її надійність і валідність, саме тому її можна застосувати для дослідження чинників впливу медіа на формування ціннісно-сислової сфери особистості.

Висновки. Проведене пілотажне дослідження дало нам змогу визначити вплив медіапсихологічних чинників на ціннісно-сислово сферу студентської молоді педагогічних спеціальностей.

Відтак перспективу подальшого дослідження вбачаємо в більш ґрунтовному вивченні впливу медіапсихологічних чинників не лише на формування ціннісних орієнтацій, а й на становлення особистості загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Семків І.І. Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою / І.І. Семків // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 1. – С. 12–28.
2. Субашкевич І.Р. Модифікація методики О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» / І.Р. Субашкевич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 4–5. – С. 77–87.
3. Субашкевич І.Р. Соціально-психологічний практикум формування професійних цінностей майбутніх педагогів / І.Р. Субашкевич // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – № 4. – С. 157–162.
4. Субашкевич І.Р. Формування ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей медіапсихологічними технологіями : [практ. посіб.] / І.Р. Субашкевич. – Львів : Растр-7, 2016. – 59 с.



УДК 159.9.072:377.8

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА КОЛЕДЖУ

Ярошук Н.П., викладач
кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Луцький педагогічний коледж

У статті розкрито специфіку діагностичної діяльності в роботі практичного психолога педагогічного коледжу. Визначено етапи психодіагностичного дослідження.

Ключові слова: студент, практичний психолог, діагностика, супровід, діяльність.

В статье раскрыта специфика диагностической деятельности в работе практического психолога педагогического колледжа. Определены этапы психодиагностического исследования.

Ключевые слова: студент, практический психолог, диагностика, сопровождение, деятельность.

Yaroshchuk N.P. PSYCHODIAGNOSTIC WORK AS THE MAIN ACTIVITY OF COLLEGE PRACTICAL PSYCHOLOGIST

The article reveals the specificity of diagnostic activity of college practical psychologist. The stages of psycho-diagnostic research are analyzed.

Key words: student, practical psychologist, diagnostics, maintenance, operations.

Постановка проблеми. Останніми роками однією з головних тенденцій розвитку освіти у світі є підвищення її якості. Не викликає сумнівів те, що XXI століття є століттям знань, інформації, стрімкого розвитку нових технологій. З усією очевидністю це вимагає розширення масштабів і підвищення рівня освіти, поліпшення якості підготовки фахівців, головне, розвитку самої людини, її творчих здібностей.

Діяльність психологічної служби системи освіти на сучасному етапі покликана максимально знизити ступінь напруження, який переживають усі учасники освітнього процесу, спричинений багатьма факторами. Це й загальний соціально-економічний, політичний фон, який впливає на всіх, без винятку, громадян України. Значущим фактором напруження є процес реформування освіти, який є стресом як для самої системи, так і для окремих її учасників.

Сьогодні більш затребуваними є спеціалісти, які володіють не тільки відповідною кваліфікацією, а й такими якостями, як уміння спілкуватися з людьми, вирішувати конфліктні ситуації, приймати нестандартні рішення, орієнтуватися в тій чи іншій новій ситуації, адаптуватися до нових життєвих умов. Формування цих якостей є завданням сучасного навчального закладу. Для того щоб сформувати продуктивну професійну позицію молодого фахівця, необхідними є соціально-психологічний супровід студента, також сприяння в розширенні його внутрішнього простору, розкритті способів самопізнання, самовдосконалення, рефлексії.

Тому на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти актуальним і необхідним є

психологічний супровід професійного становлення студентів, що підвищить якість їхньої підготовки як майбутніх фахівців [10].

Ступінь розробленості проблеми. Формування та розвиток психологічної служби в системі освіти, узагальнення досвіду й наукове обґрунтування її практичної організації в освітньому просторі вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) здійснювали К.О. Абульханова-Славська, Л.Ф. Бурлачук, К.М. Гуревич, М.Д. Дворяшина, Б.Б. Коссов, О.І. Крупнов, М.М. Обозов, Р.В. Овчарова, В.Г. Панок, А.М. Прихожан та ін.

Окремі компоненти психолого-педагогічного супроводу в змісті освітньої діяльності досліджували М.Р. Бітянова, Л.Ф. Обухова, Ю.В. Слюсарев та ін.

Питання психологічної підтримки, допомоги, захисту, сприяння розвитку особистості студента, її становленню й самореалізації розглядали О.Г. Асмолов, Є.В. Бондаревська, І.А. Волошина, Л.Я. Гозман, І.В. Дубровіна, О.С. Ткаченко й ін.

Дослідження з питань діагностичної практики в роботі психолога свідчить про те, що її системне застосування не висвітлене.

Мета статті полягає у визначенні особливостей психодіагностичної роботи як напрямку діяльності практичного психолога коледжу.

Виклад основного матеріалу. Навчання в коледжі створює нові, принципово відмінні умови для навчання, розвитку й формування зрілої професійно орієнтованої особистості студента. Статус студента спричиняє зміни в самоставленні, мотивації, соціальній ситуації розвитку молодого людини, відкриваючи

безліч можливостей. При цьому проблеми соціального та професійного становлення, адаптації до нових умов навчання й переходу до відповідального дорослого життя вимагають від практичного психолога нових підходів і засобів [2, с. 57].

Діяльність психологічної служби ВНЗ має відбуватися в руслі основної мети навчально-виховної діяльності закладу освіти, сприяти досягненню його кінцевих цілей – формування особистості й професійних якостей спеціаліста, підготовка до самостійного свідомого професійного, соціального та особистого життя.

Це означає, що психологічна служба має забезпечити формування разом із викладачами й вихователями професійно-, соціально- та особистісно компетентну особистість [6, с. 10].

Період навчання у ВНЗ, під час якого здійснюється професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста, найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності.

Тут на перший план виходять професійно орієнтовані навчальні дисципліни, а загальноосвітні – на другий. У ході навчання студенти проходять різного виду практики і практичні заняття, які поглиблюють їхні уявлення про зміст професії й функції фахівця. Отже, складається можливість ніби приміряти обрану спеціальність, спробувати перевірити свої сили та можливості в обраній професії.

Форми навчального процесу у ВНЗ також є своєрідними. На зміну класно-урочній системі приходять лекційно-семінарська, що вимагає формування специфічних навчальних навичок і потребує певного часу для адаптації до неї. Чи не найбільшу кількість проблем викликає суттєва зміна соціальної ситуації розвитку. Основними її факторами є такі: необхідність адаптуватися у новому для себе колективі (студентська група, відділення тощо), у багатьох випадках – проживання в гуртожитку окремо від батьківської сім'ї, переїзд в інше місто, необхідність адаптації на новому місці проживання, пов'язане із цим суттєве послаблення контролю з боку дорослих за поведінкою, необхідність самостійно планувати свій бюджет, іноді необхідність входження в нове для себе соціальне й етнокультурне середовище [6, с. 81].

І від успішного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу значною мірою залежить ефективність підготовки молодих кадрів.

Основне завдання психологічної служби – це сприяння особистісному зростанню та професійному становленню студента.

Основною метою діяльності психолога в навчальному закладі є підвищення ефективності навчально-виховного процесу засобами практичної психології й одночасно захист психічного здоров'я всіх його учасників – студентів, викладачів і співробітників.

Основні функції практичного психолога навчального закладу відображено в Положенні про психологічну службу системи освіти України. Там, зокрема, зазначено, що практичний психолог навчального закладу [7]:

- бере участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, збереження їхнього повноцінного психічного здоров'я;

- проводить психолого-педагогічну діагностику готовності вихованця, учня, студента до навчання та сприяє їхній адаптації до нових умов навчально-виховного процесу, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку;

- розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, ґендерних, вікових особливостей вихованців, учнів, студентів;

- сприяє вибору учнями і студентами професій з урахуванням їхніх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя; здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму й наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед підлітків;

- проводить психологічну діагностику та психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки вихованців, учнів, студентів;

- формує психологічну культуру вихованців, учнів, студентів, педагогів, батьків або осіб, які їх замінюють, консультує з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу.

Практичний психолог – спеціаліст у галузі практичної (прикладної) психології, який проводить психологічну практику. Він реалізує свої професійні функції за допомогою специфічних прийомів, методів і технологій, що ґрунтуються на наукових знаннях механізмів функціонування психіки, законів людської поведінки й розвитку [8, с. 4].

Практичний психолог коледжу забезпечує психологічний супровід навчально-виховного процесу шляхом реалізації таких основних видів професійної діяльності: організаційно-методична робота, психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна корекція та психологічна просвіта.



Багато вчених основними в діяльності психологічної служби ВНЗ вбачають завдання психологічної підтримки й супроводу студентів у професійному розвитку, співвідносять технологію психологічного супроводу студентів з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) – завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності, що передбачає діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомогу в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічну підтримку першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя й побудові комфортних взаємин із однокурсниками та педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії. На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах із однокурсниками та педагогами, а також в суто особистих стосунках. Відповідно, тут необхідні технології розвивальної діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного й інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий курс) завдання психологічної служби полягають у наданні допомоги в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в осмисленні сенсу майбутньої життєдіяльності [1, с. 19].

Діяльність практичного психолога включає такі основні напрями:

- просвітницька робота – підвищення психологічної культури серед викладачів, батьків і студентів, участь у профорієнтаційних заходах студентів;

- психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, виявлення обдарованих студентів, визначення причин неуспішності та незадовільної поведінки, психологічний супровід студентів, котрі потребують особливої уваги викладачів і кураторів академічних груп, робота щодо адаптації студентів до нових умов навчально-виховного процесу;

- превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності, в рамках навчальних програм або окремого предмета), метою якого є формування в студентів орієнтації на здоровий спосіб життя й захист психічного здоров'я,

профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції та злочинності;

- психодіагностична робота – виявлення психологічної інформації про студента або групи, отриманої на основі узагальнення наукової теорії;

- консультативна робота за індивідуальним запитом студентів і викладачів, забезпечення необхідною психологічною інформацією для подолання життєвих труднощів, допомога всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання й розвитку студентів;

- психотерапевтична робота в рамках психологічної моделі – для надання допомоги студентам, педагогам, батькам з метою продуктивної зміни особистості у випадках серйозних психологічних проблем, що не є виявом психічних захворювань [11, с. 27].

Провідним у діяльності практичного психолога коледжу є діагностичний напрям роботи.

Психологічна діагностика – здійснення опитувань, моніторингів і тестувань окремих студентів, викладачів, вихователів, груп студентів, колективу ВНЗ загалом; обробка результатів, підготовка висновків і рекомендацій [6, с. 85].

Метою психодіагностики є встановлення психологічного діагнозу як висновку про актуальний стан психічних особливостей особистості та прогнозування їх подальшого розвитку.

У Психологічній енциклопедії зазначено, що діагностика психічного розвитку – різнобічне обстеження людини з метою виявлення індивідуальних особливостей розвитку її психіки: нахилів, здібностей, характеру, мотивації, особистісних якостей, акцентуацій, відхилень від «норми» тощо. Діагностика психічного розвитку передбачає збирання необхідної психодіагностичної інформації, постановку діагнозу і надання відповідних рекомендацій для практичної роботи з об'єктом. На практиці в діагностиці паралельно використовують два шляхи отримання інформації: 1) швидке та якомога різноманітне обстеження за допомогою комплексу психодіагностичних тестових методик, за якого одержують кількісні оцінки рівня розвитку різних психічних якостей; 2) тривале вивчення психічних особливостей людини в умовах її повсякденної діяльності (навчальної, виробничої тощо). Діагностика психічного розвитку є складовою процесу психологічної консультації й завершується наданням психологічних рекомендацій [9, с. 103].

У межах профілактичної моделі діагностика є прикладною формою діяльності

практичного психолога навчального закладу, має на меті інформаційне забезпечення процесу психологічного супроводу.

На відміну від науково-дослідницької діагностики, вона повинна займати менше часу, бути доступною в обробці й аналізі, а її результати «перекладаються» педагогічною мовою – мовою замовника. Прикладна психодіагностика застосовується в ситуаціях, коли спостереження або неможливе, або його недостатньо для отримання достовірної інформації. Крім того, психодіагностика – не самоціль, вона завжди підпорядкована головному завданню – розробці рекомендацій щодо психічного розвитку учня або корекції цього розвитку. Зазначені психодіагностики потрібні для того, щоб, по-перше, забезпечити контроль за динамікою психічного розвитку студентів з метою раннього виправлення можливих відхилень; по-друге, розробити програму подальшої роботи зі студентом «групи ризику» з метою створення оптимальних умов для його розвитку; по-третє, продуктивно розвивати студентів, які мають особливі здібності чи потреби.

У профілактичній моделі психологічного супроводу виділяються три основні діагностичні схеми: діагностичний мінімум, первинна диференціація норми й патології розумового розвитку, поглиблене психодіагностичне обстеження. Із них основною схемою є діагностичний мінімум – мінімальний, достатній набір психодіагностичних методик.

Практичний психолог закладу освіти повинен використовувати виключно стандартизовані й адаптовані методики.

Відповідно до основних етапів навчально-виховного процесу, в діагностичному інструментарії практичного психолога коледжу має бути чотири діагностичних мінімуми. Як базові можуть застосовуватися діагностичні мінімуми, які розробили методисти Дніпропетровського обласного НМЦ практичної психології і соціальної роботи й навчально-методичного центру ПТО в Дніпропетровській області. В основу програми діагностичних мінімумів покладена чотиривимірною діагностичною моделлю особистості професіонала.

Вимір I. Психофізіологічні основи (тип ВНД, домінуючий тип темпераменту, властивості темпераменту, домінуюча півкуля).

Вимір II. Індивідуально-психологічні особливості (мотивація, пізнавальна сфера, емоційна сфера, поведінка).

Вимір III. Психосоціальні характеристики (рівень соціалізованості, стиль міжособистісної взаємодії, поведінка в конфліктних та екстремальних ситуаціях).

Вимір IV. Професійно важливі якості (професійні вподобання, спеціальні здібності, тип професійної діяльності, сформованість професійно важливих якостей) [5, с. 9].

Психодіагностичне обстеження може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Вибір форми психодіагностичного обстеження залежить від мети й методик, які використовує психолог.

Процедура психодіагностичного обстеження передбачає реалізацію трьох етапів: 1) збір даних відповідно до завдання дослідження; 2) обробка та інтерпретація отриманих даних; 3) постановка діагнозу або прогнозу. Етапи розташовані в певній послідовності, але в процесі роботи вони можуть скорочуватись, збігатись, залежно від конкретного завдання, конкретного випадку [3, с. 109].

Виконуючи свою гуманістичну місію, психодіагностика посідає важливе місце в умовах освітніх закладів навчання.

Умовно завдання, які виникають під час взаємодії педагога і психолога в коледжі, можна поділити на психолого-педагогічні та психологічні.

Загалом типові психолого-педагогічні завдання можна зарахувати до 2-х класів, виходячи з головних функцій навчального закладу – функцій освіти й функцій виховання.

До предмета освітньої діяльності варто зарахувати формування таких психічних властивостей і функцій:

- пізнавальні здібності (які досягли рівня розвинутих усвідомлених умінь за результатами самонавчання);
- знання, навички, вміння за конкретними навчальними дисциплінами;
- систему уявлень і понять, що утворюють загальну наукову картину природного й соціального світу.

У цьому контексті психодіагностика, обслуговуючи завдання освіти, повинна бути передусім спрямована на виявлення вказаних психічних функцій.

Предмет виховної діяльності передбачає формування таких психічних властивостей:

- стійкого й водночас гнучкого характеру, що дає змогу поєднати волю та цілеспрямованість у досягненні цілей із гнучкістю і пристосуванням до мінливих умов;
- формування особистості із соціалізаційною структурою мотивації й ціннісної орієнтації, що зумовлює законослухняність і правосвідомість у будь-якій сфері, в тому числі сфері професійної праці [4, с. 105].

Більш узагальнено можна сказати, що освітня функція звернена на пізнавальну, а виховна – на особистісно-мотиваційну сферу студентів.



У зв'язку з цим завдання, які стосуються освітньої функції коледжу, більшою мірою вирішуються з використанням методик діагностики пізнавальної сфери (тести загальних і спеціальних здібностей, тести досягнень), меншою мірою – методики шкалування.

Завдання, які стосуються виховної функції коледжу, вирішуються більшою мірою з використанням особистісної діагностики (тести-опитувальники, проєктивні методики).

Результат психодіагностичної роботи – надання рекомендацій, розроблення програми подальшої психологічної допомоги, планування консультативної роботи з педагогами й батьками.

Висновки. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти актуальним і необхідним є психологічний супровід професійного становлення студентів, що підвищить якість їхньої підготовки як майбутніх фахівців.

Цілеспрямована робота практичного психолога може суттєво сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної й виховної роботи навчального закладу. Саме діагностичний напрям є підґрунтям практичної діяльності психолога. На основі сформульованого ним висновку розробляються конкретні впливи психологічної допомоги, а також прогноз подальшого розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашук Ф. Психологічна служба у вищих навчальних закладах США і України (порівняльний аналіз) / Ф. Вашук, І. Козубовська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 14–22.
2. Гаркавенко З.О. Методичні рекомендації керівнику навчального закладу щодо діяльності психологічної служби / З.О. Гаркавенко. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. – 79 с.
3. Дуткевич Т.В. Практична психологія: Вступ у спеціальність : [навчальний посібник] / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
4. Корольчук М.С. Психодіагностика : [навчальний посібник для студ. вузів] / М.С. Корольчук, В.І. Осюдло; за заг. ред. М.С. Корольчука; Київський нац. торговельно-екон. ун-т. – К. : Ельга : Ніка-Центр, 2004. – 400 с.
5. Мушинський В. Практичний психолог ПТНЗ: організаційно-методичні аспекти діяльності / В. Мушинський // Психолог. – 2014. – № 11–12. – С. 5–12.
6. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) : [посібник] / В.Г. Панок, В.Д. Острова. – К. : Освіта України, 2010. – 230 с.
7. Положення про психологічну службу системи освіти : Наказ від 03.05.1999 № 127 (у редакції наказу від 02.07.2009 № 616) – чинний з 23 липня 2009 р. – К. : М-во освіти і науки України, 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0687-09>.
8. Практичному психологу навчального закладу: організація роботи, документація / за ред. В.Г. Панка; упоряд.: Н.В. Лунченко, Т.Ш. Червонна. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
9. Психологічна енциклопедія: А – Я / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
10. Шегда О.В. Психологічна служба як елемент освітнього простору ВНЗ / О.В. Шегда // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Т. 7 : Екологічна психологія. – Вип. 15. – С. 320–325.
11. Психологічна служба навчального закладу : збірник / [Т.Д. Іщенко, М.П. Хоменко, Т.П. Дудник та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2016. – 365 с.

СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9(01)

**К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
УКРАИНСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Мельник О.А., к. психол. н., с. н. с.,
доцент кафедры психологии и педагогики

*Национальный университет физического воспитания и спорта Украины,
старший научный сотрудник лаборатории
общей психологии и истории психологии имени В.А. Роменца
Институт психологии имени Г.С. Костюка*

Впервые в научный оборот вводятся данные, касающиеся преподавания психологии в Императорском Харьковском университете в первой половине XIX века. В связи с этим становится возможным рассматривать университетскую психологию как целостный и специфический феномен отечественной культуры. Представлены обобщенные данные исследования по первому учебнику по психологии выданного на Украине. Анализируются представления об основных способностях человека и его влечениях. Выделяются главные характеристики психических процессов, описанных в учебнике. Указывается на принцип детерминизма, который служил методологической основой при описании психических явлений в украинской университетской психологии Петром Михайловичем Любовским, автором первого руководства по психологии.

Ключевые слова: университетская психология, опытное душесловие, психические явления, тело, душа.

Вперше в науковий обіг вводяться дані, котрі стосуються викладання психології в Імператорському Харківському університеті в першій половині XIX століття. У зв'язку із цим стає можливим розглядати університетську психологію як цілісний та специфічний феномен вітчизняної культури. Презентовані узагальнені дані дослідження за першим підручником з психології, виданого на Україні. Аналізуються уявлення про основні здібності людини та її потяги. Виділяються головні характеристики психічних процесів, описаних у підручнику. Вказується на принцип детермінізму, який був методологічною основою під час описання психічних явищ в українській університетській психології Петром Михайловичем Любовським, автором першого керівництва з психології.

Ключові слова: університетська психологія, дослідне душеслов'я, психічні явища, тіло, душа.

Melnyk O.A. THE HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF UKRAINIAN UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY

First introduced into scientific data relating to the teaching of psychology at the Imperial University of Kharkov in the first half of the XIX century. In this connection, it is possible to consider a university psychology as a coherent and specific phenomenon of the national culture. Presented summarizing research data on the first textbook on psychology in Ukraine. Analyzes the understanding of the basic abilities of the man and his instincts. Stresses the main characteristics of the mental processes that are described in the textbook. Indicated on the principle of determinism, which served as a methodological basis for the description of mental phenomena Peter M. Lyubovskiy, wrote the first manual on psychology.

Key words: university psychology, experimental dusheslovie, psychic phenomena, soul, body.

Постановка проблеми. В последнее время в психологии можно наблюдать определенное оживление интереса к прошлому. Удачным можно считать следующий момент, который заключается в том, что современной психологии необходима обобщающая рефлексия ее прошлого: достигнутого уровня познания своего объекта, этапов психологического познания на протяжении всего его движения, логики познания, которая развивалась. Вместо этого проблема формирования исторического самосозна-

ния отечественной психологии заключалась в том, что она имела философско-идеологический, часто догматический характер. Именно из-за этого нынешнего обращения к массиву накоплений на протяжении становления и развития психология знаний должна изменить свой характер. Необходимо более объективная реконструкция прошлого на основании реконструированного и нового отношения к исторической действительности, воплощенной в ее авторских источниках – научных текстах.



Анализ исследований и публикаций.

Университетская психология в Украине как специфический феномен и отрасль философской отечественной культуры и относительно самостоятельное психологическое направление со своим статусом в обществе, своей исследовательской проблематикой, методологией способами трансляции – тема практически новая и малоизученная. Но «мало» – не значит «совсем не». Проблематике истории преподавания и исследования психологии в украинских университетах посвящены работы А.Т. Губка, И. В. Данилюка, В.М. Летцева, В.В. Рыбалки, Ю.Т. Рождественского, В.А. Роменца и др. Тем не менее накопившийся эмпирический материал по истории университетской психологии в Украине обобщен чрезвычайно слабо.

История западноевропейской университетской психологии в русле философии началась в XIII веке, когда в тамошних первых крупнейших университетах – Парижском (1215), Кембриджском (1209) и Оксфордском (начало XIII в.) – факультеты искусств стали превращаться в специальные философские факультеты, на которых диалектика заняла первое место среди изучавшихся «свободных искусств», где освещалась психологическая проблематика вплоть до конца XIX века и такому объекту исследования, как человек, отводилось определенное место.

В Украине история отечественных университетов гораздо короче западноевропейской. Соответственно, моложе и их философско-психологическая историография. Предыстория историографии университетской психологической мысли, которая преподавалась в философских курсах, началась с открытием Императорского Харьковского университета и выходом в свет первого учебного руководства по психологии, изданного в типографии Харьковского университета в 1815 году.

Цель статьи заключается в проведении историко-психологической реконструкции психологических представлений в университетской украинской психологии на примере Харьковского университета.

Результаты исследований. Открытие Харьковского университета состоялось 17 января 1805 года. Первым ректором Харьковского университета был избран Иван Степанович Рижский – профессор русского красноречия и логики [3]. Ни один университет в Европе в XIX веке, кроме Харьковского, не имел такой счастливой возможности сразу же после открытия пригласить авторитетов европейской философской, исторической, филологической и правовой науки.

На философском факультете преподавали знаменитый профессор теоретической и практической философии Иоганн Баптист Шад (1758–1834), работавший в Харькове с 1804 по 1816 год, и Людвиг Генрих Конрад фон Якоб (1759–1827), который был избран на должность профессора дипломатии и политической экономики в Харьковском университете, где преподавал с 1806 по 1809 год.

В 1805 году профессор И. Шад был избран деканом этико-политического факультета и читал философию, логику, опытную психологию, умозрительную философию, историю философии и теорию эстетики. Иоганн Шад в своих лекциях обращает внимание на то, насколько полезной является философия для развития способностей. Изучение философии, утверждает профессор, должно начинаться с опытной психологии, которая особенно необходима ввиду недостаточной подготовки студентов, а затем должна идти логика, и на третьем месте – метафизика. Нравственную философию, а также психологию и логику читал адъюнкт И.М. Ланг, секретарь факультета до назначения в этой должности А.В. Дудровича. Лекции преподавателями читались, в частности, по психологии, как свидетельствует профессор Дмитрий Иванович Багалея, автор фундаментальных трудов по истории Харьковского университета, по собственным записям, которые на тот момент еще не были опубликованы в Украине. Поэтому с выходом в свет в 1815 году первого учебного руководства по психологии в Украине, дошедшего до наших дней, автором которого был выпускник Харьковского университета Петр Михайлович Любовский, можно говорить о значительном событии в становлении университетской психологии как научном направлении.

П.М. Любовский окончил Харьковский университет в 1808 году. В 1812 году получил степень магистра философии и в течение пяти лет был преподавателем в Харьковской гимназии. В 1813 году, в июле, П. Любовский подает петицию на должность адъюнкта философии на этико-политический факультет. Но И. Шад своим помощником хотел видеть А. Дудровича. Профессор математики, ректор Харьковского университета Т.Ф. Осиповский на заседании прямо заявил, что «труд Дудровича находит ученическим упражнением» [1, с. 620]. Но, несмотря на замечание ректора, после письменного экзамена 18 октября 1813 г. И. Шад отдал предпочтение для представления в совет А. Дудровича. К счастью, это событие не повлияло на

дальнейшую профессиональную деятельность Петра Михайловича.

Биографические данные о Петре Михайловиче Любовском крайне скудны. Дата и место рождения неизвестны. Окончил Харьковский университет в 1808 году, а степень магистра философии получил в 1812 году. Д.И. Багалея в своих трудах, посвященных описанию истории Харьковского университета, характеризует П. Любовского как наиболее успешного студента. После окончания университета преподавал в Слободско-Украинской гимназии [2]. Скончался Петр Михайлович в 1839 году.

В первое десятилетие своего существования Харьковский университет нуждался в учебных пособиях. Петру Михайловичу поступило предложение от ректора университета написать одно из таких пособий. Труд «Краткое руководство къ опытному душесловию, сочиненное Петромъ Любовскимъ Императорскаго Харьковского Университета Философіи Магистромъ и Учителемъвъ Слободско-Украинской Гимназиіи» был написан для студентов и слушателей в 1814 году. После прохождения комиссии в Цензурном комитете при Императорском Харьковском университете труд был издан в университетской типографии в 1815 году.

Первое учебное университетское пособие по психологии «Краткое руководство к опытному душесловию», изданное в Украине, состоит из вступления и трех частей. Во вступлении дается определение науки. В первой части речь идет об основных видах ощущений. Особенности познавательной деятельности изложены во второй части. Различного рода влечения рассматриваются в третьей части руководства. Под опытным душесловием Петром Любовским понимается наука, которая объясняет все душевные явления, которые могут «быть замечены опытностью» [4, с. 1]. Природа человека состоит из двух главных противоположных составляющих: 1) тела; 2) мыслящей силы, или души. При этом между телом и душой существует тесная связь, при которой обмен информацией существует постоянно.

Относительно необходимости, пользы изучения опытного душесловия Петр Михайлович отмечает такие моменты:

1) «оно показывает нам все человеческие способности и позволяет человеку выбрать именно ту деятельность, в которой он сможет добиться наибольших успехов;

2) необходимо для познания при исследовании философских идей;

3) способствует познанию склонностей, как своих, так и других людей, что, в свою очередь, позволит человеку в своей жизни выбирать для себя правильное окружение;

4) познав свои склонности, слабости, человеку будет легче их корректировать, управлять ими;

5) разрушает многие суеверия» [4, с. 4–5].

Таким образом, опытное душесловие раскрывает перед нами нашу душу (сущность, – О. М.), позволяет нам познать самих себя, а пренебрежение этим познанием может достаточно негативно повлиять на человека. При этом основными разделами науки о душе, которые представлены в руководстве Петром Любовским, являются: 1) «Способность чувствовать»; 2) «Способность мыслить или познавать»; 3) «Способность желать».

О чувствах. Благодаря способности к чувствительности человек может познавать себя и окружающий его мир. Органами чувствительности, по мнению Петра Любовского, являются: 1) зрение, слух, обоняние, вкус и осязание; 2) мозг; 3) нервы; 4) мускулы. Первым и самым важным органом чувствительности является зрение. Оно доставляет человеку самое большое количество информации.

О чувствительности. Чувствительность – это способность человека принимать впечатления от всех предметов. Чувствительность, по мнению П. Любовского, принимает участие в формировании образа. Чувствительность подразделяется на низшую, или телесную и высшую, или душевную. Телесная чувствительность связана с внешними видами ощущений, а душевная чувствительность – это своего рода проявление первообразного душевного воззрения, которое находится в связи с воображением и предшествует какому-либо размышлению. Разнообразие чувств обеспечивается благодаря различным видам ощущений, по-разному действуют на эти ощущения предметы и способы их действия, от внутреннего расположения и внимания.

О познании. Познание, по П.М. Любовскому, трактуется как действие нашей души, с помощью которого приобретаются понятия. Поскольку понятия приобретаются посредством размышлений, следовательно, делает вывод ученый, без размышления невозможно приобрести познания, а для лучшего понятия о познании необходимо исследовать действия размышлений. По мнению Петра Михайловича, приобретение понятий и познание обозначают почти одно и то же. Отличие познания от знания П. Любовский видит в том, что только последнее присущи достоверным наукам. С помощью размышлений человек способен комбинировать понятия, разбирать их качества и отношения, делать выводы. Поэтому для луч-



шого и правильного понимания предметов, разного рода явлений необходимо уметь размышлять. Размышление основывается на: 1) способности принимать информацию от ощущений; 2) существующих воззрениях; 3) воображении; 4) разуме; 5) памяти; 6) мечтательности; 7) уме; 8) воле.

Сила воззрений состоит в способностях души к наблюдению изменений, которые в ней происходят. При этом чувствительная насыщенность воззрений играет немаловажную роль на концентрацию внимания в ходе процесса познания. С чувствительностью и силой воззрений непосредственно соединена и способность воображать. Воображение – это способность строить мысленный образ с помощью чувственных впечатлений. «Посредством воображения весь внешний или предметный мир способен превращаться в умственный, воображаемый или внутренний», – утверждает П.М. Любовский [4, с. 27]. Воображение помогает работе разума и имеет свои законы. Способность к воображению дается человеку с момента рождения и носит приспособительный характер [4].

О разуме. Разум – это способность души познавать окружающий нас мир, людей, предметы, а также разного рода изменения и отличия. С помощью разума формируются определенные сведения [4, с. 30]. Разум приобретает понятия через абстрактность и свободу выбора, но привязан к опыту. Абсолютная свобода присуща только уму. Разум не может представить никакого понятия, не представляя при этом его отличия от других понятий. Поскольку нельзя ничего отличить без предварительного сравнения, то разум приобретает понятия не иначе как через сравнение. Разум в своих действиях опирается на логические начала. К позитивным качествам разума относятся гибкость, обширность, острота, тонкость, обозримость и твердость. К негативным – вялость, медлительность, тупость, односторонность, рассеянность, слабость или бессилие [4, с. 38].

О памяти. Памяти П.М. Любовский дает следующее определение: «После разума следует память; она есть такая способность наша, которая все то, что с нами случается, при нас удерживает и возобновляет» [4, с. 43]. Она является для человека, по мнению Петра Михайловича, сокровищницей великого масштаба. Важнейшими характеристиками памяти в «Кратком руководстве» называются ее способности к «удержанию» (хранению, – О. М.) и «возобновлению» (воспроизведению, – О. М.). Память является необходимым условием для приобретения различного рода позна-

ний. Воспоминания подразделяются на два вида: случайные и намеренные. Совершенство памяти характеризуется гибкостью, верностью (целенаправленность, – О. М.) и объемом [4, с. 47]. Гибкость памяти состоит в способности легко замечать и вспоминать различные предметы. Целенаправленность памяти проявляется тогда, когда необходимо вспомнить необходимую информацию в нужное время. Объем памяти зависит напрямую от тех знаний, которые человек приобрел.

Далее в «Кратком руководстве» Петром Любовским дается характеристика **мечтательности**. Мечтательность – это способность человека к фантазированию. С помощью мечтательности человек может придавать другой вид, образ обстоятельствам, действиям, мыслям, предметам и пр. Отличие мечтательности от воображения заключается в полной свободе мечтательности.

Об уме. Ум – это способность человека проникать вглубь разного рода вещей и познавать их. Петр Михайлович называет эту способность «дарованием всеблаготворца» [4, с. 58]. С помощью ума человек способен разъяснять, порождать идеи единства понятий, приводить доводы. П.М. Любовский считает, что ум как способность не зависит от опыта. Для ума характерна творческая сила, так как он способен сам порождать идеи.

О воле и естественных влечениях. Все поступки человека, по мнению П.М. Любовского, основываются на естественном влечении и воле. Естественное влечение (*instinctus*) проявляется через телесную организацию человека. Основными особенностями воли (*voluntas*) ученый называет: 1) произвольное намерение; 2) решение. Воля характерна лишь для человека. Главным влечением у животных Петр Михайлович называет «стремление к самосохранению» [4, с. 67]. Человеку также присуще указанное стремление, но в иной форме в силу своей двойственной природы. Человек в своих стремлениях способен руководствоваться рассудком и волей.

О душевных человеческих влечениях. Первым и самым сильным человеческим душевным влечением Петр Михайлович называет самолюбие. Самолюбие – это определенная направленность желаний и стремлений человека. Самолюбие способствует поиску добра во всех отношениях. Главная причина всех человеческих поступков, склонностей находится, по мнению П.М. Любовского, именно в самолюбии. На самолюбии непосредственно основывается и любовь к жизни.

К душевным человеческим влечениям ученый так же относит: влечение к приобретению собственности, к богатству, отвращение от бедности, влечение к скупости, склонность к расточительству, врожденное стремление к труду, любовь к свободе, любовь к разнообразию, стремление к совершенству, влечение к удивительным и таинственным предметам, влечение к истине, любовь к честности, влечение к вежливости, любовь к веселости, влечение к признанию и исповеданию Божества, влечение к обществу, любовь к отечеству, влечение к благодарности и дружбе, влечение к чести, власти и соревнованию, влечение хвалить и хулить, влечение к печали и страху [4].

О телесных человеческих стремлениях. «Начало этих стремлений, – пишет Петр Михайлович, – находится в теле» [4, с. 114]. Подразделяются телесные влечения на два вида. К первому виду относятся такие влечения, которые являются причинами некоторых душевных влечений. Ко второму виду относятся влечения, которые являются следствием душевных склонностей и могут служить их признаками. Например, к первым относятся особенности темперамента, а ко вторым – способность к состраданию, сочувствию, соучастию, влечение к гневу, войне, пению, смеху, поцелую и др. [4].

Вот таким предстает пред нами первый университетский учебник по психологии, изданный в Украине в первой половине XIX века, который сыграл знаковую роль в становлении и развитии украинской университетской психологии.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, научный интерес к психологии, существовавший в начале XIX века на Украине, является неоспоримым фактом. Появление первого учебника по психологии является тому доказательством.

Изложенные почти двести лет назад в «Кратком руководстве» психологические знания показывают нам уровень развития психологических идей в этот период. К ним относятся представления о человеке и его сущности, об особенностях чувств и восприятий.

В учебнике дается подробная характеристика психических процессов. Отдельные разделы посвящены определению

познания, процессам формирования понятий, описываются особенности разума и ума. Характеристика волевых качеств человека дается в третьей части учебника. В этой части говорится об их двойственной природе, дается характеристика, виды, указывается на связь между способностью познавать и действовать. Наконец, из вышеописанного можно предположить, что психологические идеи, преподаваемые в философских курсах в Императорском Харьковском университете в первой половине XIX века, послужили зарождением такого научного направления в Украине, как университетская психология, а исключительная по своему значению роль в этом принадлежит этико-политическому факультету Императорского Харьковского университета, его выпускникам и преподавателям.

Поэтому дальнейшее знакомство с источниковедческой базой преподавателей и выпускников Харьковского университета, где освещается психологическая проблематика, позволит реконструировать психологические знания, послужившие основой становления и дальнейшего развития отечественной университетской психологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского Университета (по неизданным материалам). Том 1 (1802–1815г.) / Д.И. Багалея. – Х. : Паровая типография и литография Зильберг, 1893–1898. – 1204 с.
2. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского Университета (по неизданным материалам) с приложением портретов и планов. Т. 2 (с 1815 по 1835 г.) / Д. И. Багалея – Х. : Паровая типография и литография М. Зильберг и Свья, 1904. – 1136 с.
3. Библиографический словарь ученых Харьковского университета (1805–2004). Т.1: Ректоры / [сост.: В.Д. Прокопова, Р.А. Ставинская, М.Г. Швалб и др.] ; гл. ред. И.Г. Левченко. – Х. : Харьковский университет, 2004. – 162 с.
4. Любовский П. Краткое руководство к опытному душесловию, сочиненное Петром Любовским, Императорского Харьковского университета философии магистром и учителем в Слободско-Украинской гимназии / П. Любовский. – Х. : Университетская типография, 1815. – 140 с.
5. Мареев С.В. История философии (общий курс): Учебное пособие / С.В. Мареев, Е.В. Мареева. – М. : Академический Проект, 2004. – 880 с.



УДК 159.9.019.4:316.362

ІНСТИТУЦІЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВИХ ЗНАТЬ

Посвістак О.А., к. іст. н.,
доцент кафедри філософії та політології
Хмельницький національний університет

У статті окреслено процес інституціювання психології сім'ї як наукової галузі, починаючи з 40-х років ХХ століття. Охарактеризовано елементи зовнішнього та риси внутрішнього інституціювання психології сім'ї.

Ключові слова: психологія сім'ї, галузь наукових знань, методологія науки, теоретичний підхід, інституціювання.

В статье обозначены процессы институционализации психологии семьи как научной отрасли, начиная с 40-х годов ХХ века. Охарактеризованы элементы внешней и черты внутренней институционализации психологии семьи.

Ключевые слова: психология семьи, область научных знаний, методология науки, теоретический подход, институционализация.

Posvistak O.A. INSTITUTIONALIZATION OF PSYCHOLOGY OF THE FAMILY AS A SCIENTIFIC FIELD

The process of institutionalization of psychology of the family as a scientific field is described in the article. The main stages of institutionalization, starting from the 40s of XX century are defined. The elements of external and internal institutionalization of psychology of the family are characterised.

Key words: psychology of the family, branch of scientific knowledge, methodology of science, theoretical approach, institutionalization.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Об'єктивна необхідність пошуку шляхів побудови оптимальних варіантів шлюбно-сімейних стосунків у контексті суспільних перетворень і надання допомоги учасникам сімейної взаємодії зумовлює потребу теоретичного осмислення проблем психології сім'ї. На часі є вивчення проблеми інституціювання психології сім'ї як наукової галузі: у науковій літературі окреслена проблема висвітлена лише частково, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Методологічний аналіз історії психології сім'ї дає змогу дійти висновку про те, що в наукових працях розглядаються лише окремі аспекти проблеми інституціювання психології сім'ї. Варто виділити дослідників, як К. Бейкер, М. Ніколс, Р. Шварц, Д. Браун, Д. Крістенсен, Е. Ейдемилер, В. Юстіцкіс [1; 2; 6; 11], у роботах яких простежується лише процес внутрішнього інституціювання одного рівня наукової галузі.

З огляду на це метою статті є окреслення процесу інституціювання психології сім'ї як наукової галузі з виділенням елементів зовнішнього та рівнів внутрішнього інституціювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У середині ХХ століття почина-

ється інституціювання психології сім'ї. Під інституціюванням ми будемо розуміти упорядкування, формалізацію та стандартизацію соціальних зв'язків і відносин [8] у цій галузі. Процес інституціювання пов'язаний, по-перше, з виникненням певної соціальної потреби та умов для її задоволення. Щодо психології сім'ї як галузі психологічної науки можна стверджувати, що потреба в упорядкуванні нових знань виникла в середині ХХ ст., коли вже був накопичений значний масив інформації. По-друге, соціальний інститут утворюється на основі стійких соціальних зв'язків і відносин конкретних осіб або соціальних груп [4]. У нашому випадку це вчені, люди, що мають особливу підготовку та професійно займаються виробленням нового знання, між якими виникають специфічні інформаційні відносини. Нарешті, важливим елементом інституціювання є організаційне оформлення [4] психології сім'ї, тобто створення сукупності установ, забезпечених певними матеріальними засобами (зокрема, фінансуванням) і які виконують певні соціальні функції. Це університети, академії, науково-дослідні установи тощо.

Простежити інституціювання психології сім'ї можемо, провівши аналогію з процесом інституціювання соціології, описаним О.О. Радугінін [8]. Дослідник умовно виділив зовнішнє та внутрішнє інституціювання.

З точки зору наукознавства в процесі зовнішнього інституціювання можна виділити

кілька необхідних моментів, кожен із яких послідовно її поглиблює: 1) формування самосвідомості вчених, які досліджують сім'ю; вчені усвідомлюють, що вони працюють зі своїм специфічним предметом, і напрацьовують власні методи дослідження; 2) створення спеціалізованих періодичних видань; 3) уведення цих наукових дисциплін у навчальні плани різних типів навчальних закладів; 4) відкриття спеціалізованих навчальних закладів у конкретній галузі знань; 5) створення організаційної форми об'єднання вчених: національних і міжнародних асоціацій.

Психологія сім'ї пройшла всі ці стадії інституціонування в США, починаючи з 40-х років XX століття. У Європі ці процеси почалися дещо пізніше у зв'язку з історичною ситуацією.

