

ISSN 2312-3206

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 3
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 31 серпня 2018 р. № 1)

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 6

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Безпалко А.І. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИНАХІДНИКА В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	7
Большакова А.М. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ КОРЕЛЯТ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ.....	14
Венгер О.П. ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	20
Гальцева Т.О. ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	25
Грузинська І.М. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ.....	30
Дробот О.В., Пустовий С.А. ВІКОВА ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	36
Єльчанінова Т.М. ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ.....	42
Зозуля О.В. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ: ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	48
Калмиков Г.В. ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ О.О. ЛЕОНТЬЄВА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	54
Калужна Ю.І., Тесленко М.М. МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА.....	59
Котлова Л.О., Безверхня К.О. УЯВЛЕННЯ МОЛОДІ ПРО ОФІЦІЙНИЙ ТА ЦИВІЛЬНИЙ ШЛЮБ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ.....	64
Меджидова Тора Расим кызы. ОБРАЗ СТАРОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕННЯХ МОЛОДОГО ПОКОЛЕННЯ.....	69
Михальчук Ю.О. ДІАЛОГІЧНІСТЬ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ.....	74
Насирова Нигяр Руслан кызы. ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.....	79
Пастошук Г.Д. ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ НЕПОВНИХ СІМЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	85
Погрібна А.О. ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	91
Сорокіна О.А., Скуріхіна А.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ.....	96
Софіян Д.В. ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	101
Харченко Н.В. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЙ ВІРОГІДНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ АУДІЮВАННЯ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕНТ).....	106
Шевчук В.В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ХАРАКТЕРОМ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ТА РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО КОМФОРТУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ.....	115
Шербак Т.І., Карпенко Т.О. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ НА ВАРІАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	120



СЕКЦІЯ 7 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бриль М.М. УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	126
Гавриловська К.П., Базилюк І.І. ОБРАЗ САМОТНОЇ МАТЕРІ У СВІДОМОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ СТАТУСАМИ.....	133
Крупник І.Р. УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ЗАРОБІТЧАН.....	139
Літвінова О.В. ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА ПРОЦЕС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЕПАРАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	144
Мульована Л.І. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС У ПСИХОСОЦІАЛЬНОМУ ВІДНОВЛЕННІ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ.....	151
Мурадханян М. Г. ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО КІНЕМАТОГРАФУ.....	156
Субашкевич І.Р. ВНУТРІШНІЙ ЦІННІСНИЙ КОНФЛІКТ ОСОБИСТОСТІ МІЖ «БАЖАНИМ» І «ДОСТУПНИМ» У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ З МЕДІА.....	161
Яровий Д.О. КРИТИЧНИЙ ДИСКУРС АНАЛІЗУ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИК ГРОМАДЯНСЬКОГО ПРОТИСТОЯННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА.....	166
Яцина О.Ф. ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР МНОЖИННИХ ІДЕНТИФІКАЦІЙ У ПРАКТИКАХ ШЛЮБНО-СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА.....	174

СЕКЦІЯ 8 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Барко В.І., Остапович В.П., Барко В.В. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ «ОПИТУВАЛЬНИКА ВЕЛИКОЇ П'ЯТІРКИ» ПСИХОЛОГАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	181
Орос О.Б. АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРИЧИН НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ У КОНФЛІКТІ З ЗАКОНОМ.....	187
Сергачова В.Е., Кайманова Я.В., Турянський О.Д. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	192
Смірнова О.М. АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ІНТЕЛЕКТУ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ЗА МЕТОДИКОЮ Р. АМТХАУЕРА.....	198

СЕКЦІЯ 9 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Абсалямова Л.М. ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА ЖІНОК У ПЛОЩИНІ ЕМПІРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ.....	204
Большакова А.М., Перевозна Т.О., Харцій О.М., Віденєєв І.О. ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЙСНОСТІ В СТРУКТУРІ СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ В ОСІБ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ ОСОБИСТОСТІ.....	210
Матейко Н.М. ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПСИХІЧНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	215
Михайлів С.В. ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ПЕРІОД РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	220



CONTENTS

SECTION 6

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Bezpalko A.I. THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF THE DEVELOPMENT OF GIFTED INDIVIDUALS OF THE INVENTORS UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	7
Bolshakova A.M. RESPONSIBILITY AS PERSONAL CORRELATE OF THE SOCIAL INTELLECT OF STUDENTS.....	14
Venher O.P. PERSONALITY OF A TEACHER AS MEANS OF INTENSIFYING AND DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY	20
Galtseva T.O. STUDY OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS.....	25
Hruzynska I.M. MODEL OF FORMING THE CREATIVE IMAGINATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE: CONTENTFUL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS	30
Drobot O.V., Pustovyi S.A. AGE DYNAMICS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHILOLOGY STUDENTS.....	36
Yelchaninova T.M. INTRAPERSONAL CONFLICT AS A FORMATION FACTOR OF STUDENTS' IDENTITY.....	42
Zozulia O.V. PSYCHOLOGICAL READINESS TO COUNTERACTION VIOLENCE AMONG THE STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE ARMED CONFLICT: THE PERSONAL-PROFESSIONAL APPROACH.....	48
Kalmykov H.V. O.O. LEONTIEV'S THEORY OF LINGUISTIC COMMUNICATION AND ITS IMPORTANCE IN PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	54
Kaliuzhna Yu.I., Teslenko M.M. MOTIVATION ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF A SENIOR HIGH SCHOOL STUDENT'S CREATIVE PERSONALITY.....	59
Kotlova L.O., Bezverkhnia K.O. IDEAS OF THE YOUTH ABOUT AN OFFICIAL AND CIVIL MARRIAGE: A GENDER ASPECT	64
Medzhidova Tora Rasim. INVESTIGATION THE CHARACTER OF RELATIONS OF THE YOUTH TO ELDERS.....	69
Mikhalchuk Yu.A. THE DIALOGUE OF PERSONALITY CONNECTION AND DIALOGUE INTERACTION: THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDY.....	74
Nasirova Nigar Ruslan. FORMATION OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF STUDYING PSYCHOLOGY.....	79
Pastoshchuk G.D. LIFE-FAMILY FAMILY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	85
Pogribna A.A. POSITIVE THINKING AS A COPING-RESOURCE OF TEACHERS OF SCHOOL-BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES...91	
Sorokina O.A., Skurikhina A.M. MODERN APPROACHES TO DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS.....	96
Sophiyana D.V. THE EMPIRICAL DATA OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF OFFICERS-CYNOLOGISTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY.....	101
Kharchenko N.V. DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF PROBABLE PROGNOSTICATION OPERATIONS IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF LISTENING (PSYCHOLINGUISTIC CONTENT).....	106
Shevchuk V.V. RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN OF FAMILY EDUCATION AND THE LEVEL OF EMOTIONAL COMFORT OF PRESCHOOLS WITH DEVELOPMENT WADES.....	115
Shcherbak T.I., Karpenko T.O. THE RESEARCH OF INFLUENCE OF CREATIVE COMPETENCE KINDERGARTEN TEACHER'S ON PRESCHOOLER'S VARIABILITY OF THINKING.....	120



SECTION 7

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Bryl M.M. RISK MANAGEMENT IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE.....	126
Havrylovska K.P., Bazyluk I.I. IMAGE OF SINGLE MOTHER IN AWARENESS OF PEOPLE WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS	133
Krupnik I.R. THE IDEA OF THE FUTURE FAMILY LIFE OF THE CHILDREN OF MIGRANT WORKERS.....	139
Litvinova O.V. THE PROBLEM OF INFLUENCE OF PARENTS ON THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION AT YOUNG AGE.....	144
Mulovana L.I. HARDINESS AS THE INTERNAL RESOURCE IN PSYCHOSOCIAL RESTORATION OF PARTICIPANTS OF ANTI-TERRORIST OPERATION.....	151
Muradkhanian M.H. MAIN CHARACTERISTICS OF THE SOCIAL CINEMA.....	156
Subashkevych I.R. THE INTERNAL VALUES CONFLICT OF PERSONALITY BETWEEN «DESIRABLE» AND «ACCESSIBLE» IN FORMATION OF THE VALUABLE SPHERE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERACTION WITH MEDIA.....	161
Iarovyi D.O. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS RESEARCH METHOD FOR THE STUDY OF CIVIL CONFRONTATION IN SOCIAL MEDIA.....	166
Yacuna O.F. PSYCHOSEMANTIC SPACE OF MULTIPLE IDENTIFICATION IN THE PRACTICES OF MATRIMONIAL PARTNERSHIP AND PARENTHOOD.....	174

SECTION 8

LEGAL PSYCHOLOGY

Barko V.I., Ostapovich V.P., Barko V.V. POSSIBILITY OF “BIG FIVE LOCATOR” QUESTIONNAIRE FOR USE BY PSYCHOLOGISTS OF UKRAINIAN NATIONAL POLICE.....	181
Oros O.B. ANALYSIS OF SOME OF THE CAUSES OF VIOLENT BEHAVIOR OF MINORS WHO ARE IN CONFLICT WITH THE LAW.....	187
Serhacheva V.E., Kaymanova Ya.V., Turianskiy O.D. FEATURES OF DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL SECURITY OF FUTURE LAWYERS.....	192
Smirnova O.M. ANALYSIS OF THE INTELLIGENCE STRUCTURE IN THE NATIONAL POLICE OFFICERS WITH THE R. AMTHAUER TEST.....	198

SECTION 9

MEDICAL PSYCHOLOGY

Absalyamova L.M. WOMEN’S DIETARY BEHAVIOIR IN THE FIELD OF EMPIRICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS.....	204
Bolshakova A.M., Perevozna T.O., Khartziy O.M., Videnieiev I.O. THE QUESTION OF STUDYING THE SPECIFICITY OF THE EVALUATION OF REALITY IN THE STRUCTURE OF THE ATTITUDE TOWARDS THE WORLD IN PEOPLE WITH SPECIFIC PERSONALITY DISORDERS.....	210
Mateiko N.M. PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF MENTAL AND BEHAVIORAL DISORDERS IN THE COMBATANS.....	215
Mykhailiv S.V. FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS DRUG-DEPENDENT PERSONS IN THE PERIOD OF REHABILITATION.....	220

СЕКЦІЯ 6. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923:001.894:378.4

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВІНАХІДНИКА В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Безпалко А.І., аспірант
кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У роботі розкрито особливості психологічного супроводження такого процесу, як розвиток обдарованих студентів, схильних до винахідницької діяльності в умовах ВНЗ. З'ясовано, що воно спрямоване на гармонізацію актуалізованих психічних утворень, мотиваційних і пізнавальних процесів студентів-винахідників. Аналіз численних праць із цієї проблематики довів, що досі не було розроблено відповідної функціональної моделі психологічного супроводження, орієнтованої саме на розвиток обдарованих особистостей, що актуалізувало потребу її обґрунтування у цій роботі. Обґрунтовано, що психологічне супроводження має теоретико-прикладне значення у психології, оскільки є комплексною багатовекторною розвивальною взаємодією психолога та обдарованої особистості, включаючи формування, створення і підтримання необхідних психологічних умов для творчої винахідницької діяльності в умовах освітнього навчально-виховного процесу, тому потребує вироблення цілого алгоритму з розвитку та активізації творчого потенціалу обдарованих.

Ключові слова: психологічне супроводження, розвиток обдарованості, обдарована творча особистість, винахідницька діяльність, технічна обдарованість.

В работе раскрыты особенности психологического сопровождения такого процесса, как развитие одаренных студентов, склонных к изобретательской деятельности в условиях вуза. Выяснено, что оно направлено на гармонизацию актуализированных психических образований, мотивационных и познавательных процессов студентов-изобретателей. Анализ многочисленных трудов по данной проблематике показал, что до сих пор не было разработано соответствующей функциональной модели психологического сопровождения, ориентированной на развитие одаренных личностей, что актуализировало потребность ее обоснования в данной работе. Обосновано, что психологическое сопровождение имеет теоретико-прикладное значение в психологии, поскольку является комплексным многовекторным развивающим взаимодействием психолога и одаренной личности, включая формирование, создание и поддержание необходимых психологических условий для творческой изобретательской деятельности в условиях образовательного учебно-воспитательного процесса, поэтому требует выработки целого алгоритма по развитию и активизации творческого потенциала одаренных.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, развитие одаренности, одаренная творческая личность, изобретательская деятельность, техническая одаренность.

Bezpalko A.I. THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF THE DEVELOPMENT OF GIFTED INDIVIDUALS OF THE INVENTORS UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The paper reveals the features of psychological maintenance of such a process as the development of gifted students prone to inventive activity in the university. It is found that it is aimed at the harmonization of actualized mental formations, motivational and cognitive processes of students-inventors. The analysis of numerous works on this subject showed that until now there was no corresponding functional model of psychological maintenance, focused on the development of the gifted, which actualized the need for its justification in this work. It is proved that psychological maintenance is of theoretical and applied importance in psychology, because it is a complex multi-vector developmental interaction of a psychologist and a gifted person, including the formation, creation and maintenance of the necessary psychological conditions for creative inventive activity in the educational process, therefore requires the development of a whole algorithm for the development and activation of the creative potential of gifted.

Key words: psychological maintenance, development of talent, gifted creative personality, inventive activity, technical talent.

Постановка проблеми. Вивчення психологічних особливостей обдарованості саме по собі не вирішує проблеми способів її розвитку, яка має чимале значення для успішного функціонування талановитої особистості. Тому актуальним завданням



є психологічне супроводження розвитку здібностей і задатків людини та підсилення її творчого потенціалу в процесі життєдіяльності. Таке завдання покликана вирішити розвиваюча діяльність психолога через певні механізми та ланки виявлення та підтримки обдарованості. Отже, виникає потреба у створенні цілісної психологічної моделі становлення творчої особистості на засадах нового концептуального підходу, зокрема психологічного супроводження розвитку обдарованої особистості.

Психологічне супроводження розвитку обдарованості повинно ґрунтуватись на знаннях ключових особливостей індивідуальних властивостей, поведінки та діяльності обдарованих творчих особистостей з урахуванням вікових характеристик та середовища творчої діяльності. В умовах академічного освітнього простору необхідною є психологічна підтримка розвитку обдарованих студентів, справжніх винахідників для створення умов та активізації творчої діяльності, пов'язаної з оригінальністю ідей до винахідництва, раціоналізаторства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць із цієї проблеми показує, що як у психологічній, так і в педагогічній науці не є відомим такий термін, як «психологічне супроводження обдарованих», натомість усюди зустрічається «психолого-педагогічний супровід», що буквально означає певні особливості навчання обдарованих дітей [1]. У них запропоновано науково-педагогічне вирішення проблем виявлення та розвитку творчих обдарувань та досліджуються теоретичні засади цього процесу (як одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти) [8]. В останнє десятиріччя такі дослідники, як І. Волков, В. Моляко, Б. Нікітін, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Суценок зробили вагомий внесок у дослідження специфічних умов виховання та навчання обдарованої молоді. На думку Ш. Амонашвілі, К. Платонова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та багатьох інших, творча діяльність передбачає наявність комплексу складних особистісних якостей, які зумовлюють виявлення активності обдарованих дітей, їх ініціативи, здібностей [8].

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми. Аналіз теоретичних досліджень у психології свідчить про те, що в них не знайшла повного відображення проблема психологічного уявлення про можливість впливу на розвиток обдарованої молоді, що не дає змоги визначити психологічні закономірності та потреби розвитку творчого потенціалу. Тому вперше у роботі запропоновано ідею психологічного

супроводження розвитку обдарованих студентів, схильних до винахідницької діяльності в умовах вищого навчального закладу (далі – ВНЗ).

Психологічне супроводження розвитку обдарованих студентів-винахідників повинно розумітись як комплексна розвивальна взаємодія психолога та таких осіб із метою виявлення, підтримки та нарощення творчого потенціалу до винахідницької діяльності через психологічні ланки та механізми впливу в умовах університетської освіти.

Постановка завдання. Мета роботи полягає в обґрунтуванні теоретико-прикладного значення психологічного супроводження розвитку обдарованих студентів, схильних до винахідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема розвитку винахідницької творчості, якою займаються обдаровані студенти, вимагає як теоретичного, так і практичного розв'язання, зважаючи на те, що творчі здібності до продукування інноваційних ідей, оригінальність мислення до розв'язання науково-технічних проблем є показником надзвичайно високого рівня інтелектуального потенціалу особистості, яка гіпотетично здатна створити технологічно нові або вдосконалені послуги чи продукти, що важливо, з одного боку, для показників науково-дослідної роботи вишу, а з іншого – для підвищення конкурентоспроможності студента-винахідника як фахівця на ринку праці.

Однією з найбільш необхідних умов для створення високих технологій та винахідницьких інновацій діячів (майбутніх геніїв науки і техніки) вважають ефективну самореалізацію [4].

Технічну обдарованість трактують поєднанням високого рівня неординарності результату з властивостями особистості та міри індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду [10]. Це визначення дозволяє конкретизувати те, що:

а) психологічне супроводження покладається на розвиток індивідуальних особистісних властивостей, притаманних обдарованим студентам-винахідникам;

б) психологічне супроводження враховує розвиток пізнавальних можливостей обдарованості під впливом чинників відповідного середовища.

У межах першого твердження (а) виділяють потенційну та актуальну обдарованість за ступенем сформованості властивостей особистості. На думку багатьох дослідників, таких як Н. Лейтес, Д. Богоявленська, Р. Семенова-Пономарьова, потенційна обдарованість є психологічною характеристикою особистості, яка відображає психічні

можливості для досягнення видатних результатів у певній сфері діяльності, які нереалізовані через бар'єри розвитку творчого потенціалу. Під актуальною обдарованістю розуміють психологічну характеристику особистості, за якої реалізуються психічні можливості розвитку високих досягнень [10]. Тому психологічне супроводження розвитку обдарованості дає розуміння передумов виникнення обдарованості та можливості виявлення, оцінки і відбору певних видів обдарованості.

У межах другого твердження (б) психологічний розвиток обдарованості повинен відбуватися через сприяння пізнавальних можливостей соціального середовища для творчості. М. Баграмянц у своїй роботі, оцінюючи роль середовища щодо його впливу на обдарованих особистостей, доводить, що воно сприяє процесу пізнавального та особистісного розвитку [2]. Під розвивальним середовищем розуміють певним чином упорядкований освітній простір, у якому здійснюється розвивальне навчання (Л. Виготський, Ж. Піаже, П. Гальперін, О. Леонтьєв, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.), що означає організацію процесів соціальної взаємодії обдарованої особистості у академічній групі, її адаптацію до навчального простору тощо. Сучасні дослідження, за даними експериментальних робіт А. Сильвермана, Дж. Стоуна, Р. Сіглера, Дж. Мюррея, У. Мейс та ін., підтвердили правильність положень концепцій Ж. Піаже та Л. Виготського про вплив середовища на когнітивний розвиток особистості, результатом якого є не тільки прогрес, а й регрес. З іншого боку, висловлено думку про можливість розвитку обдарованості за умови рівнозначної взаємодії особистості та оточуючого середовища з однаковими ступенями обдарованості, що означає групування в навчальних цілях лише обдарованих осіб.

Психологічне супроводження розвитку творчого середовища для обдарованості є відмінним від описаного вище і полягає у формуванні розвивального середовища засобами психологічного впливу. Ключовими є дві проблеми такого розвитку: адаптація до середовища та організація середовища. Основний напрям психологічного супроводження – це виявлення психологічних проблем у поведінці обдарованих студентів.

Е. Фокіна з'ясувала, що випереджаючий інтелектуальний розвиток часто порушує формування психосоціальної сфери, які проявляються у альтруїстичній спрямованості особистості, демонстративній поведінці, нонконформності, негативній Я-концепції і самосприйнятті, ізоляції від групи,

нетерпимості щодо менш здібних тощо, що, як наслідок, формують феномен «згаючої обдарованості» [15].

Дослідниця Т. Тихомирова вважає за необхідне забезпечити належну увагу особливостям розвитку психосоціальної сфери обдарованих творчих студентів, що так чи інакше відображається у міжособистісних відносинах з однолітками, які є менш інтелектуально обдарованими [13].

Психолог повинен виділити не вирішену раніше частину з інтелектуальної обдарованості, яка стосується рівнозначної взаємодії особистості й групи, оскільки кожна обдарована особистість, стаючи членом групи, приносить у це середовище не тільки високий інтелектуальний потенціал, але й притаманні їй дисфункції психосоціальної сфери. Обдаровані студенти часто демонструють нерівномірний психічний розвиток: переважання інтелектуальних здібностей над соціальним та емоційним розвитком. Чимало уваги у психологічній науці присвячено труднощам функціонування емоційного інтелекту обдарованих дітей [16]. Створення розвивального психологічного супроводження для реалізації творчих здібностей у напрямі подолання вищезазначених проблем є очевидним.

Психологічне супроводження розвитку обдарованості є різноплановою практичною діяльністю фахівця-психолога із структурою творчої особистості студентів-винахідників у процесі діагностування та під час безпосередньої взаємодії з ними в освітньому просторі. Оскільки такі психічні процеси та властивості обдарованої особистості, як інтелект, мислення, уява та мотивація є взаємопов'язаними у процесі винахідницької діяльності, то вони влітаються у структуру творчої особистості і є об'єктом психологічного розвиваючого впливу на них (рис. 1).

Задля створення оптимальних можливостей розвитку інтелектуальної обдарованості необхідно здійснювати діагностичне вивчення обдарованої особистості, що надасть можливість виявити не тільки рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й виокремити чинники, які сприяють творчим успіхам особистості. Психологічне супроводження розвитку інтелектуальної обдарованості студентів передбачає діагностику інтелектуального розвитку (тести Д. Векслера, Дж. Равена) та креативності (тести П. Торренса, Дж. Гілфорда) [6].

Пошук та виявлення інтелектуальної обдарованості шляхом тестування є недостатньою умовою психологічного розвитку інтелекту. У психологічній літературі для пошуку (а тому і для підтримки та розвитку)

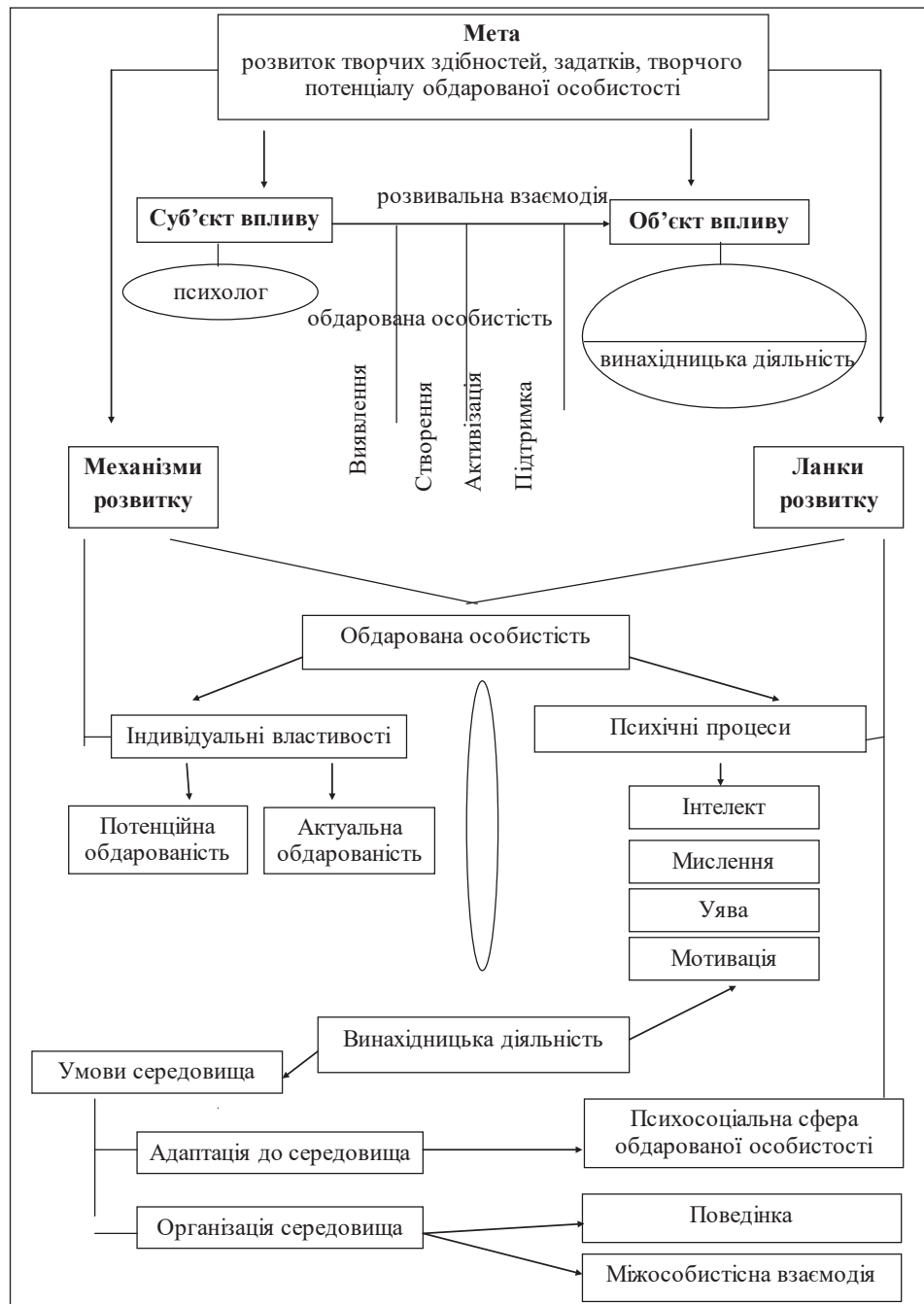


Рис. 1. Дієва модель психологічного супроводження розвитку обдарованих студентів-винахідників

рекомендується комплексна діагностика, запропонована науковцями І. Бондаревим, Л. Липовою, Л. Морозовою [7]. Модель діагностики обдарованої молоді складається з таких етапів: 1) спостереження; 2) виявлення психологічного стану дитини; 3) визначення коефіцієнта розумового розвитку IQ; 4) визначення інтелектуального розвитку шляхом дослідження вербальних здібностей; 5) визначення результатів творчості; 6) усебічний аналіз конкретних випадків. Шляхом проведення психологом

методичних процедур діагностики здібностей устанавлюється конкретний спектр умов, які впливають на розвиток інтелекту обдарованої особистості.

Психологічне супроводження розвитку творчого мислення обдарованих студентів-винахідників забезпечує постійну свідому та підсвідому, довільну та мимовільну активізацію процесів пошукового мислення. Теоретико-методологічні основи вивчення різних аспектів творчого мислення представлені культурно-історичною теорією

Л. Виготського, у якій висувається положення про зв'язок мислення й мовлення; концепцією мислення (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Я. Пономарьов, А. Брушлинський); теорією неусвідомлюваних дій у мисленні (Ю. Гіппенрейтер); концептуальними положеннями про діалоговий характер мислення (М. Бахтін, В. Біблер, Б. Ломов, Г. Кучинський, О. Самойлов).

Окремої уваги заслуговують концептуальні положення діалогічності творчого мислення та мовлення як внутрішнього діалогу творчої особистості. Власне поняття «діалогічність» є одним із фундаментальних та інтегративних. Із погляду філософії діалог – це спосіб взаємодії різних суб'єктів культурно-історичного процесу. У педагогічному контексті діалог є специфічною формою педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на рівності тих, хто бере в ній участь (педагог – студент, студент – студент та ін.), і спрямована на прояснення, зближення та взаємозбагачення позицій. У контексті освіти діалог стає способом залучення особистості до навчального простору, в якому ця особистість переосмислюється [5]. Із точки зору психології та психологічного супроводження розвитку обдарованості цей діалог є однією з форм організації творчого мислення особистості студента.

Для ефективної організації роботи з формування й розвитку творчого мислення необхідно знати те, завдяки яким механізмам здійснюється породження нових ідей і як впливати на активізацію цих механізмів. У сучасних дослідженнях недостатньо вивчені глибинні механізми розвитку творчого мислення та природа неусвідомлюваних творчих дій особистості. Тому в цій роботі зв'язок креативності мислення з несвідомим та підсвідомістю становлять для ведення психологічного супроводження розвитку творчого мислення значний інтерес.

Психологічне супроводження уяви до творчості, винахідництва у студентів є складною та важливою ланкою роботи психолога. Результатом уяви виступають незвичайні підходи до вирішення завдань, оригінальні асоціації, незвичайні ракурси розгляду проблеми [12]. Взаємодіючи з об'єктивним світом, людина не лише сприймає, запам'ятовує, осмислює цей світ, а й створює образи того, з чим вона безпосередньо не зустрічалася. Ці образи можуть відображати події, факти, явища, свідком яких вона не була. Часто в житті доводиться створювати образи таких об'єктів, яких не існує в дійсності. Цей процес називають уявою або фантазією. Він значно розширює і поглиблює пізнання світу. Отже, поряд зі сприйманням, пам'яттю і мисленням, уява

є одним із важливих пізнавальних процесів людини.

У психологічній літературі існує складність пояснення процесу уяви у зв'язку зі специфікою її прояву в конкретних актах творчої діяльності людини. Така складність зумовлена і самим визначенням поняття «уява», різним поясненням її природи та сутності [14].

На основі спостережень та досліджень Л. Виготський формулює такий закон: творча діяльність уяви прямо залежить від багатства та різноманітності колишнього досвіду людини, бо цей досвід пропонує матеріал, з якого будується фантазія. А значить, чим багатший досвід людини, тим більший матеріал має в розпорядженні її уява. Тому Л. Виготський робить такий висновок: щоб створити міцні основи для творчої діяльності дитини, необхідно розширювати її досвід [3].

На відміну від інтелектуальної обдарованості, що проявляється під час розв'язання завдань на мислення, дослідники виділяють творчу обдарованість, яка виявляється під час розв'язання завдань на уяву. Дж. Гілфорд фактично поклав початок розмежуванню понять «інтелектуальна обдарованість» і «творча обдарованість». Оцінка «інтелекту» почала доповнюватися оцінкою «креативності», а також мотиваційних характеристик [11].

Психологічне супроводження розвитку мотивації до винахідництва у обдарованих студентів вимагає врахування особливостей взаємозв'язку таких аспектів, як мотивація до творчості, процеси соціалізації та основні особистісні риси технічно обдарованих студентів.

Як визначає у своєму дослідженні О. Музика [9], мотиваційна сфера технічно обдарованих підлітків (порівняно з пересічними однолітками) має відмінності у поведінці та мотивах творчої діяльності. Виявлено, що їм притаманні продуктивні мотиви та стійкий тип емоційної регуляції поведінки, високі показники мотивації досягнення, які сприяють формуванню творчої спрямованості у взаємозв'язку з такими особистісними рисами, як наполегливість, самостійність, усвідомлення власних здібностей, реалістичність, проєкція в майбутнє.

У сучасній зарубіжній психології продуктивною для дослідження обдарованості виглядає ідея Л. Фестінгера про роль когнітивного дисонансу, що викликається взаємодією соціальних груп і особистості в розвитку мотивації. Близькою до когнітивних підходів є концепція внутрішньої мотивації Е. Десі, відповідно до якої ефективнішими є мотиви, що продукуються самою



людиною і не зв'язуються у її свідомості з будь-яким зовнішнім тиском.

Для розуміння мотиваційних детермінант творчості та обдарованості важливим є досвід багаторічних системних досліджень у руслі мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Г. Хекхаузен та ін.). Тут представлено глибокі дослідження впливу соціальних та особистісних чинників на досягнення, взаємозв'язок досягнень із атрибуцією здібностей, віковими особливостями тощо.

Під час аналізу процесу становлення обдарованої особистості неможливо оминати проблему взаємозв'язку мотивації та здібностей. У межах психометричного підходу до обдарованості (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, Л. Термен) проблема мотивації рідко перебувала у полі зору дослідників, оскільки основні зусилля були спрямовані на вимірювання здібностей. Дослідники, які концентрували зусилля на вивченні мотивації, часто ігнорували роль здібностей або розглядали їх як мотиви (Дж. Аткинсон). Функції здібностей і мотивів перетинаються тоді, коли вони розглядаються в контексті дослідження структури особистості (К. Платонов). Більшість вітчизняних дослідників, розглядаючи взаємодію здібностей і мотивації, наголошують на важливості процесу їх взаємозумовлення (Л. Анциферова, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн).

Проведений аналіз нашою науковою думкою, що психологічне супроводження розвитку мотивації в обдарованих студентів-винахідників не може зводитись до дослідницьких стратегій, вибудованих на основі розуміння мотивації ситуативним чи простим утворенням.

Мотивація обдарованої особистості є складним психологічним утворенням, як у разі технічної обдарованості, коли на передній план виходять внутрішні, особистісні чинники, для аналізу яких релевантною є категорія «активність». Важливими для розуміння творчості й обдарованості є дослідження різних видів творчої активності, зокрема надситуативної, наднормативної, неадаптивної та ін. (О. Асмолов, Д. Богоявленська, Р. Немов, В. Петровський), які розкривають механізми внутрішньої мотивації.

Деякі автори виділяють поняття «творча активність», яке у технічній творчості пов'язується з мотивами усвідомлення суспільної значимості власної діяльності, інтелектуального задоволення від процесу технічної творчості, статусними мотивами тощо (А. Антонов, Ю. Трофімов, Е. Чугунова, П. Якобсон).

Розвиток обдарованості у творчої особистості засобами психологічного впливу через сферу її мотивації – це і робота над станом свідомості такої особистості, за якого видимим є пріоритет творчої діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій. Він стимулює та підтримує творчий процес на всіх стадіях його розвитку. Творча активність є способом утвердження особистості, що розвивається, у системі суспільних стосунків. Мотиви творчої активності, пов'язуючись у свідомості зі здібностями, стають детермінантами розвитку обдарованості.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений у роботі теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє узагальнити такі положення:

1) розвитку обдарованих студентів-винахідників не приділялась значна увага з боку практичної психології, натомість у багатьох літературних джерелах розкрито педагогічні умови супроводу через навчання та виховання творчого потенціалу обдарованості. З огляду на це виникла потреба у розробленні теоретичної моделі психологічного супроводження розвитку обдарованості в умовах навчального середовища, покликаної досягнути ефективності змін психічних структур та утворень, поведінки та діяльності обдарованої особистості, особливо з потенціалом до винахідницької діяльності;

2) ефективність впливу спеціально створених психологічних умов на розвиток обдарованості студентів в умовах вищого навчального закладу може бути досягнута тоді, коли цей процес здійснюється на основі комплексного психологічного підходу, зокрема психологічного супроводження розвитку обдарованості;

3) особливості теоретичної моделі психологічного супроводження розвитку обдарованості показують, що розвивальна взаємодія психолога та обдарованих студентів-винахідників у спеціально створеному психологічному середовищі відбувається як екстеріоризовано (формування сприятливих психологічних умов для творчої діяльності), так і інтеріоризовано (регуляція та активізація особистісних структур та психічних процесів обдарованої особистості), що стимулює успішне функціонування у напрямі благодійного впливу навчального середовища на особистість із високими інтелектуальними здібностями та її творчу еволюцію.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення теоретико-практичних аспектів психологічного супроводження розвитку обдарованої особистості, схильної до вина-

хідництва в умовах ВНЗ, дозволить розробити відповідну дієву модель психологічного супроводження розвитку з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей цієї категорії осіб, що сприятиме активізації потенціалу до винахідницької творчості в процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева С. Психолого-педагогічний супровід обдарованої молоді у підготовці до вибору кар'єри. Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип. 1. 2013. С. 115–122.
2. Баграмянц М. Проблема одаренности в контексте социальной среды. Философия и общество: науч.-теорет. журн. 2005. № 1. С. 65–80.
3. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Гнатюк М. Розвиток технічної обдарованості у студентів дослідницьких університетів як джерело створення об'єктів інтелектуальної власності. Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип. 1. 2013. С. 212–219.
5. Дуса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: автореф. дис. ... к. пед. н.: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2005. 17 с.
6. Зозуляк-Случик Р. Обдарована особистість як об'єкт процесу соціалізації. Інтелект і особистість: матеріали семінару «Інтелект і особистість» та круглого столу «Структура особисті дитини у віковому вимірі», 27 квітня 2010 р. / НАПН, Ін-т обдар. дитини. Київ, 2010. С. 35–37.
7. Липова Л., Морозова Л., Бондарів І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. Рідна школа. 2003. № 5. С. 9–11.
8. Лякішева А. Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2007. 18 с.
9. Музика О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. н.: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2001. 22 с.
10. Пінчук Н. Специфіка прояву і розвитку технічної обдарованості в підлітковому віці. Навчання, виховання обдарованої особистості : теорія і практика. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2008. Вип. 1. С. 178–180.
11. Савенков А. Прогнозирование развития детской одаренности. Одаренный ребенок. 2012. № 3. С. 26–42.
12. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко // За заг. ред. В. Моляко. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.
13. Тихомирова Т. Средовые факторы развития одаренности. URL: <http://www.intelligence.su/lib/00061.htm>.
14. Фарман И. Воображение в структуре познания. Москва: ИФРАН, 1994. 215 с.
15. Фокина Е. Формирование межличностных отношений одаренных детей со сверстниками в гетерогенных коллективах массовой начальной школы: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» Москва, 2003. 18 с.
16. Юркевич В. Проблема эмоционального интеллекта. Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10.



УДК 159.9.072.4

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ КОРЕЛЯТ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ

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

У статті проаналізовано взаємозв'язок оцінок розвитку соціального інтелекту з показниками відповідальності особистості студентів. Досліджено соціальний інтелект, морально-етичну відповідальність та локалізацію відповідальності (локус контролю). Установлено, що вищий рівень морально-етичної відповідальності притаманний студентам із більш розвиненим соціальним інтелектом. Показано, що високий рівень розвитку соціального інтелекту в студентів пов'язаний із внутрішньою локалізацією відповідальності.

Ключові слова: соціальний інтелект, відповідальність, морально-етична відповідальність, локалізація відповідальності, студенти.

В статье проанализирована взаимосвязь оценок социального интеллекта с показателями ответственности студентов. Исследован социальный интеллект, морально-этическая ответственность и локализация ответственности (локус контроля). Установлено, что более высокий уровень морально-этической ответственности присущ студентам с более развитым социальным интеллектом. Показано, что высокий уровень развития социального интеллекта у студентов связан с интернальной локализацией ответственности.

Ключевые слова: социальный интеллект, ответственность, морально-этическая ответственность, локализация ответственности, студенты.

Bolshakova A.M. RESPONSIBILITY AS PERSONAL CORRELATE OF THE SOCIAL INTELLECT OF STUDENTS

The article of research is correlation between social intellect and responsibility indicators of students. A social intellect, moral and ethical responsibility and localization of responsibility (locus of control) are investigated. It is set that the higher level of moral and ethical responsibility is inherent in students with more developed social intellect. It is shown that the high level of social intellect is correlated with internal localization of responsibility of students.

Key words: social intellect, responsibility, moral and ethical responsibility, localization of responsibility, students.

Постановка проблеми. Обов'язковою умовою досягнення та збереження психічного благополуччя і соціальної успішності особистості є розвиток її здатності до життєтворчості – вільного, ініціативного, активного, творчого й конструктивного перетворення навколишньої дійсності і власної особистості. Стратегії, які обирає людина, є життєтворчим суб'єктом власного життя. Вони можуть бути різними: активними чи пасивними, агресивними чи поступливими, просоціальними чи асоціальними, творчими чи репродуктивними. Але за будь-яких обставин необхідною умовою досягнення життєвого успіху є відповідальність – «здатність людини детермінувати події, дії в момент здійснення, після завершення, аж до радикальної зміни всього життя» [1, с.36]. Отже, проблема вивчення факторів розвитку відповідальності є найактуальнішою в сучасній психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема відповідальності особистості, її психологічного змісту, структури,

функції та типології досить давно та плідно вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими.

Відомий дослідник відповідальності К. Муздибаєв визначає цю інтегральну характеристику особистості «забезпеченням самою особистістю способу дії і результату своїми силами за умов установа нею рівня складності діяльності й часу досягнення результату за будь-яких несподіванок» [6, с.112]. За твердженням Л. Дементій, відповідальність є «прагненням та забезпеченням суб'єктом цілісності, самостійності та успішності діяльності, спілкування та гарантування особистістю досягнення результату власними зусиллями за умови завданого рівня складності та обмеженого часу з урахуванням усіх можливих несподіванок, складностей» [4, с.205].

Функціонально відповідальність представлена в спонукальній сфері психіки та є смисловим принципом регулювання її поведінки. Процес мотивації відповідальної поведінки розгортається на кожному

етапі вчинку людини: на етапі ініціювання, вибору і формування наміру, його реалізації та осмислення результатів [8]. Крім функції утворення смислу виділяють також такі важливі функції відповідальності: нормативно-регулюючу (вираження моральних відношень та вимог суспільства, що орієнтують особистість у виборі дій, прийнятих та /або необхідних для стабільності суспільства); спрямовуючу (породження в особистості нових потреб, які оцінюють її поведінку); координуючу (синтез соціально значущої цілі, шляхів та засобів її досягнення) [7].

Відповідальну людину характеризують такі особливості, як самостійність обрання завдань та обов'язків, добровільність у виконанні діяльності, дотримання термінів виконання спланованого, прагнення до подолання складностей на шляху до встановленої цілі, здатність передбачати результати власних дій та вчинків, забезпечення високої якості результатів діяльності, здатність ризикувати задля досягнення мети, готовність до альтруїстичних вчинків [4].

У сучасних умовах ціннісної кризи найбільш важливими функціональними аспектами відповідальності є смислоутворюючий та нормативно регулюючий, що утворюють такий специфічний, найвищий вид відповідальності, як морально-етичний, що детермінує поведінку особистості на основі прийняття соціальних норм та цінностей, виражає здатність самостійно регулювати діяльність та відповідати за власні вчинки та їх наслідки [7].

Фактором, що забезпечує (або не забезпечує) конкретні прояви відповідальності у тій чи іншій сфері життя людини, є локус контролю – уявлення людини про причини подій, що з нею відбуваються, впевненість у знаходженні цих причин у собі або зовнішніх обставинах. За наявності внутрішньої локалізації відповідальності (інтернального локусу контролю) люди вбачають причини подій, що з ними відбуваються в самих собі, пояснюють їх результатом дії власних рис, здібностей, звичок, вчинків тощо. [6].

У дослідженнях відповідальності досягнуто чисельних значних наукових результатів. Наші дослідження показали, що локалізація відповідальності є важливим корелятом характеристик суб'єктивної картини життєвого шляху та розвитку суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу [3].

При цьому не всі аспекти цієї важливої проблеми знайшли своє висвітлення у результатах психологічних досліджень. Наприклад, подальшого вивчення потребують внутрішньоособистісні та соціально-психо-

логічні фактори розвитку відповідальності особистості.

У цьому дослідженні ми виходили з того, що важливим фактором розвитку відповідальності (як здатності до прийняття та виконання певних обов'язків перед собою, іншими людьми, людством у цілому, заснованих на морально-етичних вимогах суспільства) є соціальний інтелект особистості.

Постановка завдання. Метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між інноваційним потенціалом особистості (готовністю до змін) та показниками оптимістичності атрибутивного стилю в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для участі у дослідженні було залучено 104 особи віком від 19 до 24 років (47 дівчат та 57 юнаків).

Обрання юнацького віку під час формування вибірки досліджуваних обґрунтовано суттєвим значенням цього життєвого етапу для побудови психологічного майбутнього та життєвого самовизначення, формування особистісної автономії та самостійності, ідентичності та усталеної самооцінки, розроблення магістральних, стратегічних планів та перспектив на подальший життєвий шлях (Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Б. Волков, М. Гінзбург, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн).

Діагностику розвитку морально-етичної відповідальності особистості було здійснено за допомогою опитувальника діагностики рівня морально-етичної відповідальності особистості (далі – ДРМЕВО) І. Тимощука, який дозволяє оцінити такі її складники, як рефлексія на морально-етичні ситуації, інтуїція в морально-етичній сфері, екзистенційний аспект відповідальності, альтруїстичні емоції, морально-етичні цінності [9].

Рівень інтернальності (локус відповідальності за події власного життя) було діагностовано за допомогою опитувальника рівня суб'єктивного контролю, створеного Є. Бажиним та ін. [2] на основі шкали Дж. Ротера, який дозволяє діагностувати локалізацію відповідальності за сімома шкалами:

– «загальної інтернальності» (оцінює рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значимими ситуаціями в цілому; переконання в тому, що більшість важливих подій у житті є результатом власних дій);

– «інтернальності в галузі досягнень» (оцінює рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями; переконання у здатності з успіхом реалізувати свої цілі в майбутньому);



Таблиця 1

**Взаємозв'язок соціального інтелекту
із морально-етичною відповідальністю особистості**

Показники соціального інтелекту	Показники морально-етичної відповідальності за ДРМЕВО				
	РМЕС	I	ЕВ	АЕ	МЕЦ
Історії із завершенням	,227*	529**	,222*	234*	,228*
Групи експресії	,498**	,557**		,657**	,242*
Вербальна експресія	,377**	,317**		,502**	
Історії з доповненням	,394**		,298**	,228**	
Композитна оцінка	,33**	,22*		,317**	

Примітки: РМЕС – рефлексія на морально-етичні ситуації, I – інтуїція в морально-етичній сфері, ЕВ – екзистенційний аспект відповідальності, АЕ – альтруїстичні емоції, МЕЦ – морально-етичні цінності; статистична значущість при $p < 0,05$; ** статистична значущість при $p < 0,01$.

– «інтернальності в галузі невдач» (оцінює почуття суб'єктивного контролю щодо негативних подій і ситуацій; схильність відчувати відповідальність за різноманітні невдачі, неприємності і страждання);

– «інтернальності в галузі сімейних стосунків» (характеризує рівень прийняття людиною відповідальності за події свого сімейного життя);

– «інтернальності в галузі виробничих стосунків» (показує те, наскільки людина вважає свої дії важливим чинником в організації трудової діяльності);

– «інтернальності в галузі міжособистісних стосунків» (оцінює те, наскільки людина вважає себе здатною контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію);

– «інтернальності щодо здоров'я та хвороби» (характеризує рівень прийняття відповідальності за своє здоров'я).

Для діагностики соціального інтелекту (як «здатності правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей, яка необхідна для ефективної міжособової взаємодії та успішної соціальної адаптації» [5, с.12]) використано тест Гілфорда, який містить субтести, що оцінюють рівень розвитку певних здібностей до пізнання поведінки оточуючих [5]:

– субтест «історії із завершенням» виявляє здатність до передбачення наслідків поведінки людей на основі розуміння почуттів, думок та намірів учасників комунікації;

– субтест «групи експресії» визначає здатність до правильного розуміння станів, почуттів на намірів людей за невербальними проявами;

– субтест «вербальна експресія» оцінює чутливість до характеру та відтінків людських стосунків, здатність швидко розуміти зміст мовної експресії в контексті певної ситуації;

– субтест «історії з доповненням» оцінює здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці.

У процесі статистичного оброблення отриманих результатів здійснено аналіз взаємозв'язку між показниками відповідальності та рівнем розвитку соціального інтелекту досліджуваних юнаків.

Статистично значущі коефіцієнти кореляції між розвитком соціального інтелекту (композитною оцінкою і окремими здібностями) та оцінками морально-етичної відповідальності наведено у табл. 1.

Результати, наведені у табл. 1, показують наявність значної кількості статистично значущих взаємозв'язків між оцінками розвитку соціального інтелекту та показниками морально-етичної відповідальності досліджуваних.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між оцінками досліджуваних за шкалою «рефлексія на морально-етичні ситуації» опитувальника ДРМЕВО та всіма оцінками соціального інтелекту (табл. 1). Отже, високий рівень здатності до швидкого і глибокого розуміння моральних і аморальних аспектів власної комунікації, прагнення до рефлексії факторів, що перешкоджають прояву відповідальної поведінки, притаманні досліджуваним, які в ситуаціях міжособової взаємодії виявляють високий рівень уміння передбачати наслідки поведінки (субтест «історії із завершенням» тесту Гілфорда); здатність правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за невербальними проявами (субтест «групи експресії»); високу чутливість до змісту людського спілкування, розуміння вербальної експресії в контексті певної ситуації (субтест «вербальна експресія»); здатність аналізувати та розуміти складні міжособистісні ситуації в динаміці (субтест «історії з доповненням»).

Статистично значущі взаємозв'язки з усіма показниками тесту Гілфорда утво-

Таблица 2

**Взаємозв'язок соціального інтелекту
з показниками локалізації відповідальності (локусу контролю)**

	Сфери локалізації контролю						
	Ід	Ін	Іс	Ів	Ім	Ізд	Із
Історії із завершенням	,237*	,393**	,326**	,366**	,378**	,318**	,231*
Групи експресії	,309**		,242*	,215*	,243*		
Вербальна експресія			,339**	,233	,382**		,214*
Історії з доповненням	,301**		,379**	,237*	,259**	,276*	,224**
Композитна оцінка	,21*		,314**	,31**	,676***		0,23*

Примітки: Ід – досягнення, Ін – невдачі, Іс – сім'я, Ів – виробничі відносини, Ім – міжособові відносини, Ізд – здоров'я, Із – загальна оцінка; статистична значущість при $p < 0,05$; ** статистична значущість при $p < 0,01$.

рили також оцінки досліджуваних за шкалою «альтруїстичні емоції» опитувальника морально-етичної відповідальності (див. табл. 1). Такі результати дозволяють дійти висновку, що високий рівень соціального інтелекту (композитний та окремих інтелектуальних здібностей) притаманний юнакам зі схильністю до гуманно-відповідального позитивного ставлення до оточуючих, пов'язаний із почуттями емпатії, чуйності, любові, гідності, поваги.

Показники здатності досліджуваних до швидкого усвідомлення та обрання гуманістичних цінностей у ситуаціях внутрішньоособистісного конфлікту та міжособистісної взаємодії (шкала «моральна інтуїція» опитувальника ДРМЕВО) утворили статистично значущі взаємозв'язки з усіма показниками тесту Гілфорда, окрім субтесту «історії з доповненням» (див. табл. 1). Отже, високий рівень розвитку моральної інтуїції пов'язаний у студентів зі здатністю передбачати наслідки людських вчинків та здатністю правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію оточуючих. При цьому навички правильної оцінки динаміки міжособистісних ситуацій однаково властиві як гуманістично орієнтованим юнакам, так і досліджуваним з орієнтацією на антигуманні цінності (аморальні, егоцентричні, прагматичні).

Дані, наведені у табл. 1, показують наявність статистично значущого зв'язку між показниками досліджуваних за шкалою «екзистенцій на відповідальність» опитувальника морально-етичної відповідальності та оцінками соціального інтелекту за субтестами «історії із завершенням» та «історії з доповненням» тесту Гілфорда. Відповідно до особливостей інтерпретації психологічного змісту цих показників [5; 9], наявність такого взаємозв'язку дозволяє стверджувати, що більший рівень усвідомлення відповідальності стосовно власного буття та його базового смислу притаманний юна-

кам, які у взаємодії з оточуючими демонструють здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці та передбачати подальші вчинки оточуючих на основі розуміння їхніх почуттів, думок та намірів.

Оцінки досліджуваних за шкалою «морально-етичні цінності» утворили статистично значущі прямі взаємозв'язки з показниками соціального інтелекту за субтестами «історії із завершенням» та «групи експресії» (див. табл. 1). Морально-етичні цінності – це компонент відповідальності, що інтегрує в єдине світоглядне утворення цінності добра, справедливості, любові і чесності прагнення встановлювати стосунки з оточуючими на основі психологічної близькості, емпатії, прихильності [9]. Отже, глибинне внутрішнє прагнення особистості створювати етичну атмосферу взаємодії з іншою людиною (за опитувальником морально-етичної відповідальності) пов'язану в юнаків зі здатністю прогнозувати подальші вчинки оточуючих та правильно оцінювати стани, почуття і наміри за невербальними проявами.

Таким чином, дослідження показало наявність позитивних кореляцій між показниками соціального інтелекту (загальною оцінкою та окремих його складників) та морально-етичною відповідальністю досліджуваних студентів.

Результати кореляційного аналізу (статистично значущі коефіцієнти) щодо взаємозв'язку соціального інтелекту та показників локалізації відповідальності досліджуваних наведено у табл. 2.

Результати, наведені у табл. 2, показують, що рівень розвитку соціального інтелекту (композитна оцінка та окремі здібності) у досліджуваних юнацького віку пов'язаний із більшістю показників інтернальності – внутрішньої локалізації відповідальності.



Усі складники та загальний показник інтернальності за опитувальником РСК виявилися пов'язаними з оцінками досліджуваних за субтестом «історії із завершенням» тесту Гілфорда (див. табл. 2). Високі оцінки за цим субтестом свідчать про здатність досліджуваного передбачувати наслідки поведінки (своєї та оточуючих) [5]. Отже, дані, наведені у табл. 2, дозволяють стверджувати, що схильність до прийняття відповідальності за події власного життя в усіх його сферах притаманна студентам зі здатністю точно прогнозувати події міжособистісної взаємодії на основі аналізу спілкування та внутрішнього світу оточуючих.

Субтест «групи експресії» тесту Гілфорда виявляє здатність правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за невербальними проявами [5]. За результатами кореляційного аналізу (див. табл. 2) ця здатність досліджуваних студентів виявилася пов'язаною з інтернальністю у сфері досягнень, міжособистісної взаємодії, сімейних та виробничих відносин. Тому юнаки з низькими оцінками соціального інтелекту за цим субтестом, які не вміють використовувати невербальні прояви оточуючих для кращого розуміння слів та вчинків, демонструють схильність до екстернальної (зовнішньої) локалізації відповідальності за події життя в цих сферах.

Успішність виконання завдань субтесту «вербальна експресія» позитивно корелює з інтернальністю юнаків у сфері здоров'я, міжособистісної взаємодії, сімейних та виробничих стосунків (див. табл. 2). Отже, здатність брати на себе відповідальність за те, що відбувається у цих сферах життя, притаманна юнакам із високим рівнем здатності швидко та правильно розуміти сенс мовної експресії оточуючих у контексті певної ситуації взаємодії.

Оцінки соціального інтелекту досліджуваних за субтестом «історії з доповненням» виявилися позитивно пов'язаними з усіма показниками інтернальності, окрім прийняття відповідальності у сфері невдач (див. табл. 2). Отже, схильність до усвідомлення себе причиною того, що відбувається в різних сферах життя, притаманна студентам, здатним розпізнавати динаміку ситуацій міжособистісної взаємодії, розпізнавати логіку розвитку цих ситуацій, відслідковувати зміни їх психологічного змісту та психічних станів учасників.

Отже, результати дослідження показали, що рівень розвитку здатностей, що входять до структури соціального інтелекту, позитивно корелює з інтернальною локалізацією відповідальності студентів. Також виявилось, що композитна оцінка соціального

інтелекту взаємопов'язана з внутрішнім локусом відповідальності в усіх сферах, крім невдач та здоров'я (див. табл. 2).

Висновки з проведеного дослідження. У результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між соціальним інтелектом та відповідальністю досліджуваних студентського віку. Якісний аналіз отриманих даних дозволяє дійти конкретних висновків:

1) морально-етична відповідальність студентів на статистично значущому рівні корелює з показниками розвитку соціального інтелекту:

- високий рівень рефлексії на морально-етичні ситуації (здатність до швидкого і глибокого розуміння моральних і аморальних аспектів власної комунікації) та альтруїстичних емоцій (схильності до гуманно-відповідального позитивного ставлення до оточуючих) притаманні досліджуваним, які в ситуаціях міжособової взаємодії виявляють високий рівень уміння передбачати наслідки поведінки; здатність правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за невербальними проявами; високу чутливість до змісту людського спілкування та вербальної експресії в контексті певної ситуації; здатність аналізувати та розуміти складні міжособистісні ситуації в динаміці;

- моральна інтуїція (здатність до швидкого усвідомлення та обрання гуманістичних цінностей) пов'язана в студентів зі здатністю передбачати наслідки людських вчинків та здатністю правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію оточуючих;

- екзистенційна відповідальність (високий рівень усвідомлення відповідальності стосовно власного буття та його базового смислу) притаманна студентам, які у взаємодії із оточуючими демонструють здатність передбачувати подальші вчинки оточуючих на основі розуміння їхніх почуттів, думок та намірів;

- морально-етичні цінності (світоглядна орієнтація на цінності добра, справедливості, чесності, любові, емпатії) пов'язані у студентів зі здатністю прогнозувати вчинки оточуючих та правильно оцінювати стани, почуття і наміри за невербальними проявами;

2) рівень розвитку соціального інтелекту в досліджуваних студентів пов'язаний із більшістю показників інтернальності – внутрішньої локалізації відповідальності:

- уміння прогнозувати події міжособистісної взаємодії на основі аналізу спілкування та внутрішнього світу оточуючих пов'язана зі схильністю студентів до прийняття відповідальності за події власного життя в усіх його сферах;

– здатність правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за невербальними проявами у студентів пов'язана з інтернальністю у сфері досягнень, міжособистісної взаємодії, сімейних та виробничих відносин;

– високий рівень здатності швидко та правильно розуміти сенс мовної експресії оточуючих у контексті певної ситуації взаємодії позитивно корелює з інтернальністю студентів у сфері здоров'я, міжособистісної взаємодії, сімейних та виробничих стосунків;

– здатність розпізнавати динаміку ситуацій міжособистісної взаємодії позитивно пов'язана з усіма показниками інтернальності, окрім прийняття відповідальності у сфері невдач;

– найменшу кількість взаємозв'язків із показниками соціального інтелекту утворили оцінки інтернальності у сферах невдач та здоров'я.

Перспективи подальших досліджень полягають в уточненні якісної структури причинно-наслідкових взаємозв'язків між відповідальністю та соціальним інтелектом студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бажин Е., Голынкина Е., Эткінд А. Метод исследования уровня субъективного контроля. Психологический журнал. 1984. Т. 3. № 3. С. 152–162.
3. Большакова А. Психология личностной реализации субъекта жизненного пути: монография. Запорожье: КПУ, 2011. 312 с.
4. Дементий Л. Типология ответственности личности. Гуманистические проблемы психологической теории. Москва: Наука, 1995. С. 204–213.
5. Михайлова (Алешина) Е. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2006. 56 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград: Наука, 1983. 240 с.
7. Передин В. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1991. 200 с.
8. Савчин М. Психология ответственной поведінки: Монография. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
9. Тимошук І. Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності майбутнього психолога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2002. № 4. С. 158–163.



УДК 37.025.8

ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Венгер О.П., к. психол. н.,
викладач циклової комісії діловодства та філологічних дисциплін
Хмельницький торговельно-економічний коледж
Київського національного торговельно-економічного університету

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження особистості викладача у сучасному освітньому процесі. Розглянуто вплив викладача на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Визначено психологічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, активізація, полімотивація, активність, особистість.*

В статье проанализированы научные подходы к исследованию личности преподавателя в современном образовательном процессе. Рассмотрено влияние преподавателя на активизацию познавательной деятельности студентов. Определены психологические условия активизации познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: *познавательная деятельность, активизация, полимотивация, активность, личность.*

Venher O.P. PERSONALITY OF A TEACHER AS MEANS OF INTENSIFYING AND DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

The article analyzes scientific approaches to the study of the personality of a teacher in the modern educational process. The influence of the teacher on intensification of cognitive activity of students is considered. The psychological conditions for intensifying cognitive activity of students are determined.

Key words: *cognitive activity, intensification, polymotivation, activity, personality.*

Постановка проблеми. Характерною ознакою сучасної української освіти є, з одного боку, інтенсивна її комп'ютеризація та інформатизація, що відкриває доступ до практично необмежених інформаційних ресурсів, а з іншого – глобалізація, що полягає в універсалізації вимог, підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знання й методик моніторингу його освоєння. Ці процеси, окрім безумовних та беззаперечних переваг, призводять до інформаційного перевантаження суб'єктів пізнання, виникнення інформаційного стресу.

Основою розпочатої трансформації української освіти є глобалізація, яка через модернізацію системи освіти повинна змінити уявлення суспільства про цю систему, орієнтуючи її на побудову суспільства знань, базою якого має стати висококласний людський капітал, сформований системою освіти, яка модифікується згідно зі світовими вимогами [1, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання місця викладача у сучасному освітньому процесі, його ролі у розвитку пізнавальної діяльності студентів, а також проблеми розроблення нових методів, технологій, форм та моделей, які б сприяли розвитку готовності студента до самостійного здобуття нових знань на різних етапах професійного становлення та суттєвого

підвищення результативності пізнавальної діяльності, давно постають перед психологічною наукою.

Е. Харгрівз зазначає, що «ми живемо в економіці знань, у суспільстві знань. Економіка знань стимулюється та управляється креативністю та винахідливістю. Освітні заклади суспільства знань повинні створювати ці якості; інакше їхні люди та їхні нації залишаться далеко позаду» [2, с. 11]. Коли Інтернет відкрив доступ до необмежених ресурсів із будь-якої можливої теми, вчителі перестали сприйматися основним джерелом знань, а очікування студентів від викладачів різко змінилися.

З. Ходсова та З. Теклулова у своєму дослідженні дійшли висновку, що «у сучасному світі фахівці повинні бути здатними не лише використовувати отримані знання, але також демонструвати лідерство, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, а також знаходити, аналізувати та обробляти інформацію на свій розсуд» [3, с. 3175].

На невідповідність навчання сучасних студентів традиційними методами, в яких викладач є «основою навчання, а студенти лише пасивно поглинають попередньо оброблену інформацію», звертають свою увагу П. МакКарті та Л. Андерсон [4, с. 284].

Ще однією проблемою, на яку звертають увагу багато сучасних психологів в Україні та закордоном, є «нудьга студентів під час

здобуття вищої освіти і втрата мотивації до отримання знань» [5, с.1]. У серії з п'яти досліджень Пекрун, Гетц, Деніелс, Ступніські та Перрі виявили позитивний зв'язок між нудьгою та проблемою уважності, тоді як між нудьгою та успішністю в науковій діяльності було виявлено негативне відношення. У наступному огляді Пекрун, Гетц, Френзель, Бархфельд та Перрі виявили, що нудьга негативно пов'язана з мотивацією до навчання, обробленням інформації та пам'яттю [6, с.38].

За умов масового переходу на багаторівневу структуру підготовки у вищих навчальних закладах фахівцями вишівської освіти зазначається, що для досягнення високого рівня науково-практичної підготовки студентів необхідно вирішити дві головні проблеми: забезпечити можливість отримання студентами глибоких фундаментальних знань і змінити підходи до організації навчальної діяльності з метою підвищення якості навчання, розвинути творчі здібності студентів, прагнення до безперервного здобуття нових знань, а також урахувати інтереси студентів щодо самовизначення й самореалізації.

Отже, науковці сходяться на думці, що у сучасному глобалізованому суспільстві роль викладача в освітньому процесі кардинально змінилась і потрібно знаходити нові способи, методи та форми роботи, що активізують пізнавальну діяльність студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У багатьох частинах світу законне прагнення до вищих освітніх стандартів переросло в примусову одержимість стандартизацією. Загалом, навчальні заклади по всьому світу (Україна не є винятком) не готують молодих людей до роботи в економіці знань і до гарного життя в сильному громадянському суспільстві. Замість того, щоб сприяти економічним винаходам та соціальній інтеграції, надто багато освітніх закладів «загрузли» у правилах та процедурах бездушної стандартизації.

Ми живемо у визначальний момент історії навчання, коли світ, у якому працюють вчителі, докорінно змінюється.

У своєму дослідженні Д. Нолан дійшла висновку, що в умовах глобалізації та комп'ютеризації «відвідування занять та успішність навчання на курсі знаходяться в прямій залежності від технологічних ресурсів, які доступні викладачеві та студентам» [7, с. 7]. Автор зазначає, що «основною метою навчання в контрасті з викладанням є зміщення фокусу від учителя та надання студентам змісту курсу до самих студентів та їх активної взаємодії з матеріалом кур-

су» [7, с. 8]. Завдяки активним методам навчання студенти можуть уникати традиційної ролі пасивних рецепторів, навчатися та практикувати, засвоювати знання та навички, використовувати їх по-справжньому.

Ми можемо сприяти створенню освітньої системи, в якій висококваліфіковані викладачі здатні генерувати творчість та винахідливість серед своїх студентів, відчувачуючи свою творчість та гнучкість, коли вони розвиваються як професіонали у суспільстві знань.

Незважаючи на усі зміни, які відбуваються сьогодні, основна роль у розвитку пізнавальної діяльності студента буде покладена на викладачів. Викладач повинен уміти організувати як роботу на самому занятті, групову роботу студентів, так й ефективну самостійну роботу студента. Реакцією на вимоги інформаційної революції є суттєві трансформації в особистісному «обличчі» викладача, котрий перестає бути єдиним або основним джерелом знань. Саме так утверджується комп'ютер. Проте саме викладач є сполучною ланкою молодої людини з її майбутньою професійною діяльністю, будучи при цьому не тільки джерелом інформації, але і головним фасилітатором пізнавальної діяльності студента.

Викладач має бути організатором пізнавальної діяльності та науково-технічної творчості студентів. Саме він визначає обсяг та зміст навчальної роботи студентів, регламентує час її проведення, контролює результати. Виступаючи керівником навчальної діяльності, викладач сприймається студентами, з одного боку, наставником, а з іншого – прикладом для наслідування, здатним допомогти майбутнім фахівцям досягти високого рівня професійної готовності.

Важливо також не забувати про те, що викладач повинен не лише давати фахові знання, а й приділяти увагу вихованню особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, до вільного і компетентного визначення себе в суспільстві, культурі та професії.

Із метою виявлення особливостей розвитку пізнавальної діяльності студентів було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 125 студентів економічних спеціальностей Хмельницького економічного університету та Хмельницького інституту соціальних технологій «Україна». Метою дослідження було визначення проблем, з якими стикаються студенти у своїй навчально-пізнавальній діяльності.

У результаті емпіричного дослідження було виявлено, що пізнавальний мотив займає провідне місце у мотиваційній



структурі лише 10% студентів контрольних та 20% студентів експериментальних груп. У 43% студентів контрольних груп та 22,3% студентів експериментальних груп пізнавальний мотив взагалі не займає провідних позицій у діяльності.

Опитування, проведене серед студентів, продемонструвало також те, що 34% студентів контрольних груп та 27% студентів експериментальних груп вважають заняття нецікавими, а засоби навчання, якими користуються викладачі, неефективними та застарілими.

До того ж опитування серед студентів, які мали значну частку пропусків окремих курсів або ж не відвідували заняття загалом, показало, що близько половини студентів не знайшли контакту з викладачем або відчували певну неприязнь до себе з його боку.

Проведені теоретичні та емпіричні дослідження дали змогу визначити психологічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів, а саме:

- формування суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу шляхом організації та постійного підтримання суб'єктної міжособистісної навчальної взаємодії між викладачем і студентом, між студентом і студентом;

- удосконалення змістовного (гуманітаризація) і методичного (гуманізація та демократизація) компонентів навчального процесу;

- формування змістовної мотивації пізнавальної діяльності студентів;

- формування пізнавального інтересу до вивчення дисциплін (позитивне ставлення до навчального предмета, його значення для особистості студента, використання особистісних підходів до навчання);

- професійна орієнтація в організації навчальної діяльності (адаптований теоретичний зміст навчальної дисципліни до певної спеціальності, самостійна робота, проблемне та ситуаційне навчання, дослідницька діяльність, творчі й практичні роботи, оволодіння новими засобами діяльності, професійно-практична спрямованість знань).

Повноцінна і різноманітна пізнавальна діяльність студентів, яка є результатом і умовою успішного навчання, формується лише тоді, коли студенти розуміють цілі навчання, усвідомлюють значення того, що вивчається, виявляють інтерес до процесу і результату навчання. Психологічні дослідження свідчать про те, що усвідомлена мета досягається людиною активніше й швидше, а результат при цьому стає ви-

щим і якіснішим. Тому викладач повинен знати такі способи керівництва навчальним процесом, «які б постійно стимулювали активність, пробуджували і розвивали пізнавальний інтерес, прищеплювали творчий підхід до того, що вивчається, і сприяли розвитку пізнавальних сил студентів, готували їх до самоосвіти» [8, с. 320].

Студенти цінують творчість учителя, наявність у нього почуття нового, вміння відступити від визнаних педагогічних шаблонів і канонів, вони не люблять сірості й однотипності, засуджують необ'єктивність, відсутність єдності в словах і діях, підвищених вимог за умов поверхового знання предмета самим викладачем.

Із боку викладача активізація пізнавальної діяльності студента починається із цілепокладання. При цьому викладач повинен намагатися створити позитивно-емоційне ставлення студента до предмета, до себе та своєї діяльності. На другому етапі викладач повинен забезпечити умови для формування адекватної самооцінки студентів у процесі навчання на основі самоконтролю та самокорекції. На третьому етапі викладачеві важливо створити умови для самостійної пізнавальної роботи студентів та для індивідуальної творчої діяльності, враховуючи сформовані інтереси.

Діяльність, націлена на засвоєння вже існуючих наукових знань, і є навчальним пізнанням. Проте суб'єкт пізнання має особисто для себе відкривати усі ці знання, оскільки навчальний процес у ВНЗ повинен будуватися таким чином, щоб студент мав змогу не просто аналізувати та узагальнювати дійсність, прогнозувати подальший розвиток свого життя, а й конструювати перспективу цього розвитку, тобто виявляти певну активність.

Пізнавальна активність, яка зумовлює ефективність пізнавальної діяльності, виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів.

Сучасний вітчизняний психолог Н. Давидюк вважає, що «ядром пізнавальної ініціативності є пізнавальний інтерес» [9, с. 128].

Інтерес виявляється в активній самостійній діяльності й тим самим набуває значення стимулу цієї діяльності. Саме тому з пізнавальним інтересом пов'язані радість пізнання, його творча активність, взаємодія інтелекту й емоційно-вольової сфери особистості студента.

Як зазначає О. Олексюк, «найбільш повно процес активізації відбувається тоді, коли викладач:

- 1) робить акцент на виробленні у студента бажання пізнати нове, що дасть поштовх його подальшій пізнавальній діяльності і

виведе студента до стабільності у пізнавальній діяльності;

2) озброює студентів новими знаннями, пов'язаними з професійною діяльністю, уміннями і навичками творчого застосування (це приведе студентів до оволодіння майстерністю у майбутній педагогічній діяльності);

3) забезпечує надбання нових знань, оволодіння новими уміннями та навичками, що сприяє виникненню новоутворень у особистій сфері розвитку студента, виводить його на творчий рівень мислення, вирішення практичних завдань (студент виходить у професійній діяльності на педагогічну творчість)» [10, с.56].

Активізація пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу викладачем пов'язана зі змістом навчального матеріалу, у процесі викладення якого важливим є:

1) *розкриття практичного значення навчального матеріалу* – застосування знань у практичній діяльності; розуміння місця науки у житті людей підвищує престиж науково-теоретичних знань;

2) *посилення новизни* – урахування новітніх фактів і відомостей, відкриттів і досягнень сучасної науки, а також виявлення невідомих закономірностей, вихід за межі навчальних програм;

3) *розгляд історичних фактів* – надання відомостей з історії науки, про наукові відкриття. Історизм допомагає студентам оцінити значення навчання, наближає процес учіння до наукового пізнання;

4) *залучення сучасних досягнень науки*.

В умовах глобалізації освіти є нагальна потреба формування «викладача-європейця» – людини, котра, по-перше, відкрита для світу, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, людини мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта, професійна підготовка.

Важливо зазначити, що особливе місце у активізації пізнавальної діяльності студентів є взаємодія з викладачем. Навчальний процес супроводжується певними відносинами, які виникають між його учасниками. Взаємини між викладачем і студентом завжди виявляються на занятті в емоційному тонусі діяльності суб'єктів навчання.

Розвитку пізнавальної діяльності сприяють інтелектуальний настрій студентів на оволодіння знаннями, ділова напруга, бесіди, дискусії, безперервна активна діяльність студентів, рівний позитивний тон у спілкуванні.

Важливу роль в активізації пізнавальної діяльності студентів має полімотивація.

Психологи поділяють розгортання полімотивації на такі сфери:

– *«пізнавальна мотивація*: активізація безпосередньої навчальної активності суб'єктів у відповідному емоційно-творчому ритмі;

– *практична мотивація*: формування стійкого освітнього досвіду, спільних паритетних взаємин між учителями і учнями, зокрема активізація механізмів взаємоорганізації, взаємоконтролю;

– *ментальна мотивація*: формування стійких сутнісних смислів у свідомості учасників освітнього дійства, а також активізація механізмів самоорганізації, самоконтролю, процесу цілепокладання;

– *мотивація самовдосконалення*: формування сенсу в житті, активізація механізмів самовизначення, самоствердження» [11, с. 107].

Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загальновишнуну студентами значущість його переваг і оснований на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той викладач, який знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них.

У процесі підготовки, професійного розвитку та професійного життя сучасні викладачі мають зрозуміти суспільство знань, в якому живуть і будуть працювати їхні студенти. Якщо вчителі не розуміють суспільство знань, то вони не можуть підготувати своїх учнів до цього.