Крім зовнішнього інституціонування, психологія сім'ї, як і будь-яка інша наука чи наукова галузь, відповідно до прийнятої аналогії передбачає внутрішнє інституціонування – вдосконалення організаційних і пізнавальних форм, тобто становлення таких трьох рівнів: 1) рівень фундаментальних досліджень, завданням яких є збільшення наукового знання шляхом побудови теорій, які розкривають універсальні закономірності та принципи цієї сфери; 2) рівень прикладних досліджень, у яких ставиться завдання вивчення актуальних, тих, які мають безпосередню практичну цінність, проблем, на основі наявних фундаментальних знань; 3) рівень практичного впровадження наукових знань із метою надання фахової допомоги сім'ї.

Ця класифікація дозволяє виокремити в структурі психології сім'ї рівні: теоретичну психологію сім'ї, прикладну психологію сім'ї, сімейну психотерапію та сімейне консультування.

Враховуючи це, вважаємо необхідним акцентувати увагу на співвідношенні психології сім'ї із сімейною психотерапією. Попри те, що в основі психології сім'ї лежить клінічна практика (саме в результаті практичної роботи із сім'єю сформулювався каркас теорій, які становлять основу психології сім'ї), не варто ототожнювати психологію сім'ї із психотерапією. Аналіз структури психології сім'ї показує, що сімейна психотерапія – система психологічних впливів на сім'ю як на живу відкриту систему з метою оптимізації її функціонування [11] – є лише одним структурним компонентом наукової галузі, а сама галузь, аналізуючи сімейні стосунки в межах контекстної матриці індивідуальних, міжособистісних і факторів навколишнього середовища або макросистеми [17], містить ще два структурні компоненти.

Становлення психології сім'ї відбувається від практики до теорії: наукові знання, напрацьовані в інших науках та галузях психології, використовувалися для надання допомоги сім'ї, а на основі напрацювань клінічної практики формуються наступні два структурні рівні: теоретичний і прикладний.

Власне, ця точка зору збігається з висновками Дж. Тобурна та Т. Секстона, які доводять, що психологія сім'ї ґрунтується на дослідженнях практикуючих психологів; на основі їхніх напрацювань створюється теорія, яка формує концептуальну основу для розуміння клієнтів та їхніх проблем [18].

Логіка розгортання теоретизації предмету дослідження потребує визначення початку оформлення *соціальної підсистеми психології сім'ї*. Важливим кроком на цьому шляху, точкою відліку процесу інституціонування наукової галузі можемо вважати 1942 рік, коли було засновано перше офіційне об'єднання сімейних психологів і психотерапевтів – *Американська асоціація подружньої і сімейної психотерапії (American Association for Marriage and Family Therapy, AAMFT) у США*. Основна діяльність асоціації була зосереджена навколо наукових досліджень, а згодом і освіти у сфері сімейної терапії. Головними завданнями цього професійного утворення проголошувалося сприяння проведенню досліджень, розроблення теорії та налагодження освіти, розроблення та впровадження стандартів для програм, які є основою для акредитації сімейних психотерапевтів, встановлення та впровадження стандартів клінічного нагляду, професійної етики та клінічної практики сімейної терапії. Згодом ААМФТ стала визнаною акредитуючою організацією в Північній Америці; сьогодні вона розробляє стандарти для роботи сімейних терапевтів у Сполучених Штатах і Канаді.

У процесі інституціонування наукової галузі необхідним є становлення її комунікативних органів (комунікативної підсистеми) – наукових інституцій, які дають дослідникам змогу отримувати суспільні ресурси для проведення своїх робіт, об'єднують різні генерації науковців спільною метою та практикою дослідницької роботи, є зберігачами колективної пам'яті. Логічно, що обмін інформацією у формі комунікації в процесі встановлення та поширення контактів між дослідниками та науковими об'єднаннями породжується потребами спільної діяльності. Наука не засновується єдиним актом певного дослідника, а передбачає дію цілого комплексу факторів та умов, як інтелектуальних, так і соціальних, що складаються всередині самої науки або віддзеркалюють взаємини науки та суспільства, тобто ство-



рюються в процесі становлення наукових комунікацій між ученими. А наукова комунікація передбачає обмін науковою інформацією (концепціями, теоріями, знаннями, повідомленнями) між ученими. Наукові комунікації розкривають механізми самоорганізації наукового співтовариства, вони створюють локальні традиції та різноманітні, у тому числі й альтернативні, наукові школи та напрями. Це дає можливість забезпечити спадковість фахової спеціалізації й певний дослідницький консерватизм, який стає на перешкоді інтелектуальному радикалізму, поширенню неперевіраних наукових концепцій, порушень етики вченого й образу науки [10].

На етапі, який передував інституціонуванню психології сім'ї, комунікативні осередки дослідників сім'ї (наприклад, Національна рада сімейних стосунків) також існували, але вони не були спеціалізованими структурами з продукування конкретних психологічних знань. Проводячи аналогію зі спеціалізованими осередками історії, виділеними С. Стельмахом [10], можемо виокремити такі осередки психологічного дослідження сім'ї:

– *інституції внутрішньої наукової комунікації*. Це конгреси, конференції, об'єднання сімейних психологів, численна фахова періодика, розсилки, книжкові серії, великі міжінститутські й міжнародні проекти;

– *професійні інституції в закладах вищої освіти* (інститути, факультети, кафедри), у яких готують дипломованих фахівців із психології сім'ї. Тут здійснюється викладання й проводяться наукові дослідження, які публічно обговорюються й критикуються. С. Стельмах вважає цей тип інституцій найбільш повноцінним, оскільки він здатен репродукувати себе, розробляти наукові стандарти й контролювати дотримання їх через систему атестації та рекрутування кадрів;

– *інституції, основним завданнями яких є проведення наукових досліджень*. Як правило, це позауніверситетські структури, що проводять масштабні фахові дослідження, здійснюють підготовку кадрів вищої кваліфікації, однак не займаються викладацькою справою (наприклад, науково-дослідні установи).

Враховуючи зазначене вище, можна виділити кілька ключових подій, від яких буде логічним відраховувати становлення комунікативної підсистеми психології сім'ї. Це, по-перше, згадане уже утворення Американської асоціації подружньої та сімейної психотерапії у 1942 році. По-друге, це конференції. У 1955 році Н. Аккерман організував і провів перші наради з проблем сімей-

ної психотерапії на з'їзді американських ортопсихіатрів (American Orthopsychiatric Convention) [2, с. 22]. Але особливо значущою стала *конференція Американської психіатричної асоціації*, проведена в Чикаго в березні 1957 року: вперше на конференції загальнонаціонального масштабу була організована секція з проблем сім'ї [6; 1]. Після неї в США розгорнувся цілий «сімейний рух», відкрилося безліч дослідних і лікувальних центрів. Щороку по всій країні влаштовуються конференції та симпозиуми. Почала публікуватися література, спеціалізовані журнали – друкували матеріали про останні роботи у сфері психології та психотерапії сім'ї.

З огляду на це, по-третє, відзначимо появу наукової періодики. Так, ще в 1939 році Національною радою сімейних стосунків заснований журнал «Життя» (Living), перейменований у 1940 році на «Журнал шлюбу та сім'ї» (Journal of Marriage and Family), а з 1951 року видається науковий журнал «Сімейні стосунки» (Family Relations), однак ці видання мають міждисциплінарний характер. А визначальною подією для конститування психології сім'ї можемо вважати заснування журналу «Сімейний процес» (Family Process) у 1962 р. [1] Н. Аккерманом і Д. Джексоном. Видання виникло як форум для тих, хто займається систематичним вивченням психології сімейних стосунків, і довгий час відіграло роль координатора наукових досліджень, ставши платформою для обміну інформацією з проблем сімейної психології та психотерапії, ареною теоретико-методологічних дискусій, місцем знайомства сімейних психологів і психотерапевтів із напрацюваннями «професійного світу».

Ведучи мову про заснування закладів, основним завданнями яких є проведення наукових досліджень, як одну з основних умов інституціонування психології сім'ї, виокремимо відкриття в 1957 році Н. Аккерманом Клініки психічного здоров'я сім'ї (Family Mental Health Clinic) у межах Єврейської сімейної служби (Jewish Family Services) в Нью-Йорку. Три роки потому, в 1960 році, Н. Аккерман заснував Інститут сім'ї (Family Institute), перейменований в Інститут сім'ї Н. Аккермана (Ackerman Institute for the Family) після його смерті в 1971 році [2, с. 22]. Цей навчальний заклад став першим закладом вищої освіти, який об'єднав у своїх стінах фахівців, котрі займалися науковими дослідженнями, психотерапією сімей, підготовкою сімейних психологів і терапевтів.

Загалом із 1960-х років створюються цілі науково-дослідні та науково-освітні центри,

які зайнялися систематичними дослідженнями, розробленням теорії психології сім'ї та практичною роботою із сім'ями. Першими стали Інститут сім'ї (Family Institute) у Чикаго (1968); Центр вивчення сім'ї (Centrefor Family Learning) у Нью Йорку; Джорджтаунський центр сім'ї (Georgetown Family Centre) у Колумбії (1975), який у 1990 р. був перейменований на честь свого засновника М. Боуна (The Bowen Center for the Study of the Family), тощо.

Очевидно, що обґрунтування інституціонування психології сім'ї потребує більш глибокого та логічного висвітлення внутрішнього інституціонування наукової галузі. Цей процес передбачає *становлення гносеологічної, або емпірико-теоретичної, підсистеми*. Ядром епістемології сімейної психології М. Стентон визначає знання, здобуті в біологічних, соціальних і психологічних науках [17]. Уже в кінці 1930-х років робляться перші кроки до формулювання концепції психології сім'ї, передусім у роботах Н. Аккермана [1], а з 1940–50-х починається оформлення парадигми психології сім'ї на *базі системного підходу*.

Парадигма є сутнісним ядром методології психології [9, с. 71]. У науці здійснені спроби теоретичного конструювання матриці наукової парадигми психології сім'ї. В. Пінсоф і Дж. Лебов (1995, 2005) [14; 15] визначають три взаємопов'язані компоненти наукової парадигми: *системний*, який звертається до епістемологічного підґрунтя сімейної психології; *інтегративний*, який спирається на системний шляхом залучення напрацювань індивідуальної та системної сімейної терапії; *метасистемний*, який передбачає врахування широкого контексту: культурного, гендерного тощо.

М. Стентон [17] пропонує модель системної парадигми психології сім'ї, яка містить три компоненти: *індивідуальний, системний і макросистемний, або екологічний*. Він виходить із того, що сімейна психологія не ігнорує індивіда: інтрапсихічні, індивідуальні чинники є важливим для розуміння шлюбної поведінки окремого індивіда, шлюбних партнерів чи сімейної динаміки в цілому. Однак сімейні психологи розглядають індивідуальні чинники у взаємодії з міжособистісним і макросистемним факторами, а не як самодостатні або автономні [17].

Дослідження, проведені з середини ХХ століття Г. Бейтсоном, М. Боуеном, С. Мінухіном, Т. Лідсом та іншими, довели, що індивідуальна сімейна поведінка особистості змінюється залежно від міжособистісних обставин. Саме в другій половині ХХ століття представники системного (боу-

енівського), структурного, стратегічного та експерієнціального (заснованого на досвіді) підходів до сімейної терапії обґрунтували теорії функціонування сім'ї як системи, що активізувало процес становлення гносеологічної підсистеми психології сім'ї. У 1979 році У. Бронфенбреннер вбудував концепт сім'ї в більш широкі межі суспільства й екологічного оточення, розробивши соціально-екологічну концепцію сім'ї [17].

З огляду на це можемо констатувати переплетеність психологічних знань про сім'ю з напрацюваннями в суміжних науках не тільки на початковому етапі становлення психології сім'ї, а й на сучасних стадіях її розвитку. Виходячи із цього, психологія сім'ї являє собою систему концепцій, теорій, підходів, створених як в межах психології, так і в інших наукових галузях. Аналіз напрацювань у цих сферах дає змогу вибудувати структуровану систему наукових знань із психології сім'ї, яка містить теоретичні конструкції, результати фундаментальних і прикладних досліджень та розробки, придатні для безпосереднього практичного застосування.

Однією із найважливіших конституюючих ознак будь-якої науки, необхідною умовою її розвитку є розроблення та удосконалення її методологічного арсеналу, тобто формування *методологічно-інструментальної підсистеми*, оскільки і глибина аналізу, і ступінь наближення відтвореної науковою думкою картини реальності залежать безпосередньо від засобів пізнання [3, с. 323]. По суті, методологія визначає способи отримання та побудови наукового знання і є загальною системою пояснювальних принципів, підходів до пізнання, які допомагають визначити, як при цьому предметі й об'єкті проводити наукові дослідження.

Розроблення методологічної основи психології сім'ї почалася з моменту її формування як наукової галузі. Орієнтація на предметну сферу психології сім'ї спонукало вчених сконцентрувати головну увагу на принципах і способах вивчення шлюбно-сімейних стосунків і роботи із сім'єю. Виходячи з предмета дослідження, наявні методологічні підходи до психології сім'ї поділяються на дві групи: індивідуальні та системні [7, с. 32–52]. Індивідуальні підходи сягають корінням початку ХХ ст. і пов'язані з психоаналізом і біхевіоризмом. Системний підхід (середина ХХ століття) переміщує центр роботи з індивіда на групи процесів сім'ї як системи, а проблемами членів сім'ї в цьому разі вважаються такими, що відбивають стан сімейної системи.

Загалом сімейні стосунки являють собою структуровану цілісність, елементи якої взає-



мопов'язані та взаємозумовлені. Однак, враховуючи, що в методологічному плані психологія сім'ї є комплексною галуззю психології прикладної спрямованості, а її прикладний характер проявляється в практично орієнтованих технологіях, у своїх дослідженнях вона все ще послуговується методологічним інструментарієм, розробленим в інших наукових галузях. Власне, це є свідченням її трансдисциплінарного характеру. Для трансдисциплінарності характерний вихід досліджень за дисциплінарні межі та перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу, трансфер когнітивних схем з одного дисциплінарного поля до іншого, розроблення спільних проектів дослідження [5; 13, 1].

Отже, попри те, що власний методологічний інструментарій психології сім'ї все ще потребує розроблення, вона успішно послуговується методологічним доробком інших наукових галузей. З огляду на це все ще актуально видається розробка її методологічних основ із метою уникнення інтуїтивності та фрагментарності в дослідженнях.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Висловлені аргументації дають змогу стверджувати, що психологія сім'ї як наукова галузь пройшла всі етапи зовнішнього та внутрішнього інституціонування. Особливо активно ці процеси розгорнулися з середини ХХ століття, коли були створені перші офіційні об'єднання сімейних психологів та психотерапевтів, почали проводитися перші власне психологічні конференції з проблем сім'ї, були засновані перший науковий журнал і перший спеціалізований науково-дослідний інститут. Саме на середину ХХ століття припадає і розробка психологічної концепції сім'ї як системи в межах сімейної психотерапії. Сутнісна характеристика процесів внутрішнього інституціонування психології сім'ї дає підстави дійти висновку, що в основі психології сім'ї лежить клінічна практика; наукова галузь почала формуватися з рівня практичного впровадження наукових знань, здобутих в інших галузях психології, з метою надання фахової допомоги сім'ї.

Відзначимо, що процес інституціонування психології сім'ї найбільш активно розгорнувся саме в США. Це пов'язано з історичним контекстом. З огляду на це перспективним надалі може стати вивчення історичних передумов становлення психології сім'ї як наукової галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бейкер К. Система охраны психического здоровья в США / К. Бейкер // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 53–63.
2. Браун Д. Теория и практика семейной психотерапии / Д. Браун, Д. Кристенсен. – 3-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2001. – 351 с.
3. Кольцова В.А. История психологии: проблемы методологии / В.А. Кольцова. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 512 с.
4. Лазар М.Г. Социальный институт науки как предмет социологии и науковедения / М.Г. Лазар // Ученые записки РГГМУ. – 2010. – № 15. – С. 229–240.
5. Лебідь А.Є. Трансдисциплінарні дослідження і проблема істинності наукового знання / А.Є. Лебідь // Філософія науки: традиції та інновації. – 2010. – № 1 (2). – С. 237–245.
6. Николс М. Семейная терапия: концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц ; пер. с англ. О. Очкур, А. Шишко. – М. : Эксмо, 2004. – 960 с.
7. Психологічна допомога сім'ї : у 3 кн. : [навч. посіб.] / [за ред. З.Г. Кісарчук]. – Кн. 2 – К. : Главник, 2006. – 160 с.
8. Радугин А. Социология / А. Радугин, К. Радугин. – М. : Центр, 1999. – 160 с.
9. Савчин М. Методологеми психології : [монографія] / М. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.
10. Стельмах С.П. Інституціоналізація історичної науки / С.П. Стельмах // Енциклопедія історії України. – Т. 3 : Е–Й. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.history.org.ua/?termin=Instytucjonalizacija_istor_nauky.
11. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
12. Философский словарь. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
13. Blume L. Making Connections: Toward a Transdisciplinary Family Science / L. Blume // Journal of Family Theory & Review. – 2014. – V. 6, Iss. 1. – P. 1–4.
14. Pinsof W. Toward a Scientific Paradigm for Family Psychology: The Integrative Process Systems Perspective / W. Pinsof // Journal of Family Psychology. – 1992. – № 5 (3–4). – P. 432–447.
15. Pinsof W. A Scientific Paradigm for Family Psychology / W. Pinsof, J. Lebow // Family psychology: the art of the science. – New York : Oxford University Press, 2005. – P. 3–19.
16. Thoburn J.W. Family psychology : theory, research, and practice / J.W. Thoburn, T.L. Sexton. – Praeger, 2016. – 260 p.
17. Stanton M. The Systemic Epistemology of the Specialty of Family Psychology / M. Stanton // The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology / Edited by J. Bray and M. Stanton. – Oxford : A John Wiley & Sons, Ltd. – P. 5–21.
18. Thoburn J.W. Family psychology : theory, research, and practice / J.W. Thoburn, T.L. Sexton. – Praeger, 2016. – 260 p.

СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.938 + 35.08:351.746.1

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБОРУ

Бондаренко В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та морально-психологічного забезпечення
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

У статті викладені результати теоретичного аналізу наукових підходів до професійно-психологічного добору персоналу, обґрунтовано необхідність і важливість таких заходів у прикордонному відомстві. Викладено головні завдання та узагальнено основні фактори ефективності проведення цих заходів, визначено можливі морально-етичні проблеми, пов'язані з добором.

Ключові слова: особистість, персонал, професія, професійно-психологічний добір, прикордонник, організація.

В статье изложены результаты теоретического анализа научных подходов к профессионально-психологическому отбору персонала, обоснована необходимость и важность таких мероприятий в пограничном ведомстве. Изложены главные задачи и обобщены основные факторы эффективности проведения этих мероприятий, определены возможные морально-этические проблемы, связанные с отбором.

Ключевые слова: личность, персонал, профессия, профессионально-психологический отбор, пограничник, организация.

Bondarenko V.V. THEORETICAL RESEARCH OF SCIENTIFIC APPROACH TO THE APTITUDE SCREENING

The article provides results of the theoretical analysis of scientific approach to the aptitude screening, justifies the need and importance for such measures in the Border Guard Service. It also provides primary goals and generalizes main efficiency factors of such measures, indicates possible ethical issues related to the selection.

Key words: individual, staff, profession, aptitude screen, border guard, institution.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства важливе значення отримують завдання з забезпечення надійної охорони кордонів держави. Сучасні військові конфлікти та нові «гібридні війни», численні загрози прикордонній безпеці спонукають усю спільноту до пошуку та запровадження нових дієвих механізмів реалізації політики у сфері забезпечення прикордонної безпеки. Державна прикордонна служба України зацікавлена в тому, щоб на службу приходили молоді спеціалісти, які в умовах підвищених фізичних та психоемоційних навантажень повинні відповідати належним критеріям психологічної професійної придатності до служби та високої функціональної працездатності, а також мати великий вантаж професійних знань, умінь та навичок.

У центрі уваги вчених, роботодавців, керівників та інших зацікавлених осіб як в Україні, так і за кордоном завжди була проблема прогнозування надійності діяльності персоналу. А стосовно професії прикордонника необхідність надійності й ефектив-

ності професійної діяльності підвищується в декілька разів, оскільки ціна помилки прикордонника може бути занадто високою.

Підвищуються також вимоги до персоналу, адже завдання прикордонників стають все більш складними, багатограничними та відповідальними. Посилення негативних процесів у соціально-економічному житті України зумовлює серйозні зміни в якійсь характеристикі правопорушень на кордоні, які набувають щоразу зухваліших форм прояву.

Правильний добір персоналу дає змогу втілити принцип «кожна людина на певному місці і кожне місце – для певної людини», що підтверджує актуальність теми дослідження, оскільки без потрібних людей жодна правоохоронна структура чи організація не зможе досягти своїх цілей.

Будь-який спеціаліст забезпечує максимальний результат, якщо виконує посильну роботу, що відповідає його нахилам, здібностям, рівню загальної і спеціальної підготовки. Нехтування цими вимогами на практиці призводить до плинності керівних



кадрів і зниження показників діяльності, зумовлене організаційними і психологічними причинами внаслідок складності праці і тривалого періоду становлення на посаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Закордонні фахівці (Х. Морріс, Г. Кац, Р. Таннехілл, Дж. Страттон, Я. Уествуд та ін.) пропонують вирішення проблеми підвищення ефективності професійної діяльності за рахунок покращення системи добору кадрів та їх спеціального навчання. Діяльність прикордонника є складною, оскільки пов'язана з постійним ризиком виникнення раптових позаштатних ситуацій, в яких доводиться реагувати миттєво, прискорено оцінюючи обстановку і реалізуючи високий рівень саморегуляції та самоконтролю. Особливо несприятливими є позаштатні ситуації, що не передбачаються відповідними нормативними документами і в яких прикордонникам доводиться позбавлятися стереотипних реакцій.

Те, що люди відрізняються один від одного, було зрозуміло вже давно. Система добору юнаків для навчання військовій справі існувала й у Стародавній Греції, і в Римі. Звичайно, ці системи насамперед були орієнтовані на оцінку фізичних якостей юнаків, а не на їх психологічні характеристики. Проте вже давні системи добору виходили з того, що люди відрізняються один від одного за певними характеристиками. Однак як наукова дисципліна професійний добір почав розвиватися лише на початку ХХ ст.

З'явилися праці Ф. Тейлора, які стали передумовою виникнення наукового управління персоналом. І хоча в роботах Ф. Тейлора уявлення про персонал вельми далекі від сучасних поглядів, проте його дослідження та роботи його учнів зробили певний внесок у зародження і розвиток професійного психологічного відбору. Ф. Тейлор наводить результати впровадження його системи на підприємстві: роботу, яку раніше виконували 500 робочих, змогли виконувати 140 осіб. При цьому витрати виробництва зменшилися більш ніж у два рази, а заробітна плата працівників зросла більш ніж в 1,6 рази. Його співробітник Станфорд Е. Томпсон [1] вивчив психофізичні умови роботи 120 жінок-контролерів, склав нові режими праці та відпочинку, зокрема, зменшив час зміни, відібрав особливим чином 35 робітниць зі 120 тих, що були, і в результаті отримав збільшення продуктивності праці майже в 2 рази.

Англійський вчений Ф. Гальтон [2] наприкінці ХІХ століття провів масове обстеження 10 тисяч відвідувачів Лондонської міжнародної виставки за сімнадцятьма антропометричними, медичними та психоло-

гічними показниками. Дані засвідчили, наскільки значними є відмінності між людьми навіть одного віку.

Німецький психолог Г. Мюнстерберг [3] уперше став розробляти і використовувати психологічні тести для оцінки професійних здібностей людини. Основна його заслуга полягає у доказі переваг наукового експериментально-психологічного підходу до добору професійних кадрів порівняно з традиційними методами, заснованими на життєвому досвіді або інтуїції роботодавця.

Г. Мюнстерберг зазначав, що наукова робота зосереджена на вивченні машин, тоді як не береться до уваги те, що ніяка господарська робота не може бути виконана без участі людини, а психофізичний апарат останньої потребує докладного дослідження з погляду господарських інтересів. У таких працях, як «Психологія і економічне життя», «Основи психотехніки», Мюнстерберг виокремлює соціальну, господарську, медичну, правову психотехніку, а також вказує на можливості використання експериментальної, диференціальної психології в різних сферах практичного життя. Це сприяло тому, що згодом термін «психотехніка» закріпився за тією галуззю прикладної психології, яку називають психологією праці. Основними проблемами психотехніки Мюнстерберг вважав:

- вибір найбільш придатних людей для певних економічних дій;
- досягнення продуктивності праці за допомогою психотехнічних засобів;
- досягнення бажаних психічних ефектів за рахунок економічних процесів, в яких найважливіше місце посідає психічний вплив на особистість.

Окремим ученим-психологам вдалося здолати деяку обмеженість традиційної психології, що досліджувала в основному загальні закономірності психічних процесів і властивостей, і вони впритул підійшли до створення нової гілки психології – диференціальної психології або психології індивідуальних відмінностей. Ця галузь психології стала своєрідною науковою основою досліджень з професійно-психологічного добору.

Проблему професійного відбору науково обґрунтував американський вчений Ф. Парсонс, що у 1908 році визначив такі принципи:

- 1) людина за своїми індивідуальними якостями, насамперед за професійно значущими здібностями, оптимально підходить для однієї професії;
- 2) професійна успішність та задоволення професією обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей та вимог професії;

3) професійний вибір є свідомим процесом, в якому сама людина або профконсультант визначає комплекс психологічних або фізіологічних якостей і співвідносить їх із вимогами професій.

Серед характеристик професійного добору Ф. Парсонс виділяв усвідомленість та раціональність; останню він розумів як компроміс між здібностями, інтересами та цінностями індивіда і можливістю їх реалізації у різних професіях [4]. У наступні роки істотний внесок у розвиток професійно-психологічного відбору внесли такі дослідники: Г. Айзенк [5], Р. Амтхауер, А. Анастасі, Д. Векслер, Р. Кеттелл, С. Розенцвейг, Л. Сонді, Дж. Тейлор та інші [6].

Після завершення Першої світової війни в більшості розвинених країн дослідження в області професійного психологічного відбору продовжилися. У 1920-1930-х роках у Росії ці завдання вирішувалися в десятках інститутів та в наукових центрах, розташованих у Москві, Ленінграді, Харкові та інших містах.

Якщо під час Другої світової війни в США потреби армії забезпечували понад 2000 психологів, які здійснювали відбір новобранців і розробляли програми їх прискореної підготовки, то в Росії дослідження почали поновлюватися лише після Московської наради з психології праці в 1957 році [7]. На цій нараді було поставлене завдання наукової розробки проблем психології праці [8].

Якість спеціалістів передусім забезпечується ефективністю професійної орієнтації молоді, професійним відбором, а потім – інтенсифікацією підготовки, всією системою навчання та виховання. Враховуючи особливе суспільне значення проблеми професійного добору, чимало уваги приділяється висвітленню цього питання. Професійним психологічним доббором в Україні в різні роки займалися такі вчені, як Є. Мілерян (1974), А. Карпукіна (1987), М. Макарєнко (1985, 1996), В. Крайнюк (1999), О. Макарович (2000), М. Корольчук (1987, 1997, 2004).

Постановка завдання. Метою статті є визначення теоретико-методологічних засад професійно-психологічного добору персоналу на основі аналізу психологічних праць, наукових досліджень з питань професійно-психологічного добору. Узагальнюючи проблематику добору, яка розглядається в різних аспектах, ставимо завдання проаналізувати літературу і визначити можливі проблеми, пов'язані з доббором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема управління людьми в тій чи іншій формі існувала завжди там,

де виникала необхідність об'єднати зусилля двох чи більше людей для досягнення важливої для всіх мети. Навіть у первісних племенах були особи, які направляли і координували діяльність одноплемінників з метою виживання спільноти, контролювали їх роботу, стежили за здійсненням різних ритуалів тощо.

Завдання психологічної науки і практики полягає в тому, щоб допомагати людині отримувати задоволення від трудового процесу та найбільш повно і ефективно реалізовувати себе в праці. Вирішення цієї задачі можливе лише на основі вивчення психологічних закономірностей трудової діяльності, ролі психічних функцій і їх індивідуальних особливостей, характеристик процесу взаємної адаптації людини і різних компонентів діяльності [9, с. 15].

Результати аналізу авіаційних катастроф в Англії і США свідчать, що у 55–90% випадків їх причиною є помилки пілота. Польський військовий психолог Ю. Смерек дослідив, що водії, які пройшли психофізіологічне обстеження, спричиняють на 73% менше аварій [10].

Наведені дані дають підстави для висновку про те, що добір людей до певних спеціальностей за психофізіологічними показниками позитивно впливає на їх професійну адаптацію, отже, на успішність діяльності.

Професійний добір – це комплекс заходів, спрямованих на виявлення осіб, які найбільшою мірою відповідають вимогам конкретної спеціальності за своїми індивідуальними якостями. Професійний добір включає в себе вивчення соціальних характеристик людини і рівня її загальноосвітньої та спеціальної підготовленості, а також медичне та психологічне обстеження. Психологічний добір – це процедура вивчення і оцінки ступеня розвитку психічних і психофізіологічних якостей людини, необхідних для конкретної професії, що сприяє успішному оволодінню професією та подальшій ефективній діяльності. У процесі психологічного добору залежно від його задуму, характеру контингенту та професійних вимог може бути передбачена оцінка, по-перше, біологічно стійких психофізіологічних якостей (пороги відчуття і сприйняття, типологічні властивості вищої нервової діяльності, психомоторні якості тощо), по-друге, соціально-психологічних характеристик (спрямованість особистості, комунікативність, схильність до лідерства, конформізм тощо), по-третє, особливостей психічних процесів, станів і властивостей.

Професійний психологічний добір військових фахівців – це система заходів, що



надає можливість виявляти осіб, психологічні властивості та професійні здібності яких відповідають вимогам конкретних спеціальностей, тобто це система відбору найпридатніших для навчання за обраною спеціальністю. Основною метою професійного добору військових фахівців є забезпечення максимальної відповідності індивідуальних характеристик, особливостей і можливостей людини вимогам військово-професійної діяльності.

У своїй діяльності психологи, що займаються добором, стикаються з низкою проблем суб'єктивного й об'єктивного характеру. Суб'єктивні труднощі пов'язані з науковими аспектами професійного добору і стосуються розробки кваліфікаційних характеристик і професіограм професій прикордонників, критеріїв оцінки рівня психологічної придатності до служби у підрозділах, методик дослідження рівня професійної придатності особистості, ступеня психологічної готовності до навчання у навчальних закладах, прогнозування професійної деформації. Об'єктивні труднощі полягають у тому, що більшість професій з охорони кордону важко піддається формалізованому опису, характеризується багатофункціональністю, різноманітністю соціальних відносин, відсутністю стереотипів, тісним контактом із різними категоріями людей [11, с. 115; 12, с. 205]. Існує ціла група об'єктивних і суб'єктивних факторів, що обумовлюють імовірність високої ефективності заходів професійно-психологічного добору. Серед них одним з найбільш значущих є фактор керівництва.

Цей фактор по праву можна віднести до числа суб'єктивних. Він включає в себе не тільки рівень професійної підготовленості керівництва підрозділу чи організації, але і ставлення керівника до використання досягнень психологічної науки. Якщо він не вірить у те, що можливості психологічної науки можуть бути використані в правоохоронній діяльності, то навряд чи він буде звертати увагу на результати професійного психологічного добору [13].

Як правило, причин такого ставлення з боку керівництва декілька. По-перше, в більшості випадків це пов'язано з переоцінкою своєї ролі як керівника і приниженням значущості персоналу у вирішенні завдань. Зайва самовпевненість і віра в непогрішність власних рішень не дозволяє такому керівнику не тільки адекватно оцінювати існуючий стан справ, але і бачити шляхи подальшого розвитку структурного підрозділу.

Наступною причиною негативного ставлення керівника до проведення добору

може бути низький рівень власної професійної підготовки як керівника. Відсутність знань або навичок грамотного адміністрування не дозволяє такому керівникові зв'язано підходити до оцінки ролі персоналу, відповідно професійний добір для нього є неактуальним.

Для того, щоб провести якісний відбір персоналу, необхідно як мінімум мати можливість вибирати. У свою чергу, можливість вибору передбачає наявність певної кількості кандидатів на заміщення вакантних посад. Навряд чи вдасться здійснити якісний відбір, якщо на одне вакантне місце претендує всього одна людина. Для того, щоб здійснити відбір, потрібно не менше двох осіб на одне місце, хоча найоптимальнішим є співвідношення 1:10. Наприклад, у військову академію США Вест-Пойнт щорічно зараховують близько 1300 чоловіків і 170-200 жінок, але для якісного відбору до вступних іспитів залучають близько 10 тис. чоловіків і 2 тис. жінок [14].

Ще одна група чинників, що обумовлюють ефективність заходів професійного добору, пов'язана з рівнем професійної підготовки фахівців-психологів, які безпосередньо здійснюють добір кандидатів. Якісно здійснити весь комплекс заходів добору на практиці можуть лише люди, які мають відповідну підготовку.

Фактори професії. Ця група факторів пов'язана з характером і складністю професійної діяльності. Чим складніша діяльність, яку виконує людина, тим складніше вирішувати завдання добору фахівців на виконання певного виду роботи. Якщо діяльність жорстко структурована і виконується за алгоритмом, наприклад, операторська діяльність, то розробити систему психологічного добору істотно простіше порівняно з неструктурованими видами діяльності, коли трудові операції не мають чіткої структури. Подібна діяльність характерна для слідчого, певних військових спеціальностей, хірурга, журналіста, психолога та ін. [13].

Ступінь психологічної грамотності суспільства не тільки впливає на ефективність заходів професійного психологічного добору, але і визначає можливість розвитку професійно-психологічного добору в цілому.

Суть морально-етичної проблеми професійного психологічного добору можна сформулювати питанням: наскільки моральними або аморальними є організація та здійснення заходів професійного психологічного добору?

На перший погляд, це питання позбавлене сенсу. Оскільки психологічний добір

забезпечує зростання продуктивності праці і економічно доцільний, то не виникає сумніву, що здійснення заходів добору є вигідним як для конкретної організації, так і для суспільства в цілому. Однак цілком справедливе й інше твердження, згідно з яким психологічний добір проводять в інтересах організації, а не людини. Так, якщо заходи професійної орієнтації призначені для того, щоб допомогти людині вибрати для себе найбільш підходящу професію, допомогти зорієнтуватися на ринку праці, то професійний психологічний відбір насамперед забезпечує потреби організації в якісному комплектуванні персоналом. Виходячи з цього твердження, можна вважати, що інтереси конкретної людини в структурі таких заходів, імовірно, відходять на другий план.

Висновки з проведеного дослідження. Професійний психологічний добір має власну історію виникнення і розвитку. Його поява була обумовлена загальним соціально-економічним розвитком суспільства, що і призвело до виникнення потреби у комплектуванні організацій і правоохоронних органів фахівцями, які з максимальною ефективністю могли б виконувати професійні обов'язки. Науковим напрямком психологічний добір персоналу став завдяки розвитку диференціальної психології, психології здібностей і широкому поширенню психотехніки.

У наш час професійний психологічний добір являє є комплексом заходів, спрямованих на забезпечення якісного добору персоналу організації на основі оцінки відповідності рівня розвитку необхідних психофізіологічних (індивідуальних) якостей і властивостей особистості вимогам професійної діяльності. Основними завданнями професійного психологічного добору є оцінка розвитку якостей, необхідних для успішного навчання та виконання роботи,

пов'язаної з вибраною спеціальністю. Методичне забезпечення професійно-психологічного добору, зв'язок його результатів з успішністю засвоєння курсантами та слухачами програми професійної освіти має бути одним із перспективних напрямків для подальшого дослідження цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Спивак В. Организационное поведение и управление персоналом / В. Спивак. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон. – пер. с англ.; СПб.: [Б. и.], 1875. – 299 с.
3. Мюнстерберг Г. Основы психотехники / Г. Мюнстерберг. – М., 1996. – 135 с.
4. Климов Е. Как выбрать профессию / Е. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
5. Айзенк Г. Структура личности / Г. Айзенк. – СПб.: Ювента. М.: КСП+, 1999. – 464 с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
7. Лисина М.И. Психология труда / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 165.
8. Гурьянов Е. Сучасний стан і завдання психології праці / Е. Гурьянов, Д. Ошанин, В. Чебишева // Вопросы психологии. – 1957. – №3. – С.3–14.
9. Побегайло Е. Выбор профессии [Текст] / Е. Побегайло. – Минск, Росток, 2006. – 378 с.
10. Макаренко Н. Теоретические основы и методики профессионального психофизиологического отбора военных специалистов / Н. Макаренко. – К.: УВМА, 1996. – 336 с.
11. Фрумкин А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности / А. Фрумкин. – СПб.: Речь, 2004. – 210 с.
12. Корольчук М. Психофізіологія діяльності / М. Корольчук. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 310 с.
13. Маклаков А. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика / А. Маклаков. – СПб.: Питер.: 2008. – 480 с.
14. Сальков В. Система отбора для поступления в военную академию США Вест-Пойнт // Зарубежное военное обозрение. – 1993. – №12. – С. 30–32.



УДК 159.923

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Емішянц О.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті показано недостатність та доцільність вивчення соціально-психологічної адаптації (СПА) в умовах економічної кризи. Проблема адаптації в статті розглядається з різних точок зору: як функціональна категорія, як процес, як результат взаємодії індивідуума із соціальним середовищем. Виявлено рівень та особливості соціально-психологічної адаптації особистості (на прикладі торгових агентів). Визначені зв'язки соціально-психологічної адаптації з іншими індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, психологічна криза, соціальна взаємодія.

В статье показаны недостаточность и целесообразность изучения социально-психологической адаптации (СПА) в условиях экономического кризиса. Проблема адаптации в статье рассматривается с разных точек зрения: как функциональная категория, как процесс, как результат взаимодействия индивидуума с социальной средой. Выявлены уровень и особенности социально-психологической адаптации личности (на примере торговых агентов). Определены связи социально-психологической адаптации с другими индивидуально-психологическими особенностями личности.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психологическая кризис, социальное взаимодействие.

Emishyants O.B. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF PERSONALITY

The article displays the insufficiency and the expediency of learning on social and psychological adaptation (SPA) in conditions of the financial crisis. The adaptation problems in the article are considered from different points: as functional category, as a process, a result of interaction of an individual with a social environment. The level and peculiarities of social and psychological adaptation of an individual was revealed (at the example of sales agents). The connections of socio-psychological adaptation with other individually-psychological characteristics of an individual were identified.

Key words: social and psychological adaptation, psychological crisis, social interaction.

Постановка проблеми. Вивчення соціально-психологічної адаптації особистості є актуальним, оскільки її усвідомлення та підвищення рівня забезпечує досягнення визначеної мети та задоволеність результатами діяльності.

Значення соціально-психологічної адаптації зростає у зв'язку з прискоренням темпів соціальних змін, в умовах, коли ці зміни зачіпають важливі сторони життя й протікають у порівняно короткі терміни (зміна ідеології в країні, економічна криза, переміщення значних мас сільського населення в міста, переселення українців з одних регіонів в інші (в зв'язку з проведенням АТО в країні тощо). Соціальні зміни зумовлюють зміни в особистому житті індивідуума, де завданням соціально-психологічної адаптації виступає включення особистості в нову систему взаємовідносин. Якщо мова йде про робочий колектив – включення працівника в систему взаємовідносин колективу з його традиціями, нормами життя, ціннісними орієнтаціями. При прийнятті співробітником групових норм відбувається процес ідентифікації особистості або з колективом в цілому, або з будь-якою формальною групою.

На жаль, важливість заходів щодо адаптації працівників у нашій країні недостатньо серйозно сприймається кадровими службами протягом довгого періоду. Досі багато державних підприємств та комерційні організації не мають навіть базових програм адаптації. Між тим в умовах економічної кризи збільшується число працівників, змушених змінювати своє робоче місце й колектив, засвоювати нові професії, і в такому разі важливість проблеми адаптації ще більше зростає.

Проблема адаптації розглядалася з різних точок зору: як функціональна категорія, як процес, як результат взаємодії індивіда (групи) із соціальним середовищем.

Так, наприклад, в концепції Т. Парсонса адаптація є однією з основних функціональних категорій, поряд з цілепокладанням, інтеграцією й підтриманням ціннісного образу. За Т. Парсонсом, адаптація виникає в зовнішній орієнтації системи й використовується для опису на будь-якому рівні соціальної взаємодії. У соціальній системі функцію адаптації забезпечує економічна підсистема.

Соціальна адаптація розуміється як процес, в якому й особистість, і соціальне се-

редовище є адаптивними системами, тобто мають активний вплив одне на одного.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні рівня соціально-психологічної адаптації (СПА) особистості в умовах економічної кризи та зв'язків показників адаптації з іншими індивідуально-психологічними особливостями особистості (на прикладі торгових агентів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішення питання професійної адаптації може бути забезпечене виключно в рамках усього колективу, за участю всіх рівнів управління виробництвом. Зміна змісту й спрямованості адаптації є неможливою миттєво, вона вимагає постійної цілеспрямованої праці. Дослідження процесу адаптації працівника до виробництва свідчить, що на його поведінку впливають не тільки виробничі, але й позавиробничі фактори: побут, дозвілля, спілкування, сім'я, суспільна ситуація. Не менш істотне врахування таких складних регуляторів поведінки особистості, як потреби, установки, ціннісні орієнтації.

У періоди різких перетворень суспільних відносин, коли люди змушені так чи інакше відповідати на виклики соціального середовища, є закономірною актуалізація осмислення адаптації в рамках психології.

Адаптація полягає не стільки в прийнятті окремих елементів, скільки в соціальному й психологічному освоєнні мінливого типу цілісної системи суспільних відносин, у соціальній та психологічній здатності пережити надзвичайну ситуацію переходу від одного суспільного ладу до іншого. Серед найбільш гострих проблем перехідної кризи, яка потребує адаптації, виокремилися: низький рівень заробітної плати, зростання цін, безробіття, високий рівень злочинності та зміна традиційних соціально-політичних цінностей.

Соціальна адаптація є різновидом адаптації психологічної й може розумітися як постійний процес активного пристосування особистості до умов нового соціального середовища, а також як результат цього процесу.

Соціально-психологічний зміст соціальної адаптації по-різному розглядається в різних авторів, і це зумовлено, перш за все, їх прихильністю до тієї чи іншої теорії, того чи іншого підходу.

О.Д. Глоточкін, Ж.Г. Сенокосов, У. Мусаєва не дають чіткого визначення меж виділення специфіки, предметних областей соціально-психологічної адаптації. Соціально-психологічна адаптація ототожнюється з адаптацією особистості взагалі. Під

сутністю соціально-психологічної адаптації О.Д. Глоточкін розуміє «успішне засвоєння нових умов діяльності та входження, вживання в систему нових офіційних і неофіційних взаємовідносин, знаходження й займання в новому мікросередовищі певного статусу, самоствердження в емоційно комфортній, перспективно-обнадійливій позиції». По суті своїй соціально-психологічна адаптація в даному контексті синонімічна особистісній адаптації, коли в разі адаптивної ситуації (порушення особистісного гомеостазу) особистість «реагує» усією структурою, прагнучи до відновлення порушеної рівноваги [1, с. 16].

М.П. Коробейніков, Л.Г. Єгоров, К.К. Платонов, Н.Ф. Феденко, С.С. Муцинов визначали соціально-психологічну адаптацію як двосторонній активний процес взаємодії особистості й колективу, змістом якого є включення в систему міжособистісних відносин і засвоєння особистістю психології мікрогрупи, а результатом – зміна не тільки якостей особистості, але й якостей самого колективу.

Ж.Г. Сенокосов визначив соціально-психологічну адаптацію як процес вибору та реалізації особистістю таких способів поведінки й форм спілкування, які дають змогу узгодити вимоги й очікування учасників адаптаційної ситуації в умовах відповідності або невідповідності основних цінностей особистості та соціуму [1, с. 14].

О.І. Зотова та І.К. Кряжева розглядали соціально-психологічну адаптацію як взаємодію особистості й соціального середовища, яка приводить до правильних відповідних цілей і цінностей особистості та групи. Адаптація відбувається, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю її індивідуальності [1, с. 18].

А.А. Налчаджян визначає соціально-психологічну адаптацію як стан взаємовідносин особистості й групи, при якому особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої соціогенні потреби, повною мірою йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження й вільно реалізує свої творчі здібності. У зв'язку з цим автор виділяє нормальну, девіантну й патологічну адаптації. У його роботі простежується вплив психоаналітичного підходу й спрямованості на психотерапевтичну допомогу особистості, що опинилася в стані невроту [1, с. 12].

Отже, поняття адаптації в психології розглядається з точки зору різних підходів: як процес урівноваження внутрішнього сере-



довища людини як особистості з одного боку та соціуму – з іншого, що сприяє якісним змінам взаємодіючих сторін; як вміння співвідносити здібності особистості з вимогами провідної діяльності.

Так, в кожному підході до поняття адаптації спостерігається своєрідне бачення її природи, функції, критеріїв. Адаптація розглядається як процес або стан (необіхевіоризм), як адекватна продуктивна результативність (інтеракціонізм), як співвідношення змін середовища й особистості (психоаналіз). Проте практично всі автори розглядають адаптацію як процес пристосування до різних станів зовнішнього середовища, в ході якого набуваються нові якості чи властивості. У цьому підкреслюється активність адаптивних процесів, які постійно супроводжують життя людини й сприяють її виживанню в різних умовах, навіть у кризах.

Криза в будь-якій системі, від людини до суспільства, має деякі загальні закономірності. Наприклад те, що система після кризи змінюється як змістовно, так і структурно. Р. Беллах зазначає, що еволюція полягає в ускладненні системи, але результатом кризи може бути й її спрощення, деградація. Оскільки людина є суб'єктом – у неї є вибір, хоча усвідомлювати його в умовах кризи особливо важко.

Для нашої роботи є досить зручним, хоча і штучним, розподіл кризи на зовнішній і внутрішній аспекти. Зовнішніми характеристиками нинішньої економічної кризи є нестабільність, зниження звичного рівня споживання, загострення соціальної ситуації. Внутрішніми – фрустрація потреб, передусім матеріальних, неможливість реалізації колишніх планів, що має зв'язок з підвищеним психологічним напруженням, і багато іншого.

Зараз ми маємо справу з проблемою екзистенціальної кризи, породженою суспільною кризою і невизначеністю. Людина не чітко усвідомлює, що їй потрібно, не знає, що вона повинна робити. У підсумку вона або хоче того ж, чого й інші (конформізм), або робить те, що інші хочуть від неї (тоталітаризм). І в першому, і в другому випадку ми маємо справу із залежністю від зовнішніх рамок і умов, коли право будувати своє життя надається суспільству, зовнішній ситуації. Тоді будь-яка зовнішня кризова, невизначена ситуація переживається як особистісна криза.

Будь-яка криза «переносить» людину в маргінальне становище або нейтральну зону, положення, коли звичні стереотипи мислення та поведінки вже не працюють, а нових ще немає. Під час знаходження в просторі між тим, що вже зруйновано, і тим, що ще не створено, людина може зрозуміти, що для того, щоб впоратися з критичним періодом у житті, їй необхідно прийняти рішення та рухатися в правильному напрямку.

Криза пропонує, як мінімум, два виходи. Або людина ризикує, відкриваючись новим можливостям і долаючи страх змін, і тоді вона переходить на наступний щабель свого розвитку, отримує новий досвід, нові знання про світ і про себе. Або, вибираючи, словами Ф. Перлза, безпеку і не бажаючи рухатися далі, людина зупиняється у своєму розвитку, часто при цьому руйнуючи й обмежуючи себе; тоді внутрішньоособистісна криза переростає в депресію – стан безвиході, відсутності позитивних рішень [2, с. 32].

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідна професійна діяльність досліджуваних полягає в так званих особистих продажах (personal selling, detailing) і

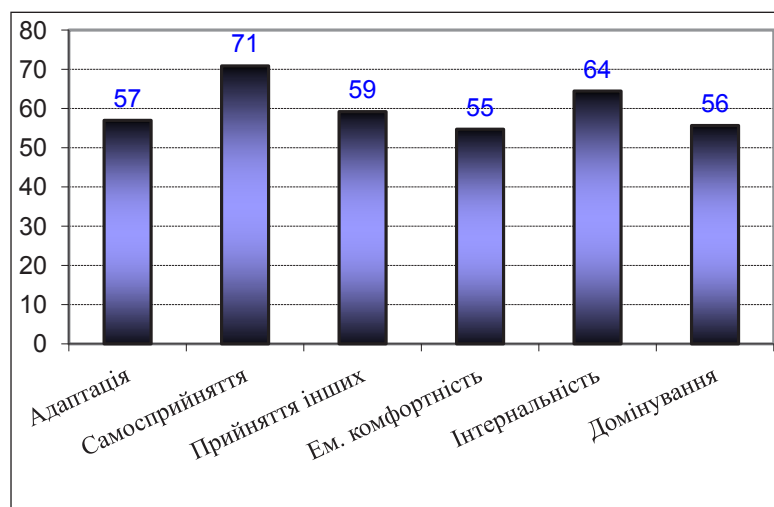


Рис. 1. Середньовибіркові показники рівня адаптації за інтегральними шкалами методики «СПА» Роджерса-Даймонда

передбачає пряме спілкування торговельного представника компанії з покупцем. Покупцями в нашому випадку є власники й керівники торговельних підприємств, де збувається алкогольна продукція, від магазинів різного масштабу до ресторанів.

Дослідження проводилося на базі ПрАТ «Львівський лікєро-горілочний завод». Грунтуючись на меті дослідження, ми підібрали психодіагностичні методики, що вимірюють різні аспекти адаптації та особистісні характеристики:

- 16PF Р. Кеттелла;
- опитувальник міжособистісних відносин У. Шутца в адаптації А.А. Рукавишнікова (ОМВ);
- методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (СПА);
- шкала суб'єктивного благополуччя (ШСБ);
- методика багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16PF).

За результатами дослідження визначений рівень адаптації торговельних агентів (за методикою «СПА» Роджерса-Даймонда) (рис. 1).

Виняток становить шкала ескапізму, яка не входить до інтегральної. Середнім для інтегральних показників є діапазон від 40 до

60 відсотків. Загальний показник адаптивності знаходиться саме в цій зоні, ближче до її верхньої межі (рис. 1).

Це вказує на те, що досліджувані, понад півроку працюючи в умовах кризи, певним чином адаптувалися. Правда, це середні показники, які потребують уточнення. Наприклад, вони можуть бути отримані за рахунок високої адаптованості одних і низької – інших.

Тенденцію до завищення показує показник «самосприйняття», що може вказувати на спосіб адаптації – індивідуалізацію «самосприйняття» й, можливо, підтримання впевненості у своїх діях і вчинках. Це припущення непрямо підтверджується тим, що показник «прийняття інших» нижчий. Ми можемо пояснити це тим, що в умовах кризи клієнти та інші люди, з якими мають справу торговельні агенти, можуть бути досить нестабільними – відмовлятися від замовлень, затримувати оплату тощо. Ще одним підтвердженням може бути високий, в порівнянні з іншими інтегральними показниками, рівень інтернальності, який вказує на переважну орієнтацію на себе. Такі досліджувані несуть відповідальність за те, що відбувається з ними. Досліджувані усвідомлюють, що їхнє життя залежить від них самих, вони

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між шкалами СПА и 16PF

	Шкали опитувальника СПА Роджерса-Даймонда							
	Адаптованість	Самосприйняття	Прийняття оточуючих	Емоційна комфортність	Інтернальність	Домінування	Ескапізм	Контрольна шкала
A	0,369	0,311	-0,059	0,043	0,291	0,096	-0,145	0,139
B	0,282	0,123	0,047	0,105	0,103	0,078	0,118	-0,094
C	0,348	0,350	0,077	0,251	0,143	0,274	0,342	0,127
E	-0,050	-0,052	-0,078	0,027	0,317	0,435	0,301	0,437
F	0,234	0,342	0,220	0,364	-0,288	0,233	0,135	-0,028
G	0,152	0,097	0,183	0,316	0,308	0,147	0,367	0,378
H	0,660	0,652	-0,045	0,435	0,495	0,383	0,183	-0,010
I	-0,092	-0,228	-0,042	-0,179	-0,169	-0,426	-0,007	-0,265
L	-0,066	-0,185	-0,231	-0,013	0,425	0,303	-0,221	0,319
M	-0,123	-0,010	0,041	-0,091	-0,227	0,091	0,054	-0,173
N	0,217	0,009	-0,077	0,131	0,331	0,556	0,068	0,317
O	-0,007	0,221	0,039	0,101	-0,050	0,162	0,412	0,083
Q1	0,013	-0,002	0,002	-0,093	0,487	0,119	0,151	0,342
Q2	0,327	0,306	-0,148	0,189	0,170	0,029	0,035	-0,227
Q3	-0,088	-0,364	-0,076	-0,061	0,550	-0,232	-0,186	-0,017
Q4	-0,296	-0,147	-0,265	-0,314	-0,338	0,202	-0,046	0,115
MD	-0,294	-0,201	0,004	-0,098	-0,442	-0,254	-0,052	-0,129



мають можливість змінювати своє середовище.

При цьому показник емоційної комфортності лежить також у середній зоні, тобто орієнтація на себе і самосприйняття забезпечує досліджуваним можливість досить комфортно почувати себе емоційно.

Рівень домінування як одного зі способів адаптації теж середній. Ймовірно, це можна пояснити особливостями професійної діяльності, яка не дозволяє «тиснути» на клієнтів, але при цьому наполягати дипломатично. Найбільш успішні з досліджуваних знаходяться в рівних, партнерських відносинах зі своїми клієнтами.

Дійсно, при нестабільності ринку вигідніше розуміти не тільки власну особисту вигоду та вигоду своєї організації, а й вигоду партнерів.

Наступним завданням нашого дослідження був пошук зв'язків між показниками адаптації та іншими індивідуально-психологічними особливостями особистості торговельних агентів. Для цього був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (табл 1).

За результатами кореляційного аналізу визначено, що показник адаптованості має зв'язок з фактором «Н – пармія» ($r = 0,66$; $p \leq 0,01$). Тобто чим досліджувані сміливіші, соціально розкутіші, схильні до ризику, товариські, активні, чутливі, чуйні, тримаються вільно, вміють проявляти інтерес до іншої статі, емоційні, артистичні, безтурботні – тим вищий у них загальний рівень адаптованості. Такі торгові агенти вміють перетворювати об'єктивні суспільні форми й умови праці у продуктивні індивідуальні якісно своєрідні способи організації своєї діяльності.

Адаптивність як особистісна якість сприяє динамічному розвитку, зміні світогляду. Як інтелектуальна якість особистості, що виражає здібність людини змінювати способи мислення та інтелектуальної діяльності відповідно визначеним розумовим завданням і умовам їх вирішення (Див. Табл. 1).

Показник адаптивності «Самосприйняття» ($r = 0,652$; $p \leq 0,01$) також має зв'язок з фактором «Н – пармія».

Це означає, що чим більше досліджувані сміливіші, соціально розкуті, схильні до ризику, товариські, активні, чутливі, чуйні, тримаються вільно – тим більш вищий є ступінь схвалення власного «Я». Такі торгові агенти мають позитивну самооцінку і бачать в собі переважно позитивні риси.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що показник адаптивності «Домінуван-

ня» має зв'язок з фактором «N – дипломатичність» ($r = 0,556$; $p \leq 0,01$). Це означає що, чим вищий ступінь прагнення людини домінувати в міжособистісних стосунках тим більше вони є проникливі, хитрі, досвідчені, вміють поводитися в суспільстві, емоційно витримані, честолюбні. Схильність придушувати іншу людину, відчувати перевагу над іншими має зв'язок з рівнем адаптивності.

Висновки з проведеного дослідження. Криза може бути розглянута як законотвірний момент розвитку. Щодо нашої роботи це означає, що прийняття зовнішніх кризових умов і активна адаптація до них може бути можливістю особистісного зростання.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що економічна криза є зовнішньою передумовою кризи внутрішньої, а найбільш зручною категорією для її розгляду є поняття кризи адаптації як можливого етапу на шляху пристосування до вищого рівня.

Шляхом зіставлення цього положення з психологічною характеристикою професійної діяльності торговельних агентів була підтверджена гіпотеза про те, що особистісна зрілість є ресурсом для адаптації, а високий рівень зрілості дає змогу успішніше пристосуватися до кризових зовнішніх умов.

У процесі вивчення тих торговельних агентів, які продовжують працювати в умовах кризи, виявлено, що вони мають середній рівень адаптації до нових умов. Адаптуються вони за рахунок наступних якостей: дипломатичності, домінування над іншими та високого рівня самосприйняття, схвалення свого образу «Я», високої самооцінки.

Отримані в нашому дослідженні результати можуть бути застосовані для представників професій, основний психологічний зміст яких полягає в інтенсивній соціальній взаємодії з багатьма людьми. Такі професії відносяться до типу «Людина – Людина» за визначенням Є.О. Клімова. Поза нашою увагою залишилися представники типів «Людина – Техніка», «Людина – Природа», «Людина – Знакова система», «Людина – Художній образ». Це виступає перспективою подальших досліджень особливостей соціально-психологічної адаптації особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
2. Перлз Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Фридрих С. Перлз – Издательство: «Культура», «Академический проект», 2013. – 207 с.

УДК 656.13-051+616-003.96:612.821

АДАПТОВАНІСТЬ ВОДІЇВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кабанцева А.В., аспірант
Українська інженерно-педагогічна академія

На сучасних дорогах України спостерігається зростання чисельності аварій з участю водіїв-професіоналів. Одним із напрямків вирішення проблеми безпеки дорожнього руху є модернізація допуску водіїв до керування транспортним засобом за європейськими стандартами, а саме введення медико-психологічних оглядів як інструменту оцінки адаптованості на етапах попереднього, передзмінного та динамічного контролю, бо визначення рівня адаптованості є запорукою надійності професіонала та зниження аварійності на українських дорогах.

Ключові слова: водії, надійність, адаптованість, медико-психологічний контроль, допуск до діяльності.

На современных дорогах Украины наблюдается рост количества аварий с участием водителей-профессионалов. Одним из направлений решения проблемы безопасности дорожного движения выступает модернизация допуска водителей к управлению транспортным средством согласно европейским стандартам, а именно введение медико-психологических осмотров как инструмента оценки адаптированности на этапах предварительного, предсменного и динамического контроля, поскольку определение уровня адаптированности является залогом надежности профессионала и снижения аварийности на украинских дорогах.

Ключевые слова: водители, надежность, адаптация, медико-психологический контроль, допуск к деятельности.

Kabantseva A.V. THE ISSUE OF PROFESSIONAL DRIVERS' ADAPTATION TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

A great number of road accidents happen with the involvement of professional drivers on the Ukrainian roads nowadays. One of the ways to solve a road safety problem in Ukraine is to modernize drivers work authorization system according to the modern European regulatory requirements. The system of medical and psychological examinations is one of the main and the most important instruments to measure drivers' adaptation level at the stages of prior, preshift and dynamic medical control. Adaptability level determination is a key point to drivers' professional reliability increase and consequently to accident rate reduction on Ukrainian roads.

Key words: drivers, reliability, adaptation, medical psychological control, work authorization.

Постановка проблеми. В останні роки спостерігається зростання чисельності аварій на дорогах України з участю водіїв-професіоналів, особливе занепокоєння викликає зростання тяжкості наслідків дорожньо-транспортних пригод. На сьогодні відсутня достовірна статистика цих даних, тому що згідно з постановою КМУ від 30 березня 2016 р. № 252 «Про визначення такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету Міністрів України» до великого переліку увійшла й постанова Кабінету Міністрів України від 30 червня 2005 р. № 538 «Про затвердження Порядку обліку дорожньо-транспортних пригод», а саме пункти 1, 2, 4–7 [1]. Тобто Україна усвідомлено усунула можливість відстежувати тенденції та зміни в дорожній ситуації, встановлювати основні причини скоєння ДТП, а також оцінювати масштабність принесеного збитку і шкоду здоров'ю громадян. Тому актуальність проблеми підвищення ефективності функціонування системи безпеки дорожнього руху залишається незмінною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові джерела свідчать про те, що

безаварійність роботи водія залежить не тільки від рівня загальної та спеціальної підготовки, а й від низки професійно значущих психологічних і психофізіологічних якостей, що визначають актуальний функціональний стан і забезпечують адаптованість його дій та реагування в умовах мінливої дорожньої обстановки. Тому оцінка адаптованості водіїв є одним із найякісніших показників, які впливають на безпеку дорожнього руху.

Різні аспекти адаптації людини як суб'єкта до умов її професійної діяльності є актуальним напрямком для різноманітних психологічних дисциплін, таких як психологія особистості, психологія розвитку, психологія праці, соціальна психологія, диференціальна психологія та психофізіологія, акмеологія, соціологія; також це підтверджується роботами багатьох учених: К. Бернара, О.О. Ухтомського, П.К. Анохіна, Г. Сельє, Л.М. Собчик, В.Я. Семке, С.Д. Максименка, В.О. Моляка.

Як вже зазначено, поняття «адаптація» використовують у багатьох областях пізнання, в кожній з яких воно має своє тлумачення та особливості, але, незважаючи



на наявність численних визначень цього феномена, об'єктивно існує кілька його основних проявів, які дають змогу стверджувати, що адаптація – це [2, с.16–18]:

- властивість організму;
- мета, до якої прагне організм;
- фазовий процес періодичних змін форм, зумовлених динамікою сукупності біологічних, особистісних, професійних особливостей людини як суб'єкта діяльності;
- результат взаємодії в системі «людина – середовище життєдіяльності».

К. Бернар уперше сформулював уявлення про адаптацію як сталість внутрішнього середовища. Основні положення концепції К. Бернара розвинув У. Кеннон. Саме йому належить термін «гомеостаз», він розглядав гомеостаз і як внутрішній стан, і як відношення в системі «організм – середовище».

В.І. Медведєв також розглядає адаптацію як постійний процес взаємодії в системі «людина – середовище», що протікає на двох рівнях: фізіологічному та соціально-психологічному. При цьому зв'язок в системі «людина – середовище» є системоутворюючим і визначає функціональний стан (ФС) організму [3, с. 34].

Р. Ешбі, Ф.Б. Березін, О.М. Кокун виділяють наступні рівні адаптації:

- 1) субклітинний;
- 2) клітинний;
- 3) тканинний;
- 4) окремого органу;
- 5) окремої системи органів;
- 6) цілісного організму;
- 7) груповий;
- 8) популяційний;
- 9) видовий;
- 10) біоценотичний;
- 11) екосферний.

Для визначення адаптивності у водіїв актуальною є саме адаптація цілісного організму. Водій представляється як ціла особистість певної системи.

У свою чергу В.П. Казначеев виділяє два аспекти розгляду адаптації – статичний та динамічний. Перший відбиває властивість (стан) біосистеми, її стійкість до умов середовища – рівень її адаптованості. Другий, у свою чергу, відображає процес пристосування біосистеми до умов середовища, яке змінюється [4, с. 23].

У сучасних дослідженнях адаптації вчені виділяють три основні напрямки [5, с.102]:

1) клініко-психологічні дослідження, предметом яких є вплив стресових подій на психосоматичний стан суб'єкта. Головною метою виступає найбільш комплексний опис симптомів розладу та їх оперативне усунення;

2) фізіологічні та гігієнічні дослідження вивчають реакції окремих організмів (систем органів) на робоче навантаження чи на несприятливі умови діяльності. Під адаптацією у таких роботах розуміють процес перебудови різноманітних функцій організму,

спрямованих на підтримання внутрішнього гомеостазу;

3) комплексне вивчення психічних і функціональних станів людини в трудовій діяльності. У дослідженнях такого типу науковці спираються на традиції психології праці, намагаються висунути на перший план активність суб'єкта праці та виходять із вторинних фізіологічних змін функціонального стану щодо мотивів та цілей людини в процесі адаптації.

У свою чергу, остання поділяється на певні види, а саме фізіологічну, психічну та психофізіологічну.

До загальних закономірностей адаптації відносяться:

- суб'єктивні (вік, стать, фізіологічні та психологічні характеристики особистості);
- фактори середовища (умови праці, режим та характер діяльності, особливості соціального середовища).

Характерною рисою адаптованої системи є економічність функціонування з метою максимальної економії ресурсів організму. Виконання кожного виду діяльності людиною має певну психофізіологічну «ціну». А.М. Карпукіна, В.І. Розов виділили три основні показники «ціни» адаптації [6, с. 45]:

1) особистісна «ціна» зумовлена змінами стійких особливостей, що виникають у процесі пристосування;

2) суб'єктивна «ціна», яка відбиває ступінь психічного комфорту або дискомфорту;

3) соматична «ціна» являє собою показник функціонування фізіологічних підсистем у процесі адаптації і виявляється в різних соматичних симптомах та синдромах.

У цілому стан питання системних механізмів адаптації можна звести до наступних положень:

1. Адаптація – це постійний процес активного узгодження людиною своїх індивідуальних особливостей з умовами зовнішнього середовища (вимогами організаційної культури, соціальних груп, особливостями партнерів, робочого місця), що забезпечують успішність його професійної діяльності та повноцінну особистісну самореалізацію в усіх сферах життєдіяльності.

2. Адаптація людини до праці є сукупністю психологічних механізмів, яка підтверджується успішною результативністю його професійної діяльності, задоволеністю своєю працею, оптимальною психічною і фізіологічною «ціною». Останні повинні бути узгоджені з нормативами діяльності, груповими нормами взаємодії з партнерами. У цілому кар'єра повинна віддзеркалювати якість узгодження «зовнішніх» і «внутрішніх» умов життя суб'єкта.

3. Адаптація являє собою фазовий процес періодичних змін її форм, зумовлених динамікою сукупності біологічних, особистісних, професійних особливостей людини як суб'єкта діяльності. Ці фази виявляються в періодизації професійної кар'єри, в періодах з більшою і меншою ефективністю.

Сучасна професійна діяльність впливає на спеціаліста як позитивно, так і негативно (перевтома, постійна психоемоційна напруга, професійний стрес). Також вона часто супроводжується впливом небезпечних зовнішніх чинників.

Наслідки участі в аваріях або катастрофах, а також супутні чинники, наприклад вплив психологічного стресу, можуть призвести до виникнення дезадаптації таких типів: стено-дефензивного, латентно-дефензивного, аутолітично-дезінтегративного. Встановлені типи розглядаються як протипоказання для роботи на підприємствах з особливими технологіями і як схильність до специфічних психічних розладів [8, с. 427].

Отже, успішність виконання роботи залежить не тільки від кадрової підготовки, але й від ступеня розвитку низки психологічних та психофізіологічних якостей. Ці якості базуються на фундаментальних закономірностях адаптації. Тому ефективність професійної діяльності в певному об-

сязі залежить від протікання адаптаційного процесу.

На нашу думку, необхідним є розгляд адаптації через трирівневу систему: психічна (переживання), фізіологічна (механізми вегетативної нервової системи і соматичні структури) і поведінкова (мотивована поведінка).

В свою чергу, психічна адаптація має безпосереднє відношення до аналізу особливостей функціонального стану осіб, які здійснюють професійну діяльність, особливо важливим є їх резервний потенціал щодо реагування на ситуацію в складних умовах.

Відповідно до головних положень концепції «професійного здоров'я», порушення адаптації на одному з рівнів веде до розвитку психосоматичних або соматичних хвороб людини, що також впливає на рівень її професійної надійності у подальшому.

Отже, важливою є оцінка не тільки медичних показників згідно порядку медичного огляду допуску водіїв до професійної діяльності та претендентів у водії, що регламентований наказом МОЗ України від 31 січня 2013 р. № 65/80 «Положення про медичний огляд кандидатів у водії транспортних засобів», а й психологічних. Для вирішення цієї проблеми необхідним виступає

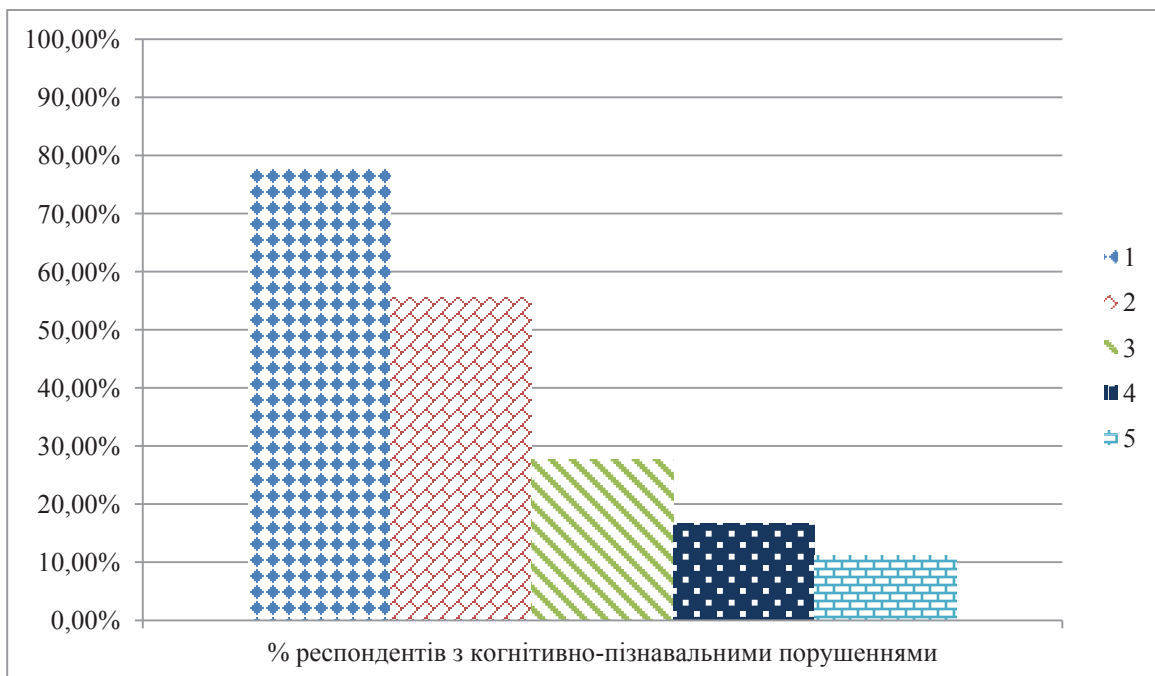


Рис. 1. Діагностика когнітивно-пізнавальної сфери водіїв

- 1 – оперативна пам'ять;
- 2 – короткострокова та довгострокова пам'ять;
- 3 – обсяг уваги;
- 4 – стійкість та концентрація уваги;
- 5 – переключення уваги.



впровадження психологічного обстеження у діючу систему медичних оглядів. Це надасть можливість проведення оцінки адаптивних властивостей організму, об'єктивізувати стан здоров'я на момент виконання професійних обов'язків та готовності до професійної діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження медико-психологічного контролю водіїв як інструменту оцінки адаптованості до виконання професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На базі державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» вже протягом чотирьох років проводиться поглиблене медико-психологічне обстеження водіїв-професіоналів. Вибірку склали водії Державної служби з надзвичайних ситуацій України, Регіональної станції швидкої медичної допомоги, водії пасажирських транспортних засобів, а також кандидати у водії.

Загальна кількість обстежених осіб – 142. Середній вік – 46 ± 9 років. Середній загальний стаж водіння – $23,9 \pm 10,1$ років. Середній стаж водіння за спеціальністю – 13,9 років.

Стосовно психологічного дослідження у обстежених водіїв виявлено порушення як на когнітивно-пізнавальному, так і на психофізіологічному рівні (рис. 1), а також є певна частина респондентів з дезадаптивними властивостями особистості.

Під час дослідження когнітивно-пізнавальної сфери водіїв у більшості контингенту (77,7%) визначено зниження показників опе-

ративної пам'яті – ця особливість перешкоджає збереженню актуальних на момент діяльності відомостей, надбанню та збереженню професійного досвіду, відтворенню інформації в умовах жорстко обмеженого часу. У респондентів (55,5%) визначено порушення короткострокової та довгострокової пам'яті, що знижує здатність зберігати всю надбану інформацію, необхідну для здійснення професійної діяльності. 27,7% респондентів мають зниження обсягу уваги – це перешкоджає здійсненню кількох завдань одночасно. Порушення стійкості та концентрації уваги у 16,6% респондентів призводить до виснаження, низької продуктивності праці в умовах сильних сторонніх подразників, а також ускладнює зосередження на об'єкті діяльності, викликає порушення переключення уваги (у 11,1%), труднощі у свідомій перебудові уваги з одного об'єкта на інший.

З метою визначення балансу основних нервових процесів (збудження і гальмування) проводилася оцінка зорових сенсо-моторних реакцій, бо, як відомо, зазначені чинники є попередниками розвитку будь-яких патологічних процесів у центральній нервовій системі. При дослідженні психофізіологічних процесів у визначено, що у 43,8% водіїв спостерігається зниження показників простої зорово-моторної реакції, у 66,6% – зниження показників швидкості складної зорово-моторної реакції.

Відомо, що реакція – це відповідна дія організму на будь-який подразник. Сенсо-моторні реакції – це взаємодія сенсорних і рухових складових психічної діяльності. На підставі сенсорної й кінестетичної інформації, що надходить від аналізаторів, здійснюється запуск, регуляція, контроль і корекція

Таблиця 1

Дезадаптивні властивості особистості водіїв

№	Особистісні властивості	% спів-відношення	Характеристика відображення властивості на діяльності водія
1.	Конфліктність	5,5	Перешкоджає соціальній взаємодії з оточуючими людьми
2.	Низька швидкість прийняття рішень	5,5	Підвищується ризик відмови психофізіологічних функцій організму
3.	Низька психічна стійкість	5,5	Потенціює ризик відмови психофізіологічних функцій організму
4.	Висока агресивність	6,1	Процес самоствердження всупереч оточуючим з явними агресивними висловлюваннями або діями
5.	Сензитивність	9,1	Розвиває песимістичність в оцінці перспектив, особливо в критичних ситуаціях
6.	Низька стійкість до зовнішніх подразників	11,1	Потенціює ризик відмови психофізіологічних функцій організму
7.	Виражений індивідуалізм	11,1	Прагне до вираження індивідуальності з протиставленням себе колективу
8.	Висока ригідність	15,2	Ускладнює спілкування з оточуючими та адекватну оцінку життєвої ситуації.

рухів. Координація сенсорних і моторних компонентів рухового акту надає доцільно-приспосувальний характер, одночасно будучи найважливішою умовою функціонування аналізаторів, у підсумку – формування адекватних образів, а також є індивідуальною характеристикою особистості. Вся діяльність водія являє собою безперервний ланцюг різних реакцій. Несвоєчасні або неточні реакції призводять до небезпеки дорожнього руху.

При поглибленому медико-психологічному обстеженні водіїв досліджувались і особистісні властивості, серед яких визначені дезадаптивні у 36,4% вибірки (табл. 1). Важливим є той факт, що у 33,3% від загальної кількості обстежених діагностовані високі показники за шкалою «Брехня», що говорить про нещирість респондентів, небажання розкривати особливості свого характеру.

Зазначене свідчить, що особи з порушеннями розглянутих психофізіологічних та психологічних особливостей становлять групу ризику і схильні до помилкових дій, що є найбільш актуальним для критичних і аварійних ситуацій. Звертаючи увагу на складність що постійно зростає, інтенсивність і напруженість водійської діяльності, можна стверджувати, що рівень професійно важливих якостей водія, який відхиляється від встановлених нормативів, свідчить про його професійну невідповідність та в подальшому призводить до розвитку дезадаптації. Тобто освоєння професійної діяльності відтворюється через неадекватне емоційне реагування людини на ситуацію та оцінку себе в ній.

Також визначалися кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості та стажем водійської діяльності випробуваних. Значущі зв'язки ($p > 0,05$) встановлені між стажем водійської діяльності та емоційністю ($r = 0,380$), стажем та соціальної емоційністю ($r = 0,468$), стажем і екстраверсією ($r = -0,294$). Під впливом несприятливих факторів в якийсь момент у становленні психологічної системи діяльності можуть проявитися і деструктивні тенденції.

Виходячи з вищевикладеного, основною метою медико-психологічних обстежень водіїв є виявлення медичних, психологічних і психофізіологічних відхилень, а також засвідчення функціонального стану, визначення протипоказань для виконання роботи, пов'язаної з керуванням транспортним засобом. В свою чергу, психологічні та психофізіологічні відхилення (протипоказання) повинні включатися в медичні протипоказання для роботи або її продовження і виявлятися за результатами оцінки системних характеристик реакцій організму водія на фактори життєдіяльності, що дозволить визначити рівень

адаптованості до кадрових обов'язків (адаптований, частково адаптований, неадаптований). На нашу думку, оцінка адаптованості водіїв виступає одним із значущих показників і критеріїв безпеки дорожнього руху, бо саме від адаптації залежить надійність високоякісного виконання професійних обов'язків, що є запорукою безаварійної діяльності на дорозі.

Висновки з проведеного дослідження. Для забезпечення безпеки дорожнього руху першочерговим виступає дослідження саме людського фактору. Це дозволить диференціювати надійних спеціалістів від небезпечних.

Визначення рівня адаптованості підвищить якість професійного добору осіб, які за своїми медичними та психологічними властивостями можуть максимально ефективно керувати транспортним засобом, а також забезпечить збільшення тривалості життя осіб працездатного віку, що несе економічну цінність для держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Постанова КМ України від 30.03.2016 № 252 «Про визначення такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету Міністрів України». – Електронний ресурс. – [Режим доступу]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/252-2016-%D0%BF>
2. Баевский Р.М. Состояние и перспективы развития проблемы прогнозирования адаптационных возможностей здорового человека / Р.М. Баевский // Проблемы оценки и прогнозирования функциональных состояний организма в прикладной физиологии. – Фрунзе, 1988. – С. 16–18.
3. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов / В.И. Медведев. – Л., 1982. – 103 с.
4. Казначеев В.П. Адаптация и конституция человека / В.П. Казначеев, С.В. Казначеев. – Новосибирск, 1986. – 120 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические та прикладные проблемы / В.А. Бодров – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2006. – С. 102.
6. Розов В.И. Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение / В.И. Розов. – К.: КНТ, 2011. – С. 45–67.
7. Митин И.Н. Психофизиологическая адаптация как ведущий фактор обеспечения безопасности дорожного движения: дис. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук: 05.26.02 – безопасность в чрезвычайных ситуациях (медицина катастроф) / И.Н. Митин. – М., 2015. – С. 33–58.
8. Панченко О.А. Реабилитация психических расстройств у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС в отдаленном периоде: дис. на соиск. уч. степени д. м. н.: спец. 14.00.18 – психиатрия / О.А. Панченко. – Донецк, 1995. – С. 427.



СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.89-1-085: 615.851

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАЦІЄНТІВ З ОРГАНІЧНИМИ НЕПСИХОТИЧНИМИ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Волобуєв В.В., к. мед. н.,
доцент кафедри психології,
член-кореспондент

*Макіївський економіко-гуманітарний інститут
Міжнародної академії наук педагогічної освіти*

Стаття присвячена одній з актуальних і недостатньо вивчених задач медичної психології, психотерапії та психіатрії, а саме: вивчення особистісних особливостей пацієнтів з органічними неспсихотичними психічними розладами. У статті проаналізовано особистісні особливості у пацієнтів з органічними неспсихотичними психічними розладами відповідно до домінуючих шкал за методикою ММРІ. Зроблено висновки, що психокорекційна та психотерапевтична роботи з пацієнтами, що страждають органічними неспсихотичними психічними розладами, потребує диференційованого підходу з урахуванням переважаючих особистісних особливостей. У ході дослідження виявлено переважання шкал «невротичного надконтроля», «песимістичності», «емоційної лабільності», «ригідності», «тривожності» та «індивідуалістичності». Результати проведеного дослідження дозволяють припустити, що більш ефективними методами психотерапевтичної роботи з цим контингентом пацієнтів можуть бути індивідуально-особистісні та аналітично-орієнтовані форми психотерапії.

Ключові слова: *органічні неспсихотичні психічні розлади, особистісні особливості, астеничні, тривожні та депресивні прояви.*

Статья посвящена одной из актуальных и недостаточно изученных задач медицинской психологии, психотерапии и психиатрии, а именно: изучение личностных особенностей пациентов с органическими неспсихотическими психическими расстройствами. В статье проанализированы личностные особенности у пациентов с органическими неспсихотическими психическими расстройствами в соответствии преобладающим шкалам по методике ММРІ. Сделаны выводы, что психокоррекционная и психотерапевтическая работы с пациентами, страдающими органическими неспсихотическими психическими расстройствами, требуют дифференцированного подхода с учетом преобладающих личностных особенностей. В ходе исследования выявлено преобладание шкал «невротический сверхконтроль», «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», «ригидность», «тревожность» и «индивидуалистичность». Результаты проведенного исследования позволяют предположить, что более эффективными методами психотерапевтической работы с данным контингентом пациентов могут быть индивидуально-личностные и аналитически-ориентированные формы психотерапии.

Ключевые слова: *органические неспсихотические психические расстройства, личностные особенности, астенические, тревожные и депрессивные проявления.*

Volobuyev V.V. PERSONALITY TRAITS OF PATIENTS WITH ORGANIC NON-PSYCHOTIC MENTAL DISORDERS

The article is devoted to one of actual and insufficiently studied task of medical psychology, psychotherapy and psychiatry, namely: the study of personality characteristics of patients with organic non-psychotic mental disorders. The article analyzes personal traits especially among patients with organic non-psychotic mental disorders according to prevalue scales according to the MMPI method. Concluding, psychocorrectional and psychotherapeutic work with patients suffering from organic non-psychotic mental disorders, requires a differentiated approach taking into account prevailing personal characteristics. The study revealed the predominance of the scales of the «neurotic under-control», «pessimism», «emotional lability», «rigidity», «anxiety» and «individualism». The results of the study suggest that more effective methods of psychotherapeutic work with this population of patients may be such forms of psychotherapy like individually-personal and analytically-oriented.

Key words: *organic non-psychotic mental disorders, personality traits, asthenic, anxious and depressive symptoms.*

Постановка проблеми. Сучасна медико-психологічна та психотерапевтична практика при наданні допомоги пацієнтам з органічними непсихотичними психічними розладами вимагає комплексу психотерапевтичних заходів, спрямованих на відновлення та активізацію тілесних, психічних і соціальних функцій, навичок і можливостей, а також на вирішення конкретних проблемних ситуацій і глибоких внутрішньоособистісних психологічних конфліктів, з якими хворий не може впоратися самостійно [1; 2; 7].

Теоретичною основою нашого дослідження є ідеї таких науковців, як: Ю.А. Александровський, С.І. Табачников, С.В. Тітєвський, Б.Д. Карвасарський, В.Н. Краснов.

Серед зарубіжних дослідників, в першу чергу, варто зупинитися на працях з питань надання психологічної та психотерапевтичної допомоги названій категорії хворих: G.O. Gabbard, E.R. Kandel тощо.

У своїх роботах автори аналізують основні проблеми надання медико-психологічної та психотерапевтичної допомоги, у т.ч. пацієнтам з органічними непсихотичними психічними розладами, а також особливості формування у них психічної патології в динаміці (Ю.А. Александровський, С.І. Табачников, С.В. Тітєвський, Б.Д. Карвасарський, В.Н. Краснов). У зарубіжній літературі сучасні дослідники фокусують свою увагу на глибоких та індивідуально орієнтованих психокорекційних та психотерапевтичних техніках при виникненні непсихотичних психічних розладів унаслідок дисфункції головного мозку у пацієнтів різного віку, особливо з превалюванням у клінічній картині симптомів тривоги та депресії (G.O. Gabbard, E.R. Kandel).

Спеціальні дослідження (С.І. Табачников, С.В. Тітєвський, G.O. Gabbard, E.R. Kandel) доводять, що значне покращення психічного стану названої категорії хворих може відбуватися завдяки диференційованому специфічному психотерапевтичному впливу саме на тривожну та депресивну симптоматику.