Викладачі повинні знову посісти своє місце серед найбільш поважних членів суспільства і готувати своїх студентів бути громадянами світу. Вони повинні робити все можливе, щоб їхні студенти «процвітали» в сучасному суспільстві.

Викладання у суспільстві знань включає:

– глибокий розвиток пізнавального діяльності, творчості та винахідливості студентів;

– залучення студентів до дослідження, роботу в командах та групах;

– постійне професійне навчання та вдосконалення самих викладачів;

– заохочення спільного навчального процесу із включенням проблемного навчання, прийняття відповідальності та довіри один до одного;



– здатність упоратися зі змінами, які відбуваються у світі.

У сьогоднішньому світі панує економіка знань, яка спонукає людей ставити свої інтереси перед суспільним добром, заглиблюватись у споживацтво замість того, щоб залучати себе до спільноти, насолоджуватися відчуттям тимчасової командної роботи, а не розвивати довгострокові емоції лояльності та наполегливості, що підтримують тривкі зобов'язання групового життя. Саме тому викладачі мають бути прикладом та виховувати у своїх студентів протилежні цінності разом із космополітичною ідентичністю, яка демонструє толерантність до раси та гендерних відмінностей, справжню цікавість і готовність учитися в інших культур.

Саме викладачі мають будувати громади, створювати суспільство знань та розвивати потенціал для інновацій, гнучкості та прихильності до змін, що є важливими для економічного процвітання. Водночас очікується, що вчителі також будуть протидіяти багатьом проблемам, які існують у сучасному суспільстві, зокрема надмірному споживчому характеру та втраті почуття спільноти.

Викладач – головна фігура навчально-виховного процесу. Його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу. Сучасний викладач повинен прагнути втілити в собі риси ідеального педагога, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати свою навчально-виховну діяльність у русло підвищення інтелектуального рівня нації, формувати нову генерацію свідомих громадян України. Саме такий викладач відповідає нагальним суспільним запитам.

Висновки з проведеного дослідження. Пізнавальну діяльність студентів ВНЗ можна розвивати за умови комплексної, системно організованої роботи викладача, спрямованої на підтримку та розвиток відповідних особистісних рис та пізнавальної активності.

Перспективами подальших досліджень є вивчення впливу особистості викладача на виховання та навчання студентів, застосування сучасних технологій в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Силадій І. Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. Вища освіта України. 2016. № 4. С. 34–38.
2. Hargreaves A. Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. NY: Teachers College Press, 2003. 230 p.
3. Chodasová Z., Tekulová Z. Education of students and graduates of technical schools for contemporary requirements of practice. Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2015. P. 3170–3177.
4. McCarthy J.P., Anderson L. Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. Innovative Higher Education, 24(4), 2000. P. 279–294.
5. Erik Rosegard 1 & Jackson Wilson. Capturing students' attention: An empirical study. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 13, No. 5, December 2013, P. 1–20
6. Pekrun R., Goetz T., Frenzel A., Barchfeld P., Perry R. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1). 2011. P. 36–48.
7. Nolan D. The Case for Active Learning Classrooms. Department of Statistics. 2015. 35 p.
8. Новакова В. До питання про сутність індивідуальних навчально-дослідницьких завдань та етапи організації їх виконання. Навчально-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу в галузевих університетах: матер. VII Всеукр. конф. / НУВГП. Рівне, 2005. С. 316–324.
9. Давидюк Н. Проблеми активізації творчого потенціалу особистості. Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Серія: педагогіка і психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Руденко В. Чернівці, 1999. Вип. 43. С. 127–130.
10. Олексюк О. Проблема активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. Збірник науково-методичних праць. Миколаїв, 1993. С. 55–59.
11. Гурова Л. Психологія мышлення. Москва. 2005. 135 с.

УДК 159.923

ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Гальцева Т.О., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

У статті представлено результати емпіричного дослідження навчальної самоефективності студентів вищого навчального закладу. Проаналізовано особливості взаємозв'язку навчальної самоефективності та особистісних характеристик: глобальної самооцінки, рефлексивності, рівня тривожності, академічної мотивації, цілеспрямованості, наполегливості, самоорганізації та орієнтації на теперішнє.

Ключові слова: навчальна самоефективність, глобальна самооцінка, рефлексивність, рівень тривожності, академічна мотивація.

В статье представлены результаты исследования учебной самоэффективности студентов высшего учебного заведения. Проанализированы особенности взаимосвязи учебной самоэффективности и личностных характеристик: глобальной самооценки, рефлексивности, уровня тревожности, академической мотивации, целеустремленности, настойчивости, самоорганизации и ориентации на настоящее.

Ключевые слова: учебная самоэффективность, глобальная самооценка, рефлексивность, уровень тревожности, академическая мотивация.

Galtseva T.O. STUDY OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS

The article presents the results of a study of academic self-efficacy of the higher education students. Analyzed are the features of interrelation of educational and personal self-efficacy characteristics: global self-reflexivity, level of anxiety, academic motivation, dedication, perseverance, self-organization and focus on the present. Academic self-efficacy is considered as a personal situation-specific construct that defines an individual's confidence in their own abilities, affects the students' attitude to the process of learning and self-education. The author proposes to create in the higher educational institutions special conditions and conduct psychological and educational activities aimed at increasing of the level of academic self-efficacy of the students. Further study of the problem of self-efficacy and academic development of students may be associated with the study of other correlates of personality that influence the sense of academic self-efficacy.

Key words: academic self-efficacy, global self-esteem, reflexivity, level of anxiety, academic motivation.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищої освіти є не тільки розвиток і становлення професійних якостей, компетенцій майбутнього спеціаліста, а й формування потреби вчитися впродовж усього життя, уміння управляти власною навчальною ефективністю. Рушійними силами розвитку особистості є протиріччя між швидким темпом приросту знань у світі й обмеженими можливостями їх засвоєння індивідуумом. Переживання цього протиріччя спонукає сучасну психолого-педагогічну науку до пошуків шляхів максимального розвитку здатності людини до ефективного навчання та саморозвитку.

Важливою компетенцією випускника сучасного вишу є вміння проектувати власну освітню траєкторію, бути самоефективним у навчальному процесі, здатним ефективно організувати своє навчання протягом усього життя. Навчальна самоефективність (далі – НСЕ), на нашу думку, є конструктом самосвідомості, що визначає впевненість індивіда у власних здібностях та можливостях самостійно, активно і продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, досягати особистісно-значущого навчального

результату, що сприятиме саморуку і саморозвитку особистості. Навчальна самоефективність особистості є підґрунтям мотивації досягнення та передумовою успішності людини у подальшому житті. Тому феномен навчальної (академічної) самоефективності привертає увагу численних зарубіжних і вітчизняних науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення самоефективності майбутнього спеціаліста в умовах вищого навчального закладу було предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців. Згідно з їхніми дослідженнями, самоефективність впливає на академічні досягнення, вибір навчальних стратегій, цілеспрямованість і наполегливість під час виконання навчальних завдань.

А. Бандура вважає, що висока самоефективність змінює мислення, сприяючи збільшенню кількості самопідтримуючих суджень, «визначає силу і стійкість мотивації до діяльності, особливо тоді, коли індивід стикається з перешкодами на шляху до мети» [5, с. 7].

Дослідники Е. Ленц і Л. Шортрідж-Баггетт зазначають, що незалежно від



попередніх досягнень або здібностей високоєфективні студенти працюють більше, довше зберігають наполегливість у разі невдач, оптимістичні, мають нижчий рівень тривожності та швидше досягають успіхів. Академічна самоєфективність позитивно впливає на пізнавальну активність і саморегуляцію. Студенти, які вірять, що вони здатні виконувати навчальні завдання, використовують більше когнітивних і метакогнітивних стратегій, ніж ті, що не вірять у власні навчальні здібності [7, с. 17].

Заслугує на увагу дослідження Д. Нельсона і Н. Купера, які виявили вплив самоєфективності на процес адаптації першокурсників до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Вони вважають, що слабка успішність першокурсників часто свідчить про труднощі в адаптації у виші та низьку віру у власні академічні досягнення [8].

Важливі дані про феномен отримано в роботі С. Гончар, яка зазначає, що в період навчання у виші самоєфективність студентів носить нелінійний характер. Зниження рівня самоєфективності фіксується в період криз професійного становлення майбутнього фахівця, які збігаються у часі з навчанням на першому і третьому курсах [2, с. 251].

У дослідженнях Л. Первіна і О. Джона самоєфективність розглядається предиктором передбачення успіху на іспитах. Вони зазначають, що занадто висока впевненість студентів у власних здібностях негативно впливає на якість підготовки. Такі студенти менш ретельно готуються до іспитів, ніж їх більш тривожні й не менш здібні одногрупники. Дослідники зауважують, що для академічної успішності студентам краще мати помірну, але не надмірно високу і не надмірно низьку самоєфективність [4]. Аналогічні думки висловлюють інші дослідники. Так, Р. Кларк підкреслює, що висока самоєфективність студентів може призвести до деградації, створюючи помилкове відчуття самовпевненості. Самовпевненість впливає на вибір неправильної поведінкової стратегії, зниження зусилля і уваги щодо виконання завдання, на відмову брати відповідальність за свої помилки та відкидає корегувальний зворотній зв'язок [6].

Під іншим кутом зору досліджували самоєфективність студентів С. Кімберлі Пір і Р. МакКлендон, які особливу увагу приділяли середовищу та спеціальним навчальним заходам. Із їхньої точки зору, навчальне середовище необхідно будувати таким чином, щоб не підкреслювалась конкуренція серед студентів, а відмічався власний прогрес, що сприятиме формуванню самоєфектив-

ності стосовно академічної успішності. Віра у власну самоєфективність дозволяє студентам контролювати навчання, прагнути до більш високих цілей і важких завдань. За переконаннями дослідників, наявність відчуття самоєфективності важливе і для викладача, який організовує і здійснює навчальну діяльність студентів [9].

Незважаючи на те, що існує певна кількість досліджень впливу самоєфективності на академічну успішність студентів, багато аспектів цієї проблеми залишаються не розкритими та потребують детального розгляду.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів дослідження навчальної самоєфективності студентів та аналіз зв'язку з іншими особистісними характеристиками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені вважають, що, самоєфективність не може існувати до того, поки в індивіда не сформується комплекс особистісних якостей, компетенцій, що потенційно сприяють успішній діяльності [1; 3]. Ця думка визначила напрям нашого емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей навчальної самоєфективності студентів, виявлення найбільш важливих особистісних характеристик, що впливають на її розвиток під час навчання у вищому навчальному закладі.

У дослідженні взяли участь 120 студентів Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Для діагностики рівня навчальної самоєфективності студентів була використана Шкала академічної (навчальної) самоєфективності MULTI CAM (Multi-dimensional Control, Agency & Means-Ends Interview, Little, Wanner), адаптована Т. Гордеевою та модифікована нами відповідно до завдань дослідження. Згідно з отриманими результатами, найбільша кількість студентів (55%) мають середній (середнє значення 39,4 бали), 30% студентів – високий (середнє значення 55,8 балів) і 15% – низький (середнє значення 21,6 балів) рівні навчальної самоєфективності.

Ми висунули припущення, що серед особистісних характеристик, що можуть впливати на становлення навчальної самоєфективності студентів, найбільш значущими є глобальна самооцінка, рефлексивність, рівень тривожності, академічна (навчальна) мотивація, цілеспрямованість, наполегливість, самоорганізація та орієнтація на теперішнє. Для перевірки гіпотези був застосований метод психологічного тестування та кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r -Пірсона).

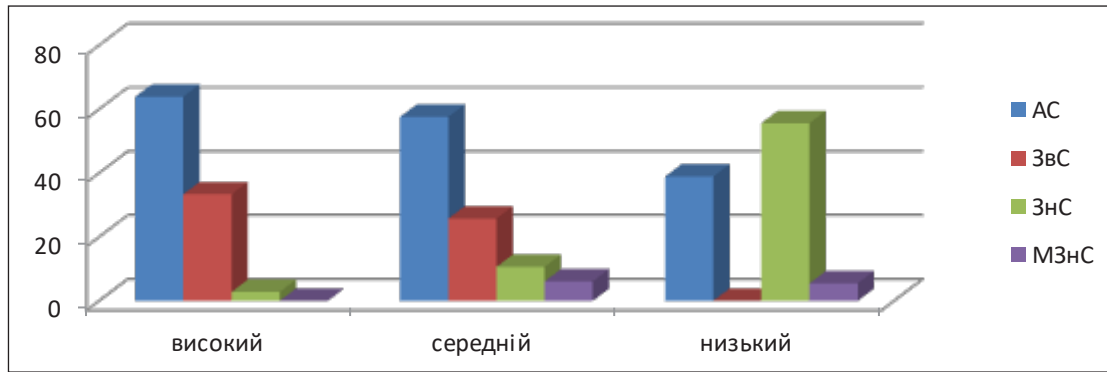


Рис 1. Співвідношення рівнів навчальної самоефективності студентів та глобальної самооцінки (у %)

Примітка: АС – адекватна самооцінка, ЗвС – дещо завищена самооцінка, ЗНС – занижена самооцінка, МЗНС – максимально занижена самооцінка

Таблиця 1

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності студентів та рівнів тривожності (у%)

Рівні НСЕ	Високий рівень тривожності	Середній (із тенденцією до високого) рівня тривожності	Середній (із тенденцією до низького рівня тривожності)	Низький рівень тривожності
високий	-	19,6	58,2	22,2
середній	5,5	30,3	41,4	21,8
низький	11,1	27,7	44,6	16,6

За допомогою тесту «Суб'єктного потенціалу людини», запропонованого О. Киричуком, С. Тарасюком, ми дослідили глобальну самооцінку студентів відповідно до рівнів навчальної самоефективності. Результати емпіричного дослідження представлено на рис. 1.

Отримані результати свідчать про те, що найбільша кількість респондентів із заниженою самооцінкою (55,61%) виявлена у групі студентів із низьким рівнем навчальної самоефективності. Отже, більша частина студентів цієї групи не впевнені у собі, недооцінюють власні можливості, пасивні, нерішучі, схильні до неприйняття себе та самозвинувачення, що перешкоджає активному включенню у навчальний процес і формуванню вміння протистояти труднощам на шляху досягнення навчальної мети.

Найвищий відсоток досліджуваних із показниками адекватної (63,89%) і дещо завищеної (33,34%) самооцінки спостерігається у групі студентів із високим рівнем навчальної самоефективності. Високі бали цього показника свідчать про впевненість студентів у собі, активність, самостійність у прийнятті рішення, адекватну оцінку власних можливостей, схильність не втрачати віри у себе, зіштовхуючись із труднощами.

Для групи студентів із середнім рівнем навчальної самоефективності характерні різні показники самооцінки, але респондентів з адекватною і дещо завищеною самооцінкою більше (83,32%), ніж із низькими показниками. За допомогою методу математичної статистики (кореляційний аналіз із визначенням коефіцієнта кореляції r-Пірсона) встановлено пряму залежність між навчальною самоефективністю та глобальною самооцінкою ($r = 0,708$ $p < 0,01$). Отримані результати, на наш погляд, є закономірними, оскільки самоефективність і самооцінка є близькими конструктами і, на думку психологів, є складниками Я-концепції особистості.

Рівень рефлексивності студентів досліджувався за допомогою опитувальника А. Карпова. За результатами дослідження, лише 13,8% респондентів мають високий рівень рефлексивності. Ці студенти входять у групу досліджуваних із високим рівнем навчальної самоефективності. В інших групах студентів переважає середній та низький рівні рефлексивності. Високий відсоток студентів із низьким рівнем рефлексивності (61,1%) спостерігається у групі досліджуваних із низьким рівнем навчальної самоефективності. Кореляційний аналіз навчальної самоефективності та рефлексії

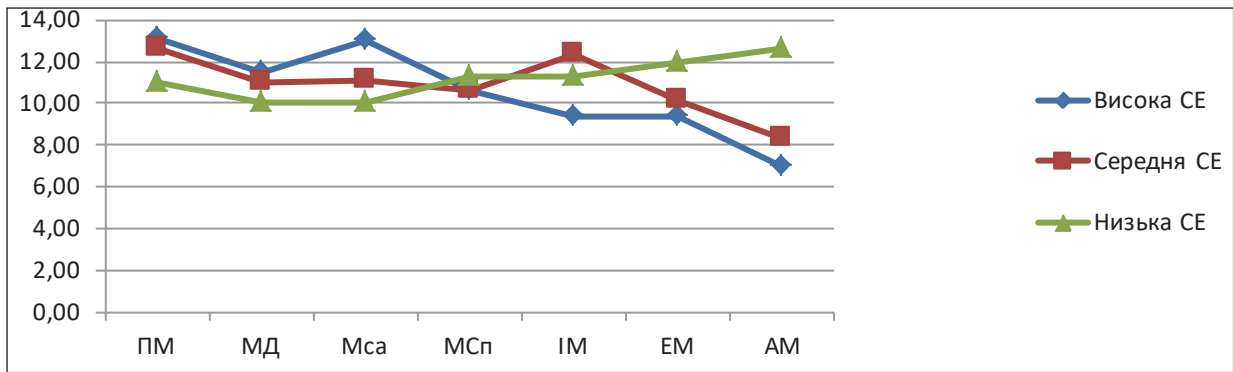


Рис 2. Графік рівнів навчальної самоефективності та академічної мотивації студенті

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції навчальної самоефективності за типами навчальної мотивації

Показники	PM	MD	Mca	MСп	IM	EM	AM
Навчальна самоефективність	0,624*	0,689*	0,571*	0,584*	- 0,286*	- 0,643*	- 0,725*

Примітка: *статистично значущі кореляції на рівні $p < 0,01$

($r = 0,612$ ($p < 0,01$)) вказує на пряму залежність показників.

Навчальна діяльність тісно пов'язана з емоційними переживаннями. Емоції страху, сумніву, напруження відбиваються на фізичному стані суб'єкта навчання та впливають на ефективність навчальних дій. За допомогою шкали Дж. Тейлора в адаптації Т. Немчина вимірювався рівень тривожності у групах студентів із різним рівнем навчальної самоефективності. Результати тестування представлено в таблиці 1.

Відповідно до даних таблиці, високий рівень тривожності спостерігається у групах студентів із середньою та низькою навчальною самоефективністю, однак відсоток у групі з низькою навчальною самоефективністю є удвічі вищим. У всіх групах студентів є респонденти із середніми та низькими показниками тривожності. Проте менш тривожних студентів більше у групі з високим рівнем самоефективності. Тобто спостерігається обернена залежність ($r = -0,754$ ($p < 0,01$)).

За шкалою академічної мотивації (ШАМ) Т. Гордєєвої, О. Сичева, Є. Осина вимірювалась внутрішня та зовнішня мотивація навчальної діяльності студентів. Результати за шкалами пізнавальної мотивації (далі – PM), мотивації досягнення (далі – MD), мотивації саморозвитку (далі – MС), мотивації самоповаги (далі – MСп), інтроецированої мотивації (далі – IM), екстернальної мотивації (далі – EM), амотивації (далі – AM) представлено на рис. 2.

Здійснивши аналіз отриманих даних, можна зауважити, що у студентів із висо-

ким рівнем навчальної самоефективності внутрішні мотиви (пізнання, досягнення, розвитку) домінують над зовнішніми. Показники за шкалами пізнавальної мотивації та мотивації саморозвитку значно переважають інші види мотивації, що вказує на прагнення студентів пізнавати нове, розвинути власні навчальні й професійні здібності та компетенції.

У групі студентів із низьким рівнем самоефективності спостерігається домінування зовнішніх мотивів (поваги, майбутньої престижної роботи, обов'язку перед іншими) над внутрішніми. Високі показники за шкалами амотивації та екстернальної мотивації свідчать про те, що певний відсоток студентів здійснює навчання під дією зовнішнього примусу з боку інших (батьків, викладачів) та має недостатній інтерес до навчальної діяльності.

Розподіл балів у групі студентів із середнім рівнем навчальної самоефективності рівномірний між внутрішніми та зовнішніми мотивами, що вказує на відсутність переваги однієї групи мотивів над іншими. Високі бали за шкалами пізнавальної та інтроецированої мотивації свідчать про прагнення студентів не тільки пізнавати нове, але й за допомогою навчання підвищувати власну самооцінку, відчувати себе не гіршими за інших.

Кореляційний зв'язок між навчальною самоефективністю та типами навчальної мотивації представлено у таблиці 2.

Аналіз даних таблиці 2 вказує на наявність прямих кореляційних зв'язків між на-

Таблиця 3

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності студентів та показників шкал самоорганізації діяльності (середнє значення у балах)

Рівні НСЕ	Цс	Нп	См	От	Зп
високий	37,42	26,51	15,82	11,01	128,41
середній	36,68	26,32	9,60	7,80	108,65
низький	28,56	17,12	7,54	6,12	92,37

навчальною самоефективністю та внутрішніми мотивами (пізнавальною мотивацією, мотивацією досягнення, саморозвитку, самоповаги), оберненої залежності між навчальною самоефективністю і зовнішніми мотивами (екстернальної мотивації, амотивації), відсутності значущого кореляційного зв'язку з інтроецированою мотивацією.

Для дослідження цілеспрямованості (далі – Цс), наполегливості (далі – Нп), самоорганізації (далі – См), орієнтації на теперішнє (далі – От) та здатності до структурування особистого часу (далі – Зп) студентів був використаний опитувальник самоорганізації діяльності Н. Фішера, М. Бонда в адаптації О. Мандрикової. Результати за опитувальником представлено в таблиці 3.

Відповідно до результатів дослідження, констатуємо, що у групі студентів із високим та середнім рівнем навчальної самоефективності найвищі показники за шкалами «Цілеспрямованість», «Наполегливість», що характеризує їх людьми, які вміють досягати поставлених цілей, схильні прикладати вольові зусилля для завершення розпочатої справи. Проте студенти з високим рівнем НСЕ краще використовують зовнішні та внутрішні ресурси для успішної організації діяльності й орієнтовані на рішення навчальних проблем «тут і тепер». Фіксація на тому, що відбувається «тут і тепер», має для них особливу цінність. У них розвинуто вміння ефективно структурувати власну навчальну діяльність, що менш притаманне групі досліджуваних із середнім рівнем навчальної самоефективності.

Студенти з низьким рівнем навчальної самоефективності мають значні труднощі у досягненні поставлених цілей та в організації часового контексту, надають перевагу спонтанній організації діяльності.

Кореляційний зв'язок між навчальною самоефективністю і показниками самоорганізації діяльності такі: із цілеспрямованістю $r = 0,654$ ($p < 0,01$), із наполегливістю $r = 0,663$ ($p < 0,01$), із самоорганізацією $r = 0,704$ ($p < 0,01$), з орієнтацією на теперішнє $r = 0,621$ ($p < 0,01$), із структуруванням особистого часу $r = 0,583$ ($p < 0,01$). Отже, підтверджується пряма залежність

показників самоорганізації діяльності й рівня навчальної самоефективності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у процесі проведеного дослідження був визначений взаємозв'язок між рівнем навчальної самоефективності та особистісними характеристиками суб'єкта навчання: глобальною самооцінкою, рефлексивністю, рівнем тривожності, навчальною мотивацією, цілеспрямованістю, наполегливістю, самоорганізацією та орієнтацією на теперішнє; представлено психологічні характеристики студентів із різним рівнем навчальної самоефективності.

Так, для групи студентів із високим рівнем навчальної самоефективності характерна наявність більшої кількості респондентів з адекватною та завищеною самооцінкою (без крайніх показників). У цих студентів краще розвинута рефлексія. Вони менш тривожні. На відміну від інших груп. У досліджуваних переважає домінування внутрішніх мотивів (пізнання, досягнення, розвитку) над зовнішніми, вони вміють ефективно структурувати власну діяльність, є цілеспрямованими, наполегливими, орієнтованими на виконання справ «тут і зараз».

Студенти із середнім рівнем навчальної самоефективності мають різні показники самооцінки (зокрема максимально занижену). Спостерігається переважання кількості студентів із середнім та низьким рівнем рефлексивності. У цієї групи респондентів зовнішні та внутрішні мотиви навчальної діяльності урівноважені. Вони цілеспрямовані, наполегливі, орієнтовані більше на майбутнє та минуле, а не на теперішнє. Можуть як структурно підходити до організації власного часу, так і відчувати труднощі з його контролем.

Студенти з низьким рівнем навчальної самоефективності, характеризуються заниженою самооцінкою та переважанням низького рівня рефлексивності. Вони більш тривожні порівняно з іншими групами студентів, у них домінують зовнішні мотиви навчальної діяльності та низький рівень самоорганізації діяльності.

Отримані результати, на нашу думку, вказують на необхідність створення у вищих навчальних закладах системи проведення



психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток навчальної самоефективності студентів. Подальше дослідження проблеми навчальної самоефективності та її розвитку в студентів може бути пов'язане з вивченням інших особистісних характеристик, що впливають на відчуття навчальної самоефективності та саморозвиток.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдар М. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Воронеж, 2008. 260 с.
2. Гончар С. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов. Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
3. Кобец В. Концепция самоэффективности и ее использование в процессе подготовки будущих мене-

джерев. Теория і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щоквартальний науково-практичний журнал. 2012. № 3. С. 24–30.

4. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Пер, с англ. М. Жамкочьян под ред. В. Магуна. Москва: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
6. Clark R. E. Learning from media: Arguments, analysis, and evidence. Greenwich CT: Information Age Publishing. 2001. URL: <http://books.google.com/books?id=uPVHf35hKcYC>
7. Lenz E.R., Shartridge-Baggett, L.M. Self-efficacy in nursing: research and measurement perspectives. Springer Publishing Company, NY; 2001. P. 16–23.
8. Nelson D.B. and Cooper N.C. (2014). Academic self-efficacy: The cornerstone of freshmen success. URL: <http://www.nacada.ksu.edu>
9. Peer K. S. (2002), Sociocultural Learning Theory in Practice. Implications for Athletic Training Educators. JAthl Train. 2002. Vol. 37. № 4. P.136–140.

УДК 159.954.4:373.2

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ

Грузинська І.М., аспірант кафедри психології
факультету філософської освіти і науки

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано актуальність змістових та організаційних аспектів психологічного забезпечення розвитку творчої уяви старших дошкільників. Представлено різні альтернативні програми розвитку дітей. Обґрунтовано необхідність здійснення розвиваючої роботи у дошкільних навчальних закладах відповідно до варіативної та інваріативної частин програм. Описано модель психологічних умов розвитку творчої уяви старших дошкільників. Визначено концептуальні положення, які покладені в основу зазначеної моделі. Запропоновано авторське методичне забезпечення програми розвитку творчої уяви дошкільників.

Ключові слова: *модель, організаційно-змістовий аспект, творча уява, методи розвитку творчої уяви, психологічні умови.*

В статье проанализирована актуальность содержательных и организационных аспектов психологического обеспечения развития творческого воображения старших дошкольников. Представлены различные альтернативные программы развития детей. Обоснована необходимость осуществления развивающей работы в дошкольных учебных заведениях в соответствии с вариативной и инвариативной частью программ. Описана модель психологических условий развития творческого воображения старших дошкольников. Определены концептуальные положения, которые составляют основу указанной модели. Предложено авторское методическое обеспечение программы развития творческого воображения дошкольников.

Ключевые слова: *модель, организационно-содержательный аспект, творческое воображение, методы развития творческого воображения, психологические условия.*

Hruzynska I.M. MODEL OF FORMING THE CREATIVE IMAGINATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE: CONTENTFUL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS

The article analyzes the relevance of the substantive and organizational aspects of psychological support for the development of the creative imagination of senior preschoolers. Various alternative development programs for children have been analyzed. The necessity of realization of developing work in preschool educational institutions in accordance with the variative and invariant part of the programs is substantiated. A model of psychological conditions for the development of the creative imagination of senior preschoolers is presented. The conceptual provisions that form the basis of this model are determined. Proposed author's methodical support for the development of the creative imagination of preschool children.

Key words: *model, organizational-content aspect, creative imagination, methods of creative imagination development, psychological conditions.*

Постановка проблеми. Аналіз сучасної державної освітньої політики дає нам підстави розглядати освіту технологічною інновацією, спрямованою на створення умов, здатних забезпечити активізацію та розвиток творчих можливостей дітей. Оновлене суспільство потребує створення нових освітніх концепцій, шляхів, засобів, методів перетворення у всіх сферах життєдіяльності. Саме тому виникає потреба виховання інноваційної, креативної особистості та розроблення нових, сучасних методів розвитку творчої уяви.

Однією з тенденцій сучасної дошкільної освіти є зростання інтересу до креативного розвитку, який виявляється в системі творчої підготовки майбутньої інноваційної особистості, яка починається з дошкільного віку і здійснюється впродовж життя. Спираючись на ці підстави, нами була розроблена модель програми розвитку творчої уяви та методичні рекомендації з наочним доповненням до неї.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Під час розроблення авторської програми ми опрацювали різні альтернативні програми, покликані розвивати як окремі сторони психіки, так і особистість дитини в цілому. Нами було розглянуто та проаналізовано програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», парціальну програму з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі «Грайдик», програму «Дитина в дошкільні роки», комплексну освітню програму для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства», парціальну програму з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» та інші [8].

Результати аналізу базувалися на визначенні відповідності програм до зазначених нами підходів та виділенні головної ознаки, під якими ми розуміємо наявність у програмах складника розвитку творчої особистості.

Здійснивши аналіз сучасних програм та зосередившись на розділі «Творча діяльність» щодо програмного забезпечення розвитку творчої уяви, можна констатувати, що у більшості дошкільних програм наявні акценти на розвиток творчості. Проте лише в окремих програмах зазначені акценти є певною мірою локалізованими, системними та комплексними. У цьому плані вважаємо доцільним звернути увагу на програму «Дитина», в якій представлений підрозділ, що стосується розвитку творчості та творчих здібностей дітей на кожному віковому етапі, і та програму «Соняшник», у якій є

розділ, присвячений розвитку і вихованню здібностей та творчості.

Помітний креативний потенціал має програма «Впевнений старт», яка розрахована на розвиток старших дошкільників та відповідає положенням концепції освітньої реформи «Нова українська школа». Головним завданням програми є спрямованість педагогів на особистісний розвиток дошкільників. Акцент робиться на ігровій діяльності.

Таким чином, здійснивши аналіз низки програмного забезпечення розвитку дітей дошкільного віку, ми дійшли висновку, що у цих програмах спостерігається спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості, що базується на особистісно-орієнтованому напрямі виховання та розвитку базових якостей особистості, вихованні ініціативності у провідному виді діяльності – грі. Значна кількість діючих програм (згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти) розкриває деякі аспекти, які сприяють розвитку творчої уяви. Проте ми вважаємо, що для розвитку творчості цього недостатньо.

Для ефективного розвитку творчої, інноваційної особистості потрібно у варіативний складник дошкільних програм (відповідно до Базового компонента), врахувавши індивідуальні освітні запити, ввести освітню лінію «Крок до творчості», яка буде направлена на цілеспрямований розвиток усіх компонентів творчої уяви дошкільника.

Змістовним наповненням зазначеної освітньої лінії може бути запропонована нами авторська організаційно-методична модель забезпечення психологічних умов розвитку творчої уяви.

В основу розроблення моделі покладено положення про сензитивність періоду (Л.С. Виготського, В.В. Давидова, А.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна, О.М. Дьяченко, Г.Г. Кравцова, В.Т. Кудрявцева, Н.Н. Палагіної тощо). За твердженням цих учених-психологів, центральним психологічним новоутворенням в дошкільному віці є уява, а в старшому дошкільному віці – творча уява. В основу дослідження нами покладено особистісно-орієнтований підхід (В.П. Бех [1]); генетичний підхід (С.Д. Максименко [7]) та концепцію діяльнісного підходу в психічному розвитку особистості (О.М. Леонтьєв [6]). Відповідно до зазначених підходів, ми врахували всі психологічні механізми, що лежать в основі творчої діяльності.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні й обґрунтуванні програми психологічних умов розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку, окресленні її змістових та організаційних аспектів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістова основа моделі розвитку



творчої уяви старших дошкільників передбачає необхідність реалізації мети, завдань, принципів процесу розвитку творчої уяви та зумовлена метою розвинути інноваційну особистість XXI століття. Варто зауважити, що змістова основа спричиняє реалізацію моделі та виконання низки завдань, зокрема формування позитивного ставлення дошкільників до творчої діяльності; підготовку дітей до творчої роботи; створення сприятливих психологічних умов для розвитку творчої уяви.

В організаційно-змістовному аспекті запропонована модель базується на теоретичних та практичних прийомах, методах вирішення різноманітних завдань творчого характеру.

Модель передбачає три взаємопов'язані етапи, які впливають на розвиток когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, соціально-комунікативного та емоційного компонентів творчої уяви, а саме:

I етап – мотиваційно-пізнавальний (мотиваційно-збагачувальний)

II етап – діялісно-комунікативний

III етап – гедоністично-емоційний.

Головною взаєпов'язуючою психологічною умовою, яка об'єднує всі компоненти, є психологічна безпека.

Специфіка нашого дослідження вимагала творчого підходу до впровадження програми розвитку, високої психологічної майстерності та створення позитивної емоційної атмосфери. Поставлені нами завдання вирішувались як під час занять, так і після них. Провідним видом діяльності під час формувального експерименту була гра, яка комбінувалась із різними елементами методик. У програмі застосовувалися методи і прийоми групової та індивідуальної роботи, запропоновані Дж. Радарі, В.О. Сухомлинським, Г.Т. Орлановою, О.Є. Кравцовою, які були модифіковані й адаптовані нами для виконання поставлених завдань. Окрім цього, у програмі використовувалися вправи і прийоми, створені нами самостійно, умовно відмічені позначкою «*».

Проаналізувавши дослідження та узагальнивши досвід науковців, подаємо орієнтовну модель формування творчої уяви в старших дошкільників (рис. 1).

Методики підібрано з урахуванням послідовної реалізації відповідно до визначених нами етапів.

Системність запропонованої моделі передбачає наявність сукупності законних функціонально-пов'язаних компонентів, котрі утворюють цілісну систему: когнітивного, мотиваційного, діялісного, соціально-комунікативного, емоційного. Реалізація зазначених компонентів покли-

кана забезпечити самодостатню ефективність функціонування системи, її планомірний, прогресивний розвиток, що базується на науково-обґрунтованих прогнозах. Систематизація вищезазначених компонентів дає можливість виокремлення окремих етапів реалізації моделі психологічних умов розвитку творчої уяви. До таких етапів належить мотиваційно-пізнавальний, діялісно-комунікативний та гедоністично-емоційний (рис. 1).

Провідною ідеєю реалізації зазначеної моделі є створення творчого освітнього середовища та сприятливих психологічних умов для розвитку творчої уяви дитини, яке спрямоване на підтримку творчого світосприйняття, забезпечення кожній дитині вільного вибору навчальних ролей, відхід від шаблонного типу мислення, створення сприятливого психологічного комфорту і ситуації успіху, можливості адекватно виражати свої емоційні враження та продукувати новий оригінальний продукт творчої уяви.

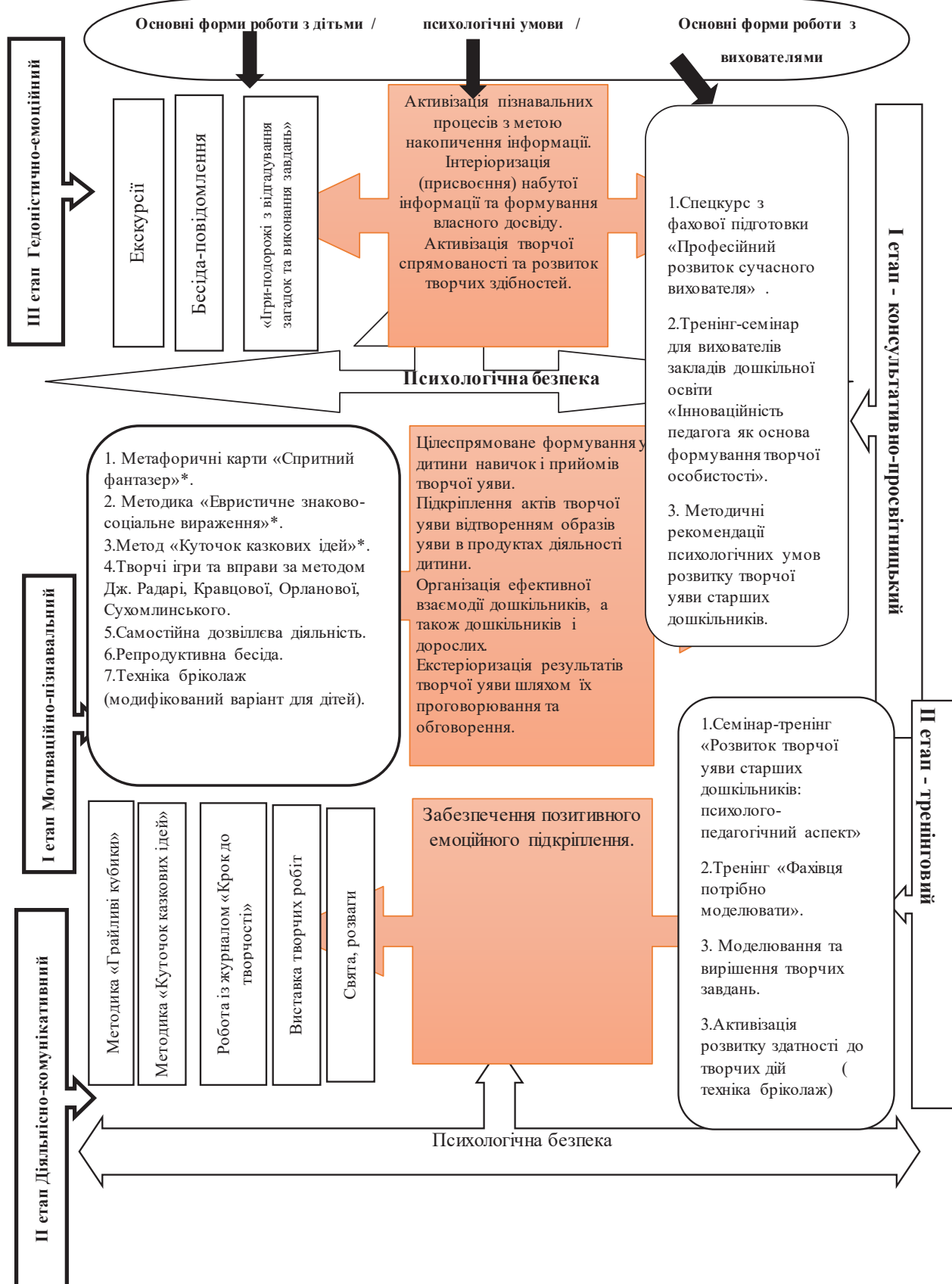
Змістове наповнення запропонованої моделі здійснюється через розроблення та запровадження спеціальної програми, яка передбачає систему методик, творчих завдань та ігор, спрямованих на розвиток творчої уяви дошкільників у тісному взаємозв'язку з іншими психічними процесами.

Опишемо детальніше зміст заходів, що включалися у програму розвитку творчої уяви старших дошкільників.

Реалізуючи програму розвитку творчої уяви, ми намагалися організувати діяльність дітей відповідно до поставлених перед нами завдань, урахуовуючи аспекти самостійності, творчості, інтересу, здобуття нових знань та досвіду (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення).

Під час формування програми ми використовували як авторські методи, так і методи, розроблені іншими дослідниками. Зокрема нами розроблені такі методики, як метафоричні карти «Відтілки творчості», «Евристичне знаково-соціальне вираження», «Куточок казкових ідей», методика «Казкова гра-подорож», «Грайливі кубики».

На першому етапі використовуємо методику «Казкова гра-подорож». Мета – сприяти емоційно-позитивному стану дітей та інформаційному збагаченню. Гра-подорож має узагальнюючий характер. Діти мандрують, наприклад, сторінками свійського двору, відгадують загадки та обмінюються досвідом. У кінці подорожі виконують завдання відповідно до презентації. Наступним завданням, яке отримують діти, є спільний малюнок на тему «Фантастичне свійське подвір'я». Після того, як малю-





нок намальовано, потрібно розповісти про нього.

Ця методика має ще один варіант виконання, суть якого полягає у взаємопов'язуючій подорожі (має вигляд гри), де потрібно виконати із героями завдання, щоб повернутися додому. Цей метод активізує творчу уяву, викликає інтерес та мотивацію до творчої роботи.

Другий етап характеризується такими методиками:

1) «Метафоричні карти «Відтинки творчості». Мета – стимулювання творчої уяви за допомогою комплексу абстрактних та сюжетних картинок. Напрямок роботи – розвивально-корекційний. Психологічний зміст: послаблюють внутрішнє напруження й опір, створюють атмосферу безпеки і довіри, дозволяють моделювати ситуації майбутнього, є інструментом пошуку і моделювання проблемних рішень та методом вирішення проблемних ситуацій. Методика складається з трьох варіантів: гра «Спритний фантазер», гра «Чарівне перевтілення» та проєкція уяви «Детективні ситуації».

2) «Евристичне знаково-соціальне вираження». Мета – розвиток продуктивного творчого мислення, пізнання нового. Методика складається з III етапів. Суть методики полягає в тому, що внутрішній образ виходить назовні й шляхом обговорення удосконалюється і переноситься в нові образи.

3) «Куточок казкових ідей». Мета – забезпечити відповідну рухову активність дітей, розвиток творчої уяви за допомогою театралізованої діяльності. Психологічний зміст – максимальна стимуляція стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, самостійності прийняття рішень та створення максимально сприятливого психологічного клімату під час обговорення та подальшого проєктування створеної вистави. За допомогою зазначеної методики забезпечується соціально-комунікативний компонент. Методика складається з чотирьох етапів. Перший етап – вибір головного сценариста. Другий – створення власної казки, історії. Третій – театралізована вистава власної казки. Четвертий – фотозвіт, обмін емоціями. Зазначена методика продовжується і на третьому етапі.

На третьому етапі ми використовуємо методика «Грайливі кубики». Мета – розвиток творчої уяви дитини, вміння використовувати різні прийоми уяви та отримання емоційного задоволення. Психологічний зміст: ігрове поле для гри складається із відповідних секторів, які допомагають дитині емоційно збагатитися та ставлять перед нею творчі завдання, які вимагають

гнучкості уяви, ламають створені шаблони мислення та дають змогу активізувати всі процеси мислення для вирішення поставленого завдання. Можливі два варіанти гри.

Також ми вважаємо доцільним використати у нашій програмі методики інших авторів, виходячи з їх високого науково-інноваційного та розвиваючого потенціалу, які використовуються на першому та другому етапі програми. До таких методик належить методика «Де чие місце?» (О.Є. Кравцової), модифікована методика за Г.Т. Орлановою «Склади казку», модифікована нами методика «Що ти бачиш в хмаринці» на основі методу В.О. Сухомлинського «Заняття під відкритим небом», моделювання казкових сюжетів за методикою Дж. Радарі, модифікована нами методика «Техніка бриколаж» за Н.М. Стеценко, І.І. Карташовою [9]. Крім зазначених методів, нами було визначено добірку творчих ігор для самостійної ігрової діяльності.

Окрім того, нами було розроблено ілюстрований дитячий журнал «Крок до творчості» [3], розрахований для роботи як у ДНЗ, так і вдома, як у групі, так й індивідуально. Ми розраховували, що наше розвивально-ігрове видання допоможе навчити дітей у «нічому» бачити «дещо», пробудить творчий інстинкт, підкаже, як подолати шлях від появи ідеї до отримання творчого продукту, сформує мотивацію до створення нового та дасть змогу пізнати радість від розуміння «Я можу».

Ми вважаємо, що реалізація цілісної моделі розвитку не можлива без професійної креативності вихователів дошкільних навчальних закладів. Такий висновок ґрунтується на результатах досліджень таких науковців, як О.С. Донченко, Н.В. Гавриш, О.А. Половіна, Х. Барна, О.М. Дубаснюк, О.О. Вознюк, Г.В. Беленька та інші.

На думку О.С. Донченко, професійна креативність вихователя ДНЗ є одним із ключових показників творчої педагогічної діяльності, а тому і творчої діяльності дитини загалом [4]. Очевидно, що тут має місце ототожнення творчого креативного підходу вихователя із творчим підходом його вихованця. Автором був розроблений арт-терапевтичний «Альбом професійної креативності майбутнього вихователя ДНЗ», який спрямований на рефлексивний аналіз рівня власної креативності, визначення бар'єрів, що перешкоджають творчій діяльності, та умов, які сприяють розвитку професійної творчості вихователя ДНЗ тощо.

Окреслені нами теоретичні основи у формуванні творчості вихователів ДНЗ лягли в основу спецкурсу з фахової підготовки «Професійний розвиток сучасного вихователя». Під час розроблення програми

спецкурсу ми використовували напрацювання Л.В. Долинської [5], О.М. Гриньова [5], О.С. Донченко, Н.М. Стеценко, І.І. Карташова, О.Ю. Чекстере. Структура роботи із вихователями та майбутніми вихователями (студенти 3–4 курсу) складалась із 2 етапів: консультативно-просвітницький та тренінговий.

Висновки з поведеного дослідження.

Опис програми психологічних умов розвитку творчої уяви старших дошкільників здійснено на основі наявних теоретичних та емпіричних досліджень, що потребують перевірки. Охарактеризована програма розвитку є цілісною моделлю, поетапною роботою з дітьми старшого дошкільного віку та вихователями і батьками. Ми вважаємо, що основні етапи становлення дитячої творчості тісно пов'язані з творчими можливостями дитини та розвитку її творчої уяви.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.;
2. Ванник М.Э. Индивидуальный подход к развитию творческого воображения младших школьников: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Ярославль, 2006. 228 с.
3. Грузинська І.М. Крок до творчості. Пошуки подарунків для іменинниці. Львів: Укр. акад. друкарства, 2018. 20 с.
4. Донченко О.С. Модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії в освітньому процесі педагогічного вузу. Молодий вчений. Херсон: Гельветика, 2017. Т. 48. №. 8. С. 161–165.
5. Долинська Л.В., Гриньова О.М. Особистісно-професійне зростання: психологічні тренінги: навчально-методичний посібник / За ред. проф. Л.В. Долинської, проф. О.В. Темрук. Становлення професійного самовизначення майбутніх фахівців подвійних спеціальностей. Київ: Каравела, 2017. С. 256–312.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. Вопросы философии. 1974. № 4. С. 87–97; № 5. С. 65–78.
7. Максименко С.Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 31. С. 7–19.
8. Програми розвитку дітей // Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej> (дата звернення: 06.07.2018).
9. Стеценко Н.М., Карташова І.І. Сучасні технології формування креативності майбутніх фахівців. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні. Зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конфер. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 113–117.



УДК 159.923.2:922

ВІКОВА ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дробот О.В., д. психол. н.,
професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет
Пустовий С.А., аспірант
кафедри психології та педагогіки
Університет сучасних знань

У статті розглянуто результати емпіричного дослідження умов формування психосемантичного змісту професійної свідомості студентів-майбутніх філологів. На репрезентативній вибірці з використанням опитувальника «Орієнтація» І.Л. Соломіна визначено професійні схильності та професійні здібності студентів зазначених спеціальностей. Під час представленого дослідження було отримано емпіричне підтвердження того, що специфіка сприйняття студентами-філологами майбутньої професії зумовлюється професійними зачатковими інтенціями (професійними здібностями та спрямованістю), які забезпечують специфічне сприйняття оточуючого світу та формування картини «світу філології».

Ключові слова: професійна свідомість, реконструкція професійної свідомості, професійні схильності, професійні здібності, філолог.

В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования условий формирования психосемантического содержания профессионального сознания студентов-будущих филологов. На репрезентативной выборке с использованием опросника «Ориентация» И.Л. Соломина определены профессиональные склонности и профессиональные способности студентов указанных специальностей. В ходе представленного исследования было получено эмпирическое подтверждение предположения о том, что специфика восприятия студентами-филологами будущей профессии обусловлена профессиональными зачаточными интенциями (профессиональными способностями и направленностью), которые обеспечивают специфическое восприятие окружающего мира и формирование картины «мира филологии».

Ключевые слова: профессиональное сознание, реконструкция профессионального сознания, профессиональные склонности, профессиональные способности, филолог.

Drobot O.V., Pustovyi S.A. AGE DYNAMICS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHILOLOGY STUDENTS

This article reviews results of an empirical study of conditions in which psychosemantic content of professional consciousness of philology students is formed. Professional inclinations and professional abilities of students studying philological disciplines were determined on the basis of a representative sampling using I.L. Solomin's Orientation questionnaire. An empirical proof of the assumption that specifics of perception by philology students of their future profession are determined by their initial professional intentions: professional abilities and orientation, which bear upon specific perception of the surrounding world and formation of the "world of philology" picture was obtained in the course of this study.

Key words: professional consciousness, reconstruction of professional consciousness, professional inclinations, professional abilities, philologist.

Постановка проблеми. У сучасні психологічній науці професійна свідомість особистості визначається у кількох площинах: по-перше, через визначення структури професійної діяльності представників конкретного виду професії, виходячи з особливостей його професійної діяльності [5]; по-друге, через створення порівняно уніфікованої загальної структури свідомості, яку можна наповнити під кожну конкретну спеціальність [7–8]. При цьому залишається відкритим питання про те, що спричинює специфіку сприйняття світу професії та яке місце в цьому мають професійні здібності та спрямованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З.А. Решетова [3] і В.Д. Шадріков [5]

підкреслюють, що невід'ємним складником становлення професіонала є розвиток уявлень про конкретні компоненти професійної діяльності. Та навіть будучи вичерпними, вони залишаються знаннями про окремі фрагменти професійної діяльності і не можуть слугувати узагальненою характеристикою процесу професіоналізації. Такою характеристикою є структура професійної свідомості, що відображають професійну діяльність інтегровано і системно. Розглядаючи професійну свідомість із ціннісної позиції, можна уявити її сукупністю структурних блоків (цілей, змісту), кожен із яких має свої критерії для оцінки наповнення. Критеріями спрямованості або блоку цілей

є усвідомлення цінностей, співвідношення з метою дій із вибору цінностей, реалізація цінностей як особистісних цілей [6]. Змістовий блок представлений усвідомленням ролі методології в професійно-особистісній перебудові, вимогами до методології, факту реального її використання в професійній діяльності). Спосіб виявлення спрямованості характеризується способами діяльності особистості (усвідомлення системи принципів, способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності, ставлення до способів діяльності в цілому, факт реалізації способів діяльності) [1, с. 34].

Професійні схильності – це бажання людини займатися певними видами професійної діяльності, потреба бути професіоналом. Схильності характеризуються прагненням як до процесу, так і до результату, а також визначають привабливість видів діяльності, інтерес до них. Професійні здібності – індивідуальні психологічні особливості людини, від яких залежить можливість успішного освоєння і подальшого здійснення професійної діяльності [1, с. 39–43].

Постановка завдання. У межах емпіричного дослідження умов формування психосемантичного змісту професійної свідомості студентів-майбутніх філологів нами переслідувалася мета визначити професійні схильності та професійні здібності студентів зазначених спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку загальною чисельністю 181 особа склали (91% респондентів жіночої та 9% чоловічої статі) студенти філологічних спеціальностей Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Університету сучасних знань (м. Київ), Київського університету імені Бориса Грінченка, Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (включно з філіалами цих закладів вищої освіти). Беручи до уваги статистику представленості студентів чоловічої та жіночої статі, статевий критерій не покладался в основу формування вибірки. Із метою виявлення динаміки змісту професійної свідомості було використано опитувальник І.Л. Соломіна [2], за допомогою якого було визначено загальні тенденції серед студентів, які щойно вступили на бакалаврат (першокурсників), та тих, хто його закінчує (четверокурсників), за допомогою загальних статистичних величин: середнього (Mean), мінімального (Min) та максимального (Max) значень, моди (Mo) та дисперсії (σ^2), а також факторного аналізу даних.

Найбільш діагностичним показником для майбутнього філологічного фаху є рі-

вень розвитку професійних здібностей у сфері «людина – художній знак». Згідно з отриманими результатами, ~ 4% студентів-першокурсників таких здібностей не мають. Середній рівень таких професійних здібностей мають ~ 8% студентів першого курсу та ~ 9% четверокурсників; високий рівень ~ 88% першокурсників та 91% четверокурсників. При цьому 21,7% серед опитаних студентів-першокурсників та 19,2% четверокурсників не має вираженої професійної схильності.

Філологічний фах (через свою комунікативність) близький до професій типу «людина-людина», тому доцільно звернути увагу на специфіку розподілу схильностей та здібностей вибірки за цією шкалою. Четверокурсники мають більшу схильність до вибору професії типу «людина-людина», проте студенти-першокурсники вище оцінюють свої здібності до комунікативних професій, що може інтерпретуватись двобічно: меншою критичністю до своїх навичок та обізнаності щодо вимог цих професій або дійсно вищим рівнем розвитку комунікативних здібностей, із якими найчастіше асоціюються професії типу «людина-людина». Зазначимо, що ~12% респондентів серед студентів першого курсу та 13% четвертого не мають схильностей до професії типу «людина-людина». Середній рівень професійних схильностей до цього типу професій мають ~27% студентів першого курсу та ~17% четверокурсників. За результатами методики високий рівень професійних схильностей до роботи з людьми мають 62% студентів першого курсу та 70% четверокурсників. Із метою порівняльного аналізу двох вікових зрізів наводимо статистику професійної спрямованості та здібностей першокурсників і четверокурсників (табл. 1).

Як видно з таблиці, студенти мають низький рівень професійних схильностей до професій типу «людина-знакова система», тобто до копіткої аналітичній діяльності, що так важливо в роботі філолога. Обидві групи досліджуваних мають досить низький, майже нульовий рівень схильностей до професій типу «людина-техніка». Також представники обох підвбірок мають високий рівень схильності до творчої професії: у більшості респондентів прагнення творчої роботи домінує над виконавсько-монотонною. Хоча за досить високого середнього показника творчо-управлінської роботи (Mean=11,30; Mo=13) студенти-четверокурсники не особливо виділяють для себе професії типу «людина-художній образ» (Mean=7,22; Mo=2). У студентів першого року навчання показники за цими шкала-



Таблиця 1

Загальні статистичні параметри професійної спрямованості та здібностей майбутніх філологів

	Тип спрямованості	I курс					IV курс				
		Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
ХОЧУ	Людина-людина	3	12	7,85	5;9;11	8.61	1	15	8.65	9;10	13.78
	Людина-техніка	0	12	2.12	0	6.58	0	9	3.22	0	9.45
	Людина-знакова система	0	8	2.35	0	5.51	0	9	3.57	0;5	8.49
	Людина-художній образ	0	15	7.58	7	18.17	1	15	7.22	2;5;8	16.99
	Людина-природа	0	9	4.54	5	9.53	0	15	6.78	11	14.45
	Виконавська робота	1	2	6.27	5	7.64	3	12	7.78	7	5.63
	Творча робота	2	14	7.77	8	11.86	4	15	11.30	13	11.40
	МОЖУ	Людина-людина	3	5	11.19	12	9.28	4	15	11.13	9;14;15
Людина-техніка		0	11	4.38	3	9.68	0	15	6.61	9	15.52
Людина-знакова система		0	13	5.08	2	9.67	2	15	8.00	8	10.54
Людина-художній образ		2	15	8.31	8	18.46	0	15	7.70	15	26.76
Людина-природа		0	10	4.54	5	7.69	0	15	5.57	5	18.71
Виконавська робота		2	15	7.73	4;5;8;11	14.68	1	15	8.83	8	15.05
Творча робота		2	15	9.96	12	11.63	4	15	10.78	15	11.72

ми досить близькі. Серед відмінностей у професійній схильності обох груп вибірки варто вказати на більшу схильність четверокурсників до професій типу «людина-людина» та «людина-природа», хоча здібності до роботи з об'єктами живої та неживої природи у них майже не визначаються.

Загалом, професійні здібності за всіма напрямками краще розвинені у четверокурсників, що пояснюється більшою досвідченістю. Окрім того, у вибірці студентів-чотверокурсників для більшості індикаторів існує кілька статистичних мод, що можна проінтерпретувати більшою професійною диференціацією групи, що не має особистого професійного досвіду.

Оскільки для більшості студентів характерна вираженість кількох професійних сфер, то наступним кроком було визначен-

ня наявності зв'язків між типами професійної спрямованості та професійних здібностей із використанням рангової кореляції Спірмена. Для обчислення було виокремлено дві групи студентів.

Для студентів першого курсу філологічних спеціальностей установлено, що значною конгруентністю (прямим зв'язком професійної спрямованості та професійних здібностей) характеризуються сфери «людина-художній образ» ($r_s = 0,751, p \leq 0,01$), «людина-природа» ($r_s = 0,711, p \leq 0,01$), «людина-техніка» « ($r_s = 0,446, p \leq 0,05$), творча ($r_s = 0,606, p \leq 0,01$) та виконавська роботи ($r_s = 0,499, p \leq 0,05$). Зв'язок середньої сили поєднує професійні здібності системи «людина-техніка» та уміння оперувати знаковою інформацією ($r_s = 0,509, p \leq 0,01$). Аналогічно пов'язані й професійні спрямо-

ваності цих двох сфер ($r_s = 432, p \leq 0,05$), що говорить про близькість цих двох систем, суміжність та взаємодоповнюваність. Цікавою також є одночасна спрямованість студентів на виконавську та творчу роботу ($r_s = 611, p \leq 0,05$).

Розглянемо специфіку професійної спрямованості четверокурсників. Отримано дані про значний взаємозв'язок різних сфер діяльності у свідомості студентів-чотверокурсників, що може бути інтерпретовано екліктичним характером професійної спрямованості цієї групи респондентів або інтегрованою картиною «світу філології». Зупинимось на кількох найцікавіших, на наш погляд, цифрах. Значна конгруентність професійної спрямованості характерна для сфер «людина-техніка» ($r_s = 0,689, p \leq 0,01$), «людина-художній образ» ($r_s = 0,711, p \leq 0,01$), «людина-природа» ($r_s = 0,853, p \leq 0,01$), що ми потрактуємо гармонійністю та високим рівнем самопізнання.

Особливої уваги заслуговує рівень кореляції професійних здібностей до творчої роботи. Творча діяльність корелює майже з усіма шкалами, що можна пояснити здатністю творчо виконувати роботу різного професійного спрямування, що (згідно з А. Маслоу) є одним із показників самоактуалізованої особистості та свідчить про високий рівень майстерності.

Вражаючий перелік корелятив має і професійна спрямованість сфери «людина-техніка», що можна пояснити через розуміння респондентами проникнення техніки у всі сфери діяльності. Чіткіше (ніж серед студентів першого курсу) видно зв'язок професійної спрямованості сфер «людина-техніка» та «людина-художній образ» ($r_s = 0,701, p \leq 0,01$), які, на перший погляд, є протилежними.

Із метою детальнішого розуміння професійного спрямування студентів філологічної спеціальності було визначено її структуру за допомогою методу факторного аналізу, для чого індикаторами було використано завдання опитувальника І.Л. Соломіна. Кожне твердження було закодовано відповідно до блоку питань («хочу – можу»), типу професії та порядкового номеру в опитувальнику. За отриманими результатами у кожній із груп вибірки виділено по 6 факторів, що охоплюють близько 52% дисперсії відповідей студентів першого року навчання та близько 59% дисперсії у групі студентів-чотверокурсників.

Спершу опишемо дані першокурсників. Під час обробки нами було отримано шість значущих факторів, які в сумі оцінюють 52,4% дисперсії у самооцінних судженнях досліджуваних. Перший фактор

пояснює 10,9% дисперсії, другий – 9,4%, третій – 8,9%, четвертий – 8,5%, п'ятий – 7,9%, шостий – 6,9%. Кожен із факторів отримав подвійну назву: перша коротка частина містить узагальнений образ людини, а друга розкриває професійну спрямованість особистості відповідно до типології Є.О. Клімова.

Перший фактор однополюсний, він містить такі твердження: «хочу займатись художнім оздобленням» (829), «хочу створювати витвори мистецтва» (822), «можу малювати» (793), «можу розбиратись у літературі, мистецтві» (755), «хочу малювати, фотографувати» (727), «хочу працювати руками» (647), «можу складати вірші, писати оповідання» (628), «можу створювати красиві ошатні речі» (613), «хочу шити, вишивати, плести» (563), «хочу створювати нові образи» (530), «хочу обробляти матеріали, виробляти предмети, речі» (508), «можу розбиратись у рослинах і тваринах» (455), «хочу займатись розрахунками» (438), «можу співати, грати на музичних інструментах» (417). Зважаючи на сукупну семантику, фактор отримав назву «*креативно-дієвий митець*». Домінує система «*людина-художній образ*».

Другий фактор також однополюсний, він розкривається такими позиціями: «хочу отримувати конкретний практичний результат» (769), «можу шукати і виправляти несправності» (753), «можу шукати і виправляти помилки» (743), «можу використовувати прилади, машини, механізми» (715), «можу конвертувати інформацію» (690), «можу оперувати знаками та символами» (680), «хочу планувати, конструювати, розробляти, моделювати» (657), «хочу займатись розрахунками» (499), «можу добре усно рахувати» (467), «хочу відтворювати існуючі образи, множити, копіювати» (448). Зважаючи на зміст включень, фактор отримав назву «*результативний аналітик*». Домінування системи «*людина-знакова система*».

Третій фактор двополярний. Перший полюс включає в себе твердження «можу швидко виконувати вказівки» (825), «можу працювати за заданим алгоритмом» (764), «можу дотримуватись правил та нормативів» (738), «можу точно дотримуватись інструкцій» (591), «можу розбиратись у людях» (574), «можу бути чуйним та доброзичливим» (569), «можу вислуховувати людей» (536), «хочу аналізувати, вивчати, спостерігати, вимірювати, контролювати» (525), «можу виконувати одноманітну роботу» (439), «хочу виконувати рішення» (433). Другий полюс – «хочу займатись будівництвом» (536). Назвемо фактор «*емпатий-*



ний виконавець». Домінує система «людина-людина».

Четвертий фактор включає такі твердження: «можу створювати нові інструкції та давати вказівки» (827), «хочу приймати рішення» (808), «можу легко придумувати нові способи поведінки» (745), «можу самостійно організувати свою роботу» (739), «хочу управляти людьми» (582), «можу приймати нестандартні рішення» (507), «хочу працювати головою» (495), «хочу створювати нові образи» (487), «можу знайомитись із новими людьми» (430), «хочу реалізувати ідеї» (418) на позитивному полюсі та «хочу заготовляти продукти» (484), «хочу вирощувати овочі та фрукти» (500) – на негативному, що сукупно складає фактор «адміністратор-господар». Домінантна система «людина-людина», субдомінантна – «людина-природа».

П'ятий також двополюсний. Позитивний полюс: «хочу працювати на відкритому повітрі» (872), «хочу мати справу з природою» (798), «можу орієнтуватись у природних явищах» (695), «можу розбиратись у тваринах і рослинах» (587), «хочу аналізувати, вивчати, спостерігати, вимірювати, контролювати» (565), «хочу вирощувати фрукти та овочі» (536), «можу селекціонувати рослини та тварин» (529), «хочу дбати про тварин» (491), «хочу відтворювати існуючі зразки, множити, копіювати» (478), «хочу малювати, фотографувати» (419), «можу розбиратись у технічних пристроях» (404). Негативний полюс – «хочу керувати людьми» (423). Фактор було названо «аграрій-господар». Домінує система «людина-природа».

Шостий фактор однополюсний, він наповнений такими компонентами: «хочу редагувати таблиці та тексти» (795), «хочу обробляти інформацію» (752), «хочу обробляти матеріали, виготовляти предмети та речі» (703), «хочу збирати та налаштувати техніку» (702), «можу приймати та передавати сигнали і повідомлення» (517), «можу розбиратись у технічних приладах» (456), «можу виконувати одноманітну роботу» (416). З урахуванням сукупної семантики фактор має назву «Оператор». Домінує система «людина-знакова система».

Наступним об'єктом нашої уваги стала структура професійної спрямованості студентів-четверокурсників. Під час обробки було отримано шість значущих факторів, які в сумі описують 58,7% дисперсії досліджуваних. Перший фактор пояснює 11,6% дисперсії, другий – 10,9%, третій – 10,3%, четвертий – 10%, п'ятий – 8,1%, шостий – 7,7%. Кожен із факторів отримав подвійну назву: перша коротка частина містить уза-

гальнений образ людини, а друга – професійну спрямованість особистості відповідно до типології Є.О. Клімова.

Перший однополюсний фактор широко представлений такими твердженнями: «хочу заготовляти продукти» (807), «хочу створювати витвори мистецтва» (691), «хочу вирощувати фрукти та овочі» (679), «хочу управляти машинами» (627), «можу розбиратись у тваринах чи рослинах» (613), «можу селекціонувати рослини або тварин» (602), «хочу дбати про тварин» (598), «можу добре орієнтуватись у просторі» (573), «можу орієнтуватись у природних явищах» (571), «можу працювати на землі» (566), «хочу шити, вишивати, плести» (554), «можу ремонтувати обладнання» (516), «можу малювати» (505), «можу боротися з хворобами, шкідниками» (468), «хочу керувати людьми» (465), «можу створювати красиві, зі смаком зроблені речі» (455), «хочу реалізувати ідеї» (428), «хочу обробляти матеріали, виготовляти предмети та речі» (415), «хочу працювати руками» (409), «хочу виступати на сцені» (407). Зважаючи на сукупну семантику, фактор отримав назву «еклектик». Слабко домінує система «людина-природа».

Другий біполярний фактор має позитивне поле: «можу добре усно рахувати» (820), «можу конвертувати інформацію» (722), «можу оперувати знаками та символами» (709), «можу шукати та виправляти помилки» (650), «хочу мати справу з природою» (645), «можу розбиратись в людях» (576), «можу шукати та виправляти несправності» (541), «можу знайомитись із новими людьми» (535), «можу добре говорити та виступати публічно» (535), «можу боротися з хворобами, шкідниками» (519), «можу розбиратись у тваринах, рослинах» (515), «хочу робити розрахунки» (454), «можу селекціонувати рослини, тварин» (438), «можу створювати красиві, зі смаком зроблені речі» (428) та негативний полюс: «хочу навчати, виховувати» (580), «можу виконувати одноманітну роботу» (514). Ми дали фактору назву «емпатійний оператор зі схильністю вчити інших». Слабко домінує «людина-знакова система».

Третій фактор має один полюс, зміст якого виражається в таких індикаторах: «можу співати, грати на музичних інструментах» (831), «хочу відтворювати існуючі зразки, множити, копіювати» (741), «можу скласти вірші, писати оповідання» (711), «можу розбиратись в літературі та мистецтві» (694), «можу боротися з хворобами, шкідниками» (575), «можу малювати» (546), «можу орієнтуватись в явищах природи» (520), «можу приймати і передавати сиг-

нали і повідомлення» (508), «можу швидко виконувати вказівки» (503), «хочу навчати, виховувати» (484), «хочу редагувати тексти і таблиці» (481), «можу самостійно організовувати власну роботу» (464), «можу створювати красиві, зі смаком зроблені речі» (459), «можу знайомитись із новими людьми» (421), «можу шукати та виправляти помилки» (420), «хочу виступати на сцені» (402). Це фактор *«різноспрямований творець»*. Домінує *«людина-художній образ»*.

Четвертий однополюсний фактор виражається через смислові компоненти: «можу розбиратись у технічних приладах» (848), «можу спритно використовувати інструменти» (846), «можу використовувати прилади, машини, механізми» (724), «можу брати на себе відповідальність» (590), «хочу займатися художнім оформленням» (538), «можу приймати нестандартні рішення» (525), «хочу створювати нові зразки» (509), «можу знайомитись із новими людьми» (507), «можу самостійно організувати свою роботу» (495), «можу легко вигадувати нові способи поведінки» (475), «хочу займатись будівництвом» (465), «можу шукати та виправляти несправності» (445), «можу працювати на землі» (440), «можу легко орієнтуватись у просторі» (430), «можу конвертувати інформацію» (423), «можу виконувати одноманітну роботу» (408). Цей фактор має назву *«організований технік»*. Домінує *«людина-техніка»*.

П'ятий компонент також однополюсний. Він включає дескриптори «можу працювати за заданим алгоритмом» (845), «можу бути чуйною та доброзичливою» (812), «можу вислуховувати людей» (810), «можу дотримуватись правил та нормативів» (701), «можу виконувати одноманітну роботу» (600), «можу чітко дотримуватись інструкцій» (559), «хочу обслуговувати людей» (428), «можу добре говорити та виступати публічно» (410), «хочу шити, вишивати, плести» (401). Назвемо фактор *«емпатійний виконавець»*. Домінують *«людина-людина»* та *виконавський характер праці*.

Шостий фактор однополюсний і представлений такими категоріями: «хочу планувати, конструювати, розробляти, моделювати» (839), «хочу займатись лікуванням» (740), «хочу створювати нові зразки» (642), «хочу виступати на сцені» (576), «можу створювати нові інструкції, давати вказівки» (573), «хочу керувати людьми» (552), «хочу аналізувати, вивчати, спостерігати, вимірювати, контролювати» (534), «хочу керувати машинами» (455), «хочу

приймати рішення» (436), «хочу займатись будівництвом» (421). Це складає фактор *«інноваційний управлінець»*. Домінує система *«людина-людина»* та *творчий характер праці*.

Узагальнюючи перераховані фактори та їх зміст, можемо характеризувати структуру професійної спрямованості студентів першого курсу бакалаврату філологічного факультету. Однозначно домінує творча спрямованість та прагнення мати творчу роботу, пов'язану зі створенням нових образів. У сукупності зі здібностями до роботи з людьми та комунікативними здібностями (зміст фактора № 3) такі студенти прагнуть брати участь у позанавчальній діяльності дещо більше, ніж у навчальній. Хоча за умов розвитку професійно-зорієнтованої мотивації в перспективі може розвинути творчий спеціаліст, адже «працювати головою» він уміє. Студент досить цілеспрямований та вміє працювати з інформацією: текстовою, числовою, можливі непогані аналітичні здібності. За характером студент-першокурсник філологічної освіти здебільшого виконавець.

Зважаючи на наведені фактори, можна стверджувати, що в структурі студента-четверокурсника філологічної освіти домінує еkleктична природа професійної спрямованості, що пов'язано з минулою спеціалізацією. Аграрний складник професійної спрямованості забезпечує реалізацію господарсько-побутової функції в родині. Досить чітко виражена спрямованість на взаємодію, роботу з людьми, зокрема управління, розвинену емпатійність. Студенти четвертого курсу мають здібності до роботи з інформацією (її аналізом, систематизацією) та технікою. Студент четвертого курсу має здібності до виконавської роботи, проте прагне бути управлінцем.

Висновки з проведеного дослідження. Порівнюючи структуру професійної свідомості майбутніх філологів, звернімо увагу на те, що четверокурсники виявилися більш еkleктичними як за спрямованістю, так і за здібностями. Цей факт можемо трактувати наявністю необхідного життєвого досвіду. У студентів першого курсу набагато яскравіше виражене прагнення до роботи з образами, що може як сприяти професіоналізації, так і заважати їй, відволікаючи від здобуття знань. На відміну від них, студентам четвертого курсу більш характерні творчі здібності, аніж спрямованість. Домінуючою спрямованістю є вектор *«людина-людина»*. Крім того, четверокурсники демонструють кращу технологічну компетентність та розвиненішу спрямованість на роботу з інформацією.



Як відомо, професійна свідомість формується під впливом засвоєння знань та категорій, властивих професії, та зумовлює сприйняття не лише робочого процесу, але й оточуючого світу – картини світу професії. Молодші студенти бакалаврату ще не мають професійно специфічної системи знань, яка б зумовлювала особливості сприйняття оточуючої дійсності. Тому ми припустили, що специфіка сприйняття професії зумовлюється професійними зачатковими інтенціями (професійними здібностями та спрямованістю) та забезпечує специфічне сприйняття оточуючого світу та формування картини «світу філології». Емпіричне підтвердження цього припущення було отримано під час представленого тут дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні порівняльних характеристик філологічної свідомості студентів та дипломованих спеціалістів із досвідом роботи за фахом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Самойлова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 18 с.
2. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. Санкт-Петербург: Речь. 2006. 280 с.
3. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. Москва: 1985. 208с.
4. Чуприкова Н.И. Мозг, психика, сознание. Мир психологии. Научно-методический журнал. 1999. № 1 (17). С. 84–97.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 185 с.
6. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания. Киев: Стилос, 1997. 72 с.
7. Шевченко Н.Ф. Становление профессионального сознания Психология і суспільство. 2009. № 4. С. 167–180.
8. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість психолога: механізм та функціонування. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/NiO/2009_6/1_rozdil/Shevchenko.htm

УДК 378.091.8:159.923.2

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Ельчанінова Т.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розглянуто феномен внутрішньоособистісного конфлікту. Акцентовано увагу на його ролі в процесі становлення особистості студентів. Визначено його види, які здебільшого властиві юнацькому віку. Виявлено особистісні особливості (самоповага, упевненість у собі, інтерес до себе, моральна нормативність), які у своєму розвитку залежать від внутрішньоособистісного конфлікту.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, протиріччя, особистість, мотиви, цінності, цілі, студенти.