Використання психотерапевтичних методів у практиці з пацієнтами, непсихотичні психічні захворювання яких викликані дисфункцією головного мозку, пов'язане з відходом останнім часом від дефіцитарної моделі таких розладів. При дефіцитарній моделі дослідники наголошували на загальному зниженні інтелектуально-мнестичних та емоційних можливостей. Але зараз такі розлади розглядаються як складні клінічні одиниці, перебіг яких багатфакторно обумовлений особистістю пацієнта, його психологічною історією, травматичною дією повсякденних стресових факторів і тривож-

но-депресивною орієнтацією на майбутнє. При цьому особливості особистості відіграють одну з найважливіших ролей при проведенні психотерапевтичних заходів.

Поведінка пацієнтів з органічними непсихотичними психічними розладами визначається не стільки об'єктивними моментами ситуації, скільки формою і характером їх суб'єктивного сприйняття. Ці особливості впливають як на вираженість, так і на тривалість симптомів органічної непсихотичної психічної патології.

Дослідження пацієнтів з ушкодженням головного мозку надали докази існування ще більш складних несвідомих процесів, прояви яких можуть бути діагностовані при дослідженні особистісних особливостей хворих. Сучасні дослідження свідчать, що навіть пацієнти з наявністю ушкодження первинної зорової кори мозку здатні робити точні рухи в напрямку об'єкта, який, за їх словами, вони не бачать. Інші дослідження свідчать про те, що, в той час як сліпі суб'єкти свідомо проявляють неможливість виявити і розглянути мобільні скрині з прорізами, вони, тим не менше, досягають успіху в тому, щоб опустити в них поштову листівку. Отже, несвідоме зорове сприйняття може впоратися не тільки з основними одновимірними зображеннями, але і з тривимірними характеристиками, такими, як форма, орієнтація, розмір і т. д. [8].

Дослідження анатомії і фізіології головного мозку підтверджують той факт, що витіснені психотравмуючі події знаходяться в різних ділянках і при дисфункції головного мозку можуть з'являтися у пам'яті як під час сну, так і в період неспання. Крім того, дослідження показали, що робоча пам'ять, яку зазвичай розглядають як передумову усвідомленого знання, є, швидше, не єдиним механізмом, а розподіленою функцією, локалізованою в різних областях фронтальної та передфронтальної кори. Згідно з останніми дослідженнями, зберігання поточних намірів у мозкових структурах, які анатомічно відокремлені від пов'язаних з ними і використовуваних у цей момент операційних програм дій, є не чим іншим, як невральною основою несвідомого досягнення мети та інших форм ненавмисної поведінки. Іншими словами, програми дій могли б функціонувати без свідомого контролю і незалежно від нього. Фактом є те, що пацієнти з односторонніми або двосторонніми ушкодженнями лобової кори не можуть стримувати схоплювання або використання об'єктів, що відображаються в їх перцепційних областях. Це спостереження підтверджує думку про те, що свідомі наміри не є необхідними для пра-



вильності як виконання складних дій, так і управління ними. Очевидно, лікарі-психотерапевти і практичні психологи повинні поставитися з більшим інтересом до таких багатообіцяючих відомостей, навіть, якщо ендогенне формування несвідомих намірів не є наріжним каменем психоаналітичної психотерапії. Все ж, відкриваючи двері для несвідомо встановлених цілей, нейропсихологія і нейропсихотерапія роблять ще більш очевидною причину заяви Фрейдом про те, що «Его» не є господарем у своєму власному домі [8].

Згідно з поглядами дослідників в області психотерапії і медичної психології, симптоми і особистість пацієнта визначають стратегію психотерапевтичного впливу, а також вибір застосованих психотерапевтичних методів і прийомів [2; 3; 4; 7]. Однією з вузлових проблем при цьому є розмежування преморбідних особливостей пацієнтів і їх характеристик, привнесених захворюванням. Інша важлива задача дослідження особистості хворого полягає у визначенні участі психологічного компонента в генезі різних форм органічної непсихотичної психічної патології – від великого кола хвороб, у етіопатогенезі яких психологічному чиннику належить вирішальна роль, до захворювань, у яких психічний фактор проявляється як реакція особистості на хворобу, що приводить до зміни психологічного функціонування індивіда у зв'язку з дисфункцією головного мозку.

Для вивчення особливостей особистості у пацієнтів з органічними непсихотичними психічними розладами активно використовується Міннесотський багатопрофільний особистісний тест MMPI (S.R. Hathaway, J. Mc. Kinly в адаптації Ф.Б. Березина, М.П. Мірошникова, 1976) [6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних дослідженнях значно зросла увага до надання комплексної психологічної, психіатричної та психотерапевтичної допомоги пацієнтам з органічними непсихотичними психічними розладами, що найчастіше супроводжуються симптомами тривоги та депресії, у т.ч. хворим з вираженим когнітивно-мнестичним дефектом. Ця допомога повинна бути спрямованою як на усунення психопатологічної симптоматики, у т.ч. на особистісному рівні, так і на підтримку повсякденного життя хворих [1, 2, 7, 8].

У той же час дослідження органічних непсихотичних психічних розладів у пацієнтів різного віку залишають невирішеною низку питань стосовно діагностики і надання диференційованої психотерапевтичної та психологічної допомоги особам, які потребують стаціонарного лікування.

Постановка завдання. На основі викладеного матеріалу можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні особистісних особливостей пацієнтів з органічними непсихотичними психічними розладами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пацієнти з наявністю органічного непсихотичного психічного розладу відповідно до критеріїв МКБ-10 (N=925) були відібрані для вивчення особистісних особливостей. Лікування проводилося згідно з клінічними протоколами і стандартами надання медико-психологічної та психотерапевтичної допомоги. Інструментами первинної оцінки результату був Міннесотський багатопрофільний особистісний тест MMPI (S.R. Hathaway, J. Mc. Kinly в адаптації Ф.Б. Березина, М.П. Мірошникова, 1976) [6].

Дослідження виконувалося на базі стаціонарних психоневрологічних відділень. Критерії включення визначалися віком випробуваних від 23 до 65 років, наявністю первинного діагнозу органічного непсихотичного психічного розладу. Відбір досліджуваних проводився випадковим методом з усіх госпіталізованих в стаціонар пацієнтів цієї категорії. Середній вік досліджуваної групи хворих (N=925) склав 52,5 роки (стандартне відхилення (SD) = 9,5). З досліджуваних жінки становили 39% і 71% – чоловіки. У всіх досліджуваних відзначалася наявність непсихотичного психічного розладу органічного походження (F06.3, F06.4, F06.5, F06.6, F06.7, F06.8, F07.0 згідно з МКБ-10).

У дослідженні аналізувалися особистісні особливості пацієнтів з органічними непсихотичними психічними розладами, що характеризуються переважанням 1-ї, 2-ї, 3-ї, 6-ї, 7-ї і 8-ї шкал методики MMPI, названих таким чином: 1-а шкала – «невротичний надконтроль», 2-а – «песимістичність», 3-я – «емоційна лабільність», 6-а – «ригідність», 7-а – «тривожність» і 8-а – «індивідуалістичність» [6].

Високі показники шкали №1 свідчать про надлишкову емоційну напруженість, ускладнену адаптацію, підвищену зосередженість на відхиленнях від норми, у т.ч. і в плані міжособистісних відносин. При цьому посилюється така особистісна риса, як догматизм; у міжособистісних контактах сильніше проявляються обережність, дидактичність, повчальність тону [6].

Аналізуючи підвищений рівень 2-ї шкали (шкали песимістичності), ми стикаємося з переважанням пасивної особистісної позиції. Для осіб цього типу властиві такі особливості: високий рівень усвідомлення наявних проблем через призму неза-

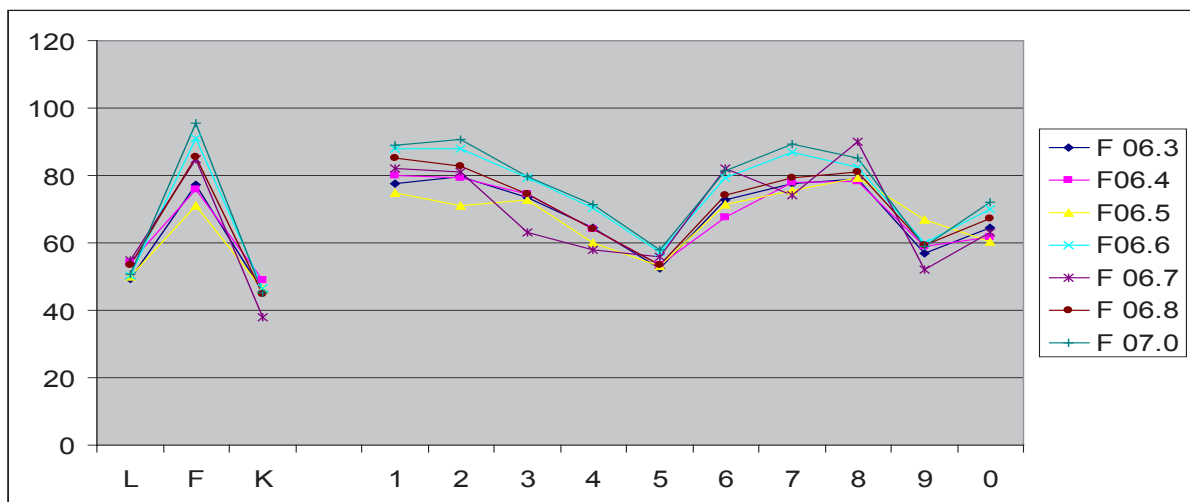
доволеності і песимістичної оцінки своїх перспектив, схильність до роздумів, інертність у прийнятті рішень, виражена глибина переживань, аналітичний склад розуму, скептицизм, самокритичність, деяка невпевненість у собі, в своїх можливостях. Саме наявність аналітичної схильності у цих пацієнтів може допомогти психотерапевту підібрати психотерапевтичну методику, засновану на аналізі результатів і їх опрацюванні за допомогою фахівця в умовах створеного психотерапевтичного альянсу. Підйом профілю по 2-й шкалі виявляє в обстежуваного не тільки знижений настрій у зв'язку з негативними переживаннями, але й певні особистісні риси: схильність до гострого переживання невдач, до хвилювань, до підвищеного почуття провини з самокритичним ставленням до своїх недоліків і невпевненістю в собі.

Підвищення профілю шкали емоційної лабільності свідчить про нестійкість емоцій і конфліктне поєднання різноспрямованих тенденцій: високий рівень домагань поєднується з потребою в причетності до інтересів групи, егоїстичність – з альтруїстичними деклараціями, агресивність – із прагненням подобатися оточуючим. Захисні механізми є проявом як витіснення зі свідомості тієї негативної інформації, яка є конфліктогенною або завдає шкоди реперименту особистості, суб'єктивному образу власного «Я», так і завдяки трансформації психологічної тривоги у функціональні порушення. Ці механізми, доповнюючи один одного, створюють ґрунт для психосоматичних розладів, тобто фізичних захворювань, що розвиваються в тісному зв'язку з негативними емоційними переживаннями.

Для осіб з підвищеним профілем за шкалою ригідності властиві такі два типи захисних механізмів, тобто механізмів для зняття внутрішнього напруження при неможливості реалізувати нагальну потребу: раціоналізація зі знеціненням об'єкта фрустрованої потреби або усвідомлення за зовнішньо обвинувальним типом, коли постраждалі дають волю своєму гніву, виявляючи його в тому чи іншому вигляді, що часто спостерігається в клінічній картині у обстежених. Такий тип реагування пов'язаний із захисним механізмом на кшталт «проекції»: «Его» пацієнта приписує оточуючим підозрілість і ворожість, які властиві йому самому, і карає за це, у першу чергу, близьких родичів.

Підвищення профілю за шкалою тривожності, як правило, виявляє переважання пасивно-страждальної позиції, невпевненість у собі і в стабільності ситуації, високу чутливість і підвладність впливам середовища, підвищену чутливість до небезпеки. У таких пацієнтів переважає мотивація уникнення неуспіху, сензитивність, установка на конгруентні стосунки з оточуючими, залежність від думки більшості. Їх захисний механізм – обмежувальна поведінка і ритуальні (нав'язливі) дії, що трансформуються в повсякденному житті в марновірство, ревну релігійність, відданість інтересам клану (сім'ї, референтної групи).

Підвищення 8-ї шкали (індивідуальності) виявляє відокремлено-споглядальну особистісну позицію пацієнтів, аналітичний склад мислення; схильність до роздумів превалює у них над почуттями та дійовою активністю. Це дозволяє припустити більш сприятливий ефект лікування з застосуванням аналітично орієнтованих видів



Діаграма 1. Усереднені особистісні профілі пацієнтів з органічними непсихотичними психічними розладами в розрізі нозологій за даними тесту MMPI



психотерапії. Особам цього типу властива імперативна потреба у свободі суб'єктивного вибору у прийнятті рішень при відсутності для цього тимчасових обмежень. Брак терпимості в оточуючих і відсутність у психотерапевта диференційованого індивідуально-особистісного підходу можуть спровокувати внутрішню (а іноді і зовнішню) негативну афективну реакцію, яка не дасть можливості сформуватися робочим психотерапевтичним відносинам.

Отримані результати дозволяють краще зрозуміти особистісні особливості пацієнтів з органічними психічними розладами і їх вплив на процеси психологічної корекції і психотерапії, однак необхідними є подальші дослідження з метою вдосконалення та підвищення ефективності психотерапевтичної роботи з цією категорією пацієнтів.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити такі висновки:

1) здійснення психокорекційної і психотерапевтичної роботи з пацієнтами, що страждають органічними неспсихотичними психічними розладами, потребує диференційованого підходу з урахуванням переважаючих особистісних особливостей;

2) у ході дослідження виявлено превалювання шкал невротичного надконтролю, песимістичності, емоційної лабільності, ригідності, тривожності та індивідуалістичності.

3) результати проведеного дослідження дозволяють припустити, що більш ефективними методами психотерапевтичної роботи із зазначеним контингентом пацієнтів можуть бути індивідуально-особистісні та аналітично орієнтовані форми психотерапії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александровский Ю.А. О некоторых проблемах и особенностях современной пограничной психиатрии / Ю.А. Александровский, С.И. Табачников // *Арх. психиатрии*. – 2003. – Т. 9, № 2 (33). – С. 4–7.
2. Організація психотерапевтичної допомоги в системі реабілітації хворих та інвалідів з психічними

й поведінковими розладами, кризовими станами і потерпілих в результаті техногенних аварій і катастроф в умовах реформування охорони здоров'я / Бєро М.П., Волобуєв В.В. [та ін.] : метод. рек., затв. МОЗ України від 12.04.2012. – Донецьк, 2012. – С. 84.

3. Волобуєв В.В., Тітєвський С.В. Патент №84941. «Спосіб лікування пов'язаних зі стресом неспсихотичних психічних розладів з превалюванням тривожних проявів» / В.В. Волобуєв, С.В. Тітєвський // Зареєстровано в Державному реєстрі патентів України на корисні моделі 11 листопада 2013 р. (21). – Номер заявки: u 2013 03952; (22). – Дата подання заявки: 01.04.2013; (24). – Дата, з якої є чинними права на корисну модель: 11.11.2013; (46). – Дата публікації відомостей про видачу патенту та номер бюлетеня: Бюл. №21, 2013 р.; (73). – Власник: Донецький національний медичний університет ім. М.Горького; (54). – Назва корисної моделі: «Спосіб лікування пов'язаних зі стресом неспсихотичних психічних розладів з превалюванням тривожних проявів».

4. Волобуєв В.В. Патент №84942. «Спосіб лікування неспсихотичних психічних розладів із превалюванням депресивних проявів у постраждалих унаслідок техногенних аварій та катастроф» / В.В. Волобуєв // Зареєстровано в Державному реєстрі патентів України на корисні моделі 11 листопада 2013 р. (21). – Номер заявки: u 2013 03953; (22). – Дата подання заявки: 01.04.2013; (24). – Дата, з якої є чинними права на корисну модель: 11.11.2013; (46). – Дата публікації відомостей про видачу патенту та номер бюлетеня: Бюл. № 21, 2013 р.; (73). – Власник: Донецький національний медичний університет ім.М.Горького; (54). – Назва корисної моделі: «Спосіб лікування неспсихотичних психічних розладів із превалюванням депресивних проявів у постраждалих унаслідок техногенних аварій та катастроф».

5. Карманное руководство к МКБ-10: классификация психических и поведенческих расстройств с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями. – К.: Сфера, 2000. – 464 с.

6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 668 с.

7. Психотерапия: учеб. для студентов мед. вузов / [В.А. Абабков и др.] ; под ред. Б.Д. Карвасарского. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 672 с

8. Gabbard G.O. Major modalities: psychoanalytic/psychodynamic / G.O. Gabbard // *Oxford Textbook of Psychotherapy*. – Oxford-New York : Oxford University Press, 2008. – P. 3–13.

УДК 159.922.616.692

РОЛЬ РАННЕГО ПСИХОТРАВМАТИЧНОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ НАРУШЕНИЙ В РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЕ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

Гришко А.А., старший преподаватель
кафедры психологии

*Национальный аэрокосмический университет имени Н.Е. Жуковского
«Харьковский авиационный институт»*

В статье рассматриваются вопросы влияния психологических факторов на возникновение и протекание ювенильных маточных кровотечений как наиболее распространенного заболевания, связанного с нарушениями в репродуктивной системе у девочек-подростков. По результатам исследования были сделаны выводы о патогенном воздействии раннего психотравмирующего опыта на личность девочек, что в свою очередь определяет его предрасполагающую роль в формировании заболеваний гинекологической сферы.

Ключевые слова: *репродуктивная система, ювенильные маточные кровотечения, пубертатный период, патогенез, ранний психотравматичный опыт, психосоматические нарушения.*

У статті розглядаються питання впливу психологічних факторів на виникнення й перебіг ювенільних маткових кровотеч як найбільш поширеного захворювання, що пов'язане з порушеннями репродуктивної системи дівчат-підлітків. За результатами дослідження були зроблені висновки щодо патогенного впливу раннього психотравмуючого досвіду у формуванні захворювань гінекологічної сфери.

Ключові слова: *репродуктивна функція, ювенільні маткові кровотечі, пубертатний період, патогенез, ранній психотравмуючий досвід, психосоматичні розлади.*

Grishko A.A. THE ROLE OF EARLY PSYCHOTRAUMATIC EXPERIENCE IN FORMATION OF VIOLATIONS IN THE REPRODUCTIVE SYSTEM OF ADOLESCENT GIRLS

The article deals with the influence of psychological factors on the occurrence and course of juvenile uterine bleeding as the most common disease associated with disorders of the reproductive system of adolescent girls. The study findings were made on the pathogenic effects of early traumatic experiences on the individual girls, which in turn determines its predisposing role in the formation of gynecological diseases.

Key words: *reproductive system, juvenile uterine bleeding, puberty, pathogenesis, early psychotraumatic experience, psychosomatic disorders.*

Постановка проблемы. Одними из основных форм нарушений репродуктивной системы в пубертатном возрасте являются функциональные расстройства менструального цикла, в частности ювенильные маточные кровотечения (далее – ЮМК), составляющие в структуре гинекологической заболеваемости детей и подростков более 25% [2, с. 191; 6, с. 4; 9, с. 97]. Указанные нарушения представляют собой эндокриннозависимые гинекологические заболевания, которые относятся, по мнению ряда авторов, к психосоматической патологии [4, с. 204; 7, с. 840; 9, с. 189]. Это свидетельствует о том, что в формировании указанных заболеваний задействовано психологическое звено, которое наряду с инфекционными и вирусными заболеваниями, патологией антенатального периода предрасполагает к заболеванию. Работы многих исследователей [2; 4–9] подтверждают данную гипотезу, подчеркивая нарастающую чувствительность репродуктивной системы в процессе полового созревания к психологическим факторам.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественных и зарубежных исследованиях, начиная с 90-х годов, интенсивно изучаются психосоматические и соматопсихические аспекты нарушений репродуктивного здоровья (Г. Брехман, 1990, 2000; В. Здравомислов, З. Анисимова, Е. Либих, 1994; В. Абрамченко, 2001; В. Брурман, 2002; И. Добряков, 2003; Г. Филиппова, 2002, 2011 и др.), связи личностных и эмоциональных особенностей, социально-психологических характеристик, внутрличностных конфликтов с нарушениями в репродуктивной системе (Р. Пепперел, 1986; Д. Пайнз, 1997; Д. Исаев, 2000; С. Левенец, Л. Куликова и др., 2000; В. Менделевич, 2001; Н. Малыш, 2004; Н. Аганезова, 2010; Н. Дементьева, 2011; М. Блох, 2012; В. Дынник, Т. Сулима, 2013 и др.).

Однако психопатологические аспекты нарушений в репродуктивной системе (в частности ЮМК) в подростковом возрасте практически не изучены. Только некоторые авторы попытались заполнить пробел в этой области. Так, по результатам исследований Ю. Крупко-Большовой,



С. Левенец, Л. Куликовой, В. Дынник [6, с. 3; 9, с. 190] в возникновении и рецидивировании ЮМК, как и ряда других нарушений в репродуктивной системе, значительную роль играют такие психологические факторы, как отсутствие гармонии в семейных отношениях, условия воспитания, трудности общения со сверстниками, напряжения при учебных перегрузках, что провоцирует появление гинекологического симптома у девочек-подростков. Результаты исследования Б. Микиртумова и С. Пукшанской [8, с. 87] указывают на то, что в структуре характера более чем 2/3 обследованных девочек-подростков с нарушениями в репродуктивной системе преобладают определенные типы акцентуаций (по классификации А. Личко) – лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический и истероидный [8, с. 93]. При этом в исследовании А. Кочаряна и О. Московцевой [5, с. 69–70] были получены данные, которые не соотносятся с результатами этих исследований. Рассматривая феномен ЮМК, авторы в качестве преобладающих типов акцентуации у больных девочек-подростков выделяют эпилептоидный и истероидный. Кроме того, они отмечают несоответствие популяционным нормам показателей маскулинности и феминности в группах исследуемых девочек (Me=2,3; Fe=2,7) [3, с. 44–46; 5, с. 70]. А. Кочарян выдвинул гипотезу о том, что данные типы акцентуации и их роль в генезисе ЮМК могут быть объяснены полоролевой трансформацией. Н. Малыш [7, с. 842], выполнив исследование клинико-психологических характеристик и специфики семейного воспитания девочек-подростков с нарушениями в репродуктивной системе, пришла к выводам о том, что: а) девочки отличаются своеобразием факторной структуры личности, являясь более доминантными, с более развитым самоконтролем, но в то же время консервативнее и доверчивее, по сравнению со здоровыми девочками-подростками; б) для них характерно более интенсивное использование таких механизмов психологической защиты, как компенсация, регрессия и замещение, что увеличивает вероятность наличия внутриличностного конфликта и сложностей в психической адаптации; в) ими используются неконструктивные механизмы совладания со стрессом, в частности конфронтационный копинг и бегство-избегание; г) часто девочки воспринимают воспитательную практику матери как враждебную и непоследовательную, в то время как сами матери описывают свой стиль воспитания как опекаемый. Данное расхождение в оценке субъективного видения

процесса воспитания на наш взгляд может свидетельствовать о скрытом (неосознаваемом) конфликте в диаде мать-дочь.

Из вышесказанного очевидно, что изучению психопатогенных факторов, влияющих на формирование и сопровождение расстройств репродуктивной системы, в частности ЮМК, посвящены лишь отдельные исследования. Они являются фрагментарными и раскрывают специфику личности больной девочки, в меньшей степени касаясь ее прошлого опыта, который, возможно, позволил бы выделить патогенные механизмы влияния на функционирование репродуктивной системы. В этой связи становится актуальным исследование раннего психотравматического опыта девочек-подростков.

Постановка задания. Таким образом, целью нашего исследования стало изучение особенностей влияния раннего психотравматического опыта на личность девочек-подростков, страдающих ЮМК.

Изложение основного материала исследования. В работе использовался метод ранних воспоминаний W. Rule [10, с. 213–217]. При обработке данных использовался критерий углового преобразования Фишера.

Описание выборки. Исследование проводилось на базе гинекологического отделения Украинского научно-исследовательского института охраны здоровья детей и подростков, а также общеобразовательных школ г. Харькова. Выборку составили девочки-подростки 13–17 лет, страдающие ЮМК, а также контрольная группа здоровых девочек (далее – КГ). Вся выборка была разделена на две возрастные подгруппы – девочки 13–14,5 лет и 15–17 лет. Общее количество девочек, принявших участие в исследовании, – 199 человек.

Результаты исследования. При изучении раннего психотравматического опыта девочек-подростков мы опирались на концепцию Л. Бурбо [1, с. 5], утверждающая, что дети в своем развитии переживают четыре этапа: 1) познание радости существования, бытия самим собой; 2) страдание от того, что быть самим собой нельзя; 3) период кризиса, бунт; 4) чтобы избежать страданий, ребенок уступает и в конце концов строит из себя новую личность, соответствующую тому, чего хотят от него взрослые. Итак, на протяжении третьего и четвертого этапов люди создают в себе новые личности, маски – несколько масок, которые служат нам для защиты от боли, испытанной на втором этапе. Этим маскам всего пять, и соответствуют они пяти основным ранним травмам, которые приходится переживать человеку:

отвержения (маска беглеца), покинутости (маска зависимого), унижения (маска мазохиста), предательства (маска контролирующего), несправедливости (маска ригидного) [1, с. 8].

Полученные в процессе исследования данные свидетельствуют о том, что между девочками-подростками с ЮМК и здоровыми девочками первой возрастной группы наблюдаются значимые различия по многим параметрам ранних воспоминаний. По сравнению с КГ, у девочек, страдающих ЮМК, значимо высоки показатели по таким типам событий ранних воспоминаний, как разочарования и обиды, ситуации унижения, потребность в поддержке друга, открытая враждебность, проступки, кражи, переживание чувства вины и стыда. Кроме того, у девочек данной группы доминирует либо положительный, либо отрицательный эмоциональный фон воспоминаний, реже – амбивалентное отношение к ситуации воспоминания, и совершенно отсутствуют в воспоминаниях ситуации, которые были бы эмоционально нейтральны для девочек. Таким образом, имеет место безапелляционная градация на «хорошее» и «плохое» отношение ко мне: «любят-не любят», «принимают-отвергают». При этом отрицательные эмоции у девочек, страдающих ЮМК, при сравнении с КГ, в большей степени связаны с братьями, сестрами и представителями противоположного пола. Характер воспоминаний демонстрирует двойственную позицию девочек по отношению к окружающим: желание быть принятой и страх быть оставленной. Представленная картина ранних воспоминаний может быть охарактеризована как переживание девочками травмы покинутой. Л. Бурбо [1, с. 16] утверждает, что травма покинутой пробуждается в возрасте от 1 до 3 лет с родителем противоположного пола, когда отец мог быть слишком занят или замкнут и по ощущениям ребенка отдавал другому родителю всю власть. Таким образом, тот, кто носит в себе травму «покинутого», постоянно испытывает эмоциональный голод. Пытаясь скрыть от себя травму, человек создает маску «зависимого», который уверен, что ничего не может достичь сам, что ему необходима чья-то поддержка. Отсюда рождается бессознательная склонность становиться «жертвой», которая сама создает себе проблемы, в том числе и со здоровьем, чтобы привлечь к себе внимание. По утверждению Л. Бурбо: «Быть покинутым для него несравнимо больнее, чем переживать созданные им самим проблемы» [1, с. 21]. Человек с травмой «покинутого» часто стремится принять на себя

поддерживающую роль отца по отношению к своим братьям и сестрам или ищет случая спасти кого-то, но делается это с единственной целью – привлечь к себе внимание. При этом он ожидает получить восхищение и признание, а если его ожидания не оправдываются – психологически покидает данного человека, «вычеркивает из своей жизни». Именно такая тенденция по отношению к сиблингам наблюдается у девочек, страдающих ЮМК. Отмечающееся отрицательное отношение к противоположному можно объяснить обидой на отца, «покинувшего» девочку. По замечанию Л. Бурбо: «Пока мы будем злиться на родителя противоположного пола (даже бессознательно), до тех пор наши отношения с людьми того же пола (как и наш родитель) будут складываться трудно» [1, с. 22].

Печаль и одиночество становятся достаточно частыми переживаниями девочек, что заставляет их бессознательно отказываться от тех, кого хотелось бы видеть рядом с собой. Они не раскрываются, чтобы принять людей, – из страха, что будут преданы и покинуты ими. Как только отношения становятся более тесными, девочки ищут способ прекратить их: «Они обвиняют других, что те их оставляют, сами не замечая, как часто оставляют людей» [1, с. 21]. При этом могут использоваться весьма агрессивные формы поведения, что имеет место в группе девочек с ЮМК. Л. Бурбо [1, с. 28] отмечает, что наличие травмы покинутого часто сопровождается формированием *травмы предательства (маска контролирующего)*, что характерно для девочек с ЮМК. Данная травма пробуждается в возрасте от 2 до 4 лет и также связана с родителем противоположного пола. Травма покинутого развивается раньше, чем травма предательства: «Те, кто в детстве принял решение не видеть и не принимать свою зависимую часть (травма покинутого), развивает силу, необходимую для маскировки своей травмы покинутого. В этот период они начинают строить маску контролирующего» [1, с. 39]. Так, можно представить себе девочку, которая, чувствуя себя покинутой или не получая достаточного отцовского внимания, принимает решение всеми доступными ей средствами соблазнить родителя противоположного пола, чтобы привлечь к себе его внимание и, главное, обеспечить себе его поддержку. По замечанию Л. Бурбо [1, с. 40], чем настойчивее ребенок пытается контролировать родителя таким способом, тем сильнее его ожидания. Когда же последние не оправдываются, он переживает это как предательство. Как следствие, ребенок становится все более контролиру-



ющим, выстраивая себе мощный панцирь силы. Однако это порождает выраженный страх *отречения*. Такая тенденция характерна для девочек, страдающих ЮМК, что свидетельствует о наличии у них травмы предательства. При этом девочки сами не замечают, как отрекаются от других, не давая шанса тому, кто каким-то образом потерял их доверие. Но нельзя говорить о том, что данная позиция совершенно проходит мимо их сознания. На осознанный уровень она проецируется в виде переживания чувства вины и стыда, которое имеет место в воспоминаниях девочек с ЮМК. Л. Бурбо отмечает, что чувство вины и стыда является средством для того, чтобы осознать, что мы предаем себя или других людей [1, с. 43].

С учетом того, что неразрешенная травма покинутой и присоединенная к ней травма предательства с возрастом становится глубже, на поведенческом уровне, в модели взаимодействия с окружающими, в телесных характеристиках они приобретают более яркие проявления, что и наблюдается у девочек второй возрастной группы с ЮМК (15–17 лет). По сравнению с КГ, у них значительно больше воспоминаний, связанных с несчастными случаями, смертью близких, потерями, расставаниями, разочарованиями и обидами, ситуациями унижения, с проступками и кражами, совершаемыми ими. На фоне наличия примерно одинаковой частоты положительных воспоминаний, по сравнению с КГ у девочек с ЮМК преобладают воспоминания с отрицательным фоном. Примерно такую картину мы наблюдали при анализе первой возрастной группы страдающих ЮМК. Однако неприятные воспоминания теперь носят более трагичный характер, присутствует ощущение безысходности, которая нивелируется агрессией и/или антисоциальными поступками. Но при этом мы уже не наблюдаем выраженного чувства вины и стыда, которые были свойственны первой возрастной группе: девочки приняли мир как опасный, угрожающий, отталкивающий и освободили себя от ответственности за свое отношение к окружающим, пытаясь найти для себя наиболее оптимальные варианты «выживания». Приведем одно из воспоминаний, подтверждающее данное предположение: «Помню, как во 2-м классе один из мальчишек все время гонялся за девочками и то задирает платья, то дергал за волосы или мог толкнуть, пробегаю мимо. Меня это достало, и я подговорила девочек со своего двора и мы его здорово отдубасили. Больше он ни одну девочку в классе не трогал» (воспомина-

ние 8 лет). Девочка, написавшая воспоминание, убеждена в правильности и даже благородстве данного поступка. На самом деле обратная сторона такого поведения содержит ожидание быть неприязной, преданной, что и приводит к нивелированию данного страха с помощью агрессии: «Я отталкиваю вас сама».

Что касается отношения девочек второй возрастной группы с ЮМК к представителям противоположного пола, то, как и у КГ, у них довольно часто встречаются воспоминания, связанные с первой влюбленностью, вниманием со стороны противоположного пола, содержащие такие элементы сексуальной активности, как поцелуи, объятия, ласки. Однако у страдающих ЮМК отсутствует активное проявление интереса к противоположному полу. Наблюдается двойственное отношение: необходимость наличия его представителей, проявление интереса, внимания с их стороны, при одновременном дистанцировании и проявлении недоверия. Возникает ощущение, что девушкам проще рассматривать мужчин как некую функцию, дающую возможность удовлетворения их интересов, но ощущение ценности представителей мужского пола, их принятие как значимых личностей в жизни отсутствует. Такое положение вещей возвращает нас к анализу отношений девочек с отцом. При выявлении лиц, связанных с воспоминаниями отрицательного эмоционального фона, достоверно чаще всплывает фигура отца (по сравнению с КГ). Как указывалось выше, возникновение травмы покинутой и травмы предательства связано с родителем противоположного пола. По утверждению Л. Бурбо [1, с. 69], у девочек, страдающих данными травмами, эдипов комплекс не нашел своего нормального разрешения. Стремясь излечить травму покинутой, на эдипальной фазе девочка пытается сильнее привлечь к себе отца. Не получая ожидаемой реакции, у последней формируется травма предательства. В более позднем возрасте травмы покинутой и предательства находят свой отклик в сфере взаимоотношений с противоположным полом, формируя специфические модели взаимодействия с его представителями: во-первых, девушки всегда сравнивают своего партнера с отцом и всегда будут ожидать от него того, чего не получили от этого родителя; во-вторых, выстраивается особый тип отношений с представителями противоположного пола: молодой человек соблазняется, а после насыщения вниманием и заботой девушка (чаще бессознательно) находит средство для того, чтобы идея разрыва отношений первой пришла

в голову партнера, что, в свою очередь, не позволит обвинить ее в предательстве. Однако травмы могут быть настолько глубокими, что у девушек дружеские отношения с противоположным полом могут предпочитаться любовным.

Таким образом, полученные результаты позволяют определить стиль жизнедеятельности девочек как патогенный, предрасполагающий к заболеваниям, связанных с нарушениями менструальной функции в подростковом возрасте.

Выводы из проведенного исследования.

1. Для девочек, страдающих ЮМК, характерно переживание *травмы покинутой и травмы предательства*, формирование которых приходится на период раннего детства и связано с родителем противоположного пола. Попытки совладания с имеющимся психотравматичным опытом приводят к построению масок «зависимой» (нивелирующей чувство одиночества и одновременно обеспечивающей привлечение внимания к себе) и маски «контролирующей» (необходимой для маскировки травмы покинутой).

2. Следствием построения масок «зависимой» и «контролирующей» становится формирование специфического типа личности. Так, для больных девочек базовым становится чувство одиночества, ощущение постоянного эмоционального голода и, как следствие, усиливающееся желание привлечь к себе внимание (в особенности представителей противоположного пола, так как травмы связаны с отцом). Вместе с тем, из-за страха вновь быть покинутыми и преданными, на поведенческом уровне наблюдается отказ от окружения, который может носить асоциальный характер, или использование таких поведенческих форм, как провокации, манипуляция, контроль.

3. Формирование травм покинутой и предательства свидетельствуют о проблемном прохождении девочками эдипальной фазы. Психологически и/или физически покинутые своим отцом, они остаются с ним в неразрешенной тесной связке, что провоцирует формирование полоролевых

трансформаций и, как следствие, непринятие социально-нормативной женской половой роли. Такое положение вещей объясняет построение девочками неадекватных моделей взаимодействия с противоположным полом: «Привлекаю – покидаю» или «Провоцирую ситуацию предательства по отношению к себе».

Следует отметить, что полученные результаты совпадают с выводами А. Кочаряна о влиянии особенностей полоролевого развития на возникновение функциональных расстройств менструального цикла.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой / Л. Бурбо. – К.: «София». – М.: «Гелиос», 2001. – 263 с.
2. Здравомыслов В. Функциональная женская сексопатология / В. Здравомыслов, З. Анисимова, С. Либих. – Пермь: ТОО фирма «Репринг», 1994. – 272 с.
3. Иванов И. Популяционные нормы для определяемых с помощью ПДО показателей акцентуаций характера у подростков / И. Иванов // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях. – Л.: Изд-во Института им. В.М. Бехтерева, 1985. – С. 44–46.
4. Исаев Д. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей / Д. Исаев. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Кочарян А. Личность и половая роль / А. Кочарян. – Харьков: «Основа», 1996. – 127 с.
6. Лікування дівчат-підлітків із порушеннями статевого розвитку і менструальної функції: Методичні рекомендації / Укл. С. Левенець, Л. Кулікова, В. Диннік та ін.; Український науково-дослідний інститут охорони здоров'я дітей та підлітків. – Х., 2003. – 32 с.
7. Малкина-Пых И. Психосоматика: Справочник практического психолога / И. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
8. Микиртурмов Б. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б. Микиртурмов, А. Кошавцева, С. Гречаный. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
9. Патология развития девочек и девушек / Сост.: Ю. Крупко-Большова, А. Корнилова, А. Егоров и др. – Киев: Здоровье, 1990. – 232 с.
10. Сидоренко Е. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е. Сидоренко. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. – 352 с.



УДК 616.853-052

ВИВЧЕННЯ ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ В СУДОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Завязкіна Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У роботі розглянуто необхідність вивчення та систематизації психодіагностичних комплексів при проведенні комплексних психолого-психіатричних експертиз задля можливості клініко-психологічного аналізу розладів психічної діяльності та їх впливу на кримінальні делікти. Наголошується на необхідності аналізу впливу на здійснення противоправного діяння цілого психологічного комплексу змінних: інтелектуального рівня, волевих процесів, розумової працездатності, особливостей уваги, емоційних проявів, короткочасних епізодів стресового характеру та ін. Аналізується розвиток психологічних підходів під час проведення експертиз в цілому.

Ключові слова: *судово-психологічна експертиза, осудність, обмежена осудність, неосудність, психодіагностичні методи, психічні розлади, інтелектуальна діяльність, волеві процеси, емоційна сфера.*

В работе рассмотрена необходимость изучения и систематизации психодиагностических комплексов при проведении комплексных психолого-психиатрических экспертиз для анализа расстройств психической деятельности при совершении криминального деликта. Подчеркивается необходимость анализа влияния на осуществление противоправного деяния целого психологического комплекса переменных: интеллектуального уровня, волевых процессов, умственной работоспособности, особенностей внимания, эмоциональных проявлений, кратковременных эпизодов стрессового характера и др. Анализируются развитие психологических подходов при проведении экспертиз в целом.

Ключевые слова: *судебно-психологическая экспертиза, вменяемость, невменяемость, ограниченная вменяемость, психодиагностические методы, психические расстройства, интеллектуальная деятельность, волевые процессы, эмоциональная сфера.*

Zavyazkina N.V. STUDYING OF CRIMINAL BEHAVIOR OF PERSONS WITH MENTAL ANOMALIES IN JUDICIAL PSYCHOLOGY

The article considers to the necessity of studying and systematization of psychodiagnostic complexes during the complex psychological and psychiatric examinations for the analysis of mental disorders at the moment of the commitment of a delict. It emphasizes the necessity to analyze the impact of the implementation of the wrongful act of psychological complex variables: intellectual level, volitional processes, mental health, special attention, emotional displays, the short-term nature of the stress episodes etc. Also the paper analyzes the development of psychological approaches in conducting examinations in general.

Key words: *judicial and psychological examination, sanity, limited sanity, diminished responsibility, psychodiagnostic methods, mental disorders, intellectual activity, strong-willed processes, emotional sphere.*

Постановка проблеми. Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства обумовлюють збільшення кількості стресових факторів, які, в свою чергу, породжують емоційне напруження людей, а також сприяють виникненню психічних розладів. Проведеними науковими дослідженнями виявлено тенденцію до погіршення психічного здоров'я населення України [1; 2]. Первинна захворюваність населення України на розлади психіки в 2015 році становила 319 на 100 тис. населення. Рівень поширеності таких захворювань серед сільських мешканців на 14% вищий, ніж серед містян, і продовжує зростати (у 2015 році – на 0,3%, якщо порівнювати з 2014 роком). У структурі розладів психіки та поведінки переважають непсихотичні розлади (у тому числі й депресії) – їх виявлено в майже півмільйона українців, психотичні – у понад 260 тис. осіб, невротичні розлади, пов'язані зі

стресом, – у майже 130 тис. осіб дорослого населення країни.

Це підтверджується й дослідниками у сфері судової психіатрії. Так, за словами В.Б. Первомайського та В.Р. Ілейко, збільшення психічних розладів за рахунок непсихотичних є беззаперечним клінічним фактом [3; 4]. При цьому серед злочинців, визнаних осудними, встановлено значну кількість осіб із психічними розладами, які у певних ситуаціях можуть знижувати адаптивні властивості, ослаблювати механізми внутрішнього контролю особистості, згубити можливість вибору нею адекватних ситуації рішень і варіантів поведінки або, навпаки, полегшувати здійснення імпульсивних вчинків. Все це негативно позначається на розвитку особистості і може проявлятися у поведінці, в тому числі протиправній. Психічний стан особи впливає на цілий комплекс кримінально-правових

та процесуальних проявів суб'єкта: сам факт злочину, його характер, обставини вчинення [4; 5; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя для вивчення злочинної поведінки осіб з психічними розладами заклали вітчизняні й зарубіжні вчені в галузі кримінального права, юридичної психології, судової психіатрії та криміналістики, зокрема Д.О. Александров, Ю.М. Антонян, Л.М. Балабанова, Ю.В. Баулін, В.О. Глушков, М.Г. Иванов, А.І. Долгова, О.В. Кербіков, О.М. Костенко, М.В. Костицький, А.Є. Лічко, Д.Р. Лунц, О.М. Морозов, О.Д. Сітковська та ін.