В статье рассмотрен феномен внутриличностного конфликта. Акцентировано внимание на его роли в процессе становления личности студентов. Определены его виды, которые в большей мере присущи юношескому возрасту. Выявлены личностные особенности (самоуважение, уверенность в себе, интерес к себе, моральная нормативность), которые в своем развитии зависят от внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, противоречие, личность, мотивы, ценности, цели, студенты.

Yelchaninova T.M. INTRAPERSONAL CONFLICT AS A FORMATION FACTOR OF STUDENTS' IDENTITY

In article the phenomenon of the intrapersonal conflict is considered. The attention to its roles in the course of formation of the identity of students is focused. Its types which are inherent in youthful age to a large extent are defined. Personal features are revealed (self-esteem, self-confidence, interest in themselves, moral normatively) which in the development depend on the intrapersonal conflict.

Key words: intra personal conflict, contradiction, personality, motives, values, purposes, students.

Постановка проблеми. Під час становлення особистісних конструктів, переживання вікових криз, проходження адаптаційних періодів, зіткнення із соціальними, міжособовими конфліктними ситуаціями та переживання проблем виникають сприятливі умови для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Оскільки розмаїття причин стають підґрунтям для їх виникнення, то сьогодні визначено і представлено декілька класифікацій видів внутрішньоособистісних конфліктів. Натепер описана низка досліджень, проведених як вітчизняними, так і закордонними науковцями, спрямованих на визначення чинників виникнення, вікових особливостей внутрішньоособистісних конфліктів [1; 3; 5; 6; 10; 13; 14].

У реаліях сучасної української вищої школи все частіше зустрічаються студенти, які виявляють суперечливі й взаємовиключні мотиви, цінності й цілі, які довгий час не можуть досягти/подолати, не здатні виробити пріоритети власної поведінки, тобто демонструють певні ознаки наявності у них внутрішньоособистісних конфліктів. Тому вважаємо актуальним дослідити особливості прояву та зв'язку внутрішньоособистісних конфліктів з особистісними характеристиками юнаків, які здобувають вищу освіту. Наразі це є вкрай важливим у період змін, які відбуваються в українському освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сталим є уявлення про те, що науковий інтерес до проблеми внутрішньоособистісного конфлікту виник наприкінці XIX століття і пов'язаний з іменем основоположника психоаналізу З. Фрейда. Ним розвинуто твердження про те, що людське існування пов'язане з постійним напруженням й подоланням протиріччя між біологічними потягами й бажаннями і соціально-культурними нормами, між несвідомим і свідомістю. У цій протиріччі й постійному протиборстві, за Фрейдом, полягає сутність внутрішньоособистісного конфлікту.

Досить оригінальну теорію внутрішньоособистісного конфлікту, що отримала назву «теорія поля», висунув німецький психолог К. Левін. Відповідно до цієї теорії, внутрішній світ особистості виявляється одночасно під впливом протилежно спрямованих сил і суб'єкт повинен зробити вибір на користь однієї з них. Ці сили можуть бути як обидві негативними, так і позитивними, або одна з них позитивною, а інша негативною. Основними умовами виникнення конфлікту, на думку К. Левіна, є приблизна рівність і значущість цих сил для особистості [9, с.78].

Інакше розглядали теорію внутрішньоособистісного конфлікту представники гу-

маністичної школи. Зокрема К. Роджерс та його послідовники вважають фундаментальним компонентом структури особистості Я-концепцію – уявлення особистості про саму себе, образ власного «Я», що формується в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. На основі «Я-Концепції» (за Роджерсом) відбувається саморегуляція поведінки людини. Але час від часу виникають ситуації, коли Я-концепція не збігається з уявленням про ідеальне «Я». Між ними може відбуватися неузгодженість. У таких ситуаціях дисонанс між Я-концепцією, з одного боку, і ідеальним «Я» – з іншого, і виступає внутрішньоособистісним конфліктом, який може призвести до психічних розладів та психосоматичних ускладнень хронічних захворювань.

Широку популярність у свій час набула концепція внутрішньоособистісного конфлікту одного з провідних представників гуманістичної психології А. Маслоу. Гуманістами визначено, що мотиваційну структуру особистості утворює низка ієрархічно організованих потреб. Найвищою (у піраміді Маслоу) є потреба в самоактуалізації, тобто в реалізації здатностей і талантів людини. Вона виражається в тому, що людина прагне бути тим, ким вона може стати. Але це їй не завжди вдається. Самоактуалізація може виявлятися у більшості людей, але лише в декількох вона є реалізованою. Цей розрив між прагненням до самоактуалізації й реальним результатом і лежить в основі внутрішньоособистісного конфлікту.

Схожою за спрямованістю є погляди В. Франкла, покладені ним в основу теорії логотерапії – пошуку сенсу людського існування. Згідно з концепцією Франкла, головною рушійною силою життя кожної людини є пошук нею сенсу життя й боротьба за нього. Але здійснити сенс життя вдається лише деяким. Відсутність же його породжує в людини стан, який він називає екзистенціальним вакуумом або почуттям безцільності й порожнечі, прирікає його на бездіяльність і тим самим сприяє розвитку психологічного розладу.

Когнітивна психологія (наприклад, Л. Фестінгер) розглядає його через когнітивний дисонанс. Прихильники біхевіоризму (наприклад, Б. Скінер) трактують внутрішньоособистісний конфлікт як погану звичку, результат помилкового виховання. Необіхевіористи (наприклад, Н. Міллер, Дж. Доллард) під ним розуміють фрустрацію [3, с. 6].

У поясненні внутрішньоособистісного конфлікту Е. Фромм висунув концепцію «екзистенціальної дихотомії». Відповідно до неї, причини внутрішньоособистісних конфліктів укладені в дихотомічність природи



самої людини. А вона проявляється в екзистенціальних проблемах: життя і смерті; обмеженості людського життя; потенційних можливостей людини і обмеженості умов їх реалізації та ін.

Е. Еріксон пов'язує внутрішньоособистісний конфлікт із кризами психосоціального розвитку, зазначаючи, що пройти всі його стадії тільки успішно практично неможливо. Таким чином, у кожної людини створюються передумови для виникнення внутрішньоособистісного конфлікту.

Більш позитивне сприйняття місця внутрішньоособистісного конфлікту в структурі особистості знаходимо у вітчизняній психології. Згідно з теорією О. Леонтьєва, внутрішньоособистісний конфлікт – неодмінна частина структури особистості. Будь-яка людина, що навіть має провідний мотив поведінки й основну мету в житті, не може жити тільки однією метою або мотивом. Мотиваційна сфера людини ніколи не нагадує застиглу піраміду. Тому конфлікт тих або інших інтересів і цілей – цілком нормальне для кожної людини явище.

Серед вітчизняних дослідників, які зробили значний внесок у розробку проблематики внутрішньоособистісних конфліктів, виділяють О. Лурію (зіткнення двох сильних, але протилежно спрямованих тенденцій), В. Мерліна (як результат гострого незадоволення глибоких актуальних мотивів і відносин особистості), Ф. Василюка (зіткнення двох внутрішніх спонукань, відображених у свідомості у вигляді самостійних протилежних цінностей) і ін.

М. Єнікеев визначає внутрішньоособистісний конфлікт як дискомфортний стан особистості, викликаний амбівалентними (суперечливими) почуттями, недосяжністю життєво значимих цілей, ламанням певних стереотипів, втратою колишніх надій.

Останніми роками внутрішньоособистісний конфлікт активно вивчають Е. Зеєр, С. Кузікова, Т. Левченко, Г. Ложкін, Н. Повякель, Е. Симанюк, Н. Чепелева, Т. Яценко. Вони інтерпретують його у зв'язку з проблемами професійного становлення особистості. Ф. Василюк, Т. Титаренко розглядають внутрішній конфлікт одним із видів критичних життєвих ситуацій (поряд зі стресом, фрустрацією та кризою) [3, с. 7].

Таким чином, у закордонних та вітчизняних науковців склалося різне розуміння внутрішньоособистісного конфлікту, що зумовлено певним розумінням особистості, яке склалося в межах відповідної наукової парадигми. Внутрішньоособистісний конфлікт є гострим негативним переживанням, викликаним тривалою боротьбою структур

внутрішнього світу особистості, що відображає суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і затримує прийняття рішення [12]. Формування цих протиріч може відбутися одночасно, а може бути пролонгованим у часі (за Е. Помиткіним) [11].

Чинниками формування внутрішньоособистісних конфліктів можна назвати навколишнє середовище особистості, її внутрішні переживання, які мають витоки з когнітивної, емоційної та поведінкової сфер і їх інтеграції [11]. Інтегральними показниками внутрішнього конфлікту є порушення нормального механізму адаптації й посилення психологічного стресу [12].

Внутрішньоособистісний конфлікт за своїм впливом може бути конструктивним (функціональним, продуктивним) із позитивними наслідками і деструктивним (дисфункціональним, непродуктивним) з негативними наслідками. Часто негативні наслідки внутрішньоособистісних конфліктів стосуються не тільки стану самої особистості, її внутрішньої структури, а й взаємодії з іншими людьми в групі, сім'ї, школі, закладі вищої освіти, організації [3; 4; 7; 13; 14]. Якщо внутрішньоособистісний конфлікт вчасно не вирішується, то він може призвести до значно більш тяжких наслідків, найбільш сильними з яких є стрес, фрустрація і невроз [3; 5; 9; 10; 11; 13; 14].

Т. Хомуленко та М. Балушок зазначають, що оскільки невротичні схильності та пов'язані з ними якості утримують внутрішньоособистісний конфлікт в категорії антагоністичної суперечності, тобто такої, яка не може бути розв'язана, то такий конфлікт не може реалізовувати роль рушійної сили і його можна назвати неконструктивним [13].

Пріоритетом юнацького віку є навчання у закладах вищої школи. Це період, коли розвиваються і формуються погляди на життя, пошуки свого місця у соціумі, відбувається особистісне і професійне самовизначення, докладається чимало зусиль до самозростання. Суб'єктивне благополуччя, на думку Т. Маланької, є підґрунтям для реалізації потенціалу студента та особистісного зростання людини, залежить від міри втілення нею своїх можливостей [11].

На етапі професійного становлення, як зазначає Е. Зеєр, особливої ролі набувають соціальна ситуація (як детермінанта ставлення особистості до професії) та рівень засвоєння та вдосконалення провідної діяльності на кожному з етапів онтогенезу. Під час розвитку особистості дослідник указує на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту між «Я-дійсним» та «Я-відображеним», що є детермінантою професійного розвитку. Продуктивним ре-

зультатом розв'язання такого конфлікту є пошук нових способів самореалізації [8].

Постановка завдання. У процесі становлення особистості спостерігається вплив низки факторів (соціальних, психофізіологічних та ін.), які зумовлюють формування тих чи інших компонентів особистості певним чином (прискорено-уповільнено; на високому або на низькому рівні і т.д.). Одним із таких внутрішніх факторів виступає внутрішньоособистісний конфлікт, який істотно впливає на динаміку і якість формування особистісних рис, які проявляються у значимих для людини періодах життя. Таким чином, метою дослідження є виявлення характеру зв'язку внутрішньоособистісного конфлікту з розвитком рис особистості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час експериментального розв'язання поставлених завдань застосовувався такий діагностичний інструментарій: «тест для вимірювання внутрішньоособистісних конфліктів» (В. Лаутербах), методика «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах» (О. Фанталової), «методика самооцінки особистості» (С. Будасці), «опитувальник для визначення самоствавлення» (В. Століна, С. Пантелеєва) та Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклакова і С. Чермяніна). У дослідженні брали участь студенти 2–3 курсів закладів вищої освіти м. Харкова і м. Запоріжжя.

На **першому етапі** аналізу отриманих даних була проаналізована міра вираженості внутрішньоособистісних конфліктів у осіб юнацького віку. Було визначено, що у юнаків 19–21 років найчастіше проявляються такі види конфліктів (протиріч): розбіжність між рівнем домагань і рівнем досягнень (46% вибірки); між прагненням до задоволення власних потреб і вимог навколишнього середовища (52%); між нормами і сексуальними потребами (50%); між нормами і агресивними тенденціями (45%); між рівнем довірених завдань і власними можливостями (61%); між прагненням до досягнення у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей (55%); між рівнем домагання і можливостями (65%); між вираженою потребою проявити себе і відсутністю позитивних зусиль (48%).

Отже, названі вище внутрішньоособистісні конфлікти пов'язані з проявами «юнацького максималізму», прагненням до автономії від батьківської родини (як моральної, так і матеріальної), неможливістю сполучати пізнання світу у звичній для цього віку манері й виконання різних соціальних ролей.

На **другому етапі** аналізу отриманих даних було проаналізовано зв'язок між досліджуваними внутрішньоособистісними конфліктами. Установлено негативний зв'язок між конфліктом у потребі у підпорядкуванні й домінуванні та конфліктом між нормами і сексуальними потребами (-0,64); потребою швидких досягнень і відсутністю здатності до зусилля і наполегливості та конфліктом між власними вчинками і нормами (-0,66); потребою в досягненнях й страхом невдачі та розбіжністю між рівнем домагань і рівнем досягнень (-0,69); власними вчинками і нормами та конфліктом між вираженою потребою проявити себе і відсутністю позитивних зусиль (-0,69); нормами і агресивними тенденціями та конфліктом між прагненням до досягнення у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей (-0,82).

Можна дійти висновку про те, що чим гостріше проявляється перший вид конфлікту, тим вірогіднішою є наявність і виразність другого конфлікту.

Таким чином, аналізуючи результати, отримані на першому і другому етапі дослідження, доходимо висновку про те, що особливої уваги потребують студенти з такими внутрішньоособистісними конфліктами, як розбіжність між рівнем домагань і рівнем досягнень; конфлікт між нормами і сексуальними потребами; між нормами і агресивними тенденціями; між прагненням до досягнення у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей; між вираженою потребою проявити себе і відсутністю позитивних зусиль.

На **третьому етапі** дослідження було встановлено міру взаємозв'язку між показниками внутрішньоособистісних конфліктів та особистісними характеристиками юнаків.

Зазначимо, що в нашому дослідженні не доведено зв'язку (на статистично значущому рівні) між сформованістю внутрішньоособистісного конфлікту та рівнем самооцінки юнаків, а також з інтеграцією/дезінтеграцією в мотиваційно-особистісній сфері, хоча в дослідженнях інших авторів ці взаємозв'язки доведені.

Аналіз даних показав:

– більшість внутрішньоособистісних конфліктів зумовлена ставленням інших людей до юнаків;

– визначено позитивні статистичні зв'язки між такими особистісними рисами та різновидами внутрішньоособистісного конфлікту: самозвинуваченням та конфліктом між потребами до домінування і підпорядкування (0,62); самоповагою та конфліктом між потребою в досягненнях й страхом невдачі (0,62); ставленням до інших і самокерівництвом



та конфліктом між потребою швидких досягнень і відсутністю здатності до зусилля і наполегливості (0,61 і 0,62 відповідно); самовпевненістю та конфліктом між прагненням до задоволення власних потреб і вимог навколишнього середовища (0,72);

– визначено негативні статистичні зв'язки між такими особистісними рисами та різновидами внутрішньоособистісного конфлікту: моральною нормативністю та конфліктом між потребами до домінування і підпорядкування (-0,64); ставленням інших та конфліктом/розбіжністю між рівнем домагань і рівнем досягнень (-0,68); самоінтересом та ставленням інших та конфліктом між нормами і агресивними тенденціями (-0,67 та -0,66); очікуваним ставленням від інших та конфліктом між прагненням до досягнення у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей (-0,8).

Також доведено, що чим краще юнак справляється зі страхом перед невдачами, тим у нього більш виражена самоповага.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведене дослідження наявності, особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у юнаків та зв'язку з особистісними характеристиками дало можливість зробити такі висновки.

Виявлено, що внутрішньоособистісний конфлікт досить специфічний, і його специфічні особливості полягають у:

– особливості структури конфлікту – відсутності суб'єктів конфліктного протистояння, окремих особистостей або груп; сторонами конфлікту стають різні внутрішньоособистісні утворення;

– специфічності форм протікання і прояву – такий вид конфлікту протікає у формі важких внутрішніх переживань, супроводжується специфічними станами (страхом, депресіями, стресом, може вилитися в невроз або психоз);

– латентності протікання як для оточення, так і для самого індивіда.

Типології внутрішньоособистісних конфліктів досить різноманітні, але основними видами є мотиваційні, когнітивні та рольові конфлікти. У нашій роботі застосовано класифікацію внутрішньоособистісних конфліктів, запропоновану А. Шиполовим, у якій виділяють мотиваційний конфлікт, моральний конфлікт, конфлікт нереалізованого бажання, адаптаційний конфлікт, рольовий конфлікт та конфлікт неадекватної самооцінки.

Визначено, що студенти юнацького віку більш схильні виявляти такі внутрішньоособистісні конфлікти, як конфлікт між рівнем домагань і рівнем досягнень; між прагненням до задоволення власних потреб і вимог

навколишнього середовища; між нормами і сексуальними потребами; між нормами і агресивними тенденціями; між рівнем довірених завдань і власними можливостями; між прагненням до досягненнями у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей; між рівнем домагань і можливостями; між вираженою потребою проявити себе і відсутністю позитивних зусиль.

Під час аналізу зв'язку внутрішньоособистісного конфлікту з розвитком рис особистості в юнацькому віці визначено, що більшість внутрішньоособистісних конфліктів зумовлена ставленням інших людей до юнаків (значущість проявів цього ставлення).

Серед низки особистісних рис студентів виділено характеристики, які найбільш «страждають» від проявів внутрішньоособистісних конфліктів: самоповага, ставлення до інших, самовпевненість, самоінтерес, моральна нормативність, самозвинувачення та очікуване ставлення від інших.

Доведено, що особливої психологічної допомоги потребують студенти, які проявляють ознаки таких внутрішньоособистісних конфліктів, як розбіжність між рівнем домагань і рівнем досягнень; конфлікт між нормами і сексуальними потребами; між нормами і агресивними тенденціями; між прагненням до досягнення у всіх сферах життя і неможливістю поєднати вимоги різних ролей; між вираженою потребою проявити себе і відсутністю позитивних зусиль. А особливої уваги і залучення до психокорекції потребують такі студенти, у яких виявлено два і більше внутрішньоособистісних конфліктів.

Перспективи розробки теми дослідження включають розробку корекційної програми для допомоги у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів в юнацькому віці та профілактично-розвивальної програми для проведення загальної превентивної роботи в закладах вищої освіти з метою формування у студентів навичок самоаналізу і саморефлексії, запобігання розвитку негативних ефектів під час адаптації і становлення особистості, самовдосконалення [2; 3; 5; 8; 13; 14].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боброва Л. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 20 с.
2. Власенко І. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості. Збірник наукових праць КІНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Серія: Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 46–55.

3. Герасімова Н. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Київ, 2004. С. 6–16.
4. Сльчанінова Т. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту з лідерською обдарованістю студентської молоді. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 15. Ч. II. С. 127–134.
5. Сльчанінова Т. Стресогенність критичного періоду у студентів четвертого року навчання. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конференції (Суми, 19–20 лютого 2015 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С.42–44.
6. Сльчанінова Т., Моргунова Н. Наукові підходи до дослідження психологічних особливостей адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2014. Вип. 47. С. 139–148.
7. Сльчанінова Т., Ткачова Є. Мотивація досягнення успіху студентів з активною життєвою позицією: синглінговий аспект. Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації. Київ. Університет «Україна». 2013. № 2. С. 255–259.
8. Кузнецов М., Підбуцька Н. Професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: результати теоретичного дослідження. Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка. Острог, 2013. Вип. 25. С. 75–81.
9. Левин К. Типы конфликтов. В кн.: Конфликтология: Хрестоматия / Сост. Н. Леонов. Москва: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. С. 78.
10. Маланьїна Т. Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки. 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 113–117.
11. Помиткін Е. Ціннісно-смісловий дисонанс як фактор внутрішньоособистісного конфлікту. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. Київ, 2006. Вип. 5. Актуальні проблеми конфліктологічної експертизи. С. 68–74.
12. Примуш М. Конфліктологія: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2006. С. 168–175.
13. Хомуленко Т., Балушок М. Особливості виникнення внутрішньо-особистісного конфлікту в юнацькому віці. Проблеми сучасної психології: збірник наук. праць. Київ, 2015. Випуск 27. С. 594–609.
14. William L. Mace. Intrapersonal Conflict. Dealing with unresolved anger (Posted Jul 08, 2014). URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/campus-confidential-coping-college/201407/intrapersonal-conflict>.



УДК 159.923:364.632

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ: ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Зозуля О.В., психолог
НУО «People in need» (м. Слов'янськ)

У статті розглянуто можливості психології у вирішенні проблеми розвитку психологічної готовності працівників ЗСГО до протидії насильству в умовах збройного конфлікту, що виникає і поширюється серед учнівської молоді. Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до діяльності, визначення протидії насильству як складника психологічної діяльності та виокремлення специфіки роботи психолога з учнівською молоддю в умовах збройного конфлікту на засадах особистісно-професіологічного підходу. Відповідно до цього, обґрунтовано, що протидія насильству – психологічна допомога постраждалим від насильства у відновленні суб'єктності шляхом подолання деструктивних емоційних станів і деструктивних форм поведінки, включаючи розроблення та опрацювання психопрофілактичних засобів перешкоджання пагубних впливів насильства на особистість. Визначено, що основою психологічної готовності до протидії насильству є комплексна здатність особистості до професійної діяльності психолога в умовах збройного конфлікту. Установлено, що специфіка роботи психолога з учнівською молоддю в умовах збройного конфлікту полягає в орієнтації на ефективне використання збережених систем та функцій організму дитини, що виконують компенсаторно-корекційні функції.

Ключові слова: протидія насильству, психологічна готовність до діяльності, психологічна готовність до протидії насильству.

В статье рассмотрены возможности психологии в решении проблемы развития психологической готовности работников учреждений среднего образования к противодействию насилию, возникающему и распространяющемуся среди учащейся молодежи, в условиях вооруженного конфликта. Цель статьи – представление результатов теоретического анализа проблемы психологической готовности личности к деятельности, определение противодействия насилию как составляющей психологической деятельности и выделение специфики работы психолога с учащейся молодежью в условиях вооруженного конфликта на основе личностно-професиологического подхода. В соответствии с этим, обосновано, что противодействие насилию – психологическая помощь пострадавшим от насилия в восстановлении их субъектности путем преодоления деструктивных эмоциональных состояний и деструктивных форм поведения, включая разработку и использование психопрофилактических средств, препятствующих пагубным воздействиям насилия на личность. Определено, что основой психологической готовности к противодействию насилию является комплексная способность личности к профессиональной деятельности. Такая способность состоит из личностно-деятельностного (способности к информационно-профилактической, диагностико-прогностической, консультативно-тренинговой, коррекционно-реабилитационной деятельности) и профессионально-инструментального (интеллектуальные и эмоциональные механизмы восприятия и анализа сложных профессиональных ситуаций и регуляции профессиональной деятельности) компонентов. Установлено, что специфика работы психолога с учащейся молодежью в условиях вооруженного конфликта заключается в ориентации на эффективное использование сохранившихся систем и функций, выполняющих компенсаторно-коррекционные функции и обеспечивающих соответствующий уровень психического и физического здоровья, дальнейшее развитие психических процессов, успешное усвоение общеобразовательных знаний, формирование практических умений, навыков, способствующих его адаптации и успешной интеграции личности в общество.

Ключевые слова: противодействие насилию, психологическая готовность к деятельности, психологическая готовность к противодействию насилию.

Zozulia O.V. PSYCHOLOGICAL READINESS TO COUNTERACTION VIOLENCE AMONG THE STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE ARMED CONFLICT: THE PERSONAL-PROFESSIONAL APPROACH

The article considers the possibilities of psychology in solving the problem of developing the psychological readiness of employees of general secondary education institutions to counteract the violence that arises and spreads among students in the context of armed conflict.

The purpose of this article was to present the results of a theoretical analysis of the problem of the psychological readiness of an individual to an activity, the definition of counteraction to violence as a component of psychological activity and the identification of the specifics of the work of a psychologist with students in an armed conflict on the basis of a personal and profesiological approach. Accordingly, it is justified that coun-

teraction to violence is psychological help to victims of violence in restoring their subjectivity by overcoming destructive emotional states and destructive forms of behavior, including the development and development of psycho-preventive drugs that prevent the pernicious effects of violence against the individual. It is determined that the basis of psychological readiness to counteract violence is the complex ability of the individual to the professional activity of a psychologist in the conditions of armed conflict. This ability consists of personality-activity (ability to information-prophylactic, diagnostic-prognostic, consultative-training, correctional-rehabilitation activity) and professional-instrumental (intellectual and emotional mechanisms of perception and analysis of complex professional situations and regulation of professional activity) components. It is established that the specificity of the work of a psychologist with students in an armed conflict lies in the orientation toward the effective use of the surviving systems and functions of the pupil's body that perform compensatory correction functions and, at the expense of this, provide an appropriate level of mental and physical health, further development of mental processes, successful assimilation general knowledge, the formation of practical skills, skills that facilitate its adaptation and successful integration in person in society.

Key words: *counteraction to violence, psychological readiness for activity, psychological readiness for counteraction to violence.*

Постановка проблеми. Проблема готовності психолога до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту зумовлена зростанням кількості й розмаїтості дітей, потерпілих від сімейного насильства, насильства за гендерною ознакою та булінгу. При цьому існує розрив між вимогами професійної діяльності в умовах збройного конфлікту й уніфікованим характером професіоналізації психологів. Визначене протиріччя призводить до необхідності вдосконалення готовності психологів, які повинні бути мобільними професіоналами, діяти в умовах збройного конфлікту зі збереженням психічного здоров'я суб'єктів психологічної діяльності, розробляти й реалізовувати різноманітні програми профілактики і попередження насильства серед учнівської молоді, здійснювати психологічну допомогу потерпілим від насильницьких дій, проводити корекційну і реабілітаційну роботу з ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття психологічної готовності до діяльності представлено в сучасній психології широким колом теорій, у змісті яких це поняття розуміється від наукового підходу дослідників цього феномена. Завдяки чому психологічну готовність до діяльності розуміють: 1) наявністю відповідних здібностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубінштейн); 2) якістю особистості (К.К. Платонов), сполученням якостей особистості (В.А. Крутецький); 3) складною динамічною структурою (Л.О. Кандибович, М.І. Дьяченко); 4) цілісним особистісним утворенням (В.І. Барко, А.Ф. Ліненко); 5) тимчасовим ситуативним станом (П.А. Рудик); 6) ставленням (О.В. Веденов); 7) ознакою установки (Д.М. Узнадзе).

Традиційним є вивчення психологічної готовності через її структуру. В.І. Барко виділив у психологічній готовності до діяльності такі функціонально взаємозалежні компоненти: мотиваційний (перелік мотивів до

вибору і виконання професійних обов'язків та завдань), когнітивний (система знань, необхідних для успішного виконання професійної діяльності), операційний (наявність умінь і навичок, що відповідають вимогам професійної діяльності), особистісний (комплекс професійно важливих та необхідних рис для виконання професійної діяльності) [1; 2].

М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович розглядають готовність до діяльності складною динамічною структурою, що виражає сукупність інтелектуального, емоційного, мотиваційного та вольового компонентів психіки людини в співвідношенні із зовнішніми умовами та завданнями, які необхідно розв'язати [3].

Нерідко психологічну готовність визначають за кінцевим результатом цілеспрямованою змобілізованістю психічних процесів для подолання труднощів і досягнення позитивного результату.

Поширеними у психологічній науці є прикладні дослідження психологічної готовності до діяльності. Актуальними і найбільш розробленими є проблеми психологічного супроводу діяльності та питання психологічної готовності до діяльності представників ризиконебезпечних професій. Ж.Ю. Половникова визначила психологічну готовність до діяльності системою сформованих професійно значущих індивідуально-психологічних рис особистості, яка володіє необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками, що проявляються у стані змобілізованості особистості до виконання професійних завдань [4]. В.Г. Андросюк розглядав психологічну готовність особистості до діяльності сукупністю рис і властивостей особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, налаштованість на найбільш доцільні, активні та рішучі дії у складних чи небезпечних умовах виконання службових обов'язків. Дослідник виділив мотиваційний, орієнта-



ційний, операційний, вольовий та оціночний компоненти у структурі психологічної готовності особистості до діяльності [5].

Специфіка діяльності представників ризиконебезпечних професій зумовлює особливі вимоги до психологічної готовності. За даними В.О. Лефтерова, цілеспрямоване формування і підвищення психологічної готовності до професійної діяльності передбачає: 1) ознайомлення з екстремальними факторами і ситуаціями з метою зниження чи усунення негативних емоційних реакцій на них; підвищення опірності до екстремальних розумових труднощів; 2) розвиток винахідливості, кмітливості, ініціативи, швидкості реакцій; звикання до надмірних емоційних навантажень і напружень; 3) навчання подоланню вольових труднощів, розвиненню вольових якостей активності, наполегливості, мужності й сміливості; 4) звикання до подолання фізичних труднощів та дискомфорту, підвищення витривалості і працездатності, швидкості й точності рухових реакцій; 5) підвищення надійності виконання звичайних професійних дій зі збереженням високих результатів у будь-яких передбачених екстремальних ситуаціях; 6) навчання методам і прийомам забезпечення власної особистої безпеки і виживання у форс-мажорних обставинах; формування уміння володіти собою і своїми психічними станами та упевненості в собі [6].

У цьому контексті Б.Д. Паригін зазначив, що «в ситуації замкнутого кола, коли об'єктивні і соціально-психологічні чинники лише взаємно породжують один одного, здатність до його розриву може бути реалізована лише самою людиною. Ця здатність знаходиться в прямій залежності від рівня психологічної готовності людини до цього» [7]. У більш пізній роботі Б.Д. Паригін вказує на те, що «психологічна готовність до ефективної дії, на відміну від психологічної установки, не несе в собі терапевтичного ефекту позбавлення від особистісної відповідальності, подібно до того, як це відбувається тоді, коли установка задана ззовні. Психологічна готовність до дії в умовах плюралізму соціальних орієнтацій неминує супроводжується необхідністю прийняття на себе додаткового нервово-психологічного навантаження, пов'язаного з покладанням особистої відповідальності за включення в ситуацію екстремальної діяльності. Отже, психологічна готовність до сучасної ефективної діяльності включає в себе ще й готовність до випробування стресом, стресовою ситуацією, на відміну від ситуації однозначної заданості установки, яка знімає цю напруженість» [8].

Вивчення психологічної готовності людини до діяльності неможливе без з'ясування її фізіологічних механізмів. Прості форми готовності виникають на основі безумовних рефлексів: орієнтовного, захисного, статевого, батьківського тощо. Складні форми готовності засновані на умовно-рефлекторній діяльності мозку, корковим апаратом якого є лобові частки мозку, що забезпечують формування стійких намірів і програм, що визначають свідому поведінку людини. Положення І.П. Павлова про оптимальну ділянку порушення, О.О. Ухтомського про домінують мають велике значення для розуміння фізіологічного механізму психологічної готовності особистості до професійної діяльності. Єдність першої й другої сигнальної системи дозволяє забезпечити свідомий вплив на процес настроювання й розгортання готовності під час діяльності, визначити цілі, завдання та спланувати їх здійснення. Сила та слабкість нервової системи людини впливають на стійкість і розвиток психологічної готовності до діяльності. Б.М. Теплов вважав, що людина з будь-яким типом нервової системи може досягти позитивних, навіть дуже гарних результатів у своїй роботі. На думку К.М. Гуревича, необхідно враховувати такі обставини, коли результати діяльності людей із різними властивостями нервової системи залежать від тих умов, у яких вони працюють. Так, одні умови діяльності дозволяють добре виконувати професійні функції людям із сильною нервовою системою й не дозволяють – зі слабким типом. У зв'язку з цим, К.М. Гуревич розділив професії на два типи: першим можуть оволодівати люди, що мають спеціальні індивідуальні здібності, другим – які може опанувати будь-яка людина [9]. Проведені численні дослідження (П.К. Анохін, Є.І. Бойко, О.Р. Лурія, І.П. Павлов, О.О. Ухтомський тощо) дозволяють говорити про те, що функціональний рівень порушення кори й підкірки головного мозку, її лобових частин, перевага функціональної системи, що відповідає умовам і завданням майбутньої діяльності, є фізіологічною основою стану психологічної готовності до діяльності.

Таким чином, у психології вже визначено складники структури загальної й психологічної готовності до праці. До них належать психофізіологічні якості особистості, динамічні стереотипи (І.П. Павлов), діяльність функціональної системи (П.К. Анохін), прорня домінують (О.О. Ухтомський), утворення й функціонування установки (Д.М. Узнадзе). Основними психологічними компонентами готовності (як стійкої характеристики особистості) є знання, уміння, навички та

мотиви діяльності. При цьому особлива увага звертається на те, що структуру психологічної готовності необхідно розглядати у співставленні з тим, який вид діяльності виконуватиметься працівником. Так, О.О. Ухтомський, аналізуючи стан готовності до діяльності, назвав його «оперативним спокоєм». Цей стан, на його думку, є готовністю, яка може встановлюватися на різних професійних рівнях. Механізм такого стану спирається на рухливість «нервових процесів», що забезпечують перехід від «оперативного спокою» до термінової дії [10].

Для розуміння сутності психологічної готовності до діяльності важливе значення мають дослідження, присвячені феномену установки. У психології, біології та фізіології установка вивчається у зв'язку із загальною активацією організму (як стан, що передуює поведінці індивіда в певній ситуації). Установка належить до одного з компонентів структури цілеспрямованої дії, вона є внутрішнім станом людини, визначає стійкість і спрямованість діяльності в умовах, що змінилися.

За Д.М. Узнадзе, установка – це неусвідомлений стан, який передуює тій чи іншій діяльності і визначає її здійснення. Це стан психофізіологічної готовності до конкретної дії, інтегральна єдність, що складається з когнітивного, емоційно-пізнавального та поведінкового компонентів [11]. А.С. Прангішвілі зазначив, що «суттєвою загальнопсихологічною особливістю діяльності є її виникнення на основі готовності до певної форми реагування – установки, жодна діяльність не починається з пустого місця» [12]. Діяльність може починатися з усвідомлення потреби, завдання, що поставлене іншими людьми, а потім може виникнути готовність до досягнення мети. Готовність до певної форми реагування формується під впливом визначених зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого або неусвідомленого сприймання інформації. Аналіз і зіставлення фактичних даних показують, що установка й психологічна готовність є станами, що відрізняються один від одного за своєю конкретнопсихологічною природою. В одному випадку має місце актуалізація сформованих психічних явищ, а в іншому – психологічне утворення, яке виникає під впливом завдання, вимог оточення.

Д.М. Узнадзе зазначає, що готовність – це така суттєва ознака установки, яка виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта. Дійсно, готовність не виникає поза установками, якщо їх розуміти налаштуваннями суб'єкта на подальшу діяльність, але готовність включає не лише різноманітні усвідомлені й неусвідомлені

установки на визначені форми реагування, а й усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з труднощами, що можуть виникнути, і необхідністю досягнення певного результату. Тому вважається, що лише в окремих випадках стани установки й готовності збігаються, проте готовність є більш складним структурним утворенням. Стан готовності зумовлюється стійкими психічними особливостями, властивими цій особистості. Він не є перенесенням якостей і станів у нову ситуацію, простою їх актуалізацією. На стан психологічної готовності впливають конкретні умови, у яких відбувається діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов психологічної готовності належить зміст завдань, складність, новизна, творчий характер; умови діяльності; мотивація, бажання досягти того чи іншого результату; оцінка ймовірності його досягнення; самооцінка власної підготовленості; стан здоров'я й фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення завдання, проблеми; уміння контролювати рівень свого стану готовності та створювати оптимальні внутрішні умови для подальшої діяльності [13].

Л.С. Нерсисян, В.М. Пушкін працювали над проблемою стану готовності до екстрених дій в умовах монотонної роботи, що визначався ними станом мобілізації всіх психофізіологічних систем людини щодо забезпечення своєчасного й точного реагування на раптову зміну ситуації. Вони називали стан готовності пильністю [14] і в його структурі виокремлювали образ структури дії, яку необхідно здійснити у відповідь на появу певного сигналу; загальний психофізичний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду діяльності (програми трудових дій) людини.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до діяльності, визначення протидії насильству як складника психологічної діяльності та виокремлення специфіки роботи психолога з учнівською молоддю в умовах збройного конфлікту на засадах особистісно-професіологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальненню поглядів на психологічну готовність сприяє виокремлення підходів до визначення її змісту та структури. У контексті функціонального підходу психологічна готовність розглядається певним станом психічних функцій, що зумовлює високий рівень досягнень у тій чи іншій діяльності (О.О. Ухтомський, А.Ц. Пуні,



М.Д. Левітов, В.С. Нерсесян, Є.П. Ільїн). Дослідження психологічної готовності на функціональному рівні дозволило представникам цього підходу виокремити такі її ознаки, як передстартова активізація психічних функцій, максимальне функціонування системи, наявність у суб'єкта образу дії, можливість своєчасного прийняття оптимального рішення в конкретній ситуації, емоційний стан, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентних і еферентних систем.

Прихильники особистісного підходу розглядають готовність особистісним утворенням, що виникає в результаті підготовленості особистості до певної діяльності (О.В. Веденов, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, В.О. Моляко, В.О. Сластьонін, А.О. Смирнов, Л.М. Карамушка). До особистісних характеристик, що складають готовність до діяльності, представники особистісного підходу відносять такі, як упевненість у своїх силах, установка на діяльність, здатність до мобілізації сил, стресостійкість, особистісні намагання досягти високих результатів, оптимальний рівень емоційного збудження, здатність керувати своїми діями, мисленням, почуттями. А.Ф. Ліненко, розглядаючи готовність до професійної діяльності цілісним утворенням, виділив у ній особистісний та процесуальний складники. Особистісний складник готовності автор характеризує емоційно-інтелектуальним, вольовим, мобілізаційним, таким, що містить інтерес, позитивне ставлення до професійної діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, наявність натхнення, потребу у виконанні поставлених завдань на високому рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання страху та сумнівів тощо. До процесуального складника автор зараховує операційно-технічний інструментарій спеціаліста: його професійні знання, уміння, навички [15].

Н.В. Чепелева у змісті моделі особистості практикуючого психолога визначила п'ять підструктур особистості, а саме:

1) мотиваційно-цільову, що передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне сприйняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння;

2) когнітивну, до якої належить сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе та інших; Я-концепція фахівця

(адекватність та сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, що зумовлюють проєкції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, уміння помічати деталі вербальної та невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект;

3) операційно-технологічну, що передбачає розвинену компетентність фахівця-психолога. Вона включає оволодіння основними професійними вміннями та навичками, що забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект;

4) комунікативно-рольову, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні та комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, установлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати). Ця підструктура включає також специфічні якості (акторські та режисерські, організаційні), що дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект. Остання – це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішим складником спеціальних здібностей до психологічної діяльності;

5) регулятивну, що забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція. Стан психологічної готовності, маючи складну динамічну структуру, виражає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми завданнями [16].

На основі такого розуміння психологічної готовності будується більшість сучасних досліджень щодо проблеми психологічної готовності до діяльності в особливих умовах. З огляду на те, що психологічна готовність розглядається активно-дійовим станом особи, що 1) забезпечує ефективну

актуалізацію й використання набутих знань, умінь, і навичок, професійно значущих якостей в особливих умовах діяльності, 2) є зумовленим вимогами та умовами професійної діяльності, розглянемо можливості вирішення питання розвитку психологічної готовності працівників ЗЗСО до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту з позицій особистісно-професіологічного підходу.

О.М. Ігнатів, обґрунтовуючи особистісно-професіологічний підхід, визначила його інтегративний характер, розглянула єдністю особистісного, діяльнісного, культурологічного та професіологічного компонентів [17]. Саме тому питання розв'язання проблеми психологічної готовності до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту пов'язані з розвитком у психологів особистісних якостей і властивостей, що адекватні змісту професійної діяльності та відповідають соціокультурним умовам. Протидія насильству в змісті психологічної діяльності розуміється нами системою інформаційної, профілактичної, діагностичної, консультативної, корекційної й реабілітаційної роботи з метою нейтралізації руйнівних для розвитку учнівської молоді наслідків насильства. У зв'язку з цим основу розвитку такої готовності ми розглядаємо комплексною здатністю до професійної діяльності психолога в умовах збройного конфлікту. Така здатність складається з особистісно-діяльнісного (здібності до інформативно-профілактичної, діагностико-прогностичної, консультативно-тренінгової, корекційно-реабілітаційної діяльності) та професійно-інструментального (інтелектуальні й емоційні механізми сприйняття й аналізу складних професійних ситуацій та регуляції професійної діяльності) компонентів.

Специфіка роботи психолога з учнівською молоддю в умовах збройного конфлікту полягає в орієнтації на ефективне використання збережених систем та функцій організму дитини, що виконують компенсаторно-корекційні функції, які за рахунок цього забезпечують відповідний рівень психічного і фізичного здоров'я, подальший розвиток психічних процесів, успішне засвоєння загальноосвітніх знань, формування практичних умінь, навичок, сприяють її адаптації та успішній інтеграції особистості в суспільство.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, було встановлено, що: 1) більшість сучасних досліджень щодо проблеми психологічної готовності до діяльності в особливих умовах ґрунтуються на розумінні психологічної готовності як актив-

но-дієвого стану особистості; 2) психологічна готовність особистості забезпечує ефективну актуалізацію й використання набутих знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей в особливих умовах діяльності; 3) психологічна готовність особистості зумовлена вимогами та умовами професійної діяльності; 4) концептуальні засади дослідження психологічної готовності до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту ґрунтуються на особистісно-професіологічному підході, відповідно до якого професійна психологічна діяльність характеризується властивостями цілеспрямованості, довільності, предметності, активності, усвідомлюваності, адаптивності, системності, що забезпечуються актуалізацією опосередкованих цією діяльністю внутрішньоособистісних ресурсів фахівця з протидії насильству.

Визначення критеріїв психологічної готовності до протидії насильству містить чотири взаємозалежні аспекти: 1) побудову психолого-професіологічної моделі готовності особистості до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту; 2) експертну оцінку професійно і діяльнісно важливих якостей, а також вимог до особистості й професійної діяльності шкільного психолога в умовах збройного конфлікту; 4) розробку комплексу методик психологічної діагностики для виявлення і оцінки рівнів розвитку та особливостей структури психологічної готовності до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту; г) розробку технологій розвитку психологічної готовності до протидії насильству серед учнівської молоді в умовах збройного конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект). Київ: Ніка-Центр, 2002. 296 с.
2. Барко В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): монографія. Київ: Ніка-Центр, 2003. 448 с.
3. Дьяченко М.И., Виноградова М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск: БГУ, 1998. 148 с.
4. Половникова Ж.Ю. Формування психологічної готовності співробітників охорони до здійснення професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 1999. 16 с.
5. Андросюк В.Г., Казміренко Л.І., Кириченко І.Г., Кондратьєв Я.Ю., Юхновець Г.О. Адаптація випускників вищих навчальних закладів МВС України до службової діяльності. Київ: Нац. акад. внутр. справ України, 2001. 46 с.



6. Лефтеров В.О. Підготовка працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних умовах засобами психотренінгу. Актуальні проблеми психології. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. Максименка С.Д. Київ: ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 217–221.

7. Основы социально-психологической теории. Москва: Мысль, 1971. 352 с.

8. Парыгин Б.Д. Социальная психология территориального самоуправления. Санкт-Петербург: Унигум, 1993. 170 с.

9. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва: Издательство «Наука», 1970. 272 с.

10. Ухтомский А.А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы. Учёные записки Ленинградского университета. Т. 17. Ленинград, 1937. С. 213.

11. Узнадзе Д.Н. Собрание сочинений в 6 т. Ленинград. Т. II, 1951. С. 122–135.

12. Прангишвили А.С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы. Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д.Н. Узнадзе. Тб., 1973. С. 45–63.

13. Узнадзе Д.Н. Психология установки. Санкт-Петербург: Питер., 2001. 416 с.

14. Пушкин В.Н., Нерсесян Л.С. Железнодорожная психология. Москва: Транспорт, 1971. 240 с.

15. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. АПН Украины. Киев, 1996. 403 с.

16. Чепелёва Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. Психологія. Збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, Випуск III, 1998. С. 35–41.

17. Ігнатів О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Монографія (друге видання). Київ: ДКС Центр, 2018. 376 с.

УДК 81'23

ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ О.О. ЛЕОНТЬЄВА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Калмиков Г.В., к. пед. н.,
доцент кафедри практичної психології, докторант
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Статтю присвячено висвітленню основних положень концепції і теорії мовленнєвого спілкування, розробленої О.О. Леонтьєвим, та концептуальних підходів його послідовників, розкритих у їхніх сучасних публікаціях; доведено теоретичної і прикладної значущості цієї теорії для підготовки майбутніх психологів.

Ключові слова: спілкування, мовленнєве спілкування, професійно-мовленнєва діяльність, майбутній психолог.

Статья посвящена освещению основных положений теории речевого общения, разработанной А.А. Леонтьевым, и концептуальных подходов его последователей, раскрытых в их современных публикациях; доведено теоретической и прикладной значимости этой теории для подготовки будущих психологов.

Ключевые слова: общение, речевое общение, профессионально-речевая деятельность, будущий психолог.

Kalmykov H.V. O.O. LEONTIEV'S THEORY OF LINGUISTIC COMMUNICATION AND ITS IMPORTANCE IN PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the coverage of the main provisions of the concept and theory of speech communication, developed by O.O. Leontiev, and the conceptual approaches of his followers, discovered in their modern publications; the proof of the theoretical and applied significance of this theory for preparation of future psychologists.

Key words: communication, verbal communication, vocational speech activity, future psychologist.

Постановка завдання. Проблематика спілкування до цього часу залишається однією з провідних як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці, оскільки саме спілкування є необхідною умовою будь-якої діяльності людини. Спілкування посідає центральне

місце у взаємовідносинах, суспільній, а також індивідуальній свідомості; є провідним у психологічному впливі суспільства на його членів, особливо в умовах кризових світоглядних протистоянь, що є властивими для сьогодення. Стрімке підвищення ролі спіл-

кування в інформаційну добу зумовлено також підвищенням значущості масової комунікації в житті сучасної особистості.

Однією з практичних галузей, яка гостро потребувала й до цього часу потребує теоретичного розроблення психології й психолінгвістики спілкування, є мовленнєве спілкування, про що уперше було заявлено (і не тільки заявлено, а й отримано розроблену концепцію) в однойменній праці О.О. Леонтьєва «Психологія спілкування», яка витримала, починаючи з 1974 року, кілька перевидань і була перекладена англійською, німецькою та багатьма іншими мовами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Якщо за останні десятиліття проблематика психології спілкування бурхливо розвивалася (О.В. Брушлинський, Ф.Ю. Васильюк, Л.М. Веккер, Б.М. Величковський, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія), то становлення психології і психолінгвістики мовленнєвого спілкування (далі – МС), завдячуючи працям О.О. Леонтьєва, В.А. Артемова, Е.Ф. Тарасова, Т.В. Ахутіної, О.О. Залевської, Ю.А. Сорокіна та ін., відбувалося значно повільніше, незважаючи на те, що МС з кожним роком набувало все більшої й більшої суспільної значущості (мас-медіа, реклама, ораторське мистецтво, професійна вербальна майстерність, політична пропаганда, міжнародні вербальні полеміки, освіта, юриспруденція тощо).

МС почали розглядати найскладнішою й найдосконалішою формою спілкування, але й одночасно найбільш спеціалізованою формою, що дозволяло розглядати мовлення мовленнєвою взаємодією, де загальні психологічні закономірності процесів спілкування виступають у найбільш характерному, найбільш відкритому й найбільш доступному дослідженню вигляді [2].

Незважаючи на більше ніж сторічну історію, мовлення зводилося представниками біхевіоризму або до механічного зовнішнього вияву психічних функцій, процесів і властивостей, що знаходилися за мовленням [1], або до самостійної психічної активності індивіда, що «замкнута» у своїй мотиваційній, цільовій і змістовній сфері [7]. У працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, незважаючи на деякі відмінності в поглядах, було закладено спільне розуміння мовлення – цілісного органічного ланцюга в системі ментально-інтелектуальної діяльності людини, що проявляється засобом мови. Мовлення вважали *мовленнєвою дією*, підпорядкованою завданням, функціям і структурі немовленнєвої діяльності, яка обслуговувалася нею.

Психолінгвістика поставила своїм завданням інтерпретувати МС із позицій психологічної теорії – взаємовідносин особистості й суспільства через посередництво мовлення; визначила цей процес не стільки з боку зовнішньої взаємодії ізольованих особистостей, скільки способом внутрішньої організації та еволюції суспільства (як цілісного багатомільйонного організму комуні кантів) – процес, за допомогою якого можливий розвиток суспільства в постійній динамічній двобічній і багатосторонній взаємодії з особистістю. Отже, МС – це енергоінформаційні дії, які відбуваються «серед людей», «у середовищі людей», «у колективі людей»; це «взаємодія людей як членів суспільства»; це «процес і спеціалізована діяльність спілкування» [2].

У «Психології спілкування», новаторській за своїм підходом, науковець зробив спробу побудувати теорію мовленнєвого спілкування в межах діяльнісного підходу. Він використав суб'єкт-об'єктну модель, надавши комунікантам статуси й суб'єкта, й об'єкта, заклавши початок використання в процесі аналізу мовленнєвого спілкування діяльнісної парадигми і діяльнісної онтології.

Є.Ф. Тарасов, спираючись на цю ідею О.О. Леонтьєва, вважає доцільним під час аналізу мовленнєвого спілкування розрізняти онтологію і гносеологію: онтологію МС пов'язувати з природою (походженням) МС, а гносеологію – з пізнавальними процедурами, що використовуються дослідниками МС [4]. На думку вченого, в онтологію має входити уявлення про нерозривність зв'язку діяльності та спілкування. Тому МС – це спроба особистості, яка пережила невдачу, задовольнити свої потреби за допомогою індивідуальних зусиль, організувати спільну з іншою особистістю діяльність із метою задоволення своїх потреб. Тому МС розгортається лише в межах діяльнісного співробітництва. Нерозривність діяльності та МС робить нероздільними в активності людей позиції суб'єкта діяльності й суб'єкта МС. Гносеологія, як вважає Є.Ф. Тарасов, має містити рефлексивні процедури над мовленнєвим і діяльнісним підходами, в межах яких здійснюються пізнавальні дії з аналізу МС. При цьому вчений зазначає, що доцільно чітко розрізняти поняття емпіричного й теоретичного об'єкта дослідження. Емпіричним об'єктом МС він дозволяє вважати уявлення про те, що обидва партнери з МС активні, вже в теоретичному об'єкті вони можуть отримати статус суб'єктів. Однак не розрізнення емпіричного й теоретичного об'єктів дослідження, зауважує цей науковець, «...завело в пізнавальну пастку багатьох дослідників МС, які



будували парадоксальні суб'єкт-суб'єктні моделі МС» [4]. Саме тому він пропонує увести розрізнення суб'єкта діяльності й суб'єкта МС, оскільки у взаємодії є два суб'єкти діяльності й один об'єкт-предмет, що уможливорює активність двох людей бути власне взаємодією. Розвиток цих та інших думок щодо МС знайшов відображення в статтях Е.Ф. Тарасова [5; 6].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати та розкрити основні положення теорії МС О.О. Леонтьєва, довести її теоретичне і прикладне значення для підготовки майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробляючи теорію МС, О.О. Леонтьєв доводить, що в центрі досліджень проблем спілкування має стояти МС, оскільки мова є найважливішим засобом у цьому психодинамічному процесі. Проте, як зазначає науковець, до останнього часу МС не було предметом спеціального дослідження в психології. «Першим принципово важливим кроком у напрямі створення психології мовленнєвого спілкування (як частини психології спілкування і відносно самостійної частини загальної психології) була поява в 50-х роках «психолінгвістики». Ця міждисциплінарна галузь від початку поставила перед собою завдання розкрити внутрішню психологічну організацію мовлення» [2, с.17]. Психолінгвістика була зорієнтована на розвідку ланцюгів МС і його факторів, які мають індивідуальний і одночасно універсальний характер. Тому О.О. Леонтьєв поставив перед собою завдання розвивати те, що мала тогочасна психолінгвістика, в бік урахування, з одного боку, соціальних, а з іншого – особистісних факторів МС; інтерпретувати МС під кутом зору психологічної теорії, загостривши увагу на такому аспекті дослідження мовлення, як взаємовідношення особистості й суспільства через посередництво мовлення.

Учений зазначає, що саме поняття спілкування «потребує якщо не перегляду, то хоча б ретельного аналізу» (Леонтьєв, 1999: 20). Він вживає синонімом «спілкування» термін «комунікація», наприклад: 1) «переважна частина наявних у науковій літературі визначень спілкування або комунікації зводиться виключно до ідеї передання чогось від когось комусь, до ідеї обміну (мовними висловлюваннями, знаннями, інформацією тощо) [2, с. 20]; 2) «спілкування, комунікація є не тільки і не стільки взаємодією людей у суспільстві, скільки – передусім! – взаємодією людей як членів суспільства» [2, с. 24]; 3) «у сучасній науці про спілкування існує велика кількість визначень спілкування (комуніка-

ції), які не збігаються, тому питання про дефініцію цього поняття стає самостійною науковою проблемою» [2, с. 26]; 4) «... ми маємо справу з розумінням комунікації як повідомлення, а не як власне спілкування». «Можливе глибше розуміння комунікації саме як спілкування» [2, с.21]. Далі він, підсумовуючи останню думку, зазначає, що такий підхід «передбачає чітке розуміння того факту, що комунікація (спілкування) є не тільки процесом зовнішньої взаємодії ізольованих особистостей, скільки способом внутрішньої організації і внутрішньої еволюції суспільства як цілого, процес, за допомогою якого тільки і може здійснюватися розвиток суспільства, оскільки цей розвиток передбачає постійну динамічну взаємодію суспільства й особистості. Ця ж сама думка знайшла відображення і в пізніших роботах науковця – [3].

У трактуванні МС вчений застосовує поняття МС як системи «мовленнєвих дій», «мовленнєвих вчинків». Це дії не між людьми, не в міжособистісному спілкуванні, а дії, що відбуваються «серед людей, у середовищі людей, у колективі людей» [2, с. 25]. Саме цей підхід до спілкування покладений науковцем в основу психологічної концепції МС. Аналіз питань психології МС науковець здійснив, звернувшись до теоретичних проблем, які не мають обмеженого психологічного характеру, але органічно входять у психологічну проблематику. Це проблеми знака і діяльності; знака і спілкування; взаємозв'язку вродженого і набутого у формуванні спілкування; ієрархія форм спілкування; спілкування як процесу і спеціалізованої діяльності спілкування.

Позиція О.О. Леонтьєва щодо спілкування така: МС – один із видів самостійної діяльності. У цьому контексті науковець, звертаючи увагу читачів на «термінологічну тонкість», починає розмежовувати спілкування і комунікацію: «Ми всюди говоримо про спілкування, а не комунікацію, щоб не вносити у своє викладення всі ті небажані конотації, які пов'язані в сучасній науці з цим останнім терміном (теорія комунікації = теорія зв'язку = теорія передання інформації каналом зв'язку) [2, с.27].

У самостійній діяльності спілкування він виокремлює його інтенційність (специфічна мета, специфічний мотив), результативність (міра збігу результату з метою); нормативність (обов'язковий соціальний контроль за перебігом і результатами акту спілкування). При цьому він зауважує, що МС може бути саме таким, хоча може виступати і компонентом, складовою частиною (і одночасно умовою) іншої (не комунікативної) діяльності.

Важливим положенням в теорії МС О.О. Леонт'єва є введення ним кількох категорій, у системі яких має посісти належне місце категорія МС. Це такі категорії: 1) діяльність, 2) взаємодія (інтерація), 3) спілкування, 4) взаємовідношення, 5) суспільні відносини, 6) суспільний контакт.

Аналіз історичного розвитку форм спілкування (як найбільш послідовний підхід до інтерпретації спілкування) в уявленні цього науковця характеризується опосередкованістю двох видів: семітичною і психологічною. Психологічну опосередкованість спілкування вчений обґрунтовує, спираючись на те, що історичний розвиток форм спілкування йде від спілкування, включеного в якусь іншу діяльність, до спілкування як діяльності спілкування. «Це розуміння історії полягає в тому, щоб, виходячи саме з матеріального виробництва безпосереднього життя, розглянути дійсний процес виробництва і зрозуміти пов'язану з цим способом виробництва та породжену ним форму спілкування» [2, с.45].

О.О. Леонт'єв застерігає від недоліків психологічних концепцій спілкування, згідно з якими мовлення вичленовують із загальної діяльності людини, ставлять мовленнєвий акт у своєрідну психологічну ізоляцію від інших видів діяльності (продуктивної, пізнавальної тощо) або ототожнюють спілкування з інтерацією. Зазначена думка безпосередньо стосується діяльності психологів, якими недооцінюється мовленнєвий компонент у практичній роботі з різними категоріями клієнтів. Не знайшла належного місця й *мовленнєва підготовка* майбутніх психологів ЗВО до здійснення соціономічно орієнтованої психологічної роботи. Тому досі у ЗВО не проводиться цілеспрямоване формування у студентів професійно-мовленнєвої діяльності. Актуальна для їхньої діяльності проблема МС залишається поза увагою і викладачів, і студентів. Проте О.О. Леонт'єв переконливо попереджав, що діяльність мовленнєвого спілкування в психологічному аспекті має ту ж принципову організацію, що й інші види діяльності. Саме тому вважаємо, що її важливо спеціально формувати, досягати того, щоб саме МС було предметом навчання й оволодіння у ЗВО психологічного спрямування.

Зважаючи на це і на підтвердження зазначеного, варто наголосити на тому, що О.О. Леонт'єв виділяє чотири етапи психологічного розвитку спілкування.

На четвертому етапі розвитку, як зауважує дослідник, розподіл праці й поява специфічних вимог до вербального впливу зумовлюють те, що власне мовленнєвий

вплив стає спеціалізованою професійною діяльністю, що спричиняє появу повністю психологічно самостійної діяльності спілкування, «мотивованої зсередини себе». Це діяльність професійного оратора, лектора, вчителя та ін., а в нашому випадку – психолога (викладача психології, психотерапевта, консультанта тощо).

Здійснена О.О. Леонт'євим психологічна характеристика етапів розвитку МС надала йому можливість надати різний понятійний зміст термінам «мовлення» і «мовленнєва діяльність», які здебільшого вживаються вченими як синоніми. Проте, О.О. Леонт'єв тлумачить мовленнєву діяльність «як спеціалізоване використання мовлення для спілкування, окремий випадок діяльності спілкування», а мовлення розглядає «потенціальним компонентом будь-якої діяльності» [2, с. 56].

Розвиваючи теорію МС, цей науковець, не претендуючи на дефініцію «спілкування», розкриває це поняття з огляду на його власне розуміння та з його врахуванням визначає види МС. Для нього спілкування є процесом установаження і підтримання цілеспрямованого, прямого або опосередкованого тими чи іншими засобами контакту між людьми, так чи інакше пов'язаних один з одним в психологічному сенсі.

Виходячи з цього розуміння, він підкреслює такі сторони формування спілкування, як орієнтація, психологічна динаміка, прямий і опосередкований контакт. Ці характеристики спілкування називає «координатами» опосередкованого мовленнєвого процесу. *Орієнтацію* спілкування вважає найбільш загальною цільовою характеристикою МС, виділяє соціально орієнтоване спілкування (далі – СОС) і особистісно орієнтоване спілкування (далі – ООС) та підкреслює, що соціальність зовнішніх форм спілкування й орієнтація не збігаються, наводячи приклади розповсюдження чуток як виду психологічної війни та спілкування резидента з розвідником через оголошення в газеті. Критерій орієнтації співвідносить з установкою, виділяє психологічні фактори, які формують орієнтацію та інші види комунікативного настановлення, зауважує, що за однакових соціально-комунікативних завдань мовленнєва поведінка людей може бути різною (залежно від психологічної орієнтації). Саме тому вчений пропонує визначити характер спілкування за внутрішньою психологічною орієнтацією суб'єкта спілкування або за орієнтацією певної системи спілкування, вважати одним із факторів, що підвищують СОС, його опосередкованість в ООС, дозволяє суб'єкту максимально наблизитися до суті змісту публічного виступу;



ООС є ніби тренуванням, яке підвищує ефективність СОС, перетворюючи його в розгорнуту монологічну оповідь. Ці дані науковця дуже важливі для тематики цієї статті з огляду на шляхи оптимізації формування умінь масового й індивідуального спілкування майбутніх психологів (як самостійної професійно-мовленнєвої діяльності, діяльності МС, яка має «теоретичний» характер).

Психологічна динаміка МС розглядається цим науковцем через те, що психологічний зміст спілкування може бути дуже різний. Тільки на прикладах мовленнєвого впливу він демонструє те, як таке втручання здійснюється у сфері знань, умінь і навичок, інформування, власне психологічної діяльності в її реальному здійсненні (навіювання, переконання), у сфері мотивів, потреб, настанов, ціннісних орієнтацій (переконання). Мовленнєвий вплив забезпечує широкий спектр різноманітних змін у психічних станах і протіканні психічних процесів у комунікатора і реципієнтів, пов'язаних із процесом спілкування. Урахування цього критерію є важливим під час формування майбутнього психотерапевта і консультанта, у яких мовленнєвий вплив залишається одним із провідних і стабільних форм роботи з клієнтами.

Вищезазначені характеристики спілкування О.О. Леонтьєв співвідносить із першою з трьох фаз мовленнєвої діяльності – фазою орієнтування й планування, які суголосні з орієнтуванням комунікатора в ситуації спілкування, мотиваційними і цільовими характеристиками мовлення. Координату психологічної динаміки мовленнєвого спілкування особливо тісно пов'язує з його діяльнісним характером, оскільки якісний розвиток у психологічній динаміці спілкування безпосередньо детермінований специфікою діяльності, в яку це спілкування входить і якій підпорядковане. Крім того, ця динаміка спрямовується тим, наскільки поставлена комунікатором мета досягнута в процесі спілкування, наскільки мотив діяльності спілкування збігається з її результатом.

Характеристика семіотичної спеціалізації спілкування пов'язана з тим, які засоби використовуються в спілкуванні, зокрема знаковому спілкуванні, всередині якого О.О. Леонтьєв виділяє мовленнєве спілкування, спілкування за допомогою первинних знакових систем, психологічно еквівалентних мові (мова жестів – мова глухонімих дітей до початку навчання); спілкування за допомогою вторинних знакових систем з опорою на мову; спілкування за допомогою вторинних знакових систем специфічного

характеру («семіотика карти»); спілкування за допомогою ситуативно осмислюваних матеріальних об'єктів (подарунків, присланих на пошті). Усі ці види спілкування мають на меті ті чи інші спрямовані зміни в смисловому полі реципієнта за допомогою мовних засобів через значення. До інших психологічних форм спілкування він відносить такі, що здійснюються через сприймання знакових засобів (графіків), своєрідність яких полягає у тому, що основним засобом передання інформації в ньому використовуються знаки-образи. Їх ефективність базується на тому, що графіки безпосередньо спрямовані до чуттєвого пізнання. Знаковий, «значеннєвий» зміст графіків підпорядкований, як стверджує вчений, якомусь іншому змісту, який прочитується реципієнтом ніби «між рядками» графіка.

В особистісно-смисловому спілкуванні не використовуються спеціальні знакові засоби із закріпленими за ними значеннями. Переможне спілкування передбачає використання не релевантних, не кодифікованих міміко-жестикуляційних засобів на зразок переконливого впливу на реципієнта, що відтворює лише певний емоційний стан. Це особистісно-смисловий вплив, до якого належить сугестивний вплив і мовчання. Цей вид спілкування генетично передує знаковому та має вагоме значення в психотерапії.

Ступінь опосередкування (більше кількісна, а не якісна характеристика спілкування) визначається соціальна «дистанцією», що відділяє комунікатора від реципієнта, кількістю ступенів опосередкування процесу спілкування за умов тотожності повідомлення. Ці ступені, за О.О. Леонтьєвим, можуть виконувати щодо спілкування різні функції: редакційну, контролюючу, технічну, розповсюджувальну (як у масовій комунікації). На його думку, ця характеристика не має психологічного сенсу, а вона є соціологічною.

Ці дві останні характеристики спілкування науковець співвідносить із другою фазою мовленнєвої діяльності – реалізацією плану, з ознаками засобів і процесу спілкування. Загалом, знакове спілкування він відносить до одного з найрозвиненіших, найбільш спеціалізованих за своїми соціально-психологічними функціями (на зразок діяльності) видів спілкування.

Висновки з проведеного дослідження. Професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з мовленнєвим спілкуванням (як особистісно орієнтованим, так і соціально орієнтованим). Тому цю діяльність з упевненістю можна називати

професійно-мовленневою і відносити її до психологічно самостійної діяльності, мотивованої «зсередини себе».

До виконання цієї діяльності майбутніх психологів необхідно готуватися (як у теоретичному, так і в прикладному плані), увести такі навчальні дисципліни, як «Психолінгвістика», «Прикладна психолінгвістика», «Дискурсивна психолінгвістика», «Теорія мовленнєвого спілкування», «Психологія і психолінгвістика мовленнєвої комунікації» та інші, формувати мовленнєво-мовну і комунікативну компетенції, професійно-мовленнєві уміння і навички, які сьогодні не є змістом і кінцевим результатом психологічної освіти. Вони, на жаль, не передбачені й стандартами вищої (психологічної) освіти, незважаючи на те, що професія психолога належить до соціономічних професій, адже такі фахівці, які працюють у системі «людина-людина». Функціонування цієї системи ґрунтується на мовленнєвому, мовнодетер-

мінованому спілкуванні, професійно-мовленнєвій компетенції і діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вундт В.В. Душа человека и животных. Т. 1. Санкт-Петербург, 1868. 640 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. 365 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. 3-е изд. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Лань, 2003. 287 с.
4. Тарасов Е.Ф. Ключевое общение: исследование в дополнительных моделях. Всероссийская науч. конферен. «Поверх барьеров: человек, текст, общение», посвященная 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2006. С. 29–32.
5. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения. Вопросы психолінгвістики, 2010, 2 (12), С. 20–27.
6. Тарасов Е.Ф. Онтологические предпосылки теории речевого общения. Вопросы психолінгвістики, 2017, 2(32), С. 160–168.
7. Weiss, A.P. (1925). linguistics and Psychology. Language. 1, P. 52–57.

УДК 37.015.31-053.5

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Калюжна Ю.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Тесленко М.М., к. пед. н.,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розглядається проблема цілеспрямованого розвитку мотиваційного складника творчої особистості у старшому шкільному віці. Аналізуються результати емпіричного дослідження особливостей спонукань до творчості учнівської молоді та окреслюються методичні засоби розвитку прагнення до реалізації творчого потенціалу старшокласників.

Ключові слова: *творча особистість, мотивація, активні методи навчання, творчість, творчий потенціал, мотивація досягнення.*

В статье рассматривается проблема целенаправленного развития мотивационной составной творческой личности в старшем школьном возрасте. Анализируются результаты эмпирического исследования особенностей побуждений к творчеству у молодежи и определяются методические средства развития стремления к реализации творческого потенциала старшеклассников.

Ключевые слова: *творческая личность, мотивация, активные методы обучения, творчество, творческий потенциал, мотивация достижения.*

Kaliuzhna Yu.I., Teslenko M.M. MOTIVATION ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF A SENIOR HIGH SCHOOL STUDENT'S CREATIVE PERSONALITY

The given article concerns the problem of the purposive development of the motivation component of a senior high school student's creative personality. The results of the empiric study of the peculiarities of students' urge to create are analyzed. The methods and means to develop the senior students' motivation to realize their creativity are outlined.

Key words: *creative personality, motivation, active training methods, creative work, creativity, achievement motivation.*



Актуальність проблеми. Сучасні умови розвитку економіки та суспільства передбачають необхідність формування у сучасної шкільної молоді не лише сукупності знань, а й творчого потенціалу – передумови успішної самореалізації у подальшій професійній діяльності. Перед освітніми закладами сьогодні постає важливе завдання розвитку творчих можливостей учнівської молоді, виконання якого неможливе без суттєвого удосконалення навчального процесу. Це, у свою чергу, диктує необхідність урахування цілісної системи психологічних якостей школярів, яка склалася на певному віковому етапі розвитку і є основою для подальшого особистісного вдосконалення. Осередком такої системи є сукупність навчально-пізнавальних мотивів старшокласника, які можуть стати потужним чинником становлення творчого потенціалу особистості у подальшому. Тому проблема оптимізації процесу навчання школярів на основі значущих для них мотивів засвоєння нових знань, які б сприяли розвитку творчих можливостей, сьогодні є важливою та актуальною і вимагає різнопланових досліджень.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Поняття творчого потенціалу нерозривно пов'язане зі змістом творчої діяльності особистості. У сучасних дослідженнях (роботи В.А. Роменця, Я.О. Пономарьова, В.О. Моляко, В.І. Андреева т. ін.) розглядаються як характерні показники, що відрізняють творчість від рутинної діяльності, так і складники творчого потенціалу особистості. Проте сьогодні частіше і глибше досліджується пізнавальний аспект цього психологічного утворення (особливості творчого мислення, уяви, сприймання), аніж мотиваційні характеристики, які надають такій діяльності особистісного сенсу та цілеспрямованості.

Саме тому проблема розвитку творчого потенціалу старшокласників у навчальному процесі вимагає ретельного дослідження у контексті цілісної системи потребово-мотиваційної сфери.

У процесі формування творчої особистості в умовах шкільного навчання та виховання виникають певні протиріччя. Серед них можна виділити декілька основних [2].

Перше протиріччя стосується двох протилежних тенденцій у діях педагога та творчою діяльністю учня на основі прагнення до самоуправління. Намагання педагога дати вказівки щодо правильних навчальних дій наштовхуються на бажання учня уникати чи ігнорувати їх, а інколи і відверто опиратися таким впливам. У підлітковому та старшому шкільному віці такі реакції школярів

є зворотною стороною прагнення до самоствердження, самостійності у розв'язанні навчальних проблем на основі власного досвіду та пізнавальних потреб і можливостей.

Іншим важливим протиріччям є те, що навчальні завдання, які пропонуються школярам, мають індивідуальний характер. Але сучасне суспільство дедалі більше вимагає формування навичок колективної творчості. Таке протиріччя окреслює необхідність формування соціальних навичок творчої особистості, здатності до узгодження думок, взаємодопомоги, взаємоконтролю тощо. Тому особливої актуальності сьогодні набуває застосування комплексу прийомів та засобів викладання навчальних дисциплін, які активізують групову діяльність учнів та спрямовуються на організацію спільної пізнавальної діяльності молоді.

Третє протиріччя стосується ототожнення творчих здібностей у побутовому розумінні із знаннями, ерудованістю школяра. Тому акцент у навчанні робиться на формуванні знань школяра. Але ознаками творчості є креативність, інтуїція, поєднання розгорнутої мисленнєвої діяльності з творчою уявою. Виникає необхідність розроблення навчально-творчих завдань для школярів, спрямованих на розвиток не лише пізнавальної, а й творчої активності.

Ці протиріччя вимагають комплексного подолання. Проте цей процес у кожному випадку передбачає формування певної мотивації діяльності школярів у поєднанні спонукань учня до засвоєння знань та прагнення до творчого самовираження. В умовах сучасної школи це реалізується у вигляді поєднання особливої професійної діяльності вчителя та спеціально організованої навчальної активності самого учня.

Зрозуміло, що виконання такої діяльності передбачає наявність у особистості комплексу певних психологічних якостей, які можна назвати творчим потенціалом. У сучасних наукових дослідженнях (А.Н. Лук, Я.О. Пономарьов, О.М. Матюшкін, Н.С. Лейтес та ін.), як правило, виділяються три основні групи таких якостей.

Фізіологічні (або психофізіологічні) особливості розглядаються у більшості досліджень природними передумовами розвитку творчої особистості. До цієї групи належить працездатність нервової системи, підвищена фізична активність. Увагається, що здатність до творчої діяльності, яка вимагає значних енергозатрат, проявляється у фізично міцних особистостях [1; 2; 8; 9].

У сучасній психолого-педагогічній літературі найбільш дослідженою є друга гру-

па якостей творчої особистості, яка реалізується у пізнавальній діяльності та надає своєрідності процесам засвоєння та перероблення нової інформації. До неї належить уважність до об'єкта пізнання, до деталей та нюансів, що здатні нести важливу додаткову інформацію, підвищена чутливість до нового, а також здатність до тривалого зосередження уваги на одній діяльності, що є запорукою успішності розв'язання навчальних завдань. Особливої уваги заслуговують характеристики творчого мислення особистості: його самостійність, яка проявляється у здатності виявляти проблему в процесі пізнання та спрямовувати власні зусилля на її розв'язання і гнучкість мисленнєвих процесів, що передбачає окреслення різних варіантів вирішення навчальної проблеми. Оригінальність і нестандартність мисленнєвого процесу творчо обдарованої особистості реалізується у намаганні вийти за межі уже відомого, обґрунтованого, передбаченого правилами чи загальноприйнятими вимогами. До визначних характеристик творчого мислення належить також економічність та інтуїтивність. До цієї ж групи ознак творчого потенціалу особистості входить також розвинена творча уява, скерована на створення нових образів, здатність до моделювання нових оригінальних об'єктів та ситуацій [1; 9].

До особистісних специфічних характеристик творчої особистості належить намагання оцінити явища з етичної точки зору та деяке утруднення у спілкуванні з оточуючими, що зумовлюється нерозумінням із боку інтересів та переживань неординарної особистості. Окрім цього, творчій людині притаманні прояви специфічної мотивації, спрямованої не на репродуктивну діяльність із передбачуваним результатом, а на досягнення нового, оригінального рішення, не боячись нерозуміння чи осуду з боку оточуючих.

До специфічних характеристик творчої особистості належить загострене почуття справедливості, схильність до критики поведінки інших та повчань. Окрім цього, школярі виявляють спрямованість не на репродуктивну діяльність із передбачуваним результатом, а на досягнення нового, оригінального рішення, не боячись нерозуміння чи осуду з боку оточуючих. Здатність до самокритичної оцінки власної особистості й діяльності досить часто межує зі своєрідним комплексом неповноцінності, який полягає у невпевненості та незадоволенні собою внаслідок передбачення творчою особистістю можливих перешкод на шляху до успіху та усвідомлення недоліку власних умій та зусиль для їх подолання. Централь-

ну позицію у цьому переліку займає мотиваційний складний, який визначає не лише вектор діяльності особистості, але і її динаміку та результативність.

Таким чином, модель творчої особистості охоплює не лише сферу пізнання, а й інші сфери життєдіяльності людини, які є потужним чинником творчих успіхів школяра.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей творчого потенціалу старшокласника, його взаємозв'язку з навчальними мотивами, які вже склалися на цьому віковому етапі, та окреслення шляхів розвитку спонукань до творчості у процесі викладання навчальних дисциплін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Виходячи з розуміння взаємозв'язку між основними психологічними якостями творчої особистості старшокласника, ми здійснили емпіричне дослідження, у якому намагалися прослідкувати роль специфічної мотивації у реалізації навчання школярів, виявити уявлення учнів про можливість розвитку творчого потенціалу в навчальному процесі та окреслити основні шляхи його оптимізації.

Для дослідження було обрано вибірку із 198 учнів X – XI класів низки шкіл м. Полтави. Ми використали методику вивчення творчого потенціалу старшокласника [10], яка дозволяє виявити його специфічні особистісні характеристики. Потім ми намагалися визначити взаємозв'язок із реалізацією навчальних спонукань учнів за допомогою методики дослідження мотиваційної структури навчання [12].

Ми визначили особливості творчого потенціалу старшокласників, які склали нашу вибірку. Обрана нами методика дослідження дозволила виявити переважно пізнавальний та характерологічний елементи цього складного психологічного утворення.

33% опитуваних виявили тенденцію до вираженої творчої активності, яка реалізується у здатності до самостійного пошуку проблем, їх самостійного вирішення як у теоретичному, так і у практичному плані. Окрім того, ця група старшокласників надає перевагу нестандартним прийомам під час вирішення як навчальних, так і життєвих проблем, а шаблонну роботу здатна виконувати лише нетривалий час. У взаєминах з однолітками такі учні часто виявляють конфліктність, непоступливість, схильність до керування іншими (особливо у незвичних чи несподіваних ситуаціях).

49% досліджуваних старшокласників виявили середній рівень здатності до творчої діяльності. Вони зазначали, що схильні реалізовувати творчий підхід до навчальних



проблем ситуативно, особливо у випадках, пов'язаних з емоційною привабливістю об'єкта пізнання, яка у навчальному процесі може бути забезпечена самим педагогом (цікавою розповіддю, застосуванням яскравої наочності тощо). У інших ситуаціях (складність, несподіваність завдання) вони мають тенденцію діяти відомими способами з використанням допомоги вчителя, однокласників, зі звертанням до встановлених правил чи рекомендацій.

18% опитуваних виявили ознаки низького рівня творчого потенціалу, тобто тенденцію діяти вже розробленими і схваленими соціальним оточенням способами, легко приймати позицію інших для розв'язання складних завдань, послідовність у роботі та здатність до шаблонних дій, які вимагають точності та регламентованості виконання. Самостійний пошук (як навчальних, так і життєвих проблем) вони вважають недоцільним та обтяжуючим, а тому орієнтуються на виконання вимог педагогів та дорослого оточення.

Під час аналізу не можна ігнорувати особливостей творчої діяльності старшокласників сукупність навчальних мотивів, які вже склалися протягом вікового розвитку. Для вивчення цього аспекту ми застосували методику дослідження мотиваційної структури навчання [12]. Вона дозволяє виявити вираженість у поведінці старшокласника таких спонукань до навчання:

1) соціально-ціннісних мотивів, що відображають переконання у необхідності навчальної діяльності для суспільства, країни у цілому. Старшокласники виявляють розуміння значущості освіти, вказують на соціальне схвалення такої особистісної якості, як освіченість;

2) навчально-пізнавальних мотивів, що відображають інтереси самої особистості. Школярі вказують на задоволення від успішного розв'язання навчальних проблем, особливо тих, які вимагають значних інтелектуальних зусиль;

3) професійно-ціннісних спонукань, що відображають прагнення до засвоєння матеріалу (як бази для майбутньої професії). Старшокласники вирізняють значущість знань для успішної професіоналізації та кар'єрного зростання;

4) позиційної мотивації, що передбачає зв'язок зі здобуванням певного соціального статусу в колі однолітків чи сімейному оточенні. У такому разі особистість намагається посісти лідерську позицію, використовуючи для цього всі можливі особистісні ресурси;

5) комунікативних мотивів у навчанні, що стосуються прагнення школярів до широ-

кого спілкування з однолітками. Сприяючи привабливості процесу навчання, вони забезпечують умови для розвитку навичок колективної діяльності: узгодження думок, дискусії тощо;

6) мотивів самовиховання, що передбачають прагнення до актуального для юнацтва самовдосконалення та саморозвитку у процесі пізнання на основі розвитку власних пізнавальних та характерологічних якостей у навчальному процесі;

7) ситуативної мотивації, що реалізується у тенденції школярів до уникання неприємностей, складнощів та негативних переживань у навчанні;

8) утилітарної мотивації, що стосується прагнень до досягнення певних переваг та зручностей завдяки отриманню знань.

Застосувавши методику дослідження цих мотивів навчання у групах старшокласників із різними показниками творчого потенціалу, ми отримали уявлення про особливості навчальних спонукань, які можуть сприяти розвитку творчих можливостей в умовах засвоєння нових знань.

У групі школярів із високими показниками творчого потенціалу високі значення виявилися у навчально-пізнавальній мотивації (середній бал по вибірці становить 31), професійно-ціннісній (середній бал – 29) та позиційній (середній бал – 28). Слід зазначити, що комунікативний мотив та мотив самовиховання представлені у цій групі досліджуваних середніми показниками (24 та 23 балами відповідно). Соціально-ціннісна мотивація представлена невисоким середнім балом по вибірці. Найменшу значущість для творчих старшокласників мають мотиви ситуативного та утилітарного характеру (17 та 16 балів у середньому по вибірці відповідно). Таким чином, для творчої особистості старшокласника притаманні мотиви навчання, пов'язані з глибоким інтересом до об'єкта пізнання, який свідомо співвідноситься зі змістом майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що значущість позиційної мотивації для школярів цієї групи певною мірою відображає мотивацію досягнення результатів, оскільки реалізується як наслідок визнання оточуючими навчальних та творчих здобутків особистості. Під час анкетування учні з високими показниками творчого потенціалу вказували на деякі перешкоди у реалізації важливих для них мотивів навчання. Першою з них є деякий відрив теоретичних знань від умов практичного застосування і тому недостатнє уявлення про значущість у подальшій професійній діяльності. Другою перешкодою є обмежені можливості у навчальному процесі здобути визнання

серед однокласників саме у колективній пізнавальній діяльності, виявляючи власні творчі якості.

Для учнів із середніми показниками творчого потенціалу найбільшу значущість мають професійно-ціннісні мотиви навчання, комунікативні та мотиви самовиховання (середні бали по вибірці становлять 32, 30 та 28 відповідно). Навчально-пізнавальна, позиційна та соціально-ціннісна мотивація має для цієї категорії старшокласників середню цінність (26, 24 та 23 бали відповідно у середньому по вибірці). Ситуативні та утилітарні мотиви навчання, як і для школярів попередньої групи, виявилися для них найменш значущими (середні бали по вибірці за цими групами мотивів становлять 16 та 18 балів). Серед перешкод у реалізації навчальної мотивації школярі цієї вибірки вказали на недостатні можливості спілкування під час розв'язання навчальних проблем, а також недостатні можливості для цілеспрямованого самовиховання у навчальному процесі особистісних характеристик, зокрема творчих («Хотілося б проявити самостійність чи оригінальність, але ж існують чіткі вказівки педагога, які треба виконувати.»).

Для учнів із низькими показниками творчого потенціалу притаманна тенденція до навчання завдяки соціально-ціннісній, професійно-ціннісній та ситуативній мотивації (середні бали по вибірці становлять 30, 28 та 27 відповідно). Навчально-пізнавальні, позиційні комунікативні спонукання та прагнення до самовиховання виражені у них посередньо (середні по вибірці бали – 22, 21, 24 та 20). Утилітарна мотивація навчання виражена досить слабко і у цієї вибірки старшокласників. Основними перешкодами на шляху реалізації важливої для них мотивації навчання ці учні вважають відірваність теоретичних знань від практичної діяльності та переважно авторитарний стиль взаємодії педагогів зі школярами, що обмежує можливості формування дієвих навчальних інтересів.

Навчальна мотивація є потужним чинником розвитку творчих можливостей учнів. Урахування її специфіки дозволяє педагогові здійснювати доцільний підбір засобів навчально-виховних впливів, які б створювали оптимальні умови для становлення творчої особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі вирізняють кілька напрямів таких впливів [3; 4; 5; 11; 12].

Перший із них має спрямовуватися на надання всебічної інформації школярам про значущість творчої особистості у сучасному суспільстві. Він передбачає пояснення структури творчого потенціалу, його позитивних ознак та ускладнень, викликаних цим

психологічним утворенням (особливо у стосунках з оточуючими), а також можливостей уникнути суспільного несхвалення проявів творчої обдарованості. Особливо важливим цей шлях може вважатися для розвитку соціально-ціннісних мотивів навчання та творчого самовираження, хоча його значущість не варто недооцінювати і для розвитку інших груп навчальних мотивів. Проте слід зазначити, що навіть майстерна розповідь чи пояснення педагога щодо цього досить часто є недостатніми, оскільки не дають можливості старшокласнику перевірити ці відомості на практиці й інтеріоризувати їх, надати їм особистісної цінності.

Іншим напрямом розвитку творчої особистості завдяки впливу на її навчальну мотивацію є специфічна організація навчально-виховного процесу, яка має на меті активізацію не лише особистих творчих можливостей учня, але й умов реалізації у колективній діяльності [3; 4; 5; 11]. У практиці школи цей шлях може реалізуватися у вигляді ділових та рольових ігор, дискусій, конференцій, тренінгів, проблемних ситуацій, які вимагають колективної інтелектуальної діяльності тощо. Доцільним є залучення старшокласників до соціальних тренінгів, які мають на меті формування здатності узгоджувати дії творчої особистості з діями оточуючих, висловлюватись мовою, доступною для інших, коректно критикувати думки та поведінку однолітків, відстоювати власну думку тощо. Як тренінгові заняття, так і застосування активних методів навчання можуть стати дієвим чинником розвитку навчально-пізнавальної та професійно-ціннісної мотивації засвоєння нових знань. Не можна недооцінити значення цього шляху для розвитку позиційних та комунікативних спонукань до навчання, а також мотивів самовиховання завдяки урахуванню учнем точок зору оточуючих як на результати власних творчих зусиль, так і на шляхи подолання труднощів чи помилок.

Висновки з проведеного дослідження. Організація навчально-пізнавальної роботи старшокласників на основі урахування важливих для них мотивів засвоєння нових знань є умовою не лише підвищення мисленнєвої активності кожного, а й формування орієнтації школярів на реалізацію власних творчих можливостей, досягнення оригінального та самобутнього результату. Активізація пізнавальної мотивації та творчого потенціалу може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих потреб шкільної молоді: потреби у нових враженнях, у знаннях, у професійному самосвизначенні, у самоорганізації власної діяльності, які й зумовлюють



особистісний розвиток. Особливості оптимізації навчання старшокласників вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку та пізнавальних можливостей школярів і розроблення цілеспрямованої системи педагогічних впливів на формування творчого потенціалу особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алфимов В.Н., Артемов Н.С., Тимошко Г.В. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие. Киев–Донецк, 1993. 64 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 238 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва, 1976. 158 с.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения. Москва, 1996. 96 с.

5. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии. Москва, 2007. 144 с.
6. Дзюбо Л.Д., Гриценко Л.М. Диагностика навчальної мотивації. Київ, 2011. 128 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
8. Калюжна Ю.І., Яновська Т.А. Особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Наука і освіта: Збірник наукових праць. Мелітополь. 2014. Вип. 6. С. 61–66.
9. Калюжна Ю.І. Методичні засади розвитку творчого потенціалу студентів у самостійній навчально-пізнавальній діяльності. Психологія і особистість. Київ–Полтава. 2016. № 1. С. 202–212.
10. Методи психодіагностики підлітків / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Полтава, 1995. 124 с.
11. Пометун О.В. Інтерактивні методики та система навчання. Київ, 2007. 112 с.
12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев, 2004. 521 с.

УДК 159.938

УЯВЛЕННЯ МОЛОДІ ПРО ОФІЦІЙНИЙ ТА ЦИВІЛЬНИЙ ШЛЮБ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Котлова Л.О., к. психол. н.,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Безверхня К.О., студентка
соціально-психологічного факультету
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано психологічні особливості офіційного та цивільного шлюбів. Представлено результати емпіричного дослідження уявлення сучасної молоді про офіційний та цивільний шлюб, проаналізовано гендерні відмінності у їх сприйнятті.

Ключові слова: асоціативний експеримент, гендерні відмінності, офіційний шлюб, сім'я, цивільний шлюб, факторний аналіз.

В статье проанализированы психологические особенности официального и гражданского брака. Представлены результаты эмпирического исследования представления современной молодежи об официальном и гражданском браке, проанализированы гендерные различия в их восприятии.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, гендерные различия, официальный брак, семья, гражданский брак, факторный анализ.

Kotlova L.O., Bezverkhnia K.O. IDEAS OF THE YOUTH ABOUT AN OFFICIAL AND CIVIL MARRIAGE: A GENDER ASPECT

The article deals with the analysis of psychological peculiarities of official and civil marriages. The results of the empirical research on modern youth ideas about an official and civil marriage have been presented and gender differences in their perception have been analyzed.

Key words: associative experiment, gender differences, official marriage, family, civil marriage, factor analysis.

Постановка проблеми. Вивчення гендерних особливостей уявлення про шлюб є дуже актуальним у наш час. Сім'я виступає однією з основ існування людства, саме вона адаптує нас до суспільства, а також

підтримує та робить нас щасливими. Навчити людину бути щасливою, мабуть, неможливо, але можна і необхідно допомогти їй повною мірою скористатися благами нашого соціального способу життя, уникнути

труднощів, які виникають під час шлюбу, особливо у молоді.

Основою для створення сім'ї є шлюб – установа суспільством форма відносин між людьми різної статі. Шлюб та сім'я розуміються особливістю, яка формує задоволеність людей від перебування в соціальному інституті.

Сьогодні став популярним цивільний шлюб, адже ці відносини мають велику кількість переваг, зокрема можливість ретельніше придивитися до партнера, зрозуміти та оцінити свої почуття; навчитися спільно вести господарство та розподіляти фінанси й обов'язки. У людей приходить розуміння, що шлюб є не лише святом, а й відповідальністю. Саме тому питання уявлення про офіційний та цивільний шлюб набуває великого зацікавлення у дослідників.

У вітчизняній психології уявлення про шлюб пов'язують з основами сімейного життя (І. Гребеніков); домашньою економікою (Т. Афанасьєва); неправильними уявленнями молоді щодо стратегій побуту (Т. Журбицька) [3; 1; 4].

У сучасній літературі (О. Бондарчук) говориться про ієрархію мотивів, які мають змогу визначити вид шлюбу, а також поняття «любов» – одну з причин вибору [2].

Вивчення цієї теми зумовлене зростанням хибних гендерних уявлень про шлюб серед молоді, прояви яких впливають на подальше гармонійне життя пари.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Український дослідник В. Кравець висловлює думку, що «сім'я – це точка економіки, моралі, обов'язку, кохання, фізіології, характеру і навіть політики, що можуть об'єднуватися в єдиний клубок [5, с. 39]. Саме тому сім'я має вагоме значення в житті кожної людини, адже саме в родині кожен шукає захисту, підтримки, розуміння та спілкування. Виходячи з цих слів, стає зрозуміло, що життєвий простір складають шлюбно-сімейні стосунки, що забезпечують життєдіяльність особистості. Такі стосунки вважаються найважливішою сферою, що можуть визначати якість життя та слугувати особистісній самореалізації.

Питання вибору форми шлюбу регулюється сукупністю різних мотивів. Провідним мотивом є той, що характеризує обидві форми шлюбу, у цьому разі ним є «кохання», здатне постійно розвивати такі чоловічі та жіночі риси, як самореалізація, взаємодідача, любов до інших, свобода, рівність, дружба та сексуальність. Постійний розвиток цих рис значно збільшує стабільність шлюбу [6].

Офіційним шлюбом є сімейний союз, зареєстрований органами державної реє-

страції актів цивільного стану. Цей шлюб виник альтернативою церковному шлюбу.

Цивільний шлюб найчастіше називають альтернативним, тобто шлюбом, який не має офіційного юридичного статусу. Цивільний шлюб має низку форм: фактичний шлюб, пробний шлюб, вільний союз. З одного боку, цивільний шлюб передбачає готовність партнерів до постійної роботи над собою і своїми взаєминами; з іншого – відсутність юридичного оформлення цивільного шлюбу – більш-менш тривалого союзу між неодруженими чоловіком та жінкою, що викликає меншу регламентованість взаєностосунків подружжя і є чинником, який спричиняє найменшу стабільність шлюбу [6].

Отже, офіційний та цивільний шлюби мають свої спільні мотиви, одним із яких є «кохання», яке змушує зробити вибір між формами шлюбу що є оптимальним для двох особистостей. Також ці види шлюбу мають низку відмінностей, які також можуть вплинути на думку оточення. Саме тому виникають гендерні розбіжності, щодо уявлень взаєностосунків у шлюбних відносинах.

Постановка завдання. Мета статті – на основі теоретичного аналізу проблеми емпірично вивчити гендерні особливості уявлень молоді про офіційний та цивільний шлюб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення гендерних особливостей уявлення молоді про офіційний та цивільний шлюб було використано метод асоціативного експерименту.

Для участі в асоціативному експерименті було відібрано 50 респондентів віком 18–25 років, з яких 25 хлопців та 25 дівчат. Досліджуваним пропонувалося написати 10 слів-асоціацій на слово-стимул «офіційний шлюб» та «цивільний шлюб».

На початку дослідження нами було висунуто гіпотезу про те, що уявлення чоловіків та жінок про офіційний та цивільний шлюб будуть відрізнятися, а саме: у жінок офіційний шлюб асоціюватиметься із поняттям «вічність» та «весілля», а цивільний – «підготовка»; у чоловіків, офіційний шлюб асоціюватиметься із поняттям «обов'язок» а цивільний – «воля».

У результаті проведення асоціативного експерименту із дівчатами нами було встановлено, що найуживанішими асоціаціями про цивільний шлюб є такі: безвідповідальність, свобода, закоханість, немає дітей, легкість, без обов'язків, егоїзм, розлука, співмешканці, кохання. Результати проведеного дослідження особливостей уявлення жінок 18–25 років про цивільний шлюб представлені на факторному полі (див. рис. 1).



Найвагоміші коефіцієнти кореляції були розподілені у такі три групи факторів:

- 1) «почуття» (у цей фактор увійшло 4 поняття, серед яких «легкість» та «егоїзм» отримали (0.7) кількісного показника, що свідчить про сильний зв'язок. А також поняття «співмешканці» і «кохання» (-0.7), тобто сильний обернений зв'язок;
- 2) «з'єднання» (асоціації: «закоханість» (0.7), тобто сильний прямий зв'язок, та (-0.8) «розлука» – сильний обернений зв'язок;
- 3) «протидії» («безвідповідальність» (0.7) та «без обов'язків» (-0.7).

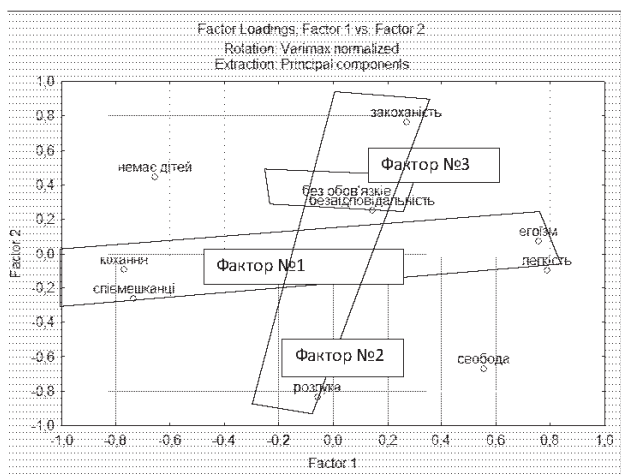


Рис. 1. Графічне представлення факторних навантажень асоціацій жінок на слово-стимул «цивільний шлюб»

Із загальної кількості можливих уявлень молоді було отримано 68,6%, із яких 32% має фактор №1 («почуття»), 21,9% – фактор №2 («з'єднання») та найнижчий показник має фактор №3 («протидії») – 14,6%.

Уявлення жінок щодо цивільного шлюбу формується на таких поняттях, як легкість, егоїзм, закоханість та безвідповідальність. Ці асоціації можуть свідчити про негативне ставлення жінок до такого виду шлюбу, адже можливий варіант легкого розлучення, яке передбачає порушення жіночих особистісних планів на майбутнє. На думку жінок, саме в такому виді шлюбу кожен із партнерів спирається лише на свої потреби, не враховуючи інтересів іншого, а також кохання як такого не існує, є лише прив'язаність або закоханість, що не дозволяє парі перейти на вищий етап відносин. У результаті дослідження було виявлено, що жінки, які перебувають у шлюбі, мають більшу прихильність до цивільного шлюбу, аніж ті, які не були одруженими. Причиною таких відмінностей є те, що жінкам які перебувають у шлюбі є важливим процес навчання, якого вони не мали змоги отримати.

Результати проведеного дослідження особливостей уявлення жінок 18–25 років про офіційний шлюб представлені на факторному полі (див. рис. 2):

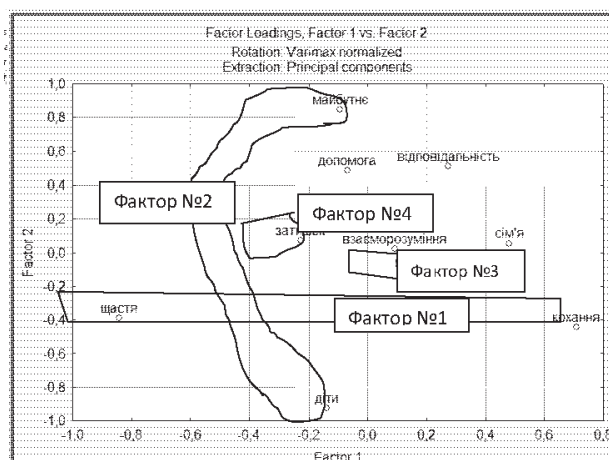


Рис. 2. Графічне представлення факторних навантажень асоціацій жінок на слово-стимул «офіційний шлюб»

Зважаючи на результати асоціативного експерименту, у жінок найчастіше були сформовані такі асоціації щодо офіційного шлюбу, як взаєморозуміння, кохання, діти, сім'я, щастя, допомога, побут, затишок, відповідальність, майбутнє.

Було проведено факторний аналіз, за яким асоціації жінок розподілились на чотири основні фактори:

1) «почуття» – фактор, у який увійшли такі асоціації жінок, як «кохання» (0.7), що свідчить про сильний прямий зв'язок, та «щастя» (-0,84) – про сильний обернений зв'язок;

2) «продовження» – фактор, що включає в себе поняття «діти» (-0.9), тобто сильний обернений зв'язок, та «майбутнє» (0.84) – сильний прямий зв'язок;

3) «буденність» – фактор, до якого увійшло поняття «побут» (-0.86), яке отримало сильний обернений зв'язок;

4) «комфорт» – фактор, у якому виокремлено поняття «затишок», що отримали (0.81) кількісного показника, який можна пояснити існуванням сильного прямого зв'язку.

Із загальної кількості можливих уявлень жінок про офіційний шлюб було отримано 74,7%, із яких 29,5 % має фактор №1 «почуття», 19% – фактор №2 «продовження», 14% – фактор №3 «Буденність» та найнижчий показник має фактор №4 «Комфорт» (11,9%).

У жінок уявлення про офіційний шлюб формується за допомогою таких значних асоціацій, як кохання, майбутнє та затишок. Для жінок є важливим відчувати себе коха-

ною та потрібною в ставленні свого чоловіка. Офіційний шлюб є узаконеним союзом, саме тому жінки відчують що в цих відносинах буде майбутнє, яке забезпечить їм держава. У давні часи говорилось, що жінка – це берегиня, адже саме вона формує злагоджено та особливу атмосферу в домі. Затишок – є основою жіночої гармонії, що формується на базі двох перших асоціацій.

У результаті проведення асоціативного експерименту із хлопцями нами було встановлено, що найуживанішими асоціаціями щодо цивільного шлюбу є такі: відповідальність, пристрасть, тренування, відсутність упевненості, діти, секс, співмешканці, вільний простір, випробування та розуміння. Результати проведеного дослідження особливостей уявлення чоловіків 18–25 років про цивільний шлюб представлено на факторному полі (див. рис. 3).

Зважаючи на результати факторного аналізу, асоціації, які отримали значимі результати, були розподілені на чотири основні фактори:

1) «сім'я» – фактор, що містить поняття «діти» (-0,73) та «співмешканці» (-0,78) (ці результати мають сильний обернений зв'язок);

2) «підготовчий» – це фактор із поняттями «тренування» (0,84), тобто сильний прямий зв'язок, та «випробування» (-0,8) – сильний обернений зв'язок;

3) «інтимний» – поняття «пристрасть» (-0,73) та «секс» (0,7);

4) «особистісні якості» – поняття «відповідальність» (-0,85) (певний фактор має сильний обернений зв'язок).

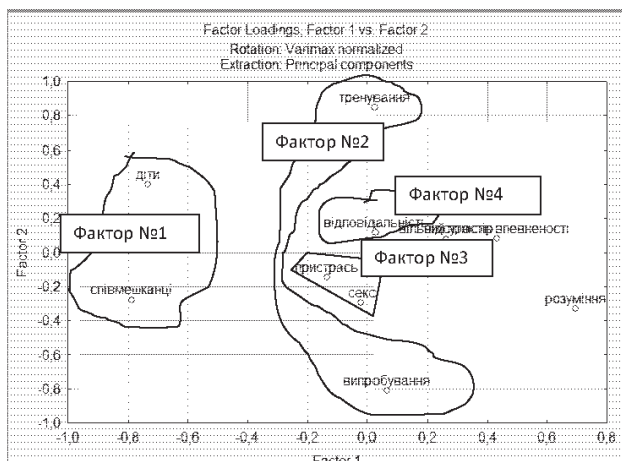


Рис. 3. Графічне представлення факторних навантажень (факторне поле) асоціацій чоловіків на слово-стимул «цивільний шлюб»

Із загальної кількості критеріїв можливих уявлень чоловіків про цивільний шлюб було отримано 70%, із яких 21,9% має фактор № 1 «сім'я», 18,4% – фактор № 2 «підго-

товчий», 15,9% – фактор № 3 «інтимний» та найнижчий показник має фактор № 4 «особистісні якості» (13,6%).

Зважаючи на результати асоціативного експерименту, чоловіки у 18–25 років уявляють цивільний шлюб через поняття «тренування» та «секс». Можна зробити припущення, що для чоловіків у цивільному шлюбі є важливим досвід, який вони можуть отримати внаслідок перебування в певному шлюбі. Під час проведення дослідження був помітний той факт, що чоловіки, які перебувають у цивільному шлюбі, асоціюють його так само, як і офіційний шлюб. Причиною цього може стати розуміння, що різниця між шлюбами не помічається.

Результати проведеного дослідження особливостей уявлення чоловіків 18–25 років про офіційний шлюб представлено на факторному полі (див. рис. 4).

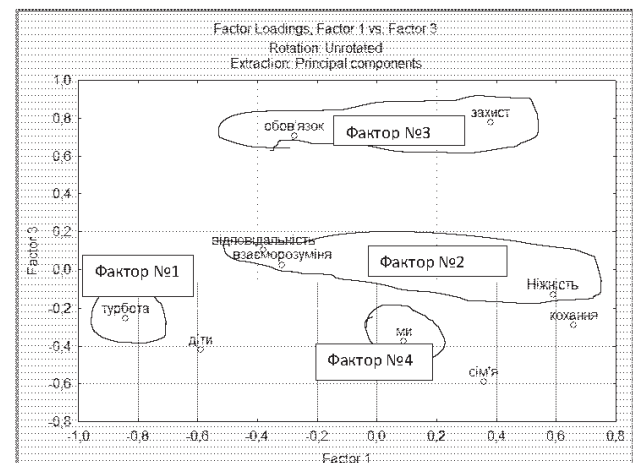


Рис. 4. Графічне представлення факторних навантажень (факторне поле) асоціацій чоловіків на слово-стимул «цивільний шлюб»

Зважаючи на результати асоціативного дослідження, найчастішими асоціаціями до офіційного шлюбу в чоловіків є ніжність, кохання, сім'я, відповідальність, захист, ми, обов'язок, взаєморозуміння, турбота, діти.

Як бачимо, за результатами факторного аналізу було виокремлено чотири фактори, які свідчать про уявлення чоловіків саме щодо офіційного шлюбу. Ці фактори отримали такі назви:

1) «ставлення до партнера» – поняття «турбота», що має сильний та обернений зв'язок (-0,84);

2) «почуття» – поняття «ніжність» (-0,7), що свідчить про сильний та обернений зв'язок, і «взаєморозуміння», що має сильний та прямий зв'язок (0,79);

3) «головна мета» – поняття «захист» (0,77) та «обов'язок» (0,7). Цей фактор отримав сильний прямий зв'язок;



4) «об'єднання» – поняття «ми» (-0,7), що має сильний та обернений зв'язок (див. Додаток С).

Із загальної кількості можливих уявлень чоловіків про офіційний шлюб було отримано 77,2%, із яких 24,3% має фактор № 1 «ставлення до партнера», 22,3% – фактор № 2 «відношення до партнера», 19,4% – фактор № 3 «головна мета» та найнижчий показник має фактор № 4 «об'єднання» (11%).

За результатами асоціативного експерименту чоловіки уявляють офіційний шлюб у межах таких асоціацій: взаєморозуміння, обов'язок та захист. Ці поняття можуть свідчити про те, що, на думку чоловіків, їхнім головним завданням в офіційному шлюбі є захист сім'ї. У центрі нашої уваги може бути те, що чоловіки у своїх уявленнях висувують на головне місце почуття обов'язку. Саме цей факт свідчить про свідоме розуміння того, що саме чоловікам потрібно забезпечувати та дбати про свою сім'ю.

Таким чином, уявлення молоді щодо офіційного шлюбу мають низку спільних та відмінних ознак. Офіційний шлюб чоловіки та жінки асоціюють із такими поняттями, як діти, розуміння та відповідальність. Ці результати можуть свідчити про те, що молодь уявляє офіційний шлюб елементом серйозності та самостійності. Офіційний шлюб для молоді може бути тим кроком, який приведе їх до відповідального життя, яке обов'язково підкріплене народженням дітей та налагодженням взаєморозуміння між партнерами.

Відмінними уявленнями молоді про офіційний шлюб є такі:

– для чоловіків поняття «секс», тобто офіційний шлюб – це один із методів регулярного сексуального життя, що й може бути основою для відносин між чоловіком та дружиною;

– для жінок поняття «кохання», тобто офіційний шлюб – це щось, що завжди підкріплене почуттями, емоціями, переживаннями. І саме цей термін може керувати добробутом у шлюбі.

Таким чином, уявлення молоді щодо цивільного шлюбу мають низку спільних та відмінних ознак. Спільними уявленнями є такі поняття, як співмешканці та свобода. Цими поняттями молодь характеризує цивільний шлюб більш легким шлюбом, у якому завжди присутній вільний простір.

Відмінними уявленнями молоді про цивільний шлюб є такі:

– у чоловіків поняття сексу, відповідальності, дітей. Саме вони є дуже схожими до

найуживаніших асоціацій щодо офіційного шлюбу. Це може свідчити про частково однакові уявлення чоловіків щодо двох видів шлюбу;

– у жінок поняття закоханості, безвідповідальності та «немає дітей». Тобто жінки розглядають цивільний шлюб негативним видом шлюбу, що є безвідповідальним. Саме через це він є повною протилежністю до офіційного шлюбу.

Висновки з проведеного дослідження. Уявлення молоді про офіційний та цивільний шлюб мають гендерні відмінності. На думку жінок, цивільний шлюб є негативним видом шлюбу; вони асоціюють його з такими поняттями, як легкість, егоїзм, закоханість та безвідповідальність. У чоловіків же формуються протилежні уявлення про цивільний шлюб: він є позитивним видом шлюбу, адже дає змогу отримати досвід, який є не менш важливим. Чоловіки асоціюють його з такими поняттями, як «тренування» та «секс».

Асоціації жінок щодо офіційного шлюбу є такими: кохання, майбутнє та затишок. Цей вид шлюбу для жінок є опорою. На їхню думку, він є довготривалішим та безпечнішим. Для чоловіків офіційний шлюб базується на поняттях «взаєморозуміння», «обов'язок» та «захист», що дає нам можливість припустити свідоме розуміння та освоєння основних функцій чоловіка в цьому виді шлюбу.

Таким чином, висунута на початку дослідження гіпотеза про те, що уявлення чоловіків та жінок про офіційний та цивільний шлюб будуть відрізнятися, зокрема у жінок офіційний шлюб асоціюватиметься з поняттями «вічність» та «весілля»; а цивільний шлюб – «підготовка»; а у чоловіків, офіційний шлюб асоціюватиметься із поняттями «обов'язок» а цивільний – «воля», частково підтвердилася.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьєва Т. Семья. Москва: Просвещение, 1985. 224 с.
2. Бондарчук О. Психологія сім'ї: Курс лекцій. Київ: МАУП, 2001. 96 с.
3. Гребенников И. Основы семейной жизни: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1991. 158 с.
4. Журбицька Т. Молода сім'я. Київ: Політвидав України, 1988. 109с.
5. Кравець В. Теорія та практика дошлюбної підготовки молоді. Київ: Київська правда, 2010. 56 с.
6. Терещенко М. Дошлюбні уявлення про сімейне життя як чинник подружнього взаєморозуміння. Вісник психології. 2010. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>

УДК 159.9

ОБРАЗ СТАРОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Меджидова Тора Расим кызы,
Азербайджанский государственный педагогический университет

В статье анализируются особенности образа старого человека в представлении молодого поколения. На основе анкетирования и с использованием метода незаконченных предложений проведен опрос среди студентов АГПУ в возрасте 19–20 лет для выявления характера отношения молодежи к пожилым людям и старшему поколению. Было определено, что отношение студентов, участвовавших в опросе, в целом положительное, но отрицательных ответов также немало. В статье приводятся и рассматриваются причины полученных результатов.

Ключевые слова: старость, старческий возраст, молодежь, поколение, отношение к старости, метод.

У статті аналізуються особливості образу старої людини в уявленні молодого покоління. На основі анкетування і з використанням методу незакінчених речень проведено опитування серед студентів АДПУ у віці 19–20 років для виявлення характеру ставлення молоді до людей похилого віку і старшого покоління. Було визначено, що ставлення студентів, які брали участь в опитуванні, в цілому позитивне, але негативних відповідей також чимало. У статті наводяться і розглядаються причини отриманих результатів.

Ключові слова: старість, похилий вік, молодь, покоління, ставлення до старості, метод.

Medzhidova Tora Rasim. INVESTIGATION THE CHARACTER OF RELATIONS OF THE YOUTH TO ELDERERS

In the article has been given the analysis of the characteristics of senile image in the youth views. Based on questionnaires and using the method of incomplete sentences has been carried out a survey among students of ASPU aged 19–20 years to identify the nature of the relationship of young people to the elderly and to the older generation. It has been determined that the attitude of students who participated in the survey as a whole positive, but the share of negative responses also takes a considerable amount. The article presents and discusses the reasons for the results.

Key words: old age, old age, youth, generation, attitude to old age, method.

Актуальность исследования. В современном мире демографическое состояние населения характеризуется темпом роста численности людей старческого возраста. В последние годы превращение старческого возраста в объект широкого исследования связано именно с этим. Тенденция старения общества происходит и в нашей стране. Так, по сведениям Азербайджанского Государственного Комитета по Статистике, прослеживается динамика повышения численности пожилых людей. Согласно прогнозам статистики, на долю каждой тысячи трудоспособного населения в 2030 году придется 594, а в 2050 году – 690 пенсионеров [1].

Проблема старения населения приводит к возникновению в обществе ряда социальных, экономических и психологических проблем. По этой причине всестороннее изучение старческого возраста в обществе, а также исследование межпоколенных взаимоотношений превратилось в крайне актуальную проблему. Представление о возрасте – это феномен, который выражается в социальной форме и входит в ряд понятий, создающих представле-

ние о человечестве. Стереотип, который создал его, – основная составная часть возрастного символизма любого общества. Возрастной символизм – это система представлений и образов общества о том, как индивид представляет себе пройденный жизненный путь, как он его оценил и осветил. Этот символизм одновременно универсальный и специфичный.

Представление о взрослом поколении как о важной составной части общества одновременно оказывает сильное влияние на межпоколенные взаимоотношения.

В статье исследован образ старости у молодого поколения. Образ старости – это меняющаяся социальная структура. Он тесно связан с социальной, экономической, этической и моральной особенностями общества. Понимание старости со стороны общества неоднозначно. Мудрость и опыт пожилого поколения сопоставляется с его умственным и физическим старением. Это формирует отрицательный стереотип геронтологической группы. Отношение к старости, формируясь в конкретной социологической среде, подвергается изменениям под воздействием различных



факторов. В формировании отношений людей к данной возрастной категории основную роль играет семья, школа и средства массовой информации. А те, в свою очередь, подвергаются социально-экономическим изменениям. Происходящие социально-экономические изменения воздействуют на взаимоотношения пожилых людей и на их психику. По мнению ученых, при происходящих радикальных изменениях в мире – развитии средств массовой коммуникации, усовершенствовании информационных технологий – пожилым людям потребуется не только адаптироваться к социуму, но также суметь освоить новые ситуации и организовать свои оптимальные действия.

Анализ литературы. Вкратце представим некоторые образы пожилых людей в произведениях зарубежных авторов. Польский социолог Хелен Издебская собрала мнения около двухсот 19–22-летних студентов о своих бабушках и дедушках и проанализировала их. Большинство участников опроса показали отрицательное отношение к старости – они не испытывают к старикам благородных чувств, уважения и ответственности. По мнению молодых, старики не должны становиться ношей для молодых, о них должны заботиться не их родственники, а государство и общество. По мнению большинства, лучшее решение этой проблемы заключается в размещении пожилых в старческих домах [2].

Однако результаты опроса В.Д. Альперовича показали, что в основном молодые люди находят общий язык со стариками и считают неправильным их размещение в старческих домах. Принимают своих бабушек и дедушек членами семьи и знакомят их со своими друзьями. 20% опрошенных сказали, что они могут дружить с ними [3].

В исследованиях И.В. Шаповаленко респондентам было предложено перечислить виды поведения и психологические особенности, присущие пожилым. Автор считает, что типические особенности пожилых людей состоят из 43 признаков, которые он условно делит на 3 группы: «позитивные», «негативные» и «объективные». Большинство из этих типических примет (60%) имеют негативный оттенок. Негативные особенности, которые встречаются чаще всех: «Всегда сравнивать с прошлым и расстраиваться» – 19%; «Считать себя правым и давать советы» – 13%; «Настойчивая заботливость» – 8%; «Постоянная жалоба о своей никчемности» – 8,8%; «Сплетни и обвинение других», «Обидчивость», «Ворчливость», «Консервативность взглядов», «Жадность» – 8,5% [4].

По результатам исследований Г.В. Краснова и А.Г. Лидерса, более типичные негативные стереотипы о пожилых людях заключаются в представлении их одинокими людьми, имеющими финансовые проблемы, со слабым здоровьем, подверженным депрессиям и страдающих слабоумием [5, с. 150].

В статье В.В. Лемишина образ стариков анализируется по представлениям о последних со стороны 20–39-летних молодых людей. В этой исследовательской работе была использована концептуальная сеть, созданная Келли. По результатам анализа было выявлено, что самые присущие старикам особенности – это мудрость – 0,95; отсутствие желания изучать новое – 0,72; склонность к депрессии – 0,67; быстрая утомляемость – 1,7; пассивность – 0,35; настаивание на своем – 0,4; обвинение других в своих проблемах – 0,28; нежелание принимать новшества – 1,12 [6].

По данным из книги Яна Стюарда Гамильтона «Психология старости», в 2004 году по результатам, проведенным ББС среди 18–24 летней молодежи, большинство опрошенных заявили, что старость начинается после 65 лет [7, с. 19].

Анализ многочисленных работ иностранных исследователей позволяет сделать вывод, что в обществе, в котором они живут, отношение молодежи к пожилым людям в целом негативное. Американский психотерапевт Б. Сатир отмечает, что представление о старчестве у человека формируется в раннем возрасте. Он видит, как члены его семьи и общество относятся к данному возрастному периоду. Взрослеющий ребенок во многих сферах жизни видит имидж молодого человека, имеющего красивую внешность и физическое здоровье. Такое общество представляет людей в старческом возрасте забытыми, утомленными и старомодными. В результате у молодежи формируется узкое представление о последнем этапе жизни в контексте «Расстроенный» и «Зависимый». Именно по этой причине на западе господствует молодежный образ жизни, и пожилые люди пытаются адаптироваться к ожиданиям общества, потому что и сами выросли в обществе, которое не принимает старость.

Метод исследования. В целях определения отношения нашей молодежи к старости были проведены исследования, результаты которых отличались друг от друга. В опросе приняли участие 150 студентов АГПУ в возрасте от 19 до 20 лет. В первой анкете респондентам предлагалось ответить на 3 вопроса: 1) С какого возраста начинается старость? 2) Позитивно или негативно ваше мнение о данном возрастном перио-

де? 3) Что стало причиной такого ответа? Во второй анкете был использован метод половинчатого представления о старости. Половина ответов указывала на положительные характеристики старости, а вторая половина – на отрицательные. Анализ ответов дал возможность выяснить характер и глубину их представления о старости.

Для того, чтобы охарактеризовать отношение молодежи к старости, в первую очередь были проанализированы ответы молодежи на то, с какого возраста начинается старость. Согласно опросу, большая часть респондентов – 65% – считают, что старость

начинается в более раннем возрасте – 60 лет, и в качестве причин указывают уменьшение работоспособности, падение физических способностей, ухудшение состояния здоровья, памяти, изменения во внешности. Кроме того, обычно в этом возрасте многие они уже становятся бабушками и дедушками, поэтому, вне зависимости от возраста, их следует отнести к пожилому поколению.

Главные факторы (положительные и отрицательные), присущие старческому возрасту по мнению молодежи, принимавшей участие в опросе, показаны в долях в таблице 1.

Таблица 1

Основные факторы, присущие старческому возрасту

№	Положительные стороны старости		№	Отрицательные стороны старости	
1	Мудрость, повышение жизненного опыта	0,07813	1	Изменение во внешности	0,041364
2	Быть бабушкой и дедушкой	0,06506	2	Изменение прежних возможностей	0,029065
3	Уважение окружающих	0,039277	3	Грубость	0,000696
4	Забота и любовь родных	0,036921	4	Понижение активности	0,042419
5	Умение помогать безвозмездно	0,010998	5	Слабость	0,007855
6	Быть откровенным	0,006284	6	Невозможность заботиться, одиночество	0,005499
7	Повышение любви к работе	0,016496	7	Изменение отношений и интересов	0,004427
8	Умение быть терпеливым	0,010998	8	Хмурость	0,010111
9	Повышение чувства осторожности	0,003142	9	Быть скучным	0,040848
10	Повышение чувства юмора	0,005499	10	Нетерпеливость	0,032973
11	Скромность	0,008641	11	Повышение финансовых проблем	0,002357
12	Повышение чувства прощения	0,016925	12	Сожалеть о прошедших днях	0,041419
13	Повышение ответственности	0,017282	13	Мысли о конце жизни	0,022277
14	Дружность	0,028494	14	Приближение смерти. Смерть	0,027494
15	Спокойствие	0,025137	15	Повышение зависимости от других	0,018068
16	Повышение чувства свободы	0,004613	16	Повышение чувства страха	0,010212
17	Увеличение свободного времени	0,029851	17	Повышение скупости	0,001571
18	Быть трудолюбивым	0,037606	18	Повышение пассивности	0,016058
19	Быть щедрым	0,003142	19	Повышение зависти	0,003828
20	Быть уверенным в себе	0,006284	20	Ухудшение памяти	0,040748
21	Быть благожелательным	0,025566	21	Повышение консервативности	0,02628
22	Повышение усердия	0,003142	22	Повышение медлительности	0,043678
23	Повышение желания учиться	0,00605	23	Повышение неуверенности в себе	0,003713
24	Быть общительным	0,00707	24	Повышение переживаний	0,01414
25	Экономность	0,020212	25	Повышение обидчивости	0,001322



Результаты и их обсуждение. После анализа результатов опроса становится ясно, что молодежь главным положительным качеством старческого возраста считает мудрость. По мнению Пола Балтеса, мудрость – это система знаний, которая направлена на достижение жизненного опыта, на практическую сторону жизни, и дающая дельные советы на важные жизненные ситуации. По ряду физиологических причин в старости мышление может быть еще более углубляться и при этом сильнее разовьются аналитические способности. В исследованиях К. Хорни, Р. Кеттела и П. Балтеса отмечается, что «кристаллизованный» интеллект достигает максимального развития именно в старости [7, с. 95], [8, с. 85]. Поэтому в этом возрасте человек достигает пика мудрости. Но мудрость пожилого человека обуславливается не только его интеллектуальным уровнем, но и связью с моральным аспектом. Если с одной стороны человека в старческом возрасте характеризуют знание, мышление, мудрость, ум и интуиция, то с другой стороны его внутренний мир раскрывает такие моральные качества, как добродетель, забота, готовность всегда помочь. Поэтому эти качества составляют большинство в долевого разделении качеств.

Вторым, занимающим большую долю, ответом является ответ «быть бабушкой и дедушкой». В этом аспекте анализ ответов респондентов показывает, что становление бабушками и дедушками приносит пожилым людям больше всего радости. По их мнению, пожилые люди связывают все свои планы со своими внуками, они оба участвуют в воспитании внуков, помогают молодым семьям как физически, так и финансово. Анализ ответов показывает, что основным качеством пожилого поколения является жизненный фактор в прошлом и отсутствие перспектив на будущее. На самом деле, слышать такие выражения, как «все уже осталось в прошлом», «живу ради своих внуков и детей», – обычное дело. Пожилые люди находят радость именно во внуках, для большинства из них дети и внуки превращаются в основную сферу их жизни. Все это показывает, что в системе моральных ценностей для стариков семья, дети и внуки стоят на первом месте по значимости.

По мнению респондентов, большую долю из отрицательных качеств, присущих старикам, составляет выражение «сожалеть о пройденных днях». В этот период люди страдают от эгоизма, они живут воспоминаниями о прошлом, замыкаются в себе и интересуются только своим фи-

зическим состоянием. Они думают, что их молодость была наилучшим периодом, и выражают свое недовольство нынешней молодежью. По ответам респондентов, ко второй по величине доле относятся: уменьшение подвижности, замедление психомоторных реакций, сужение круга восприятий, повышение рассеянности, а также ослабление памяти как сокращение психической активности. Пожилые люди испытывают проблемы с освоением новой информации. Они сначала пытаются понять и познать сущность информации, а затем путем повторения запомнить её. Результаты опроса показывают, что даже среди респондентов немало тех, кто боится возрастных изменений во внешности при старении – появления морщин на лице, седины, ухудшения осанки, ходьбы, ослабления зрения и слуха.

Общий анализ ответов показывает, что при высокой доле положительных отзывов – 0,51, доля отрицательных ответов также не мала – 0,49.

Причиной этому является ухудшение межпоколенных взаимоотношений. Эта проблема существовала всегда, но в наши дни она еще более ужесточилась и приобрела другую форму. В современном мире идет процесс обесценивания таких существовавших веками понятий, как мудрость, знание, опыт, традиции, уважение к старшим. Большое влияние на подсознание людей оказывает развитие новых информационных технологий, средств массовой информации, действующих через экраны телевизоров, компьютеров, различных гаджетов. Все это становится причиной формирования нового типа личностей.

Если раньше подрастающее поколение получало информацию о традициях, о моральных ценностях от своих родителей, бабушек и дедушек, то сейчас они больше используют в данных целях средства массовой информации. Происходящие изменения не прошли мимо нашего общества, они стали причиной повышения недопонимания между поколениями и их отдаления. В новых условиях консервативные суждения, усиление семьи и сохранение традиционных ценностей стремительно меняются в сторону либеральных ценностей, и в связи с развитием средств массовой информации на передний план выдвигается пропагандирование гедонистического отношения к жизни – материализации всех ценностей и явлений в мире, а также быстрому удовлетворению всех своих потребностей. Стремительное развитие информационных технологий стало причиной возникновения большой пропасти между



поколениями. Несмотря на то, что часто представители разных поколений живут вместе, они обладают отличающимися друг от друга мировоззрением, культурой, интересами и взглядами.

По этой причине возникают межпоколенные конфликты и недопонимания. В таких условиях теряет свою значимость передача мудрости и опыта, приобретенного в течение всей жизни, от старшего поколения младшему. Пожилое поколение и молодежь живут в параллельных мирах и разговаривают на различных языках. Наблюдения показывают, что молодежь выступает в качестве учителей для старших, и это ставит под сомнение авторитет, их ценность и образ жизни. Изменения, происходящие в человечестве, рано или поздно трансформируются на все общество, и это неизбежный процесс. Эта тенденция прослеживается и у нашей молодежи. Молодое поколение чувствует себя свободнее, принимает самостоятельные решения, оценивая пожилое поколение как людей отсталых и не умеющих идти в ногу со временем. И во внутрисемейных взаимоотношениях отношения между поколениями изменились в корне. Молодежь уже не согласна находиться под наблюдением пожилого поколения, а также настроена против его участия в принятии решений. По мере того как моральные и материальные ценности между различными поколениями усугубляются, взаимоотношения между двумя поколениями приобретают новую форму.

Несмотря на все отмеченное выше, уважение к старшему поколению в нашем обществе все еще высоко. Молодое поколение терпеливо относится к возрастным и психическим изменениям у пожилых. Это связано с тем, что для нашего народа семья остается главной ячейкой общества. Место, которое пожилой человек занимает в семье и обществе, в целом определяется социально-экономическими, духовными, материальными, личностными отношениями и традициями. Наш народ, воспитывая новые поколения, многие века прививал им

уважение к старшим и к нашим традициям. А для сохранения семьи и национальных ценностей необходимо усиление общения между различными уровнями социальной иерархии. Необходимо с раннего возраста формировать у подрастающего поколения доброжелательность к человеку. Каждому ребенку нужно прививать понятие о том, что жизнь очень ценна, что старость – это период, когда человек становится мудрым и набирается большого опыта. А мудрость и опыт он передает детям.

Выводы. На основе проведенного исследования можно заключить, что отношение молодежи к пожилому поколению в целом положительно. Наша молодежь доброжелательно, с уважением и почтением относится к пожилым представителям общества. Уважение и почтение по отношению к старшим, забота о них, чувство долга перед пожилым поколением находится в кровной памяти нашего народа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Меджидова Н.Г. Природа старения как философская проблема. Автореферат, БГУ, Баку: 2009, 28 с.
2. Яковенко И.М., Ковалева Е.В. Формирование у молодежи уважительного отношения к пожилым людям как социологическая и этнопедагогическая проблема. Вестник Краунц. Гуманитарные науки. Изд.: КамГУ, 2015, Вып. 1, С. 72–76.
3. Черепанова О.В. Образ старости в представлениях гуманитарных факультетов Алтайского государственного университета. Вестник факультета психологии и педагогики. 2016, Вып. 2, С. 35–44.
4. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте. Психология зрелости и старения. № 6. 1999. С. 27–36.
5. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М.: Издательский центр «Академия», 2002, 288 с.
6. Лемин В.В. Образ пожилого и старого человека в представлениях взрослых 20–39 лет. Омский государственный университет. 2015, Вып. 3, С. 64–69.
7. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: 2010, 320 с.
8. Ермолаева М.В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. Учеб. пособие, Изд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004, 280 с.



УДК 159.922.73

ДІАЛОГІЧНІСТЬ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ

Михальчук Ю.О., к. психол. н., доцент,
завідувач кафедри психології

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

У статті розглянуто сутність діалогічної свідомості особистості через аналіз образу «Я» та «Я-концепції». Вказано, що процес розвитку та становлення «Я-образу» відбувається протягом усього життя завдяки психологічним механізмам рефлексії та децентрації, а також процесам ідентифікації й відособлення. Форма децентрації (зріла або незріла) актуалізує види міжособистісних стосунків та способи реагування в конфліктній взаємодії, що є толерантними, індиферентними та інтолерантними. Виділено складові частини структури толерантності.

Ключові слова: діалог, діалогічна свідомість, діалогічна взаємодія, децентрація, толерантність.

В статье рассмотрена сущность диалогического сознания личности через анализ образа «Я» и «Я-концепции». Указано, что процесс развития и становления «Я-образа» происходит в течение всей жизни благодаря психологическим механизмам рефлексии и децентрации, а также процессам идентификации и обособления. Форма децентрации (зрелая или незрелая) актуализирует виды межличностных отношений и способы реагирования в конфликтных взаимодействиях, которые могут быть толерантными, индифферентными и интолерантными. Выделены составляющие структуры толерантности.

Ключевые слова: диалог, диалогическое сознание, диалогическое взаимодействие, децентрация, толерантность.

Mikhailchuk Yu.A. THE DIALOGUE OF PERSONALITY CONNECTION AND DIALOGUE INTERACTION: THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDY

The article discusses the essence of the dialogic consciousness of the individual through the analysis of the image of «Myself» and «Myself-concepts». It is indicated that the process of development and formation of the «Myself-image» takes place throughout life through the processes of identification and isolation and the psychological mechanisms of reflection and decenteration. The form of decenteration (mature or immature) actualizes the types of interpersonal relationships and the ways of responding in conflict interactions that are tolerant, indifferent and intolerant. The components of the structure of tolerance has been highlighted.

Key words: dialogue, dialogical consciousness, dialogic interaction, decenteration, tolerance.

Постановка проблеми. Для того, щоб вижити у сучасному світі, людству слід подолати наявні руйнівні тенденції. Подолати їх можна конструктивними та деструктивними засобами: пригнічуванням, примусом, згладжуванням або діалогічною взаємодією тощо. Діалогічна взаємодія являє собою ідеальний конструкт, який передбачає природність та можливість розвитку її учасників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці толерантність як категорія відносин була у фокусі досліджень О.Ю. Клепцова, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова. Вивчення толерантності засобами конструктивного діалогу здійснювалось в дослідженнях теорії діяльності К.О. Абульханової-Славської, О.О. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Г.І. Щукіної. Прикладні аспекти формування толерантної свідомості розроблялися в роботах О.О. Савченко, О.Д. Шарова.

Метою статті є розгляд феномену толерантності через призму діалогічності сві-

домості особистості та діалогу в контексті міжособистісної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо толерантність у вузькій площині міжособистісного спілкування та взаємодії людей. У такому розумінні толерантність, з одного боку, ототожнюється із соціальною перцепцією, адже завдяки пізнавальним процесам відбувається сприймання, пізнання та оцінка явищ соціального світу за зовнішніми ознаками та, з іншого боку, є співзвучною емпатії, яка, на думку Л. Виговської, віддзеркалює внутрішній світ іншого індивіда і, насамперед, його переживання [11].

Власне, діалогічність свідомості, трансцендентність людини дає можливість виходити за межі власного «Я» та налагоджувати міжособистісну взаємодію, протиставляти різні точки зору та з'ясовувати розбіжності між ними. Схарактеризуємо діалогічність свідомості людини.

Говорячи про діалогічні особливості психології особистості, Г.В. Д'яконов аналізує

концепції структури образу «Я» та «Я-концепції» особистості. Він зазначає, що філософи у структуру людського «Я» включали біологічно-тілесне «Я» та соціально-культурне «Я», а теорія У. Джемса базується на положенні про образ «Я», що імпліцитно включає «Я, що познає» та «емпіричне Я», в структурі якого є «матеріальне», «соціальне» та «духовне Я» [12, с. 15.]. Аналізуючи роботи Ч.Х. Кулі, Г.В. Д'яконов відзначає теорію «дзеркального Я», за якою уявлення людини про самого себе складається з трьох компонентів: 1) уявлення про людину іншої особи; 2) оцінка іншого; 3) самооцінка, що включає почуття гордості або пониження [12, с. 15.].

«Я-образ» як цілісне уявлення особистості про самого себе є складним динамічним явищем, що змінюється з переходом дитини від однієї вікової групи до іншої протягом онтогенетичного розвитку – відсутність власного «Я» у немовля (симбіоз з мамою), усвідомлення «Я» у дитини, відкриття «Я» у підлітків, самовдосконалення «Я» у дорослих [9].

Особистісне «Я» є складним феноменом, що складається із системи ціннісних орієнтацій та настанов особистості, де всі модальності «Я-образу» взаємопов'язані та є унікальними (Р. Бернс, Т.Б. Карцева, Т.В. Дмитрова, І.А. Слободянюк). Аналізуючи сучасні наукові дослідження, можна виділити різні складові частини «Я-образу» із багатогранністю його компонентів та підструктур, а саме:

- «Я-реальне» – «Я-ідеальне» – «Я-фантастичне»;
- «Я-теперішнє» – «Я-минуле» – «Я-майбутнє»;
- «Я-дзеркальне» (відображене «Я») як уявлення суб'єкта про те, як він виглядає з боку, як його приймають та оцінюють інші;
- «професійне Я»;
- потенційне «Я» – необхідне «Я» – можливе «Я»;
- «Я-зовнішнє» – «Я-внутрішнє» тощо.

Така різноманітність підструктур самоусвідомості, образу «Я» та «Я-концепцій», що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії, створює основу для діалогічної множинності (поліфонії) та діалогічної цілісності складної будови людської самосвідомості та людської особистості загалом. Проте Г.В. Д'яконов, відзначаючи факт даності діалогічності самосвідомості особистості дитини, зазначає важливість її розвитку [12, с. 15.]. Так, більшість вітчизняних вчених розглядають процес розвитку та становлення «Я-образу» протягом усього життя людини (Б.Г. Ананьев, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, П.Р. Чамата) та зазна-

чають, що формування «Я-образу» дитини залежить від відображеного ставлення інших людей, передусім, значущих дорослих. У дитячій свідомості, на думку І.І. Чеснокової, відбувається процес сприйняття численних образів себе в різних ситуаціях спілкування та взаємодії. Вказані образи себе спочатку виникають на основі усвідомлення наданих іншими оцінок, а далі – на основі співвідношення оцінок інших і своїх власних [26]. Так, під час інтеракцій, взаємодій з іншими, налагодженні відносин здійснюється становлення відношення «Я-інші» [25], завдяки чому відбувається: а) установлення власної відмінності від інших; б) усвідомлення того, як мене сприймають інші; в) уявлення про себе, свої психологічні особливості, що характеризує власну особистісну несхожість [1]. Отже важливим орієнтиром у становленні «Я-образу» є уявлення про особистість з точки зору інших людей [21].

Способами міжособистісного розуміння та сприймання є психологічні механізми рефлексії та децентрації, а також процес ідентифікації та відособлення. Децентрація розуміється як психологічний механізм врахування та координації індивідом точок зору (позицій) інших людей зі своєю власною [23]. Автор виділяє пізнавальну децентрацію, що розв'язує задачі фізичної (просторової) взаємодії та соціальну децентрацію (соціальна взаємодія).

Протилежним децентрації є явище егоцентризму (Т. Пашукова) [22]. Егоцентризм в когнітивному плані характеризується нездатністю індивіда вміщувати в обсяг своєї уваги розмаїття точок зору, поглядів інших людей, тобто є тенденцією інтерпретувати світ з точки зору власного «Я» («Его») [23]. Така інтерпретація центрується на тому, що є перцептивно видимим, помітним, зримим. Діти схильні припускати бачення світу інших людей таким, який є у них самих. Проте з часом, завдяки збагаченню соціального досвіду, за теорією Ж. Піаже, дитина стає менш егоцентричною та більш сприйнятливою до думок, позицій інших, що і є розвитком від центрації до децентрації. Так, автор говорить про важливість гармонійного співвідношення між потребою особистості у відстоюванні себе, своїх поглядів, бажань та потребою в орієнтуванні на потреби та бажання інших.

Проте дослідниця Т. Пашукова заперечує зниження егоцентризму в онтогенетичному розвитку дитини і, навпаки, акцентує увагу на його значному збільшенні, особливо у підлітковому віці, що підтверджується результатами її емпіричних досліджень [22, с. 30–31]. Аналізуючи та інтерпретуючи отримані результати, автор робить



висновок про прямий зв'язок між зменшенням егоцентризму та зміною умов взаємодії у міжособистісному спілкуванні, а саме – налагодженні теплих, дружніх стосунків з оточуючими. Адже завдяки ідентифікації індивіда з іншими, інтеріоризації (переведення усередину) поглядів, зразків поведінки в середині власного «Я» відбувається процес конструювання свого «Я» із врахуванням позицій значущих інших [29]. Тобто, на думку Роберта Кегана, формування власної точки зору проходить «шлях» від її врахування задля успішного досягнення власних цілей до існування останньої як складової частини «Я». Проте автор зазначає, що вказана інтеріоризація є можливою за умови близькості, спорідненості, схожості позицій інших із власними або особистісною значущістю відносин з певною особою.

Децентрація є основою налагодження діалогічної взаємодії та безпосередньо впливає на міжособистісне розуміння. Адже людина завжди функціонує між потребою відстоювати себе, своє місце в житті, свої думки, погляди, бажання та потребою успішної взаємодії з іншими [22, с. 29].

Діалогічна взаємодія з людьми як партнерами передбачає, на думку Г.О. Балла, повагу до них та фасилітацію, що означає підтримку їхньої активності, яка сприятиме розкриттю та примноженню конструктивних здатностей останніх [6, с. 72].

Діалогічна змістова частина взаємодії передбачає визнання реальних розбіжностей між світоглядними орієнтаціями, маючи за свою основу толерантність [7, с. 74].

Діалогічна форма спілкування в значно більшому ступені зачіпає емоційну сферу особистості та продукує динамічні зміни в почуттях (О.О. Бодальов, В.М. Панферов, А.М. Сухов). Адже завдяки діалогу розвивається наполегливість в підборі аргументів щодо відстоювання власної позиції.

Вивчення діалогу як взаємодії різних смислових позицій представлено в роботах М. Бубера, М.М. Бахтіна, Г. Гадамера, В.С. Біблера. Так, Я. Яноушек розрізняє лінгвістичне та психологічне вивчення діалогу і в останньому акцентує увагу на особливості взаємовідносин між партнерами за спілкуванням [27]. Про психологію вивчення діалогу пише Г.М. Кучинський, який він розуміє як «процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії <...>, що повинен орієнтуватися на виявлення міжособистісних відношень співбесідників, що розвиваються в процесі діалогу...» [17, с. 12]. Тобто, автор визначає діалог як «взаємодію різних смислових позицій, що вони розвивають» [17, с. 12].

Діалог, на думку М.М. Бахтіна, передбачає повернення на своє місце, у свою

ціннісну систему, яка має здібність збагачувати іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити цілісно, завершено, з позиції ззовні (естетичне відношення) [8]. М.М. Бахтін зазначає: «Жити – означає брати участь у діалозі – запитувати, прислухатися, відповідати, погоджуватися і так далі. У цьому діалозі людина бере участь вся та всім життям: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками. Вона вміщує себе в слово, і це слово входить у діалогічну матерію людського життя, в світовий симпозиум» [8, с. 318]. Лише так людина пізнає себе.

Ідеї діалогічного спілкування М. Бубера викладено у наступних тезах: тільки у стосунках з іншими людьми кожен може пізнати самого себе, тільки завдяки діалогічному принципу взаємин людина знаходить власну сутність, «вбираючи» в себе міжлюдське, співвідносячи себе з іншими людьми [10].

Г.О. Ковальов розвиває та продовжує ідеї М. Бубера та пропонує розрізняти монологічний та діалогічний полюси міжособистісної взаємодії і, вивчаючи діалогічний вплив, використовує термін «розвиваюча стратегія» [16]. Основним інструментом реалізації діалогічної стратегії є діалог, а основними принципами та нормативами існування діалогічного впливу є:

- емоційна та особистісна відкритість партнерів за спілкуванням;
- психологічне орієнтування на актуальні стани один одного;
- довірливість та відкритість виразу почуттів та станів [16].

Діалог, на думку Г.О. Ковальова, є найвищим рівнем організації спілкування між партнерами, адже він фасилітує створення такої психологічної атмосфери, де є емоційне «буття разом», психологічна єдність суб'єктів, їх відкритість, розвиток та розкриття, адже, як зазначає Г.О. Балл та М.С. Бугрін, у процесі діалогічної взаємодії партнери за спілкуванням знаходяться в рівних позиціях, допомагаючи один одному [5]. Діалогічна стратегія (термін Г.О. Балла та М.С. Бугріна) враховує цілі суб'єктів.

В контексті нашого дослідження нас цікавить розуміння діалогу як принципу взаємовідносин. Вказаний концепт розвивається в межах теорії соціальної взаємодії, за якою кожна людина завжди перебуває у фізичному або уявному оточенні інших людей та намагається поводити себе так, щоб отримати максимальну вигоду (схвалення) та мінімізувати неприємності (Т. Парсонс, Г. Хоманс). Автори зазначають, що у разі отримання взаємного задоволення, відносини можуть стати дружніми (постійними),

тоді як у разі незадоволення очікувань – виникає фрустрація та агресія [19].

Так, О.В. Киричук вважає, що діалогічні взаємини не обов'язково передбачають існування відносин дружби та любові, проте завжди вони свідчать про дотримання гуманної міжособистісної взаємодії. Автор вказує, що діалогічні взаємини завжди є рефлексивними [14]. Адже, проникаючи у зміст власної індивідуальності через самопізнання, створюється простір для самореалізації [15]. Адже, як зазначає В.В. Іванова «...мало просто поважати один одного. Треба шукати шляхи зближення» [13, с. 7]. Очевидним є те, що таке зближення передбачає діалогічну взаємодію. Саме вказаний діалог становить, на думку М. Раца, умову розвитку суспільства, тоді як толерантність – є «умовою мирного співіснування» [24, с. 27]. Йдеться про соціоморальний розвиток особистості, що стає можливим завдяки соціальній взаємодії [28].

Участь у різних групах є стимулом для соціального розвитку особистості – чим інтенсивнішою є соціальна стимуляція, тим швидшим є темп морального розвитку [30].

Проте, зосереджуючи свою увагу на впливові соціальних груп на розвиток моральної сфери особистості дитини, Л. Колберг здійснює аналіз сімейної соціалізації дитини, що є «унікальною та необхідною для морального розвитку» [30, с. 75]. Використовуючи прийом індукції, батьки дають пояснення та стимулюють дитину до зміни власної поведінки через врахування позиції (точки зору) інших, отже налаштовують їх на діалогічну взаємодію.

Форма децентрації (зріла або незріла) актуалізує види міжособистісних стосунків та стратегії (способи) реагування в конфліктній взаємодії, якими є наступні [20, с. 13–14]:

1) ухилення як спосіб відмови як від власних цілей, так і суперечливих питань, через які виникає конфлікт, а також людей, причетних до нього. Прихильники даного способу вважають, що намагатися вирішувати конфлікт – річ безнадійна, тому вони тримаються осторонь, адже переконані, що легше втікти (фізично чи психологічно) від конфлікту, ніж зіткнутися з ним;

2) примус. Для людей, що підтримують цей спосіб взаємодії, найважливішими є власні цілі, а стосунки з людиною мають для них другорядне значення. Вони за будь-якої ціни готові досягати поставленої мети. Потреби інших людей їх не турбують, їх мало хвилює те, чи вони комусь подобаються, чи проявляє хтось прихильність до них чи ні. Прихильники такого способу взаємодії переконані, що конфлікти вирі-

шуються тоді, коли один перемагає іншого. Вони прагнуть бути переможцями. Перемога дає їм відчуття гордості та успіху. Поразка викликає почуття безсилля, неадекватності, невдачі. Вони намагаються здобути перемогу, приголомшуючи суперників, нападаючи раптово, а також залякуючи чи погрожуючи їм з позиції сили;

3) згладжування. Для таких особистостей стосунки – є найважливішими, а власні цілі не мають для них великого значення. Вони хочуть подобатися, прагнуть, щоб усі їх любили та цінували. Вони вважають, що краще уникати конфлікту заради гармонії, та впевнені, що конфлікти не можна обговорювати, не завдаючи шкоди стосункам. Вони бояться завдати болю, образити, зіпсувати стосунки під час конфлікту. Щоб зберегти стосунки, вони готові пожертвувати особистими цілями. Таких людей часто називають такими, що мають «велике та добре серце», з іншого боку, в очах оточуючих вони виглядають занадто м'якими та, деколи, безвольними;

4) компроміс. Такі особистості – є невибагливими як у своїх цілях, так і у стосунках з іншими людьми. Вони шукають компроміс, часто жертвуючи частиною своїх домагань під час конфлікту та переконують іншу особу поступитися теж певною частиною своїх цілей. Для них є важливим таке вирішення конфлікту, коли б обидві сторони отримали «золоту середину» між двома крайніми позиціями, тому проявляють готовність пожертвувати як частиною своїх домагань, так і стосунків заради досягнення згоди для спільного добра.

5) розв'язання проблеми / переговори. Такі особистості високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку слід розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило б їх власні цілі та цілі супротивної сторони в конфлікті. Вони сприймають конфлікти як засіб поліпшення стосунків шляхом послаблення напруження між взаємодіючими сторонами та не заспокоюються доки не буде знайдено рішення, яке б задовольнило як власні, так і чужі цілі, і доки не спаде напруженість і не зникнуть негативні емоції.

З описаних стратегій стає зрозумілим, що стратегії ухилення, згладжування та примусу є незрілими видами (формами) децентрації, тоді як компроміс та розв'язання проблеми (переговори) можна вважати її зрілими формами. Вважаємо децентрацію основою формування рефлексії та толерантності. Так, паттерн «примус» є найбільш інтолерантним, «ухилення» є проявом індиферентності, байдужості до проблеми.



На думку Г.О. Балла, яку ми повністю поділяємо, необхідною умовою виховання в молоді духовних передумов запобігання конфліктам є реалізація в освіті діалогічних засад [7, с. 41–42]. Діалогічна стратегія міжособистісних впливів розуміється Г.О. Баллом як стратегія партнерської взаємодії [7, с. 52].

Навчити особистість дитини проявляти толерантне ставлення до навколишньої дійсності можна через спеціально розроблену систему впливів на свідомість та самосвідомість, зміну світогляду в напрямі зміни когнітивного, афективного та конативного аспектів в структурі толерантності.

Когнітивна складова частина (пізнавальний компонент) являє собою своєрідне інформаційне «поле», що включає знання про сутність та складники толерантності як характерологічної риси особистості.

Афективна складова частина включає емоційне ставлення, емоційну реакцію, що є проявом спектру почуттів, які є адекватними (або неадекватними) конкретній ситуації міжособистісної взаємодії.

Дослідники конфліктологічної взаємодії відзначають, що необхідними умовами та факторами актуалізації толерантності є, власне, антагонізм у міжособистісній взаємодії [2], прояв усього спектру негативних емоційних реакцій, заперечення позиції опонента [3]. А сам конфлікт розуміють як один із найважливіших механізмів розвитку природи, суспільства та особистості [4].