Здатність усвідомлювати фактичне й соціальне значення своїх дій (бездіяльності) в конкретному випадку та керувати ними або існує, або ні. Якщо особа, яка має незначні психічні аномалії, визнана осудною, то це питання буде вирішено однозначно: суб'єкт осудний, здатний відповідати за провину.

Вина – це психічне ставлення особи до вчиненого нею діяння, виражене у формі умислу або необережності. Складовими елементами вини є свідомість та воля, комбінації яких утворюють різні модифікації вини. Елементами, сукупність яких утворює зміст вини, є інтелект і воля. Ступінь вини – її кількісна характеристика, яка зазначається не тільки формою вини, але й особливостями психічної діяльності особи в процесі вчинення нею злочину та іншими обставинами. Саме психологічний «шар» внутрішніх конфліктів, які знаходять своє віддзеркалення у поведінці, повинен бути проаналізований з психологічної точки зору [7].

При проведенні експертиз щодо вирішення питання спроможності підекспертного усвідомлювати свої діяння та керувати ними необхідним є не обмежуватися у висновку загальним формулюванням про те, що особа під час вчинення злочину могла (не могла) усвідомлювати свої діяння та керувати ними, а проводити аналіз та описання психологічного стану підозрюваного, зазначити, які наявні психічні порушення впливали на його можливість здійснювати свідомо-вольовий контроль за своєю поведінкою, бо саме зниження свідомо-вольового контролю особи за своєю поведінкою під час вчинення нею злочину впливає на ступінь вини.

Постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті психологічного підґрунтя задля вивчення злочинної поведінки осіб з психічними розладами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вплив психічних розладів (аномалій) на психічний стан осіб, які вчинили

кримінальні дії та визнані осудними, може бути різним: у цих осіб можуть бути змінні пороги чутливості, емоційної стійкості, здатності до усвідомленого самоконтролю. Можуть відмічатися загострення таких рис особистості, як низька емпатія (або її відсутність), схильність до самонакручування, злопам'ятність, застрягливість, неконформність (або підвищена навіюваність) тощо. Наявність психічних аномалій може значним чином впливати на формування особистості, сприйняття навколишньої дійсності, способу життя і поведінку [8; 9].

Осудність, тобто визнання здатності суб'єкта діяти, керуючись свідомістю і волею, має певну біологічну основу та психолого-правовий зміст.

Осудність є самостійною категорією, що має свої специфічні ознаки, служить умовою настання кримінальної відповідальності. У широкому розумінні осудність означає здатність нести відповідальність перед законом за свої дії. У кримінально-правовому контексті осудність – це необхідна ознака особи, що притягається до кримінальної відповідальності, при якій її дії можуть бути поставлені в провину. Будь яку психічно здорову людину не можна розглядати як осудну. Так само не слід відносити поняття «неосудність» до тих пацієнтів психіатричних лікарень, які не вчинили кримінально-карних дій.

Для констатації осудності необхідно з'ясувати здатність до усвідомлено-вольової поведінки в тих межах, в яких розробляється, приймається і реалізується рішення про суспільно небезпечні дії (бездіяльність): усвідомлення конкретної мети, шкоди, яку принесе реалізація таких дій і готовність до відповідної поведінки, незважаючи на заборону. При вирішенні питання про осудність з'ясовується базовий мінімально значимий рівень інтелекту й волі, який повною мірою притаманний у рамках конкретного поведінкового акту будь-якого осудної суб'єкту, має він психічні аномалії чи ні. Поняття «осудність» характеризує психічний стан злочинця під час скоєння злочину.

Неосудність встановлюється лише при виникненні обґрунтованих сумнівів у психічній повноцінності особи. Якщо ступінь психічних розладів злочинця була настільки значною, що момент усвідомлення суб'єктом власної кримінальності поведінки був ускладнений, виникає необхідність розгляду таких психічних аномалій в якості пом'якшуючих обставин [10, 11].

Неосудність визначається двома критеріями: медичним, під яким розуміють наявність психічних розладів, і юридичним,



що виражає нездатність усвідомлювати фактичний характер і суспільну небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними внаслідок цього розладу. Ознаки юридичного критерію (інтелектуальна й вольова) характеризують різні сфери психіки людини, які можуть бути порушені захворюванням із переважною поразкою тієї чи іншої області психічної діяльності. Осудність не може виключатися лише через наявність психічного розладу, вона виключається за наявності обох означених критеріїв, оскільки кожен з них окремо характеризує тільки один (медичний або юридичний) бік психічного відношення особи до скоєного суспільно небезпечного діяння.

Під психічними аномаліями, що не включають осудності, розуміють такі психічні відхилення, які послаблюють здатність суб'єкта в емоціогенній обстановці усвідомлювати громадську небезпеку своєї поведінки внаслідок відсутності у нього рівноваги психічних процесів. При оцінці конкретного діяння, здійсненого особою, яка має аномалії психіки, необхідно враховувати, чи існує причинний зв'язок між цими аномаліями і здійсненим злочином. В тих випадках, коли психічні аномалії були вирішальною ланкою в загальному ланцюзі причинного зв'язку, що призвів до скоєння злочину, покарання винному може бути пом'якшено [10; 11].

Як відомо, вольові психічні процеси разом з пізнавальними й емоційними у своїй сукупності визначають психіку як вищу форму свідомості.

Тому в психологічному значенні суб'єкт права повинен мати свідомість, у тому числі й волю, тобто свідомий характер діяльності людини проявляється через вольові дії [12]. У зв'язку з цим критерій неосудності, сформульований як нездатність розуміти значення своїх дій і/або керувати ними, оцінюють саме як психологічний критерій, що означає нездатність особи усвідомлювати свої дії тільки в момент здійснення діяння, але не свідчить про відсутність свідомості взагалі. Поняття розуміння (усвідомлення) і керування власними діями включені в деякі норми кримінального і цивільного права як інтелектуальна і вольова ознаки психологічного критерію неосудності.

Згідно з даними деяких авторів, серед осіб, які були направлені на експертизу у зв'язку з сумнівами, які виникли щодо їх осудності, особи, які признаються такими, складають близько 65%. Але ж «вага» психічного розладу, який не виключає осудності, безпосередньо пов'язана з конкретним суспільно небезпечним діянням. Тому

вкрай важливо аналізувати, чи впливають (якщо так, то яким чином) на прийняття та реалізацію рішення про злочин аномалії психіки, характер та ступінь вираженості яких недостатні для того, щоб визнати під експертного неосудним у відношенні до цього діяння.

При неосудності поведінка обумовлена (в більшості випадків) хворобливим розладом. При осудності (або обмеженій осудності) в детермінації протиправної поведінки аналізується адекватний зв'язок з навколишнім, викривлене віддзеркалення дійсності, роль особистісних рис та ін. Тобто поведінка та мотивація осудних осіб з психічними особливостями обумовлені, перш за все, психологічними, а не психопатологічними закономірностями, які впливають на механізми свідомо-вольової поведінки [13; 14; 15].

Особливого значення останнім часом набуває вивчення та систематизація комплексів змін при тих чи інших розладах психічної діяльності та їх значення при аналізі деліктів. Тобто не тільки урахування «внеску» того чи іншого межового розладу психічної діяльності в розвиток кримінальної ситуації, наприклад, аномалій психічного розвитку або вікових змін центральної нервової системи, але й вплив цілого психологічного комплексу змінних. Це можуть бути інтелектуальний рівень, працездатність, особливості уваги, емоційні прояви акцентуації характеру, короткочасні епізоди стресового характеру тощо.

Так, за визначенням Л.М. Балабанової, психологічний (юридичний) критерій неосудності включає відсутність у особи здатності усвідомлювати свої дії (інтелектуальна ознака) і керувати ними (вольова ознака). Інтелектуальна ознака свідчить, що особа, яка здійснила конкретне суспільно небезпечне діяння, не розуміла фактичного боку своїх дій і не могла усвідомлювати їх суспільне значення. Вольова ознака психологічного критерію неосудності полягає у нездатності особи керувати своїми діями. Це самостійна ознака, яка й при відсутності інтелектуальної ознаки може свідчити про наявність психологічного критерію неосудності [16].

А.Л. Южанінова та В.Ф. Єнгаличєєв стверджують, що для судової експертно-психологічної кваліфікації дій як здійснених людиною, що усвідомлює і розуміє їх значення, потрібна наявність чотирьох критеріїв [17]: 1) усвідомлення і розуміння умов ситуації; 2) усвідомлення і розуміння фактичного змісту здійснених дій; 3) усвідомлення і розуміння об'єктивного характеру і значення цих дій; 4) усвідомлення і

розуміння особового сенсу власних дій (їх цілей і мотивів, стосунків власних мотивів і цілей з мотивами і цілями інших людей, а також наслідків зроблених дій). Порушення одного з чотирьох рівнів дає змогу зробити висновок про нездатність людини в повній мірі віддавати звіт своїм діям, розуміти їх значення. Порушення двох і більше рівнів свідчить про нездатність підекспертного усвідомлювати значення власних дій. Експертний висновок про здатність суб'єкта до керування своїми діями можливий при встановленні мотивовідповідності та доцільності здійснюваних ним вчинків у юридично значимій ситуації [13].

Задля повноцінного аналізу всіх вищезазначених категорій в судовій експертизі використовують велике коло психологічних методів дослідження.

Так, метод спостереження як цілеспрямоване, організоване сприйняття та реєстрація поведінки об'єкту дозволяє вивчати поведінку підекспертного в різних умовах. Метод спостереження має для експерта епізодичний характер і проводиться у системі оцінки пізнавальних процесів та спілкування, а предметом спостереження можуть бути різні особливості вербальної і невербальної поведінки. Для підтвердження фактів спостереження користуються свідченнями родичів, сусідів, співробітників, даними характеристик з місця роботи або навчання, тобто аналізуються дані оточення підекспертного.

Метод діагностичної бесіди дає змогу отримати інформацію за заздалегідь наміченими питаннями, які необхідно з'ясувати. За допомогою бесіди досліджують відношення підекспертного до різних сторін життя, норм поведінки, моральних принципів тощо. Специфічна роль бесіди як методу дослідження особистості полягає в тому, що підекспертний дає словесний звіт про властивості та прояви своєї особистості. Тому в бесіді з найбільшою повнотою виявляється суб'єктивний бік – самосвідомість і самооцінка властивостей особи, переживання й емоційне відношення, виражене в них, тощо.

Експериментальний метод застосовується з метою вивчення окремих психічних процесів, пов'язаних з різними фактичними даними.

Фахівці відмічають, що відсутність спеціально розроблених методів може призводити до суб'єктивізму в оцінці стану підекспертного в кримінальній ситуації і до експертних помилок. Так, метод опосередкованої ретроспективної діагностики психічного стану (С.С. Шипшин, 2008) був спеціально розроблений для потреб судово-

психологічної експертизи. Базуючись на колір-асоціативному експерименті, він дає змогу істотно знизити усвідомлений або неусвідомлений вплив підекспертного на результати, підвищити об'єктивність у ретроспективній оцінці його стану, оскільки поєднує в собі переваги проектних методів з одного боку та статистичну обробку й аналіз – з іншого.

Для визначення загальної структури особистості, дослідження мотиваційної і вольової сфери, виявлення особливостей смислового сприйняття і оцінки різних ситуацій використовують цілу низку суб'єктивних, об'єктивних та проєктивних методик. Крім цього, проводиться психологічний аналіз (у т. ч. з використанням методу контент-аналізу) матеріалів кримінальної справи та медичної документації.

Таким чином, інтелектуальний та вольовий компоненти є віддзеркаленням особливостей перебігу психічних процесів особистості, зумовлених психологічними законами і закономірностями, у зв'язку з чим цей стан повинен описуватися психологічними категоріями й виявлятися за допомогою психологічного дослідження. Оцінюється вся сукупність психічних проявів людини, а не тільки психопатологічних.

Судові психіатри і психологи відзначають, що психічні розлади сприяють послабленню контролюючих функцій свідомості, обмежують альтернативні можливості вибору дій в тих чи інших ситуаціях та потребують ретельного вивчення в кожному окремому випадку.

Враховуючи, що експертна оцінка осудності вимагає визначення медичного та юридичного критерію – факту наявності психічного розладу і обумовлених ним порушень усвідомленої вольової регуляції діяльності, дослідники вказують на доцільність залучення 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 та необхідності психологічного й патопсихологічного аналізу поведінки підекспертного у момент делікту з метою доведення наявності порушеної внаслідок захворювання здатності до довільної саморегуляції діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Психічний стан особи визначається судово-психіатричною експертизою або комплексною судово-психолого-психіатричною експертизою, яка призначається після встановлення факту вчинення сус-



пільно небезпечного діяння цією особою за наявності даних, що викликають сумнів щодо її осудності. Водночас існуючий підхід до визначення осудності та її характеристик лише з огляду на стан особи під час вчинення злочину себе вичерпав і вже не задовольняє потреб практики. Порушена проблема потребує врахування таких індивідуальних особливостей особистості, як темперамент, спрямованість, характер, глибинні характеристики особистості, ціннісні та мотиваційні орієнтири тощо. Саме тому для встановлення осудності особи призначається комплексна судово психолого-психіатрична експертиза, яка на сьогодні набуває все більшого значення, про що свідчить статистика кількості призначених комплексних експертиз за останні роки.

Грунтовні дані судової психології свідчать про те, що особі, яка скоїла суспільно небезпечно діяння, порушення в інтелектуальній і вольовій сфері, розлади емоційної сфери, відсутність самокритичності, самоконтролю, обмеженість інтересів не дають змоги застосовувати адекватні до конкретної ситуації рішення, зіставляти свої дії з соціально-правовими нормами та нормами моралі. Також важливим моментом у комплексній оцінці чинників, що визначають експертний висновок, є вивчення кримінальної ситуації, що дозволяє оцінити ступінь актуалізації та впливу психопатологічного розладу, наявного у підекспертного, на його здатність до повноцінної регуляції своєї поведінки в період здійснення протиправних дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриневиц Е.Г. Катастрофы и невротические расстройства в Украине / Е.Г. Гриневиц, И.В. Линский // Архив психиатрии. 2005. – Т. 11, № 4. – С. 7–13.
2. Марута Н.О. Емоційні порушення при пограничних психічних розладах та алкогольній залежності (діагностика та принципи лікування): Методичні рекомендації / Н.О. Марута, О.І. Мінько. – Харків, 2003. – 20 с.
3. Ілейко В.Р. Обґрунтування експертних висновків в акті судово-психіатричної експертизи / В.Р. Ілейко, В.Б. Первомайський // Український медичний часопис. – 2003. – № 4. – С. 105–108.
4. Первомайский В.Б. Понятие «общественная опасность душевнобольного» в судебной психиатрии / В.Б. Первомайский // Государство и право. – 1992. – № 7. – С. 59–67.
5. Зайцев О.В. Співвідношення осудності, неосудності та обмеженої осудності / О.В. Зайцев // Держава і право: Збірник наукових праць. Юридичні і політичні науки. – Київ: Інститут держави і права ім. В.М. Корещького НАН України, 2003. – Вип. 20. – С. 395–399.
6. Назаренко Г.В. Невменяемость: уголовно-релевантные психические состояния / Г.В. Назаренко. – СПб.: Изд-во Юридический центр Пресс, 2002. – 207 с.
7. Назаренко Г.В. Вина в уголовном праве / Г.В. Назаренко. – Орел: ОрЮИ МВД РФ, 1996. – 96 с.
8. Иванов Н.Г. Аномальный субъект преступления: проблемы уголовной ответственности: [учеб. пособие для вузов] / Н.Г. Иванов. – М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1998. – 224 с.
9. Антонян Ю.М. Преступность и психические аномалии / Ю.М. Антонян, С.В. Бородин // Ин-т гос-ва и права АН СССР; отв. ред. В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 1987. – 208 с.
10. Лунц Д.Р. Проблема невменяемости в теории и практике судебной психиатрии / Д.Р. Лунц. – М.: Медицина, 1966. – 236 с.
11. Карпец И.И. О понятиях вменяемости и невменяемости в проблеме борьбы с преступностью / И.И. Карпец // Психические расстройства, не исключющие вменяемости (клинические и судебно-психиатрические аспекты): Сборник научных трудов. – М., 1984. – С. 3–11.
12. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: [учеб. пособие для вузов] / В.А. Иванников. // Учебное пособие. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
13. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе / Ф.С. Сафуанов. – М.: Смысл, 1998. – 189 с.
14. 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.
15. Приходько Т.М. Проблема зменшеної осудності у кримінальному праві / Т.М. Приходько. – Одеса: Маяк, 1998. – 56 с.
16. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений). / Балабанова Л. М. — Д.: Сталкер, 1998. — 432 с.
17. Южанинова А.Л. Некоторые особенности производства судебно-психологической экспертизы в гражданском судопроизводстве / А.Л. Южанинова, В.Ф. Енгальчев // Среднерусский вестник общественных наук. – 2007. – № 2 (3). – С. 36–39.

УДК 159. 96

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СЕРЦЕВО-СУДИННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Компанович М.С., викладач
кафедри психології

Львівський інститут

ПАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

У статті проаналізовано соціально-психологічні детермінанти виникнення серцево-судинних захворювань у підлітковому віці, розглянуто психофізіологічні особливості підліткового віку, основну увагу звернено на зміни особистості підлітка в невротизованій та депресивній формі внаслідок захворювання.

Ключові слова: психологічні та соціальні фактори, психосоматичний підхід, серцево-судинні захворювання, підлітковий вік, невротизація, депресивність, емоційна вразливість.

В статье проанализированы социально-психологические детерминанты возникновения сердечно-сосудистых заболеваний в подростковом возрасте, рассмотрены психофизиологические особенности подросткового возраста, основное внимание обращено на изменения личности подростка в невротизированой и депрессивной форме вследствие заболевания.

Ключевые слова: психологические и социальные факторы, психосоматический подход, сердечно-сосудистые заболевания, подростковый возраст, невротизация, депрессивность, эмоциональная уязвимость.

Kompanovych M.S. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF CARDIOVASCULAR DISEASES IN ADOLESCENCE

The article analyzes the social and psychological determinants of cardiovascular disease in adolescence, considered physiological characteristics of adolescence, attention is drawn to the personality changes in adolescents necrotic and depressed form in consequence of the disease.

Key words: psychological and social factors, psychosomatic approach, cardiovascular disease, adolescence, neuroticism, depression, emotional vulnerability.

Постановка проблеми. Проблема співвідношення серцево-судинних та психічних дисфункцій у підлітків має міждисциплінарне спрямування, привертаючи увагу представників медичного (педіатрії, неврології, психіатрії) та психологічного (клінічного та практичного) напрямків впродовж багатьох років. Основою для цього є також поширеність серцево-судинних захворювань з високою спостережуваністю артеріальної гіпотензії і гіпертензії, а також ступеня вираженості вегетативно-судинних порушень з тривожними та фобічними нахилами [4]. Проте не менш значимий вплив на розвиток соматичних дисфункцій у підлітковому віці чинить середовище, в якому соціалізується підліток.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У більшості досліджень наголошується на тісному зв'язку соматичних і психічних розладів при вторинності останніх (Р.А. Калюжна, С.Б. Шварков, А.Б. Бідолаг, В.Н. Ільїна, Л.В. Щеглова), проте лише часткове наукове висвітлення має вплив власне психологічних проблем, особистісних властивостей та соціального середовища на виникнення серцево-судинних захворювань у підлітковому віці (Т.К. Набухотський, А.С. Султанова).

Постановка завдання. Мета статті – теоретично дослідити та емпірично підтвердити соціально-психологічні детермінанти серцево-судинних захворювань у підлітковому віці, а також проаналізувати чинники, які сприяють зміні особистості підлітків внаслідок хвороби.

Виклад основного матеріалу дослідження. У підлітковому віці психологічні та соматичні співвідношення надзвичайно динамічні та мінливі. У сучасній діагностиці підліткових захворювань все частіше спостерігається тенденція до збільшення органічних дисфункцій, в основі яких лежить психоемоційна дисгармонія астено-невротичного характеру (підвищена втомливість, дратівливість, плаксивість, головні болі, розлади сну, підвищення частоти серцебиття, зниження працездатності, неухважність та рухові розлади). Ця ситуація спричинена різноманітними факторами впливу на організм. Соціальні фактори – це навантаження на сферу пізнавальних процесів підлітка, навчання та соціальну адаптацію, що призводить до втрати підлітком відчуття соціальної захищеності та стабільності. До міжособистісних факторів можемо віднести антагоністичні стосунки між членами сім'ї, відсутність емоційної близькості, прояви

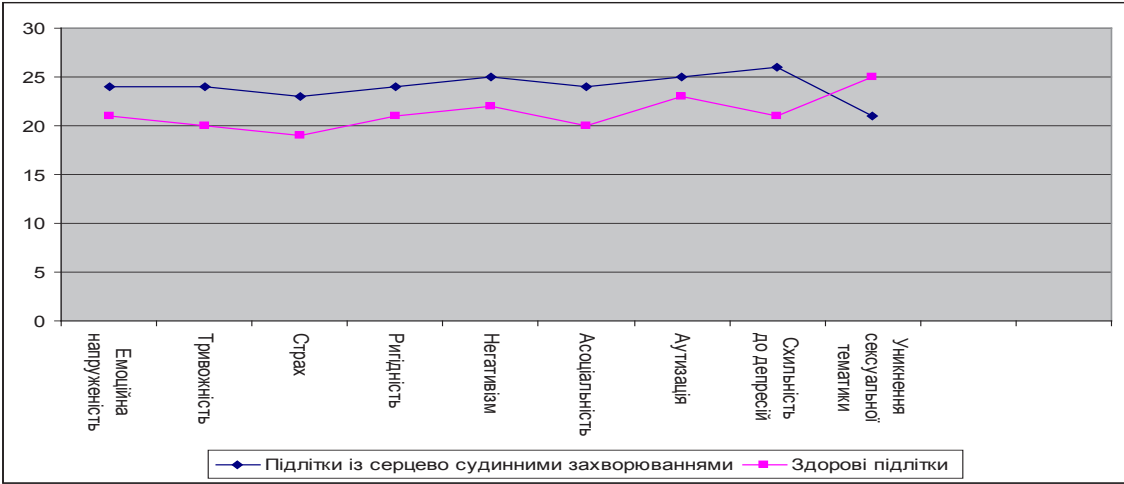


Рис. 1. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків, у яких відсутні серцево-судинні захворювання, за методикою малюнок людини

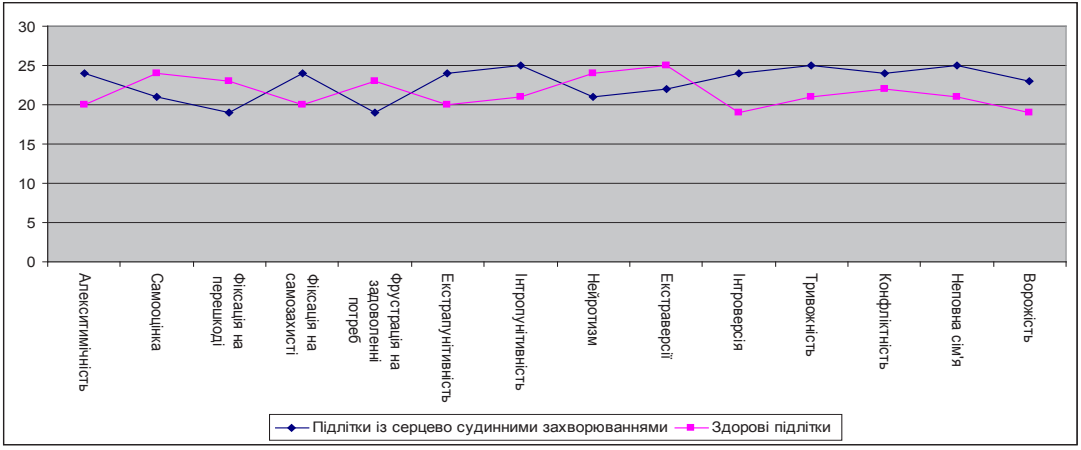


Рис. 2. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків, у яких відсутні серцево-судинні захворювання, за методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, «Малюнок сім'ї» та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга

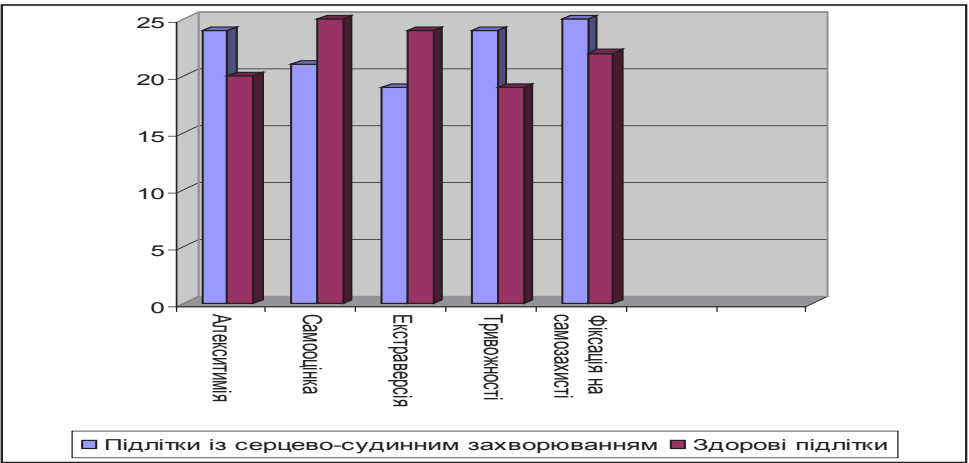


Рис. 3. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків, у яких відсутні серцево-судинні захворювання, за тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга, методикою Айзенка ЕРІ, Торонською алекситимною шкалою та методикою «Малюнок сім'ї»

жорстокості, як наслідок – неповні сім'ї. Ці фактори загострюють індивідуальну вразливість підлітка, що зумовлює витіснення цих проблем із внутрішніх переживань у тілесні форми прояву.

Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості підлітків, що проявляється у нервозності, частому відчутті втоми, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не цілком готова справлятися із сильними та тривалими подразниками, часто реагує на них втому, загальмованістю або силь-

ним збудженням. У цей період відбувається розвиток коронарних артерій, збільшується їх просвіт, що сприяє хорошій васкуляризації серця і росту м'язових клітин міокарда [2, с. 59].

Домінантну роль у формуванні особистості підлітка відіграють проблеми виховання. Батьки, що надміру опікають дитину, пригнічують її активність (гіперопіка може посилюватись із симптомами серцевих розладів), нав'язують власні інтереси, усувають від проблем, часто декларують завищені вимоги до шкільних успіхів. У таких умовах формуються такі риси характеру, як несміливість, нерішучість, невпевненість в своїх силах, з'являються ускладнення у спілкуванні з однолітками. Ці риси, як правило, призводять до невротизації. Протилежна модель виховання – коли дитина стає кумиром сім'ї, не знає ніяких заборон, отримує велике захоплення незначними

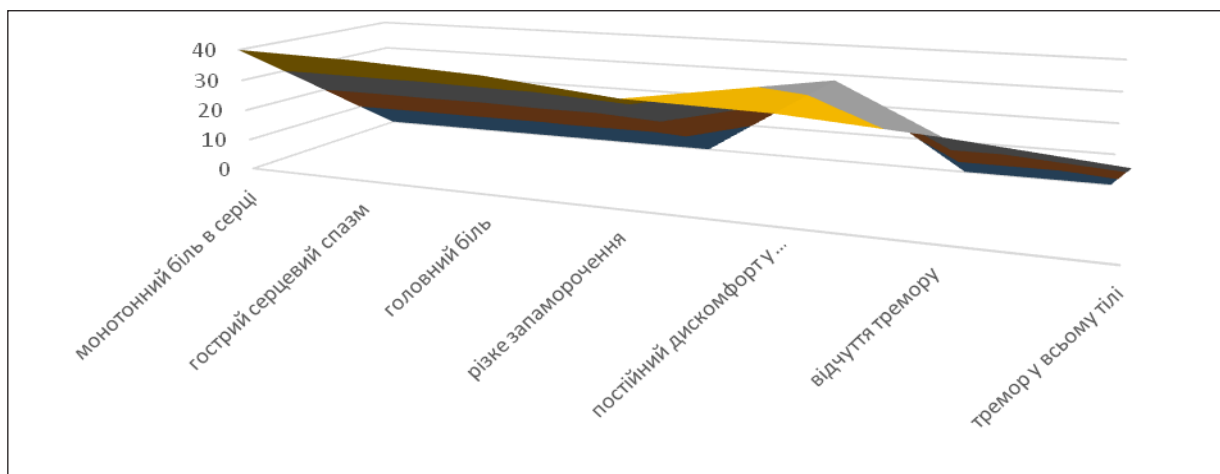


Рис. 4. Симптоми відхилень у соматичному розвитку підлітків із серцево-судинними захворюваннями



Рис. 5. Прояви депресивності у підлітків із серцево-судинними захворюваннями



досягненнями, всі бажання негайно здійснюються. Тоді у неї не формується цілеспрямованість, здатність долати труднощі, стриманість та інші якості, необхідні в спілкуванні з оточуючими, що може виявлятися у нездатності особистості долати ситуації, відповідні вікові, та як наслідок призводити до такого явища, як втеча у хворобу [3, 7].

До соціально-психологічних детермінантів, що зумовлюють розвиток нервово-психічного напруження у підлітковому віці, можемо віднести чотири основних.

1. Навчальний простір, який не завжди толерує індивідуально-психологічні особливості розвитку підлітка. Надлишкова вимогливість та жорсткі рамки у навчальному процесі, надмірні переживання батьків за успішність підлітка, а також зміщення уваги з особистісного розвитку (спілкування з однолітками, налагодження стосунків із протилежною статтю) у навчальну сферу можуть спричинити затримку особистісного та соціального розвитку підлітка.

Підліткам із серцево-судинними захворюваннями властивий високий рівень схильності до депресій, такі ознаки, як негативний емоційний фон, зміни мотиваційної сфери, когнітивних уявлень та загальної пасивності поведінки, різке зниження самооцінки, що майже не спостерігається у здоровій групі підлітків. Серед експериментальної групи простежується закономірна тенденція уникнення сексуальної тематики та погано сформована статева самоідентичність підлітків. У контрольній групі спостерігається зворотна ситуація: у цих досліджуваних високий інтерес до сексуальної сфери та виражена статева самовизначеність (рис. 1).

2. Наявність несприятливої індивідуально-психологічної ситуації розвитку (батьківська сім'я, яка перебуває у стані розлучення, неповна сім'я, надлишкова турбота або неспроможність батьків забезпечити побутове благополуччя підлітка). Результати нашого дослідження підлітків із серцево-судинними захворюваннями та їх здорових однолітків засвідчують, що більшість підлітків із серцево-судинними розладами зростають у неповних сім'ях (рис. 2).

3. Відхилення у нервово-психічному розвитку (декомпенсованість особистісних властивостей). Серед досліджуваних підлітків із серцево-судинними захворюваннями виявлено вищий рівень тривожності, занижену самооцінку, агресивність, фіксацію на самозахисті на відміну від їх здорових однолітків (рис. 3).

4. Відхилення через симптоми та відчуття у соматичному розвитку. Внаслідок клінічного інтерв'ювання підлітків із сер-

цево-судинними захворюваннями можемо дійти висновку, що їм властиві, окрім фіксованого діагнозу, скарги на такі соматичні прояви: монотонний біль у серці, гострий серцевий спазм, головний біль, різке запаморочення, постійний дискомфорт у грудній клітці, відчуття тремору та затерпання у руках, тремор у всьому тілі (рис. 4).

До особистісних змін у підлітків із серцево-судинними захворюваннями можемо віднести невротизацію, депресивність та емоційну вразливість.

Підліткам із серцево-судинними захворюваннями властива невротизація особистості, що характеризується: страхами, соматовегетативними (енурез, блювота) і руховими розладами (різке запаморочення та втрата координації, відчуття тремору та затерпання у руках, тремор у всьому тілі).

До факторів, що впливають на невротизацію підлітків, відносяться конфлікти (внутрішні або зовнішні), емоційне перенапруження, психотравмуючі переживання задовго до серцево-судинного захворювання або депривація внаслідок госпіталізації. Звісно, форми реагування залежать від особистісних особливостей нервової системи підлітка, тобто її лабільності [1; 6].

Підліткам із серцево-судинними захворюваннями притаманні психологічні симптоми невротизації, пов'язані з емоційними проявами, до них можна віднести: тривожність і плаксивість; надмірну вразливість; проблеми з самооцінкою; різкі перепади настрою; порушення комунікативної функції; нав'язливі страхи.

Фізичні симптоми невротизації включають в себе виникнення різних соматичних дисфункцій в організмі, таких як підвищене та постійне відчуття втоми без об'єктивних причин; безсоння; нав'язливий, монотонний біль в серці або серцеві спазми; порушення апетиту; вегето-судинна дистонія; вегетативні дисфункції.

Зазвичай при серцево-судинних розладах обстежувані підлітки скаржаться на короточасний біль у серці, інколи з відчуттями стискання, «завмирання» серця, зміни частоти серцебиття (частіше пришвидшення, аніж уповільнення), коливання артеріального тиску. Ці симптоми, як правило, свідчать про полісистемність та психосоматичний компонент цих розладів. Як правило, батькам хворих підлітків властиві патологічні прояви характеру на рівні акцентуації, часто тривожність, вразливість та підвищення афективного збудження. Водночас до менш значимих соціально-психологічних детермінантів відносяться: сиблінгова позиція та специфіка взаємодії в сім'ї, схильність підлітка до

психоемоційного перевантаження, неповна, конфліктна чи стигматизована сім'я, а також акцентованість рис характеру самого підлітка (істеричний, емоційно-лабільний, лабільно-істеричний) [1, 2].

Динаміка серцево-судинної функціональної патології характеризується поступовим наростанням і ускладненням симптоматики, що акцентується паралельно з фіксацією патологічних форм реагування центральної нервової системи у вигляді активних розладів і формуванням депресивного настрою. Депресивні порушення, що визначають патогенез функціональних серцево-судинних розладів, мають різні типи – астеничний, тривожний і астено-тривожний, з яких найбільш частим є тривожний [5, с. 12]. За результатами діагностики підлітків із серцево-судинними розладами, які перебували на лікуванні у стаціонарі, виявлено такі форми депресій (рис. 4).

Гострі хронічні соматичні захворювання глибоко переживаються підлітками, виступаючи причиною загострення преморбідних рис. В контексті психосоматичного підходу Д.М. Ісаєв виокремлює низку детермінантів, що формують підвищену сенситивність дитини до емоційних стресів, ускладнюють психологічний і біологічний захист, полегшують виникнення й обтяження перебігу соматичних захворювань [4]. До них відносяться наступні фактори: неспецифічна спадковість і вроджена обтяженість соматичними порушеннями і дефектами; спадкова схильність до психосоматичних розладів; нейродинамічні зрушення (порушення діяльності ЦНС); особистісні властивості особливості психічного і фізичного стану в контексті пережитою підлітком психотравмуючої ситуації; несприятливість сімейних та інших соціальних факторів.

В контексті вегетологічної думки А.М. Вейн вважає, що надзвичайно важко знайти виразні психологічні кореляти соматичним розладам. Виходячи з цього, на думку дослідника, невірно було б цілком заперечувати відому роль специфічності психологічного конфлікту. Тому А.М. Вейн підкреслює вагомість неспецифічного психологічного конфлікту – емоційного стресу в конкретній формі розгортання певного захворювання. Зокрема, виокремлюючи роль таких факторів [4, с. 60]: спадкова схильність; значення раннього онтогенезу натального періоду, первинних умов виховання, рівномірного фізіологічного дозрівання мозкових функціональних систем; анамнестичні дані про хворий орган, ураження його інфекцією, температурними впливами, що підготували його до вибіркової реактивності у відповідь на неспецифічний емоційний стрес; зв'язок із вихідним функціональним станом системи, що уражається, вплив біоритмічних коливань; конституційні особливості реактивності вегетативної нервової системи. Тож, соматизація виникає у тому випадку, коли копінг-стратегії не включаються, тобто агресивні імпульси спричиняють підвищений кров'яний тиск, а він у свою чергу провокує серцевий спазм.

До коронарних захворювань призводять певні типи поведінки, яку вперше описали Р. Роземан та М. Фрідман як загрози для виникнення ішемічних захворювань серця, поведінку типу А, якою ця група хворих на основі своїх особистісних характеристик реагує на різні ситуативні вимоги. Вони протиставили цим реакціям поведінку типу Б, яка займає протилежний полюс на шкалі реагувань. Пізніші дослідження показали, що ознаки типу А і Б є об'єктивно спостережуваними елементами поведінки,

Таблиця 1

Факторне навантаження у групі досліджуваних підлітків із серцево-судинними захворюваннями

Назва фактору	Назва показника	Факторне навантаження	Загальна дисперсія
Емоційні особливості підлітків	Фіксація на перешкоді	0,7765	20,5
	Фіксація на самозахисті	0,7923	
	Інтропунітивність	0,6964	
	Імпунітивність	0,6305	
	Емоційна напруженість	0,6378	
	Тривожність	0,5574	
	Ригідність	0,6807	
	Асоціальна поведінка	0,5525	
Вплив сімейного середовища на формування особистості підлітків	Неповна сім'я	-0,7124	10,7
	Аутизація	0,5653	
	Конфліктність	0,7687	
Самооцінка підлітків	Тривожність	0,5354	9,9
	Конфліктність	0,7788	
	Почуття неповноцінності	0,7190	
	Ворожість	0,6826	



але швидше являють собою загальні чинники ризику психосоматичних захворювань і не дають можливостей каузального пояснення серцевих розладів [3].

За допомогою багатофакторного аналізу емпіричних даних, отриманих у групі досліджуваних підлітків із серцево-судинними захворюваннями, нами виокремлено три фактори: емоційні особливості підлітків, вплив сімейного середовища на формування особистості підлітків та самооцінка підлітків.

Фактор 1 – «Емоційні особливості підлітків» – пояснює 20,5% дисперсії. До цього фактору увійшли шкали: фіксація на перешкоді (0,7765); фіксація на самозахисті (0,7923); інтропунітивність (0,6964); імпульсивність (0,6305); емоційна напруженість (0,6378); тривожність (0,5574); ригідність (0,6807); асоціальна поведінка (0,5525).

Найбільше факторне навантаження має шкала «фіксація на самозахисті», а найменше – «інтропунітивність». Цей фактор вказує на те, що зосередженість особистості на труднощах, перешкодах пов'язана із прагненням захистити власне «Я» від травмування, нав'язливе бажання знівелювати фруструючу ситуацію або ж відпустити її на самостійне вирішення. Фруструюча ситуація викликає підвищене хвилювання та емоційну напруженість і надмірне зосередження на негативних переживаннях та виражається у протидії вимогам оточуючих.

Хворі підлітки схильні до того, щоб наполегливо оберігати свій емоційний світ. І водночас вони уникають протистояння, боротьби, суперечок та схильні до раціоналізації. Психологічними причинами загострення серцевих проблем є ситуації спокуси, які близькі до самопожертви, або до прихованої агресії, яка при потребі захищатись вивільняється у вигляді серцевого спазму.

Фактор 2 – «Вплив сімейного середовища на формування особистості підлітків» – пояснює 10,7% дисперсії. До цього фактору увійшли шкали: «неповна сім'я», «аутизація», «конфліктність».

Найбільше факторне навантаження має шкала «конфліктність», а найменше – «неповна сім'я». Цей фактор вказує на те, що виховання підлітків у неповній сім'ї формує такі характерологічні властивості, як замкнутість, ідеалістичність мислення, мовчазність, відсутність контактності та сприяє формуванню конфліктності як властивості особистості, оскільки, виховуючись у неповній сім'ї, підлітки не можуть переймати взірці адекватної поведінки батьків – вміння конструктивно відреагувати власні емоції, долати конфлікти, налагоджувати близькі стосунки з оточуючими.

Фактор 3 – «Самооцінка підлітків» – пояснює 9,9% дисперсії. До цього фактору увійшли шкали: «тривожність» (0,5354); «конфліктність» (0,7788); «почуття неповноцінності» (0,7190); «ворожість» (0,6826).

Найбільше факторне навантаження має шкала «конфліктність», а найменше – «тривожність». Цей фактор вказує на те, що почуття неповноцінності у підлітків із серцево-судинними захворюваннями пов'язане із тривожністю та конфліктністю, оскільки особистість, не маючи впевненості у собі, втрачає віру у власні сили, неадекватно оцінює свої можливості, катастрофізує труднощі; внаслідок цього у неї розвивається вороже ставлення до оточуючих (табл. 1).

Висновки з проведеного дослідження. Серцево-судинні захворювання у підлітковому віці мають у собі значний психосоматичний компонент, що проявляється як наслідок особистісної та соціальної дезадаптації підлітків і переходить в невротизовані та депресивні прояви симптомів захворювання, що детермінують особливості соціальної поведінки підлітків. Факторний аналіз підтверджує, що підлітки із серцево-судинними захворюваннями прагнуть захистити власне «Я» від перешкод, відпускаючи на самостійне вирішення фруструючі ситуації, вони не вміють конструктивно відреагувати власні емоції, вирішувати конфлікти, налагоджувати близькі стосунки з оточуючими. Підліткам із серцево-судинними захворюваннями властивий підвищений рівень тривожності та невпевненість у собі. Тож ми з'ясували, що функціонування серцево-судинної системи безпосередньо пов'язане з діяльністю психіки людини, патологічний процес, призводячи до зміни функціонування внутрішніх органів, обов'язково спричиняє зміну психічної діяльності і навпаки. Результати численних досліджень і зокрема наші свідчать, що між соматичними та психічними дисфункціями є чіткий і закономірний взаємозв'язок.

Подальші дослідження можуть бути скеровані на діагностику ставлення до хвороби підлітків із серцево-судинними захворюваннями через призму соціально-психологічних детермінантів виникнення дисфункцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітенко І.С. Зміни психіки при соматичних розладах – актуальна проблема медичної психології / І.С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – № 1 – С. 48–50.
2. Внутрішня картина здоров'я дітей і підлітків як психологічний феномен / Г.В. Кукуруза, О.Е. Беляєва, О.О. Кирилова, С.М. Целюрик // Наук. зап. Ін-ту психології АПН України. – 2007. – Вип. 32. – С. 148–157.

3. Рольник Г.І. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г.І. Рольник // Мед. аспекти здоров'я. – 2011. – № 8. – С. 70–74.

4. Щеглова Л.В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – с. 58–61.

5. Коцур Н.І. Психогігієна: навч. посіб. / Н. І. Коцур, Л.С. Гармаш. – Чернівці: Книга – XXI, 2006. – С. 210–287.

6. Хомич Г.О. Невротичні зрушення у дітей як наслідок переживання тривалої соціально-психологічної депривації / Г.О. Хомич // Гуманітарний вісник. – Переяслав-Хмельницький ДПІ імені Г.С. Сковороди. – Вип. 2. – С. 139–146.

7. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serca, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL: Warszawa, 1988. – С. 452–459.

УДК 159.972

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ ДОСТУПА К ТРАВМАТИЧЕСКИМ ВОСПОМИНАНИЯМ В БОДРСТВУЮЩЕМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ КЛИЕНТА

Николаенко С.А., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Сумский государственный педагогический университет
имени А.С. Макаренко

В статье показано, что доступ травматическим воспоминаниям в бодрствующем состоянии сознания клиента может быть реализован с помощью методов свободных ассоциаций, эпистемологической метафоры Д. Гроува, обнаружения исходной причины на линии времени, а также в процессе десенсибилизации и переработки движениями глаз на этапе определения предмета воздействия.

Ключевые слова: травматические воспоминания, доступ к травматическим воспоминаниям, методы доступа к травматическим воспоминаниям.

У статті показано, що доступ травматичних спогадів у бадьорому стані свідомості клієнта може бути реалізований за допомогою методів вільних асоціацій, епістемологічної метафори Д. Гроува, виявлення вихідної причини на лінії часу, а також у процесі десенсибілізації та перероблення рухами очей на етапі визначення предмета впливу.

Ключові слова: травматичні спогади, доступ до травматичних спогадів, методи доступу до травматичних спогадів.

Nikolaienko S.A. SOME METHODS OF ACCESS TO TRAUMATIC MEMORIES IN THE WAKING STATE OF CONSCIOUSNESS CLIENT

The article shows that the client access traumatic memories in the waking state can be realized by using the method of free association, epistemological metaphor D. Grove, root cause detection in the timeline, as well as in eye movement desensitization and reprocessing at the stage of determining the impact of the subject.

Key words: traumatic memories, access to traumatic memories, methods of access to traumatic memories.

Постановка проблеми. Модель SCORE, розроблена Р. Дилтсом і Т. Епштейном в 1987 році, представляє собою мінімальний набір елементів інформації, необхідних в будь-якому процесі змін або психотерапії. В відповідності з вказаною моделлю для ефективного рішення психотерапевтичної проблеми необхідно встановити відносини між наступними елементами: симптомами, причинами, результатами, ресурсами, ефектами [2, с. 106–112].

Згідно з моделлю SCORE, в процесі руху до бажаного стану клієнта виникають *симптоми* в формі обмежень, опору або перешкоди в досягненні результату. Як правило, симптоми

являються найбільш помітним аспектом психотерапевтичної проблеми.

Безумовно, щоб ефективно вирішити проблему, необхідно знайти і усунути *причини* цих або інших симптомів або набору симптомів. Якщо працювати тільки з симптомами, це принесе клієнту лише тимчасове полегшення. Однак часто причини не занадто очевидні, більш обширні, більш системні по своїй природі, ніж конкретні симптоми, які проявляються в даний момент.

В психотерапії розрізняють наступні чотири типи причин, які можуть викликати симптоми. «*Формальні причини*» пов'язані з тим, як людина сприймає, організує і фільтрує поточні події.



«Ограничивающие причины» возникают как следствие существующих границ реальности или недостатка возможностей человека, которые проявляются «здесь и теперь». «Окончательные причины» связаны с негативными прогнозами клиента относительно развития текущих событий в будущем. «Предшествующие (исторические) причины» являются цепочками событий, корни которых лежат в прошлом [2, с. 109].

Процесс доступа к такой разновидности «предшествующих (исторических) причин», как воспоминания о травматических событиях, становится проблемой в силу того, что такого рода воспоминания часто подавляются, вытесняются в бессознательную сферу и становятся недоступными для обыденного состояния сознания клиента [6].

Поэтому в обыденном состоянии сознания клиент далеко не всегда может произвольно вспомнить те травматические события, которые стали причиной возникновения определенных симптомов. А это значит, что требуется применение специфических процедур доступа, которые могли бы целенаправленно реактивировать переживания клиента в момент первоначальной травматической ситуации для их последующей терапевтической переработки.

Таким образом, в современных этиологически ориентированных направлениях психотерапии, связанных, в частности, с терапией психических травм, продолжает оставаться актуальным сравнительный анализ разнообразных процедур доступа к вытесненным и диссоциированным травматическим воспоминаниям для определения применимости данных процедур по критериям адекватности, контролируемости, безопасности.

Постановка задачи. Наша задача – исследовать основные методы, которые реализуют адекватный, контролируемый и безопасный доступ к травматическим воспоминаниям в бодрствующем состоянии сознания клиента.

Изложение основного материала. Рассмотрим некоторые эффективные методы, которые обеспечивают доступ к травматическим воспоминаниям в бодрствующем состоянии сознания клиента.

1. «Метод свободных ассоциаций». Исторически первым терапевтическим методом, который обеспечивал доступ к травматическим воспоминаниям в бодрствующем состоянии сознания клиента, стал метод свободных ассоциаций.

3. Фрейд и его последователи предполагают, что неконтролируемые ассоциации – это символическая или иногда даже прямая проекция внутреннего, часто не-

осознаваемого содержания психики. Это позволяет использовать ассоциативный эксперимент для выявления и описания аффективных комплексов, связанных с травматическим опытом.

Основное правило метода свободных ассоциаций – «говорить всё, что приходит в голову». В этом правиле подчеркивается необходимость избегать какой-либо «филтрации» высказываний, даже если возникающие мысли кажутся нелепыми, неважными, не относящимися к теме обсуждения и даже если они способны вызвать чувство неловкости или стыда. Правило требует, чтобы пациент говорил обо всем, что приходит в голову, без ограничений и без попыток организовать логичную, структурированную и осмысленную беседу.

Согласно З. Фрейду, свободные ассоциации на самом деле не совсем «свободные», а направляются неосознанным процессом. Сознание «пропускает» этот неосознанный материал, поскольку он идет в символической форме. В расслабленном состоянии клиента с помощью свободных ассоциаций вытесненные травматические воспоминания постепенно всплывают на поверхность его сознания.

Поскольку каждая последующая ассоциация динамическим образом связана с предшествующей ассоциацией, клиент в конце концов получает доступ к своим исходным травматическим воспоминаниям. В результате может произойти эмоциональная разрядка и освобождение от аффекта, связанного с воспоминанием о травматическом событии. Вследствие этого травматическое воспоминание во многих случаях спонтанно перерабатывается и перестает быть патогенным [5, с. 447].

2. «Эпистемологическая метафора Д. Гроува». Технику работы с эпистемологической метафорой предложил Д. Гроув. В качестве материала для эпистемологической метафоры терапевт выявляет и «возвращает» собственные слова клиента, которые прошли стадию кинестетического опыта, благодаря чему они сразу достигают глубин его бессознательного, что и способствует доступу к травматическим воспоминаниям. По мнению Д. Гроува, для каждого чувства, каждого переживания человека может быть создана своя эпистемологическая метафора. Для этого терапевт должен найти, где расположен симптом или неприятное кинестетическое ощущение (в пространстве тела клиента) и когда во времени (на субъективной линии жизни клиента). Таким образом выявляется и в дальнейшем используется субъек-

тивный пространственно-временной континуум клиента.

Приведем примерную последовательность вопросов, которые автор рекомендует использовать для построения эпистемологической метафоры: «И когда..? Где вы чувствуете..? Где именно вы чувствуете..? Внутри или снаружи? Имеет это размер или форму? Цвет? И на что это похоже? И что еще об этом? Как, что? И когда это происходит, что происходит потом? И что может происходить потом? И как это может произойти? И в то время как ..., что происходит дальше? И где это могло бы быть? И кто там мог бы быть еще? И кем может быть этот? И что могло бы на тебе быть одето? И сколько тебе могло быть лет?»

Рассмотрим процедуру формирования и утилизации эпистемологической метафоры на примере Нормана Воотона [3]. Для того чтобы нагляднее показать место и особенности реализации *этапа доступа к травматическим переживаниям* в общей структуре процессе работы с эпистемологической метафорой, мы разделили данную процедуру на этапы (где К – клиент, Т – терапевт).

Первый этап: актуализация кинестетического блока.

К.: Я напрягся внутри

Т.: И когда вы напряглись внутри, где именно вы напряглись внутри?

К.: В моем желудке.

Т.: Где именно в вашем желудке?

К.: Прямо в центре желудка.

Второй этап: формирование эпистемологической метафоры.

Т.: И это напряжение в центре желудка – как что? Какого рода?

К.: Это узел веревки.

Т.: Какого рода эта веревка?

К.: Очень грубая.

Т.: И что-нибудь еще об этой веревке и об этом узле.

К.: Он очень стянут.

Т.: И что-нибудь еще об этом стянутом узле веревки.

К.: Он стягивает вот так.

Т.: И когда этот узел стягивает вот так, что происходит потом?

К.: Узел растет и становится более стянутым.

Третий этап: проведение возрастной регрессии.

Т.: И когда он все более стянут, что происходит потом?

К.: Я испуган.

Т.: И когда ты испуган, сколько тебе лет, когда ты испуган?

К.: Только пять.

Т.: И когда тебе только пять, назови имя этого ребенка.

К.: Мне четыре, и меня зовут Норман. Я крошечный. Я испуган!

Т.: И когда ты испуган, сколько тебе лет?

К.: Мне пять.

Т.: И когда тебе пять и ты испуган, во что ты одет?

К.: На мне мой коричневый костюм, и я с босыми ногами.

Четвертый этап: доступ к травматическим воспоминаниям.

Т.: И когда тебе пять, и ты испуган, и ты в своем коричневом костюме, и с босыми ногами, где именно это может быть?

К.: Я на кухне, и он снял свой ремень. И он собирается ударить меня!

Т.: И когда он собирается ударить тебя, что еще об этом?

К.: Я очень, очень испуган!

Пятый этап: переработка травматических воспоминаний путем трансформации эпистемологической метафоры.

Т.: И когда ты очень, очень испуган и он собирается ударить тебя, может ли эта грубая веревка с узлом быть заинтересована, чтобы пойти к нему? И когда она идет к нему, что может сделать веревка?

К.: Она может связать его руки.

Т.: И может ли она связать его руки?

К.: Да!

Т.: И когда он связывает его руки, что происходит потом?

К.: Он не может ударить меня!

Таким образом, этап доступа к травматическим воспоминаниям находится в структуре процедуры формирования и утилизации эпистемологической метафоры после этапов актуализации кинестетического блока, формирования эпистемологической метафоры, возрастной регрессии, но перед этапом переработки травматического воспоминания путем трансформации эпистемологической метафоры.

3. «Обнаружение исходной (глубинной) причины на линии времени». Восприятие времени – один из важнейших компонентов субъективной реальности человека, который оказывает влияние на то, как он получает доступ к памяти, строит планы, решает проблемы. Восприятие времени во многом является когнитивной конструкцией. Это связано с тем, что наше физическое тело всегда находится в настоящем, а разум может «путешествовать» как в прошлое, так и будущее.

«Линии времени» стали основным способом отношения ко времени в современной западной культуре. С одной стороны, необходимо различать восприятие событий «во времени», когда человек занима-



ет позицию наблюдения, которая ассоциирована с событием. При этом «будущее» представлено в виде линии, лежащей перед ним, а «прошлое» – в виде линии, лежащей за ним. С другой стороны, человек может воспринимать события «сквозь время», когда он занимает позицию наблюдения, которая диссоциирована от события. При этом «прошлое» и «будущее» находятся справа и слева от него, а настоящее – где-то посередине между ними.

Для реализации процедуры обнаружения глубинной причины на линии времени необходимо: 1) предварительно извлечь (определить) линию времени клиента; 2) при необходимости провести психокоррекцию линии времени; 3) обнаружить исходную (глубинную) причину [4].

Компоненты работы на линии времени при обнаружении исходной причины состоят в следующем: 1) установление раппорта; 2) сбор информации; 3) переход от следствия к причине 4) диссоциация клиента от своих проблем; 5) прерывание стратегии; 6) обнаружение исходной причины [1, с. 246–265].

Рассмотрим особенности шестого компонента, связанного с обнаружением исходной (глубинной) причины. Для этого в нейролингвистическом программировании (НЛП) используется следующая процедура.

Первый этап: клиенту ставится серия вопросов для идентификации содержания исходной причины.

Как вы делаете «это» (актуализируете и поддерживаете существование проблемы)?

Как я (терапевт) на вашем месте должен был делать «это» (актуализировать и поддерживать существование проблемы)?

Что является исходной причиной проблемы, выявленной на этапах 1–5?

Отсоединение от чего приведет к исчезновению проблемы?

Второй этап: клиенту ставится следующая серия вопросов для локализации исходной причины на линии времени.

Если вы знаете, то скажите, было это до вашего рождения, во время него или после него?

Хорошо, в каком году это происходит (на каком месяце беременности матери)?

Это было в прошлой жизни или передано вам вместе с генами?

Третий этап: клиенту даются указания по перемещению к исходной причине над линией времени и вхождению в нее.

Поднимитесь над своей линией времени и переместитесь к исходной причине.

Для этого сначала поднимитесь над линией времени в настоящем.

Переместитесь в позицию на линии времени непосредственно над «исходной причиной».

Переместитесь в позицию на линии времени за 15 минут до «исходной причины».

Войдите в исходное событие и ассоциируйтесь с ним (далее идет переработка отрицательных эмоций).

Таким образом, для обнаружения исходной причины на линии времени необходима идентификация содержания исходной причины, локализация исходной причины на линии времени, перемещение к исходной причине над линией времени и ассоциация с исходным событием на линии времени. При этом после обнаружения глубинной причины на линии времени в дальнейшем могут быть использована техника освобождения клиента от отрицательных эмоций, связанных с выраженными травматическими воспоминаниями, и техника избавления от ограничивающих решений [1; 4].

4. Доступ к травматическим воспоминаниям при десенсибилизации и переработке движениями глаз (ДПДГ).

Десенсибилизация и переработка движением глаз (ДПДГ) – это метод психотерапии, разработанный Ф. Шапиро для лечения клиентов с широким спектром проявлений посттравматического синдрома, ветеранов боевых действий, жертв преступлений, лиц с переживанием чрезмерного горя, детей с переживанием насильственного нападения, жертв сексуального насилия, жертв катастроф и пожаров, а также клиентов, страдающих паническим синдромом, диссоциативными расстройствами, фобиями и др. [6].

Согласно теории Ф. Шапиро, в результате переживания человеком травматического опыта может заблокироваться работа врожденного нейрофизиологического механизма переработки травматических воспоминаний. Тогда травматические воспоминания и стимулы, которые ассоциируются с травматическим событием, перерабатываются неадекватно и сохраняются дисфункционально в изолированных нейросетях памяти. Цель ДПДГ – переработать эти травматические воспоминания и позволить пациенту развить более адаптивные механизмы адаптации к окружающей среде.

Структура стандартной процедуры ДПДГ включают 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].

Рассмотрим особенности доступа в ДПДГ к целевому переживанию, связанному с травматическими воспоминаниями. Данный доступ реализуется с помощью следующей серии вопросов.

Вопрос для выбора первичной цели: «Что всплывает в памяти, когда вы думаете о травматическом событии?»

Вопросы для выбора представления: «Какая картина полностью представляет собой травматическое событие?»; «Какая картина представляет наиболее травматическую часть события?».

Вопрос для идентификации отрицательного самопредставления: «Какие слова лучше всего соответствуют картине, выражающей ваши отрицательные самопредставления о самом себе, или вашего переживания?»

Вопрос для создания положительного самопредставления: «Как бы вам хотелось относиться к травматическому событию или к самому себе?»

Вопрос для оценивания соответствия представлений: «Когда вы воспроизводите сейчас картину события и повторяете слова [психотерапевт приводит высказывание, отображающее положительное представление], насколько в этой картине вы соответствуете идеальному представлению о себе, по вашему ощущению, в баллах от 1 до 7, где 1 – ни на сколько, а 7 – вполне?»

Вопрос для наименования эмоций: «Когда вы сосредоточиваетесь на картине и по-

вторяете слова [психотерапевт произносит выражение, соответствующее отрицательному представлению], какие эмоции у вас возникают?»

Вопрос для определения субъективных единиц беспокойства: «Как бы вы оценили свои чувства от 0 (нейтральное состояние покоя) до 10 (наихудшее из того, что вы можете представить)?»

Вопрос для идентификации ощущений в теле: «Где в теле вы испытываете те или иные ощущения?» [6, с. 177–186].

Итак, доступ к травматическим воспоминаниям в процессе ДПДГ реализуется на этапе определения предмета воздействия, когда терапевт выясняет компоненты целевого воспоминания и определяет основные типы реакций клиента на процесс с помощью указанной выше серии вопросов.

Выводы. Таким образом, доступ травматическим воспоминаниям клиента в бодрствующем состоянии может быть реализован, в частности, с помощью методов свободных ассоциаций, эпистемологической метафоры Д. Гроува, обнаружения исходной (глубинной) причины на линии времени, а также в процессе ДПДГ на этапе определения предмета воздействия при выяснении компонентов целевого воспоминания. Данные методы соответствуют, с нашей точки зрения, критериям адекватности, контролируемости и безопасности.

Задача дальнейших исследований – выявление сущности переработки травматических воспоминаний после доступа к ним, определение основных направлений переработки травматических воспоминаний, выявление эффективных и универсальных методов переработки травматических воспоминаний.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боденхаммер Б. НЛП-практик : полный сертификационный курс : [учебник магии НЛП] / Б. Боденхаммер, М. Холл. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 272 с.
2. Дилтс Р. НЛП-2: поколение NEXT / Р. Дилтс, Дж. Делозье. – СПб. : Питер, 2012. – 320 с.
3. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии / В.А. Доморацкий. – М. : Издательство Института психотерапии, 2007. – 221 с.
4. Ковалев С.В. Психотерапия личной истории и психокоррекция Самостоятельных Единиц Сознания / С.В. Ковалев. – М. : МОДЭК, МПСИ. – 2001. – 160 с.
5. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис ; пер. с франц. Н.С. Автономовой. – М. : Высшая школа, 1996. – 326 с.
6. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз : основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро ; пер. с англ. А.С. Ригина. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 496 с.



УДК 159.964.3

ЗМІСТ ЕРОТИЧНИХ ФАНТАЗІЙ: ДІАГНОСТИЧНИЙ ТА ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ

Палій В.С., к. психол. н.,
викладач кафедри психології та педагогіки
Київський національний лінгвістичний університет

У публікації представлено опис класичних і новітніх досліджень специфіки еротичних фантазій у жінок, наведено їх типові фабули та розглянуто функції в житті людини. На основі практичних прикладів розглянуто діагностичний та психотерапевтичний потенціал роботи зі змістом еротичних фантазій у межах підходу психотерапії, що центрована на клієнті.

Ключові слова: еротичні фантазії, типи еротичних фантазій, психотерапія, що центрована на клієнті, фокусування, інфантильна сексуальність, мазохістичний радикал.

В публикации представлено описание классических и новейших исследований специфики женских эротических фантазий, приведены их типичные фабулы и рассмотрены функции в жизни человека. На основании практических примеров рассмотрен диагностический и психотерапевтический потенциал работы с содержанием эротических фантазий в рамках клиент-центрированного подхода.

Ключевые слова: эротические фантазии, типы эротических фантазий, клиент-центрированная психотерапия, фокусирование, инфантильная сексуальность, мазохистический радикал.

Palii V.S. CONTENT OF EROTIC FANTASIES: DIAGNOSTIC AND THERAPY POTENTIAL IN PRACTICE

Article contains review of classic and up to date researches of women's erotic fantasies, their life stories and functions in human life. There are shown diagnostic and psychotherapy potential of work with content of erotic fantasies, using client-centered therapy.

Key words: erotic fantasies, client-centered therapy, focusing, infant sexuality, masochistic radical.

Постановка проблеми. Еротичні сни, мрії, фантазії є невід'ємним аспектом ставового життя людини. У медичному аспекті сексуальні фантазії є важливим елементом сексуального здоров'я людини. Тому більшою мірою цікавість дослідників спрямована на форму, частоту та формальний зміст. Аналітично орієнтовані дослідники в свою чергу розглядають еротичні фантазії як продукти несвідомого, які часто в символічній формі можуть презентувати ті чи інші особистісні конфлікти та нереалізовані потреби. В еротичних фантазіях часто в символічній формі можуть бути представлені загальні уявлення жінки про стосунки з чоловіком, які є стосунками в широкому розумінні та не обмежуються лише сексуальною взаємодією [10].

Істотні відмінності еротичної уяви від реальної сексуальної поведінки особистості можуть бути ознакою проблемного сексуального життя та труднощів у побудові міжособистісних стосунків. Часто пошук внутрішнього компромісу між «хочу» та «можна» може бути зовсім непростим, хоча б тому, що «можна» зовсім не відповідає очікуванням «хочу». Важливим є питання, наскільки те, що у психіці представлено як «хочу», відповідає організмичній тенденції [8] чи є результатом викривлення самоактуалізуючої тенденції та переробленим на

символічному рівні травматичним досвідом. У такому розумінні еротичні фантазії можуть бути не лише пікантними відомостями з приватного життя клієнта, а й потужним діагностичним і терапевтичним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку сучасних науковців, еротичні фантазії має переважна більшість людей, а окремі дослідники говорять про всіх жінок. В.В. Кришталь розглядав еротичні фантазії як компонент сексуального здоров'я людини [4]. Сьогодні зміст сексуальних фантазій не засуджується, і на його підставі не ставляться психіатричні діагнози. Крім того, вчені зазначають і наголошують на особливій користі сексуального фантазування. Еротичні фантазії в наш час заведено розглядати як позитивний і сприятливий аспект сексуальності.

Постановка завдання. Визначити діагностичний та психотерапевтичний потенціал аналізу еротичних фантазій в індивідуальній роботі з клієнтом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз результатів класичних досліджень, проведених Н. Leitenberg і К. Henning, показав, що 95% жінок мають сексуальні фантазії. Близько половини з опитуваних зазначили, що почалися вони в ранньому віці [15]. Існують досліджен-

ня, що пов'язують інтенсивність еротичних фантазій у жінок із фазою менструального циклу, зокрема більш яскравими та емоційно забарвленими еротичні фантазії є саме в період овуляції. Активізація еротичної уяви в цьому разі є провокатором реальної сексуальної поведінки, біологічною метою якої є запліднення [13]. Щодо вікових особливостей інтенсивності фантазування було встановлено, що найбільш яскраві та насичені еротичні фантазії спостерігаються у жінок у віці від 27 до 45 років. Це можна пов'язати з тим фактом, що свого піку жіноча сексуальність досягає приблизно в 30 років [14].

Інструментально сексуальні фантазії виконують велику кількість різноманітних функцій. До того ж сексуальна уява може бути спрямована на досягнення різних цілей: підвищення впевненості в собі (у жінок це розуміння власної бажаності, усвідомлення привабливості), стримування почуттів та емоцій, підсилення сексуального збудження або просто отримання сексуальної розрядки. Розглянемо детальніше функції еротичних фантазій.

Отже, як показав американський психолог D. Вурне, еротичні образи та фантазії виконують чотири головні функції. По-перше, відображуючи та фіксуючи сексуально значущі властивості та переживання, ці образи є засобом пізнання. По-друге, еротичні фантазії є стимуляторами сексуальної поведінки. По-третє, сексуальні фантазії розширюють межі та можливості сексуального задоволення, збагачують репертуар сексуальної поведінки та поповнюють його новими нюансами. По-четверте, еротична уява дає людям можливість долати жорсткі кордони реальності та робить доступними переживання, які можуть бути недосяжними у фізичному пізнанні [12]. Також можна визначити й інші функції:

- 1) безпосереднє посилення сексуального збудження;
- 2) безпечність збудження, що стимулюється;
- 3) звільнення від почуття провини та тривоги;
- 4) сексуальна репетиція реальних подій;
- 5) створення власного приватного інтимного простору;
- 6) звільнення від обмежень, стереотипів, шаблонів.

Часто більшість людей хибно розуміють природу сексуальних фантазій, вважаючи, що будь-які фантазії людина прагне втілити в дійсність. Часто фантазії існують лише у вигляді продукту уяви, який зовсім не потребує реалізації. Навпаки, вони є певною цінністю для людини як найінтимніший ас-

пект власного життя. Крім того, часто фантазії можуть не мати чіткої фабули та бути представленими нарисами, враженнями, ситуаціями, які можуть виникати в уяві як спонтанно, так і довільно.

У дослідженнях, які проводилися на базі Masters and Johnson Institute, було встановлено: більшість жінок, яких збуджують фантазії, що відображають такі незвичайні види сексуальної активності, як насилля, інцест, зоофілія, садомазохізм, говорять про повну відсутність в них бажання втілювати свої фантазії в реальність. Велика кількість жінок у цьому дослідженні стверджували, що не прагнуть до реалізації своїх сексуальних фантазій в реальності.

Проте існують і протилежні ситуації. Можна припустити, що це прагнення залежить від чотирьох обставин:

- 1) наскільки сильний еротичний потяг викликають фантазії;
- 2) наскільки тямучим та надійним є партнер;
- 3) як людина сприймає саму себе;
- 4) наскільки незвичною є сама фантазія [16].

У ході багаторічного аналізу еротичних фантазій H. Leitenberg та K. Henning дослідили фундаментальні відмінності в характері та описі еротичних фантазій у чоловіків і жінок. Так, еротичні фантазії чоловіків більшою мірою орієнтовані на секс, у них можна знайти описи самого контакту та фізичних нюансів, із ним пов'язаних. Жіночі ж фантазії більшою мірою романтизовані, у них увага приділяється саме прелюдіям, деталям, подробицям та інтонаціям [15].

Різні класифікації сексуальних фантазій та окремі фантазії важко віднести до певних груп. Однак можна визначити певні аспекти, за якими можна розподілити сексуальні фантазії за змістом [1]. Виділяють різні підстави для класифікації, серед них підкорення, ефект новизни, застосування фізичної сили, груповий секс.

Найбільш популярними є фантазії, які пов'язані з так званими мисленнєвими експериментами та передбачають *ефект новизни*: уявити щось, чого в реальному житті ніколи не було. У сексуальних мріях такого типу людина може експериментувати з ролями та формами отримання сексуальної насолоди. Проте ефект новизни не може бути інформативною змістовною характеристикою, оскільки безпосередньо залежить від досвіду жінки, а нові дії та ситуації, які постають у фантазії, можуть бути охарактеризовані з позицій активності, пасивності, агресивності, мазохістичності тощо.

Іншою змістовою ознакою фантазії є *підкорення*, сутність якого полягає у визнанні



фізичної та/або моральної переваги партнера. Репертуар фантазій підкорення може бути різноманітним: від ситуацій зваблення до відверто мазохістичних сцен.

Поширеними є фантазії, зміст яких полягає в тому, щоб уявити *сексуальні стосунки з іншим партнером*, який може бути уявним, колишнім або реальним знайомим. Одним із різновидів фантазій сексу з новим партнером є фантазії контакту зі знаменитістю. Жінка може обирати відомого та успішного партнера або партнерку, який одночасно може бути і недосяжним ідеалом. Часто фантазії з уявним партнером можуть мати характер переносу сімейних ситуацій у поле дорослих стосунків.

Ще один тип фантазій, близький до заміни партнера, – сцени *групового сексу*. Фантазії на цю тему можуть бути різними: від ретельно розроблених планів оргій до простого уявлення самої ситуації. У деяких фантазіях на тему групового сексу дії мають бісексуальний характер, тоді як в інших уявних сценаріях статевий акт є суто гетеросексуальним. Привабливість фантазій на тему групового сексу може полягати в бажанні відчуття жінкою своєї сексуальної неповторності, привабливості, відсутності або мінімальної конкуренції, подоланні умовностей та стереотипів інтимної поведінки [6].

Наступним змістовим аспектом сексуальних мрій може бути *спостереження* за іншими особами, які займаються сексом. У своєму чистому вигляді така фантазія не передбачає участі в сексуальному контакті людини, яка спостерігає, проте ця людина може потрапляти в поле зору інших. У варіаціях на цю тему людина, яка спостерігає за іншими, досягає сильного сексуального збудження та приєднується до учасників статевого акту. Фантазії такого роду не є еквівалентними до справжнього вуайеризму, але можна констатувати певні спільні риси.

Фантазії на тему *згвалтування* серед широких мас викликають найбільше незрозуміння. Часто самі жінки вважають, що якщо така фантазія виникає, то є потреба в її реалізації. Існують різні версії щодо розгляду змісту цих фантазій. Так, їх можна розглядати як засіб, який допомагає окремим жінкам переконалися у своїй сексуальній пасивності, у тому, що їхня поведінка відповідає культурним стереотипам. Крім того, фантазії про згвалтування знімають з жертви особисту відповідальність за отримане від сексу задоволення. Очевидним є і задоволення певних мазохістичних потреб у безпечній формі.

Від фантазій з темами згвалтування кардинально відрізняються спокійні та ро-

мантичні фантазії. Ці сценарії будуються, як правило, на випадкових знайомствах в майже ідеальних умовах: затишний садок, красиве морське узбережжя, тропічний рай. Такі умови сприяють виникненню романтичного почуття, яке поступово переходить у сексуальну прелюдію. Після такого спалаху пристрасті сексуальних партнерів більше нічого не пов'язує. Часто ці фантазії можуть бути настільки романтизованими, що сексуальний компонент у них зовсім нівелюється, тому доцільно сказати, що такі фантазії є реалізації інфантильного тренду жінки.

Джерелом сексуальної насолоди може бути *завдання болю, реалізація агресивних потреб*. Репертуар таких дій може бути широким: від простого домінування, асертивності та контролю жінкою до реальних актів фізичного знущання (побиття, зв'язування, опіки, заковування в кайдани та інше) чи приниження партнера. У зазначених мріях отримання задоволення є прямо пропорційним стражданням жертви [6].

Більшість досліджень, які присвячені темі вивчення еротичних фантазій, мали на меті опис сюжетного репертуару та його класифікацію. Останні дослідження з цієї теми стосуються пошуку взаємозв'язків між особистісними особливостями та психологічною проблематикою людини. Так, у ході проведення низки досліджень G. Birnbaum встановила взаємозв'язок між змістом еротичних фантазій і відчуттям незахищеності, особистою тривожністю. Згідно з результатами проведених експериментів, особам, у яких підвищений рівень особистої тривожності та виражена невпевненість у собі, будуть притаманні фантазії з тематиками дистанційованості, незалежності та самостійності. Авторка теорії пов'язує цей взаємозв'язок із тим, що ці сюжети є певним захистом Его людини від потенційного руйнівного впливу на самооцінку [11].

Досвід роботи в методі психотерапії, що центрована на клієнті, дає змогу зробити висновок, що ефективною можна вважати ту роботу, яка не концентрована безпосередньо на змісті проблеми, а працює з тими переживаннями, які є реакціями на травматичний досвід минулого. Ці переживання О.С. Кочарян визначає як «заторні», саме вони виступають перепоною тенденції до самоактуалізації особистості [7]. Заторні переживання є глибинними, вони часто утворюють конгломерат емоцій та почуттів, які складно диференціювати, наприклад «злість – образа – почуття безпомічності», «почуття провини – злість – переживання «забрудненості» тощо. Дослідження цих переживань та вихід на них є непростим

завданням, що пов'язано з рівнем підготовки спеціаліста, мотивацією та внутрішніми ресурсами клієнта.

Вихід на заторні переживання передбачає й обхід психологічних захистів. Переведення роботи в площину емоцій відкриває доступ і до більш глибоких переживань, які пов'язані з травматичним досвідом минулого. Звичайно, тут у нагоді стануть всі класичні рефлексивні техніки психотерапії, що центрована на клієнті, техніка фокусингу [2], корисними можуть бути навички роботи з тілом та диханням. Також потужним інструментом в роботі з переживаннями є взаємодія з символічними образами: метафорою, сновидіннями [7], фантазіями, зокрема еротичного змісту. Звернення до змісту еротичних фантазій доречно в ситуаціях терапії з темами сексуальності, жіночності, взаємин із чоловіками, ставлення до себе. Нижче наведено опис двох терапевтичних сесій, у яких робота з темою еротичних фантазій виявилась діагностично значущою та терапевтично корисною.

Робота № 1. Христина 34 роки, освіта вища, працює за спеціальністю. Вперше на консультацію звернулася через проблему в побудові стосунків із чоловіками. Христина мала кілька закоханостей, проте всі вони були відомими вітчизняними та закордонними співаками. Звичайні чоловіки, які оточували Христину, зовсім не цікавили її. Альтернативою відомим постатям виступали також закордонні чоловіки, стосунки з якими можна будувати на відстані й так само «добудовувати» їхній образ в уяві. Сексуальність Христини була досить інфантильною і за багатьма маркерами нагадувала етап психосексуального розвитку, який притаманний ранньому підлітковому віку (романтизованість стосунків за відсутності сексуального компонента, ідеалізація партнера, акцент на його зовнішності та статусі). Проте, незважаючи на таку асексуальність і романтизованість уявлень про стосунки на перший погляд, Христина була провокативною в манері триматися та одягатися й часто привертала до себе увагу чоловіків. Чоловіки реагували на неї досить відверто та не сприймали як партнерку для серйозних стосунків. У сексуальному плані Христина не була достатньо впевненою в собі, вона останньою зі своїх подруг втратила цнотливість, нечасті та ситуативні сексуальні контакти супроводжувалися страхами завагітніти та захворіти на венеричні захворювання.

Загалом Христину можна віднести до категорії клієнтів, у яких доступ до емоційної сфери заблоковано. Крім того, коли робота переводилася в площину емоцій, клієнтка

здійснювала спроби саботажу роботи в цілому. Їй подобалося контролювати ситуацію, коли вона розповідала щось змістовне. На одній із зустрічей, коли вона розповідала про свої страхи, пов'язані із сексом, терапевт запитала її, якими вона уявляє сексуальні стосунки у своїх фантазіях чи снах. Клієнтка почала розповідати, що її одночасно збуджують та цікавлять сцени, у яких вона відчувається «брудною». Це стосунки, які засуджуються суспільною мораллю: зради, спонтанний секс із незнайомцем, у якому вона відчувається використаною, груповий секс із чоловіками, які належать до нижчих соціальних прошарків. У таких стосунках вона не відчувається цінною, а радше – доступною. Терапевту резонувало слово «брудна». Після того як вона запитала клієнтку «Ви відчуваєтеся брудною?», клієнтка почала плакати. Розповідь про зміст фантазій і входження в переживання (сорому, бруду, сильного бажання) відразу почали супроводжуватися напливом ранніх дитячих спогадів і переживань, які дали змогу далі на більш глибокому рівні працювати з темою сексуальності.

З опису цієї ситуації видно, що робота зі змістом еротичних фантазій за умови доречного використання містить як діагностичний, так і терапевтичний потенціал. Змістовно ці фантазії можна класифікувати як мазохістичні, проте значно більшу цінність становить їх емоційна конотованість. Суб'єктивне переживання сексу як бруду спонукало клієнтку будувати такі стосунки, у яких інтимна близькість була б дуже рідкою або зовсім неможливою. З іншого боку сексуальність Христини проявлялась у вульгаризованих формах, які проходили внутрішню цензуру (надмірно сексуалізована манера триматися та одягатися), але інші прояви сексуальності, які внутрішньо визначалися як «брудні», в реальному житті були табуйованими. Випадкові сексуальні контакти для Христини містили елемент внутрішнього примусу («щоб було як у всіх»), а після супроводжувалися почуттям провини та страхами (як покаранням за здійснений бруд). Тому клієнтка на несвідомому рівні уникала будь-якої інтимної близькості. Робота зі змістом фантазій стимулювала клієнтку увійти у переживання «забрудненості», яке мов би підтягнуло відповідні травматичні спогади, що дало змогу працювати на більш глибокому рівні.

Наведемо ще один приклад роботи.

Робота № 2. Іванна, 28 років. Освіта вища, безробітна. На консультацію звернулася через проблеми побудови стосунків із чоловіками. Мала гінекологічний діагноз: гіперплазію ендометрія. У стосунках із



партнерами Іванна була досить контролюючою. У житті відповідальна, цілеспрямована, тримає слово. Чоловікам не схильна довіряти, керується правилом «краще все робити самій», бо передбачає, що інші можуть підвести. Більшість стосунків закінчувалися за ініціативою партнерів. У роботі з клієнткою терапевт використовувала техніки, які базувалися на роботі активної уяви (образ бажаних стосунків, образ себе, образ чоловіка). Після, коли клієнтка почала розповідати про бажаний формат інтимних стосунків, терапевт запропонувала їй розповісти про ті образи, які приходять до неї у фантазіях. Образи із сексуальних фантазій суттєво відрізнялися від декларованих. У фантазіях клієнтка виступала у пасивній ролі, вона була зваблена та повністю знаходилася під владою партнера як фізично, так і морально. Така різниця між тим, що дійсно збуджує, та тим, чого «хоче голова», сильно збентежила клієнтку, вона почала плакати. Надалі Іванна почала розповідати, як насправді почуває себе слабкою та нікчемною, як хоче, щоб ніхто не виявив її слабкості. Клієнтка почала пригадувати образи з дитинства, коли була щасливою із сильним та мужнім батьком, і зазначила, що інші чоловіки не відповідають її очікуванням. Надалі робота була продовжена у напрямку стосунків із батьком, прагненнями та страхом здатися слабкою.

У цьому разі робота з мазохістичними темами еротичних фантазій та їх конотативністю емоціями суму, страху та розчарування дала змогу розкрити едипальну проблематику клієнтки, її внутрішній конфлікт і вивела роботу зі змістовного рівня на рівень глибинних переживань.

Висновки. Описані вище сесії терапевтичної роботи з клієнтками дають підстави для висновку, що в еротичній уяві в символічних образах можуть бути представлені очікування від стосунків, рольовий розподіл між партнерами, ставлення до себе, наявність внутрішніх заборон. Часто широко описані в сексологічній літературі фабули фантазій (наприклад, сцени групового сексу, підкорення партнеру, секс із незнайомцем) у кожному окремому випадку конотуються індивідуальними переживаннями, які можуть бути пов'язаними з травматичним досвідом особистості. Так, для когось мазохістичний формат інтимного зв'язку – це покарання, для когось – відмова від ініціативності або єдиний формат стосунків, у якому можна не переживати почуття провини за сексуальну близькість. Крім того, вихід у переживання, яке супроводжує еро-

тичні фантазії, запускає процес підключення асоціативних зв'язків, у яких можуть бути представлені спогади травматичного досвіду. Аналіз еротичних фантазій може бути переходом до більш глибинних переживань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Келли Г.Ф. Основы современной сексологии / Г.Ф. Келли. – СПб. : Питер, 2000. – 896 с.
2. Джендлин Ю. Фокусирование: новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Ю. Джендлин ; пер. с англ. А.С. Ригина. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 448 с.
3. Джоандідис П. Повна енциклопедія сексу / П. Джоандідис. – К. : KM Publishing, 2011. – 944 с.
4. Кришталь В.В. Сексология : [учеб. пособие] / В.В. Кришталь, С.Р. Григорян. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 879 с.
5. Крукс Р. Сексуальность / Р. Крукс, К. Баур. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2005. – 480 с.
6. Мастерс У. Основы сексологии / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодни. – М. : Издательство МИР, 1998. – 702 с.
7. Психотерапия как невербальная практика : [кол. Монография] / [А.С. Кочарян, И.А. Коарян, М.Е. Жидко, Н.Н. Терещенко, А.М. Лисенная и др.] ; под ред. д. психол. н., проф. А.С. Кочаряна. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 260 с.
8. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / К. Роджерс. – М. : Издательство института психотерапии, 2007. – 560 с.
9. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; пер. с нем. С.К. Любашова. – Минск : БелСЭ, 1990. – 166 с.
10. Цихоня В.С. Уявлення про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.04 «Медицина психологія» / В.С. Цихоня. – Харків, 2014. – 18 с.
11. Birnbaum G.E. Is it my overactive imagination? The effects of contextually activated attachment insecurity on sexual fantasies / G.E. Birnbaum, J.A. Simpson, Y.J. Weisberg, E. Barnea, Z. Assulin-Simhon // Journal of Social and Personal Relationships. – 2012. – P. 345–350.
12. Byrne D. Alternative Approaches to the Study of Sexual Behavior / D. Byrne, K. Kelley. – Lawrence Erlbaum Associates, 1986. – 608 p.
13. Dawson S.J. Sexual fantasies and viewing times across the menstrual cycle: A diary study / S.J. Dawson, K.D. Suschinsky, M.L. Lalumiere // Archives of Sexual Behavior. – 2012. – № 41. – P. 173–183.
14. Easton J.A. Reproduction expediting: Sexual motivations, fantasies, and the ticking biological clock / J.A. Easton, J.C. Confer, C.D. Goetz, D.M. Buss // Personality and Individual Differences. – 2010. – № 49. – P. 516–520.
15. Leitenberg H. Sexual fantasy / H. Leitenberg, K. Henning // Psychological Bulletin. – 1995. – № 117. – P. 469–496.
16. Renshaw D. Seven Weeks to Better Sex / D. Renshaw. – New York : Random House, 1995. – 543 p.

СЕКЦІЯ 7.
СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.937(07)+882

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЛАВЦІВ
ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У СПОРТІ ІНВАЛІДІВ**

Бойко Г.М., д. пед. н., професор,
професор кафедри фізичної реабілітації та фізичного виховання
*Полтавський інститут економіки і права
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

Волошко Л.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини
Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

У статті визначено загальну структуру психологічної готовності спортсменів високої кваліфікації до високоефективної змагальної діяльності, охарактеризовано особливості психологічної підготовки плавців високої кваліфікації у спорті інвалідів.