Поведінковий компонент процесу розвитку толерантності є інтегративною якістю людини і має особливе значення, адже лише у межах діяльності особистості її поведінкові акти, паттерни поведінки вибудовуються в унікальну життєву позицію, що наповнюється суб'єктивним смислом.

Поведінковий концепт толерантності включає уміння та навички взаємодії з людьми, а саме: а) налагодження діалогічної взаємодії (про що йшлося на початку нашого наукового пошуку); б) встановлення співпраці в процесі взаємодії, в тому числі конфліктної (описані нами види міжособистісних стосунків та стратегії (способи) реагування в конфліктній взаємодії).

Власне, В.О. Лекторський вважає, що толерантність є можливою тільки за умови поваги до іншої позиції із настановленням на взаємну зміну позицій в результаті критичного діалогу [18]. Так, із визначення В.О. Лекторського, з яким ми погоджуємося, стає зрозумілим, що однією із функцій толерантності є зміна напрямку потенційно конфліктної взаємодії на її конструктивне розв'язання. Зазначена функція передба-

чає готовність до діалогу, що має у своїй основі діалогічність свідомості людини.

Висновки. Виділення складових частин структури образу «Я» та «Я-концепції» особистості, психологічної сутності процесів ідентифікації та відособлення, психологічних механізмів рефлексії та децентрації надало можливість розглянути процес налагодження діалогічної міжособистісної взаємодії, описати види міжособистісних стосунків та способи реагування в конфліктній взаємодії. Схарактеризовано складові частини структури толерантності. Подальший науковий пошук вбачаємо у розробці системи впливів на свідомість та самосвідомість особистості в напрямі розвитку толерантності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 239 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2004. 720 с.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии, 2006. 767 с.
4. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа. А.Г. Асмолов. Толерантность в общественном сознании России. М.: Смысл, 2008. С. 246–257.
5. Балл Г.А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение. Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 56–66.
6. Балл Г.О. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 3. С. 72–74.
7. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: «Ліста-М». 2003. 128 с.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
9. Бодалев А.А. О психологии понимания человека. Мир психологии. 2002. № 2. С. 12–17.
10. Бубер М. Я и Ты. М., 1993. 176 с.
11. Виговська Л. Емпатія як специфічна форма відображення об'єктивної реальності. Духовність як основа консолідації суспільства. К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини». 1999. Том 16. С. 76–81.
12. Дьяконов Г.В. Диалогические особенности психологии личности в школьном возрасте. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 6. С. 13–18.
13. Иванов В.В. Гуманитарные науки и будущее современной цивилизации. Общественные науки и современность. 2007. № 2. С. 5–12.
14. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; за ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волиця. К., 1997. С. 31–43.
15. Киричук О.В. Формирование у учеников активной жизненной позиции. К., 1983. 140 с.
16. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.

17. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск., 1983. 190 с.
18. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. Вопросы философии. 2007. № 11. С. 46–54.
19. Машак С.О. Психологічний аналіз розвиваючої взаємодії підлітків: Дис. ... канд. пед. наук. К., 1995. 205 с.
20. Михальчук Ю.О. Типологія конфліктів та шляхи їх розв'язання: методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне, 2007. 50 с.
21. Мід Д. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста; пер. з англ. та передм. Т. Корнало. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 374 с.
22. Пашукова Т. Динаміка егоцентризму в підлітковому та юнацькому віці. Психологія. 1990. Випуск 35. С. 28–36.
23. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психологий интеллекта. М.: Наука, 1969. 659 с.
24. Рац М. Диалог в современном мире. Вопросы философии. 2004. № 10. С. 20–32.
25. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
26. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1985. 200 с.
27. Яноушек Я. Некоторые социально-психологические вопросы проблемного диалога. Общая и прикладная психолінгвістика. М., 1973. С. 15–27.
28. Gibbs J.C. The cognitive developmental perspective. Moral Development: An Introduction. Boston: Allyn and Bacon, 1995. P. 27–48.
29. Kegan R. In over our heads: the mental demands of modern life / R. Kegan. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. P. 74.
30. Kolberg L. The psychology of moral development: essays on moral development (Vol. 2). / L. Kolberg. San Francisco: Harper and Row, 1984., P. 74–78.

УДК 37.025

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Насирова Нигяр Руслан кызы,
доктор философии, преподаватель кафедры психологии
Бакинского государственного университета
(Баку, Азербайджан)

В статье рассмотрены основные направления исследования вопросов критического мышления в психологической литературе. Подтверждено мнение исследователей о том, что проблематика исследований начинается с анализа общих вопросов мышления, проведенных философами, педагогами, психологами. Также рассмотрены вопросы критического мышления в рамках школьного обучения. Имеется целый ряд работ по конкретным направлениям формирования критического мышления, в частности, соотношение процесса формирования интеллектуальных умений и критического мышления, критическое мышление и толерантность и так далее. Важное место в исследованиях занимают вопросы рефлексии и творчества в рамках критического мышления, а также активизации познавательного процесса в целом.

Ключевые слова: психологические исследования, критическое мышление, обучение и воспитание, когнитивная деятельность, познание и творчество, характер и темперамент.

У статті розглянуті основні напрями дослідження питань критичного мислення в психологічній літературі. Підтверджено думку дослідників про те, що проблематика досліджень починається з аналізу загальних питань мислення, проведених філософами, педагогами, психологами. Також розглянуто питання аналізу критичного мислення в рамках шкільного навчання. Є цілий ряд робіт за конкретними напрямками формування критичного мислення, зокрема, співвідношення процесу формування інтелектуальних умінь і критичного мислення, критичне мислення і толерантність і так далі. Важливе місце в дослідженнях займають питання рефлексії і творчості в рамках критичного мислення, а також активізації пізнавального процесу в цілому.

Ключові слова: психологічні дослідження, критичне мислення, навчання і виховання, когнітивна діяльність, пізнання і творчість, характер і темперамент.

Nasirova Nigar Ruslan. FORMATION OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF STUDYING PSYCHOLOGY

The article reviews the main directions of research of critical thinking issues in psychological literature. In particular, it acknowledges the researchers' opinion that the problematic of research begin with an analysis of general issues of thought, conducted by philosophers, teachers, psychologists. The analysis of critical thinking in the framework of school education is also considered in sufficient details. There is a number of works on specific areas of the formation of critical thinking, in particular, the relationship between the process of formation of intellectual skills and critical thinking, critical thinking and tolerance, etc. An important place in research is occupied by the issues of reflection and creativity within the framework of critical thinking, as well as the activation of the cognitive process as a whole.

Key words: psychological research, critical thinking, education and upbringing, cognitive activity, cognition and creativity, character and temperament.



Актуальность проблемы. Критичность мышления является важным компонентом когнитивных процессов в сознании человека, частью его образно-эмоционального мира и волевого состояния. Помимо природной предрасположенности сознания человека к необходимости формирования оценочного отношения к миру, становление значительной части критического мышления, его компонентов и форм выражения также происходит посредством социализации (обучения, воспитания, воздействия социальной среды). Эта проблема не новая в современной психологии, вместе с тем информационная насыщенность современного образования и социальной жизни, скорость социальных процессов приводит к необходимости переоценки старых научных подходов, с привлечением новых методов исследования и новых научных парадигм, в том числе в области психологии.

Степень разработанности проблемы. Естественно, следует учесть исследования в области процессов мышления с физиологической, социально-психологической, философской точки зрения. Это труды А.Ф. Лосева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. Проблему критичности мышления затрагивали в своих трудах В.П. Зинченко, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и так далее. Многие исследователи конкретно рассматривали вопросы критического мышления в образовательном процессе. Разработана технология «развития критического мышления» рядом американских исследователей [2]. Наиболее важным является личностно-ориентированное, осмысленное обучение. Качества и умения, основанные на критическом мышлении, ложатся в основу личностного и профессионального развития. Потому важно прививать качества критического мышления на всех ступенях обучения.

Цель данной статьи – определить характер и направленность исследований в психологической литературе относительно формирования критического мышления в процессе обучения. Поскольку сам этот процесс многогранный и предполагает исследование многих направлений когнитивной и эмоционально-волевой деятельности, то мы будем обращаться также и к идеям исследователей, рассматривавших вопросы критического мышления вне школьной среды.

Полученные результаты. О.С. Клейнос в своей статье выделяет три этапа в исследовании проблематики критического мышления, связывая это прежде всего с изучением проблем мышления в современной науке. В частности, ею выделяются Первый

этап – 1970–1982 гг. В этот период исследователи обращают свое внимание на значение логического мышления, считая, что именно оно образует ядро критического мышления. Второй этап – 1980–1994 гг. В этот период исследований к атрибутам критического мышления стали относить эмоции, интуицию, воображение, были также предприняты попытки определить основные умения, выступающие условием формирования критического мышления. Третий этап начинается с 90-х гг. XX в. Результатом продолжаемых исследований стало выявление и описание компонентов критического мышления, разработка образовательной технологии развития такого мышления у обучающегося [18, с. 96–97].

Это работы А.В. Бутенко и Е.А. Ходос, С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской, В.А. Попкова и А.В. Кожуева [18; 19; 20; 21]. Здесь излагается накопленный опыт как самих авторов, так и других педагогов и ученых по развитию умственных способностей учащихся, причем выводы и рекомендации распространяются не только на школьное образование, а на профессиональную подготовку в целом.

Корни такого внимания к проблеме критического мышления восходят еще к 20-м годам XX столетия, когда американский психолог Уильям Томас выявил, что установка человека (аттитюд) формируется в трех направлениях – когнитивном, аффективном (эмоциональном) и конативном (поведенческом) [22]. Считаем, что ускорить процесс формирования здорового критического мышления возможно именно благодаря установкам, однако это мышление в то же время не должно переходить в сарказм, ненависть, желчность или жестокость. Вовремя сформированная критичность мышления позволит не срывать на эмоциональной ноте или же не принимать мгновенного решения, без предварительного осмысления и самооценки (к примеру, удар по протянутой руке, не зная для чего она протянута).

Связь критического мышления с самооценкой и мотивацией стала объектом исследования еще в первой половине XX века. Видные исследователи аттитюда, такие как М. Смит, Р. Лапьер, Дж. Бем своим творчеством повлияли на разработки в области социальной психологии, психологии личности, педагогической психологии, способствовал возникновению специальных теорий по установкам. Это, например, функциональная теория М. Смита, Д. Брунера, Р. Уайта (1956), функции аттитюдов по Д. Кац (1960), а также мотивационный, бихевиористский, когнитивный, структур-

ный, генетический подходы к оценке установок [18]. Таким образом, рассмотрение особенностей психологии личности, связанных с формированием его отношения к социальной действительности, дает богатые основания для анализа факторов, влияющих на становление здорового критического мышления, способствующего укреплению знаний, повышению самооценки, формированию здорового смысла, становлению личностных и профессиональных качеств.

Особенно важно воспитание критического мышления для подрастающего поколения. Именно поэтому значительная часть исследований до сих пор связана с психологией обучения, педагогической психологией. Отметим, что российские исследователи как раз провели значительную работу по выявлению возможностей критического мышления в повышении качества обучения и успешной социализации личности [1; 2: 3].

Как подчеркивает М.Э. Исаханова, «философы, психологи и педагоги признают актуальность обозначенной проблемы, специфику психолого-педагогического понятия «критическое мышление» и адекватные ему педагогические способы и условия формирования. Однако они почти не рассматривают методов, способов, уровней, условий формирования критического мышления» [1].

Нравственное содержание человеческих ценностей также имеет в этом отношении большое значение. Сейчас, в начале нашего столетия, наметились определенные тенденции в процессе вытеснения в общественном сознании агрессивных импульсов и замены их человеческими ценностями. Прежде всего, идет волна критики рационализма, субъектно-объектного подхода к оценке человека; все больше распространяются идеи философской антропологии, как религиозной, так и нерелигиозной; в последней усиленно исследуются проблемы интерпретации, коммуникации и отчуждения. Здесь выделяется критическая антропология Хабермаса, который, интерпретируя Канта, Гегеля, Маркса, обосновывает программы критической антропологии. И ещё одна особенность – это сильная политизация антропологических идей благодаря созданию имиджа, то есть стереотипных образов в соответствии с образом и качеством жизни, появляются большие возможности для манипулирования массовым сознанием.

В середине прошлого века Г. Лукач призывал к протесту против фетишизации человеческих отношений капиталистического общества, поскольку человек, живущий

в таком обществе, не видит, что «любая жизнь тем богаче, тем содержательнее и существеннее, чем более разветвлены, чем глубже укоренены человеческие отношения, которые сознательно связывают его с жизнью его близких, с обществом» [7, с. 32].

По мнению Ж.П. Сартра, «нет никакого другого мира, помимо человеческого мира, мира человеческой субъективности; эта связь конституирующей человека трансцендентности (в смысле выхода за свои пределы) и субъективности – в том смысле, что человек не замкнут в себе, а всегда присутствует в человеческом мире – и есть то, что мы называем экзистенциальным гуманизмом». Он уточняет далее, что «реализовать себя по-человечески человек может не путем погружения в самого себя, но в поиске цели вовне, которой может быть освобождение или еще какое-нибудь конкретное самоосуществление» [10, с. 343–344].

Нравственные качества в общественном сознании на сегодняшний день определяются приоритетами порой противоположными друг другу. Поскольку идёт возрождение национального самосознания, что политически выражается в стремлении к суверенизации государства, идеологически в росте национализма, в том числе национального эгоизма, нравственность находит выражение в стремлении оправдать цель любыми средствами, то в сознании огромных масс людей формируются и закрепляются не общечеловеческие ценности, а только те, которые оправдывают средства – то есть человеконенавистничество, выражающееся в неприятии чуждой религии и идеологии в целом, стандартов и норм поведения лиц другой национальности. Все эти тенденции способствуют не сближению, а отчуждению людей.

Здесь можно добавить, что основные направления тематики, связанной с формированием критического мышления, самые разнообразные. В современных подходах особенно интенсивно анализируются практические вопросы формирования критического мышления. К примеру, в книге «Критическое мышление в психологии» авторами (Роберт Стенгберг, Генри Родигер, Диана Халперн) подчеркивается, что хорошее научное исследование зависит от критического мышления, по крайней мере, от фактического знания; психология не является исключением из этого правила. И все же, несмотря на важность критического мышления, студентов-психологов редко учат тому, как критически мыслить, теориям, методам и концепциям, которые они должны использовать [12]. Следовательно,



необходимо разрабатывать методики и подходы подобного обучения. В западных странах подобную работу давно проводят.

Следует исходить из общих предпосылок о том, что критическое мышление связано со здравомыслием, умением осваивать практический опыт и делать необходимые выводы и шаги для решения появившихся проблем. Это относится не только к системе обучения. Всю свою жизнь каждый из нас в той сфере жизнедеятельности, в которой задействован, использует возможности критического мышления, когда самооценка и направленность (интенция) действий основана на выводах и положениях, исходящих из этих возможностей. Здесь важен и фактор искажения поступающей информации – тенденциозность, предвзятость, злонамеренность, идеологический элемент в этой информации. В целом можно сказать, что на степень критичности мышления могут повлиять многие факты, явления и события. Кроме того, важен эмоционально-волевой мир самого воспринимающего информацию, то есть личностный фактор.

В качестве иллюстрации обратимся к результатам различных исследований, проведенных учеными. Так, ряд западных исследователей проблем формирования общественного сознания (Лариса Гусак, Андрей Чьипиан) анализировали роль предвзятости в формировании некоторых форм общественного сознания, в том числе и политического. Они протестировали гипотезу о том, что на политические взгляды влияет фактор обработки информации, а именно – предвзятость в содержании повседневных объяснений. Поскольку многие социальные явления чрезвычайно сложны, понимание людьми людей часто зависит от эвристических ярлыков.

Например, при создании объяснений таких явлений (например, почему эта группа имеет низкий статус?), люди часто полагаются на факты, которые они могут легко извлечь из памяти – факты, которые искажены по отношению к присущим им внутренним признакам. Авторы предположили, что эта предвзятость в содержании эвристических объяснений приводит к тенденции рассматривать социально-экономическую стратификацию как приемлемую и предпочитать современные социальные механизмы альтернативным. Индивидуальные различия в зависимости от присущих объяснений, манипуляции, проводимые здесь, однозначно влияют на становление политических установок как у детей, так и у взрослых [13].

При формировании критического мышления участвуют также такие качества, как

предубеждения. Фактически, это есть продолжение предыдущих исследований по своему духу. Есть предрассудки, и понимание причин предрассудков требует изучения способов участия людей в построении предвзятых представлений социальных групп. Как формируются первоначальные межгрупповые предубеждения? И как они отражаются на критическом мышлении? Насколько при этом человек может объективно (то есть критично) при этом судить об обстоятельствах? В исследованиях, проведенных зарубежными учеными Гарри Овером, Адамом Эглестон, Дженни Белл, Яроу Дунхамом, показывается, что дети предпочитают слышать историю, которая содержит положительную информацию о своей группе и негативную информацию о другой группе, а не наоборот. Кроме того, дети предпочитают представлять предвзятую информацию другим. Дополнительное изучение характера поиска избирательной информации детей показало, что дети предпочитают информацию, относящуюся к группе, другим типам предвзятой информации и даже к сбалансированной, непредвзятой информации [14].

Данное исследование подтверждает вышеприведенную мысль о влиянии всей мыслительной системы человека, его стереотипов, интересов и потребностей на характер его критического мышления и умение быть объективным, то есть самокритичным.

Наше внимание привлекло также исследование западных ученых Эвангелос Нтонтиса, Джона Драри, Ричарда Амлета, Джеймса Рубина, Ричарда Вильямса, рассмотревших характер формирования социальной идентификации в условиях стихийных бедствий. Ясно, что критическое также является частью идентификации. Вывод данных исследователей заключается в том, что, хотя мобилизация ранее существовавших стереотипов имеет решающее значение для психосоциальной устойчивости в случае стихийных бедствий, общая идентичность может возникать и при отсутствии таких предыдущих стереотипов из-за общности судьбы.

Указанные авторы исследовали опыт жителей, перенесших наводнения и то, как возникли общие идентичности сообщества (например, из-за общих проблем, общих целей, восприятия уязвимости и краха предыдущих границ группы) и показали, как они действуют как основа социальной поддержки (как заданной, так и ожидаемой). Понятно, что модель социальной идентичности, коллективной психосоциальной устойчивости в немалой степени

связана с коллективным подсознательным, о котором в свое время писал К. Юнг [15].

Было также проведено исследование пакистанскими учеными Мохд Насиром Райунгом и Абдул Саид Амботангом, направленное на выявление влияния эмоционального интеллекта (EQ) и духовного интеллекта (SQ) на уровень успеваемости студентов (SO) колледжа в Тавау-Сабах, Малайзия. Данный подход интересен тем, что как эмоциональный, так и духовный интеллект основываются на элементах также и критического мышления.

Кроме того, данные исследователи также измеряли уровень эмоционального интеллекта, духовного интеллекта и результатов успеваемости учащихся на основе демографических характеристик респондентов. Результаты исследования показали, что уровень учащихся EQ, SQ и SO был высоким, между этими формами интеллекта была сильная положительная связь. Подобные исследования укрепляют теорию и практику преподавания и обучения, чтобы претворять в жизнь сбалансированную, физическую, эмоциональную, духовную и интеллектуальную подготовку подрастающего поколения [16]. Подобный баланс возможен лишь с учетом уровня сформированности здравого смысла и самокритичности, на основе критического мышления в целом.

Исследования ряда российских ученых также показали, что характер критичности мышления меняется в зависимости от уверенности личности в своих профессиональных и личностных качествах. В частности, было проведено исследование среди школьных учителей для оценки их профессиональных компетенций. Результаты исследований И.О. Загашева и С.И. Заир-Бека показали, что, несмотря на то, что они сообщили о высоком уровне самоуверенности в том, что они задают как сходные, так и разные вопросы детям, учителя, которые работают в классах с высокими ставками, склонны задавать когнитивные вопросы низкого уровня, требующие фактической информации, а не вопросы более высокого порядка, которые стимулируют оживленную дискуссию в классе. Исследование также показало некоторую связь между высоким уровнем уверенности учителей в качестве тематики задаваемых вопросов и их способности предоставлять удовлетворительные письменные образцы критических вопросов мышления [3, с.67–69].

Этапы формирования критического мышления в условиях школьного обучения, которые определили И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек (вызов, осмысление, рефлексия).

Имеется ряд учебных пособий в российской педагогике, связанных с развитием критического мышления, его изучения и использования как метода научного исследования и практической работы при обучении в учебных учреждениях.

Еще один из выводов, которые сделали авторы ряда исследований (в частности, Дэвид Барц, Клиф Кас, Патрик Райс) школьной проблематики – это то, что эффективное участие родителей / программы по вовлечению в семью играет решающую роль в продвижении образования детей путем повышения успеваемости в школах. Эти программы могут существенно повлиять на академические достижения, поведение в школе, самоуважение, социально-эмоциональное развитие, ожидания карьеры, посещение школы, мотивацию достижения и продвижение / выпуск школы.

Примерами формирования критических навыков у родителей и членов семьи в целях улучшения школьной успеваемости детей являются: (а) ежедневное общение с детьми, которые сообщают о своих академических устремлениях через положительные ожидания; (б) создание внутренней мотивации, связанной с сосредоточением на желании работать, иметь успех в учебе; (в) обеспечение любви и поддержки в сочетании с дисциплиной; (г) создание дома благоприятной физической и психологической жизненной среды для обучения [9].

Таким образом, критическое мышление дает возможность исследовать все многочисленные формы социальных отношений, процесс становления личностных и профессиональных качеств у человека, его творчества, отношения к жизни, социальных ориентаций и различных видов идентичности.

Выводы. В целом можно констатировать, что проблематика критического мышления в психологии, в том числе в рамках педагогической психологии, достаточно широкая. В частности, здесь следует выделить общеметодологические вопросы развития мышления, которые рассмотрены во всех направлениях общественных и гуманитарных дисциплин. Исследованы качества мышления, в том числе критического на уровне физиологии. Кроме того, рассмотрены взаимосвязь критического мышления и толерантности, целенаправленное развитие интеллектуальных умений, обучение мыслительным умениям, процессам познавательного поиска, и все это увязано с особенностями проявления здесь критического мышления. Много внимания уделяется вопросам формирования рефлексивного мышления, в том числе связанного с творчеством.



Как было отмечено, большая группа исследований связана с анализом проблемы развития мышления в образовательном процессе, с вопросами активизации познавательной деятельности, развития системного мышления, формирования альтернативного мышления, с необходимостью усиления элемента критичности в развитии профессионального мышления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Исаханова М.Э. Психологические основы формирования критического мышления. Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014, № 3, С. 102–108
2. Ефорова А.Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Астрахань: 2010, 27 с.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб, 2003. 192 с.
4. Stephen Joseph. Questions Teachers Ask: An Exploratory Study of Teachers' Approach to Questioning in the Primary and Secondary Classroom. Journal of Education & Social Policy, Vol. 5, No. 1, March 2018
5. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб: Питер. 2004 384 с.
6. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука. 1974, 172 с.
7. Лукач Г. Экзистенциализм. Вестн. Москв. ун-та, сер.7, Философия. 2005, № 5, С. 23–48
8. Dr. David E. Bartz, Dr. Cliff Karnes, Dr. Patrick Rice Enhancing Children's School Success through Parent Involvement / Family Engagement Programs. Journal of Education & Social Policy, Vol. 5, No. 1, March 2018
9. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
10. Сумерки богов. Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. Перевод. М.: Политиздат, 1990. 398 с.
11. Федоркова И.Р. Изучение проблем мышления на кафедре общей психологии и истории психологии московского гуманитарного университета. Научные труды Московского гуманитарного университета 2018 № 1, С. 45–59.
12. Cambridge University Press 978-0-521-60834-3 Critical Thinking in Psychology Edited by Robert J. Sternberg, Henry L. Roediger III and Diane F. Halpern Frontmatter. URL: <https://kipdf.com>.
13. Larisa J. Hussak, Andrei Cimpian. Investigating the origins of political views: biases in explanation predict conservative attitudes in children and adults. Developmental Science, Volume21, Issue3 May 2018
14. Harriet Over, Adam Eggleston, Jenny Bell, Yarrow Dunham. Young children seek out biased information about social groups. Developmental Science, Volume 21, Issue3 May 2018
15. Evangelos Ntontis, John Drury, Richard Amlôt, G. James Rubin, Richard Williams. Emergent social identities in a flood: Implications for community psychosocial resilience. Journal of Community and Applied Social Psychology, Volume 28, Issue1, January/February 2018.
16. Mohd Nasir Rayung, Abdul Said Ambotang. The Influence of Emotional and Spiritual Intelligence on the High School Student Outcomes. Journal of Education & Social Policy, Vol. 5, No. 1, March 2018
17. Клейнос О.Н. Роль критического мышления в формировании профессиональной компетентности будущего юриста. Гуманитарный вектор, 29011, № 1 (25)
18. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-метод. пособие. 1. М.: МИРОС, 2002. 176 с.
19. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2. 2004. 175 с.
20. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.
21. Попков В.А., Коржув А.В. Критический стиль мышления у субъектов профессионального образования. М.: Агроконсалт, 2002. 236 с.

УДК 159.9.07:316.362.31

ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ НЕПОВНИХ СІМЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пастошук Г.Д., аспірант
кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті виділено основні причини появи неповних сімей, проаналізовано особливості функціонування та виховні можливості неповної сім'ї, окреслено напрями психологічної допомоги членам неповних сімей.

Ключові слова: неповна сім'я, життєдіяльність неповних сімей, виховання та соціалізація, психологічна допомога.

В статье выделены основные причины появления неполных семей, проанализированы особенности функционирования и воспитательные возможности неполной семьи, намечены направления психологической помощи членам неполных семей.

Ключевые слова: неполная семья, жизнедеятельность неполных семей, воспитание и социализация, психологическая помощь.

Pastoshchuk G.D. LIFE-FAMILY FAMILY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The article highlights the main causes of the occurrence of single-parent families, analyzes the peculiarities of functioning and educational opportunities of an incomplete family, outlines directions of psychological assistance to single-parent families.

Key words: single-parent family, livelihoods of single-parent families, education and socialization, psychological help.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Як свідчить практика, однією з актуальних проблем сучасного суспільства є життєдіяльність неповних сімей. Адже такі сім'ї зустрічаються з низкою специфічних труднощів економічного, соціального та психолого-педагогічного характеру. Значна частина сімей має низьке матеріальне становище, погані житлові умови, не в змозі забезпечити дитину всім необхідним для її повноцінного розвитку. У неповних сім'ях складається особлива система відносин, формуються не завжди адекватні зразки поведінки. Адже сім'я як важливий інструмент формування свідомості та світогляду дитини істотно впливає на її подальше життя, тому виховання дитини в неповній сім'ї вельми проблематичне і має низку особливостей.

Отже потрібно визнати, що неповна сім'я постає гострою проблемою сучасного суспільства, а особливо в умовах напруженої політичної та соціально-економічної ситуації у нашій державі, тим самим ставлячи соціальне замовлення на психологічний супровід та роботу із зазначеною кризовою категорією сімей.

Мета статті – виявити особливості функціонування та виховних можливостей неповної сім'ї, визначити типи, причини утворення неповних сімей та окреслити напрями психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблематику сім'ї, зокрема і неповних сімей, досліджує низка науковців. О.Бондарчук, Г. Венгер, А. Гоголева, М. Докторович, В. Дружинін, О. Максимович, В. Постовий, К. Суятинова, І. Трубавіна розглядають неповну сім'ю як особливий світ, де існують своєрідні особливості формування індивіда. Досліджують специфіку виховання та підтримки дітей у середовищі неповної сім'ї Т. Гушчина, Т. Зубкова, Т. Комар, З. Матейчек, І. Трубавіна, В. Целуйко, А. Шульга, І. Юрченко та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає О. Бондарчук [1], неповною називається така сім'я, яка складається з одного з батьків з одним або декількома неповнолітніми дітьми. Неповна сім'я – це мала група із частково неповними зв'язками, де немає традиційної системи відносин мати-батько-дитина [6]. Збігаються думки Т. Гушчиної та Т. Зубкової [4; 7], які вважають, що неповна сім'я є малою соціальною групою, до складу якої входять один із батьків і його діти (дитина), що утворилася в результаті розлучення, смерті чоловіка або жінки, народження або всиновлення дитини поза шлюбом, у якій за виховання та соціалізацію несе відповідальність, як правило, один із батьків.

Неповна сім'я постає однією з поширених моделей в Україні. Якщо декілька років тому неповні сім'ї виникали як наслідок



смерті одного із батьків, то на сучасному етапі вони переважно утворюються з таких причин, як позашлюбна народжуваність та розірвання шлюбу. Дослідниками [4; 6; 15] прийнято виділяти декілька джерел появи неповних сімей. Найбільше з них пов'язане з розпадом сім'ї внаслідок розлучення чоловіка й жінки. Накопичена інформація свідчить про те, що найпоширенішими причинами розлучень є алкоголізм, несхожість характерів, зрада або бажання створити іншу сім'ю. Звертає на себе увагу той факт, що здебільшого ініціатором розлучення виступає жінка. Що стосується ранніх шлюбів, то вони виявляються менш життєстійкими, ніж звичайні. Цей процес, безсумнівно, стимулюється соціальною й психологічною незрілістю чоловіка й жінки, їх безвідповідальним, легковажним відношенням до сім'ї, а також збільшенням числа вимушених шлюбів – внаслідок вагітності й народження дитини.

Збігаються думки В. Дружиніна та В. Целуйко [6; 14] у тому, що процес зростання неповних сімей безпосередньо пов'язаний зі сферою шлюбно-сімейних стосунків:

- зміна моральних норм у сфері взаємин статей;
- поширення дошлюбних зв'язків;
- зміна традиційних ролей (сімейних) чоловіка і жінки;
- втрата сім'єю своєї виробничої функції;
- невідповідність молоді до шлюбу;
- завищені вимоги до шлюбного партнера;
- алкоголізм і наркоманія.

Окремою проблемою для сімейно-шлюбних стосунків є трудова міграція [6]. Це вимушене явище сприяє появі так званих функціонально неповних сімей, члени яких тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного. Офіційно вона вважається повною, а насправді члени родини не отримують належного емоційного спілкування один з одним. Між подружжям виникають розлади та перепади настрою, закомплексованість, домінування залежності у поведінці, імпульсивність, що нерідко проявляється у неналежній поведінці та конфліктах. Найвагомішою є проблема дефіциту реального спілкування подружжя. І внаслідок чого, крім функціонально неповних, ці сім'ї стають неповними офіційно, бо значна частка з них розлучається [2].

Дослідниця дистантних сімей І. Трубавіна [11] стверджує, що за наявності у шлюбі двох батьків, професійні або інші причини залишають їм мало часу для сім'ї. Спілкування з дітьми, зазвичай, відбувається лише у вихідні дні, та й у ці дні обмежує-

ся кількома годинами. Навіть більше, деякі батьки взагалі забувають про свої виховні функції. Піклуючись про економічне благополуччя своїх дітей, батько / мати досить рідко знаходяться в сім'ї, а отже дитина росте або тільки з матір'ю, або тільки з батьком. У таких дітей виявляються симптоми дери́вації (нестачі батьківської турботи).

Погоджуємося з думкою Т. Комар [8], яка вказує, що у дистантних сім'ях нерідко виникають такі відхилення у розвитку особистості та поведінці, як: інфантилізм, аморальність, брехливість, агресивність, відхилення від норм статевої поведінки, схильність до суїцидів тощо. Тому запобігання відхиленням у поведінці та гармонізація розвитку дитини з дистантною сім'єю повинні ґрунтуватися на знанні причин їх виникнення, своєчасній психологічній діагностиці, застосуванні сучасних технологій корекції відхилень у поведінці та активізації особистісного потенціалу дитини.

Протягом останніх років в Україні наша увага привернута до напруженої військової ситуації на Сході, внаслідок якої велика кількість молодих сімей втрачає свого батька-годувальника. Звідси видно, що бойові дії на території України теж є причиною збільшення кількості неповних сімей.

Зважаючи на сказане вище, серед основних причин виникнення неповних сімей у наш час можна виділити такі:

- розпад сім'ї внаслідок розлучення подружжя;
- смерть одного із подружжя;
- народження дитини поза шлюбом;
- виїзд на заробітки одного з членів сім'ї (дистантні сім'ї);
- загибель батька під час бойових дій.

Серед проблем неповних сімей особливо гостро стоїть проблема їх функціонування як інституту виховання й соціалізації дітей [6; 14]. Специфічний спосіб життя сім'ї з одним із батьків відчутно відбивається на виховному процесі. Діти, що виховуються в сім'ях з одним із батьків, позбавлені моделі взаємин чоловіка й жінки в родині. Це своєю чергою негативно впливає на їхню соціалізацію в цілому й на підготовленість до майбутнього сімейного життя зокрема. Психологи та педагоги оцінюють показник ідентифікації дітей зі своїми батьками одним з основних критеріїв ефективності сімейного виховання [4; 8; 13]. Водночас дитина виражає прийняття моральних й ідеологічних норм своїх батьків. Здійснення цієї складової частини виховного процесу в неповній сім'ї деформується у зв'язку з відсутністю одного із батьків. У неповних батьківських сім'ях до перерахованих вище проблем додається відсутність материн-

ської ласки, без якого виховання дітей теж не може бути повноцінним [15].

Соціалізація дитини починається з народження. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто й природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід [12].

Дослідники [3;10] виділяють наступні різновиди неповних сімей:

- залежно від наявності батька (матері) та від того, хто з батьків займається вихованням дитини, розрізняють материнські та батьківські неповні сім'ї;

- за кількістю поколінь у сім'ї вирізняють неповну просту – мати (батько) з дитиною чи декількома дітьми та неповну розширену сім'ю – мати (батько) з однією чи декількома дітьми та іншими родичами (становлять абсолютну більшість серед неповних сімей);

- за способом утворення виділяють позашлюбну (сім'я матері-одиначки), осиротілу неповну (утворюється в результаті смерті одного з батьків або окремого їх проживання) та неповну розведену.

Осиротіла неповна сім'я утворюється в результаті смерті одного з батьків. Незважаючи на те, що втрата близької людини це страшний удар для сім'ї, родинні зв'язки в таких сім'ях не руйнуються: зберігаються взаємини з усіма родичами по лінії загиблого (померлого) чоловіка, які продовжують залишатися членами сім'ї. Під час надання психологічної допомоги членам зазначеного різновиду неповної сім'ї консультант повинен спрямовувати зусилля на підтримку вдівця / вдови, допомогти їм у реорганізації свого життя, керуючись його життєвими цінностями, зорієнтувати увагу та зусилля на підтримку дитини.

Особливої уваги потребують питання про підтримку осиротілих сімей внаслідок ведення бойових дій на Сході України. Такі сім'ї завжди будуть переживати гостру травму від втрати свого члена. Адже усі члени неповної сім'ї різко стикаються із низкою таких травмуючих чинників, як-то: загибель батька-годувальника, перехід із категорії повної у категорію неповної сім'ї, руйнація життєвих планів і мрій дружини та

дітей. Ми вважаємо, що тут потрібно використовувати не тільки загальну схему роботи із втратами, але й піднімати питання на державному рівні, розробляти та впроваджувати програми щодо соціально-психологічної роботи та підтримки таких сімей, щоб їхні члени не залишалися наодинці зі своїм болем та розпачем.

Варто зазначити, що у неповній сім'ї, яка виникла через розлучення (батьки з якоїсь причини не захотіли або не змогли жити разом), кожен з батьків продовжує бути юридично відповідальним за виховання дітей. Розлучення батьків досить часто спричиняє психологічну травму у дітей, обумовлює появу почуття неповноцінності, страху, сорому. Тому природними бажаннями, особливо маленьких дітей, є надія на возз'єднання, відновлення шлюбних стосунків між батьком і матір'ю.

Згідно з результатами досліджень В. Постового і О. Максимовича [9], у розлучених сім'ях ставлення до батька більш негативне, ніж позитивне, тоді як до матері – чуйне, турботливе, дбайливе. Через розлучення батьків діти почувають себе незахищеними і морально безсилями, що спричиняє у них розвиток комплексу неповноцінності, часто є причиною педагогічної занедбаності, важковиховуваності.

Як зазначає К. Суятинова [12], розлучення для багатьох жінок є сильним потрясінням у житті. У стані горя і сорому мама нерідко у всіх негараздах звинувачує батька, виховує у дітей почуття ненависті й зла до нього, яке може обернутися потім не тільки проти її колишнього чоловіка, але і проти неї й інших дорослих. Ще складнішим є процес проходження соціалізації дітей у тих сім'ях, у яких мати активно хоче «влаштувати» своє особисте життя. У сім'ї часто з'являються нові вітчими. Деякі з них, оселяючись у квартирі, хочуть перебудувати на свій лад їх сімейний побут, вимагаючи від дитини певного ставлення до себе, а потім їх залишають. На їх місце можуть прийти інші, і все починається спочатку. Дитина стає замкнутою, вона відчуває себе нікому не потрібною. Через це у дитини часто погіршуються стосунки з мамою.

Робота психолога з батьками з розлучених сімей характеризується певними особливостями. Насамперед акцентується увага на тому, що необхідною умовою виховання дітей із розлучених сімей є компетенційна діяльність дорослих, що доповнює дитині недостатню батьківську (материнську) увагу, завдяки якій виробляються необхідні навички взаємин з іншими людьми, проявляються теплі та щирі емоційні стосунки, які сприяють задоволенню



життєво важливих потреб. Варто підкреслити важливість збереження хороших стосунків з тим, хто залишився поза сім'єю, що цінністю спільно прожитих років з партнером є наявність спільних дітей. Задача психолога у цьому разі – дати розуміння того, що не потрібно залучати дітей у протиріччя між дорослими (якого б характеру вони не були), маніпулювати один одним через дитину, чи зганяти свою злість на дітях. Адже це провокує виникнення цілої низки невтішних наслідків для дітей та сім'ї, а надалі – страх перед створенням нової сім'ї.

Щодо позашлюбної сім'ї, де мати сама виховує дитину, то вона теж має свої особливості. По-перше, це стосується обставин, через які жінка приймає рішення народити дитину без вступу в шлюб. Це може бути бажання скрасити самотність, прагнення задовольнити потребу в материнстві або залишити дитину як нагадування про чоловіка, якого вона пристрасно любила та інше. [10].

Іноді можна спостерігати усиновлену сім'ю. Це скоріше виняток із правил, але існує певний відсоток добре освічених, професійно успішних жінок 30–40 років, які бажають пізнати всю радість материнства шляхом усиновлення (можливо використовуючи єдиний спосіб стати матір'ю).

На сьогодні «Матері-одиначки» вже не зазнають зневаги та осуду, як це було колись, бо такий стиль життя нині є вже соціально прийнятним. Водночас жінка із такої сім'ї стикається з низкою питань, які виникають під час працевлаштування, тому змушена виконувати таку роботу, яка дозволяла б їй поєднувати такі сімейні функції, як виховання дитини і матеріальне забезпечення сім'ї. Як наслідок цього – навіть найтурботливіша жінка з неповної сім'ї через надмірну зайнятість і трудову перевантаженість не має достатньо часу для виховання своєї дитини, тому діти можуть залишатися без належного догляду.

Загалом, аналізуючи життєдіяльність неповних сімей щодо виконання ними основних функцій, можна визначити цілу низку певних особливостей. Наприклад, ми поділяємо думку А. Шульги [13] з приводу того, що, маючи свої специфічні особливості у структурі неповної сім'ї, де тільки один із батьків відповідає за життя та виховання дітей, неповна сім'я відрізняється умовами життєдіяльності, виховання та соціалізації дітей. А це зумовлює зміну у реалізації та співвідношенні тих чи інших функцій, які притаманні конкретній сім'ї. Економічна або матеріальна функція у таких сім'ях, як правило, не виконується належним чином (саме через житлові труднощі, безробіття

та дискримінацію жінки на ринку праці), однак з часом рівень виконання цієї функції може підвищуватися залежно від стабільності заробітків та категорії неповної сім'ї. Наступна функція сім'ї – господарсько-економічна. Дана функція передбачає спільне ведення господарства, планування і використання сімейного бюджету, розподіл домашніх обов'язків, спільний догляд за старими батьками тощо. На реалізацію господарсько-економічної функції сім'ї сильно впливають доходи подружжя і одержувані від держави соціальні гарантії. Зниження рівня реальних доходів, нерівномірний розподіл доходів між верствами населення, зростання безробіття і, як наслідок, напружена обстановка в сім'ї призводять до порушень даної функції.

Як зазначає з цього приводу М. Докторович [5], поєднання професійної кар'єри та ролі матері або батька у неповних сім'ях є непростю проблемою. Наукові дослідження свідчать, що більше 20% із них не отримують допомоги по догляду і вихованню дітей.

Ми акцентуємо увагу на тому, що навіть одержання державної соціальної допомоги (одиноким батькам) чи аліментів (у розлучених сім'ях) суттєво не вирішує питання про матеріальне забезпечення, оскільки їх розмір не завжди пропорційний витратам на утримання дитини, забезпечення всебічного розвитку, змістовного відпочинку чи лікування (за необхідності). Загалом дуже важко одинокій матері чи батькові самостійно матеріально забезпечити себе та дитину, виконуючи одночасно такі функції, як підтримка санітарних умов, приготування їжі, вирішення побутових питань, догляд за дитиною і навіть забезпечення житлом (орендованим, чи власним). І, як наслідок, одинокі мати чи батько, аби мати змогу поєднувати батьківські обов'язки та матеріальне забезпечення, можуть займатися надомною працею, працювати вночі, за сумісництвом, або змушені іти на більш високооплачувану роботу, поступаючись власним професійним інтересом та розвитком.

Виконання демографічної функції погіршується, знижується реалізація репродуктивної та сексуально-еротичної функцій, тим самим і ймовірність мати братика чи сестричку у дитини, для дорослого ж – ще хоча б раз відчутти радість материнства, або батьківства. Також часто діти із таких сімей можуть бути свідками стосунків матері з багат'яма іншими чоловіками, чи батька з іншими жінками (якщо вони ведуть аморальний спосіб життя), або й навпаки, коли дорослі відкидають будь-якого роду спілкування із протилежною статтю через

свої попередні невдачі. І те й інше не сприяє правильному, позитивному формуванню у дітей розуміння та сприйняття характеру відносин між чоловіком та жінкою, що надалі негативно впливає як на поведінку підростаючої дитини-підлітка (яка уже може розуміти та аналізувати те, що раніше бачила та переживала), так і на особисте сімейне життя.

У неповних сім'ях зменшується можливість організації спільного змістовного дозвілля і відпочинку дітей та батьків, що спричиняє порушення виконання рекреаційної функції. Така сім'я може страждати через деяке емоційне відчуження між її членами, оскільки спільно пережиті емоції на відпочинку не тільки зближують, але й по-новому розкривають батьків перед дітьми, і навпаки. Також досить часто матеріальна скрута унеможливує відвідування цікавих заходів, закладів відпочинку, визначних місць чи організації подорожей. Така ситуація може бути підґрунтям для формування у дитини почуття заздрощів, неповноцінності, боязні та іншого.

Неналежне виконання виховної функції спричиняє порушення процесу соціалізації особистості дитини, виникає дефіцит виховання через руйнування повноцінного суб'єкта виховання (мати+батько), виникає потреба допомоги інших близьких родичів у вихованні дітей.

Відсутність одного із батьків в сім'ї може стати причиною неповноцінного, невдалого виховання дітей. У материнських неповних сім'ях хлопчики не бачать моделі чоловічого поведіння в родині, що сприяє формуванню в процесі їхньої соціалізації неадекватного уявлення про рольові функції чоловіка, батька. Поведіння незаміжньої матері в родині багато в чому обумовлено відсутністю батька. Це впливає й на соціалізацію дівчаток, які виховуються в материнських неповних сім'ях, спотворює їхні уявлення про рольові функції жінки, дружини, матері. Майбутні чоловіки, котрі виховуються без батька, нерідко засвоюють жіночий тип поведінки або ж у них формується викривлене уявлення про чоловічу поведінку як агресивну, різку, жорстоку. А у майбутніх дружин, які виростили без батька, гірше формуються уявлення про ідеал майбутнього чоловіка, в сімейному житті їм значно важче адекватно розуміти чоловіка і синів.

Недостатньо виконуються комунікативна та емоційна функції сім'ї: порушуються потреби членів неповної сім'ї у спілкуванні та взаєморозумінні, порушується емоційний зв'язок. Здебільшого через трудову зайнятість дорослого досить часто у неповній

сім'ї спілкування зводиться лише до побутових питань, без глибокого душевного контакту. Внаслідок чого у дитини можливе формування невпевненості в собі, замкненість, агресивність, ворожість. А дорослий своєю чергою залишається наодинці зі своїми думками та питаннями, що також веде до особистісної деформації особистості та емоційних розладів.

Крім того порушується регулятивна функція сім'ї або функція первинного соціального контролю. У неповних сім'ях обмежені можливості контролю за тим, як дитина проводить свій вільний час, погіршується можливість формування і підтримки моральних та правових норм, формування відповідальності у міжособистісних, внутрішньосімейних, суспільних відносинах та поведінці. Враховуючи те, що дитина багато часу проводить без батьків, є певний ризик засвоєння дитиною соціально-несхвальних форм поведінки, що надалі негативно позначається на формуванні соціальної структури особистості. Починаючи з того, що дитина не завжди в змозі правильно організувати свій розпорядок дня – вчасно поїсти, вирішити питання гігієни, відповідно до погодних умов одягнутися, закінчуючи тим, що діти можуть перебувати у несприятливому соціальному середовищі, наприклад, коли мати чи батько мають алкогольну чи будь-яку іншу залежність.

Досліджуючи адиктивну поведінку, А. Голева [3] разом із псевдоблагополучними, аморальними, проблемними та криміногенними відносить до неблагополучних, соціально-дезадаптованих, дисфункціональних сімей і неповні сім'ї. Оскільки неповна сім'я відрізняється дефектами в структурі, одним із негативних чинників такої сім'ї є емоційний дискомфорт, який відчуває дитина в такій сім'ї. Він характеризується комплексом психологічних реакцій і переживань – ущербності, заздрощів, емоційного голоду та іншого. Така ситуація викликає у дітей підвищений інтерес до своїх переживань із зневагою до переживань дорослих, недоброзичливе, а інколи й агресивне ставлення до батька чи матері, які покинули родину.

Ми вважаємо, що тенденція до зростання кількості неповних сімей не тільки негативно відбивається безпосередньо на дітях, які виховуються у таких сім'ях, де не завжди кожен з батьків робить свій внесок у формування та становлення особистості, а й на суспільство в цілому, оскільки регресивні трансформації дещо знецінюють шлюб та сім'ю, як найважливіший інститут виховання підростаючого покоління.

Зважаючи на те, що неповна сім'я часто страждає через викривлення своїх функцій



або взагалі неспроможна належним чином виконувати їх, що неодмінно позначається на соціалізації дитини з такої сім'ї, на допомогу повинні прийти інші інститути соціалізації і насамперед психологічні служби з підтримки сім'ї, соціальні служби, навчально-виховні заклади в особі педагогічних працівників та психологів.

Окреслюючи напрями психологічної допомоги членам неповних сімей, звертаємо увагу на виявлення проблем кожної дитини, психодіагностику, корекційну роботу, допомогу батькам і дітям у встановленні правильних взаємовідносин. Розширення знань дітей та батьків про правила формування знань, про правила формування здорового способу життя, навчання засобів захисту від психологічних і соціальних стресів, контроль за умовами життя дитини в сім'ї та школі, зниження емоційного напруження, оцінка індивідуально-психологічних особливостей і можливостей дитини та створення програми її розвитку, допомога у встановленні та налагодженні контактів батьків з дітьми, створення сприятливого мікроклімату у середовищі неповної сім'ї та інше.

Під час роботи з батьками з неповних сімей необхідні ще й такі напрями роботи, як: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків батьківсько-дитячих стосунків та її членів з мікросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлучень та зустрічей, допомога в організації спілкування на відстані, організація груп взаємодопомоги, залучення дітей до культурно-дозвілдової діяльності та інше.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Узагальнюючи результати теоретичного дослідження, зазначаємо, що неповна сім'я – це категорія сімей, в якій неповнолітня (ні) дитина (діти) проживає з одним із батьків, який несе за неї повну відповідальність. Основними проблемами неповної сім'ї є проблеми родинного дискомфорту дитини, через що розвиваються комплекси різного характеру, відсутня внутрішня гармонія, що врешті-решт призводить до психологічних порушень. Діти із неповних сімей страждають через дефіцит уваги та належної комунікації, матеріальну скруту та соціальну незахищеність, через неможливість формування повноцінної ставово-рольової ідентифікації.

Більшість уваги завжди приділяється проблемам дітей, а стосунки між подружжям відсуваються на другорядний план. В процесі планування роботи з такими сім'ями важливим є аналіз кожної ситуації,

починаючи від встановлення причини виникнення неповної сім'ї, закінчуючи індивідуальним підходом до кожного члена із зазначеної категорії.

У цьому аспекті особливої уваги потребує практична підготовка психологів до роботи з неповними сім'ями. Саме в сучасних умовах, коли від компетентності та ініціативи психолога, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи, має значення рівень підготовки психолога, рівень його готовності до роботи із неповними сім'ями, адже надання психологічної допомоги членам неповних сімей потребує глибоких знань специфіки сімейної проблематики та ефективного володіння прийомками і засобами психологічної роботи. Перспективою подальшого дослідження цієї теми ми вбачаємо всебічне вивчення проблеми готовності майбутніх психологів до зазначеної проблеми, а також уточнення сутності та компонентів готовності майбутніх психологів до роботи з неповними сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. К.: МАУП, 2001. 96 с.
2. Венгер Г.С. Феномен дистантної сім'ї. Український науковий журнал «Освіта регіону». № 2. 2013. С. 195–196.
3. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.
4. Гущина Т.Ю. Формирование готовности у будущих педагогов к работе с неполными семьями. Белгород. 1997. 261 с.
5. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 Соціальна педагогіка. К., 2007. 21 с.
6. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 29 с.
7. Зубкова Т.С. Неполные семьи. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семей: учеб. пособ. для студ. М., 2003. С. 75–80.
8. Комар Т.В. Виховання дітей у дистантних сім'ях як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №13. 2017. 36 с.
9. Максимович О.М. Особливості виховання дітей із розлучених сімей: навч.-метод. посіб. О.М. Максимович, В.Г. Постовий; Держ. центр соц. служб для молоді М-ва України у справах сім'ї, дітей та молоді, Ін-т пробл. виховання АПН України. К.: ДЦССМ, 2004. 140 с. Бібліогр.: с. 122–138. ISBN 966-7815-52-8
10. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / перевод с чеш. Л. Н. Хваталовой; общ. ред. Н. М. Ершовой / Воспитание детей в неполной семье. М.: Прогресс, 1980. С.70–98

11. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. І.М. Трубавіна. К.: ДЦССМ, 2003. 132 с.

12. Суятинова К. Особливості впливу неповної сім'ї на соціалізацію дитини дошкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 47, 2013. С. 194–199.

13. Шульга А.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших шко-

лярів з неповних сімей / Дис. к. пед. н.: 13.00.04. Чернівці: Чернівецький Національний університет імені Юрія Федьковича, 2017. 171 с.

14. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. 448с.

15. Юрченко І.В. Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: ВЦВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 2. С. 207–216.

УДК 376.018.32.011.3-051:159.944

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Погрібна А.О., к. психол. н.,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти проблеми позитивного мислення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Визначено, що позитивне мислення є одним із базисних копінг-ресурсів, здатних попереджати виникнення та основні прояви емоційного вигорання. Розроблено та доведено ефективність семінару-тренінгу з формування навички позитивного мислення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Ключові слова: позитивне мислення, копінг-ресурси, емоційне вигорання, стрес, педагогічна діяльність.

В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы позитивного мышления у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Определено, что позитивное мышление является одним из базисных копинг-ресурсов, способных предупреждать возникновение и основные проявления эмоционального выгорания. Разработан семинар-тренинг по формированию навыка позитивного мышления у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта, и доказана его эффективность.

Ключевые слова: позитивное мышление, копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, стресс, педагогическая деятельность.

Pogribna A.A. POSITIVE THINKING AS A COPING-RESOURCE OF TEACHERS OF SCHOOL-BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents theoretical and practical aspects of the problem of positive thinking among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. It is determined that positive thinking is one of the basic coping resources that can prevent the emergence and the main manifestations of emotional burnout. A seminar-training on the formation of the skill of positive thinking among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities was developed and its effectiveness was proved.

Key words: positive thinking, coping resources, emotional burnout, stress, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Особистість педагога завжди розглядалася в освіті як один із провідних чинників, що забезпечують її якість. Процеси, характерні для сьогоdnішнього стану вітчизняної освіти, ще більше актуалізували звернення психолого-педагогічних наук до особистості і діяльності педагога, його професійної компетентності. Професійно-педагогічна діяльність учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами, що зумовлюють її стресогенність: висока навантаженість на нервову систему педагога; невизначеність чіткого

змісту корекції; необхідність працювати з неблагополучними сім'ями; незначна зацікавленість влади, батьків щодо проблем дітей із психофізичними вадами розвитку; невисока заробітна платня; недостатнє навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів освіти; певна їхня ізоляваність та т.п. [3] Виконання професійних обов'язків в умовах хронічного стресу потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки, в структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція. Важливим копінг-ресурсом для учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту виступає позитивне мислення,



яке є однією з головних умов психологічного благополуччя та педагогічної майстерності означеної категорії педагогічних працівників. Позитивне сприйняття інформації, мислення в позитивному ключі разом із позитивним ставленням не тільки сприяє позитивній професіоналізації та забезпечує психологічне здоров'я і якість життя педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, але й впливає на показники психологічного здоров'я і самопочуття учнів з особливими освітніми потребами. Саме тому формування навички позитивного мислення у вчителів спеціальної школи, на наш погляд, є однією з умов забезпечення ефективної професійної самореалізації та попередження негативних змін в їх професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема позитивного мислення стала гостро актуальною лише в останні десятиріччя у зв'язку з різким збільшенням кількості депресивних розладів у різних верств населення та професійних груп. Традиційно означена проблема вивчається в рамках позитивної психології, яка займається дослідженням позитивних аспектів психіки людини. Так, Н.В. Піл [4], один із засновників теорії позитивного мислення, пов'язував його з таким психологічним феноменом, як віра. На відміну від ірраціональної релігійної віри, психологічна віра пов'язана з продуктивним мисленням і здатністю людини діяти відповідно до виробленої установки. На цьому ґрунтується основний принцип позитивного мислення, запропонований автором – віра в себе і свої сили. На думку Н.В. Піла, без усвідомленої віри у свої здібності людина не може стати процвітаючою особистістю. Почуття невідповідності та власної неповноцінності заважають реалізації планів, бажань і надій. А почуття впевненості у своїх силах і в собі самому, навпаки, веде до особистісного зростання, самореалізації і благополучного досягнення цілей. Наукові погляди автора тісно переплітаються з концептуальними положеннями гуманістичної психології в питаннях дослідження позитивного потенціалу особистості, її оптимального функціонування.

Оскільки позитивне мислення є відносно новим, недостатньо вивченим феноменом у сучасній психології, воно не представлено ні в традиційних класифікаціях видів мислення, ні в традиційних теоріях мислення. Згідно із сучасним баченням позитивне мислення визначається як особливий тип мислення, який характеризується життєрадісним світовідчуттям, здатністю сприй-

мати, акумулювати і поширювати тільки позитивні думки і емоції. Спроби зрозуміти сенс і зміст позитивного, конструктивного, оптимістичного мислення зустрічаються як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці (Т.О. Гордєєва, Д. Джампольські, М. Джеймс, І.В. Дубровіна, А.І. Захаров, Дж. Капрара, Н.І. Козлов, Л.С. Колмогорова, К. Петерсон, В.Л. Райков, С.Л. Рубінштейн, Ю.М. Орлов, Є.М. Осін, Г.М. Ситін, М. Селігман та ін.). Вчені сходяться на думці, що даний тип мислення сприяє виробленню навичок позитивного ставлення до дійсності та вирішенню проблем за допомогою конструктивних дій.

Розуміючи позитивне мислення як специфічний вид мислення, російська дослідниця Л.С. Колмогорова визначила його основну ознаку, до якої віднесла позитивні установки в аналізі ситуації, в плануванні майбутніх дій, в осмисленні власного життя, коли інтерпретація тієї чи іншої події призводить до позитивної емоції або до зміни знаку емоції – з негативного на позитивний [2]. Т.О. Гордєєва та Є.М. Осін, досліджуючи зв'язок позитивного мислення з навчальними досягненнями, виділяють три його сторони (або складові частини): позитивні уявлення про себе (самоповагу), позитивну інтерпретацію теперішнього і минулого життєвого досвіду, позитивні очікування, що стосуються майбутнього (оптимізм) [1]. При цьому дослідники здебільшого спираються на теорію оптимізму М. Селігмана [6], в якій доведено вплив позитивних (оптимістичних) пояснень життєвих подій на успішність професійної, навчальної та спортивної діяльності. Вивчаючи причини формування «вивченої безпорадності», автор описав оптимістичний і песимістичний атрибутивні стилі, виділивши три параметра пояснень успіхів і невдач: стабільність, глобальність і локус. В оптимістичному атрибутивному стилі невдачі сприймаються як тимчасові і випадкові, що зачіпають лише невелику частину життя і схильні до зміни, а успіх – як стабільний, глобальний і залежний від власних зусиль індивіда. У песимістичному стилі пояснення, навпаки, позитивні події розглядаються як тимчасові, викликані зовнішніми причинами і відносяться до конкретної області, а несприятливі події і неуспіх пояснюються особистісними (внутрішніми) характеристиками, які є стабільними (постійними) і універсальними (широкими). Песимістичний атрибутивний стиль є когнітивним фактором ризику депресії; в людей із оптимістичним стилем пояснення кращий стан здоров'я і більш висока тривалість життя, ніж у людей з песимістичним. Негативний вплив песимізму на ефективність діяльності тео-

рія оптимізму пов'язує з неготовністю песиміста проявляти наполегливість у вирішенні складних завдань, що вимагають докладання зусиль. На сьогодні існують дослідження, які переконливо доводять роль інших складових частин позитивного мислення в успішності різних видів діяльності.

Представники атрибутивного підходу, який широко представлений на пострадянських теренах, у дослідженні позитивного мислення значну увагу приділяють визначенню його структури. Окрім традиційних поглядів на основні складові частини позитивного мислення, які було представлено вище, існують спроби побудови оригінальних структурних моделей. Так, Л.М. Рудіна [5] виділила 6 змінних, що входять у структуру позитивного або негативного мислення: час невдач, час успіху, широту невдачі, широту удачі, Я-невдачу і Я-успішність. «Час невдач» показує, наскільки постійною людина вважає причини своїх невдач і неприємностей. А «час успіху» визначає сталість у поясненні позитивних подій. «Широта невдач» тісно пов'язана з таким поняттям, як просторовий песимізм, тобто пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на багато сфер діяльності. «Широта удачі» виявляє оцінку оптимізму з позиції широти для позитивних подій. «Я-невдача» показує оцінку персоналізації в поганих умовах (визнання власної провини в невдачах), а «Я-успішність» – персоналізацію в хороших умовах (констатацію своїх заслуг).

К.С. Шааб у своєму дослідженні виділила три основні складові частини позитивного мислення: 1) позитивні переконання або афірмації – короткі позитивні твердження, спрямовані на конкретний аспект свідомості і здатні закладати нову програму, згідно з якою підсвідомість буде свою роботу і створює життєві ситуації, що відповідають даній афірмації за змістом; 2) позитивний настрій – «внутрішній стрижень» людини, який допомагає долати труднощі. Проявляється в емоціях радості, інтересу, в життєстверджуючому настрої; 3) власне позитивне мислення, яке дозволяє людині сприймати навколишній світ і нові можливості. Людина з позитивним мисленням постійно відкрита експерименту, відкрита для отримання нової інформації і знаходиться в постійному розвитку [7].

Незважаючи на деякі відмінності у вищезначених структурних моделях позитивного мислення, визначені дослідниками змінні складають такі чинники, як стабільність, глобальність, інтернальність–екстернальність (за М. Селігманом), за якими оцінюється вираженість позитивного мислення.

Іншим підходом до вивчення позитивного мислення є теорія диспозиційного оптимізму Ч. Шейера і М. Карвера [8], яка найбільш поширена в зарубіжній психології. Суть даного підходу полягає в тому, що оптимізм-песимізм розглядається як узагальнені позитивні (або негативні) очікування людини, які можна в більшій чи меншій мірі поширити на все її життя. Конструкти оптимізму і песимізму автори описують через теорію мотивації Аткінсона, основна ідея якої – в тому, що поведінка спрямована на досягнення бажаних цілей. На їх думку, люди намагаються вибудувувати свою поведінку відповідно до бажаних результатів і воліють триматися подалі від того, що вважають небажаним. Таким чином, якщо цілі недостатньо значущі, ніякі дії не виконуються. Наступним основним елементом теорії є очікування, яке виражається в почутті впевненості або сумніві щодо досягнення мети. Ч. Шейер і М. Карвер вважали, що люди роблять зусилля, спрямовані на подолання труднощів для досягнення поставлених цілей, лише до тих пір, поки їх очікування майбутніх успіхів досить сприятливі. Передбачається, що різні очікування щодо досягнення мети також супроводжуються різними емоційними переживаннями. Відчуття наближення до бажаних цілей пов'язано з переважанням позитивного афекту, і навпаки, під час виникнення суттєвих проблем на шляху до досягнення цілей виникає негативний афект. На цих принципах будується прогнозування поведінки оптимістів і песимістів. Таким чином, Ч. Шейер і М. Карвер оптимістами називають людей, які дотримуються позитивних очікувань щодо майбутнього, песимісти, відповідно, більш схильні до негативних.

Дослідження сучасних науковців переконливо доводять зв'язок песимізму з почуттям самотності, депресією, низькою самооцінкою, низькими професійними успіхами, негативними показниками адаптивності, фізичного здоров'я, якості і тривалості життя. Це підтверджує значущість позитивного мислення для психологічного благополуччя особистості і необхідність його розвитку. Отже, висока соціальна зазубуваність та недостатня розробленість означеної проблематики відносно вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту зумовили мету дослідження.

Мета статті – окреслити шляхи формування позитивного мислення як важливішого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Вклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 240 педагогічних



працівників, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років. Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Його специфіка передбачала наявність двох контрольних груп. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їх кількості в експериментальній групі та становила, відповідно, 80 осіб у кожній із них. Було використано такі стандартизовані психодіагностичні методики: 1) Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник, автори: J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської, (шкала «депресивність»); 2) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор В.В. Бойко. Було задіяно також методи математичної та статистичної обробки даних: наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиці спряженості; оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами проходила за допомогою параметричних ϕ -критерія і Z -критерія Фішера.

Аналіз отриманих результатів показав таку вираженість шкали «депресивність» у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту: високий рівень – 32,5%; середній рівень – 57,5%; низький рівень – 10% респондентів. Отже, ми спостерігаємо недостатність оптимізму, позитивного мислення в педагогів експериментальної групи. Необхідно зазначити, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту шкала «депресивність» на статистично значущому рівні виражена більшою мірою, ніж у педагогів ЗОШ ($p \leq 0,001$), при цьому за означеною шкалою фахівці навчальних закладів для дітей із вадами інтелекту майже не відрізняються від своїх колег, що працюють у ЗОШ-інтернатах. Отже, хронічна пригніченість, негативізм у самооцінці, емоційному стані, безнадійність, підвищена неспокійність, тривожність і схвильованість, відчуття песимізму з приводу майбутнього тощо притаманні педагогам інтернатних закладів освіти значно більшою мірою, ніж вчителям ЗОШ. Отримані результати ми пов'язуємо зі специфікою роботи в школах-інтернатах, що передбачає більш тісний емоційний контакт із вихованцями, самовідданість, уміння встановлювати і підтримувати контакти з «важкими» дітьми, гуманістичну спрямованість, педагогічну справедливість та характеризуєть-

ся складністю професійної самореалізації, обмеженням можливостей для отримання задоволення від процесу діяльності та т.п.

За допомогою побудови таблиці спряженості ми засвідчили наявність зв'язку між «депресивністю» та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту ($p \leq 0,001$), тобто депресивність як особистісна властивість прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі. Зазначимо, що «депресивність» виявилася притаманна педагогам усіх категорій, що мають ознаки емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). За допомогою коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона було встановлено, що в експериментальній групі шкала «депресивність» має значущі позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,53$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,56$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,41$; $p \leq 0,001$). У фазі напруги «депресивність» значуще пов'язується з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «тривогою і депресією» ($r=0,65$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – «емоційним дефіцитом» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «деперсоналізацією» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$). У фазі резистенції «депресивність» помірно корелює з усіма симптомами: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,30$; $p \leq 0,01$), емоційно-морально дезорієнтацією ($r=0,30$; $p \leq 0,01$), розширенням сфери економії емоцій ($r=0,37$; $p \leq 0,01$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$). Отже, відсутність позитивного світосприйняття та життєрадісності в респондентів експериментальної групи обумовлює виникнення та представленість широкої симптоматики емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Зазначимо, що статистично значущих відмінностей коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та шкалою «депресивність», отриманих у вчителів експериментальної та контрольних груп, не виявлено.

Виходячи з вищенаведеного, можна стверджувати, що позитивне мислення є одним із базисних копінг-ресурсів, здатних попереджати виникнення та основні прояви емоційного вигорання як у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, так і в інших категорій педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

У рамках нашого дослідження ми розробили програму психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних допінг-

ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, одним із завдань якої є сприяння розвитку умінь раціонального осмислення ситуації, пошуку й оцінки власних ресурсів, формування навички позитивного мислення як джерела особистісного зростання та професійної й життєвої успішності (когнітивне подолання стресу). Розроблена психокорекційна програма впроваджувалась у навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. Зазначимо, що за результатами нашого дослідження програма може бути використана практичними психологами загальноосвітніх закладів різних типів. Психокорекційна програма реалізовувалась у формі семінару-тренінгу, який дозволив створити найбільш оптимальні умови для навчання та взаємонавчання, самодослідження й самовдосконалення учасників на основі власної активності. Обираючи форму проведення групової психокорекції, ми виходили з положення про те, що усвідомлення проблеми – 50% запорука її вирішення. Особливість семінару-тренінгу полягає в тому, що він дозволяє одночасно отримувати актуальну інформацію про копінг-поведінку як інструмент вирішення проблемних ситуацій і вирішувати завдання з формування ресурсів подолання стресу.

Реалізація завдання з розвитку позитивного мислення у вчителів спеціальної школи передбачала дві зустрічі, тривалість кожної – від 3 до 5 годин. Метою першої зустрічі стало формування навички позитивного мислення, допомога учасникам в усвідомленні особистої відповідальності за власне благополуччя, моделювання позитивного образу власного майбутнього. Для цього ми використали:

1) вправу «Веселушка» (мета – розвиток вміння в складних ситуаціях приводити себе в позитивний стан, розминка);

2) мозковий штурм «Як мислення впливає на наше життя» (мета – визначення основних сфер життя людини, які в більшій мірі підпадають під вплив дії нашого способу мислення);

3) міні-лекцію «Складові частини позитивного мислення» (мета – ознайомлення учасників із проблемою позитивного мислення в сучасній психології);

4) вправу «Мильні бульбашки» (мета – формування навичок трансформації негативних думок у позитивні, усвідомлення особистої відповідальності за власне благополуччя, підвищення самоповаги);

5) вправу «Заряд мотивації» (мета – моделювання позитивного образу свого майбутнього за допомогою візуалізації).

Мета другої зустрічі полягала в допомозі учасникам в усвідомленні переваг і нових можливостей при позитивному сприйнятті дійсності, формуванні активної життєвої позиції, розвитку ресурсів, необхідних для досягнення цілей. Було використано:

1) вправу «У чому мені пощастило в цьому житті» (мета – підвищення рівня життєвого оптимізму, створення позитивного настрою на подальшу роботу);

2) групову дискусію «Позитивне мислення. Переваги і недоліки» (мета – надання учасникам можливості спільного, аргументованого обговорення та вирішення проблемного питання, що потребує всебічного аналізу, навчання конструктивному діалогу);

3) міні-лекцію «Мистецтво позитивного мислення» (мета – ознайомлення учасників із проблемою позитивного мислення як фактора успішної самореалізації);

4) вправу «Веселка» (мета – усвідомлення існуючих проблем і важливих життєвих цілей, актуалізація та розвиток ресурсів, необхідних для досягнення цілей);

5) вправу «Казковий ліс» (мета – розвиток позитивного мислення, вміння запам'ятовувати почуття і думки, які супроводжують оптимістичний настрій);

6) роботу з афірмаціями, яка включала в себе ознайомлення з правилами і способами складання афірмацій, роботу з готовими афірмаціями (за Л. Хей) та складання індивідуальних (тематичних або щоденних) (мета – розвиток позитивного мислення за допомогою роботи з афірмаціями).

Реалізація завдання з когнітивного подолання стресу передбачала виконання домашнього завдання, яке полягало в систематичному веденні учасниками щоденника, в який необхідно записувати всі позитивні події, які з ними відбулися, а також у роботі із самостійно складеними афірмаціями.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Контрольний зріз результатів формування експерименту, в якому взяли участь 36 вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, довів ефективність розробленого нами семінару-тренінгу та доцільність його використання в роботі шкільної психологічної служби. Так, за шкалою «депресивність» статистично значущі зміни було зафіксовано між показниками високого рівня (16,6% проти 33,3%; $p \leq 0,05$) та низького рівня (36,2% проти 5,6%; $p \leq 0,001$). Подальшими перспективами дослідження вважаємо впровадження розробленого семінару-тренінгу в навчальний процес загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
2. Колмогорова Л.С., Лычева М.В. Позитивное мышление в свете отечественных и зарубежных исследований. Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2006. № 6. С. 4–10.
3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. 205 с.
4. Пил Н.В. Сила позитивного мышления / Пер. с англ. Л.А. Бабук. Минск: «Попурри», 2007. 336 с.
5. Рудина Л.М. Формирование конструктивного мышления как повышение адаптивности индивида в современном мире. Москва: МосГУ, 2013. 89 с.
6. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: «София», 2006. 368 с.
7. Шааб К.С. Позитивное мышление как условие долголетия. Вестник Тамбовского университета. 2011. Выпуск 6(98). С. 174–178.
8. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. Cognitive Therapy and Research, 1992. V. 16(2). P. 201–228.

УДК 159.923.2:37.015.324.2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Сорокіна О.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка
Скуріхіна А.М., магістр психології,
професіолог
Компанія «Синергіка»

У статті окреслено основні теоретичні підходи до визначення готовності педагогів до інноваційної діяльності. Виділено основні компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності, представлено розширену модель компетенцій вчителя-інноватора та запропоновано методичні рекомендації для розвитку вказаних компетенцій педагогів.

Ключові слова: *готовність до інноваційної діяльності, вчитель-інноватор, компетенції педагога, лідерські компетенції, фасилітаційний супровід інноваційної діяльності.*

В статье обозначены основные теоретические подходы к определению готовности педагогов к инновационной деятельности. Выделены основные компоненты готовности педагогов к инновационной деятельности, представлена расширенная модель компетенций учителя-инноватора, предложены методические рекомендации для развития указанных компетенций педагогов.

Ключевые слова: *готовность к инновационной деятельности, учитель-инноватор, компетенции педагога, лидерские компетенции, фасилитационное сопровождение инновационной деятельности.*

Sorokina O.A., Skurikhina A.M. MODERN APPROACHES TO DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

The article outlines the main theoretical approaches to determining teachers' readiness for innovation. The main components of the teachers' readiness for innovation are highlighted, an expanded model of competencies of the teacher-innovator is presented and methodological recommendations for the development of the indicated competencies of teachers are being offered.

Key words: *readiness for innovative activity, teacher-innovator, competencies of the teacher, leadership competencies, facilitative support of innovative activity.*

Постановка проблеми. Нині освітні трансформації активно впроваджуються на рівні законодавства: було затверджено Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 р., схвалено новий Закон України «Про освіту», затверджується новий державний Стандарт початкової

загальної освіти; широко обговорюється проект Нової української школи. Вказані документи передбачають чимало суттєвих змін, до яких мають бути готові українські вчителі.

Молоді вчителі, які працюють у школі до трьох років, стикаються із проблемами тра-

диційної системи, яка достатньо складно піддається реформуванню, і в той же час їм бракує досвіду, особливо в ситуаціях взаємодії з колегами, батьками та учнями. Результати досліджень вітчизняних вчених свідчать про низький рівень обізнаності педагогів щодо сутності інноваційних технологій, невисокий рівень мотивації до обговорення нових концепцій, підходів, методів навчально-виховного процесу, і середній рівень розвитку креативного потенціалу більшості випускників педагогічних закладів [6]. Це свідчить про необхідність роботи в напрямку розвитку готовності майбутніх та молодих педагогів до інноваційної діяльності.