Ключові слова: психологічна підготовка, психічний стан, змагальна діяльність, готовність, спорт інвалідів.

В статье раскрыта общая структура психологической готовности спортсменов высокой квалификации к высокоэффективной соревновательной деятельности, определены особенности психологической подготовки пловцов высокой квалификации в спорте инвалидов.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психическое состояние, соревновательная деятельность, готовность, спорт инвалидов.

Boiko G.M., Voloshko L.B. PSYCHOLOGICAL PREPARATION SWIMMERS HIGH SKILLS IN DISABLED SPORTS

The article defines the general structure of the athletes with high qualification psychological readiness to highly competitive activity, described the features of swimmers psychological preparation in disabled sport.

Key words: psychological development, psychological status, competitive activity, readiness, disabled sport.

Постановка проблеми. Важливим аспектом підготовки спортсменів є особливості взаємодії різних її складових: психологічної, фізичної, теоретичної, спеціальної, техніко-тактичної. Наразі з'ясовано, що психологічна підготовка найчастіше розглядається як один із видів підготовки спортсменів [3, с. 28; 8, с. 107]. За таких умов, поряд з іншими видами підготовки, їй відведена певна роль у тренувальному та змагальному процесі, що передбачає конкретизацію мети, завдань, форм і методів психологічної підготовки спортсменів. Такий підхід спрощує вирішення організаційних завдань і структурування тренувального процесу, однак створює перешкоди для забезпечення системної взаємодії різних видів підготовки спортсменів. Отже, психологічна підготовка має розглядатись як невід'ємна складова системи підготовки плавців із порушеннями психофізичного розвитку в спорті інвалідів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розглядають психологічну

підготовку як систему психолого-педагогічних впливів, що використовуються з метою формування та удосконалення якостей особистості та психічних властивостей спортсменів, що необхідні для їхньої успішної тренувальної діяльності, підготовки до змагань і надійних виступів на відповідальних змаганнях в умовах жорсткої конкуренції між суперниками [10, с. 4–5].

У структурі психологічної підготовки вчені виділяють такі компоненти: якості особистості (зокрема, мотивацію, рівень домагань, риси характеру, темперамент, що визначають рівень працездатності спортсменів і впливають на стабільність їхніх виступів у змаганнях); психічні процеси та функції, що забезпечують удосконалення техніки змагальних вправ і раціональну побудову тактики спортивного поєдинку; стабільні позитивні психічні стани, що проявляються у складних умовах спортивної діяльності (тренувальної та змагальної) [11, с. 176].

У більш вузькому сенсі психологічну підготовку розуміють як процес застосування



спеціальних засобів і методів впливу на особистість і психіку спортсменів, що спрямовується на формування їхньої готовності до участі у спортивній діяльності. Відповідно до мети застосування, методи та засоби психологічної підготовки спортсменів поділяються на мобілізуючі, корегуючі та релаксуючі. За змістом – на психолого-педагогічні (переконуючі, спрямовуючі, рухові, поведінково-організуючі, соціально-організуючі, комбіновані), психологічні (сугестивні, ментальні, що передбачають поєднання впливу слова та образу, соціально-ігрові та комбіновані) та психофізіологічні (апаратні, психофармакологічні, дихальні, комбіновані).

За спрямованістю впливу розрізняють засоби: корекції перцептивно-психомоторної сфери спортсмена (якостей, пов'язаних із процесами сприйняття ситуації та моторними діями); впливу на інтелектуальну сферу;

впливу на вольову сферу; впливу на емоційну сферу.

За часом використання методи та засоби психологічної підготовки поділяють на превентивні, передзмагальні, змагальні та відновні, що застосовуються після завершення участі в змаганнях. За характером застосування – на саморегуляцію (аутовплив) і гетерорегуляцію (вплив інших суб'єктів спортивної діяльності, зокрема, тренера, психолога, лікаря на особистість спортсмена). За суб'єктом впливу методи та засоби психологічної підготовки поділяються на засоби, спрямовані на психологічну підготовку тренера, та засоби управління спортсменом або командою. Отже, вибір конкретних засобів і методів психологічної підготовки здійснюється з урахуванням фактору часу, місця застосування, індивідуальних особливостей спортсмена та психологічного клімату в команді [3, с. 78–79].

Розрізняють два взаємозалежні та взаємообумовлені види психологічної підготовки: загальну та спеціальну. До основних завдань загальної психологічної підготовки учені відносять: виховання моральних рис і якостей особистості спортсменів; розвиток та удосконалення специфічних процесів сприймання та відчуття як вищих психічних функцій, зокрема, м'язового відчуття, відчуття води, бігової доріжки, снаряду, відчуття часу тощо; розвиток уваги, пам'яті, інтелекту, що забезпечують формування здатності плавців приймати адекватні рішення та контролювати власні дії; розвиток здатності спортсменів до управління своїми емоціями в процесі підготовки та участі у змаганнях; розвиток та удосконалення вольових якостей.

Загальна психологічна підготовка є підґрунтям спеціальної підготовки. Основним завданням спеціальної психологічної підготовки є формування готовності спортсменів до участі в змагальній діяльності, що актуалізує здійснення поглибленого аналізу психологічної готовності як наукового поняття.

Психологічна готовність спортсмена розглядається вченими як визначальний фактор перемоги в спорті [4, с. 31–32]. Вона обумовлена достатньо стійкими психологічними особливостями, притаманними конкретному спортсмену. Поряд із функціональною та техніко-тактичною готовністю до специфічного передстартового комплексу, що утворює структуру готовності спортсмена високої кваліфікації до виступу у змаганнях, учені відносять: емоційно-вольову стійкість, цілеспрямованість особистості, наполегливість, здатність до мобілізації, психологічну витривалість (в умовах наростання втоми), самоконтроль, рішучість, волю до перемоги, спортивну злість, самоконтроль і активну саморегуляцію.

Науковими дослідженнями доведено існування залежності між здатністю спортсменів до реалізації прогнозованого результату під час виступів у відповідальних змаганнях і рівнем їхньої психологічної готовності. Підґрунтям для формування психологічної готовності спортсменів до участі в спортивній діяльності є інтелектуальний розвиток, емоційна зрілість і соціалізація особистості, які, в сукупності з розвитком здатності до максимальної реалізації фізичних можливостей, забезпечують удосконалення механізмів економізації витрат психоенергетичного потенціалу особистості [5, с. 380–381].

За станом психологічної готовності умовно розрізняють три основні типи спортсменів: тривожний, середній і мобілізуючий. Оптимальна реалізація спортсменами тривожного типу функціонального та техніко-тактичного потенціалу під час участі у відповідальних змаганнях потребує впровадження комплексу психологічних заходів, що включають моделювання стресових ситуацій у тренувальному процесі та формування навичок самоконтролю й саморегуляції. Спортсмени середнього типу потребують створення моделі максимальної реалізації в умовах тренувального процесу та її відтворення під час участі у змаганнях. Спортсмени мобілізуючого типу потребують надання об'єктивної інформації щодо актуального стану їхньої психологічної готовності з метою подальшого її використання для реалізації досягнутого

рівня готовності під час участі в змаганнях високого рангу.

Практика спорту високих досягнень нараховує безліч інцидентів, що пов'язані з виступами спортсменів у змаганнях на тлі їхньої недостатньої фізичної, технічної, тактичної, психологічної готовності. Недостатній рівень готовності виявляється в передзмагальному періоді та характеризується відсутністю бажання брати участь у змаганнях; відсутністю мобілізаційної готовності до старту, високим рівнем тривожності, відсутністю впевненості в собі, страхом, апатією.

Недостатній рівень готовності спортсмена стає причиною поразок у змаганнях, що провокує розвиток негативних психічних станів. Повторювані випадки невдалих виступів зумовлюють закріплення негативних емоцій, втрату бажання брати участь у змаганнях, згасання бійцівських якостей, виникнення несприятливих передстартових станів. Отже, тренери мають володіти найбільш повною та об'єктивною інформацією щодо стану готовності спортсменів до участі у змаганнях.

У контексті розгляду проблеми готовності спортсменів до ефективної змагальної діяльності на особливу увагу заслуговує вивчення психологічного потенціалу висококваліфікованих спортсменів як одного з чинників, що лімітує формування оптимального рівня передзмагальної готовності спортсменів. *Психологічний потенціал* розглядається як сукупність можливостей спортсмена здійснювати тренувальну й змагальну діяльність протягом досить тривалого періоду. Успішність виступів спортсменів у змаганнях найвищого рангу обумовлена відносно стабільною психологічною активністю, пов'язаною з глибинними особистісними якостями, що утворюють психологічний потенціал спортсмена. Умовою, що визначає успішність спортивної кар'єри, є здатність спортсмена до реалізації свого психологічного потенціалу під час виступів у змаганнях, що забезпечує формування відчуття задоволення досягнутим результатом.

Психологічний потенціал спортсмена вчені безпосередньо пов'язують із проблемою *вигорання* – станом, у структурі якого виокремлюють емоційне виснаження, деперсоналізацію, особистісні досягнення та конфліктність спортсмена [7, с. 99–100]. Вигорання відбувається внаслідок дії тривалого або інтенсивного фізичного навантаження та проявляється в порушенні когнітивної, регуляторної та комунікативної функцій психіки, що складають психологічний потенціал спортсмена. *В етіології*

вигорання спортсменів науковці виділяють різні причини, що відображають специфіку змагальної діяльності:

- варіативність поведінкової активності;
- кумуляція ефектів тривалого психічного напруження;
- передчасна психічна демобілізація;
- зниження рівня функціональних можливостей спортсмена внаслідок перенесеної травми;
- невідповідність психологічного та біологічного віку тренувальним і змагальним навантаженням.

Вигорання негативно позначається на якості тренувальної та змагальної діяльності спортсменів. Отже, застосування превентивних заходів, спрямованих на послаблення дії факторів, що зумовлюють появу симптомів вигорання спортсменів, а також систематичне проведення діагностичних досліджень, що дозволяють вчасно виявляти та вживати заходів корекції вигорання, є одним із важливих завдань психологічної підготовки. Зокрема, на думку Є.І. Дідусь (2005), профілактика вигорання може здійснюватися за допомогою комплексу корекційних заходів, спрямованих на формування адекватної самооцінки, реалістичного рівня домагань, конструктивної мотивації, внутрішнього локусу контролю.

Визначенню психологічних детермінант готовності спортсменів, що впливають на успішність їхніх виступів у змаганнях найвищого рангу, присвячені дослідження Л.А. Драгунова, І.П. Волкова, А.Ю. Телегіна, Г.В. Яроцького т. ін. [6, с. 129]. Експериментальні дані засвідчують, що для висококваліфікованих спортсменів вирішального значення набуває відчуття психологічного комфорту та соціальної рівноваги, що супроводжуються відповідними психічними станами. Це пояснює підвищену увагу дослідників до вивчення *психічних станів* спортсменів як чинників, що впливають на здатність спортсменів досягати високих спортивних результатів (А.В. Родіонов, Є.М. Хекалов та ін.).

Психічний стан розуміють як актуальний для певного часу реальний стан людини відповідно до всієї сукупності її психічної організації [2, с. 130]. *Актуальний психічний стан* визначається параметрами, що характеризують одночасний перебіг психічних процесів, та сукупністю особистісних якостей. У спортивній психології *психічний стан* розуміють як положення, в якому опіняється спортсмен унаслідок дії умов і ситуацій спортивної діяльності. Він характеризується певним ставленням особистості до конкретної ситуації, рівнем її активації та особливостями протікання психічних



процесів. Отже, кожний психічний стан є цілісним, поліструктурним і поліфункціональним утворенням, що визначає процесуальні характеристики психічної діяльності спортсмена та опосередковано впливає на її кінцевий результат.

Науковці виділяють такі основні фактори виникнення та прояву психічних станів спортсменів: фактор часу, фактор активації, фактор домінуючих елементів структури свідомості, фактор специфічності конкретного виду спортивної діяльності. У той же час генералізуючим фактором, що впливає на всю сукупність окреслених факторів виникнення та прояву психічних станів спортсменів, учені вважають фактор індивідуальних відмінностей.

Виникнення певних психічних станів пов'язане з низкою причин суб'єктивного та об'єктивного характеру. До *суб'єктивних причин* належать: очікування виступу у змаганнях, недостатня підготовленість спортсмена, відповідальність за результат виступу, невпевненість у вдалому виступі, незадовільний стан здоров'я, надмірна збудливість і тривожність як сукупність особистісних якостей спортсмена, індивідуально-психологічні особливості особистості, вдалий або невдалий виступ у попередніх змаганнях, ставлення спортсмена до невдач. *Об'єктивні причини*: сила потенційних суперників, організація змагань, поведінка тренера на змаганнях або його відсутність, настрій у команді, нерациональна організація передзмагальної підготовки. Доведено, що несприятливі стани зумовлюють порушення оптимального перебігу психічних процесів, формують негативні, неадекватні соціальним вимогам особливості та якості особистості спортсмена, негативно впливають на результат діяльності, руйнують спортивну форму, послаблюють психічне та фізичне здоров'я. До несприятливих станів належать:

- стани, зумовлені негативними, асоціальними рисами характеру та особистісними якостями спортсменів (заздрість, пихатість, неадекватна завищена самооцінка та рівень домагань);

- стани, пов'язані з астеничними або пасивними емоціями (апатія, самозаспокоєння);

- стани, пов'язані з дією факторів, що відволікають спортсмена від вирішення завдань спортивної діяльності (побутові проблеми, особистісні стосунки тощо);

- невротичні стани, що мають несприятливий вплив на фізичне та психічне здоров'я спортсмена.

Вирізняють *ранні передстартові стани*, що можуть виникати за декілька днів або

навіть тижнів до відповідальних стартів, а також передстартові стани, що виникають безпосередньо перед початком змагань [3, с. 71-72; 7, с. 105]. Так, у процесі цілеспрямованої підготовки до відповідального старту, задовго до початку змагань у психічно неврівноважених спортсменів внаслідок підвищеної збудливості передчасно посилюється емоційний фон. Він обумовлює розвиток передстартового стану генералізованого характеру, що негативно позначається на працездатності спортсменів, ефективності їхньої рухової діяльності, призводить до появи помилок. Тривале перебування в такому стані викликає перезбудження, коли спортсмени не здатні контролювати власні емоції та вчинки, і тим паче керувати ними.

До найбільш розповсюджених станів спортсменів, пов'язаних із надлишковою психічною напругою, належить *передстартова лихоманка*. Причини її виникнення поліфакторні, та найбільш типовими науковці вважають: неадекватні завдання, що не відповідають рівню підготовленості спортсмена; переоцінку власних сил і можливостей; своєрідне «зараження» знервованістю від іншого спортсмена (або команди); інші фактори, що супроводжують виступ спортсмена у змаганнях. Отже, надлишкова психічна напруга є несприятливим психічним станом, що негативно позначається на ефективності змагальної діяльності спортсменів. Іншим проявом неадекватного передстартового стану є *передстартова апатія*, що настає внаслідок виснаження нервової системи спортсмена. Передстартова апатія характеризується байдужістю, млявістю, зниженням м'язового тону, зниженням обсягу та концентрації уваги, відсутністю бажання боротися за перемогу. Зважаючи на природу передстартової апатії, єдиним дієвим засобом її профілактики є своєчасно застосовані заходи, що спрямовані на зниження надмірної нерво-психічної напруги спортсмена до початку змагань. Отже, ключовим *завданням психологічної підготовки* є формування здатності спортсменів до *управління передстартовим станом*.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у дослідженні аспектів психологічної підготовки плавців високої кваліфікації у спорті інвалідів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У спеціальній літературі існує певна термінологічна неузгодженість щодо розуміння сутнісного змісту поняття «передстартовий стан». Науковці визначають його як спортивний або передстартовий

стрес, реакцію тривоги, емоційне напруження тощо. Однак, незаперечним є факт, що передстартовий стан дослідники пов'язують з емоційними зрушеннями, які виникають у спортсменів унаслідок високої відповідальності за результат змагальної діяльності. Передстартовий стан також пов'язаний із невизначеністю кінцевого результату змагання, який може створювати загрозу престижу та амбіціям суб'єкта спортивної діяльності. Дослідження науковців дозволили виділити такий комплекс психологічних проявів передстартових станів спортсменів:

– загальну спрямованість свідомості, що проявляється у змісті думок, об'єкті зосередження уваги, особливості сприймання та уявлення;

– емоційно-вольову спрямованість, що характеризується рівнем емоційного збудження, рішучості, впевненості в собі;

– морально-вольову готовність до змагань, що проявляється в усвідомленні відповідальності спортсмена, його цілеспрямованості, прагненні до перемоги та віри в позитивний результат діяльності [1, с. 160; 3, с. 67–75].

Отже, динаміка поведінки спортсмена в умовах змагання характеризується постійною взаємодією між свідомою та підсвідомою сферами особистості. Порушення оптимального балансу між вольовим та емоційним компонентами призводить до зниження результативності виступу, а в окремих випадках – до повної дезорганізації поведінки спортсмена. Тому ключовими факторами, що забезпечують успішність виступів спортсменів у змаганнях, учені вважають здатність спортсменів до емоційно-вольової саморегуляції, психологічну готовність до перемоги, розвинену рефлексивну діяльність. Ці фактори забезпечують формування відчуття впевненості у власних силах, уможливають адекватну оцінку сили суперників, здатність «відчувати» їх та миттєво визначати ефективні способи виведення зі стану психічної рівноваги. Розвинені рефлексивні здібності дають можливість спортсмену отримувати адекватну інформацію щодо психологічної та емоційної сфери інших суб'єктів спортивної діяльності, їхньої свідомості, що забезпечує контролюючу та коригуючу функції [2, с. 129].

Під час змагань вольова саморегуляція спрямовується на зменшення впливу емоцій на поведінку спортсменів, формування внутрішньої зосередженості на способах і умовах змагальної діяльності. Вольова регуляція забезпечується когнітивними компонентами особистості, які зумовлю-

ють пошук, актуалізацію та проектування у свідомості спортсмена сценарію самого змагання, знаходження способів раціонального вирішення поставленого перед ним завдання. Психологічна підготовка має забезпечувати високий рівень готовності спортсменів до ефективної тренувальної та змагальної діяльності. Психологічна готовність ґрунтується на достатньому рівні сформованості специфічних для спортивної діяльності психічних та особистісних якостей. Це зумовлює необхідність перегляду концептуальних підходів до навчально-тренувального процесу, в якому ключове місце має відводитись цілісному проектуванню результату, а не окремих його складових, зокрема, психологічної складової. Установлено, що серед науковців відсутня однаковість думок щодо мети психологічного впливу на стан спортсмена або на його особистість. Передусім це обумовлюється емпірично доведеною наявністю позитивного переносу ефекту психологічного впливу як на особистість, так і на стан спортсменів. Тому порушення психофізичного розвитку визначають зміст і спрямованість всіх складових підготовки плавців високої кваліфікації у спорті інвалідів й позначаються на формуванні готовності спортсменів до ефективної змагальної діяльності. З'ясовано, що спортсмени з порушеннями психофізичного розвитку суттєво відрізняються від інших за показниками фізичної підготовленості, психомоторного та сенсомоторного розвитку. Доведено, що особливості психічного та особистісного розвитку спортсменів усіх нозологій, а також специфіка структури спортивної діяльності плавців у спорті інвалідів виключають можливість прямого переносу традиційних підходів до визначення змісту програм психологічної підготовки плавців із порушеннями психофізичного розвитку. Передбачено, що здатність спортсменів із порушеннями психофізичного розвитку до ефективної змагальної діяльності може бути лімітована емоційною та особистісною незрілістю, що обмежує їхні можливості у процесі формування високоадаптивних реакцій на дію специфічних для спорту стресогенних впливів і негативно позначається на ефективності змагальної діяльності. Зокрема, з'ясовано, що адекватні захисні механізми на дію стрес-факторів, сформовані в спортсменів високої кваліфікації, забезпечують їхню оптимальну реакцію на дію фруструючих ситуацій, пов'язаних із реагуванням на сильних суперників, галас трибун, незвичні умови змагань, несприятливій кліматичні умови тощо. Активація захисних механізмів в екстремальних умовах



змагальної діяльності забезпечує збереження психологічного здоров'я спортсменів, дозволяє повною мірою реалізувати фізичний, технічний і тактичний потенціал під час виступів у змаганнях і забезпечує досягнення високого рівня результатів у спорті інвалідів.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз теоретико-методологічних засад, структури та змісту змагальної діяльності спортсменів високої кваліфікації (зокрема її педагогічної та психологічної структур та їх основних компонентів, специфічних вимог щодо супроводу тренувальної та змагальної діяльності плавців із порушеннями психофізичного розвитку в спорті інвалідів, характеру впливу порушень психофізичного розвитку на здатність спортсменів до ефективної змагальної діяльності) дозволяє забезпечити їх подальше врахування в процесі планування та розробки конкретних заходів впливу на особистість спортсменів у системі їхньої підготовки в спорті інвалідів.

Психологічна підготовка плавців із порушеннями психофізичного розвитку в спорті інвалідів має поєднувати комплекс специфічних і традиційних заходів, методів, прийомів і засобів впливу на особистість, що реалізуються в специфічних умовах міжособистісної взаємодії суб'єктів спортивної діяльності. Психологічна підготовка має бути зорієнтованою на забезпечення оптимальних умов для вирішення конкретних завдань тренувальної та змагальної діяльності спортсменів. Зміст підготовки визначається факторами, специфічними для виду спорту, етапу й періоду підготовки, конкретною структурою змагальної діяльності спортсмена, його індивідуальними особливостями, актуальним психічним станом, іншими особистісними та ситуативними чинниками, що позначаються на ефективності функціонування спортсменів як основних суб'єктів спортивної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнян А.А. Влияние вербальной психорегуляции на эффективность соревновательной дея-

тельности спортсменов / А.А. Арутюнян // Современный олимпийский спорт и спорт для всех : VIII Межд. науч. конгресс: тезисы докл. – Алматы, 2004. – Т. 1. – С. 159–160.

2. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 1. – С. 122–133.

3. Бойко Г.М. Психолого-педагогичний супровід спортивної діяльності плавців із порушеннями психофізичного розвитку в паралімпійському спорті : монографія / Г.М. Бойко. – Полтава : ТОВ АСМІ, 2012. – 360 с.

4. Бундзен П.В. Инновационные процессы в развитии технологий психической подготовки и психодиагностики в олимпийском спорте / П.В. Бундзен, К.Г. Коротков та ін. // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 5. – С. 28–36.

5. Воронова В.І. Психологічні особливості спортсменів високої кваліфікації, які детермінують їх здатність до подолання психотравмуючих ситуацій у процесі змагальної діяльності (на прикладі плавання) / В.І. Воронова, У.В. Корнійко // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. праць. – Рівне : Принт Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 378–382.

6. Дидусь Е.И. Личностные особенности как регуляторы эмоционального выгорания в спорте / Е.И. Дидусь // Олімпійський спорт і спорт для всіх : IX Міжнар. наук. конгрес, 20–23 вересня 2005 р. : тези допов. – К. : Олімпійська література, 2005. – С. 129.

7. Палайма Ю.Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте / Ю.Ю. Палайма // Спортивная психология в трудах отечественных психологов / [сост. И.П. Волков]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 98–107.

8. Психорегуляция в подготовке спортсменов / [В.П. Некрасов, Н.А. Худаков, Л. Пиккенхайн, Р. Фрестер]. – М. : ФиС, 1985. – 177 с.

9. Яроцкий Г.В. Как формируется личность спортсмена-победителя в плавании / Г.В. Яроцкий, И.П. Волков // Спортивная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2002. – С. 323–332.

10. Boiko G. Characteristics of motivational patterns for sporting activity of swimmers with psychological disorders / G. Boiko, N. Babych // Sport Sciences for Health. – 2014 DOI: 10.107/s11332-014-0199-4

11. Hanrahan S.J. Sport psychology and athletes with disabilities // Sport psychology: Theory, applications and issues. – Milton, Queensland : John Wiley & Sons Australia, 2004. – p. 572–583.

УДК 159.922.76

КОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Ковтун Р.А., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті розглянуто питання специфіки корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна. Виділено вихідні методичні положення при формуванні комунікативних здібностей. Також у статті розроблено схему теоретичної бази для побудови корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативних здібностей у досліджуваного контингенту.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, методичні положення, діти із синдромом Дауна, комунікативні здібності.

В статье рассмотрены вопросы специфики коррекционно-развивающей работы относительно развития коммуникативных способностей у детей с синдромом Дауна. Выделены исходные методические положения при формировании коммуникативных способностей. Также в статье разработана схема теоретической базы для построения коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных способностей у исследуемого контингента.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, методические положения, дети с синдромом Дауна, коммуникативные способности.

Kovtun R.A. CORRECTION MEASURES IN DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

The article deals with the problem of special features of correctional and developmental work in communication skills development of children with Down's syndrome. Basic methodological concepts necessary for communication skills development are singled out. The article also presents the matrix of the theoretical background for creating correctional and developmental work in communication skills development of this group under research.

Key words: correctional and developmental work, methodological concepts, children with Down's syndrome, communicational skills.

Постановка проблеми. Сучасна спеціальна психологія передбачає глибоке і різнопланове дослідження дітей з різним ступенем психічного недорозвинення, але особливого значення набуває дослідження комунікативних здібностей зазначених категорій осіб. На жаль, у науковій літературі не повною мірою розкривається значення розвитку комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна, а також роль батьків у цьому процесі. Розвиток комунікативних здібностей надасть можливість підвищити ефективність входження дітей із синдромом Дауна у навколишній соціум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дані, що існують у вітчизняній і зарубіжній науці стосовно осіб із синдромом Дауна, носять більш розгорнутий, інформативний характер в галузі біологічних (біо-генетичних) і клінічних досліджень, тоді як власне психологічні роботи носять узагальнений характер. Вони описують осіб із синдромом Дауна як гомогенну групу з явними або «важкими» проявами розумового недорозвинення, що в цілому не суперечить їхньому реальному статусу (Т. Красовський, Л. Шарміна, 2005). Результативність психо-

лого-педагогічних досліджень, проведених останніми роками з проблеми ранньої корекції (О. Баєнська, К. Лебединська, 1990; О. Мастюкова, 2001; Г. Мішина, 2000; О. Нікольська, 2006; Ю. Разенкова, 2003; О. Стребелева, 2001; Н. Шматко, 2003 та ін.), створили наукові передумови для більш уважного аналізу стану зазначеної проблеми. Незважаючи на глибину і своєрідність інтелектуального порушення осіб із синдромом Дауна, вони мають у своєму розпорядженні можливості до розвитку психічної діяльності.

Водночас, як показують власні спостереження й аналіз літератури з цієї проблеми, деяким гальмом у розвитку психологічної допомоги в зазначеній групі дітей і їхніх батьків виступає тенденція, що зберігається в сучасній клініко-психологічній практиці – розглядати синдром Дауна як стан безперспективного психічного розвитку. На рівні прийняття конкретних рішень висновки такого роду узагальнюються в поняття «ненавченість», що створює в суспільстві комплекс негативних соціальних стереотипів і етичних проблем щодо дітей із синдромом Дауна та їхніх батьків (Н. Ри-



гіна, 2003; І. Сергєєва, 2003; Л. Шипіцина, 2005).

Результативність психолого-педагогічних досліджень, зроблених в останні роки з проблеми ранньої корекції (К. Лебединська, О. Мастюкова, Г. Мішина, О. Нікольська, Ю. Разенкова, Н. Шматко та ін.), створили наукові передумови для більш уважного аналізу стану проблеми, що стосується осіб із синдромом Дауна, які, незважаючи на глибину й своєрідність інтелектуального порушення, мають у своєму розпорядженні можливості розвитку психічної діяльності.

Основою для дослідження базових складових психічного розвитку дітей є праці А. Семенович, К. Лебединської, О. Нікольської [2; 3]. Аналіз цих робіт дозволив конкретизувати структуру психічного розвитку і психічної діяльності, а також виявити зміни в цій структурі при різних видах розвитку. Базовими складовими розвитку є довільність психічної активності, просторові та просторово-часові явлення, базова афективна регуляція.

У свою чергу, кожна з базових складового розвитку є досить складною багаторівневою системою, що планомірно розгортається (формується) у процесі розвитку дитини. Основним законом подібного формування можна вважати такий: «Своєчасність і послідовність вирішують все».

Введення в структуру психічного розвитку дитини додаткової «макроодиниці» – базових складових розвитку – є конкретизацією теоретичних положень Л. Виготського [1] про перехід «...від фенотипічної до каузально-динамічної точки зору в методиці вивчення і діагностиці розвитку». Пропоновані базові складового розвитку спираються, з одного боку, на нейробіологічні, функціональні і соціальні характеристики, з іншого – самі є передумовами для формування вищих психічних функцій (ВПФ).

Особливої уваги заслуговує вивчення психокорекційних заходів щодо розвитку комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна. Саме цій проблемі присвячена дана стаття.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні особливостей корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна.

Завдання дослідження:

1. Виділити вихідні методичні положення при формуванні комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна.

2. Розробити схему теоретичної бази для побудови корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативних здібностей у досліджуваного контингенту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекційна робота з формування комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна буде сприяти виникненню в них потреби до встановлення визначених соціальних відносин зі своїми однолітками.

Практика нашої діагностичної і корекційно-розвивальної роботи з дітьми різних категорій показує, що базові складового розвитку дитини, виділені нами, є первинними відносно до всіх вищих психічних функцій (ВПФ). Тому оцінювання й аналіз діяльності дитини з погляду особливостей формування саме цих складових психічного розвитку та їхнього впливу на подальший розвиток ВПФ найважливіші при заглибленій психологічній діагностиці.

Слід зазначити, що для будь-якого варіанта умовно нормативного розвитку або такого, що відхиляється, характерна визначена структура сформованості базових складових розвитку.

Це положення дає можливість проводити як оцінювання індивідуального розвитку дитини, так і типологізацію розвитку, що відхиляється. Для різних форм розвитку, що відхиляється, була показана специфічна структура сформованості трьох складових психічного розвитку дитини. Наприклад, розумово відсталі діти характеризуються власним «профілем», специфічним формуванням і взаємодією базових складових.

З урахуванням специфіки профілю базових складових психічного розвитку може бути адекватно поставлений психологічний діагноз дитини і зроблений достовірний прогноз її розвитку.

Насамперед можна виділити такі вихідні методичні положення, що, на наш погляд, треба враховувати при формуванні комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна:

– засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається в процесі її спілкування з дорослими і з їхньою особистою участю;

– необхідною умовою розвитку дитини є її емоційно-особистісний контакт з дорослим;

– створення передумов до співробітництва з дорослими і з однолітками може бути забезпечене системою прийомів, спрямованих на набуття дитиною соціального й емоційного досвіду, зафіксованого в слові;

– включення дітей у спільну ігрову діяльність сприяє вдосконаленню в них навичок колективної діяльності, формує основи психологічної готовності до навчання в школі;

– підготовка й організація занять передбачають індивідуально-диференційний

підхід у навчанні, систематичність і поступовість, повторюваність і концентричність процесу, зв'язок з життям і використання матеріалу, доступного розумінню дітей.

На першому році навчання вирішувалися завдання формування уявлень про:

- себе (вчити дітей впізнавати себе на фотографії, називати своє ім'я, частини свого тіла й обличчя, знати їх призначення);

- свою родину (знати і називати імена батьків, інших родичів, впізнавати їх на фотографіях);

- людей, близьких по щоденному спілкуванню (вчити дітей називати імена однолітків, впізнавати їх на фотографіях).

При виборі методів роботи з дітьми із синдромом Дауна ми ґрунтувалися на положенні, відповідно до якого ознайомлення з новими якостями, властивостями і відношеннями предметів і явищ навколишньої дійсності повинне відбуватися таким чином, щоб пізнаваний об'єкт був пов'язаний з цілеспрямованою діяльністю дитини.

Для вирішення зазначених завдань використовуються різні методи навчання: екскурсії; спостереження за явищами соціального життя; бесіди про проведенні спостереження; дидактичні і рухливі ігри; спеціально організований дитячий досвід (хороводи, інсценівки); узагальнення цього досвіду в мовленні дітей; читання художньої літератури; демонстрація кінофільмів і діафільмів.

В експерименті взяли участь 12 дітей від 6 до 11 років з діагнозом синдром Дауна. Діти були задіяні в експериментальному навчанні протягом двох років. Навчальний експеримент починався з організації педагогічних умов, визначення рівня уявлень про себе, напрямів і змісту спеціально організованого корекційного впливу, проведення консультацій із психолого-педагогічним персоналом дошкільної установи.

Результати констатувального експерименту показали, що первісні уявлення про себе в цих дітей розвиваються нерівномірно, стрибкоподібно і навіть до кінця дошкільного віку не досягають рівня розвитку дітей молодшого дошкільного віку, які нормально розвиваються. Ці уявлення не диференціюються і не збагачуються, що, у свою чергу, утруднює орієнтування дитини в соціальному оточенні, побудову відносин з іншими людьми. З метою проведення корекційно-психологічної роботи з формування первісних уявлень про себе в дітей із синдромом Дауна створено такі психолого-педагогічні умови:

- встановлення емоційно-особистісного контакту кожної дитини з дорослим;

- урахування рівня розвитку в кожній дитини способів засвоєння суспільного досвіду;

- забезпечення системою прийомів, спрямованих на набуття кожною дитиною соціального й емоційного досвіду, зафіксованого в слові;

- спеціально організоване навчання дитини в умовах рольової гри з метою формування механізму ідентифікації;

- індивідуальний і диференційований підхід до кожної дитини;

- систематичність і послідовність, повторюваність і сконцентрованість запропонованого змісту програмного матеріалу, його зв'язок із щоденним досвідом дитини;

- поетапне включення батьків або осіб, що їх замінюють, у взаємодії зі своєю дитиною;

- взаємодія всіх педагогів (психологів, вихователів, учителя-дефектолога, інструктора з фізичного виховання і музичного керівника) щодо забезпечення соціального розвитку;

- включення соціального розвитку дітей у різні види діяльності (формування елементарних математичних уявлень, образотворча діяльність, музичні і фізкультурні заняття, ознайомлення з навколишнім світом);

- створення предметно-розвивального середовища в групі.

Корекційно-психологічна робота з формування первісних уявлень про себе самого в дітей із синдромом Дауна включала такі аспекти:

- ознайомлення дітей зі своїм організмом, частинами тіла й обличчя, їх функціями, зовнішнім виглядом;

- формування уявлень про своє ім'я, прізвище;

- формування статево-вікових уявлень;

- формування елементарних потреб, бажань, інтересів;

- організація власного соціально-емоційного досвіду;

- формування уявлень про свою родину і про відносини в ній.

Відповідно до виділеного змісту на першому році навчання вирішувалися конкретні завдання:

- розпізнавання і називання основних частин тіла й обличчя (руки, ноги, голова, очі, ніс, язик, рот, волосся на голові, а також живіт, спина, тулуб, пальці тощо);

- визначення найпростіших функцій деяких частин тіла й обличчя (руки торкають, беруть, ляскають; ноги ходять, бігають; очі дивляться; вушка слухають; рот їсть, говорить та ін.);

- впізнавання себе в дзеркалі, на фотографіях, називаючи своє ім'я;



– вироблення навичок відгукуватися на своє ім'я, давати емоційну і рухову реакцію на нього; називати своє ім'я, відповідаючи на питання: «Як тебе звати?», «Як твоє ім'я?»;

– виділення себе за статевою ознакою (зовнішньою ознакою), віднесення себе до дівчаток або хлопчиків;

– вироблення вміння звертати увагу на свої базові потреби (їжа, сон, відпочинок, гра);

– фіксування комфортного стану дітей на прихід, перебування в групі, закріплення стану позитивними словами: «добре», «здорово», «весело»;

– виділення близького дорослого, психологів, однолітків, звертаючи увагу на їхні

дії, емоційно реагуючи на них; підкріплення емоційної реакції на ласкаве звертання до дитини знайомого дорослого;

– уміння виділяти маму (або іншого близького дорослого), даючи емоційно-рухову реакцію (ініціативну посмішку, рухову реакцію з називанням імені);

– навчання вміння використовувати емоційно-тактильні способи для вираження почуття прихильності до близьких дорослих.

Перелічені вище завдання були розподілені по кварталах. Такий підхід до планування спеціально організованого корекційного впливу на формування первісних уявлень про себе в дітей із синдромом Дауна забезпечував послідовність і систематичність у роботі та був невід'ємною частиною

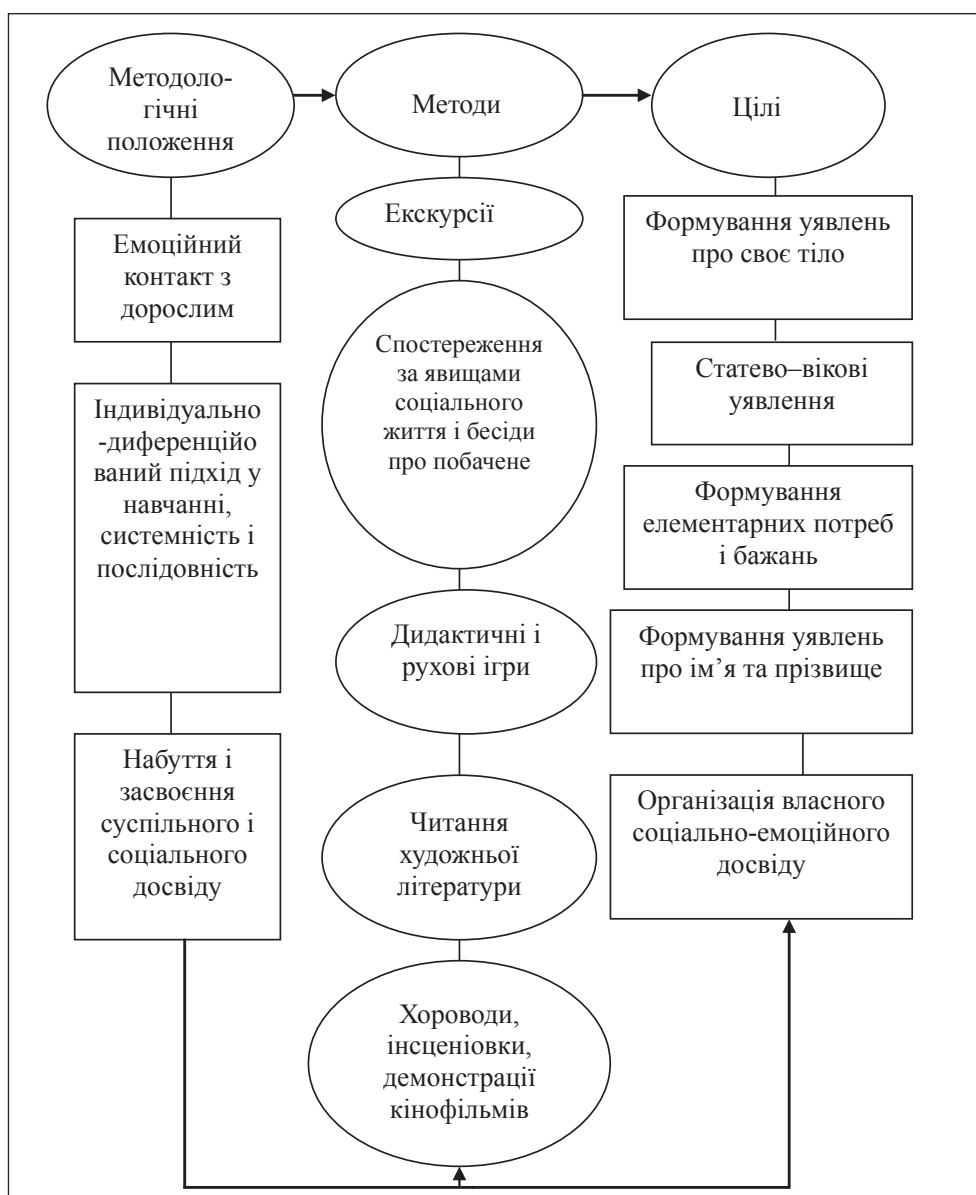


Рис. 1. Схема теоретичної бази для побудови корекційної роботи з розвитку комунікативних здібностей у досліджуваного контингенту

всього корекційно-психологічного процесу, проведеного в спеціальній дошкільній установі-інтернаті компенсаторного виду м. Запоріжжя (рис. 1).

Після завершення дворічного експериментального навчання був проведений контрольний зріз з метою виявлення засвоєння випробуваними розробленого програмного змісту і визначення ефективності запропонованої методики.

Результати контрольного зрізу показали більш високий рівень сформованості первісних уявлень про себе в дітей із синдромом Дауна експериментальної групи. Сформовані уявлення про себе в дітей із синдромом Дауна, що пройшли експериментальний розвиток, вплинули на встановлення стосунків між дітьми в групі, а також на відносини між дітьми і їх батьками. З огляду на те, що необхідно не тільки розвинути уявлення дитини про власне «Я», а й про «Я» іншої людини, спонукати до розуміння інших і відповідної емпатійної поведінки, корекційні заняття ми поєднали з навчанням взаємодопомоги, вдячності, розуміння.

Наша практика дала змогу виявити такі особливості цього процесу. Старші діти здебільшого охоче допомагають молодшим, але іноді вихователь повинен вплинути на деяких дітей, що ухиляються від допомоги, і викликати свого роду емпатію. Домагається він цього емоційною розповіддю про те, як малюта втомилися переносити маленькими цебрами пісок на свою ділянку, ходити за піском багато разів; говорить про те, як малютам хочеться скоріше пограти в пісочку, і пропонує швидко їм допомогти, адже в старших дітей є більші носилки й цебра і вони сильніші. При цьому вихователь піклується про те, щоб діти, які отримали допомогу, подякували за неї. Спілкування між дітьми, регульоване дорослими, створює атмосферу дружелюбності, що не відразу вдається дітям. Вони не розуміють, за що потрібно дякувати. У цьому випадку їм необхідно пояснити, що той, хто допомагає, дарує їм свою трудову добру участь.