За результатами дослідження О.М. Шевцової, було виявлено, що вчителі, які працюють за умов інноваційної професійної діяльності, схильні до завищеної професійної самооцінки незалежно від досвіду інноваційної роботи [8]. Такі дані дозволяють зробити висновки про недостатність лише теоретичної підготовки вчителів до інноваційної діяльності: необхідна комплексна програма, спрямована на розвиток готовності до інноваційної діяльності, що включає психологічну діагностику та психологічний супровід. Тренінговий вид діяльності, наприклад, побудований на основі циклу Колба, дозволяє учасникам усвідомити недостатність певного досвіду або навичок і таким чином сформувати власну мотивацію до професійного саморозвитку. Запропонована тренінгова програма передбачає оволодіння учасниками навичками партнерської взаємодії, стимулювання співробітництва вчителів.

Метою статті є розширення уявлення про підходи до розвитку готовності вчителів до інноваційної діяльності. Завданням нашого дослідження є розробка розширеної моделі компетенцій вчителя-інноватора, презентація змісту методичних рекомендацій щодо розвитку компетенцій вчителя-інноватора.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи різні підходи до визначення інноватики в освіті, важливо відмітити, що, як вказує М.Н. Потконяк, поняття «новизни», «вдосконалення», «модернізації», «розвитку» освіти не завжди точно визначаються, і зробити це не так просто, але в цілому вони підкреслюють бажання «вилучити освіту з кризи», в якій вона знаходиться, внести в освіту зміни, які зроблять її ефективнішою, успішнішою, покращеною [7]. І.М. Дичківська розглядає інноваційне навчання як навчальну та освітню діяльність, орієнтовану на динамічні зміни в навколишньому середовищі, та яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих

здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Автор виділяє такі його особливості, як відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [3].

Ми розглядаємо поняття інноваторства відповідно до визначення В.Ф. Паламарчука, який називає новацію результатом (продуктом) творчого пошуку, що відкриває принципово нове в науці і практиці, а педагогів, що відкривають принципово нове, – новаторами. Педагог, який трансформує наукову ідею в практику, за В.Ф. Паламарчуком, є інноватором [5].

Поняття інноваторства в освіті тісно пов'язано з поняттям «агенти змін», адже саме вчителі є безпосередніми суб'єктами впровадження змін в освітньому процесі. Одним із поширених термінів, що стосуються інноваційної діяльності педагогів, є поняття «вчитель як агент змін», яке розглядається деякими науковцями рівнозначним терміну «вчитель-лідер» [9]. У зв'язку із цим варто згадати праці Д. Ловінгфосса щодо вдосконалення програми підготовки вчителів, яка включає підготовку вчителів до ролі агентів змін та роботу над розвитком професійних спільнот усередині та поза школою. Тренінгова взаємодія дозволяє створити групу, яка в подальшому може забезпечувати позитивні умови для інтервізії, де учасники надаватимуть взаємопідтримку та зворотній зв'язок одне одному, а також саме тренінг дозволяє активізувати обмін досвідом та ідеями щодо впровадження тої чи іншої технології в короткій проміжок часу [10].

На основі результатів контент-аналізу наукових праць із теми готовності до інноваційної діяльності Н.П. Плахотнюк виділила такі базові компоненти готовності до інноваційної педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінювально-рефлексивний [6].

К.І. Шихненко виділяє такі особисті якості вчителя як агента змін: мотивація (мотиваційний компонент є і в попередній концепції), знання мікрополітики, готовність ризикувати, розширення повноважень, привласнення, почуття самоефективності, та член спільноти – якість, яка дозволяє вчителям впроваджувати зміни не тільки в рамках власного уроку, а й впливати на адміністрацію школи, залучати до інноваційного процесу інших людей та організації, таким чином розширюючи можливості для впровадження змін [9]. На нашу думку, дана якість може бути включена в розширену модель компетенцій вчителя-інноватора.



У рамках концепції освітнього лідерства в умовах освітніх трансформацій В.Р. Міляєва, Ю.В. Бреус та Н.К. Лебідь виділяють такі лідерські компетенції: орієнтація на результат, аналітичне мислення, управління людськими ресурсами, ефективна комунікація [4].

Наведені вище концепції пропонують часткове теоретичне пояснення проблеми готовності до інновацій та пропонують різні шляхи її вирішення. Тим не менш, проведений теоретико-методичний аналіз дозволяє зробити висновок про нестачу ширшої, узагальнюючої моделі компетенцій вчителя-інноватора, яка в той же час була б прикладною, тобто дозволяла б розробити практичні розвивальні заняття тренінгового типу. Їх можливо проводити в рамках школи, один раз на місяць, доповнюючи психологічним супроводом процес інноваційної діяльності. Саме такий підхід забезпечує підтримку, якої так потребують вчителі, які здійснюють діяльність в умовах сучасних освітніх трансформацій.

На основі аналізу теоретичних і методичних матеріалів нами було розроблено модель компетенцій вчителя-інноватора, яка включає в себе п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивно-операційний, лідерський компоненти, педагогічну креативність та соціальну активність.

Мотиваційний компонент нашої моделі виражає спонукання педагога до здійснення інноваційної діяльності, тобто впровадження певних новаторських технологій у власну педагогічну діяльність. Розвиток мотивації педагогів до інноваційної діяльності вимірюється такими критеріями:

1) потреба в реалізації навчальних проєктів, оскільки саме проєкти розглядаються як спосіб інноваційної діяльності. Завдання психолога може бути в тому, щоб допомогти вчителям усвідомити дану потребу;

2) пізнавальний інтерес до інновацій та прагнення до їх створення. Варто відмітити, що інтерес можна розглядати як певне активне пізнавальне або емоційно-пізнавальне ставлення, яке можливо розвивати [4];

3) сформованість цілей власної інноваційної діяльності – показник, що відіграє важливу роль для активної участі педагога в інноваційному процесі, і на його рівень можливо впливати через тренінгову форму навчання: практичні вправи, рефлексія та взаємний інформативний обмін серед учасників сприяє ефективному усвідомленню цілей інноваційної діяльності учасників;

4) сприйнятливність до нововведень можна розглядати як відносно сталі особистісні утворення, яке із часом може бути

актуалізоване через низку психологічно обґрунтованих і задіяних факторів.

Когнітивно-операційний компонент моделі включає в себе знання та навички, що є необхідними для вчителя майбутнього як інноватора. Він містить загальні знання про тенденції сучасного світу та вміння використовувати дану інформацію саме в контексті освіти, а також до нього відносяться вказані нижче професійні компетенції: знання про суть інновацій та їх специфіку, знання про особливості педагогічного проєктування, оскільки даний вид діяльності є сучасним шляхом реалізації змін; вміння конструювати проєкти, прогнозувати результати проєктування, їх позитивні та можливі негативні сторони; інтеграція та трансформація власного та чужого педагогічного досвіду в процесі педагогічної діяльності.

Варто відмітити, що в умовах тренінгової взаємодії передбачається не лише збагачення знань учасників, а й робота над проєктуванням власної педагогічної діяльності, створення сприятливих умов для обміну інноваційним досвідом, аналізу власних і групових успіхів.

Лідерський компонент нашої моделі включає в себе описані сучасними дослідниками ключові компетенції педагога-лідера [4], але є розширеним за рахунок компетенцій вчителя як агента змін:

1) орієнтація на результат – компетенція, яка забезпечує впровадження нових ідей та технологій у навчання, оскільки вчитель-лідер бере на себе відповідальність, ставить мету, і для її досягнення потрібно раціонально використовувати наявні ресурси;

2) аналітичне (критичне) мислення – особливо актуальна в XXI столітті здатність об'єктивно сприймати, вивчати та викладати інформацію, що передбачає її узагальнення з різних джерел, врахування деталей і тенденцій, визначення проблем, їхньої важливості та причинно-наслідкових зв'язків;

3) управління людськими ресурсами – спроможність дотримуватися послідовного стратегічного підходу до управління людськими ресурсами, мотивування досконалої діяльності і т.д. *У нашій моделі даний елемент розширюється доданням поняття співпраці (collaboration), яке розглядається як здатність заохочувати командну роботу та співпрацю, а також приймати людей із різними особистісними особливостями та ідеями.* Вчитель, який уміє управляти людськими ресурсами, може впевнено відчувати себе в класі: з одного боку – проявляти толерантність до індивідуальних відміннос-

тей учнів, а з іншого – мотивувати до досягнення спільної мети;

4) ефективна комунікація – компетенція, під якою розуміється здатність до ефективного обміну інформацією; вміння чітко та зрозуміло формулювати свою точку зору, враховуючи потреби аудиторії, в різних умовах та з використанням різних форм (письмово, усно, віртуально) та способів комунікації; спроможність дослухатися до інших та забезпечення постійного зворотного зв'язку;

5) готовність до ризику – якість, яка є важливою для лідерів-новаторів, оскільки будь-яка інновація містить в собі певний ризик. Вона є значущим аспектом формування вчителя агента змін. Така компетенція не є характерною для традиційного навчання, яке передбачає достатньо високий рівень регламентованості, контролю та звітності;

6) здатність пристосовуватися до змін – важлива характеристика вчителя майбутнього, оскільки динамічність є однією з ключових характеристик XXI століття. Освіта працює на замовлення суспільства, а суспільні зміни нині відбуваються так швидко, як ніколи раніше. Варто відмітити, що дана компетенція може бути пов'язана з таким показником мотиваційного компоненту, як сприйнятливість до нововведень. Взагалі відмічається сучасна тенденція до визнання толерантності до невизначеності як провідної риси, що забезпечує підтримку внутрішньої гармонії особистості та сприяє ефективній взаємодії в мінливому соціальному оточенні.

Педагогічна креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач. До параметрів педагогічної креативності відносять відкритість до всього нового, здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу, а також і пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності [1]. Ця компетенція достатньо глибоко вивчена та описана у вітчизняній психолог-педагогічній літературі. Але сучасність значно розширила форми та засоби вияву педагогічної креативності; вчитель може займати позиції ментора і коуча, тренера чи фасилітатора, змінювати ролі відповідно до вимог ситуації.

Звертаючись до теорій інноваційної діяльності педагога, ми бачимо, що одним із основних компонентів є саме креативний [8]. Башина Т.Ф. вказує, що він передбачає, що вчитель ставить до інноваційної діяльності не як до з'єднання готових і вже відомих в практиці форм, а скоріше як до перетворення і зміни, розвитку в но-

вих складних змінах. Відповідно, важливе значення тут набуває наукова рефлексія. Саме креативність визначає готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів, знаходити оригінальні рішення складних проблем [2]. У даному контексті креативність створює передумови для прояву лідерських якостей педагога.

Соціальна активність – компонент, який збагачує модель, забезпечуючи прояв та поширення всіх перелічених вище компонентів в освітньому середовищі. Компонент соціальної активності частково відображає зміст поняття «член спільноти», яке згадується в моделі вчителя як агента змін, і в нашому розумінні поєднує два фактори:

1) власне соціальну активність як засіб комунікації вчителя з учнями та батьками – наприклад, використання можливостей соціальних мереж для привернення уваги до предмету та зацікавлення учнів, а також як шлях поширення інноваційних ідей серед колег і в суспільстві;

2) діяльність вчителя як члена спільноти шкільних педагогів, тобто його поведінку в колективі, вміння налагодити взаємини з колегами таким чином, щоб вони сприяли адаптації в новому колективі.

Соціальна активність – компонент, який неможливий без розвитку комунікативної компетенції. У той же час саме соціальна активність дозволяє максимально проявитись більшій частині лідерських компетенцій, демонструвати здатність пристосовуватися до змін та активно залучати людські ресурси (наприклад, за допомогою краудфандингу та краудсорсингу).

Проблемою педагогічного інноваторства займаються творчі групи методистів та вчителів, також заходи системи підвищення кваліфікації забезпечують знайомство вчителів із новими напрацюваннями в галузі педагогіки, а для молодих вчителів в деяких містах існують «Школи молодого вчителя». Недоліком такої системи є недостатній зв'язок з практикою, адже в рамках курсу підвищення кваліфікації вчитель може ознайомитись із певною технологією, потім повернутись до робочого місця і нічого не змінювати. Тренінгова програма із періодичністю занять 1 раз в місяць дозволить забезпечити час для систематичного глибокого опрацювання нових ідей та технологій, введення їх в практику, і рефлексії та обміну досвідом в групі. Невелика кількість учасників дозволяє гнучко адаптувати зміст занять під конкретну групу.

Готовність педагога до інноваційної діяльності забезпечується у тому числі творчою спрямованістю, інноваційною обізнаністю та технологічною озброєністю в сфері



**Програма тренінгових занять з розвитку готовності
молодих вчителів до інноваційної діяльності**

Назва блоку	Назва заняття
Мотиваційний блок	1. Я – вчитель майбутнього
	2. Мій вклад в майбутнє або де знаходити мотивацію
Когнітивно-операційний блок	3. Що нового у світі: сучасні підходи в освіті, що випереджають час
	4. Мій особливий урок
Лідерський блок	5. Я – лідер
	6. Ефективна комунікація – ключ до успіху
Блок педагогічної креативності	7. Три ролі вчителя
	8. Скільки граней в моєї креативності

проблеми педінноватики, а в рамках тренінгової роботи можливо створити умови для ефективного обміну інформацією між учасниками групи та підвищення мотивації до інноваційної діяльності завдяки механізму соціального наuczіння і взаємопідтримці, яку можливо зберегти і після закінчення тренінгових сесій.

На основі розробленої нами моделі було запропоновано методичні рекомендації до розвитку готовності молодих вчителів до інноваційної діяльності, які включали в себе наступні розділи: опис моделі компетенцій вчителя-інноватора, загальні методичні рекомендації щодо розвитку готовності молодих педагогів до інноваційної діяльності; розвивальні заняття з детальною теоретичною та практичною інформацією для проведення. В якості додатків було узагальнено термінологічний словник та допоміжні матеріали та посилання на актуальну інформацію. Розвивальні заняття представляють собою програму із 8 розвивальних занять, які рекомендується проводити із періодичністю один раз на місяць. Тривалість заняття – 1 – 1,5 години. Нижче представлено план занять, структурований у чотири блоки відповідно до чотирьох із п'яти компонентів нашої моделі. Завдання, що стосуються розвитку соціальної активності включені у всі 4 блоки (див. табл. 1)

Апробація занять із даної тренінгової програми були проведені в спеціалізованій середній школі № 53 м. Києва з поглибленим вивченням німецької мови. Цільовою аудиторією виступили 10 вчителів – переважно вчителі молодших класів. Аналіз рефлексивних зауважень учасників тренінгових занять дозволив зробити такі **висновки**:

1) представлену програму визнали корисною навіть вчителі із досвідом більше 7 років педагогічної діяльності;

2) особливої уваги, на думку вчителів, заслуговує мотиваційний компонент,

оскільки важливо і працювати над власною мотивацією, і компетентно підходити до формування мотиваційного компоненту уроків для сучасних учнів, які відносяться до покоління Z;

3) для вчителів важливо в умовах освітніх трансформацій мати, до кого звернутись за методичною підтримкою для того, щоб індивідуально підходити до учнів з різними особливостями;

4) для досягнення бажаних результатів рекомендовано створення групи із молодих вчителів різних шкіл або включення та адаптація запропонованих методичних рекомендацій до програми «Школи молодого вчителя». Такий підхід дозволить досягти максимального ефекту через створення оптимальних умов для роботи над компетенціями молодих вчителів, необхідних для освітньої інноваційної діяльності.

Висновки. Напрямок подальших досліджень вбачаємо в розробці дієвої технології психологічного супроводу інноваційної діяльності учителів освітніх закладів, у першу чергу молодих. Нині фахова підготовка шкільних психологів в першу чергу скерована на роботу із школярами, в той час як не меншої уваги потребує і кропітка співпраця з педагогами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О.Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя. Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2011. № 4. С. 44-52.
2. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности. Молодой ученый. 2013. № 4. С. 521–525.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 218 с.
4. Міляєва В.Р. Психологічні особливості стилю управління керівників-лідерів закладів середньої освіти. Міжнародний науковий журнал «Університети і лі-

дерство». 2016. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/16386/1/V_Miliaieva_N_Lebid_ISJUL_2_NDLKL.pdf.

5. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації в сучасній школі. Київ: Освіта, 1994. С. 5–9.

6. Плахотнюк Н.П. Сутність, зміст та структура готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Житомирський державний університет імені Івана Франка URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6776/1/09pnpszs.pdf>.

7. Потконяк Н.М. Реформи і перспективи розвитку середнього образования. Перспективы: вопросы образования, 1988. № 3. С. 15

8. Шевцова О.М. Психологічний супровід професійно-особистісного розвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності: наук.-метод. посіб. Київ: ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. 128 с.

9. Шихненко К.І. Роль учителів-агентів змін у формуванні готовності школи до інновацій: з досвіду зарубіжних досліджень шкільних реформ Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1. С. 42–51.

10. Lovingfoss D. Preparation, practice, and program reform : Crafting the University of Maryland's five-year, multicategorical undergraduate program in special education. Journal of Special Education. 2001. Vol. 35. P. 105–114.

УДК 159.9.07-351.74

ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Софіян Д.В., старший викладач
кафедри кінології

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

У статті обґрунтовано проблему структури психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності. Подано та проаналізовано емпіричні показники мотиваційно-цільового, діяльнісно-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-контрольного компонентів.

Ключові слова: психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності, мотиваційно-цільова готовність, діяльнісно-операційна готовність, емоційно-вольова готовність, рефлексивно-контрольна готовність.

В статье обоснована структура психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности. Представлены и проанализированы эмпирические показатели мотивационно-целевого, деятельностно-операционного, эмоционально-волевого и рефлексивно-контрольного компонентов.

Ключевые слова: психологическая готовность офицеров-кинологов к профессиональной деятельности, мотивационно-целевая готовность, деятельностно-операционная готовность, эмоционально-волевая готовность, рефлексивно-контрольная готовность.

Sophiyan D.V. THE EMPIRICAL DATA OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF OFFICERS-CYNOLOGISTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

The article substantiates the problem of the structure of psychological readiness of officers-cynologists to professional activity. The empirical data of the motivational-target, activity-operational, emotional-volitional and reflexive-control components are presented and analyzed.

Key words: psychological readiness of officers-cynologists to professional activity, motivation-target readiness, activity-operational readiness, emotional-volitional readiness, reflexivity and control readiness.

Постановка проблеми. Події останніх років показують, наскільки важливою є готовність військовослужбовців до роботи в екстремальних умовах, їх уміння успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому високу працездатність. Реалізацію професійного рівня підготовки в екстремальних умовах із найменшими психологічними втратами забезпечує стан психологічної готовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності є скла-

довою частиною морально-психологічного забезпечення і представляє собою комплекс безперервно здійснюваних заходів щодо формування, зміцнення і розвитку у військовослужбовців психологічних якостей, що забезпечують їх високу психологічну стійкість і готовність виконувати службові завдання в будь-яких умовах. Проблемою підготовки кінологів в Україні займалися такі дослідники, як: О. Богданюк, М. Герасимов, Є. Горбачов, С. Кубицький, О. Щербаков та ін. Так, О. Богданюк звертає увагу на наявність елементарних



(базових) знань, умінь та навичок з біології, зоології та спеціальних кінологічних понять, здатність виконувати завдання з дресирування собак, інтерес та задоволення від виконання діяльності, пов'язаної з виконанням майбутніх професійних функцій офіцера-кінолога [1].

Постановка завдання. Проте проблема психологічної готовності до досить складної та відповідальної професійної діяльності, що об'єднує дві різні сфери: військову службу і роботу із службовими собаками під час виконання складних і відповідальних завдань – не знайшла належного відображення в сучасних психологічних дослідженнях. Тому метою нашого дослідження стало обґрунтування та емпіричне вивчення компонентів психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Психологічну готовність до професійної діяльності ми розглядаємо як стійке інтегративне утворення особистості в результаті відповідної професійної підготовки, яке охоплює низку компонентів, що відображають зміст та умови діяльності і є основою її успішного виконання.

На підставі опрацьованих джерел щодо структури психологічної готовності до діяльності, врахування трьох фаз діяльності (орієнтаційної, виконавчої та контрольної-оцінювальної) та аналізу змісту самої діяльності офіцера-кінолога ми виокремимо такі компоненти психологічної готовності до професійної діяльності офіцерів-кінологів: мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-контрольний [3]. Саме вони, на нашу думку, найбільш точно відображають специфіку професійної діяльності військовослужбовців-кінологів.

Мотиваційно-цільовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки та передбачає наявність інтересу до професійної діяльності. Фахівець-кінолог усвідомлює сутність кінологічної служби та специфіку роботи офіцера-кінолога, проявляє до неї стійкий інтерес; має потребу професійному вдосконаленні та особистісному зростанні.

Діяльнісно-операційний компонент характеризується знаннями про способи професійної діяльності, необхідні для проектування і здійснення професійних завдань в максимально короткий термін, про сукупність засобів та прийомів розведення, годування, вирощування та використання собак у збройних силах та мирний і військовий час. Кінолог повинен уміти дресирувати собак для виконання всіх можливих завдань: охорони, пошуку, порятунку. Спе-

ціаліст повинен вміти правильно оцінювати актуальну ситуацію та самостійно приймати рішення в складних ситуаціях на основі набутих знань, проявляти ініціативу, гнучкість під час виконання поставлених завдань

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності відображає емоційний стан, стресостійкість та вольові якості, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності: цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале збереження зусиль у досягненні поставленої мети); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів).

Рефлексивно-контрольний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, самостійно аналізувати свою професійну компетентність, оцінювати результати своєї діяльності, її ефективність і якість, а також причини невдач. У нього сформовані такі якості, як самокритичність (вміння помічати свої помилки їх виправляти), рефлексивність, упевненість у собі. Цей компонент є регулятором особистісних досягнень, а також стимулом до професійного зростання.

Емпіричне дослідження проводилося з майбутніми офіцерами-кінологами Державної прикордонної служби України, Національної поліції України, Національної гвардії України, Державної кримінально-виконавчої служби України та Державної фіскальної служби України під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Сукупний обсяг вибірки – 100 осіб.

Для ґрунтового вивчення психологічної готовності офіцерів-кінологів було розроблено карту емпіричного дослідження (табл. 1). Таким чином, комплексний підхід до підбору різноманітних взаємодоповнювальних методик дозволив ґрунтовно дослідити емпіричні показники психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності.

Мотиваційно-цільовий компонент готовності в нашому дослідженні розкривається через показники осмисленості майбутніх професійних перспектив, характер мотивів професійної діяльності, спрямованість на військову професію, сформованість професійних цілей, любов до собак, бажання з ними працювати.

Так, за методикою вивчення професійної спрямованості Т. Дубовицької визначили рівень професійної спрямованості курсантів-кінологів. На підставі результатів дослі-

Таблиця 1

Карта емпіричного дослідження психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичні методики
Мотиваційно-цільовий	Професійна спрямованість	Осмисленість майбутніх професійних перспектив, спрямованість на військову професію, сформованість професійних цілей, любов до собак, бажання з ними працювати	Питальник вивчення професійної спрямованості Т. Дубовицької, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Діяльнісно-операційний	Професійні знання та вміння	Знання про способи професійної діяльності, вміння доглядати за собаками та дресировувати і використовувати їх у мирний і військовий час, гнучкість мислення	Питальник вивчення ригідності – гнучкості мислення, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Емоційно-вольовий	Стресостійкість	Цілеспрямованість, відповідальність, самовладання і витримка, наполегливість, ініціативність, самостійність	Методика вивчення локусу контролю Дж. Роттера, шкала сумлінності В. Мельникова і Л. Ямпольського; методика визначення нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації в стресі «Прогноз», анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Рефлексивно-контрольний	Рефлексивність	Адекватність самооцінки готовності до професійної діяльності, вміння аналізувати свої професійні дії, потреба в самовдосконаленні	Методика рефлексивності А. Карпова, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»

дження, можна стверджувати, що 76% курсантів мають високий рівень професійної спрямованості (рис. 1).

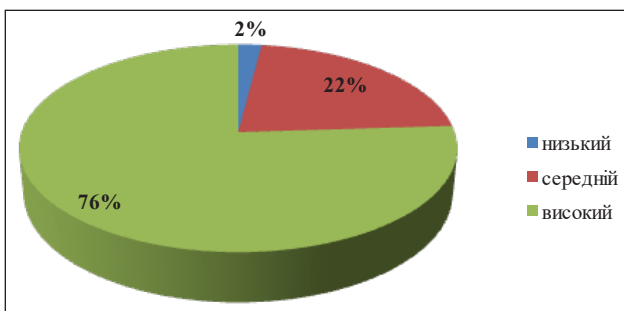


Рис. 1 Розподіл рівнів професійної спрямованості кінологів (N = 100)

Це проявляється в стійкому бажанні отримати професію офіцера-кінолога, в потребі в постійному професійному вдосконаленні, бажанні працювати за фахом, в усвідомленні, що дана професійна діяльність дозволить проявити всі свої здібності. 22% проявляють середній рівень професійної спрямованості, і лише 2% – низький.

Аналіз анкети «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності» дозволяє стверджувати, що 25% курсантів орієнтовані на професію, пов'язують із нею своє майбутнє, усвідомлюючи всі труднощі та небезпеки майбутньої діяль-

ності, прагнуть набути глибоких і міцних знань. Такі майбутні фахівці-кінологи проявляють до неї стійкий інтерес, здійснюють пошук і використовують інформацію, необхідну для ефективного виконання професійних завдань. Вони відзначають, що люблять турбуватися про собак: доглядати за ними, годувати, дресировувати тощо. Проте більшість майбутніх фахівців – 56% – мають середній рівень сформованості професійних мотивів та усвідомленості професійних цілей та планів, а 19% відзначаються поверховістю та недостатньою осмисленістю щодо майбутньої професійної діяльності. При цьому важливо зауважити, що навіть ці курсанти проявляють любов до собак і бажання з ними працювати.

Діяльнісно-операційний компонент розкривається в таких показниках, як знання про способи професійної діяльності, знання та вміння доглядати за собаками та дресировувати і використовувати їх у мирний і військовий час, гнучкість мислення. Основним свідченням розвитку цього компоненту виступили результати використання анкети «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності». Встановлено, що лише 19% військовослужбовців володіють певними професійними знаннями та вміннями. Такі фахівці-кінологи мають знання про сукупність засобів та прийомів



розведення, годування, вирощування та використання собак та володіють вміннями дресировати собак для виконання всіх можливих завдань. 36% – мають середній рівень професійних знань та умінь, хоча володіють певними навичками роботи із собаками. 45% майбутніх офіцерів-кінологів властивий низький рівень професійних знань та умінь.

Надзвичайно важлива для професійної діяльності офіцера-кінолога така властивість мислення, як його гнучкість, мобільність. Спеціаліст повинен вміти правильно оцінювати актуальну ситуацію та самостійно приймати рішення в складних ситуаціях на основі набутих знань, проявляти ініціативу та гнучкість під час виконання поставлених завдань. Використання методики для вивчення ригідності мислення дозволило нам встановити, що низький рівень ригідності мислення мають більшість майбутніх офіцерів – 55%, тобто проявляють гнучкість, здатність мобільно реагувати на змінені ситуації (рис. 2).

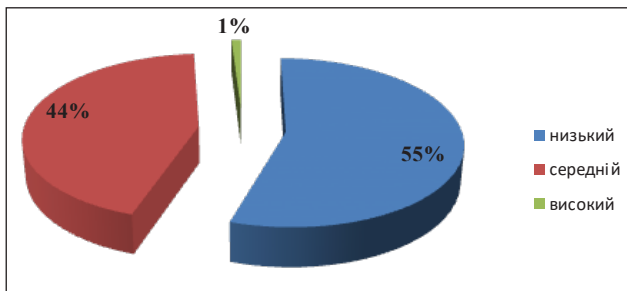


Рис. 2 Розподіл рівнів ригідності мислення офіцерів-кінологів (N = 100)

44% майбутніх офіцерів-кінологів власноруч мислення з ознаками ригідності, і лише 1% має ригідне, стереотипне мислення.

Емоційно-вольовий компонент є ключовим в усій системі готовності до професійної діяльності офіцера-кінолога. Відтак ми використали комплекс психодіагностичних методик для його вивчення.

Насамперед, розглянемо результати анкетування. Високий рівень усвідомлення необхідності розвитку емоційно-вольових якостей як професійно значущих показали лише 10% військовослужбовців. Вони вказують на необхідність володіння такими якостями, як витримка, самовладання, рішучість, сумлінність, почуття обов'язку тощо. При цьому 41% показали середній рівень, і майже половина – 49% майбутніх фахівців-кінологів – низький рівень осмислення емоційних та вольових якостей як важливих у своїй професії.

Аналізуючи результати методики дослідження локусу контролю Дж. Роттера, ми звернули увагу на важливість інтернально-

го локусу для військових професій. Локус контролю – це досить стійка інтегративна особистісна характеристика, яка проявляється в схильності людини пояснювати свої успіхи або невдачі в діяльності зовнішніми (екстернальність, зовнішній локус контролю) або внутрішніми (інтернальність, внутрішній локус контролю) умовами чи обставинами. Встановлено, що у 37% – зовнішній (екстернальний) локус контролю, а в 17% – внутрішній (інтернальний) (рис. 3).

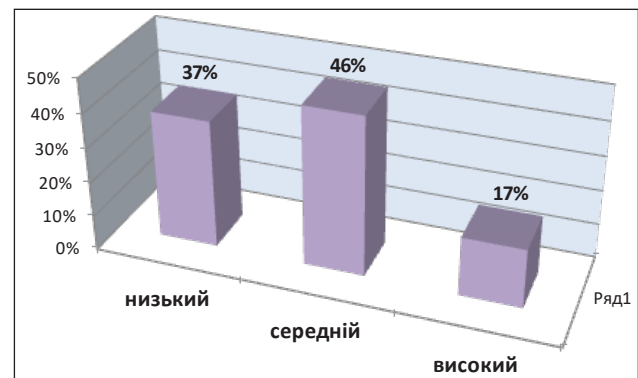


Рис. 3 Розподіл розвитку інтернальності в майбутніх офіцерів-кінологів (N = 100)

Зовнішній локус базується на пошуку причин невдач у зовнішньому середовищі. Чітко простежується перевага екстернального типу над інтернальним, що переважає, зазвичай, у невпевнених у собі людях, несамостійних, недостатньо відповідальних, тривожних і підозрілих. Екстернали емоційно нестійкі, в них поганий самоконтроль і висока напруженість. Середній рівень інтернальності властивий 58% опитаних.

Високий рівень інтернальності виявили 17% опитаних, що вказує на розвинену здатність до суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчують відповідальність за ці події, за те, як складається їхнє життя в цілому. Їм притаманна емоційна стабільність, вони рішучі, вирізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Для будь-якого військовослужбовця важливою є здатність переносити серйозні стресові навантаження, тривалий час працювати в екстремальних умовах. Методика визначення нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» дозволила вивчити особливості нервово-психічної стійкості майбутніх офіцерів-кінологів. Високий рівень стійкості до стресу, особливо в екстремальних умовах, мають лише 8% фахівців (рис. 4).

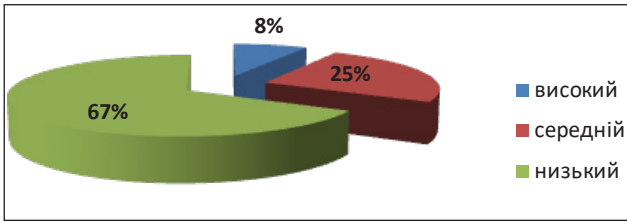


Рис. 4 Розподіл рівнів стресостійкості в офіцерів-кінологів (N = 100)

Вони проявляють здатність до соціально-психологічної адаптації в складних ситуаціях, при цьому має місце забезпечення успішної діяльності, досягнення цілей, збереження працездатності і здоров'я. При цьому 25% мають середній рівень стресостійкості, більшість – 67% майбутніх фахівців кінологічних служб – проявляють нестійкість до стресових умов. Тому тривалий вплив екстремальних умов може привести до негативних психічних станів зі змінами в поведінковій, пізнавальній та емоційній сферах.

За методикою «Шкала сумлінності» В. Мельникова і Л. Ямпольського було визначено такі важливі емоційно-вольові якості, як сумлінність, почуття обов'язку, відповідальність. Встановлено, що високий рівень проявляють 28% майбутніх спеціалістів-кінологів (рис. 5).

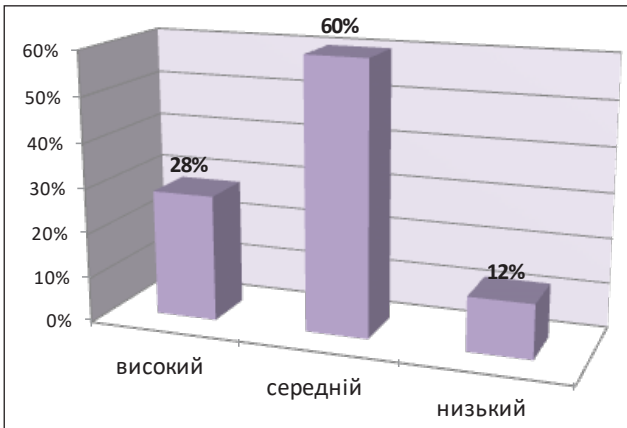


Рис. 5 Розподіл рівнів розвитку відповідальності у майбутніх офіцерів-кінологів (N = 100)

У своїй поведінці вони керуються почуттям обов'язку, строго дотримуються етичних норм, завжди прагнуть до виконання соціальних вимог, висока добросовісність поєднується з високим самоконтролем. Водночас 60% мають середній, а 12% – низький рівень розвитку цих важливих професійно значущих якостей.

Рефлексивно-контрольний компонент психологічної готовності майбутніх офіцерів-

кінологів до професійної діяльності визначався через такі показники, як адекватність самооцінки готовності до професійної діяльності, вміння аналізувати свої професійні дії та вчинки, розвиток потреби в професійному самовдосконаленні. Рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій із ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану.

На підставі аналізу результатів анкетування можна стверджувати, що лише 4% опитаних здатні адекватно оцінити свій рівень готовності до професійної діяльності, вміють проаналізувати свої помилки і зробити відповідні висновки, щоб їх виправити. Водночас переважна більшість майбутніх кінологів – 72% – мають низький рівень, а 24% – середній.

Фактично подібні результати були отримані під час проведення методики А. Карпова, яка спрямована на дослідження рефлексивності як здатності людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, адекватно аналізувати що-небудь. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення завдання. Власне лише 2% майбутніх фахівців кінологічних служб мають високий рівень розвитку рефлексивності (рис. 6).

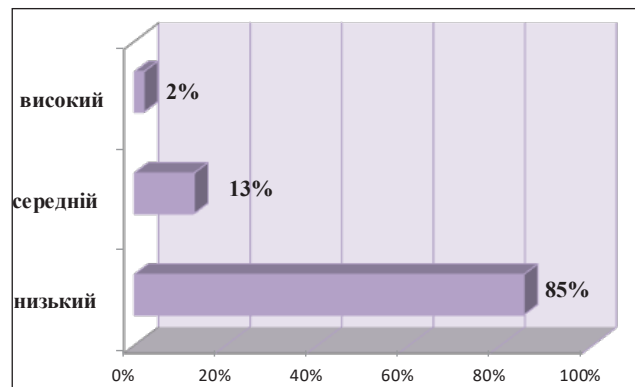


Рис. 6 Розподіл рівнів розвитку рефлексивності в майбутніх офіцерів-кінологів (N = 100)

Висновки. Підсумовуючи зроблений нами аналіз емпіричних показників основних компонентів психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності (мотиваційно-цільового, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та рефлексивно-контрольного), варто зазначити, що найбільш розгорнутим у цілісній



структурі готовності є мотиваційно-цільовий компонент, а найменш сформованими є рефлексивно-контрольний та емоційно-вольовий компоненти. Здійснений вище аналіз емпіричного дослідження з необхідністю зумовлює розробку та впровадження психологічного забезпечення формування психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності на курсах підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданюк О.Д. Про стан готовності майбутніх прикордонників до роботи кінологами. Національ-

на академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/2_bogdanjuk.doc.htm (дата звернення: 30.03.2018).

2. Потапчук Є.М., Лазоренко О.В. Критерії, показники та рівні психологічної готовності персоналу прикордонних підрозділів до дій в екстремальних умовах. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 71–78.

3. Софіян Д.В. Теоретичні засади психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. № 2 (18), листопад 2017. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2017. С. 194–200.

УДК 81'23

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЙ ВІРОГІДНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ АУДІЮВАННЯ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕНТ)

Харченко Н.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
завідувач лабораторії «Психолінгвістика розвитку»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

У статті представлено результати діагностування стану розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку. Було встановлено, що в дітей 5-річного віку не досить розвинені прогностичні операції в процесі аудіювання; у дошкільників виникають труднощі семантичного й лексико-граматичного плану в прогнозуванні як найбільш вірогідного за смыслом слова, так і загального смислу тексту за наявним фрагментом. Психолінгвістичний експеримент дав змогу виявити різнорівневий стан розвитку операцій вірогідного прогнозування дітей, який умовно зафіксовано у вигляді 4 рівнів: високий, достатній, середній, низький. Висвітлено причини, що призводять до виникнення в дошкільників труднощів прогнозування в процесі аудіювання.

Ключові слова: операції вірогідного прогнозування, аудіювання, діагностування, діти старшого дошкільного віку.

В статті представлені результати діагностики розвитку операцій вероятностного прогнозування у дітей старшого дошкільного віку. Було встановлено, що у п'ятирічних дітей недостатньо розвинути операції вероятностного прогнозування; дошкільники испытывають трудности семантического и лексико-грамматического характера в прогнозировании как наиболее вероятностного по смыслу слова, так и общего смысла текста по его фрагментам (заглавие, начало и конец текста). Психолингвистический эксперимент позволил установить разноуровневое состояние развития операций вероятностного прогнозирования, которое условно зафиксировано в виде 4 уровней: высокий, достаточный, средний, низкий. В статье описаны причины, по которым у детей возникают трудности вероятностного прогнозирования в процессе восприятия и понимания устной речи.

Ключевые слова: операции вероятностного прогнозирования, аудирование, диагностика, дети старшего дошкольного возраста.

Kharchenko N.V. DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF PROBABLE PROGNOSTICATION OPERATIONS IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF LISTENING (PSYCHOLINGUISTIC CONTENT)

The article presents the results of diagnostics of the state of development of probable prognostication operations in children of the senior preschool age in the process of listening. Psycholinguistic experiment allowed establishing a different level of development of probabilistic prediction operations, which is conditionally fixed in the form of 4 levels: high, sufficient, medium, low. According to the results of execution of the various types of tasks for listening by preschool children, it was found that they did not have sufficiently developed operations of probable prediction. The children have difficulties in semantic, lexical and grammatical plan when anticipate the most probable meaning of the word, and the general meaning of the text in the existing fragment.

Key words: operations of semantic prognostication, listening, diagnosing, children of the senior preschool age.

Постановка проблеми. Прогресивні зміни, що відбуваються на сучасному етапі в соціальних сферах українського суспільства, характеризуються інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційної взаємодії особистостей. Безпосередня участь суб'єктів мовленнєвої діяльності в процесах комунікації зумовлює необхідність миттєвого орієнтування в бурхливих потоках інформації: активного реагування й оперативної смислової її переробки. У таких міжособистісних комунікаціях вірогідне прогнозування виступає «важливим засобом інтенсифікації (прискорення) процесу сприймання мовленнєвої інформації, що подається в усній формі» [7, с. 269]. Відтак швидкість орієнтування в масивах інформації й стрімкість забезпечення зворотного зв'язку (вербального та/або невербального) значним чином уможливаються, якщо співрозмовники спроможні передбачити (передчути) вірогідний смисл повідомлення, що сприймається.

У психолінгвістиці проблема розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку, які розвиваються в нормі, не була предметом спеціального вивчення. Це питання нині залишається в пріоритеті досліджень корекційної психології, логопедії й дефектології. У фокусі наукових інтересів цих наук – особливості вірогідного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (А.І. Ахметзянова, 2015; І.М. Брушневська, 2015; В.В. Тищенко, 2012; Ю.В. Рібцун, 2012; Є.Ф. Соботович, 1998; С.П. Хабарова, 2001 та інші), з порушенням зору (Є.В. Шлай і Н.В. Яцишина, 2014 та інші), з розумовою відсталістю (Л.І. Переслені, 1976; Л.І. Переслені та Л.О. Рожкова, 1991 та інші). Отже, за наявності в науці широкого «корпусу» досліджень у галузі вірогідного прогнозування нам не вдалося знайти емпіричних (експериментальних психолінгвістичних) даних про особливості розвитку прогностичних операцій у дітей 5-річного віку, які розвиваються в нормі. Є лише дослідження К.Ф. Седова (2004), у якому вчений розкриває особливості вірогідного прогнозування в процесі вербального сприймання дітьми 6–7 років (молодший шкільний вік). На нашу думку, відсутність спеціальних психолінгвістичних розвідок з окресленої проблеми пов'язана з тим, що до сьогодні в науці утвердилась хибна думка, що в дітей, які розвиваються в нормі, становлення прогностичних операцій відбувається без особливих ускладнень (на відміну від дітей з індивідуальними відхиленнями). Проте здійснений нами психолінгвістичний експеримент дав змогу отримати протилежні факти: у дітей, які розвиваються в нормі, операції вірогідного прогнозування

не досить розвинені; дошкільники відчують труднощі семантичного й лексико-граматичного планів у процесі прогнозування. Відтак вони потребують кваліфікованої допомоги з боку психолога. Без спеціально організованого навчання розвиток операцій вірогідного прогнозування в дітей 5-річного віку значно уповільнюється. Отже, корекційно-розвивальна робота з розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування нині є вкрай актуальною, важливою та необхідною. Адже володіння операціями вірогідного прогнозування, на наш погляд, значно полегшує процес сприймання та розуміння дітьми усного повідомлення; робить аудіювання цілеспрямованим, осмисленим. Сформованість у дітей старшого дошкільного віку операцій вірогідного прогнозування є важливим показником розвитку їхнього аудіювання зокрема й психічної організації дитини загалом.

Постановка завдання. Метою статті є представити результати психолінгвістичного експерименту, спрямованого на дослідження стану розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку в процесі аудіювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолінгвістичній науці проблема вірогідного прогнозування в аудіюванні є предметом пильної уваги вітчизняних і зарубіжних учених (І.О. Зимняя, 2001; Д.Л. Морозов, 2008; І.М. Фрейгенберг, 1986; Р.М. Фрумкіна, 1971; S. Dikker & L. Pyllkanen, 2013; K. Federmeier, 2007; F. Huettig & N. Mani, 2015; J. Kuperberg, 2013; J. Kuperberg & T. Jaeger, 2016; M. Otten & van Berkum, 2008; van Petten & B. Luka, 2012). Вірогідне прогнозування розглядається науковцями як *мовленнєвий механізм*, який дає можливість передбачати появу тих чи тих елементів мови у процесі сприймання мовлення. Таке припущення (прогнозування) реалізується на різних етапах, рівнях, визначається *мовними й смисловими факторами*. Вченими встановлено, що розгортання програми вірогідного прогнозування здійснюється поетапно, зокрема: 1) починається з висунення реципієнтом гіпотез про сигнал на вході; 2) на основі цього передбачення реципієнт породжує внутрішній сигнал і зіставляє (співвідносить) його зі сприйнятим сигналом; 3) відбувається підтвердження гіпотези відповідно до контексту та її реалізація. Реалізація механізму вірогідного прогнозування забезпечується функціонуванням внутрішніх операціональних дій, якими є вибір оптимального рішення, узагальнення, конкретизація, смислова організація, передбачення, обробка, впізнання.

Вірогідне прогнозування в аудіюванні здійснюється на двох рівнях: 1) рівень смислу



(тобто передбачення реципієнтом розвитку думки співрозмовника, смислових зв'язків); 2) рівень конкретної реалізації або вербалізації виокремленого (встановленого) смислу. Перший рівень умовно пов'язаний із висуненням смислових гіпотез. Слухач на основі попереднього досвіду й уже сприйнятого матеріалу передбачає на рівні змісту те, що ще не пред'явлено для безпосереднього сприймання. Другий рівень – з вербальними гіпотезами. Вербальне прогнозування означає, що кожне слово має лексико-семантичну сполучуваність. «Якщо в процесі аудіювання немає смислової гіпотези, то реалізація вербальної гіпотези здійснюється методом перебору всіх можливих символів. Тож існує прогнозування змісту та прогнозування форми» [5, с. 86].

Вірогідне прогнозування в аудіюванні визначається мовними й смисловими факторами. До мовних факторів належать знання синтаксичних і граматичних правил. До смислових – увесь життєвий досвід індивідуума – енциклопедичні, прагматичні знання (знання про світ), знання ситуації, контекст.

Мовні знання виражені в лінгвістичних одиницях – словах, словосполученнях, реченнях, текстах; вони забезпечують семантичний компонент вірогідного прогнозування зокрема й аудіювання загалом. У дошкільному віці мовні знання, за висловлюванням Л.О. Калмикової, співвідносяться з мовною компетенцією дитини, імпліцитним засвоєнням правил мови на рівні її відчуття й оволодіння нею практичним, неусвідомленим, інтуїтивним, мимовільним шляхом [4]. Сприймання та розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови вчений пов'язує з феноменом *прозорості значення мовного знака*: «Не помічаючи матеріальної форми мовного знака як чогось автономного, не сприймаючи мову як систему одиниць, систему знаків, діти *осмислюють* лише об'єктивну, матеріальну й соціальну дійсність, що стоїть за мовними кодами, тобто вони розуміють не мову як метамову й лінгвістичну дійсність, а смисл, що міститься в індивідуальній мові носіїв і передається засобами мови в мовленні» [3, с. 105]. Саме тому, як зауважував М.І. Жинкін, «розуміти треба не текст, а дійсність» [1, с. 92]. Отже, вірогідне прогнозування уможливорюється, якщо дитина дошкільного віку розуміє сприйняті лексичні й граматичні значення, тобто співвідносить слова з предметами, словосполучення й речення – з об'єктивно існуючими логічними зв'язками та відношеннями, а тексти – з певними фрагментами (відрізками) позовної (об'єктивної) дійсності; розуміє смисли, виражені в сприйнятому повідомленні.

Енциклопедичні (прагматичні) знання – знання про світ – представлені у вигляді об-

разів, уявлень, перцептивно-чуттєвого досвіду. Спроможність дитини у процесі вірогідного прогнозування спиратися на схеми знань про світ дає змогу їй вільно орієнтуватися в ситуації (закодованій у сприйнятому повідомленні), доповнювати її, тобто передбачати найбільш вірогідні можливі ситуації. Відтак, щоб дитина успішно прогнозувала в процесі аудіювання, їй необхідно співвіднести (зіставити) сприйнятий фрагмент ситуації з особистим досвідом, установити зв'язки між сприйнятими мовними одиницями та власними знаннями. Отже, реалізуючи смислове прогнозування в процесі вербального смислового сприймання, дитина передбачає смисл фрагмента ситуації (закодованої в сприйнятому повідомленні) на основі практичного досвіду та оперування наявними на підсвідомому рівні – рівні осмислення – мовними та енциклопедичними (прагматичними) знаннями.

Спираючись на вищеокреслені положення, було організовано психолінгвістичний експеримент із вивчення стану розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі закладів дошкільної освіти України. У ньому брали участь 378 дітей старшого дошкільного віку. Це діти віком від 5 до 5,5 років. В експерименті було використано комплекс психолінгвістичних методик, як-от: «Осмислені продовження речень» (Б.С. Мучник, 1974); «Прогнозування» (К.Ф. Седов, 2004), а також Тест Г. Еббінгауза «Відновлення деформованого тексту» (змістовно адапт. до дітей 5-річного віку).

Методика «Осмислені продовження речень». *Мета:* отримання даних про здатність дітей до виконання операцій вірогідного прогнозування. *Процедура застосування* методики передбачала виконання дошкільниками різноманітних мовних завдань, як-от: 1. *Закінчити просте речення найбільш вірогідним за смислом словом.* 2. *Закінчити складнопідрядне речення у спосіб додавання підрядної частини речення так, щоби воно було завершеним у смислового й граматичного плану.*

Тест Г. Еббінгауза «Відновлення деформованого тексту». *Мета:* дослідити стан розвитку в дітей операцій вірогідного прогнозування. *Процедура проведення:* психолог читає текст і робить паузи, пропускаючи слово. Дитина повинна відновити пропущене в тексті слово.

Відповіді дітей (за відповідними методиками) фіксувалися в бланку оцінювання розвитку операцій вірогідного прогнозування (див. бланк 1).

Бланк 1

Оцінювання рівня розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей 5-річного віку (за методикою «Осміслені продовження речень», тестом Г. Еббінгауза «Відновлення деформованого тексту»)

Прізвище, ім'я дитини _____

ЗДО (заклад дошкільної освіти) _____

Вік _____ Група _____ Дата _____

Мета: дослідити стан розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку.

Інструкція: відповіді дитини записуються в бланку й порівнюються з поданим варіантом. Навпроти потрібного бала на кожну відповідь ставиться позначка (+). Підсумовується загальна кількість балів.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання в балах.

До завдань № 1, № 3:

2 бали – дитина прогнозує слово, найбільш вірогідне за смислом.

1 бал – дитина підбирає слово, неточне за лексичним значенням, але близьке за смислом.

0 балів – дитина прогнозує слово, яке не підходить за смислом.

До завдання № 2:

2 бали – дитина закінчує складнопідрядне речення у спосіб додавання підрядної частини речення так, щоби воно було завершеним у смислового й граматичного планах.

1 бал – дитина операціоналізує тільки правильне за смислом слово, а не закінчує першу частину речення словосполученням або простим реченням.

0 балів – дитина мовчить і не дає жодної відповіді.

Мовленнєвий матеріал	Відповідь дитини	Зразкові варіанти	Бали		
			2	1	0
Методика «Осміслені продовження речень»					
Завдання ① Закінчити речення найбільш вірогідним за смислом словом					
Діти пішли в зоопарк, щоби подивитися на ...		звірів			
Ліки продаються в...		аптеці			
Плаття дівчинки забруднилося, і тому його необхідно ...		випрати			
Прилетіли птахи з теплих країв і весело...		співають			
Серед зелених луків і дрімучих лісів протікає ...		річка			
З півночі на південь пролягала широка асфальтована ...		дорога (траса)			
Повернулися ластівки з теплого краю та й стали будувати собі ...		домівки			
		Кількість балів			
Завдання ② Закінчити складнопідрядне речення					
Діти поховалися під парасольками, бо...		пішов дощ			
Вода в річці замерзла, через те що ...		вдарив сильний мороз			
Сніг почав розтавати, тому що...		пригріло яскраве (лагідне) сонечко			
Квіти у вазоні зів'яли, через те що ...		їх давно не поливали			
На деревах набухають бруньки та розпускаються зелені листочки, бо ...		прийшла весна			
Перелітні птахи полетіли в теплі краї, тому що...		прийшла осінь і стало холодно			
		Кількість балів			
Тест Еббінгауза «Відновлення деформованого тексту»					
Завдання ③ Вставити найбільш вірогідне за смислом слово в тексті					
Після жаркого, спекотного літа прийшла (...)		золота осінь			
Сонечко вже не так (...), як улітку		гріє (припікає)			
Воно рідше виглядає із-за (...)		прозорих хмар			
Дерева вдягнулися в красиве осіннє (...)		вбрання			
Жовтогаряче листя кружляє в (...) й тихо падає на землю золотим (...)		осінньому повітрі; килимом			
Дощик рясно (...) і примушує ховатися по домівках мешканців лісу (...)		моросить; тварин, комах, птахів			
Птахи збираються в невеликі (...) і відлітають у (...)		зграйки; теплі краї (у вирій)			
		Кількість балів			
Загальна кількість балів					



Методика «Прогнозування» (К.Ф.Сєдов).

Мета: отримання даних про стан розвитку операцій прогнозування загального смислу (теми) твору за наявними фрагментами. **Процедура проведення** методики передбачала виконання дітьми таких мовно-аудіативних завдань, як: 1. *Передбачити головну думку твору за прослуханим заголовком.* 2. *Спрогнозувати головну думку твору (роз-*

повідь, опис, міркування) за поданим початком. 3. *Спрогнозувати головну думку твору (розповідь, опис, міркування) за поданим закінченням.*

Головна умова виконання всіх пропонувананих завдань – своє передбачення висловити одним реченням. Відповіді дітей фіксувалися в бланках оцінювання (див. бланк 2).

Бланк 2

Оцінювання рівня розвиненості операцій вірогідного прогнозування в дітей 5-річного віку (за методикою «Прогнозування»)

Прізвище, ім'я дитини _____

ЗДО (заклад дошкільної освіти) _____

Вік _____ Група _____ Дата _____

Мета: дослідити стан розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку.

Інструкція: відповіді дитини записуються в протокол і порівнюються з поданим варіантом. Навпроти потрібного бала на кожну відповідь необхідно поставити позначку (+). Підсумуйте загальну кількість балів.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання в балах:

2 бали – дитина правильно прогнозує загальний смисл твору.

1 бал – дитина дає помилкові відповіді.

0 балів – дитина взагалі мовчить і не намагається прогнозувати.

Мовленнєвий матеріал	Відповідь дитини	Зразкові варіанти	Бали		
			2	1	0
Завдання ① Передбачити головну думку твору за прослуханим заголовком					
«Як Миколка став хоробрим»		<i>Про те, як Миколка здійснив хоробрий вчинок і довів сам собі, що він не боягуз.</i>			
«Весна іде – красу несе»		<i>Про те, яка красива природа навесні, коли все пробуджується</i>			
«Чому гарний приятель – то найбільший скарб?»		<i>Про те, що найбільший скарб у житті – це коли ти маєш гарного (вірного, доброго) друга, а не матеріальні скарби.</i>			
Завдання ② Спрогнозувати головну думку твору за поданим початком					
«По вулиці йшов пожежник із собакою. Породиста вівчарка трішки кульгала. Вони зупинилися, і я підійшов до них. Пожежник помітив, що я цікавлюся собакою, і дозволив мені її погладити. «Чому вона кульгає?» – спитав я. І лейтенант пожежної служби розповів мені дивовижну історію <...>»		<i>Про подвиг пожежної собаки та її поранення»</i>			
«Одного разу діти гралися в парку й побачили на дереві білочку. «Дивіться, – радісно крикнула Оленка, – яка ж вона красива!». І справді, білочка була дуже гарна <...>».		<i>Про красу білочки</i>			
«У народі кажуть: «Вірний друг – то найбільший скарб». Дійсно, це так, і ось чому <...>».		<i>Про те, які гарні вчинки робить вірний друг, і за це його називають скарбом.</i>			
Кількість балів					
Завдання ③ Спрогнозувати головну думку твору за поданим закінченням					
«<...> Поклавши пташеня в гніздо, Миколка зліз на землю. Більше дівчатка не вважали його боягузом».					
		<i>Про те, як Миколка довів дівчаткам і самому собі, що він не боягуз, а сміливий хлопчик.</i>			
«<...> Весна – красива пора року. Нею треба милуватися!».		<i>Про неповторну красу природи.</i>			
«<...> Тому треба не забувати про книги, читати їх та берегти!».		<i>Про те, що книга важлива в житті людей.</i>			
Кількість балів					
Загальна кількість балів					

Стан розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей старшого дошкільного віку в процесі аудіювання:

50–58 балів – розвинені повною мірою (високий рівень).

41–49 балів – частково розвинені (достатній рівень).

23–40 балів – розвинені мінімально (середній рівень).

0–22 бали – нерозвинені (низький рівень).

Результати дослідження. Методика «Осмилені продовження речень» дала змогу дослідити стан розвитку в дітей операцій прогнозування найбільш вірогідного за смыслом слова.

Виконання дітьми експериментальних завдань дало змогу отримати такі дані: 69,8 % здійснювали правильні прогнозування; 27,5 % дітей здійснювали частково правильні прогнозування; 2,7 % дітей відмовилися виконувати завдання, мовчали (див. табл. 1).

Таблиця 1

Стан розвитку в дітей операцій прогнозування найбільш вірогідного за смыслом слова

К-сть дітей	Правильні прогнозування	Частково правильні прогнозування	Відмова від виконання завдання
%	69,8	27,5	2,7
n=378	264	104	10

За умовою **завдання № 1** відповідної методики дошкільникам необхідно було прослухати речення та закінчити його найбільш вірогідним за смыслом словом. Зауважимо, що в переважній кількості дітей це завдання не викликало значних труднощів. Про розвиненість операцій вірогідного прогнозування свідчили правильні прогнозування дітей. Наприклад: «Діти пішли в зоопарк, щоби подивитися на...» – «Звірів» (Женя П.); «Ліки продаються в...» – «Аптеці» (Сергій М.); «Плаття дівчинки забруднилося, і тому його необхідно...» – «Випрати» (Інна М.). Отже, діти здійснювали правильні прогнозування – відповідно до відтвореного в реченні «образу ситуації» – закінчували фразу найбільш вірогідним за смыслом словом.

Водночас труднощі, які виникали в дошкільників під час прогнозування найбільш вірогідного за смыслом слова, виявлялися в такому:

а) діти не змогли актуалізувати узагальнювальне слово відповідно до наявного в сприйнятому реченні «образу ситуації»;

вони перераховували об'єкти, що входять у семантичне поле узагальнювального слова. Наприклад: «Діти пішли в зоопарк, щоби подивитися на...» – «Лева... там, ведмедя, лисицю» (Катя Б.); «Як там живе слон, іще тигр, іще ведмідь» (Оксана Ж.) – (правильний варіант «звірів»).

б) діти прогнозували слова близькі за смыслом, але неточне за лексичним значенням. Наприклад: «Ліки продають в...» – «Магазіні» (Віра К.) – (замість «аптеці»); «Плаття дівчинки забруднилося, і його треба...» – «Помити» (Антон П.) – (замість «випрати»); «Серед зелених луків і дрімучих лісів протікає...» – «Вода» (Алла Ш.) – (замість «річка»);

в) дошкільники актуалізували слова, які взагалі не підходять за смыслом. Наприклад: «Прилетіли птахи з теплих країв і весело...» – «Гуляли» (Міша Г.), «Граються» (Віка І.) – (замість «щебечуть» або «співають»); «Серед зелених луків і дрімучих лісів протікає...» – «Дощ» (Марина Л.) – (замість «річка»); «З півночі на південь пролягала широка асфальтована...» – «Земля» (Святослав Л.), «Стежка» (Іра З.) – (правильно «дорога/траса»); «Зайшло сонце, і зійшов...» – «Дощ» (Антон П.), «Ніч» (Оксана Б.) – (замість «місяць»).

За умовою **завдання № 2** дошкільникам необхідно було прослухати першу частину складнопідрядного речення, що закінчувалося підрядним причинним сполучником, та спрогнозувати найбільш вірогідне за смыслом закінчення. Це завдання виявилось для дітей складнішим за попереднє. Було отримано такі результати: 58,7 % дітей здійснювали частково правильні прогнозування; 38,1 % дітей припускалися помилок у прогнозуванні; 3,2 % дітей відмовилися від виконання завдання й не намагалися прогнозувати.

До частково правильних були віднесені такі прогнозування, коли дошкільники підбирали тільки правильне за смыслом слово й не закінчували речення словосполученням або простим реченням. Наприклад: «Діти поховалися під парасольками, тому що...» – «Дощ» (Андрій К.); «Вода в річці замерзла, через те що...» – «Мороз» (Діана Л.); «Сніг почав розтавати, тому що...» – «Весна» (Таня М.); «Мама взяла парасольку, тому що...» – «Дощ» (Катя Б.); «Перелітні птахи полетіли в теплі краї, бо...» – «Холодно» (Катя Б.).

Помилковими вважалися такі прогнозування, коли дошкільники закінчували першу частину складнопідрядного речення словом, що не підходить за смыслом. Наприклад: «На деревах з'явилися зелені листочки, тому що ...» – «Літо» (Артем К.);



Таблиця 2

**Кількісні дані за результатами виконання дітьми завдань
на прогнозування загального смислу тексту**

Види завдань	Правильно прогнозували	Помилкові прогнозування	Відмова від виконання завдання
Завдання 1 Прогнозування загального смислу тексту за заголовком	–	71,6 % (n=271)	28,4 % (n=107)
Завдання 2 Прогнозування загального смислу тексту за початком	–	87,3 % (n=330)	12,7 % (n=48)
Завдання 3 Прогнозування загального смислу тексту за закінченням	–	82,5 % (n=312)	17,5 % (n=66)

«Вода в річці замерзла, через те що...» – «Лід» (Міша Г.), «Сніг» (Толік Х.).

За умовою **тесту Г. Ебінгауза**, дошкільникам необхідно було відновити деформований текст, прогнозуючи пропущені в ньому слова. Результати, отримані під час експерименту, засвідчили, що в дітей не виникало значних труднощів у прогнозуванні найбільш вірогідного за смислом слова або словосполучення. Пояснюємо це тим, що вони орієнтувалися на заголовок тексту та контекст сприйнятого твору. Водночас прогнозування дітей вирізнялися такими особливостями, як шаблонність, стереотипність, уобразно-виражальна «бідність». Наприклад: «Після жаркого, спекотного літа прийшла...» – «Осінь» – (замість «золота осінь»); «Сонечко вже не так (...) як улітку» – «Світить» (Яна К.), «Виглядає» (Костя Б.) – (замість «гріє», «припікає», «лагідно всміхається», «лоскотить своїми променями» тощо); «Дерева вдягнулися в красиве осіннє...» – «Листя» (Іра З.) – (замість «вбрання»); «Дощик рясно...» – «Иде» (Таня М.) – (замість «крапає», «накрапує», «моросить»).

Відзначена й така особливість вірогідного прогнозування: усі діти, які не відмовилися виконувати завдання, продовжили речення «Жовтогаряче листя кружляє в повітрі й тихо падає на землю золотим...» словом «золотом» замість словом «килимом». Тобто вони не змогли підібрати слово в переносному значенні.

Як і під час виконання завдання № 1, було зафіксовано окремі випадки, коли діти прогнозували слова, які або не підходять за смислом, наприклад: «Дощик рясно...» – «Падає» (Вітя К.), «Летить» (Андрій М.); «Птахи збираються у невеликі...» – «Купи» (Катя Л.); «Птахи відлітають у...» – «Польот» (Андрій П.), або неточні за смислом («Птахи відлітають у...» – «Небо» (Марина Л.).

Методика «Прогнозування» дала можливість отримати дані про стан розвитку в

дошкільників операцій прогнозування загального смислу тексту.

В експерименті було отримано такі дані: ніхто з дітей не зміг правильно виконати всі три завдання; 80,5 % дітей здійснювали помилкові прогнозування; 19,5 % дітей відмовилися від виконання завдань, вони або мовчали, або обмежувалися відповіддю на зразок «не знаю» (див. табл. 2).

Згідно з умовою **завдання № 1**, дошкільникам пропонувалося прослухати заголовок і висловити своє припущення щодо вірогідної теми твору з відповідною назвою («Про що може розповідатися у творі з таким заголовком?»). Заголовки підбиралися такі, щоби вони були функціонально спрямованими, інформативними, тобто виражали тему (загальний смисл) твору («Як Миколка став хоробрим» (заголовок до тексту-розповіді), «Все співає в лісі!», «Весна іде – красу несе!» (заголовки до текстів-описів), «Чому гарний друг – то найцінніший скарб?» (заголовок до тексту-міркування) – (Бланк 2).

За результатами виконання дітьми цього завдання було встановлено, що ніхто з дітей, які брали участь в експерименті, не зміг правильно виконати завдання; 71,6 % дітей здійснювали помилкові прогнозування; 28,4 % дітей мовчали й не намагалися прогнозувати.

Помилковими вважалися такі прогнозування, у яких замість передбачення загального смислу тексту діти:

а) відтворювали прослуханий заголовок. Наприклад: «Про те, що Миколка став хоробрим» (Роман Ч.), «Про те, що все співає в лісі» (Антон П.); «Що весна іде і вона все красиве несе» (Віка І.);

б) намагалися спрогнозувати (придумати) твір із 2–3 речень, поклавши в його основу ситуації з власного досвіду. Наприклад: «Весна іде – красу несе!» – «Що весна іде. І ми на вулиці гуляємо» (Коля К.),

«Горобці весною весело співають. Сонечко світить. Як світить сонечко, то ми вже на дачу їдемо» (Саша Ш.), «Весна прийшла. І ми з вихователькою будемо садити квітки на городі» (Андрій С.); «Чому гарний друг – то найцінніший скарб?» – «У мене єсть друг Костя. І ми з ним дружим дуже. Ділилися іграшками» (Толік Х.), «Що треба всім дружити і не ругатися, і не битися. Я дружу з Аліною. Вона мені дає канфету, і я їй даю канфету» (Віта С.);

в) придумували (прогнозували) текст-розповідь, орієнтуючись не на можливі прогнозовані події, що призвели до зашифрованої в заголовку ситуації, а на наявний (теперішній, здійснений) факт. Наприклад: «Як Миколка став хоробрий» – «Миколка став хоробрий. Він захищає дівчаток, і хлопчиків, як їх хтось обіжає» (Костя Б.), «Миколка спочатку боявся, а тоді він став нікого не боятися. Він гуляє сам, і ходить у садочок сам, і діток захищає» (Катя Б.);

г) придумували текст (як правило, опис), орієнтуючись на окреме слово із заголовка (або на слово «весна», або на слово «ліс») та спираючись на наявні знання про виокремлений денотат. Наприклад: «Весна іде – красу несе!» – «**Весною** всі птахи прилітають до нас. Ростуть квіти. На деревах розпускаються листочки» (Маша П.), «Коли **весна** приходить, то на деревах розпускаються листочки, і травичка зеленіє на лугах. **Весною** світить сонечко» (Віта С.); «Все співає в лісі» – «В **лісі** живуть лисиця, ведмідь, заєць, їжачок і білочка. Просинаються дерева» (Оксана Ж.), «У **лісі** живуть горобчики. Там ще дерева ростуть, кущі, квіти різнокольорові. Є олені, білочки» (Костя Б.), «В **лісі** живе сова. Бігають багато білок, звірів, вовків, іще ведмідь єсть» (Сергій П.), «В **лісі** співають пташки, горобчики, соловей, там іще співає сова» (Оксана Б.);

г) прогнозували занадто «широку» тему, котра не розкриває смислового ядра передбачуваного тексту. Наприклад: «Про весну» (Катя Б.), «Про друга» (Света Д.), «Про хлопчика Миколку» (Міша Г.).

За умовою **завдання № 2**, дошкільникам пропонувалося прослухати фрагмент тексту (початок) та передбачити його загальний смисл (тему).

Експеримент дав змогу отримати такі дані: ніхто з дітей не зміг правильно спрогнозувати загальний смисл тексту за поданим фрагментом; 87,3 % дітей здійснювали неправильні прогнозування; 12,7 % дітей відмовилися виконувати завдання, мовчали й не намагалися прогнозувати.

Помилковими вважали прогнозування, у яких діти:

а) орієнтувалися на головних героїв (референтів) сприйнятого фрагмента тексту. Наприклад: «Про собаку і пожежника», «Про білочку», «Про друга»;

б) намагалися довільно інтерпретувати сюжет, висловлюючись у вигляді розчленованої фрази й орієнтуючись на наявні в мовленнєвому фрагменті діючі суб'єкти. Наприклад: «Собака іде з пожежником, і вона ... цей... хромає» (Антон П.); «Білочка в парку живе ... і її побачила дівчинка» (Оксана Ж.); «Друг вірний, то, може ... і тоді він гарний друг» (Антон П.).

За умовою **завдання № 3**, дошкільникам пропонувалося прослухати закінчення тексту й передбачити його загальний смисл (Бланк 2).

За результатами виконання дітьми завдання було отримано такі факти: ніхто з дітей не зміг правильно виконати завдання; 82,5 % дітей (n=312) неправильно прогнозували загальний смисл тексту за наявним закінченням; 17,5 % дітей (n=66) відмовилися виконувати завдання, мовчали й не намагалися прогнозувати.

Помилковими вважали прогнозування, коли дошкільники:

а) відтворювали (у модифікованому варіанті) останню фразу прослуханого фрагмента. Наприклад: «Не боягуз Миколка» (Віка І.); «Весна красива, і всім треба любитися» (Оксана Ж.), «Його вже дівчатка не називали боягузом» (Антон П.); «Треба читати книжки» (Міша Г.);

б) орієнтувалися на головних референтів сприйнятого фрагмента тексту. Наприклад: «Про хлопчика і дівчаток, іще там... про пташечку» (Віка І.), «Про хлопчика Миколку, як він поклав у гніздо пташечку» (Тарас В.), «Про весну, що вона красива» (Андрій С.), «Про книжку, як її треба читати» (Марина Л.).

Діагностування стану розвитку в дітей операцій вірогідного прогнозування виявило різнорівневий стан їх розвитку, який умовно зафіксовано у вигляді 4 рівнів (див. табл. 3).

Таблиця 3

Стан розвитку операцій вірогідного прогнозування в дітей 5-річного віку в процесі аудіювання

К-сть дітей	Високий	Достатній	Середній	Низький
%	–	50	22,8	27,2
n		189	86	103

До високого рівня розвитку (50–58 балів) було віднесено 50 % дітей (n=189), у яких повною мірою розвинені операції



вірогідного прогнозування; вони здатні операционалізувати (прогнозувати) найбільш вірогідне за смыслом слово, словосполучення, просте речення, загальний зміст тексту відповідно до наявного у сприйнятому реченні й фрагментах тексту образу ситуації.

До *достатнього рівня розвитку* (41–49 балів) було віднесено 22,8 % дітей (n=86), у яких частково розвинені операції вірогідного прогнозування; вони здатні спрогнозувати (операціоналізувати) найбільш вірогідне за смыслом слово, словосполучення, просте речення відповідно до наявних у сприйнятих фрагментах речення, тексту образів ситуацій. Водночас діти припускаються помилок у прогнозуванні загального змісту тексту за наявним фрагментом: вони намагаються або спрогнозувати (придумати) твір, спираючись на ситуації з власного досвіду, або придумати твір (опис), орієнтуючись на певне слово з наявного заголовка й спираючись на знання про виокремлений денотат.

До *середнього рівня* (23–40 балів) було віднесено 22,8 % дітей (n=86), у яких мінімально розвинені операції вірогідного прогнозування; вони спроможні актуалізувати слова, близькі за смыслом, але неточні за лексичним значенням. Передбачити загальний зміст тексту за наявним заголовком і фрагментом тексту діти не можуть.

До *низького рівня* (0–22 бали) було віднесено 27,2 % дітей (n=103), у яких нерозвинені операції вірогідного прогнозування; вони або мовчать і не намагаються прогнозувати, або намагаються здійснювати прогнозування найбільш вірогідних за смыслом слів, актуалізуючи лексичні одиниці, які не пов'язані зі сприйнятою граматичною конструкцією ні граматично, ні за смыслом. Спрогнозувати загальний зміст тексту за наявним заголовком і фрагментом тексту діти не можуть.

Висновки з проведеного дослідження. Психолінгвістичний експеримент засвідчив, що в дітей старшого дошкільного віку операції вірогідного прогнозування не досить розвинені. У них виникають труднощі семантичного й лексико-граматичного плану в прогнозуванні як найбільш вірогідного за смыслом слова, так і загального змісту тексту за наявними фрагментами. Виникнення в дошкільників цих труднощів пов'язуємо з такими причинами: а) несформованість операцій утримання в оперативній пам'яті в повному обсязі смислової програми сприйнятого повідомлення (граматичної конструкції), що призводить до «втрати» загального змісту ситуації, вираженої в мовній структурі, а відтак – до

труднощів семантичного прогнозування в процесі аудіювання; б) нерозвиненість операцій смислового аналізу інформаційного простору фрагмента ситуації, закованої в пропозиції – заголовку, фрагментах тексту (початок, закінчення, початок і закінчення); в) нерозвиненість операцій доконування внутрішніх перекодувань, смислової компресії – стиснення інформації до внутрішньої схеми (смислового згустку, концепту), наслідком чого є нездатність дітей передбачити (виокремити) загальний зміст тексту; г) нерозвиненість операцій розгортання внутрішньої смислової схеми (прогнозованої програми висловлювання) до фази зовнішнього мовлення (озвучування); ґ) нерозвиненість операцій лексико-семантичної сполучуваності слів; д) малий обсяг словникового запасу, що значно обмежує використання певних мовно-мовленневих структур, синтаксичних формул у процесі зовнішнього розгортання прогнозованих ситуацій; е) обмеженість життєвого досвіду дітей, наслідком чого є неможливість упізнавання, розшифрування образу ситуації, закованої в сприйнятій пропозиції (заголовку, фрагментах тексту), і подальша неспроможність передбачення відповідних можливих (прогнозованих) ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 156 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
3. Калмикова Л.О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленневих структур. Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г.С. Костюка (м. Київ, 19–20 квітня 2010 р.). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. 1. С. 97–101.
4. Калмикова Л.О. Формування мовленневих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ: НМЦВО, 2003. 300 с.
5. Морозов Д.Л. Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. № 3. С. 85–88.
6. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва: Лабиринт, 2004. 320 с.
7. Тищенко В.В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. 2012. Вип. 21. С. 266–271.
8. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. Москва: Знание, 1986.

9. Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. Москва: Наука, 1971. 170 с.

10. Харченко Н.В. Механізм неусвідомлюваного автоматизму в аудіюванні дітей дошкільного віку. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: тези I Міжнародної науково-прак-

тичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 березня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 201–205.

11. Харченко Н.В. Суб'єктивність як істотна ознака аудіювання. Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика. 2016. Вип. 20 (1). С. 217–230.

УДК 159.922.7:616.89:316.362

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ХАРАКТЕРОМ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ТА РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО КОМФОРТУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

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

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті висвітлено взаємозв'язок між характером батьківського виховання та рівнем емоційного комфорту дошкільників, які мають різні вади розвитку. Доведено, що характер батьківського виховання має прямий зв'язок із рівнем емоційного комфорту дошкільника в сім'ї.

Ключові слова: дошкільний вік, вади розвитку, емоційний комфорт, характер сімейного виховання.

В статье показана взаимосвязь между характером родительского воспитания и уровнем эмоционального комфорта дошкольников, имеющих различные отклонения развития. Доказано, что характер родительского воспитания имеет прямую связь с уровнем эмоционального комфорта дошкольника в семье.

Ключевые слова: дошкольный возраст, пороки развития, эмоциональный комфорт, характер семейного воспитания.

Shevchuk V.V. RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN OF FAMILY EDUCATION AND THE LEVEL OF EMOTIONAL COMFORT OF PRESCHOOLS WITH DEVELOPMENT WADES

The article highlights the relationship between the nature of parental upbringing and the level of emotional comfort of preschool children with various developmental defects. It is proved that the nature of parental upbringing has a direct correlation with the level of emotional comfort of a preschool child in a family.

Key words: pre-school age, developmental defects, emotional comfort, character of family education.

Постановка проблеми. Особистість людини є складним утворенням, процес розвитку, становлення та формування якого залежить від багатьох чинників: біологічних, природного й соціального середовища, виховання та навчання, власної активності дитини. Наділена від народження відповідними біологічними якостями, людина стає особистістю в міру засвоєння соціального досвіду у всіх його виявах: способів і засобів виробництва, духовної культури, прийомів чуттєвого пізнання, абстрактного мислення тощо. Процес формування особистості починається з народження та є тривалим, складним, суперечливим, таким, що продовжується протягом усього життя людини [6]. Особистість формується в процесі взаємодії людини з іншими людьми, навчання, виховання та самовиховання.

У дошкільні роки формуються психологічні механізми особистості, нові психологічні якості та форми поведінки. Коли

дитина стає особистістю, вона самореалізується й стає носієм соціально-людської діяльності внаслідок її здійснення. Отож дошкільний вік є дуже важливим і відповідальним періодом у формуванні особистості [1; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вікові особливості розвитку особистості в дошкільному віці були предметом досліджень Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Г. Крайг, Ж. Піаже, І.А. Соколянського, В. Штерна та інших. Проте останнім часом для психології є дуже актуальною проблема аномального психічного та фізичного розвитку особистості в дошкільному дитинстві [10]. Комплексне дослідження порушень психічного розвитку дитини стає глобальною та загальнозначущою проблемою в аспекті даних про те, що кількість дітей із відхиленнями в розвитку в останні роки невпинно збільшується [9].

Вітчизняними та зарубіжними вченими проводилися численні психоло-



гічні дослідження, спрямовані на вивчення дітей із порушеннями психічного розвитку, було узагальнено результати, які порівнювалися з новими даними, отриманими суміжними з психологією науками – психолінгвістикою, нейропсихологією, педагогікою, фізіологією вищої нервової діяльності, клінічною неврологією та генетикою (А.А. Баранов, Л.О. Булахова, Т.П. Вісковатова, Т.А. Власова, Г.В. Козловська, О.В. Киричук, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, І.Ф. Маяковська, Е.С. Слепович, Є.А. Стреблева, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Л.С. Цветкова та інші вчені). Результати фундаментальних психологічних досліджень свідчать про залежність процесу формування особистості від початкового рівня розвитку психічних функцій (В.М. Блейхер, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.Ф. Лазурський, М.Д. Левітов, В.Д. Небиліцин, Б.І. Теплов та інші науковці).

Проте, незважаючи на численні дослідження проблеми, досі не можна вважати розкритим питання специфіки емоційної сфери дошкільників, які мають вади розвитку. Це й зумовило вибір теми дослідження.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, що полягає у висвітленні взаємозв'язку між характером батьківського виховання та рівнем емоційного комфорту дошкільників, які мають різні вади розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стосовно дітей із вадами розвитку, то доцільно буде зазначити, що залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; зі складною структурою порушень (розумово відсталі і сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та інші); з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом [7]. Типи психічного дизонтогенезу об'єднують у два основні варіанти – дизонтогенез із негативною соматикою та дизонтогенез із продуктивними синдромами. До перших належать олігофренія й затримка психічного розвитку, акселерація, різні форми інфантилізму, невропатії. До другого варіанту відносять випадки, коли на фоні клінічних виявів негативних дизонтогенетичних порушень розвиваються продуктивні феномени: страхи, енурез, підвищена неохайність, втрата навичок ходіння, мови, самообслуговування, перехід психічного функціонування на більш ранні

етапи розвитку, а також афективні розлади, порушення інтересів, гіперактивність, патологічне фантазування, кататонічний та інші синдроми [8].

Для здійснення характеристики типів батьківського виховання розглянемо результати, отримані за допомогою методики діагностики батьківського ставлення (А.Я. Варга, В.В. Столін) [2; 3]. Ми використали саме цю методику, оскільки вона дає змогу виявити особливості системи батьківських почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття та розуміння характеру й особистості дитини та її вчинків.

Унаслідок проведеного дослідження 20 дошкільників було отримано такі дані:

Таблиця 1

Рівні вираження типів батьківського ставлення (n=20, у %)

Тип батьківського ставлення		К-сть дітей	
		N	%
1	Прийняття-відторгнення	1	5
2	Кооперація	2	10
3	Симбіоз	7	35
4	Авторитарна гіперсоціалізація	4	20
5	Маленький невдаха	6	30
УСЬОГО		20	100

Для наочності подамо ці дані також у вигляді рисунка (рис. 1.):

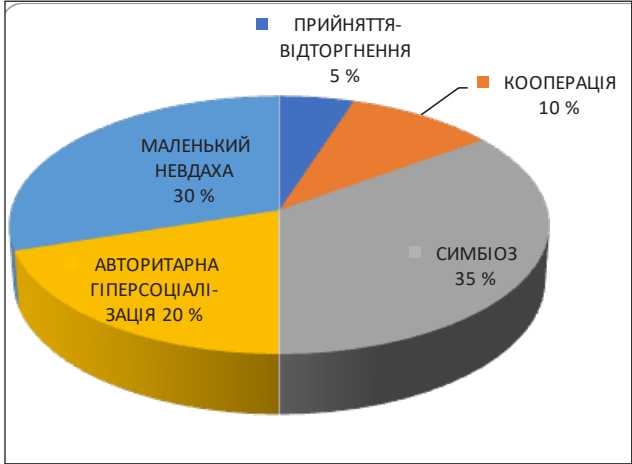


Рис. 1. Рівні вираження типів батьківського ставлення (у %)

Проаналізувавши дані таблиці та діаграми, можемо побачити, що найбільш вираженим типом батьківського ставлення є «симбіоз» (35 %), далі бачимо тип виховання «маленький невдаха» (30 %).

Менш вираженими є типи «авторитарна гіперсоціалізація» (20 %) та «кооперація» (10 %). Найменше виявляється такий тип, як «відторгнення» (5 %).

На наш погляд, доцільно об'єднати виявлені типи батьківського ставлення у три рівні – позитивне («кооперація»), нейтральне («симбіоз» і «маленький невдаха») та негативне («відторгнення» і «авторитарна гіперсоціалізація») ставлення. Наочно ці результати можна представити у вигляді діаграми (рис. 2.).

Отже, найбільш оптимальним є такий рівень батьківського ставлення, як «кооперація» – соціально бажаний образ батьківського ставлення. Тобто можемо зробити припущення, що 10 % батьків високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу та самостійність дитини, прагнуть бути з нею нарівні. Батьки довіряють дитині, прагнуть прийняти її позицію в суперечливих питаннях.

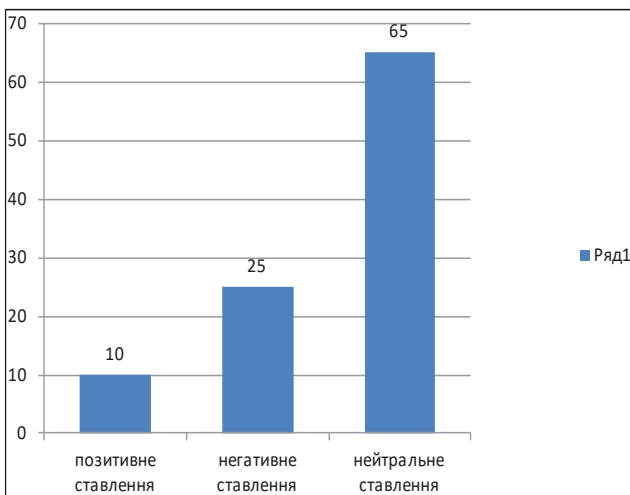


Рис. 2. Узагальнені рівні вираження батьківського ставлення (у %)

До нейтрального рівня можна віднести стосунки за типом «симбіоз» і «маленький невдаха». Тобто 65 % батьків відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Батьки постійно відчувають тривогу за дитину, дитина їм здається маленькою та беззахисною. Батьки не довіряють своїй дитині, скаржаться на її неуспішність і невмілість. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя й суворо контролювати її дії.

До негативного рівня батьківського ставлення ми віднесли такий тип батьківських відносин, як «відторгнення» й

«авторитарна гіперсоціалізація». Отож 25 % батьків сприймають свою дитину поганою, непристосованою, «лузером». Їм здається, що дитина не досягне успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані звички. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині та не поважають її. Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності й дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині в усьому свою волю, нездатні прийняти її позицію. За вияви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

Отже, за результатами дослідження ми бачимо, що для більшості сімей характерні нейтральні стосунки з дитиною.

Для визначення взаємозв'язку між типом батьківського ставлення та емоційним комфортом дитини дошкільного віку з вадами розвитку доцільно порівняти результати показників оптимальності батьківського ставлення, отриманих за допомогою методики діагностики батьківського ставлення (А.Я. Варга, В.В. Столін), та емоційного комфорту дошкільників (проективний тест «Малюнок сім'ї»).

Для встановлення зв'язку між ними скористаємось методами статистичної обробки даних, а саме – точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції r_{pb} [5]. Ми використали саме цей коефіцієнт, оскільки він визначає зв'язок між кількісною (рівень оптимального ставлення батьків, виражений у стенах) та дихотомічною змінною (високий/низький рівень емоційного комфорту).

Обрахунок коефіцієнта кореляції r_{pb} проводиться за формулою:

$$r_{pb} = \frac{\bar{x}_1 - x_0}{S_x} \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}} \quad (1)$$

де \bar{x}_1 – середнє по X зі значенням 1 по Y
 x_0 – середнє по X зі значенням 0 по Y
 S_x – стандартне відхилення всіх n-значень по X

n_1 – кількість об'єктів, які мають 1 по Y
 n_0 – кількість об'єктів, які мають 0 по Y

$$n = n_1 + n_0$$

Детально процес обчислення кореляції між оптимальним ставленням батьків і рівнем емоційного комфорту дитини за формулою (1) для нашого дослідження можна подати в такому вигляді:



Таблиця 2

**Обчислення кореляції між оптимальним ставленням батьків
і рівнем емоційного комфорту дитини**

Прийняття-відторгнення	
$n_1 = 13$ $n_0 = 7$ $n = n_1 + n_0 = 13 + 7 = 20$ $\bar{x}_1 = 13,2$ $\bar{x}_0 = 35,7$ $\bar{x} = 24,5$ $S_x = 24$	$r_{pb} = \frac{13,2 - 35,7}{24} \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 7}{20(20-1)}} = -0,94 \cdot \sqrt{0,24} = -0,46$ <p>Помірна кореляція, значуща за $p \geq 0,05$ та $p \geq 0,01$ (нелінійна негативна).</p>
Кооперація	
$n_1 = 13$ $n_0 = 7$ $n = n_1 + n_0 = 13 + 7 = 20$ $\bar{x}_1 = 22,1$ $\bar{x}_0 = 8,2$ $\bar{x} = 15,2$ $S_x = 22,4$	$r_{pb} = \frac{22,1 - 8,2}{22,4} \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 7}{20(20-1)}} = 0,62 \cdot \sqrt{0,24} = 0,3$ <p>Помірна кореляція, значуща за $p \geq 0,05$ та $p \geq 0,01$ (лінійна позитивна).</p>
Сімбіоз	
$n_1 = 13$ $n_0 = 7$ $n = n_1 + n_0 = 13 + 7 = 20$ $\bar{x}_1 = 55,5$ $\bar{x}_0 = 18,1$ $\bar{x} = 36,8$ $S_x = 38,2$	$r_{pb} = \frac{55,5 - 18,1}{38,2} \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 7}{20(20-1)}} = 0,98 \cdot \sqrt{0,24} = 0,48$ <p>Помірна кореляція, значуща за $p \geq 0,05$ та $p \geq 0,01$ (лінійна позитивна).</p>
Авторитарна гіперсоціалізація	
$n_1 = 13$ $n_0 = 7$ $n = n_1 + n_0 = 13 + 7 = 20$ $\bar{x}_1 = 16,8$ $\bar{x}_0 = 62,5$ $\bar{x} = 39,7$ $S_x = 32,3$	$r_{pb} = \frac{16,8 - 62,5}{32,3} \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 7}{20(20-1)}} = -1,41 \cdot \sqrt{0,24} = -0,69$ <p>Сильна кореляція, значуща за $p \geq 0,05$ та $p \geq 0,01$ (нелінійна негативна).</p>
Маленький невдаха	
$n_1 = 13$ $n_0 = 7$ $n = n_1 + n_0 = 13 + 7 = 20$ $\bar{x}_1 = 45,3$ $\bar{x}_0 = 38,4$ $\bar{x} = 41,9$ $S_x = 37,6$	$r_{pb} = \frac{45,3 - 38,4}{37,6} \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 7}{20(20-1)}} = 0,18 \cdot \sqrt{0,24} = 0,09$ <p>Кореляція незначуща за $p \geq 0,05$ та $p \geq 0,01$.</p>

Отримані внаслідок дослідження дані дають змогу говорити про наявність лінійної позитивної кореляції між емоційним комфортом дитини з вадами розвитку й типами ставлення «Кооперація» та «Сімбіоз», тобто за таких типів батьківського ставлення рівень емоційного комфорту дитини в сім'ї є вищим.

Також було виявлено наявність нелінійної негативної кореляції між емоційним комфортом дитини з вадами розвитку й типами ставлення «Відторгнення» та «Авторитар-

на гіперсоціалізація», тобто за таких типів батьківського ставлення рівень емоційного комфорту дитини в сім'ї є низьким.

Не було виявлено зв'язку емоційного комфорту дитини з вадами розвитку з типом ставлення «Маленький невдаха».

Тож гіпотеза нашого дослідження, яка полягала у припущенні, що характер батьківського виховання має прямий зв'язок із рівнем емоційного комфорту дошкільника в сім'ї, знайшла підтвердження за результатами емпіричного дослідження.

Висновки з проведеного дослідження.

Результати проведеного емпіричного психологічного дослідження взаємозв'язку між характером батьківського виховання та рівнем емоційного комфорту дошкільників із вадами розвитку дають змогу зробити такі узагальнення.

Найбільш вираженим типом батьківського ставлення є «Симбіоз», далі бачимо тип виховання «Маленький невдаха». Менш вираженими є типи «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Кооперація». Найменше виявляється такий тип, як «Відторгнення».

Отже, найбільш оптимальним є такий рівень батьківського ставлення, як «Кооперація», що притаманний 10 % батьків. До нейтрального рівня можна віднести стосунки за типом «Симбіоз» і «Маленький невдаха» – 65 % батьків. До негативного рівня батьківського ставлення ми віднесли такий тип батьківських відносин, як «Відторгнення» й «Авторитарна гіперсоціалізація», які виявляють 25 % опитаних батьків.

Для визначення рівня емоційного комфорту дитини дошкільного віку з вадами розвитку доцільно провести проєктивний тест «Малюнок сім'ї» [3; 11]. Проаналізувавши малюнки, ми з'ясували, що до високого рівня емоційного комфорту можна віднести 65 % сімей. Тут дитині зручно в сім'ї: на малюнку присутні всі члени сім'ї, у центрі малюнка – сама дитина в оточенні батьків; зображує себе та батьків ошатними, ретельно промальовує кожну лінію, на обличчях дорослих і дитини – посмішка, прослідковується спокій у позах, рухах.

До низького рівня емоційного комфорту ми віднесли 35 % сімей. Тут дитина незадоволена своїм становищем у сім'ї та ставленням до неї батьків; про низький рівень емоційного комфорту свідчать наляканий вираз обличчя дитини, відчуття емоційної напруги через використання в малюнку темних кольорів. Наявність ворожості стосовно батьків прослідковується через промальовування таких деталей, як розведені руки, розведені пальці, вискалений рот і так далі. Часто зустрічається відсутність когось-небудь із членів сім'ї, наявність занепокоєння – дитина малює себе смутною, вдаліні від батьків; наявність ворожості стосовно дорослого через штрихування деталей, відсутність деяких частин тіла (наприклад, рук, рота).

Малюнок сім'ї майже всі діти починали малювати з мами або з батька. Це свідчить про те, що для 4–6-річного віку батьки залишаються найбажанішими, домінуючими, найбільш значимими. Самі ж себе діти малювали меншого розміру, що свідчить про меншу значимість у сімейних відносинах. У багатьох випадках у дітей простежувалося бажання емоційного контакту.

Порівнявши показники емоційного комфорту дошкільників у сім'ях із різним типом батьківського ставлення, можемо говорити

про наявність лінійної позитивної кореляції між емоційним комфортом дитини й типами ставлення «Кооперація» та «Симбіоз», тобто за таких типів батьківського ставлення рівень емоційного комфорту дитини в сім'ї є вищим. Також було виявлено наявність нелінійної негативної кореляції між емоційним комфортом дитини й типами ставлення «Відторгнення» та «Авторитарна гіперсоціалізація», тобто за таких типів батьківського ставлення рівень емоційного комфорту дитини в сім'ї є низьким. Не було виявлено зв'язку емоційного комфорту дитини з типом ставлення «Маленький невдаха».

Отже, характер батьківського виховання має прямий зв'язок із рівнем емоційного комфорту дошкільника в сім'ї.

Поданий вище розгляд проблеми розвитку особистості дитини з вадами розвитку в дошкільному віці не вичерпує всіх її аспектів. Зокрема, у межах дослідження нерозкритими залишаються питання впливу внутрішньосімейних відносин на формування самооцінки дитини-дошкільника. Більш ґрунтовне розроблення цього питання може стати предметом наших подальших пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.
2. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
3. Виноградова А.Д. Психологическая диагностика отклонений развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.Д. Виноградова, Н.Л. Коновалова, И.А. Михаленкова, С.Т. Посохова, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына; под ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2004. 235 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 221 с.
5. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. / Пер с англ. М.: Прогресс, 1976. 495 с.
6. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. М., 1969. 325 с.
7. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. М.: Смысл, 2014. 544 с.
8. Кричківська Т.Д. Психологія аномального розвитку. К.: КНТ, 2016. 165 с.
9. Милютіна Е.Л., Рубель Н.В. Ребенок, с которым не соскучишься: Предупреждение конфликтов с детьми. Практикум для родителей и специалистов. К.: ДИА, 2016. 220 с.
10. Мушкевич М.І. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Вип. 10. С. 480–489.
11. Практична психологія. Старший дошкільний вік / Упоряд. О.А. Атемасова. Х.: Вид-во «Ранок», 2012. 176 с.



УДК 159.955+373.1

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ НА ВАРІАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Щербак Т.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Карпенко Т.О., магістрант

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті аналізуються особливості дослідження впливу креативної компетентності вихователя ДНЗ на варіативність мислення дошкільників. Визначено підходи до тестування креативності. Розглянуто методичний аспект вивчення варіативності мислення.

Ключові слова: *креативність, компетентність, креативна компетентність, творче мислення, варіативність мислення.*

В статье анализируются особенности исследования влияния креативной компетентности воспитателя ДОУ на вариативность мышления дошкольников. Определены подходы к тестированию креативности. Рассмотрен методический аспект изучения вариативности мышления.

Ключевые слова: *креативность, компетентность, креативная компетентность, творческое мышление, вариативность мышления.*

Shcherbak T.I., Karpenko T.O. THE RESEARCH OF INFLUENCE OF CREATIVE COMPETENCE KINDERGARTEN TEACHER'S ON PRESCHOOLER'S VARIABILITY OF THINKING

The peculiarities of the research of kindergarten teacher's creative competence influence on preschoolers' variability of thinking have been analyzed. The approaches to the testing of creativity have been determined. The methodical aspect of studying the variability of thinking has been considered.

Key words: *creativity, competence, creative competence, creative thinking, variability of thinking.*

Постановка проблеми. Функціонує сьогодні освітня система недостатньою мірою націлена на розвиток творчого мислення та формування творчого потенціалу учнів. Необхідність творчого розвитку особистості заявлена як один із важливих векторів діяльності в освіті. Одним із важливих завдань, що постають перед сучасною психологією, є розроблення системи засобів психологічного супроводу становлення пізнавальних здібностей у дошкільників. Українською актуальною є проблема розвитку варіативності мисленнєвої діяльності дитини, розширення творчих можливостей дошкільника. Варіативність мислення визначає можливості особистості творчо мислити, допомагає учням краще орієнтуватися в реальному житті. А з огляду на часту стереотипність і ригідність впливів педагога на дитину під час виконання нею будь-яких видів діяльності це питання заговорюється ще сильніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Креативна компетентність неодноразово ставала предметом вивчення науковців-дослідників, зокрема І.В. Вотякової (як інтегративна якість особистості фахівця) [2, с. 55–56], І.Е. Брякової (як сукупність компетенцій та особистісних якостей, спрямованих на генерування нових ідей) [1, с. 27–29],

А.М. Давтян (як особистісне утворення, що містить систему знань, умінь і навичок, які дають змогу ефективно й творчо діяти в різних ситуаціях) [3, с. 11] та інших.

Варіативність мислення в психології була у фокусі уваги вітчизняних і зарубіжних учених: Н.Б. Тимофєєвої (як здатність людини знаходити різноманітні рішення) [6, с. 92–93], Е.Н. Кудусової (як спосіб мислення, за якого людина здатна до різнобічного розгляду конкретних об'єктів, здатна продукувати безліч варіантів рішення) [5, с. 178], Л.Я. Дорфман і М.В. Балевої (з позиції головних аспектів варіативності) [4, с. 59–60], К. Мартиндейлом (зі спробами операціоналізації сутності поняття) та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницькі завдання, що постають перед фахівцями, які досліджують креативну компетентність, є численними. Але найважливішими є, по-перше, визначення критеріїв вияву креативності та творчого мислення, по-друге, визначення науково доцільних методологічних принципів дослідження креативної компетентності. Труднощі полягають у такому:

1. Досліджуючи креативність, як і будь-яке інше складне та мінливе психологічне утворення, доводиться відмовлятися від спроб охопити все проблемне поле цілком.

Отже, необхідно виділити конкретну галузь вияву креативності.

2. Поняття «креативність» творить саме себе, і отже, у міру розширення діапазону дослідницького інтересу обсяг цього поняття буде розширюватися.

3. Творчий продукт має суб'єктивне тлумачення. Те, що для одного індивіда є звичним, для іншого – може бути абсолютно новим.

4. Креативність – це єдність двох суперечливих тенденцій: з одного боку – прагнення діяти згідно з креативним зразком, і з іншого боку – прагнення до його порушення.

5. Показники креативності, такі як оригінальність та унікальність, видаються сумнівними. Оригінальність часто визначається як величина, зворотна частоті цієї відповіді серед групи досліджуваних або у вибірці стандартизації. Одна й та сама відповідь може бути оцінена і як оригінальна, і як стандартна.

6. Існує певна складність у розрізненні нестандартної поведінки й оригінальності. До виявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію – від акцентуації до аутизму. У зв'язку з цим виділено 3 типи виявів досліджуваного під час тестування: 1) відтворення стереотипу; 2) оригінальність; 3) девіація – семантична роз'єднаність двох пов'язаних понять.

Тести креативності, що стосуються творчих досягнень, необхідно використовувати в різних сферах. Такі шкали на матеріалі різних шкільних і вишівських предметів даватимуть змогу досліджувати креативну компетентність як важливий предиктор професійної успішності.

За останні роки було розроблено велику кількість тестів креативності. Часто використовуються тести особистості, які вивчають різні види творчої поведінки, тести, що вимірюють стилі творчого самовираження, тести, що вимірюють дивергентне мислення, тести, що оцінюють креативогенність середовища, тести, які вимірюють творчі досягнення.

Перераховані підходи до тестування креативності вельми ефективні, проте компетентнісний підхід до тестування має ряд переваг:

1. Формулювання проблеми. Досліджуючи компетенції, пов'язані з креативністю, часто дослідники не поділяють досліджуваних на креативів і некреативів. Вважається, що якщо досліджуваний дізнається про недостатню розвиненість креативності, це може його деморалізувати, особливо коли він твердо переконаний, що ці характери-

стики не можуть бути змінені. Одночасно високі показники за тестами можуть отримувати люди, які не є креативними, не мають навичок і мотивів творчої діяльності. Креативність не повинна стати характеристикою, за якою учні стали б судити один про одного як про людей, що в чомусь перевершують інших, або як про недостатньо повноцінних. Компетентнісний підхід споконвічно відносить до розуміння креативності динамічні процеси, тому що досліджується не інтегральна, нерозчленована здатність, а кожен її компонент і взаємозв'язки між ними.

2. Особистісний потенціал. Основна мета діагностики навичок у компетентнісному підході є корекційна. Вимірювання спрямоване на оптимізацію підготовленості того, хто навчається або працює, до умов навчальної або трудової діяльності. Компетентнісний підхід дає змогу оцінити поточні здібності та розробити рекомендації, як ці здібності можуть бути поліпшені. Навіть низькі оцінки компетенцій можна розглядати з деяким оптимізмом. У цьому сенсі компетентнісний підхід розвиває та виявляє особистісний потенціал.

3. Прогностичне значення. Компетентнісний підхід до діагностики спеціальних здібностей показав свою ефективність у прогнозі успішності в таких видах діяльності, як торгівля, управління та керівництво. Достовірні тести компетенцій є хорошими предикторами визначених форм поведінки.

Інший аспект нашого дослідження стосується методичного аспекту вивчення варіативності мислення. Інформаційний пошук показав, що проблема діагностики варіативності мислення ще не отримала досить повного опрацювання. Окремі показники з логічного погляду явно належать до якісних характеристик варіативності мислення, але розглядаються як показники творчого мислення загалом.

Згідно з вихідною концептуальною ідеєю, варіативність мислення розглядається як інтегральний показник, який об'єднує окремі показники за такими критеріями:

1. Продуктивність. Розглядається залежно від виду виконуваного завдання: а) як залучення в процес розумової або практичної діяльності певної кількості вихідних елементів; б) як продукування певної кількості ідей.

2. Гнучкість. Розглядається як здатність досліджуваного до зміни позиції або до множинної децентрації. Може фіксуватися залежно від виду діяльності також у двох значеннях: а) кількість запропонованих фігур; б) кількість виділених груп.

3. Складність. Розглядається як здатність до подолання зовнішніх ознак,



проникнення в приховані, сутнісні шари якостей цього об'єкта.

В основу емпіричного дослідження варіативності мислення закладена стратегія, яка базується на таких вихідних положеннях: 1) варіативність мислення повинна вивчатися з огляду на характер здійснюваних дій; 2) фіксація результатів повинна враховувати не тільки кількісні, але і якісні показники; 3) потенційно можуть існувати сфери, у яких варіативність мислення реалізується більш ефективно.

Основною метою дослідження було емпірично дослідити вплив креативної компетентності вихователя ДНЗ на варіативність мислення дошкільників. Дослідження проводилося на базі ДНЗ (ясел-садка) № 12 «Олімпійський» і ЗДО № 38 «Яблунька». Експериментом було охоплено 48 дітей старшого дошкільного віку та 3 вихователі.

З метою експериментального дослідження впливу креативної компетентності вихователя ДНЗ на варіативність мислення дошкільників було використано такі методики: методика «Професійний диференціал», самоактуалізаційний тест (САТ), опитувальник для діагностики креативної компетентності педагога (Т.В. Кисельової), «Домальовування фігур» (В.Г. Гаврилової), психодіагностика творчого мислення (О.Є. Тунік).

Вивчення рівня креативної компетентності на основі самооцінки досліджуваного здійснювалося за допомогою методики «Професійний диференціал».

Нами було досліджено 3 вихователі ДНЗ, вихованців яких ми будемо вивчати на предмет варіативності мислення. Серед обраних вихователів двом (66,66 %) характерний високий рівень креативної компетентності. Їхні відповіді переважно зафіксовані в позитивному полюсі шкали. Ці педагоги частіше відчувають суб'єктивну незадоволеність у діяльності, тому прагнуть до пошуку нестандартних рішень у педагогічних проблемних ситуаціях, освоювати нові форми та методи роботи.

Вихователям цієї групи характерні такі якості: впевненість у собі, здатність і готовність під час аналізу педагогічного процесу використовувати досить широкий діапазон факторів, вміння вирішувати педагогічні проблемні ситуації, залучаючи знання з інших галузей, демонструючи семантичну гнучкість. Педагоги цієї групи здатні до продукування оригінальних ідей і рішень завдяки асоціативним зв'язкам і механізму перенесення моделей з інших наук. Цей рівень творчості відрізняється широтою охоплення суб'єктивної реальності.

Ще одному дослідженному вихователю (33,4 %) властивий низький рівень креа-

тивної компетентності. Для такого педагога характерні консерватизм, властива задоволеність як процесом, так і результатом своєї діяльності, прагнення до стабільності та визначеності у професійній діяльності. Відповідно, ця особливість відображена в негативному полюсі шкали. Таким педагогічним працівникам зазвичай властива незадоволеність собою та результатами своєї діяльності – аж до розчарування в професії, як наслідок, схильність до професійного вигорання, зосередженість на своїй предметній галузі, прагнення досягти досконалості шляхом відточування технік і технологій роботи, націленості на конкретний результат.

З метою вивчення гнучкості поведінки, пізнавальних потреб і креативності вихователів нами було використано «Самоактуалізаційний тест Е. Шострома». За шкалою гнучкості поведінки для 66,66 % досліджених характерні висока гнучкість людини в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з навколишніми людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію. Третьюму дослідженному вихователю характерний низький рівень гнучкості поведінки. Це свідчить про те, що такому педагогу складно змінювати свою поведінку, емоційні стани у відповідь на вплив зовнішніх факторів; набір звичних реакцій звукує та обмежує здатність досягати високих результатів, надає поведінці інертності.

З метою визначення ставлення вихователів ДНЗ до пізнання нами було використано шкалу пізнавальних потреб. З огляду на отримані результати можемо констатувати, що двоє вихователів (66,66 %) мають виражене прагнення до набуття знань про навколишній світ. У третього педагогічного працівника пізнавальні потреби виражені на рівні нижче від середнього, відтак він не прагне до здобуття нових і розширення системи наявних знань.

Оскільки креативність є однією з головних характеристик креативної компетентності, то для її вивчення ми скористались ще однією шкалою методики САТ Е. Шострома – Шкалою креативності. Як і за результатами двох попередніх шкал, двоє досліджених (66,66 %) характеризуються вираженою творчою спрямованістю, а третьому педагогу така спрямованість не властива.

Для оцінювання креативної компетентності педагогів нами було використано опитувальник для діагностики креативної компетентності педагога (Т.В. Кисельової). Результати цього опитувальника вказують, що у двох вихователів серед досліджуваних (66,66 %) виражена креативна ком-

петентність. Ці робітники ДНЗ: 1) залюбки за нагоди хотіли б поділитись власним досвідом із педагогічним співтовариством (на конференціях, методичних об'єднаннях, педагогічних марафонах і так далі); 2) готові брати участь у конкурсах професійної майстерності; 3) мають бажання запроваджувати нові педагогічні технології в масову практику; 4) серед мотивів, що стимулюють їх до впровадження інновацій, виділяють бажання створювати щось нове, бажання перейти на новий рівень у розвитку, навчанні та вихованні дітей; 5) володіють сучасними педагогічними технологіями; 6) знають 5 і більше освітніх технологій; 7) вважають, що знають особливості сучасних дітей на рівні вище від середнього; 8) знають 4–5 програм у предметній галузі; 9) за останні 3–5 років брали участь у конкурсах професійної майстерності; 10) за потреби звертаються до професійної літератури; 11) часто презентують свій досвід на методичних і педагогічних радах; 12) іноді перероблюють розроблені матеріали; 13) мають свої авторські розробки; 14) не бажають змінювати педагогічну сферу діяльності; 15) відчувають важливість педагогічної праці; 16) мають особисті цілі, що співпадають із професійними цінностями; 17) оцінюють своїх вихованців як талановитих і здібних; 18) вважають педагогічну діяльність творчою, і це для них важливо; 19) вважають, що вміють стримуватись у складній педагогічній ситуації в спілкуванні з дітьми; 20) можуть у професійній діяльності мати терпіння довести справу до кінця; 21) вміють знаходити спільну мову з батьками вихованців; 22) вбачають позитив у необхідності змін у власній педагогічній практиці.

Аналіз даних, отриманих за методикою психодіагностики творчого мислення дошкільників за О.Є. Тунік, надав змогу визначити рівень творчого мислення у старших дошкільників.

Із представлених за субтестом «Використання предметів» даних можемо зробити висновки, що під час вибору варіантів використання предметів у більшості досліджуваних творче мислення за всім трьома факторами – біглість, гнучкість та оригінальність – виявляється на середньому рівні (37,5 %, 58,3 %, 50 % відповідно). Однак менш як третина дошкільників має високорозвинене творче мислення, легко підбирає велику кількість варіантів (37,5 %), здатна швидко переключатися з одного варіанту на інший (23 %), вирізняється незвичайними оригінальними варіантами (25 %).

Здатність прогнозувати наслідки ситуації на високому рівні виявляється за фак-

тором оригінальність (50 %), що означає вміння досліджуваних незвично підходити до проблеми, передбачати незвичні оригінальні варіанти розгортання подій та їхніх наслідків. На середньому та низькому рівні ця здібність виявляється у близько чверті досліджуваних (27,1 % та 22,9 % відповідно). Переважна кількість відповідей, що визначається фактором – біглість, є на середньому рівні. На високому рівні цю властивість виявляє чверть респондентів (25 %), на низькому – 27,1 %.

У процесі вивчення творчого мислення за субтестом «Словесна асоціація» з'ясовано, що здатність до означення певного предмета виражена у більшості досліджуваних за факторами біглість, гнучкість та оригінальність на середньому рівні (50 %, 47,9 %, 47,9 % відповідно). Фактори біглість та оригінальність виражені на високому рівні (у 27,1 % та 31,2 % відповідно), таким дітям властива здатність продукувати за одиницю часу велику кількість ідей (щодо властивостей предметів), відмінних від загальноприйнятих.

Показники субтесту «Ескізи» за методикою О.Є. Тунік свідчать, що більшості дітей характерний середній рівень розвиненості біглості, гнучкості та оригінальності (50 %, 56,2 %, 50 % відповідно). П'ятій частині нашої вибірки характерні високорозвинені гнучкість та оригінальність у перетворенні однакових фігур у різні зображення (22,9 %, 22,9 % відповідно). Такі діти здатні знаходити відповіді в різних галузях, торкаючись різних, а не тільки добре знайомих сфер, що вказує на широту їхнього світогляду. Майже третині (27,1 %) дошкільників властива високорозвинена біглість; ця категорія дітей намагається придумати якомога більшу кількість відповідей (інколи навіть не звертаючи уваги на якість малюнків).

Субтест «Прихована форма» за методикою О.Є. Тунік дав нам змогу оцінити рівень розвиненості здатності дитини знаходити різні фігури у складному малоструктурованому зображенні. Отримані результати вказують також на переважання серед досліджуваних осіб із середньорозвиненою біглістю й оригінальністю (52 % та 45,8 % відповідно). Як і в попередньому субтесті, третина (29,2 % та 31,2 % відповідно) дошкільнят характеризується високим рівнем розвиненості цих факторів і, відповідно, здатна давати велику кількість незвичних, унікальних відповідей, які потребують «творчої сили».

Узагальнюючи результати за всіма субтестами, можемо зазначити, що найбільш творчо-продуктивними є близько третина (за різними субтестами дані різняться)



Таблиця 1

Показники кореляційного аналізу (за критерієм Пірсона)

		Професійний диференціал	САТ		
			Гнучкість поведінки	Пізнавальні потреби	Креативність
Використання предметів	Біглисть	0.402*	0.354*	0.345*	0.366*
	Гнучкість	0.421*	0.299*	0.306*	0.304*
	Оригінальність	0.389*	0.236	0.222	0.211
Наслідки ситуації	Біглисть	0.449*	0.473*	0.483*	0.484*
	Оригінальність	0.353*	0.349*	0.336*	0.323*
Словесні асоціації	Біглисть	0.353*	0.218	0.362*	0.373*
	Гнучкість	0.456*	0.413*	0.374*	0.209
	Оригінальність	0.364*	0.214	0.442*	0.335*
Ескізи	Біглисть	0.381*	0.221	0.134	0.345*
	Гнучкість	0.396*	0.348*	0.345*	0.348*
	Оригінальність	0.231	0.385*	0.379*	0.456*
Приховані форми	Біглисть	0.364*	0.294	0.363*	0.387*
	Оригінальність	0.217	0.227	0.416*	0.357*
Домальовування фігур		0.402*	0.211	0.359*	0.349*

досліджуваних із поєднанням високих показників біглості, гнучкості й оригінальності. Такі діти відрізняються високою швидкістю мисленневих процесів, здатні породжувати велику кількість цікавих ідей.

Методика «Домальовування фігур» (В.Г. Гаврилової) дає змогу оцінити рівень уяви, здатності створювати оригінальні образи. Аналіз результатів дав можливість розподілити дітей на три групи з різним рівнем успішності виконання завдання. Низький рівень оригінальності виявили 27,09 % досліджуваних, коефіцієнт їхньої оригінальності становить 1–2, такі діти виявляють мало оригінальних ідей, малюнки вирізняються частими повторами як у інших дітей, так і в цієї самої дитини. Середній рівень притаман-

ний 41,66 % дошкільників. Їхній коефіцієнт оригінальності варіюється від 3 до 5. У роботах таких дітей наявні як оригінальні ідеї, так і повторювані малюнки інших дітей, однак значно менше власних повторів. Високий рівень було виявлено у 31,25 % респондентів, що дає нам можливість констатувати в них наявність великої кількості оригінальних і неочікуваних ідей під час вирішення поставлених завдань. Діти з цим рівнем мають коефіцієнт оригінальності 6–8, практично всі варіанти їхніх малюнків не мають повторів.

Для визначення статистичної значущості результатів нашого дослідження ми провели кореляційний аналіз за параметричним критерієм кореляції Пірсона. З цією метою ми скористались програмою SPSS Statistics.

Отримані результати нашого кореляційного аналізу представлені в таблиці 1.

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність взаємозв'язку на рівні статистичної значущості 0,01:

– між шкалою «Професійний диференціал» і субтестами «Використання предметів», «Наслідки ситуації», «Словесні асоціації», «Ескізи», «Приховані форми», «Домальовування фігур», тобто високий рівень креативної компетентності та виражене прагнення до пошуку нестандартних рішень у педагогічних проблемних ситуаціях сприяють розвитку в дітей вміння знаходити якомога більше незвичайних способів використання предметів; передбачати можливі наслідки ситуацій; підбирати оригінальні властивості предметів; знаходити різні смисли серед малоструктурованих стимулів (зазначені сильні взаємозв'язки наявні за всіма факторами творчого мислення);

– між шкалою «Гнучкість поведінки» та субтестами «Використання предметів» (окрім фактора оригінальності), «Наслідки ситуації», «Словесні асоціації» (окрім фактора біглості), «Ескізи» (окрім фактора біглості), тобто чим вищу гнучкість виявляє вихователь у реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з навколишніми людьми, чим швидше реагує на мінливу ситуацію, тим більш розвинене в дітей вміння знаходити оригінальні способи використання предметів; передбачати можливі наслідки ситуацій; підбирати незвичні властивості предметів;

– між шкалою «Пізнавальні потреби» та субтестами «Використання предметів» (окрім фактора оригінальності), «Наслідки ситуації», «Словесні асоціації», «Ескізи» (окрім фактора біглості), «Приховані форми», «Домальовування фігур», тобто чим більш виражене у вихователя ДНЗ прагнення до знань, тим більшою мірою він розвиває у своїх вихованців вміння знаходити якомога більше незвичайних способів використання предметів; передбачати можливі наслідки ситуацій; підбирати оригінальні властиво-

сті предметів; знаходити різні смисли серед малоструктурованих стимулів (зазначені сильні взаємозв'язки наявні за всіма факторами творчого мислення); оригінальність;

– між шкалою «Креативність» і субтестами «Використання предметів» (окрім фактора оригінальності), «Наслідки ситуації», «Словесні асоціації» (окрім фактора гнучкості), «Ескізи», «Приховані форми», «Домальовування фігур», тобто чим більш вираженою є творча спрямованість вихователя, тим активніше він розвиває варіативність мислення в дошкільників.

Висновки з проведеного дослідження. Результати математичної статистики підтвердили факт впливу креативної компетентності на варіативність мислення дошкільників, отже, чим вищий рівень креативної компетентності вихователя ДНЗ, тим більше виявляється варіативність мислення дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 380 с.
2. Вотякова И.В. Компетенции и мобильность персонала в условиях инновационного развития кадрового потенциала организации. Управление персоналом. 2008. № 4. С. 55–56.
3. Давтян А.М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: методические рекомендации для учителей. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. 51 с.
4. Дорфман Л.Я., Балева М.В. Взаимосвязь креативности и вариативности. Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. 2013. Т. 35. № 2 (март–апрель) 2014. С. 57–67.
5. Кудусова Э.Н. Вариативность мышления и его развитие как теоретическая и прикладная проблема психологии. Вісник післядипломної освіти. 2013. Вип. 9 (2). С. 177–185.
6. Тимофеева Н.Б., Филиппова Ю.С. Развитие вариативности мышления младших школьников. Современные наукоемкие технологии. 2014. № 12-1. С. 92–93.



СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9.07

УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Бриль М.М., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології
Київський національний університет культури і мистецтв

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження категорії «ризик» та управління ним у діяльності психолога. Розглянуто специфіку проявів професійного ризику в роботі психологів на різних етапах еволюції кар'єри. Особливо відзначається категорія готовності до ризику як складник його культури під час комплексної підготовки з опанування студентами психологічних спеціальностей професійних компетенцій із погляду навчання технологій управління ризиками.

Ключові слова: ризик, професійний ризик, управління ризиками, професійна діяльність, психолог.

В статье проанализированы научные подходы к исследованию категории «риск» и управление им в деятельности психолога. Рассмотрена специфика проявлений профессионального риска в работе психологов на разных этапах эволюции карьеры. Особенно отмечается категория готовности к риску как составляющая его культуры при комплексной подготовке овладения студентами психологических специальностей профессиональными компетенциями в контексте обучения технологиям управления рисками.

Ключевые слова: риск, профессиональный риск, управление рисками, профессиональная деятельность, психолог.

Bryl M.M. RISK MANAGEMENT IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE

The article analyses the scientific approaches to the study of the category of “risk” and aspects of risk management in psychological practice in different fields and industries. The peculiarities of risk typology in professional activities related to psychological sphere are considered at different stages of the professional career. The category of risk tolerance is presumed to be of outstanding importance for developing the risk management culture of students majoring in psychology during their professional studies.

Key words: risk, professional risk, risk management, risk tolerance, professional activity, psychologist.

Постановка проблеми. Понад 200 років минуло з того часу, як психологи почали вивчати явище ризику та психологічні аспекти поведінки людини в ситуаціях, пов'язаних із ризиком. Ризик (як міждисциплінарне поняття) багато досліджувався в природничих, технічних, соціальних науках, особливо в галузях економіки, у проектному менеджменті, безпеці. Актуальними аспектами вивчення ризику, невизначеності та загроз у динамічних умовах життя людини є особистісний ризик і місце ризику в сучасних професіях. Такі тенденції спричинили виникнення на межі різних наук певної теорії, яка отримала назву «ризикологія». Ця теорія сформувалася нещодавно (наприкінці ХХ століття) через збільшення вимог до забезпечення високого ступеня безпеки в техносфері, економіці та власне соціальних системах. Вона вивчає різні аспекти ризику: сутність, причини, роль у житті людини, специфічні риси, готовність до нього. Науковці вважають, що деякі люди мають суб'єктивну схильність до ризику, яка про-

являється залежно від різноманітних чинників: є серед людей ризикофіли (3–5%), є ризикофоби (95 – 97%), є ті, хто ставить до ризику пересічно і навіть ризикософи (ризикують із позитивним результатом як висококваліфіковані професіонали) [13, с. 108]. Зрозуміло, що ці дані є усередненими та не зважають на міжетнічні коливання, але зазначимо, що більшість людей усе ж таки не допускає ризиків, намагається їх мінімізувати або оминати. Останнім часом у новітній філософії з'явився напрям ризикософії, у межах якої розглядається поняття виникнення та формування культури ризику як сукупності уявлень, переконань, звичок, традицій, звичаїв щодо теорії та практики управління ризиками. З'явилася також нова галузь знань – психологія невизначеності, що ставить багато запитань: яким чином ризик проявляється в стратегіях прийняття рішень, чи сприяє він продуктивним рішенням людини, чи раціонально вчиняє людина, яка свідомо йде на ризик [6, с. 7]. Сучасна людина продовжує й на-

далі теоретично готуватися до життя в умовах прийдешніх стресів і постійних викликів, тобто ризиків. Водночас це стосується і ризиків професійного життя, викликаючи значний науковий інтерес до безпосереднього аналізу категорії ризику в діяльності психологів.

Ризик присутній у досить великій кількості професій, пов'язаних із загрозами життя, екстремальними умовами, безпекою виконання різних форм діяльності. Але не всі ризики та перешкоди є такими очевидними, як у небезпечних професіях пілота, водія, рятувальника тощо. Ризик у професії психолога проявляється тому, що він, працюючи в діаді «людина – людина», прямо контактує з психікою, яка має високий ступінь непередбачуваності реакцій як із боку власне активного суб'єкта діяльності, так і з боку об'єкта впливу. Уміння усвідомлювати ризики та управляти ними під час виконання професійних функцій і самореалізації є базовими щодо розвитку та самовдосконалення в професії психолога. Зважаючи на вищезазначене, можемо стверджувати, що актуальною для вивчення стає проблема аналізу особливостей проявів професійних ризиків у діяльності психолога та можливостей управління ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми ризиків (а також пов'язаною з ними темою відповідальності) у психології займалися К. Альбуханова, А. Альгін, Є. Ільїн, Т. Корнілова, К. Муздибаєв, Н. Пряжников та інші. Вплив мотивації на ухвалення рішення та поведінку особистості в умовах ризику, ціннісні особливості ризику вивчали Т. Корнілова, К. Левін, В. Петровський; виправданість ризику, чинники впливу на нього – Ю. Козелецький; аналіз психологічних ризиків у процесі розвитку відповідальності студентів – Т. Алексеева, професійне становлення, ризику в структурі професійної діяльності психологів або під час підготовки у вищій школі – О. Кокун, О. Кочнева, Є. Ларіонова, М. Марценюк, С. Мялкіна, Т. Чіркова; професійні деструкції особистості психолога – Т. Левицька. Психологічні аспекти ризику обговорюються поряд із поняттями безпеки, невизначеності, відповідальності, життєстійкості. Увагу приділяють особистісним проявленням, які впливають на поведінку індивіда в ситуаціях ризику: концепції, чинники, групи, види, зони ризику, схильність і готовність до ризику. Проблема управління ризиками знаходить своє розв'язання в працях дослідників, які вивчають управління ризиками на підприємствах (А. Маршал, Дж. М. Кейнс, Ф. Найт). Проте комплексний характер питання управління ризика-

ми в професійній діяльності психолога залишається предметом подальших пошуків науковців.

Більшість емпіричних досліджень ризиків у діяльності психолога орієнтовані на розуміння цього феномена на ранньому етапі професіоналізації та динаміку особистісних рис, яка пов'язана з ризикогенними професійними ситуаціями. Водночас з'являються публікації, які узагальнюють і показують чинники ризику, типові професійні труднощі різних етапів професійної кар'єри та спеціалізовані прояви ризику, що є ілюстрацією зрілого погляду на діяльність саме професійної спільноти психологів. Але узагальненої картини проявів професійних ризиків у діяльності психологів у дослідженнях ще немає.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати поняття професійного ризику та управління ним у діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У більшості досліджень поняття «ризик» розглядається як феномен. Сам термін з'явився в XVI – XVII ст. (імовірно в контексті розвитку мореплавання та торгівлі як економічно вигідних, але небезпечних справ), коли людина усвідомила свою відповідальність за ухвалені рішення та можливість співвіднести виправданість чи невиправданість ризику більш у соціальному, а не економічному або індивідуалістичному змістах. У Європі поняття ризику розповсюдилось з початком книгодрукування. Також цей процес було пов'язано з послабленням ролі релігії та розумінням власне прав і обов'язків людини. Накопичення наукових знань у різних галузях і необхідність створення правил і норм, практики страхування призвели до вивчення категорії «ризик» в соціальних науках.

Спочатку розглянемо етимологію слова «ризик». Воно походить від *risque*, що з французької мови означає «небезпека», або від слова з італійської мови «*risico*», яке походить від грецької *ρίζικόν* – «скеля», *ρίζα* – «підніжжя скелі»; слово «ризикувати» – від французької *risquer* або латинської/італійської *risicare* – «маневрувати між скелями», «вирішувати». Його пов'язують зі словом іспансько-португальського походження «*rizikon*», яке також може перекладатися «підводною скелею», тобто небезпекою. Як наголошує Є. Ільїн, слово «ризик» із давніх часів відбивало поняття можливої «небезпеки» та зберегло це значення до наших днів. Однак воно розумілося й в інших контекстах: здібність йти на авантюри; бажання відчувати «викиди» адреналіну; ситуація невизначеності, результат якої незрозумілий та в основі якої



лежить необґрунтована надія на успіх; ухвалення рішення [4, с. 12–13].

Із погляду психології «ризик» визначається «поясненням ситуативної характеристики діяльності, що полягає в невизначеності її результатів і можливості виникнення негативних наслідків у разі невдачі або активне надання суб'єктом переваги небезпечному варіантові дій перед безпечним» [11, с. 258]. Причинами ризикованої поведінки людини є зовнішні (які не залежать від індивіда, коли ризик стає вимушеним) та внутрішні (через які людина йде на ризик свідомо та самостійно). За такої умови виникає цілий комплекс психологічних, фізіологічних, інформаційних чинників: готовність до ризику та його сприйняття, помилки в оцінці наслідків, залежність від думки оточення, гормональний фон, гедоністичний тонус, нестача інформації тощо [3, с. 63].

Поняття «ризик» у психології пов'язане з:

- мірою очікуваної несприятливості під час неуспіху в діяльності, яка об'єднує ймовірність поразки та ступінь несприятливості наслідків;

- мотивованою або немотивованою дією, яка загрожує втратами для суб'єкта (покарання, душевний біль, травмування, зменшення престижу, шкода, програш), реалізацією виправданого або невиправданого ризику;

- ситуацією вибору між менш привабливим, але надійним і більш привабливим, але ненадійним варіантами дій (ситуативний ризик на виграш, де його розмір у разі успіху більший за витрати в разі неуспіху, та безкорисний ризик заради ризику – не ситуативний).

За рівних умов люди виявляють вищий рівень ризику в ситуаціях, пов'язаних не з шансами, а вміннями, коли людина вважає, що від неї щось залежить. Тобто ризик означає стан, схожий на необхідність діяти за певних обставин із неоднозначним результатом. Існує класифікація визначень ризиків, представлена соціологом В. Зубковим. Також П. Дик визначає ризик умовою, дією, метою, мотивами, потребами [3, с. 64]. Уважається, що існують дві принципово відмінні парадигми розуміння ризиків: європейська та американська. Європейська парадигма (вимушений образ дій) вказує на загрози, що змінюють життя людини, дестабілізують її; американська (бажані, але важкодоступні цілі) – асоціює ризик із новими можливостями, досягненнями. Отже, ризик розглядається амбівалентним феноменом, що поєднує загрози та можливості. Тому завданням управління ризиком є нівелювання негативних проявів

і стимулювання позитивних наслідків, тобто професійний ризик-менеджмент.

До складників ризику належать такі: можливість відхилення від передбачуваної цілі, заради якої здійснювалася обрана альтернатива; імовірність досягнення бажаного результату; відсутність упевненості в досягненні поставленої мети; можливість негативних наслідків під час здійснення певних дій в умовах невизначеності для суб'єкта, який ризикує; очікування небезпеки, невдачі внаслідок вибору альтернативи та її реалізації; оцінка ситуації, яка склалася [1, с. 197]. Отже, головними компонентами ризику стають психологічні складники: зумовленість суб'єктивними характеристиками та прийняття ризикованої поведінки як особливої активності людини.

Із погляду психології специфіка ризику полягає в тому, що, з одного боку, вибір рішення завжди є намаганням усунення ризику, пов'язаного з поведінкою інших людей, дією техніки, природних явищ, а з іншого – невдале рішення породжує особистісний ризик, який може спрямовуватися на себе або на інших людей. Ризик опосередковано та органічно взаємопов'язаний із вибором.

Зміст ризику є різним залежно від умов, у яких відбувається діяльність людини. Ризик проявляється в професійній, побутовій, соціальній, спортивній діяльності. Існують поняття виробничого ризику, підвищеного ризику, надзвичайного ризику, невиправданого ризику, а також професійного ризику. Є більш і менш пов'язані з ризиком професії. Перелік постійно змінюється, орієнтуючись на щораз вищу технологічну та іншу невизначеність умов і ситуацій, у яких діє сучасна людина-професіонал. Ризик у професіях має різну основу та джерела. Професійний ризик – поширене та узагальнене поняття, носієм якого є працівник – учасник виробничого процесу, що ризикує індивідуально або колективно під час виконання професійних функцій. Визначення «професійний ризик» (occupational risk) прийшло в науку з англійської мови та означає 1) випадкову небезпеку для найманого працівника; 2) втрату (в істотних розмірах) професійної працездатності внаслідок травмування або захворювання, викликаного характером найманого праці [14, с. 1]. Поняття ризику має своє правове закріплення, створюючи підґрунтя для проявлення ризику в професійному житті. На думку К. Ларіонової, жорсткі критерії, що визначають діяльність психолога, який має певний відсоток творчого підходу до її здійснення, відсутні. Тому в цій діяльності не сформульовано понять професійного ри-

зику: «шкідливий виробничий чинник», «небезпечний виробничий чинник» [8]. У межах визначення ризику, пов'язаного з дією (рішенням, вибором) як мірою неуспіху, що загрожує втратою, він може виступати результатом здійснення допомоги (послуги), насамперед у діяльності практичного психолога (ризик некомпетентності – під час неможливості досягнення запланованого клієнтом результату він може піти до іншого спеціаліста, стан клієнта може погіршитися внаслідок запропонованих спеціалістом дій). Подолання таких перешкод, загроз може стати умовою особистісного або професійного зростання психолога-практика. У цьому аспекті нагальною стає освітня підготовка до управління ризиками в професійній діяльності психолога. Тому залежно від специфіки умов, у яких діє сучасний професіонал-психолог, актуальним стає вивчення суб'єктивних ризиків, пов'язаних з особистісними, інтелектуальними якостями людини, яка вибирає психологію своїм фахом. Психолог у своїй професійній діяльності постійно стикається з різними соціальними негативними чинниками (вплив постійного емоційного напруження, що викликає робота з порушеннями, зокрема важкими, у психіці клієнтів, комунікативні та корпоративні контакти з колегами тощо). Особливу групу чинників ризику становлять значні соціальні, економічні, політичні зміни в сучасному суспільстві та інші ситуації невизначеності, які характеризуються багатовекторними та непередбачуваними сполученнями, «збагачуються» випадковими подіями. Невизначеність середовища, ціннісні ризики називають також екзистенційними ризиками.

Професійна діяльність психолога сама собою є самодостатнім джерелом ризику: вона суб'єктивна та суб'єктна, інтелектуально містка, поліспрямована, має індивідуальний, творчий характер і високий ступінь посилення ризиків (майже до припинення суб'єктом професійної діяльності, істотних змін у кар'єрі). У межах головних характеристик особистості під час професійної підготовки майбутніх психологів використовують поняття не просто схильності до ризику (активності), а готовності до нього (розвинених індивідуально-особистісних рис, відповідного мислення). Тому виникає питання підготовки до ризику як цілісної характеристики особистості-професіонала, яка включає психологічну, теоретичну та практичну підготовку до прийняття рішень у ситуаціях невизначеності на всіх етапах реалізації кар'єри.

Переліку об'єктивних і суб'єктивних професійних ризиків психологів сьогодні

ні не існує. У формуванні професіограми майбутнього професіонала-психолога необхідно враховувати практичні ситуації діяльності, особливо в питаннях здійснення психологічної допомоги (послуги), тобто методологічний складник діяльності. Випускники вищого навчального закладу за відповідними освітніми програмами, які мають кваліфікацію «бакалавр психології» та «магістр психології», проходять підготовку до виконання професійних функцій у таких галузях: освіта, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, фізична культура, наука, громадські об'єднання; підприємницька діяльність на підприємствах і в установах різних форм власності. Водночас бакалавр може обіймати посаду, яка не вимагає поглиблених професійних знань, орієнтована на вирішення стереотипних завдань діяльності; магістр-психолог – посади, які вимагають проведення самостійних досліджень, прийняття складних рішень, оволодіння поглибленими професійними знаннями для вирішення діагностичних та евристичних завдань. Можна також умовно поділити випускників факультетів психології на психологів-дослідників, психологів-педагогів і психологів-практиків [10, с. 375]. Тому випускник-психолог у професійній діяльності стикається з різними вимогами та ситуаціями щодо професійно важливих якостей залежно від обраної сфери працевлаштування. Сучасний спектр психологічних послуг представлений досить різноманітним колом спеціалістів: від практичних шкільних психологів до психотерапевтів і працівників у спеціальних установах, від працівників кадрових служб до коучів та онлайн-консультантів, які особисто ведуть приватний бізнес. Особи з високим показником готовності до життя в умовах ринку, підприємництва мають сьогодні такі особливі риси, як соціальна сміливість, авантюризм (тобто особистісну схильність до ризику). Труднощі формування готовності до ризиків у діяльності психолога включають інформаційно-психологічні чинники: «пропрацювання» власної життєвої реальності, що не може не впливати на його життя та деяку невіру в себе як професіонала, яку нерідко відзначають ще не досвідчені випускники навчальних закладів вищої освіти. До переліку ризиків майбутніх психологів-професіоналів за умов певного перенасичення ринку фахівців можна додати побоювання щодо можливостей швидкого знаходження місця для працевлаштування після закінчення вишу та гідних умов оплати праці; нематеріальність результатів праці та специфічність оцінки діяльності психолога клієнтами; низький рівень професійної



ідентифікації після закінчення вищого навчального закладу, труднощі професійного розвитку [7, с. 170] Але на ранньому етапі професіоналізації вони ще не чітко визначаються студентами як особистісні, діяльнісні, середовищні. Існування розбіжностей між обсягом соціальних вимог до компетенцій спеціалістів, що обіймають психологічні вакансії, та недосконалістю підготовки закладають зону особистісного ризику для подальшої професіоналізації молодого фахівця. Отже, саме початок виконання професійної діяльності безпосередньо психологом стає джерелом ризику.

Виділяють такі етапи професійного розвитку психологів: захопливо-романтичний, самоствердження, перших розчарувань і пошуків нових особистісних смислів у навчанні та роботі, початок самостійного розв'язання деяких психологічних проблем (теоретичних чи практичних) із застосуванням відомих технологій, методів і накопичення негативного досвіду використання, спроб працювати по-новому («прозріння», що для творчої роботи потрібне глибоке знання психологічної теорії та методології), звернення до теоретичних та методологічних основ психології, імпровізації і професійної творчості [12].

На всіх етапах еволюції професіонала за його кар'єрного зростання виникають різні джерела ризиків. О. Кокун зазначає, що в разі кризи соціально-професійної самоактуалізації (приблизно в 38–42 роки) одним зі способів її подолання може стати перехід професіоналізму на новий рівень, виконання діяльності на рівні майстерності (творчість, винахідництво, новаторство). Ризик у цій ситуації набуває «раціонального характеру»: без відчутної шкоди для професійної справи. Але водночас ситуація акценту на професійну самореалізацію може призвести до ризику розлучення в родині, втрати «годувальника» внаслідок нерозуміння членами сім'ї цінностей самореалізації в професії [5, с.33]. Також на певних етапах професійної кар'єри з різних причин можуть виникати інші професійні деформації (наприклад, ситуації емоційного вигорання), що свідчить про незрілу особистісну підготовку до виконання професійних функцій (інколи всупереч інтелектуальній готовності). Серед індивідуально-особистісних причин такого явища можна визначити недостатній рівень професійних здібностей, відсутність творчих підходів до діяльності, суб'єктивні особливості проходження вікових і професійних криз. До того ж серед потенційних джерел ризику дослідники виділяють інформаційно-психологічні чинники, наприклад, велику кількість психологічної

та навколопсихологічної інформації, появу нових фактів психічного життя, які потребують від практиків прийняття оперативних рішень у роботі з клієнтами [7, с. 170].

Проведене нами анкетування серед психологів-професіоналів (N 21) із різних сфер діяльності дозволило скласти певний перелік ризиків та класифікувати їх таким чином (див. табл. 1).

Зазначимо, що майже всі з опитуваних респондентів мали досвід професійної діяльності більше ніж 7 років у зазначених в анкеті сферах. Аналіз відповідей показав, що є спільні майже для всіх видів діяльності психологів ризику, а також є такі ризику, які мають відповідну професійну специфіку. Із багатьма із зазначених ризиків психологи зустрічалися у власній професійній діяльності. Зміст ризиків більш пов'язаний із внутрішніми, ніж зовнішніми чинниками, а це означає можливість управління ними з боку самого суб'єкта діяльності. Слова-метафори (вулкан, дисбаланс, травми, які нагадують про себе час від часу, нитки різної товщини, можливість нанесення шкоди), які психологи використали для демонстрації свого розуміння поняття «ризик», свідчать про ставлення до нього більше як до втрат, а не як до можливостей.

Питання якісної професійної підготовки у вищих навчальних закладах, урахування конкретної специфіки в професійній діяльності, криз професійного становлення та професійних деформацій диктують необхідність конкретизації феномена професійних ризиків психологів. Дослідники вказують у цих ризиках на значущість аспектів морально-етичного характеру (наприклад, у діяльності психолога-консультанта розбіжність інтересів і цінностей із клієнтом та, як наслідок, виникнення конфліктних ситуацій). Головна страховка в подоланні професійної некомпетентності в такому разі – це дотримання вимог етичних кодексів, які є для психологів орієнтиром під час планування та побудови відносин із клієнтами. Кодекси складаються на основі конфіденційності (намаганні врахувати баланс між діями в інтересах клієнтів і відповідальності перед суспільством); компетентності (вибір процедури та методів роботи з клієнтом), відповідальності як перед суспільством, клієнтами, колегами, так і перед собою за вибір та наслідки, усвідомлення меж власної компетентності та постійного навчання, розвитку за допомогою супервізії, різноманітних курсів підвищення кваліфікації, відвідування семінарів, груп особистісного зростання; недопущенні будь-яких форм дискримінації, безоцінному ставленні до клієнта [9]. Вивчаючи також професій-

Таблица 1.

Сфери та зміст ризиків у діяльності психолога в різних сферах діяльності

ЗМІСТ РИЗИКІВ (загальні аспекти):			
<i>Соціальні</i> (низька оплата праці на посадах у бюджетних установах, нестабільність доходу під час реалізації приватної практики, недостатній рівень компетентності після навчання для здійснення окремої підприємницької діяльності).			
<i>Фізичні</i> (втома, головний біль, інші хвороби).			
<i>Психологічні</i> (вигорання, спустошення, розчарування, втома від спілкування з окремими людьми, групами людей, втрата інтересу до професії, тиск із боку адміністрації, керівників, які не розуміють функцій психолога в організації, використовують моральний тиск за межами етичних та правових норм, неможливість сформувати авторитет, повагу до себе як професіонала).			
<i>Матеріальні</i> (витрачання власних коштів на обладнання кабінету, роздавальний матеріал, діагностичний інструментарій, публікування наукових матеріалів, статей тощо).			
<i>Технічні</i> (низький рівень володіння цифровими технологіями для оптимізації процесів, наприклад, використання незручних форм, які потрібно обробляти «вручну», а не за допомогою автоматизованих систем та формул).			
ЗМІСТ РИЗИКІВ (специфічні аспекти у сферах діяльності):			
Практична робота в організаціях (школа тощо)	Викладацька / тренерська діяльність	Консультування	Наукова діяльність
Заміщення практичної роботи з людьми «паперовою».	Недостатнє усвідомлення меж своїх професійних можливостей.	Відчуття некомпетентності, недостатності теоретичної та практичної підготовки.	Імітація професійної активності.
Робота із занадто «складним» клієнтом (непідготовленість до таких випадків на початковому / певному рівні здійснення професійної кар'єри).	Розбалансованість сфер професійної діяльності: одні сфери виділяються, а на інші не вистачає часу та/або бажання.	Ризик нанесення будь-якої шкоди клієнтові внаслідок недостатнього професіоналізму.	Криза розчарування: «писати» те, «що і як треба», а не досліджувати те, що насправді цікаво.
Недостатній методичний рівень підготовки до роботи із запитом.	Відсутність особистої харизми, необхідної для роботи з групою.	Ризик змішання особистого життя і професійного, конрперенесення, суб'єктивна інтерпретація проблеми клієнта.	Фальсифікація досліджень.
Надання доручень психологові адміністрацією «не за спеціальністю».	Комунікативні ризики: знецінення аудиторією, неспроможність знаходження «спільної мови».	Відчуття неможливості досягнення уявного ідеального результату (періодично).	Недостатня мотивація до саморозвитку, відсутність інноваційності.
Почуття емоційної перевтоми і, як наслідок, втрата інтересу до роботи.	Втрата інтересу до викладацької діяльності, зупинка професійного розвитку.	Протириччя між результатами психопрофілактики та психокорекції.	Надмірне занурення в теорію на шкоду практики.

ні риси медичних психологів, А. Борисюк зазначає серед важливих рис особистості психолога професійну готовність до ризику, яка проявляється в екстремальних ситуаціях, коли медичний психолог ризикує для виправлення суб'єктивних чи об'єктивних причин помилок, коли йдеться про найвищі цінності людини – здоров'я та життя. Відмова від ризику через некомпетентність, страх перед відповідальністю або через надмірну обережність призводить до професійних помилок [2].

Отже, усю діяльність психолога можна представити процесом прийняття рішень.

У цьому контексті визначаємо такі ризики професійної діяльності: прийняття помилкових рішень, наслідки обраного ним втручання; професійні деформації; заподіяння шкоди клієнтові; залежність та взаємозалежність від клієнта; доброзичливе та безоцінне ставлення до клієнта; усвідомлення меж власної компетентності; уповільнення професійного розвитку у зв'язку з віковими та соціальними нормами; відхилення від соціальних, індивідуальних, етичних норм професійного розвитку; низька професійна мобільність на етапах розвитку кар'єри.



Висновки з проведеного дослідження.

Ризик у професії психолога – це багато-чинникове та багатоаспектне явище. Зважаючи на специфіку діяльності в соціально-економічній площині, він може бути пов'язаний не тільки з втратами, а й із можливістю отримання переваг та здобутків. У цьому проявляється його суб'єктивність: суб'єкт управління свідомо ризикує на основі аналізу цілей, альтернатив і перспектив власного розвитку. Важко визначити ієрархію професійних ризиків психологів, але зрозуміло, що на етапі навчання (як своєрідному етапі попередження професійних ризиків) існує нечіткість методологічних позицій для здійснення професійної діяльності, коли залишається небезпека «закопатися» у просторі технологій, підібрати неправильну діагностичну процедуру для неефективного вирішення долі клієнта в процесі втручання в його розвиток. Тобто професійні ризики в діяльності психолога можуть виникнути через невідповідність до виконання професійної діяльності внаслідок нерозвиненості необхідних рефлексивних, прогностичних, аналітичних, комунікативних, технічних професійних навичок і здібностей. Некерованість психологами професійними ризиками призводить до деструктивних явищ в умовах виконання виробничих функцій. Виникає ще більший ризик – неспроможність ризикувати загалом. Тому на рівні здобуття майбутніми спеціалістами освіти з'являється потреба опанування компетенціями управління ризиками, оволодіння стратегіями ризик-менеджменту та відповідними копінг-стратегіями. Також діяльність психолога нерозривно пов'язана з етичним складником, який є орієнтиром для побудови відносин із клієнтом, своєрідним «страхувальним механізмом» від ризиків у наданні психологічних послуг. Готовність до ризику, культура ризикової поведінки забезпечує сьогодні успіх професійної діяльності психолога. Однією з характеристик розвитку самосвідомості психолога-професіонала стає ризик пізнання у межах внутрішнього діалогу (як самозахисту від помилок неправильного розуміння самого себе). Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні специфіки

проявів спеціалізованих ризиків для розуміння та управління власною професійною траєкторією майбутніми психологами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Т. Аналіз психологічних ризиків у процесі розвитку відповідальності студентів вищої школи: теоретичні засади. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 3. С. 195–204.
2. Борисюк А. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 204 с.
3. Дик П. Психологические концепции риска и рискованного поведения. Философские и социальные науки. 2008. № 3. С. 63–69.
4. Ильин Е. Психология риска. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 267 с.
5. Кокурн О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.
6. Корнилова Т. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
7. Крутько И. Феномен риска в профессиональной деятельности психолога. Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 168–173.
8. Ларионова Е. Профессиональные риски. Дружининские чтения: сб. матер. XXIII Всерос. науч.-практич. конф. (Сочи, 22–24 мая 2014 г.). Киров: МЦНИП, 2014. С. 319–323.
9. Майленова Ф. Риск и соблазны психолога-консультанта. Биоэтика и гуманитарная экспертиза. 2012. Вип. 6. С. 82–101.
10. Марценюк М. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. Міжнародний науковий вісник: зб. наук. пр. / ред. кол. І. Артёмов (голова) та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2 (9). С. 366–382.
11. Психологічний словник / авт.-уклад. В. Синявський, О. Сергєєнкова; за ред. Н. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.
12. Иванова О., Москаток Л., Корсун С. Психология. Вступ до спеціальності: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 184 с.
13. Рач Д. Особливості прийняття рішень та поведінки особистості в умовах невизначеності, небезпеки та ризику як феномена пізнання. Управління проектами та розвиток виробництва. 2015. № 2 (54). С. 106–112.
14. Чиркова Т., Кочнева Е., Мялкина С. Профессиональные риски в структуре профессиональной деятельности психолога: контекст вузовской подготовки. Концепт. 2014. № 6. С. 171–175.

УДК 159.923-055.52:364

ОБРАЗ САМОТНЬОЇ МАТЕРІ У СВІДОМОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ СТАТУСАМИ

Гавриловська К.П., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Базиліук І.І., практичний психолог
ДНЗ № 15 «Світлячок» Новоград-Волинської міської ради
Житомирської області

У статті проаналізовано особливості сприймання самотніх матерів та ставлення до них. Виявлено гендерні відмінності у психосемантичних характеристиках образу самотньої матері у свідомості осіб із різними соціальними статусами.

Ключові слова: материнство, самотність, самотня мати, соціальний статус, гендерні відмінності.

В статье проанализированы особенности восприятия одиноких матерей и отношения к ним. Выявлены различия в психосемантических характеристиках образа одинокой матери в сознании людей с разными социальными статусами.

Ключевые слова: материнство, одиночество, одинокая мать, социальный статус, различия.

Havrylovska K.P., Bazyliuk I.I. IMAGE OF SINGLE MOTHER IN AWARENESS OF PEOPLE WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS

The article analyzes the peculiarities of the perception of single mothers and the attitude toward them. The gender differences in the psychosemantic characteristics of the image of a single mother in the awareness of people with different social status were revealed

Key words: motherhood, loneliness, single mother, social status, gender differences.