Спочатку гарні вчинки дітей мотивуються прагненням заслужити похвалу, добре ставлення дорослих, а потім – безпосереднім переживанням задоволення від радості й подяки товаришів, малюат. Це видно по їх обличчях, жестах, іноді навіть по прагненню обійняти один одного. Крім того, співчутливе емоційне ставлення дорослих передається дітям і спонукає їх до прояву доброти, співчуття і дружелюбності. Це ставлення стає їхнім власним переживанням, а потім – і більш стійким почуттям,

що входить у їх поведінку, а згодом – і в структуру їхньої особистості.

Для того щоб домогтися соціально позитивних вчинків дітей, які усвідомили своє Я, насамперед необхідно викликати в дітей довіру своїм уважним, позитивним ставленням. Добре організоване життя, чіткий розпорядок, систематична і неухильна, але доброзичлива вимогливість найбільш ефективні. Як заспокійливий захід, спочатку застосовується пропозиція посидіти на стільчику окремо від інших дітей або на короткий час перевести дитину в іншу групу. Психолог у цьому випадку є еталоном для дітей; важливо, щоб своїм емоційним, позитивним ставленням до дітей, своїм прикладом він викликав у них емпатію до своїх товаришів. Для дітей із синдромом Дауна важлива похвала, схвалення за гарний учинок. Важливо емоційне роз'яснення наслідків неправильного вчинку, погано виконаного доручення. Постійне спостереження за дітьми, виявлення їх особливостей, мотивів, причин того або іншого вчинку забезпечувало індивідуальний підхід і успіх психолого-педагогічного впливу. Для цього необхідно вивчити ранній розвиток і виховання кожної дитини, її фізичний і психічний стан, планувати найближчі і більш віддалені корекційні завдання.

Висновки з проведеного дослідження. По-перше, в процесі розробки корекційно-розвивальної роботи були виділені основні методичні положення що, на наш погляд, треба враховувати при формуванні комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна:

- засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається в процесі її спілкування з дорослими і з їхньою особистою участю;
- необхідною умовою розвитку дитини є емоційно-особистісний контакт з дорослим;
- створення передумов до співробітництва з дорослими і з однолітками може бути забезпечене системою прийомів, спрямованих на набуття дитиною соціального й емоційного досвіду, зафіксованого в слові;
- включення дітей у спільну ігрову діяльність сприяє вдосконаленню в них навичок колективної діяльності, формує основи психологічної готовності до навчання в школі;
- підготовка й організація занять передбачають індивідуально-диференційний підхід у навчанні, систематичність і поступовість, повторюваність і концентричність процесу, зв'язок з життям і використання матеріалу, доступного розумінню дітей.

По-друге, розроблена схема теоретичної бази для побудови корекційної



роботи з розвитку комунікативних здібностей у досліджуваного контингенту дала змогу чітко виділити основні складові корекційно-розвивальної роботи. У систему корекції розвитку комунікативних здібностей входять наступні складові: корекційно-розвиваючі заняття; ігрова терапія; лікувальна фізкультура (ЛФК); розвиток предметно-практичної діяльності; музичні заняття та стимуляція сенсорного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 265 с.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития [под ред. К. С. Лебединской]. – Москва : Наука, 1992. – С. 5–23.
3. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. – М. : [Б. и.], 1998. – 114 с.

УДК 159.9.072

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ГРУП ПІРОТЕХНІЧНИХ РОБІТ ДСНС УКРАЇНИ

Криштанович Р.М., ад'юнкт
науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології
Національний університет цивільного захисту України

Стаття розкриває етапи й аспекти проведення професіографічного дослідження груп піротехнічних робіт ДСНС України. У ній проаналізовано методи та методики дослідження професіографії, розкрито поняття «професійно важливі якості».

Ключові слова: професіографія, професіограма, психограма, професійно важливі якості, методи, методики, група піротехнічних робіт.

Статья раскрывает этапы и аспекты проведения профессиографического исследования групп пиротехнических работ ГСЧС Украины. В ней проанализированы методы и методики исследования профессиографии, раскрыто понятие «профессионально важные качества».

Ключевые слова: профессиография, профессиограмма, психограмма, профессионально важные качества, методы, методики, группа пиротехнических работ.

Kryshchanovych R.M. RESEARCH PECULIARITIES OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALIST GROUPS OF PYROTECHNIC WORKS SES UKRAINE

The article reveals the stages and aspects of the profессиоgraphic of pyrotechnic work of SES Ukraine. It analyzes the methods and techniques of research, determined the concept of "professionally important qualities".

Key words: profессиоgraphy, profессиоgram, psychogram, professionally important qualities, methods, techniques group of pyrotechnical work.

Постановка проблеми. На сьогодні професіографія має істотні досягнення, а кількість розроблених професіограм різних видів діяльності зростає. Це слугує допомогою у розкритті граней кожної професії, дослідженні професійно важливих якостей, які повинен мати майбутній фахівець. Розроблені професіограми несуть у собі важливу інформацію під час проведення профвідборів, оскільки в них наявна інформація, яка дає змогу якісно підбирати майбутніх фахівців для тієї чи іншої діяльності, зокрема в ДСНС України, ефективно та швидко розкрити нові грані особистості. До спеціалістів груп піротехнічних робіт висувуються жорсткіші вимоги, вони не можуть схибити, зробити помилку, а навпаки – повинні мак-

симально проявити свій професіоналізм, адже від ефективності діяльності залежить життя та здоров'я інших людей. У роботі постійно присутнє нервово-психічне напруження, наявні інтенсивні фізичні навантаження, що призводять до морфологічних, функціональних і біохімічних змін в організмі, які в подальшому можуть призвести до виникнення гострих чи хронічних перенапружень індивіда. Саме тому наше завдання – дослідити аспекти діяльності груп піротехнічних робіт, провести психологічне дослідження для розроблення психограми та професіограми даного виду діяльності, які в подальшому слугуватимуть основою при професійному відборі майбутніх спеціалістів цієї професії – витривалих, готових

зіштовхнутись із небезпекою і здатних легко подолати ризиковану екстремальну ситуацію, що є невід'ємною ланкою робочого процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням дослідження професіографії та професійно важливих якостей особистості займалися багато видатних науковців. Зокрема цьому питанню було присвячено багато праць провідних українських та зарубіжних вчених, серед яких – Б.Г. Ананьєв, В.І. Астахова, І.Д. Бех, В.О. Бодров, Р.С. Гуревич, М.А. Дмитрієва, В.Г. Зазикін, Е.Ф. Зеєр, С.Я. Карпіловська, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, С.Ю. Лебедева, А.К. Маркова, С.М. Мордюшенко, Н.В. Оніщенко, Л.А. Перелигіна, К.К. Платонов, І.О. Поляков, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сластьонін, А.Г. Снісаренко, О.В. Тімченко, Ю.Л. Трофімов, Б.О. Федоришин, В.Є. Христенко, В.Д. Шадриков, І.М. Шпільрейн та інші. Проте недостатньо уваги було приділено дослідженню специфіки роботи фахівців груп піротехнічних робіт та розробці професіограми даного виду діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у проведенні теоретичного аналізу наукової літератури, розкритті суть поняття «професійно важливі якості», розкритті змісту методів і методик, які були використані для комплексної оцінки вимог піротехнічної діяльності, визначенні структури професійно важливих якостей піротехніка.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка діяльність включає в себе набір завдань, для виконання яких необхідно застосовувати індивідуальні якості та набуті вміння. Професійне становлення особистості відіграє провідну роль у життєдіяльності людини, її розвитку, становленні професійної свідомості й успішності як такої, що допомагає їй відчувати свою вагомість, самозадоволеність і ефективно підкріплювати самооцінку в соціумі. Адже грамотно підібраний суб'єкт діяльності – запорука успіху виконаної праці та довголіття самого індивіда. Професійно важливі якості (ПВЯ), на думку науковців, виступають як організована система, яка є специфічною для певного виду діяльності та встановлює взаємозв'язки між набором якостей індивіда. У подальшому особистість утворює специфічні набори ПВЯ, що спричиняє їх взаємодію. Різноманітно розвинена особистість нині цінується на ринку праці.

Розробники енциклопедії професійної освіти поняття «професійно важливі якості» трактують як «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність ді-

яльності й успішне її засвоєння» [4, с. 1173]. До ПВЯ вони відносять: індивідуально-типологічні особливості нервової системи (сила збудливих і гальмуючих процесів, їх стійкість, рухливість, динамічність, лабільність), сенсорні та перцептивні особливості (абсолютні пороги чутливості слухового, зорового, смакового, нюхового, тактильного аналізаторів), атенційні властивості (концентрація, стійкість, швидкість, переключення, широта розподілу уваги), психомоторні властивості (сила, швидкість, витривалість, точність, ритмічність рухів), мнемічні властивості (обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, міцність запам'ятовування, точність і швидкість відтворення), імажинативні властивості (творча уява), розумові властивості (гнучкість розумових процесів, швидкість, самостійність, економічність, широта, глибина, порядковість, критичність мислення), вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, рішучість, сміливість, ініціативність, самостійність, витримка, самовладання [4, с. 1173].

Н.В. Фомін конкурентоспроможного фахівця наділяє такими якостями, як професійна компетентність, працьовитість, ставлення чітких цілей у розвитку професійної діяльності, саморозвиток, самовдосконалення, самостійне прийняття рішень, прагнення до професійного зростання, наявність творчого підходу до справи [7, с. 76].

На думку О.М. Смірнова, професійно важливі якості слугують індивідуальними особливостями індивіда і є основою для успішного опанування професійною діяльністю певної професії [цит. за: 3, с. 109].

В.Д. Шадриков вважає, що важливою складовою формування психологічної системи праці індивіда є індивідуальні якості особистості, які в процесі діяльності на основі мотивів праці, цілей, установок реорганізуються і створюють внутрішню, інтимну для індивіда сторону оволодіння професією. В основу формування психологічної системи діяльності він відносить потреби індивіда, його хобі, переконання, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічні якості. Визначаючи термін «професійно важливі якості», В.Д. Шадриков відштовхується від індивідуальних якостей особистості діяльності, оскільки вважає, що саме вони впливають на рівень ефективної діяльності, опанування та успішність виконання [5, с. 66].

У книзі «Психологія професійної придатності» В.О. Бодров зазначає, що вагомими при ефективному виконанні завдань особистості є особливості мотивації виконання даної діяльності, темперамент, емоційно-вольова сфера, характер, фізіологічні та



фізичні особливості індивіда. Таким чином, досліджуючи співвідношення психічних властивостей та ПВЯ, вчений зазначає, що успішність у виконанні трудової діяльності, її засвоєнні проявляється не лише особливостями пізнавальних і психомоторних процесів. Він пропонує враховувати цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності, та не обмежувати ПВЯ лише сукупністю психологічних якостей особистості. Також В.О. Бодров зазначає, що важливим у професійній придатності індивіда є рівень задоволеності процесом праці, результатами діяльності, позитивне заохочення і підкріплення з боку керівництва. Сюди також входять умови праці, соціально-психологічні особливості клімату групи, в якій працює індивід, рівень матеріального забезпечення та престиж професії. [1; 2, с. 10, 223].

Отже, наявний в індивіда необхідний набір професійно важливих якостей є запорукою його успішності у світі професійної діяльності. Саме це допомагає йому легше долати труднощі робочих буднів. Особливо це актуально для фахівців груп піротехнічних робіт, адже кожен день їхньої діяльності є небезпечним для життя, тому їм необхідно вміти якісно контролювати свої психічні, психофізіологічні процеси для успішного виконання поставлених завдань. Однак ПВЯ без мотиваційного, емоційно-вольового підкріплення втрачають свою ефективність і якість, а запорукою ефективного виконання завдань слугує задоволеність усіх ланок трудового процесу.

Для повного та різнобічного вивчення професійно важливих якостей і специфіки роботи груп піротехнічних робіт ДСНС України першочергово було поставлене завдання ефективного підбору методів роботи, які б вдало доповнювали один одного. У процесі дослідження нами були використані такі методи:

Метод бесіди, цінність якого полягає в тому, що за допомогою вербальної комунікації, індивідуально-психологічних особливостей дослідника і досліджуваних відбувається встановлення міжособистісного контакту. Завдяки цьому ми маємо змогу отримати необхідні для нас дані, які допомагають скеровувати дослідження в потрібне нам русло. Ми розробили план бесіди, у якому відзначили важливі запитання. Також у процесі розмови ми використовували додаткові запитання, завдяки яким отримували повніше роз'яснення поставлених запитань. При проведенні бесіди і постановці запитань ми враховували індивідуальні особливості фахівців, вікові особливості,

сімейні відносини, досвід роботи у складі груп піротехнічних підрозділів ДСНС України, наявність захворювань чи травм, здобутих на робочому місці, особистісні переживання та відчуття при здійсненні посадових обов'язків, наявність захоплень поза роботою, життєвих цінностей, бачення свого майбутнього та ін.

Метод спостереження – ефективний метод збору інформації, який характеризується дослідженням, вивченням поведінки та діяльності особистості. Важливим у цьому методі є порівняльний підхід при вивченні професії. Завдяки цьому методу ми мали змогу систематично прослідковувати поведінку фахівців груп піротехнічних робіт під час здійснення їхніх завдань, що стосуються знищення вибухонебезпечних предметів (ВНП), їх транспортування, перевезення тощо; побачити і проаналізувати динаміку їх психологічного стану (в стані спокою, коли не потрібно виїжджати на місце виклику, перед підготовкою до завдань та після виконання професійних обов'язків); ознайомитися з умовами праці та характеристиками діяльності груп піротехнічних робіт. Крім цього, ми звертали увагу на відносини в колективі, спостерігали за їхнього динамікою, діяльністю у стані екстремальних умов, оскільки колектив є основою при виконанні професійних обов'язків, адже значну частину життєвого часу фахівці проводять разом.

Метод анкетування – зручний і поширений метод дослідження, який характеризується підготовкою заздалегідь продуманих питань для створення анкети чи використання вже розроблених варіантів анкет. З їх допомогою ми можемо повніше розкрити для себе тематику дослідження. Цей метод допомагає в короткий термін зібрати необхідну інформацію. У процесі роботи ми розробили анкету, яка була спрямована на дослідження функцій і завдань фахівців груп піротехнічних робіт, а також чинників, які можуть спричинити виникнення помилкових дій при виконанні завдань, що стосуються знищення вибухонебезпечних предметів; та дозволила оцінити стрес-фактори, які супроводжують професійну діяльність фахівців і негативно впливають на їх психоемоційний стан; розкрити професійні якості, які повинен мати піротехнік для ефективного виконання робочих завдань, особистісні риси, які, навпаки, заважають при виконанні завдань.

Метод тестування спрямований на отримання точної якісної та кількісної характеристики розвитку психічних явищ особистості, застосовується з використанням тестів – стандартизованих способів вимі-

рювання конкретного психічного явища. Використовуючи цей метод, ми мали на меті детально дослідити і розкрити професійно важливі якості фахівців груп піротехнічних робіт, які мають бути притаманними їм, щоб вони могли успішно виконувати професійні завдання. Адже основна частина ПВЯ, яка допомагає якісному формуванню здібностей та навичок, присутня у психофізіологічних і психологічних характеристиках індивіда, а інша частина формується у процесі навчання й освоєння необхідного матеріалу для виконання професійних завдань.

Метод аналізу документів. Його використовують при збиранні фактів про досліджуваних, інформація зафіксована у вигляді рукописного чи друкованого тексту, а також у формі фотографій, відеозаписів тощо. Цей метод ми використовували для дослідження наказів, які регламентують роботу піротехнічної служби, для кращого розуміння специфіки роботи груп піротехнічних робіт; інструкцій з розмінування місцевості на території України підрозділами та спеціалізованими підприємствами МНС України (оскільки інструкція про регламентацію діяльності затверджена Наказом МНС України від 20 вересня 2010 року); перегляду відео- та фотоматеріалів із місцевості, де проводять роботи по розмінуванню та знищенню ВВП [6, с. 16, 27–29].

Для розробки психограми ми проводили психологічне дослідження, де підбір тестових методик проводився на основі попередньо використаної інформації про методи професіографічного дослідження. Проаналізувавши зібрані дані, ми виокремили найнеобхідніші професійно важливі якості, які допоможуть фахівцям групи піротехнічних робіт якісно виконувати завдання. При підборі методик ми враховували статистичні дані їх валідності, а також їх надійність і диференційованість. У кожному тесті є опис конструктивних і психологічних особливостей даних, процедура проведення обстеження, стимульний матеріал та інтерпретація отриманих результатів. Завдяки комплексності дослідження тести вдало доповнюють один одного, що допомагає отримати кількісний і якісний аналіз даних:

1. «Професіографічний опитувальник». Розроблений німецьким психологом, фахівцем в галузі професійної орієнтації О. Ліпманом у 1923 році. Заповнення цього опитувальника мало на меті отримати від фахівців груп піротехнічних робіт експертну оцінку, в якій предметом експертизи є прогнозування професійно важливих якостей працівника цієї професії.

2. «16-факторний особистісний опитувальник», розроблений у 1946 році під ке-

рівництвом британського й американського психолога Р. Кеттелла. Застосовуючи його, ми досліджували оцінку індивідуально-психологічних особливостей фахівців піротехнічної діяльності.

3. «Коректурна проба» – методика, за допомогою якої ми досліджували стійкість, тренованість і концентрацію уваги спеціалістів ризиконебезпечної професії. Вона розроблена французьким дослідником Б. Бурдонном у 1895 році та широко використовувалась у період розвитку психотехніки при вивченні професії та професійного відбору.

4. «Шкала реактивної (ситуативної) й особистісної тривожності», розроблена американським клінічним психологом Ч.Д. Спілбергером. У подальшому дана методика була адаптована російським та фінляндським психологом Ю.Л. Ханінім. Використовуючи її, ми мали на меті отримати дані оцінки реактивної тривожності фахівців груп піротехнічних робіт, оскільки вона виникає як реакція на соціально-психологічний стресор, та особистісну тривожність, що проявляється як риса особистості та дає уявлення про її індивідуальні властивості.

5. «Короткий орієнтований тест». Першим тестом, скерованим на розумові здібності особистості, який розроблявся для швидкої оцінки інтелектуальних здібностей персоналу, був «Самозастосований тест А.С. Отіса», розроблений американським психологом А.С. Отісом. У подальшому цей тест адаптував психолог Е.Ф. Вандерлік. Саме його варіант тесту є найвідомішим («Короткий орієнтований тест»). Завдяки цій методиці ми мали змогу визначити загальний показник інтегральних здібностей фахівців піротехнічних робіт і звернути увагу на діагностику таких критеріїв: гнучкість мислення, здатність до узагальнення й аналіз матеріалу, інертність мислення та його переключення, емоційні компоненти мислення, здатність до відволікання, швидкість і точність сприймання, розподіл і концентрація уваги, грамотність, просторове мислення, вибір оптимальної стратегії для виконання завдання.

6. «Багаторівневий особистісний опитувальник "Адаптивність"». Ця методика була розроблена російськими психологами А.Г. Маклаковим та С.В. Чермяніним у 1993 році. Завдяки їй ми змогли дослідити адаптивні можливості досліджуваних особистостей. Вона вдало відображає інтегральні особливості психічного і соціального розвитку індивідів на основі психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик.

7. «Вивчення лінійного окоміру». Цю методику ми використовували для досліджен-



ня здатності спеціалістів піротехнічних робіт до визначення відстані за допомогою зору. Володіння цією якістю є невід'ємним компонентом при проведенні робіт щодо знищення вибухонебезпечних предметів.

8. Методика експрес-діагностики параметрів нервової системи за психомоторними показниками «Теппінг-тест». Методика розроблена російським психологом Є.П. Ільїним, вона допомогла нам оцінити швидкісні характеристики рухового апарату спеціалістів, темп, стійкість їхніх моторних дій і дослідити рівень стійкості та сили їхньої нервової системи.

9. «Діагностика психодинамічних особливостей особистості». Методика розроблена російським психологом Б.Н. Смірновим. Вона спрямована на виокремлення базових психодинамічних особистісних особливостей, які зумовлюють специфіку діяльнісного особистісно-групового стилю, в даному випадку – груп піротехнічних робіт. Також ця методика виявляє низку типів темпераменту: екстраверсія – інтроверсія, емоційна збудливість – емоційна врівноваженість, темп реакцій (швидкий – повільний), активність (висока – низька).

10. «Психогеоетричний тест». Ця проєктивна методика була представлена психологом, спеціалістом із соціально-психологічної підготовки управлінських кадрів С. Деллінгер у 1978 році. За основу були взяті учіння К. Юнга, які ґрунтувались на питаннях функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Психогеоетрія – це унікальна система аналізу особистості, за допомогою якої ми швидко виявили типи особистості, досліджуючи фахівців піротехнічної справи, дали детальну характеристику якостям особистостей, їх поведінці та мали змогу спрогнозувати поведінковий сценарій особистості в типових ситуаціях робочої діяльності, побачили динаміку відносин вибраних геоетричних форм особистостей з іншими психологічними типами.

11. «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності». Використовуючи цю методику, ми брали до уваги модифікований варіант російського психолога Н.П. Фетіскіна. Завдяки їй ми мали змогу вивчити особистісну готовність кожного з досліджуваних до формування інтеграційних критеріїв інтерактивної компетентності в межах малих груп стабільного і тимчасового типу.

12. Методика «Компаси». Методика спрямована на дослідження особливостей просторового мислення. Адже часто вибухонебезпечні предмети знаходять у лісовій місцевості, тому при проведенні вибухонебезпечних робіт фахівцям необхідно орієн-

туватись у просторі для грамотної передачі інформації та проведення пошукових робіт.

13. «Самооцінка схильності до екстремально-ризикованої поведінки». Методика розроблена американським психологом М. Цукерманом. Він є одним із перших авторів, хто розробив опитувальник, який вимірює в людини схильність до пошуку яскравих вражень, що передують прояву екстремально-ризикованої поведінки. Адже в особистостей, схильних до ризику, в мозку викликають такі ж відчуття, як ейфорія під час вживання синтетичних речовин. При проведенні вибухонебезпечних робіт дії фахівця мають бути виваженими й обдуманними, він не має піддаватися слабкостям, щоб не наражати на небезпеку інших людей, які знаходять поруч.

14. «Типи поведінки особистостей у конфліктних ситуаціях». Дана методика розроблена американським психологом, соціологом і філософом К. Томасом. Використовуючи її, ми мали на меті дослідити типи поведінки в конфліктах та способи подолання конфліктної ситуації в групах піротехнічних робіт, адже їхня робота пов'язана з ризиком, наявність конфліктів може наражати працівників на небезпеку. Вони мають бути впевненими в надійності один одного при здійсненні піротехнічних робіт.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, науковці визначають ПВЯ як індивідуальні якості особистості, які прогнозують успішність виконання професійної діяльності. Кожен із них додає своє розуміння та допоміжні компоненти, які повніше розкривають це поняття. Сама структура професійно важливих якостей є складною системою внутрішніх взаємозв'язків особистості, що детермінує успішність її діяльності. Перелік ПВЯ для кожної спеціальності є індивідуальним, залежить від специфіки роботи. Для ризиконебезпечних професій характерні специфічні умови праці, тому відбір на такі види діяльності має бути ретельним. Саме тому необхідно здійснювати професіографічні дослідження, розробляти професіограми та психограми для кращого підбору кадрів і максимального уникнення помилковості дій працівників. Під час проведення дослідження ми ретельно підбирали методи і методики, які в подальшому допоможуть нам більш розгорнуто і деталізовано проаналізувати специфіку роботи груп піротехнічних робіт і на основі цього розробити професіограму цієї професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.

2. Бондаренко О.В. Содержание понятия «профессионально значимые качества» в отечественной науке / О.В. Бондаренко // Сборник науч. труд. Северо-Кавказского гос. технического ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». – 2005. – № 2 (14). – С. 24–26.

3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

4. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч.-ред. совет: С.Я. Батышев (пред.) и др. (Электронный вариант) – М. : Рос. акад. образования: Ассоц. «Проф. образование», 1998. – Т. 2 : М – П. – 1784 с.

5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В.Д. Шадриков [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

6. Карпіловська С.Я. Основи професіографії: Навч. посібник / Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Ящишин О.О. – К.: МАУП, 1997. – 148 с.;

7. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н.В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 74–82.

УДК 159.922.73 – 053.4

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Усик Д.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті проаналізовано останні дослідження з проблеми психологічного супроводу дітей із розумовою відсталістю. Виокремлено поняття «супровід», висвітлено основні принципи та завдання психологічного супроводу. Надано перелік моделей допомоги родині, яка виховує дітей із розумовою відсталістю.

Ключові слова: психологічний супровід, діти з розумовою відсталістю, моделі допомоги родині, родини, які виховують дітей із розумовою відсталістю.

В статье проанализированы последние исследования по проблеме психологического сопровождения детей с умственной отсталостью. Выделено понятие «сопровождение», обрисованы основные принципы и задачи психологического сопровождения. Подано перечень моделей помощи семье, воспитывающей детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети с умственной отсталостью, модели помощи семье, семьи, воспитывающие детей с умственной отсталостью.

Usyk D.B. THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MAINTANCE FOR FAMILIES BRINGING UP MENTALLY RETARDED CHILDREN

The article analyzes the recent research on psychological maintenance of children with mental retardation. The term “maintenance” and the main principles and objectives of psychological support are determined in this work. The models of maintenance of the family bringing up a mentally retarded child are listed.

Key words: psychological maintenance of children with mental retardation, models of maintenance of a family, families bringing up mentally retarded children.

Постановка проблеми. Збільшення кількості дітей із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (ПФФР), у тому числі інтелектуального, є гострою соціальною проблемою сучасного суспільства. Напруження, яке виникає під час виховання аномальної дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що, у свою чергу, є причиною конфліктів у сім'ях, які виховують дітей із проблемами в розвитку, внутрішньо-особистісних конфліктів самих батьків і порушення процесу спілкування із соціумом. Отже, сім'я перестає бути інститутом соціалізації проблемної ди-

тини, зростає соціальне сирітство. Завдання гуманізації, що постають перед сучасним суспільством, актуалізують питання психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталіх дітей (далі – РВД).

У зв'язку із соціально важливим завданням розробки технологій психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), відчувається необхідність вивчення питань, пов'язаних із їхніми проблемами, специфікою батьківських відносин у цих сім'ях, і створення програми комплексного психологічного супроводу.



Труднощі, з якими стикаються батьки дітей із проблемами в розвитку, частіше за все є причинами їх негативного ставлення до своїх дітей. Вивченням батьківського ставлення та його впливу на дитину займаються спеціалісти різних галузей. Усі роботи, присвячені цьому питанню, підтверджують висновки про пряму залежність ставлення батьків до дітей від особливостей особистості самих батьків, їхнього стану, життєвого досвіду, при цьому в меншій мірі від особливостей дітей.

Сьогодні вже існують певні досягнення вітчизняної психологічної науки у вивченні питань психологічної підтримки учасників навчально-виховного процесу. Необхідно наголосити, що в практичній роботі з батьками, які виховують РВД, у сучасних умовах проблему не можна вважати вирішеною.

Актуальність проблеми дослідження полягає в необхідності визначення особливостей особистісно-емоційної сфери матерів, які виховують РВД, і з'ясування взаємозв'язку цих особливостей зі ставленням до дітей.

Аналіз сучасних досліджень переконує, що проблеми, пов'язані з вихованням дитини з вадами інтелектуального розвитку, зумовлюють порушення емоційної та соціальної сфер батьків, що призводить до спотворення батьківського ставлення до дітей. Ця проблема вирішується сумісною роботою психологів і батьків, основною формою такої взаємодії є система психологічного супроводу. Актуальність визначається й практичними завданнями, пов'язаними з необхідністю розробки програм і технологій здійснення ефективної психологічної допомоги батькам, які виховують РВД, як суб'єктам освітнього процесу в корекційних закладах освіти.

Ступінь розробленості проблеми. Проблеми сімейного виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку, а саме розумовою відсталістю, висвітлено в працях таких науковців, як Д. Азбукіна, І. Білопільська, Т. Власова, Г. Вигодська, Л. Виготський, М. Гнезділов, А. Граборова, О. Грачова, Г. Дульнев, О. Дячков, С. Забрамна, Л. Занков, М. Іполітова, О. Ісеніна, Б. Корсунська, М. Кот, К. Лебединська, Е. Леонгард, В. Лубовський, А. Маллер, О. Мастюкова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Л. Сонцева, І. Соловійов, О. Стрелева, Г. Трошин, Г. Цикото, Ж. Шиф.

Останнім часом вивчення взаємодії членів сім'ї, котрі виховують особливу дитину, здійснювалось переважно з організаційних позицій, що формувало однобічне уявлення та гальмувало розуміння глибини проблеми. Порівняльний аналіз спеціальної літе-

ратури (Н. Жукова, О. Корнєв, О. Мастюкова, В. Сорокін, Л. Шипіцина й ін.) свідчить про недостатність вивчення впливу та можливостей батьків у корекційно-виховному процесі, про несформованість вимог до участі родини, відсутність єдиної системи інформування батьків.

Отже, існує суперечність між соціальною гостротою проблеми, її психотравматичною значущістю й відсутністю розроблених технологій психологічної допомоги батькам, які виховують РВД.

Одним зі шляхів психологічної допомоги цій категорії населення є психологічний супровід. Ідеологію та технології психологічного супроводу розробили такі спеціалісти, як І. Баєва, М. Бітянова, Г. Бардієр, О. Волосніков, О. Казакова, О. Козирєва, В. Мухівна, Ю. Слюсарев та ін.

В останнє десятиріччя висвітленням проблеми психологічного супроводу дітей із психофізичним порушенням займалися провідні українські науковці (І. Бобренко, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, І. Гудим, О. Гаврилов, О. Гармаш, В. Зесенко, В. Золотокерх, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Т. Сак, І. Сухіна, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Хохліна й ін.).

Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України опубліковано наукові праці щодо психологічного супроводу дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю, дітей із порушенням зору та інтелекту, дітей із порушенням слуху й інтелекту. Це підкреслює значущість психологічного супроводу та вчасного надання психологічної підтримки.

Разом із цим дослідження зі спеціальної психології стосовно психологічного супроводу сімей дітей із особливостями інтелектуального розвитку в Україні майже не проводилось.

Мета статті – проаналізувати дослідження проблеми психологічного супроводу дітей із розумовою відсталістю, виокремити поняття «супровід», основні принципи супроводу, завдання супроводу, моделі допомоги родині, яка виховує дітей із розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу. Наукова розвідка стосовно досліджуваного питання переконує нас у тому, що проблеми, пов'язані з вихованням дитини з особливостями інтелектуального розвитку, спричиняють порушення емоційної та соціальної сфер батьків і родини загалом, що призводить до спотворення системи батьківських взаємин, ставлення до дітей із особливостями інтелектуального розвитку. Ця проблема вирішується спільною роботою психологів і батьків, основною формою такої взаємодії є система психологічного супроводу [2].

Ми поділяємо погляди В. Ткачової та Е. Тихої, які вважають, що зроблено лише «перші кроки у вирішенні цієї проблеми», «психологічні зміни в структурі особистості таких батьків досліджено тільки в аспекті побудови навчально-виховної й реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами» [7].

Педагогіка надає допомогу родині з урахуванням твердження про те, що всі проблеми пов'язані з недостатньою педагогічною обізнаністю батьків щодо процесу виховання дитини. З огляду на це основним напрямом супроводу є інформаційна підтримка батьків, набуття ними знань і вмінь стосовно педагогічного впливу на дитину і взаємодії з нею [4].

Спеціальна психологія (О. Мастюкова, Ю. Матасов, В. Ткачова та ін.) визначає роботу з родиною як частину корекційної роботи з дитиною з вадами інтелектуального розвитку [9]. Метою такої роботи в більшості випадків є навчання батьків основ взаємодії з дитиною й корекційного впливу на неї, завдяки отриманню ними знань зі спеціальної педагогіки та психології. Варто взяти до уваги думку М. Шеремет, що служба ранньої психокорекційної допомоги має стати однією з ланок загальної нової системи соціальної освіти, нагальне завдання якої на сучасному етапі має максимально широке обстеження дітей із особливостями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу [6]. Адже фахівці таких служб разом із родинами можуть продуктивно використовувати сенситивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на перший план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі корекції батьків і членів родини такої дитини, котрі, своєю чергою, мають бути підготовленими відповідними фахівцями як результат професійного психологічного супроводу такої родини.

Наукові визначення неповною мірою відповідають завданням допомоги сім'ям дитини, адже розумова відсталість не є наслідком сімейної дисфункції, батьки не завжди можуть надати корекційну допомогу дитині, оскільки самі її потребують, і сформовані вміння педагогічної дії не використовуються сім'ями, що зумовлено психологічною неготовністю сімей.

Виходячи з вищезазначеного, ми вважаємо, що основною формою надання допомоги батькам, які виховують дітей із особливостями інтелектуального розвитку, повинен стати спеціальний організований процес – психологічний супровід сімей дітей із особливостями інтелектуального розвитку.

Як зазначалося вище, термін «супровід» є похідним від слова «супроводжувати». У великому тлумачному словнику сучасної української мови «супровід» означає супроводжувати, супроводити; у (в) супроводі кого, чого разом із ким, чим-небудь, у чиемусь товаристві; в оточенні когось, чогось; те, що супроводить яку-небудь дію, явище; іти, їхати разом із ким-небудь, як супутник проваджати кого-небудь до певного місця [9, с. 481].

Тобто супровід сімей дітей із особливостями інтелектуального розвитку на життєвому шляху – це рух разом із нею, поряд із нею, іноді трохи попереду, якщо треба пояснити можливі шляхи.

Найважливішим положенням цього підходу є пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте декларація цього права ще не є його гарантією. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно навчити батьків дітей із особливостями інтелектуального розвитку обирати форми надання допомоги, допомогти їм розібратися в сутності проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки.

Під супроводом ми розуміємо метод, що забезпечує створення умов для вибору суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору батьками дітей із особливостями інтелектуального розвитку. Спрощене трактування: супровід – це допомога суб'єкту у виборі рішення в складних ситуаціях. Суб'єктами розвитку є сім'я дитини з особливостями інтелектуального розвитку й соціальна система. Ситуації життєвого вибору – це проблемні ситуації, шляхом вирішення яких батьки дітей із особливостями інтелектуального розвитку визначають для себе шлях розвитку [5].

Супровід – це комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій: діагностика виниклої проблеми; інформація про проблему та шляхи її вирішення; консультація на етапі вибору рішення й вироблення плану вирішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану вирішення.

Основні принципи супроводу: відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу.

Основні пріоритети супроводу: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього «Я» (цілісності) батьків і найближчих родичів дітей із особливостями інтелектуального розвитку.



В основі системи психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, зорієнтована на вміст проблем розвитку дитини в різних соціальних системах [10].

Аналіз сучасних досліджень дав змогу визначити, що під супроводом розуміється метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Отже, можемо зробити висновок, що супровід – це комплексний метод, в основі якого – створення оптимальних умов фахівцями задля переходу особистості й (або) сім'ї до самопомоги.

Останнім часом спостерігається запит на психологічні послуги, що стосуються питань консультування, терапії, патронажу, корекції батьківства, загалом процесу психологічного супроводу. У сучасній практичній психології ще не склався єдиний методологічний підхід до визначення сутності психологічного супроводу. Психологічний супровід трактується так:

- система професійної діяльності;
- загальний метод роботи;
- напрям і технологія професійної діяльності [3].

Як система професійної діяльності психолога він спрямований на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дитини в ситуаціях соціально педагогічних взаємодій. У систему супроводу включаються всі учасники виховного процесу. Як метод роботи розглядається створення умов для прийняття оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Суб'єктом розвитку є один із подружжя/сім'я, до ситуацій життєвого вибору належать численні проблемні ситуації, вирішуючи які, людина визначає для себе шлях розвитку.

Як напрям, тобто можливе поле діяльності, психологічний супровід включає таке:

- супровід становлення (природного розвитку) батьківства;
- підтримку батьків у важких і кризових ситуаціях;
- психологічне орієнтування процесу сімейного виховання.

Як технологія, тобто реальний цілеспрямований процес у загальному просторі діяльності з конкретним змістом, формами й методами роботи, відповідними до завдань конкретного випадку, психологічний супровід – це комплекс взаємозалежних і взаємозумовлених заходів, представлений різними психологічними методами та

прийомами, що здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров'я родини, повноцінного розвитку особистості дитини з особливостями інтелектуального розвитку в родині й формування її як суб'єкта життєдіяльності. Технологія психологічного супроводу відрізняється від інших технологій (психокорекції, психологічного консультування):

- позицією психолога та інших суб'єктів супроводу;
- способами взаємодії й поділу відповідальності психолога з батьками;
- пріоритетами видів і напрямів діяльності психолога в роботі з батьками; стратегічними цілями (розвиток особистості батька як суб'єкта сімейного виховання);
- критеріями ефективності роботи психолога в термінах суб'єктності особистості батьків, пов'язаної з прийняттям батьківської відповідальності [1].

У рамках індивідуальної психологічної реальності завданнями супроводу можна назвати такі:

- інтеграцію й посилення дорослого «Я» батька; його диференціацію від внутрішніх переносів і деструктивних ідентифікаційних почуттів, викликаних дефектом/станом дитини з особливостями інтелектуального розвитку;

- формування почуття довіри до власних емоцій, творчих виявів, поведінкових особливостей тощо;

- усвідомлення життєвих сценаріїв та особистих цінностей (ранжирування списку цінностей, робота із сімейним простором).

Мета процесу в психологічного супроводу сімей дітей із особливостями інтелектуального розвитку – повноцінне становлення всіх структурних компонентів. Завданнями супроводу можна визначити такі:

- становлення психологічної зрілості батьків дітей із особливостями інтелектуального розвитку;
- структурування позитивного батьківського досвіду в умовах виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку;
- формування оптимальних взаємин між батьками й дитиною та між подружжям;
- вироблення індивідуального стилю батьківської взаємодії в результаті проблематизації процесу виховання.

Існують також різні моделі допомоги родині, які може використовувати психолог у роботі з родиною, а саме:

- педагогічна модель базується на гіпотезі браку педагогічної компетентності батьків у процесі виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку. Ця

модель виходить із припущення про дефіцит у батьків знань і вмінь, пов'язаних із вихованням дітей, має профілактичний характер. Вона спрямована на підвищення психолого-педагогічної культури батьків, розширення й відновлення виховного потенціалу родини, активне включення батьків у процес соціального виховання дітей;

– соціальна модель використовується в тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. У цих випадках, крім аналізу життєвої ситуації й рекомендацій, необхідне втручання інших спеціалістів або створення команди спеціалістів;

– психологічна (психотерапевтична) модель використовується тоді, коли причини труднощів дитини перебувають у сфері спілкування, особистісних особливостей членів родини. Вона припускає аналіз сімейної ситуації, психодіагностику особистості, діагностику родини. Практична допомога полягає в подоланні бар'єрів спілкування й виявленні причин його порушень;

– діагностична модель ґрунтується на припущенні дефіциту в батьків спеціальних знань про специфічні прийоми психофізичного розвитку дитини з особливостями інтелектуального розвитку. Об'єкт діагностики – родина, а також діти з порушеннями та відхиленнями в поведінці. Діагностичний висновок може слугувати підставою для ухвалення організаційного рішення. Медична модель припускає, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби. Завдання психотерапії – діагноз, лікування хворих та адаптація здорових членів родини до хворих. Психолог може використовувати різні моделі допомоги родині залежно від характеру причин, що викликають проблему дитячо-батьківських і подружніх взаємин.

Висновки. Аналіз інформаційного простору свідчить про те, що на сьогоднішній момент існує велика кількість досліджень, присвячених психологічному супроводу розвитку учнів, тоді як інші суб'єкти навчально-виховного процесу: вчителі й особливо сім'ї дітей з особливостями інтелектуального розвитку – увагою фахівців обділені. Ця проблема гостро стоїть щодо сімей групи ризику. Фактично родина залишається наодинці зі своїми проблемами, ізольованою від суспільства, без систематичної допомоги фахівців. Практично члени сім'ї, що має дитину з особливостями інтелектуального розвитку, опиняються в екстремальній (критичній) ситуації. Отже, психологічний супровід цих сімей набуває особливого значення.

Аналіз джерел із цієї проблеми дав змогу визначити напрями подальших наукових

пошуків. Перед спеціальною психологією постає питання не лише вдосконалення системи психологічного супроводу дітей із особливостями інтелектуального розвитку, а й комплекс проблем стосовно психологічної адаптації сім'ї до народження дитини з проблемами розвитку та подолання екстремальних (кризових) станів членів сім'ї впродовж її життя. У подальших дослідженнях варто приділити увагу розробці таких провідних напрямів психологічного супроводу, як адекватна активізація батьків, набуття ними компетентності в зазначеній галузі, що буде сприяти оптимізації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливостями інтелектуального розвитку.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що в результаті проведеного аналізу медичної та психолого-педагогічної літератури встановлено, що останнім часом проблема психологічного супроводу дітей із особливостями інтелектуального розвитку все частіше привертає увагу науковців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика : [учеб. пособ. для студентов ст. курсов психол. фак. ун-тов] / А.Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 353 с.
2. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М.Р. Битянова. – М. : Сентябрь, 1998. – 127 с.
3. Ананьев В.А. Трансово-медитативная саморегуляция: метод, руководство / В.А. Ананьев. – СПб. : ИМАТОН, 2000. – 36 с.
4. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки / О.І. Бондарчук, Т.М. Вакуліч. – К. : Науковий світ, 2010. – 300 с.
5. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція / Т. Ілляшенко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К. : Контекст, 2000. – 164 с.
6. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека / О. Нижник. – К. : Главник, 2004. – 324 с.
7. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі : [методичні рекомендації] / А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко, Т.В. Жук. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2012. – 128 с.
8. Свиредко С.І. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї / С.І. Свиредко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К. : Контекст, 2000.
9. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема / В.М. Синьов. – К., 2007. – 118 с.
10. Діти з особливостями розвитку у звичайній школі / автор-укладач Л.В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 111 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 5
Том 2**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 24,65. Замов. № 949. 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.