Постановка проблеми. Кількість неповних сімей у сучасній Україні невпинно зростає. Здебільшого такі сім'ї складаються з матері та дитини (дітей). Самотнє материнство властиве не тільки асоціальним, неблагополучним категоріям населення. Самостійно виховують дітей представниці різних соціальних верств. У кожній з них є свої причини та пояснення такої ситуації. Самотні матері мусять вирішувати величезну кількість проблем: працевлаштування зі зручним графіком роботи, матеріальне забезпечення родини, гармонійна співпраця з нянями та/чи бабусями, турбота про здоров'я, виховання й розвиток дитини (дітей), збереження внутрішньої рівноваги в різних життєвих ситуаціях тощо.

Самотні матері є частиною соціуму, а тому певною мірою залежні від ставлення до себе з боку інших людей. Ставлення може бути дуже різним, тому воно впливає на психоемоційний стан жінки, сприяє її самореалізації чи ускладнює її. Оскільки саме матір у неповній родині несе весь тягар відповідальності за себе та за дітей, то проблема сприймання цієї категорії жінок та ставлення до них набуває особливого значення. Саме цим зумовлена актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен самотнього материнства не

так давно знаходиться в центрі уваги науковців. Самотня мати – незаміжня жінка, у якої є позашлюбна дитина (діти) віком до 18 років (зокрема усиновлена), у свідомстві про народження якої відсутній запис про батька дитини або запис про батька зроблено в установленому порядку за вказівкою, тобто зі слів матері [1, с. 72]. Незважаючи на соціально-економічні перетворення в країні, політичні зміни, демократизацію, орієнтацію на європейські цінності, самотність рідко є схвалюваною стратегією в особистому житті. Не існує в соціумі толерантного ставлення до феномена жіночої самотності [2, с. 201].

М. Мягова розробила типологію материнського ставлення в неповних сім'ях, яка складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового. Результати експериментального дослідження дозволили назвати три типи самотніх матерів: «позитивну», «свідому» та «традиційну». Дослідниця зазначає, що процес виховання у неповній сім'ї є досить складним [3]. Повсякденні труднощі впливають на самовідчуття, емоційний стан самотніх матерів, ставлення до родинних стосунків. Так, основну образу сім'ї жінок із соціальним статусом «розлучені» складають негативні емоційні переживання. Проте самотні матері із соціальним статусом «вдови» сім'ю описують за допомогою позитивних

асоціацій [4, с. 202]. Феномен самотнього материнства та ставлення сучасного суспільства до самотніх матерів аналізується С. Даниловою. Згідно з результатами соціологічного дослідження, майже половина респондентів чоловічої статі вважають, що мати нездатна самотужки виховати дитину [5, с.140]. Отже, проведені дослідження дають певні уявлення про феномен самотнього материнства, проте поза межами уваги науковців досі залишається такий чинник ставлення до самотніх матерів, як соціальний статус особистості.

Постановка завдання. Мета статті полягає в тому, щоб здійснити аналіз гендерних відмінностей у психосемантичних характеристиках образу самотніх матерів у свідомості людей із різними соціальними статусами.

До групи осіб із низьким професійно-посадовим соціальним статусом зараховуватимемо безробітних, працівників сільського господарства, робітників, професійно-технічних працівників та працівників сфери продажу. Групу з високим професійно-посадовим соціальним статусом складуть працівники сфери освіти, медичні працівники, інженери, військовослужбовці та фахівці ІТ-технологій.

Вибіркова сукупність дослідження містить 200 осіб (100 жінок та 100 чоловіків) віком від 25 до 45 років із високим та низьким соціальним статусом. Дослідження проведено у декілька етапів: асоціатив-

ний експеримент (із метою виявлення найбільш уживаних асоціацій на слово-стимул «самотня матір»); частотний аналіз отриманих 2 000 асоціацій; факторний аналіз за допомогою програми Statistica 13.2.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати проведеного емпіричного дослідження ми проаналізували для кожної з чотирьох частин вибіркової сукупності: чоловіки з високим професійно-посадовим соціальним статусом, чоловіки з низьким професійно-посадовим соціальним статусом, жінки з високим професійно-посадовим соціальним статусом, жінки з низьким професійно-посадовим соціальним статусом.

Психосемантичні характеристики образу самотніх матерів у свідомості чоловіків із високим професійно-посадовим соціальним статусом.

Частотний аналіз показав, що у свідомості цієї категорії опитуваних самотня мати асоціюється здебільшого зі словами «депресія», «впевнена», «тягар», «неможливість самореалізації», «страх», «злість», «сильна», «сум», «заклопотана», «гнів». Показовим є те, що у цих досліджуваних серед усіх асоціацій немає жодної, яка б мала позитивне забарвлення, що стосується радості материнства, щастя жінки-матері тощо. Названо лише негативні емоційні стани: «депресія, депресивна», «страх», «злість, роздратування, агресія», «сум, смуток, сумна, нерадісна», «гнів»,

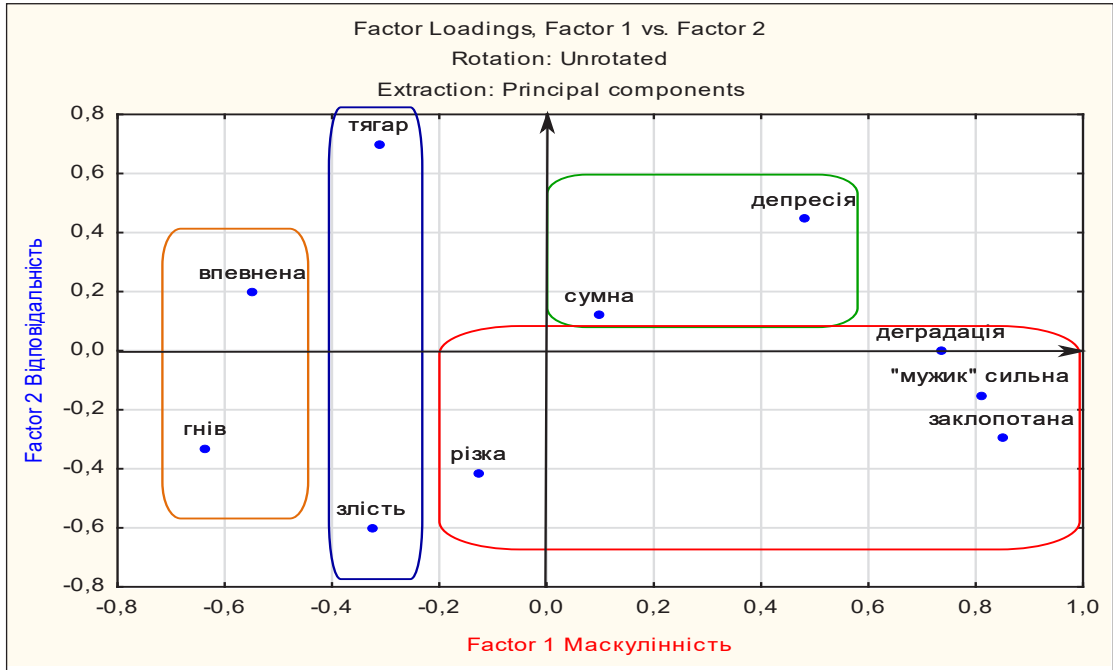


Рис. 1. Факторно-семантична модель сприймання самотніх матерів чоловіками з високим професійно-посадовим соціальним статусом

«розчарування», «тривога», «пригнічена», «покинута», «спустошена», «знехтувана». Водночас образ самотньої матері включає непритаманні жінкам маскулінні характеристики: «впевнена», «сильна», «мужик». Досліджувані вважають, що самотні матері не мають можливості для самореалізації, вони весь час заклопотані, різкі, деградують та виглядають утомленими. Зовнішній вигляд самотніх матерів досліджувані чоловіки описують такими асоціаціями: «некрасива, недоглянута», «не має часу на себе», «не любить себе».

У результаті факторного аналізу методом головних компонентів (див. рис. 1) виділилося 4 фактори, які пояснюють 77,45% дисперсії. Основу образу самотніх матерів у свідомості чоловіків із високим соціальним статусом складає фактор «маскуліність». Найтісніше корелюють із першим фактором (власне складають його основу) такі конструкти, як «сильна, мужик» (0,90), «заклопотана» (0,84), «деградація» (0,73). Цей фактор пояснює 33,01% дисперсії.

Другий фактор (17,56% дисперсії) містить асоціації «тягар» (0,70) та «злість» (-0,59). Слово «тягар» може стосуватися і ставлення самої жінки до свого статусу, і ставлення чоловіків до можливих (точніше неможливих) близьких стосунків із такою жінкою. Категорія «злість» (ураховуючи її положення на факторному полі стосовно категорії «тягар») є неприпустимою, недозволеною емоційною реакцією на життєві обставини.

У межах третього фактора (14,72% дисперсії) чоловіки з високим соціальним статусом описують образ самотніх матерів як депресивних та сумних. Четвертий фактор описує материнську позицію, яка у свідомості досліджуваних представлена асоціаціями сили, заклопотаності та деградування. Тобто самотня мати в уявленні чоловіків робить усе можливе для забезпечення комфорту та добробуту дітей, клопочеться біля них, набуваючи суто чоловічих рис, і деградує як особистість.

Насправді ж самотні матері дуже одинокі в екзистенційному розумінні. Навіть якщо зрідка їм допомагають друзі чи родичі, ніхто не вирішить за них щоденні побутові й психологічні проблеми, ніхто не прагне розділити відповідальність за дітей, за родину. Така ситуація зумовлює розвиток вольових, маскулінних рис. Самотні матері, що взяли на себе весь тягар відповідальності за родину, є дуже сильними особистостями. Вони часто виглядають заклопотаними та втрачають свою жіночність, бувають різкими в процесі встановлення соціальних контактів.

Отже, узагальнюючи результати дослідження сприйняття самотніх матерів чоловіками з високим соціальним статусом, можна сказати, що самотні матері асоціюються переважно з негативно забарвленими характеристиками. Самотня мати у свідомості цієї групи досліджуваних маскулінна, сильна, відповідальна та пригнічена, обмежена у можливості самореалізації, відчуває тягар необхідності власними силами забезпечувати усім необхідним дітей, переживає негативні емоції. Образ включає непритаманні для матері «батьківські» характеристики.

Психосемантичні характеристики образу самотніх матерів у свідомості чоловіків із низьким професійно-посадовим соціальним статусом.

Для цієї категорії учасників дослідження «самотня мати» асоціюється зі словами: «депресія», «ноша», «деградація», «заклопотана», «гнів», «недоглянута», «знехтувана», «страх», «покинута», «різка». Більшість асоціацій мають негативне емоційне забарвлення. Щодо особливостей установлення самотніми матерями соціальних контактів, то, на думку досліджуваних, самотні матері характеризуються замкнутістю, конфліктністю, принциповістю, а також упевненістю.

Образ самотніх матерів у свідомості цих чоловіків включає й характеристики зовнішнього вигляду: «недоглянута», «не любить себе», «секонд-хенд». Водночас варто зазначити, що ці досліджувані також сильні наділяти самотніх матерів маскулінними характеристиками. Імовірно, можемо говорити про певну стереотипність у сприйманні цієї категорії матерів чоловіками незалежно від статусу.

У результаті факторного аналізу методом головних компонентів виділилося 3 фактори, які пояснюють 79,94% дисперсії (див. рис. 2). Основу першого фактора (19,82% дисперсії) складають такі конструкти, як «злість» (-0,96), «заклопотана» (-0,94), «тягар» (-0,96). Показовим є те, що асоціація «впевненості» семантично протиставляється іншим. Отже, чим більше навантаження має самотня матір, тим менше вона відчуває себе впевненою.

Другий фактор (66,4% дисперсії) містить асоціації, що стосуються негативних емоцій. Можна припустити, що «деградацію» самотніх матерів чоловіки сприймають проявом невластивих для жінки-матері емоційних переживань («різка», «сумна») через переживання самотнього материнства. У межах третього фактора (13,53% дисперсії) досліджувані оцінюють образ самотніх матерів як депресивних, гнівних та сильних, як «мужик».



Отже, узагальнюючи результати дослідження сприйняття самотніх матерів чоловіками з різними соціальними статусами, можна сказати, що самотня мати у свідомості представників цієї групи досліджуваних маскулітна, заклопотана та пригнічена, що, до речі, робить її абсолютно непривабливою можливою партнеркою для близьких стосунків.

Психосемантичні характеристики образу самотніх матерів у свідомості жінок із високим професійно-посадовим соціальним статусом.

У свідомості цієї групи жінок самотня мати асоціюється зі словами: «труднощі», «переживає за рідних», «аліменти», «самотня», «потребує підтримки», «мати», «відповідальність», «образа на чоловіка», «сильна», «витримка». Самотня мати презентована особистістю, що опинилася у складних життєвих обставинах, вона втомлена, переживає труднощі в процесі виховання дитини. Водночас образ самотніх матерів характеризується і позитивним рисами: «відповідальність», «сильна», «принципова», «впевнена», «драйвова». При цьому вона «переживає за рідних», проявляє «любов до дитини». Тобто досліджувані наділяють самотніх матерів позитивними особистісними й суто фемініними якостями та характеристиками.

Вагому роль займають також параметри матеріального забезпечення у образі самотніх матерів: «аліменти», «малозабезпечена». Такі результати можуть бути пояснені

недостатнім фінансуванням із боку держави та незначними сумами аліментів, через що самотній матері доводиться самотійно турбуватися про матеріальний добробут родини. Часто таким жінкам доводиться багато працювати, аби мати змогу купити для своєї родини все необхідне. Саме тому в образі самотніх матерів наявні категорії, що вказують на необхідність підтримки.

Досліджувані жінки, на відміну від чоловіків, не дають асоціацій, пов'язаних із непривабливою зовнішністю. Проте вони також називають негативні емоційні переживання («розчарування», «сумна», «нешасна»).

У результаті факторного аналізу методом головних компонентів (див. рис. 3) виділилося 3 фактори, які пояснюють 87,95% дисперсії. Найтісніше корелюють із першим фактором (48,43% дисперсії) такі конструкції, як «терпляча» (-0,95), «материнство» (-0,94), «образа на чоловіків» (-0,94). Характеристики відповідальності та самотності лежать по різні боки осі координат, що свідчить про їх протиставлення. Такі результати можуть бути пояснені тим, що самотні матері компенсують власне відчуття самотності за рахунок навантаження себе великою кількістю справ, за які несуть відповідальність.

Другий фактор (25,65 % дисперсії) стосується необхідності підтримки. Імовірно, що усіма своїми вчинками та діями самотні матері демонструють свою силу, часто доводять усім, що здатні долати будь-які

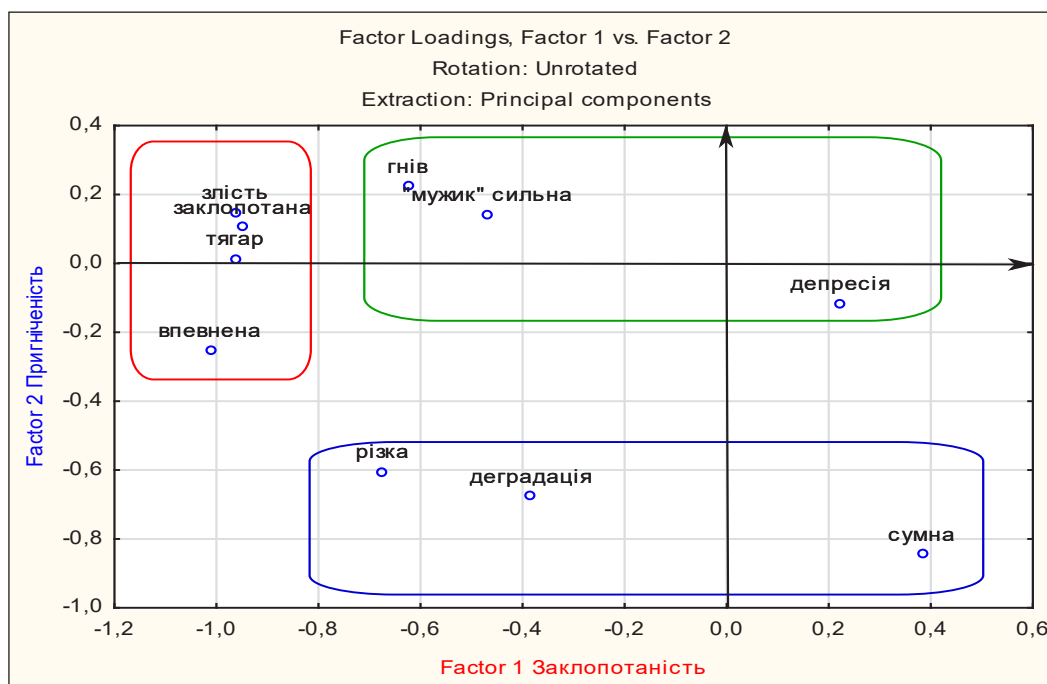


Рис. 2. Факторно-семантична модель сприймання самотніх матерів чоловіками з низьким професійно-посадовим соціальним статусом

труднощі та перешкоди. Проте самотні матері все ж сподіваються на підтримку.

У межах третього фактора (13,85% дисперсії) досліджувані описують образ самотніх матерів такими, що потерпають від фінансових проблем. Усе матеріальне забезпечення та добробут родини залежить від жінки-матері, яка часто не може отримувати гідну заробітну плату.

Отже, узагальнюючи ці результати, можна сказати, що самотні матері асоціюють-

ся з материнською роллю, необхідністю підтримки та недостатнім матеріальним забезпеченням. Самотня мати у свідомості цієї групи досліджуваних відповідальна, сильна та фінансово незабезпечена. Вона цінує родину, піклується про дітей, рідних та близьких. Таким матерям властиві фемінні моделі гендерних ролей.

Психосемантичні характеристики образу самотніх матерів у свідомості жінок із низьким професійно-посадовим соціальним статусом

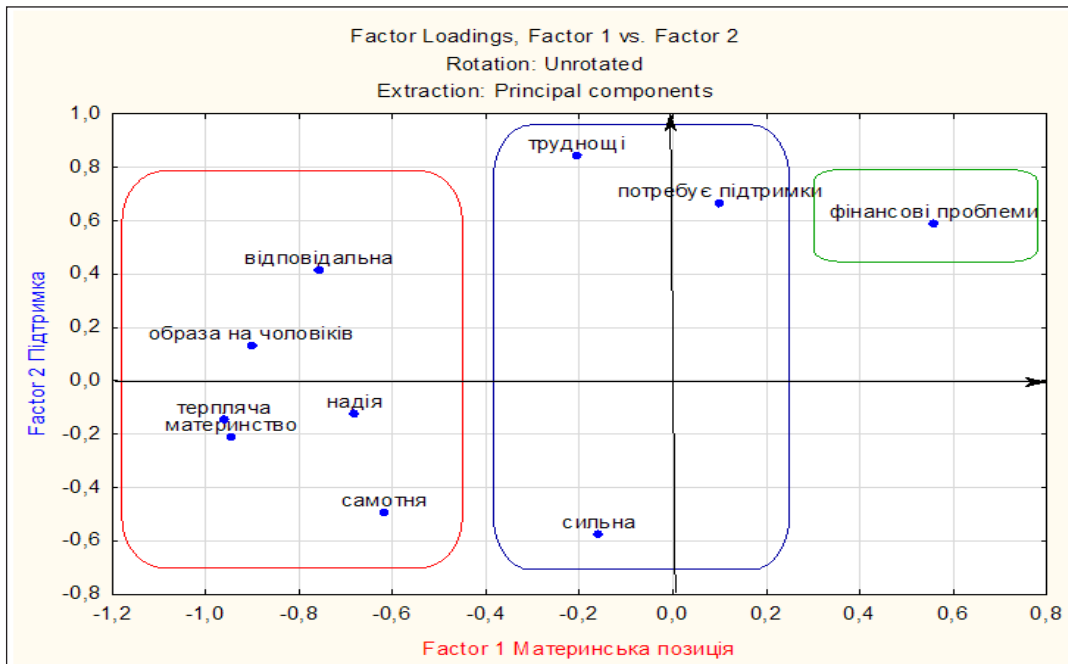


Рис. 3. Факторно-семантична модель сприймання самотніх матерів жінками з високим професійно-посадовим соціальним статусом

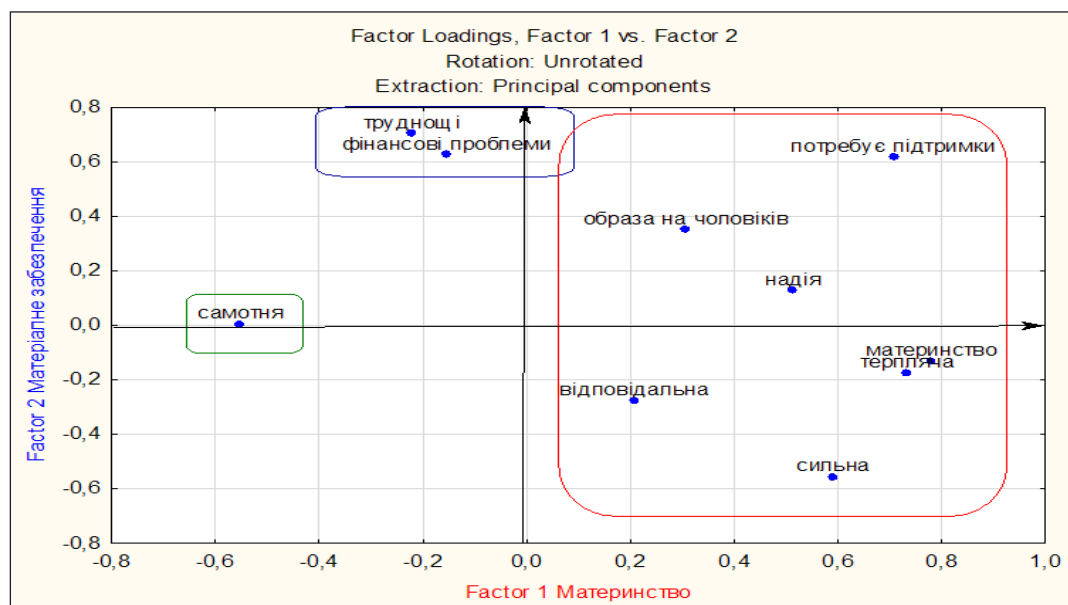


Рис. 4. Факторно-семантична модель сприймання самотніх матерів жінками з низьким професійно-посадовим соціальним статусом



Для цієї категорії учасників дослідження самотня мати асоціюється зі словами «труднощі», «аліменти», «малозабезпечена», «образна», «образна на чоловіка», «ненависть до чоловіка», «підтримка», «одинок», «материнство», «надія», «гарно виглядає». Самотня мати презентована такою, що має велику кількістю труднощів щодня, є тривожною, ображена на колишнього чоловіка, вимушена забезпечити дітей та родину всім необхідним на аліменти та виплати від держави, яких не вистачає навіть на речі щоденного вжитку. Тому вона потребує підтримки. Вагому роль у побудові образу самотніх матерів відіграють характеристики особистісних якостей: «сильна», «смілива», «ерудована», «відповідальна», «самокритична», «розумна», «принципова», «оптиміст», «стійка». Самотнім матерям властиві такі негативні емоційні переживання, як «розчарування» та «нещасна», проте останні мають не настільки велику питому вагу, як у чоловічій вибірці. Досить багато асоціацій пов'язані з материнством та любов'ю до дітей.

У результаті факторного аналізу методом головних компонентів виділилося 3 фактори (див. рис. 4), які пояснюють 73,75% дисперсії.

У межах першого фактора (40,16% дисперсії) найбільш семантично близькими є категорії «материнство» і «терпляча», це свідчить про те, що саме терпіння є основною чеснотою самотніх матерів із погляду жінок із низьким соціальним статусом. Другий фактор (19,76% дисперсії) зосереджений на фінансових проблемах і труднощах, які переживають самотні матері. У межах третього фактора (13,82% дисперсії) досліджувані описують образ самотніх матерів такими, що гостро відчувають себе самотніми. Загалом, можемо вказати на відсутність переваги суто маскуліних характеристик в образі самотніх матерів у свідомості жінок із низьким соціальним статусом.

Отже, образ самотньої матері у свідомості жінок є більш диференційованим, містить позитивні й нейтральні емоційні характеристики.

Висновки з проведеного дослідження. Існують гендерні відмінності у психосемантичних характеристиках образу самотньої матері у свідомості осіб із різними соціальними статусами.

Емпіричне дослідження дало можливість виявити певні закономірності, що описують

особливості сприймання самотніх матерів. У свідомості чоловіків із високим та низьким соціальними статусами, самотня мати представлена маскуліною, сильною, відповідальною, заклопотаною та емоційно пригніченою.

У жінок із високим професійно-посадовим соціальним статусом самотні матері характеризуються фемінними, відповідальними, сильними та не забезпеченими матеріально. Основу образу самотніх матерів у жінок із низьким професійно-посадовим соціальним статусом складають такі характеристики: андрогінність, самотність, самотійність та фінансова незабезпеченість.

Образ самотньої матері у свідомості жінок, на відміну від чоловіків, є більш диференційованим та включає уявлення про складність виховання дитини, економічні та побутові труднощі. Досліджувані чоловіки (незалежно від соціального статусу) до образу самотньої матері схильні включати маскуліні характеристики та виражати негативне або нейтральне ставлення до цієї категорії жінок. Особи з різними професійно-посадовими соціальними статусами (незалежно від гендерної ідентичності) асоціюють самотніх матерів із переживанням негативних емоцій.

Наше дослідження не претендує на вичерпне вивчення проблеми гендерних відмінностей у психосемантичних характеристиках образу самотніх матерів у свідомості людей із різними соціальними статусами. Перспективи подальших досліджень убачаємо у тому, щоб розробити тренінгову програму для групової психотерапевтичної роботи із самотніми матерями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гресь Н., Романюха Л. Застосування понять «одинок матір» та «одинокий батько» при оподаткуванні доходів фізичних осіб. Економічний часопис – XXI. 2014. № 7–8 (2). С. 69–72.
2. Шевченко В., Михеева А. Одинокие женщины среднего возраста: самовосприятие и восприятие другими женщинами. Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Социально-экономические науки. 2014. Т. 14, Вып. 1. С. 192–201.
3. Мягкова М. Психологические типы одиноких матерей. Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2012. № 6. С. 194–198.
4. Гавриловська К., Базилук І. Образ сім'ї в свідомості молодих матерів із різними соціальними статусами. Молодий вчений. 2016. № 12.1 (40). С. 202–206.
5. Данилова С. Одинокое материнство в общественном мнении. Социс. 2009. № 5. С. 138–141.

УДК 159.954-053.66:331.556.46:316.6

УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ЗАРОБІТЧАН

Крупник І.Р., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті досліджено та проаналізовано особливості уявлень про майбутнє сімейне життя дітей із родин трудових мігрантів порівняно з уявленнями дітей із повних функціональних родин та сімейними уявленнями дітей-сиріт. Зазначено, що причиною відмінностей у сімейних уявленнях є вплив родинної депривації.

Ключові слова: уявлення про майбутню сім'ю, діти трудових мігрантів, родинна депривація.

В статье проанализированы особенности представлений о будущей семейной жизни детей из семей трудовых мигрантов по сравнению с представлениями о семье детей из полных функциональных семей и семейными представлениями детей-сирот. Отмечено, что причиной различий в семейных представлениях является влияние семейной депривации.

Ключевые слова: представление о будущей семейной жизни, дети трудовых мигрантов, семейная депривация.

Krupnik I.R. THE IDEA OF THE FUTURE FAMILY LIFE OF THE CHILDREN OF MIGRANT WORKERS

In article peculiarities of ideas about future family of children from of labor migrants families (functionally incomplete families) in which parents for a long time go abroad, and orphan children are considered. In research children of 13–14 years took part; survey was conducted in different regions of Ukraine. It was assumed, that children deprived of guardianship of parents will have the lowest level of formation of future family ideas. Children of migrants who suffer from absence of parents less than orphan children, allegedly will take average positions between children from full families and orphan children. The comparative characteristic of groups of teenagers by results of research was provided.

Key words: children of labor migrants, image of future family, family deprivation, dysfunction of parental family.

Постановка проблеми. Проблеми трудової міграції мають багато аспектів, які впливають як на життя суспільства у цілому, так і на життя окремих особистостей. Ураховуючи те, що за кордоном працює приблизно сім мільйонів українців, стає зрозумілою масштабність цього феномена. Найбільш незахищеними у цій ситуації, на нашу думку, є саме діти з родин трудових мігрантів (слід зазначити, що лише 5% заробітчан не мають дітей). Діти з родин заробітчан на довгий час залишаються без одного, а то й без обох батьків. Формально сім'я існує, але її виховний та соціалізуючий потенціал значно послаблений фактичною відсутністю батьків. Саме тому в 2007 році в Україні у заснованому Загальному банку сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, зовсім не випадково зараховано і сім'ї трудових мігрантів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сім'ї та її вплив на особистість дитини розглядали вітчизняні та зарубіжні автори. Особливості уявлень особистості про свою майбутню родину (залежно від типу батьківської родини) висвітлювали у своїх працях Л. Аргентова, А. Бережна, М. Мушкевич та інші [2; 3; 10].

Вплив тимчасової відсутності батьків на становлення особистості дитини вивчали Н. Абдюкова, Г. Католик, Н. Куб'як, тощо [1; 6; 9], зокрема досліджувались особливості Я-концепції, психологічні особливості соціалізації дітей в умовах родинної депривації, вплив родинної депривації на особистість дитини, зокрема на статеву ідентифікацію, на емоційну сферу та поведінку, а також особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних родин та методи психологічної допомоги функціонально неповним сім'ям.

Водночас залишається не розкритим важливий аспект психічного життя дитини, що проживає у дистантній, функціонально неповній родині, а зокрема особливості її уявлень про майбутнє сімейне життя.

Відсутність одного чи обох батьків є деприваційною ситуацією, в яку потрапляють діти. Одним із наслідків відсутності батьків є викривлення та затримка розвитку уявлень про свою майбутню родину. Несформованість сімейних уявлень означає психологічну неготовність до створення сім'ї, що призведе до багатьох негативних наслідків у подружніх та батьківсько-дитячих відносинах у майбутньому. Через це можливі проблеми



у майбутньому сімейному житті цілком виправдано з наукової точки зору розглядати у контексті родинної депривації. Це припущення підтверджується дослідженнями впливу сімейної депривації в інтернатах. Класичні дослідження впливу сімейної депривації на особистість дітей, які позбавлені батьківського піклування, Дж. Боулбі, Д. Віннікотта, Й. Лангмейера, З. Матейчика, В. Мухіної, Г. Прихожан, Н. Толстих, А. Фрейд, І. Фурманова, Р. Шпіца та роботи сучасних науковців Я. Гошовського, О. Кікінежді та інших [5; 7], обґрунтовують труднощі та нестійкість сімей, утворених вихованцями дитячих будинків, впливом родинної депривації.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей уявлень про майбутню сім'ю підлітків, батьки яких працюють за кордоном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єкт дослідження – уявлення особистості про майбутнє сімейне життя. Предмет дослідження – особливості уявлень про майбутнє сімейне життя дітей трудових мігрантів. Гіпотеза дослідження: сімейні уявлення дітей із сімей трудових мігрантів відрізняються від уявлень дітей із повних функціональних сімей та від образу майбутньої сім'ї у дітей, позбавлених батьківського піклування, оскільки фактор сімейної депривації діє на них епізодично. Найбільш прогнозовано відчують вплив родинної депривації діти, які виховуються поза родиною. На відміну від дітей-сиріт, категорія, яка не входить у сферу впливу родинної депривації – діти з повних функціональних сімей. Умовно кажучи, між двома цими полюсами знаходяться діти з родин трудових мігрантів [8]. На формально повні, але дисфункціональні дистантні сім'ї трудових мігрантів, депривація починає діяти спочатку внаслідок фізичної відсутності батьків, але поступово у її членів накопичується багато психологічних проблем. Вони не вирішуються роками, стають передумовою втрати особистісного взаємопорозуміння, що поглиблює силу негативного впливу родинної депривації. Унікальність становища таких родин підкреслюється дією не постійної, а епізодичної та часткової (за кордоном працює мати або батько) депривації.

Під час розроблення програми емпіричного дослідження особливостей сімейних уявлень дітей із родин заробітчаних урахувались такі аспекти:

– **наявність фактора** родинної депривації у одній із вибірок досліджуваних априорі та відсутність цього чинника в іншій (порівняльній). Тому, окрім респондентів із родин трудових мігрантів, у дослідженні взяли та-

кож участь підлітки з повних функціональних сімей (вплив родинної депривації відсутній) та діти, позбавлені батьківського піклування (фактор сімейної депривації діє постійно);

– **вікова категорія** досліджуваних має бути надчутливою до впливу родинної депривації та перебувати у сензитивному періоді розвитку сімейних уявлень. З огляду на це, оптимальною віковою категорією є підлітки, оскільки у цей період особистість достатньо зріла, щоб мати своє власне бачення майбутньої сім'ї, і водночас це надчутливий вік до відсутності батьківської уваги.

Важливою особливістю підліткового віку є узагальнення уявлень про сім'ю, властивих дошкільному і молодшому шкільному віку, та перехід на новий якісний рівень. Почуття дорослості є головним новоутворенням підліткового віку, суттю якого є саме морально-етичні норми поведінки, до складу яких входять і сімейні норми. У підлітка високий темп психічного розвитку, тому в нього виникає безліч потреб, які може задовольнити тільки соціально насичене, дружнє до нього середовище;

– **комплекс методів** та методик мають бути адекватними завданню виявлення особливостей уявлень особистості про сімейне життя. Нами була використана авторська анкета, розроблена з метою отримання необхідної інформації для окреслення такого можливого ступеню родинної депривації, як визначення типу родини (повна, неповна або дистантна), хто з батьків від'їжджає на працю, кількості часу відсутності та присутності батьків у країні, з ким дитина залишається; опитувальники «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова, «Вимір установок у подружжя» Ю.Є. Альшиної, тест «Ваша потреба у дітях»; проективні методики твор-оповідання «Моя майбутня сім'я» та малюнок «Моя майбутня сім'я». Під час відбору психодіагностичних методик урахувались можливості охоплення всіх сторін сімейних уявлень.

Емпіричною базою дослідження були навчально-виховні заклади: Козлівська ЗОШ I–III ступенів Тернопільської області, Сокирницька ЗОШ I–III ступенів Хустського району Закарпатської області, Херсонська ЗОШ I–III ступенів №32 та «Навчально-виховний комплекс імені Т.Г. Шевченка Херсонської обласної ради». До загальної вибірки увійшли діти підліткового віку (13–14 років) у кількості 194 осіб. У дослідженні взяло участь 88 дітей трудових мігрантів (48 дівчат та 40 хлопців); діти з повних родин – 63 підлітки (38 дівчат та 25 хлопців); діти, позбавлені батьківського піклування, – 43 дитини (25 дівчат та 18 хлопців). Таким чином, дослідженням були охоплені регіони,

де явище трудової міграції має довгу історію, а також ті, в яких це явище виникло нещодавно.

За результатами анкетування було виявлено, що:

– усе частіше працювати за кордон їде мати або навіть батьки разом, що зі зрозумілих причин є ще більшим деструктивним фактором для виховання дитини, ніж коли трудовим мігрантом є тільки батько. У 64 підлітків із родин заробітчан, за кордоном працює батько, але у досить великої частини з родин заробітчан, трудовим мігрантом є мати або і батько, і мати (10 та 14 родин відповідно).

– термін перебування мігрантів за кордоном великий, а час знаходження в Україні дуже короткий. Такий ритм життєдіяльності родини має негативні наслідки для взаємодії з дитиною: втрачається взаєморозуміння, значущість батьків, короткі зустрічі можуть бути наповнені конфліктами та непорозумінням. Як правило, терміни праці батьків опитувані визначають у 2–4 місяці та півроку.

Аналіз результатів тесту «Превентивна задоволеність шлюбом» (за t-критерієм

Ст'юдента) показав статистично значущі розбіжності між середніми показниками превентивної задоволеності майбутнім шлюбом у вибірках дітей із повних та дис-тантних родин (табл. 1).

Виявлена статистично значуща відмінність ($t=2,31$; $P\leq 0,05$) між середнім балом рівня превентивної задоволеності шлюбом дітей із родин мігрантів та дітей із родин, у яких батьки працюють у своїй країні. Отже, такий важливий аспект образу майбутньої родини, як бажаність шлюбу, його позитивне сприйняття у дітей трудових мігрантів суттєво знижене (порівняно з дітьми з повних функціональних родин). Варто також вказати на відмінності квадратичних відхилень. Підлітки з родин мігрантів відповідали менш однотайно, що може свідчити про меншу цілісність образу майбутньої родини у цієї категорії дітей. Окрім того, виявлена значуща відмінність між показниками високого рівня превентивної задоволеності шлюбом дітей заробітчан та дітей-сиріт за допомогою ϕ -критерію Фішера (табл. 2).

Отримані дані свідчать про те, що діти трудових мігрантів, на відміну від дітей-сиріт, більш позитивно сприймають свій

Таблиця 1

Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова

Вибірка	Середній бал	Середнє квадратичне відхилення(σ)	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості
Діти з родин мігрантів	67	13,9	2,31	$P\leq 0,05$
Діти з повних родин	71,9	11,6		

Таблиця 2

Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова

Рівень превентивної задоволеності шлюбом (%)	Діти з родин мігрантів (n= 88)	Діти-сироти (n= 43)	Критерій Фішера	Рівень значимості
Високий рівень	61,4	44,2	1,86	$P\leq 0,05$

Таблиця 3

Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Ваша потреба в дітях» у дітей заробітчан, дітей із повних функціональних родин та дітей-сиріт

Народження дитини – це...	Діти мігрантів (n= 88)	Діти з повних родин (n= 63)	Діти-сироти (n= 43)	t-критерій Ст'юдента (діти заробітчан та діти з повних родин)	t-критерій Ст'юдента (діти заробітчан та діти-сиріт)
	Середній бал				
Спадкоємець усього гарного в мені	2,84	3,16	3,42	2,323*	3,928**
Можливість проявити свої виховні здібності	2,91	3,48	3,79	4,089**	2,183*
Найвдячніший об'єкт для вкладання наших сил	2,86	3,37	3,53	3,451**	4,087**

*вірогідність на рівні $p\leq 0,05$

**вірогідність на рівні $p\leq 0,01$



Таблиця 4

**Значущі відмінності за шкалою «позитивне ставлення до людей»
та «альтернативи між почуттям обов'язку та задоволення»
між показниками дітей трудових мігрантів та дітей-сиріт**

Шкала альтернативи між почуттям обов'язку та задоволення			
Вибірка	Серед. бал	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості
Діти з родин мігрантів (n=88)	2,73	2,41	P ≤0,05
Діти-сироти(n=43)	2,52		
Шкала позитивного ставлення до людей			
Діти з родин мігрантів (n=88)	2,41	2,85	P ≤0,05
Діти-сироти(n=43)	2,69		

майбутній шлюб, тобто вплив родинної депривації на уявлення дітей заробітчани все ж менш руйнівний, ніж у ситуації з дітьми-сиротами.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Ваша потреба в дітях» дав змогу визначити особливості сімейних уявлень дітей заробітчани.

Виявлені значущі розбіжності показників за цією методикою між дітьми заробітчани та двох інших вибірок указують на невпевненість у компетентності свого батьківства у дітей із родин трудових мігрантів. У таблиці представлено результати порівняльного аналізу уявлень про майбутніх дітей підлітків із різним рівнем родинної депривації (табл. 3).

Аналіз результатів за тестом «Вимір установок у подружжя» Ю.Є. Альшиної вказує на наявність статистично значущих відмінностей показників шкал цієї методики, отриманих у вибірці дітей заробітчани та дітей, позбавлених батьківського піклування (табл. 4).

Особливості сімейних уявлень дітей із родин трудових мігрантів мають статистично значущі відмінності (порівняно з дітьми-сиротами) за шкалою «позитивного ставлення до людей» (t.=2,85; P≤0,01) та шкалою «альтернативи між почуттям обов'язку та задоволення» (t.=2,41; P≤0,05). Результати за шкалою «позитивного ставлення до людей» відображають відмінності у ставленні до майбутньої сім'ї, що є свідченням більш реального й адекватного уявлення про людей та людські стосунки дітей-сиріт.

Цей висновок опосередковано підтверджують результати за шкалою «альтернативи між почуттям обов'язку та задоволення» (t.= 2,41; P≤0,05). Ураховуючи те, що ця шкала характеризує компонент взаємодії, доцільно припустити, що діти з родин мігрантів будуть поводитись, на відміну від дітей-сиріт, більш відповідально сто-

совно до інших членів родини та домашніх обов'язків.

Виявлено також статистично значущі відмінності між показником за шкалою «ставлення до розлучення» за високим рівнем (φ= 2,86; P≤0,01) та за середнім рівнем (φ= 2,81; P≤0,01) між вибірками дітей із родин мігрантів та дітей із функціональних родин, що свідчить про досить різке негативне ставлення до розлучення значної частини підлітків із дистантних родин.

Виявлено залежність між важливістю дітей у родині та емоційним сприйняттям. Ураховуючи те, що роль дітей в уявленнях дітей із дистантних родин не є визначальною, майбутні сім'ї цієї категорії респондентів можуть мати тенденцію до зменшення кількості нащадків, а проблеми, пов'язані з появою дітей, вважатимуться складними у вирішенні.

Особливості уявлень про майбутню сім'ю дітей із родин заробітчани виявлено також за допомогою проєктивних методик. Порівнюючи отримані результати між вибірками дітей із дисфункціональних та функціональних сімей за t-критерієм Ст'юдента, було виявлено статистично значущу відмінність (t.= 1,980; P≤0,05) за середнім балом показника «присутність обох батьків». У дітей із родин заробітчани, як правило, на малюнку представлено подружжя, що вказує на важливість для цієї категорії цільності родини, неприйняття розлучення. Обов'язкове зображення обох дорослих членів родини свідчить про нестачу присутності батьків у родині, бажання мати змогу знаходитись із ними весь час, а не короткотривалими періодами. Якщо показник за цим критерієм дітей із повних родин вважати «еталоном», то надвисокий результат у вибірці дітей із родин заробітчани є показником гіперчутливості до відсутності своїх батьків.

Розбіжності, виявлені за результатами аналізу твору «Моя майбутня сім'я» у вибірках дітей із повних функціональних та дис-

функціональних родин, указують на важливість дітей в уявленнях про майбутню сім'ю у підлітків із родин мігрантів ($t = 2,552$; $P \leq 0,05$), але несформованість практичних компонентів взаємодії в родині (критерій «спільне виконання домашніх обов'язків» ($t = 4,026$; $P \leq 0,001$)).

За результатами порівняльного аналізу виявлено розбіжності за показниками проєктивних методик у дітей із дистантних родин та дітей, позбавлених батьківського піклування, які проявляються у більш чіткому уявленні майбутньої родини («опрацьованість малюнка, велика кількість різноманітних деталей» ($t = 2,899$; $P \leq 0,01$) та «присутність обох батьків» ($t = 2,552$; $P \leq 0,05$)). Результати за обома показниками є вищими у дітей заробітчан. Указана відмінність у показниках дітей-сиріт та дітей заробітчан зумовлена реальним становищем останніх у сім'ї. Наголошення на важливості для своєї майбутньої родини саме обох батьків є наслідком травматичної ситуації у теперішньому часі цієї категорії дітей. Пропрацьованість малюнка видається нам показником більш виразного, реального бачення майбутньої сім'ї.

Розбіжність за показником «вибір дружини (чоловіка) не стільки за фізичною привабливістю, скільки за особистісними характеристиками» ($t = 2,749$; $P \leq 0,01$) вказує на те, що підлітки з родин трудових мігрантів під час вибору майбутнього шлюбного партнера будуть орієнтуватися не на його зовнішність, а на риси характеру. Розбіжність за показником «розгорнутий твір» ($t = 4,548$; $P \leq 0,001$) свідчить про кращу сформованість сімейних уявлень, реальність бачення образу майбутньої родини у дітей заробітчан. У емоційному ставленні до сімейного життя виявлено розбіжності за показниками «наявність дітей» ($t = 3,650$; $P \leq 0,001$), що вказує на більшу бажаність дітей у майбутній родині респондентів із сімей заробітчан. В уявленнях про взаємодію в майбутній родині виявлені розбіжності за показниками «відповідальне ставлення до дітей» ($t = 2,506$; $P \leq 0,05$), «спільний відпочинок» ($t = 3,948$; $P \leq 0,001$), «спільне виконання домашніх обов'язків» ($t = 2,479$; $P \leq 0,05$), «вирішення конфліктів конструктивними способами» ($t = 4,900$; $P \leq 0,001$) говорять про те, що діти з родин трудових мігрантів, на відміну від дітей-сиріт, більш відповідально ставляться до батьківських обов'язків, націлені на конструктивне вирішення можливих суперечок у родині та частіше будуть виконувати домашні обов'язки разом з іншими членами сім'ї.

Виявлена різниця між показниками середніх балів (5,01 та 4,18 балів у дітей за-

робітчан та дітей сиріт відповідно) за малюнковою методикою вказує на відмінності між сімейними уявленнями дітей із родин заробітчан та дітей-вихованців школи-інтернату в цілому ($t = 2,266$; $P \leq 0,01$)).

Отримані результати свідчать про кращу сформованість у дітей із родин трудових мігрантів уявлень про майбутню родину, ніж сімейні уявлення дітей, позбавлених батьківського піклування.

Висновки з проведеного дослідження. Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя, сімейних уявлень дітей із повних функціональних родин і дітей, позбавлених батьківського піклування дав змогу виявити значущі розбіжності. Вони стосуються уявлень про майбутню сім'ю взагалі. На відміну від дітей із повних функціональних родин, образ майбутньої сім'ї у дітей трудових мігрантів інфантильний, не цільний та суперечливий в аспекті ставлення до появи та догляду за дітьми. Неконгруентність уявлень стосується обов'язковості появи дітей у родині за умов одночасного знецінення важливості їх ролі. Ставлення до власної майбутньої родини позначаються на рівні превентивної задоволеності шлюбом. З'ясовано, що існують протиріччя між бажанням раннього початку подружнього життя (тобто бажаністю шлюбу) та порівняно невисокою превентивною задоволеністю ним. Існує значна частина серед дітей мігрантів, які налаштовані негативно до розлучення, особливо порівняно з уявленнями про розлучення у дітей із функціональних родин.

У респондентів із родин заробітчан існують особливості поглядів на виховання, в аспекті доцільності вкладання сил у виховання та догляд за своєю дитиною, невпевненість у своєму виховному потенціалі.

Перспективи подальших досліджень убагачуються в ґрунтовному вивченні факторів, які впливають на особливості уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя та розробленні на цій основі психологічного супроводу підлітків цієї категорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05. Київ, 2000. 16 с.
2. Аргентова Л.В. Представления женщин из неполных родительских семей о лицах противоположного пола: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Томск, 2007. 165 с.
3. Бережная А.М. Развитие представлений о брачном партнере у студенок педагогических вузов: авто-



реф. дис. ... кандидата психол. наук: спец. 19 00 07 «Педагогическая психология». Ставрополь, 2007. 21 с.

4. Блинова О.Є. Життєва криза сім'ї як чинник формування міграційної готовності. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Київ: Гнозис, 2012. Т. IV. Ч. 1. С. 22–28.

5. Гошовський Я.О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків: автореф. дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2009. 43 с.

6. Католик Г.В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів (опис психотерапевтичного досвіду). Вісник Львівського університету: Філософські науки. 2008. Вип. 11. С. 220–228

7. Кікінежді О.М., Кізь О.М. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 173 с.

8. Крупник І.Р. Особливості уявленнь дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05; Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2015. 222 с.

9. Куб'як Н.І. Запобігання педагогічній занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Київ, 2010. 20 с.

10. Мушкевич М.І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Рівне, 2002. 21 с.

УДК 159.922.2-053.67

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА ПРОЦЕС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЕПАРАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Літвінова О.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії

Кременчуцький національний університет імені Михайда Остроградського

У статті висвітлено проблему впливу батьків, зокрема стилю їхнього виховання, на процес психологічної сепарації, який набуває особливого значення в юнацькому віці у зв'язку з головним віковим завданням – набуттям самостійності, відповідальності молодій людині за своє життя, за відносини з оточуючими людьми та за своє теперішнє і майбутнє. Зроблено аналіз теоретичних підходів до проблеми дослідження психологічної сепарації, її видів та детермінант. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження впливу стилю батьківського ставлення на прояв основних типів психологічної сепарації (за Дж. Хофманом), зроблено гендерний аналіз отриманих показників.

Ключові слова: психологічна сепарація, стиль виховання, батьківське ставлення, юнацький вік, відповідальність.

В статье представлена проблема влияния родителей, особенно стиля их воспитания, на процесс психологической сепарации, который приобретает особое значение в юношеском возрасте в связи с главной задачей возраста – обретением самостоятельности и ответственности молодого человека за свою жизнь, за отношения с окружающими, за свое настоящее и будущее. Сделан анализ теоретических подходов к проблеме изучения психологической сепарации, ее видов и детерминант. Представлен анализ результатов эмпирического исследования по изучению влияния стиля родительского отношения на проявление основных типов психологической сепарации (по Дж. Хофману), сделан гендерный анализ полученных показателей.

Ключевые слова: психологическая сепарация, стиль воспитания, родительское отношение, юношеский возраст, ответственность.

Litvinova O.V. THE PROBLEM OF INFLUENCE OF PARENTS ON THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION AT YOUNG AGE

The article presents the problem of the influence of parents, the style of their upbringing on the process of psychological separation, which takes on special significance in adolescence at young age, in connection with the main task of the age – finding the young man's independence and responsibility for his life, for his relationships with others, for his present and future. An analysis is made of theoretical approaches to the problem of studying psychological separation, its types and determinants. The analysis of the results of the empirical research on the influence of the style of the parent relationship on the manifestation of the main types of psychological separation (according to J. Hofmann) is presented, a gender analysis of the obtained indicators is made.

Key words: psychological separation, parenting style, parental attitudes, adolescent age, responsibility.

Постановка проблеми. В умовах глобальних змін, які пронизують сучасне життя, проблема відповідальності за себе, своє життя, активна життєва позиція, цілепокладання, перспективне бачення свого майбутнього є передумовою формування особистісної зрілості та психологічно здорової дорослої людини, яка в змозі самотійно здолати ситуації складності, різноманітності та невизначеності сьогодення. Основним завданням юнацького віку є проходження процесу сепарації, психологічного відділення від батьківської опіки, залежності, початок самотійного та відповідального ставлення до свого життя, формування перспективного бачення свого майбутнього, заснованого на наявних та усвідомлених фізичних, матеріальних, соціальних, інтелектуальних можливостях.

З одного боку сепарація – це криза для особистості, що супроводжується часом важкими переживаннями самотності, втрати безпеки, тривоги перед майбутніми завданнями. З іншого – це ресурс для розвитку, який дозволяє піднятися над самим собою, якісно змінитися і перебудувати свою особистість, абстрагувавшись від звичних уявлень про реальність, розширивши свої погляди на різні сторони життя.

Процес сепарації протікає протягом життя людини, приводячи її до усвідомлення власної незалежності від батьків, до набуття узгодженості з внутрішніми структурами особистості. Даний процес завершується в дорослому віці, проходячи через численні стадії загострення в ранньому дитинстві, підлітковому та юнацькому віці, і до того ж кожен пережитий кризовий період утворює в особистості певні психологічні властивості, що дозволяють їй стати більш адаптованою до нових соціальних викликів. Як будь-який складний процес, сепарацію необхідно розглядати системно, досліджуючи, першою чергою, найближче оточення людини, її сім'ю та відносини в ній. Для юнацького віку проходження процесу психологічної сепарації має особливе значення, адже через проходження кризових періодів і здобуття незалежності від батьків людина отримує ресурс, що призводить її до зрілості.

Ступінь розробленості проблеми. Вперше поняття «психологічна сепарація» в своїй теорії описала М. Малер, на думку якої, дитина від народження знаходиться в стані симбіотичного зв'язку з матір'ю і лише з часом починає усвідомлювати власну незалежність від неї. Процес психологічної сепарації дослідниця трактувала як усвідомлену та психічну інтеграцію дитиною факту власної тілесної та психологічної окремоті [7].

Розуміння процесу сепарації на рівні міжособистісних відносин, запропоноване П. Блосом, полягає у «відділенні» і «відмові» від батьків як головних об'єктів любові та пошуку нових «об'єктів любові», поза межами сім'ї [2]. Дж. Франк, досліджуючи фактори процесу сепарації від батьків, виокремив п'ять емоційно-поведінкових аспектів автономії та п'ять аспектів збереження близькості у стосунках. R. Josselsson звертає увагу на перебудову дитячо-батьківських відносин, які стають більш рівними, по типу «Дорослий-Дорослий» та розглядає процес сепарації як збільшення автономії і розвиток індивідуальності юнаків і дівчат [5]. Серед вітчизняних дослідників проблемою дослідження процесу сепарації займалася А. Я. Варга, яка стверджує, що незавершеність сепараційних процесів негативно позначається на вирішенні основних завдань, які стоять перед людиною в юності і дорослості [3]. Н. М. Манухина визначає сепарацію як взаємозалежність, знаходження рівноправних відносин, вміння підтримувати відразу різні відносини з різними людьми і системами [8].

Представники психоаналітичного напрямку вважають, що кожній особистості притаманне прагнення до індивідуалізації, тобто вироблення зрілої, інтегрованої особистості (К. Юнг) [10], а батьки не повинні дозволяти дитині прив'язуватися тільки до однієї людини, інакше вона може виявитися обмеженою і недостатньо підготовленою до подальшого життя (А. Адлер) [1].

За даними Р. Найт, психологічна сепарація починає своє функціонування з раннього дитинства і триває усе життя, і в кожному віковому періоді дитина має досягнути нового рівня внутрішньої незалежності від батьків [9]. Сепарація розвивається в сукупності з іншими психологічними новоутвореннями та загострюється в періодах розвитку Его-незалежності.

Аналіз наукової літератури вказує на те, що процес психологічної сепарації досить стисло представлений у вітчизняних наукових джерелах. Натомість, у зарубіжній психології концепція психологічної сепарації має теоретичне та методологічне опрацювання та узгоджена з теорією розвитку ідентичності Е. Еріксона, теорією самодетермінації поведінки людини Е. Дісі та Р. Раяна, теорією диференціації в сімейній системі М. Боуена.

Виклад основного матеріалу. Процес психологічної сепарації можна віднести до кризової ситуації, адже необхідність стати самотійним, незалежним від батьківської опіки, нести самотійну відповідальність за свої вчинки іноді стає для юнака неочікува-



ною та може викликати побоювання, тривогу та інші негативні емоції. Якщо до цього віку батьки використовували контроль, вважали свою дитину нездатною до самостійності, невпевненою у власних силах, то необхідність відділення від батьків стає проблематичною. До ускладнень в процесі сепарації відносять ситуації, коли людина не може сама прийняти досить просте рішення, не вміє самостійно встановлювати зв'язки з однолітками або компульсивно прагне спілкуватися виключно в колі своєї сім'ї та батьків, і в даному випадку можна говорити про неприродний перебіг процесу сепарації [11].

Успішна психологічна сепарація полягає у можливості досягти «золотої середини» між повним злиттям з батьками і повним розривом. Зазначають, що добре сепарована людина легше вибудовує відносини з оточуючими, вона успішніша в діловій сфері, оскільки знає, чого хоче, а свобода від батьківського контролю формує прагнення.

А Я. Варга, слідуючи положенням системної сімейної психотерапії М. Боуена, стверджує, що незавершеність сепараційних процесів негативно позначається на вирішенні основних завдань, які стоять перед людиною в юності і дорослості [4]. Ці завдання пов'язані зі становленням в професійній сфері, знаходженням партнера та народженням власних дітей.

У дослідженні Т.Л. Крюкової підтверджується думка про те, що сепарація може благотворно впливати на відносини матері з дорослим сином. Живучи окремо, вони більше цінують спілкування один з одним, рідше конфліктують, сини не відчують на собі вплив директивності матері [6]. У патологічних сценаріях розвитку сепарації

спостерігається: неможливість сім'ї відпустити дитину через те, що вона виконує роль «буфера» між батьками, що зумовлює невдачі на роботі і погіршення здоров'я та викликає складності в побудові нової, репродуктивної сім'ї, [3].

Таким чином, процес психологічної сепарації від батьків у юнаків представляє собою інтрапсихічний процес усвідомлення власних уявлень, цілей та їх обґрунтоване висловлювання; формування незалежності від батьківських оцінок; самостійність в прийнятті рішень; відповідальність за свої вчинки; вибір власного життєвого шляху (професійної діяльності, друзів, коханої людини тощо). Психологічна сепарація від батьківської сім'ї в юнацькому віці є складним, нелінійним процесом трансформації відносин з батьками в бік більшої рівності; процесом перебудови функціонування всієї сімейної системи батьківської сім'ї, що обумовлює досягнення особистісної автономії; процесом усвідомлення себе, як окремого унікального індивіда, відмінного від інтеріоризованих образів батьків; процесом зміни образів батьків в напрямку їх реалістичності. Критерієм успішного процесу психологічної сепарації від батьківської сім'ї є досягнення соціальної зрілості, а невдалого – інфантилізм.

Для виявлення особливостей протікання процесу психологічної сепарації було проведено емпіричне дослідження, експериментальну вибірку якого склали 64 студенти Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського (дівчат – 33, хлопців – 31), вік яких 18–22 роки. За нашим припущенням результативність процесу психологічної сепарації буде залежати від стилю батьківського ставлення – від гіпер-

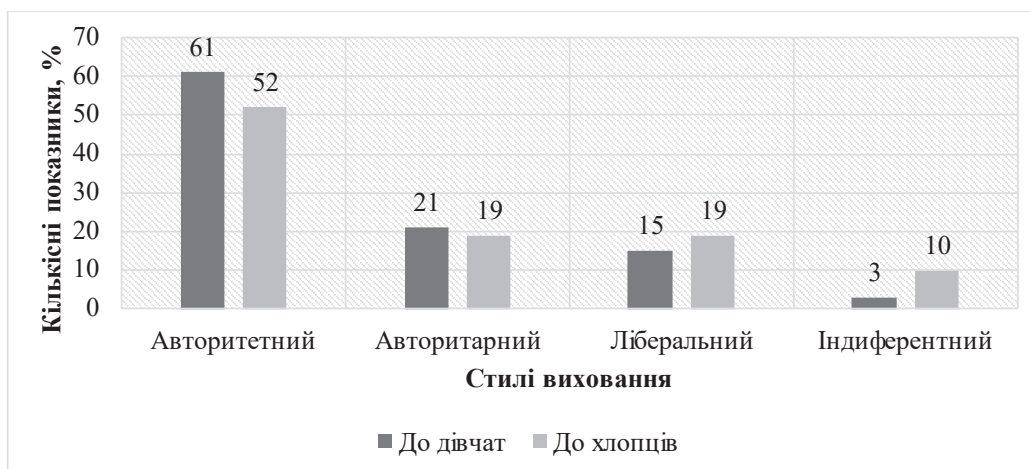


Рис. 1. Гістограма розподілу стилів сімейного виховання, що застосовуються до юнаків

контролю, надмірності заборон та санкцій до, навпаки, ігнорування потреб, мінімальності виховних впливів та іншого. Для дослідження стилю сімейного виховання було використано методику «Стилі сімейного виховання» С.С. Степанової (рис. 1).

Отриманні дані говорять про те, що на думку юнаків, по відношенню до них батьки здебільшого застосовують авторитетний стиль виховання (61% – до дівчат і 51% до хлопців), який передбачає тверезе розуміння батьками того, які вимоги необхідно диктувати, а які обговорювати. В рамках даного стилю батьки готові переглядати свої виховні методи, бути критичними до своїх дій, навіть просити прощення у своїх дітей і це, своєю чергою, викликає повагу та авторитетність їх у своїх вже дорослих дітей. До того ж батьки заохочують особисту відповідальність і самостійність своїх дітей відповідно до їх вікових можливостей.

Авторитарний стиль батьки застосовують до 21% дівчат та 19% хлопців, тобто в своїх вимогах вони, ймовірно, дуже категоричні і непоступливі. Батьки з таким стилем виховання обмежують самостійність дитини, не вважають за потрібне якимось обґрунтувати свої вимоги, супроводжуючи їх жорстким контролем, суворими заборонами, доганами та фізичними покараннями.

Ліберальний стиль передбачає відсутність заборон і обмежень, довіру між дітьми та батьками, цінування своєї дитини, вміння пробачати слабкості, легкість спілкування. Даний стиль виховання є корисним в юнацькому віці, адже надає більшій відповідальності та самостійності юнакам, але буде сприяти позитивному розвитку особистості юнака у разі, коли в більш ранні вікові періоди були закладено ці риси характеру на основі як власного прикладу, так і певних виховних заходів. Застосування даного стилю було виявлено до 19% хлопців та 15% дівчат.

На останньому місці виявився індивідуальний стиль (10% до хлопців та 5% до дівчат), що передбачає недостатню увагу з боку батьків, емоційну байдужість, індивідуальне ставлення до досягнень та невдач своєї дитини, відсутність зацікавленості його думками, планами та планами на майбутнє.

Отже загалом більшість батьків усвідомлюють свою важливу роль у становленні особистості своєї дитини та визначають за ним право на саморозвиток. Батьки заохочують особисту відповідальність і самостійність своїх дітей відповідно до їх вікових можливостей та вимагають осмисленої поведінки з метою допомогти їм. Юнаки, що включені в обговорення сімейних проблем,

беруть участь у прийнятті рішень, вислуховують і обговорюють думки і поради батьків.

Дж. Хоффман запропонував чотирифакторну модель психологічної сепарації, а саме: 1) функціональна сепарація – здатність планувати та реалізовувати власні справи без допомоги батьків, вільний вибір власного рішення; 2) аттitudна сепарація як незалежність у ставленнях – наявність власної, окремої від батьківської, системи поглядів, вірувань, уявлень та переконань; 3) емоційна сепарація – відсутність інтенсивної потреби у винятково близьких стосунках з батьками та їхнього схвалення або несхвалення, здатність емоційно бути включеним в інші взаємини; 4) конфліктна сепарація – відносна свобода від надто інтенсивних переживань провини, тривоги, недовіри, сорому, відповідальності, злості стосовно батьків, вирішені конфлікти з батьками [5; 12].

Нами було використано опитувальник «Psychological Separation Inventory» (PSI) Дж. Хоффмана в адаптації Т.Ю. Садовнікової та В.Н. Дзукієвої для виявлення типу психологічної сепарації від батьків у представників експериментальної вибірки (табл. 1).

Проаналізуємо отримані показники вираженості типів психологічної сепарації у дівчат та хлопців. Отримані дані говорять про те, що функціональна (55% і 79% відповідно), аттitudна (55% і 70% відповідно), емоційна (58% і 70% відповідно) та конфліктологічна (64% і 73% відповідно) сепарація у дівчат (як від батька, так і від матері) спостерігається переважно на середньому рівні, тобто їм інколи необхідна порада батьків, погляди батьків в деякій мірі мають вплив на них, вони мають деякі незначні суперечності у відносинах та інколи їм необхідна підтримка. Але найменше вираженою виявилась емоційна сепарація, до того ж стосовно матері (низький рівень – 30%), тобто у них є необхідність в емоційно близьких стосунках саме з матір'ю.

Наявний порівняно вищий показник функціональної сепарації (45%) та аттitudної сепарації (39%) від батька, тобто дівчата без допомоги батька приймають рішення, але в меншій мірі рахуються з його поглядами, порівняно із матір'ю. Також виявлений низький показник конфліктологічної сепарації від матері (27%), тобто у стосунках з матір'ю спостерігається більше нез'ясованих моментів, ніж у відносинах з батьком (36%).

У хлопців функціональна сепарація від батьків простежується на високому рівні (61% і 71% відповідно) переважно від матері, тобто більшість хлопців здатні без



допомоги батьків самостійно примати рішення. Аттitudна сепарація від батька на середньому рівні (61%), тобто погляди батька лише в деякій мірі впливають на погляди хлопців, а аттitudна сепарація від матері на високому рівні (68%), тобто погляди матері не впливають на хлопців, вони мають власні, незалежні від батьків погляди на різні сторони реальності. Емоційна сепарація від батьків на середньому рівні (61% і 55% відповідно), що свідчить про виражену необхідність хлопцям в деяких випадках схвалення та підтримки батьків, що збільшить впевненість та самоповагу молодій людині. Конфліктологічна сепарація від батьків на середньому рівні (61% і 81% відповідно), тобто наявні деякі нерозв'язані суперечності з батьками, до того ж у відносинах з батьком простежується більше нез'ясованих моментів.

Розрахунок за статистичним критерієм Манна-Уїтні показав, що особливості психологічної сепарації від батьків у дівчат та хлопців статистично відрізняються. Від матері хлопці більш емоційно ($U=0,001$;

$p \leq 0,05$), аттitudно ($U=0,003$; $p \leq 0,05$) та функціонально ($U=0,003$; $p \leq 0,05$) сепаровані, ніж дівчата. А від батька дівчата більш емоційно сепаровані ($U=0,033$; $p \leq 0,05$), тоді як хлопці – функціонально ($U=0,001$; $p \leq 0,05$). Інших статистично достовірних відмінностей не виявлено.

За статистичним критерієм Вілкоксона визначено, що особливості психологічної сепарації від батька та від матері статистично відрізняються. Конфліктологічна ($T=0,43$; $p \leq 0,05$) та емоційна ($T=0,005$; $p \leq 0,05$) сепарація від батька вища, ніж від матері. Інших статистично достовірних відмінностей не виявлено.

Отже згідно з результатами, загалом дівчата виявились більш залежними від батьків, ніж хлопці. Дівчата вбачають в своїх батьках опору та постійну підтримку, яка приходить на допомогу. Вони більш прихильні до матері, ніж до батька. Хлопці, натомість, більш самостійні, можуть самі керувати своїм життям та не потребувати сторонньої допомоги, що викликає повагу.

Таблиця 1

Результати дослідження типів психологічної сепарації за методикою «Psychological Separation Inventory» (PSI)

Тип психологічної сепарації	Рівень сепарації	Дівчата		Хлопці	
		Кількість	%	Кількість	%
Конфліктологічна сепарація від матері (КСМ)	Високий	9	27	6	19
	Середній	24	73	25	81
	Низький	0	0	0	0
Конфліктологічна сепарація від батька (КСБ)	Високий	12	36	9	29
	Середній	21	64	19	61
	Низький	0	0	3	10
Емоційна сепарація від матері (ЕСМ)	Високий	0	0	14	45
	Середній	23	70	17	55
	Низький	10	30	0	0
Емоційна сепарація від батька (ЕСБ)	Високий	11	33	12	39
	Середній	19	58	19	61
	Низький	3	9	0	0
Аттitudна сепарація від матері (АСМ)	Високий	8	24	21	68
	Середній	23	70	6	19
	Низький	2	6	4	13
Аттitudна сепарація від батька (АСБ)	Високий	13	39	10	32
	Середній	18	55	19	61
	Низький	2	6	2	7
Функціональна сепарація від матері (ФСМ)	Високий	6	18	22	71
	Середній	26	79	8	26
	Низький	1	3	1	3
Функціональна сепарація від батька (ФСБ)	Високий	15	45	19	61
	Середній	18	55	10	32
	Низький	0	0	2	7

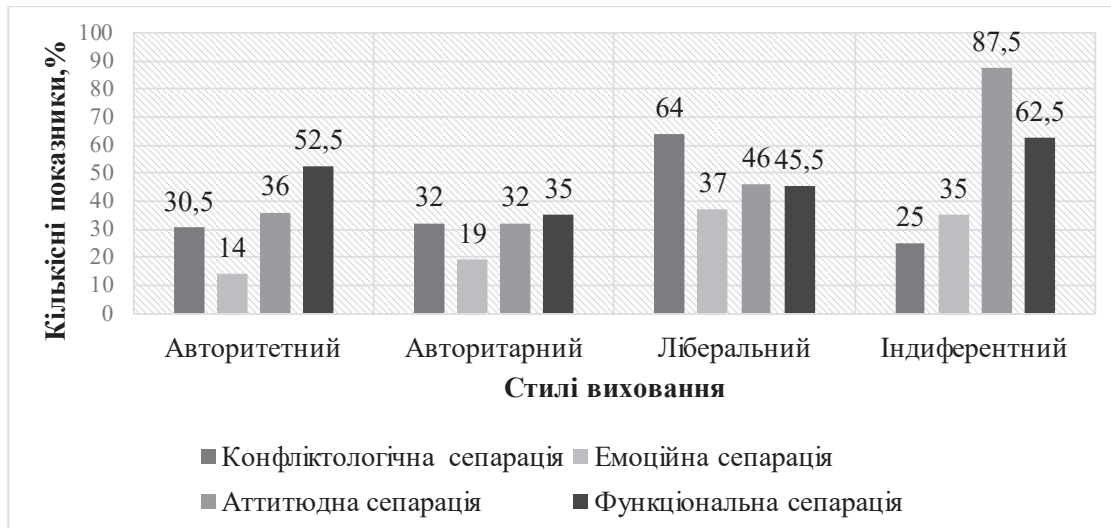


Рис. 2. Гістограма розподілу залежності типів психологічної сепарації від стилю сімейного виховання в юнацькому віці

Можна прослідити вплив стилю сімейного виховання на процес психологічної сепарації, поєднавши показники опитувальників «Psychological Separation Inventory» (PSI) Дж. Хоффмана та «Стилі сімейного виховання» С.С. Степанової (рис. 2).

Дані говорять про те, що за авторитетного стилю виховання простежуються здійснення функціональної (52,5%) та аттитюдної (36%) сепарації, але порівняно низька емоційна сепарація (14%), тобто за такого стилю виховання юнаки мають часткову залежність від батьків, вони здатні приймати самостійні рішення, бути незалежними від поглядів батьків, але потребувати емоційної підтримки. За авторитарного стилю простежується затримка емоційної (19%), аттитюдної (32%) та функціональної (35%) сепарації, тобто відносини між батьками та дітьми залишаються більш залежними, діти потребують підтримки та схвалення, керування своїми діями з боку батьків. Ліберальний стиль виявився найбільш вдалим для здійснення процесу сепарації, за якого всі типи сепарації представлені в рівній мірі (37%, 46% та 45,5% відповідно). За індиферентного стилю проявились найвищі показники аттитюдної (87,5%) та функціональної (62,5%) сепарації, але водночас зовсім не проявилась конфліктологічна, тобто маючи повну незалежність від своїх батьків, юнаки мають досить складні взаємовідносини та не вирішені конфлікти.

Таким чином, проведене дослідження дозволило констатувати, що існує вплив батьківського ставлення на процес та тип психологічної сепарації в юнацькому віці. Виявлено, що хлопці більш сепаровані від

батьків, ніж дівчата, на яких мають вплив погляди батьків і, як наслідок, вони потребують більшої підтримки батьків та їхніх порад для прийняття рішень. Доведено, що за авторитетного стилю виховання простежуються часткове здійснення процесу психологічної сепарації, за авторитарного стилю – затримка сепараційного процесу, за індиферентного стилю – процес сепарації відбувається стихійно, що може руйнувати дитячо-батьківські взаємовідносини. Найоптимальнішим стилем виховання для результативного здійснення сепараційного процесу виявився ліберальний, але він може мати позитивний вплив лише в тому випадку, коли в більш ранні вікові періоди батьки використовували інші виховні заходи до дитини і змогли привчити її до самостійності, відповідальності, розвили впевненість у власних силах, і тому, вступаючи до юнацького віку, вони можуть лише осторонь спостерігати за діями своєї дитини, втручаючись тільки в певні моменти, коли юнак буде відчувати необхідність в їхній пораді.

Висновки. Аналіз основних підходів до вивчення проблеми психологічної сепарації у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив констатувати, що психологічна сепарація – це ресурс для розвитку, який дозволяє піднятися над самим собою, якісно змінитися і перебудувати свою особистість, абстрагувавшись від звичних уявлень про реальність, розширивши свої погляди на різні сторони життя. Водночас це і криза для особистості, що супроводжується часом важкими переживаннями самотності, втрати безпеки, тривоги перед майбутніми



завданнями. Як будь-який складний процес, сепарацію необхідно розглядати системно, досліджуючи в першу чергу найближче оточення людини, його батьківську сім'ю і стиль сімейного виховання, що грає значну роль у становленні особистісного розвитку в юнацькому віці. Це свідчить про те, що здорова сімейна система, переживаючи кризу сепарації, здатна адаптуватися до її вимог, успішно долаючи перепони, оновлюючись шляхом зміни структури відносин.

На рівні статистичної значущості емпірично доведено, що тип психологічної сепарації залежить від статі батька та статі дитини, тобто батьки більш опікуються дівчатами, які потребують схвалення своїх дій, емоційної підтримки. Авторитетний стиль батьківського ставлення сприяє гармонійному здійсненню процесу психологічної сепарації, становленню соціальної зрілості дорослих дітей, які можуть самостійно примати рішення, мати власні, незалежні від батьків погляди на різні сторони дійсності.

Отже проведене дослідження підтверджує тезу про те, що батьки та стиль виховання є основною детермінантою в процесі особистісного розвитку дитини на шляху досягнення самостійності у прийнятті важливих життєвих рішень, відповідальності за своє майбутнє, впевненість та наполегливість в досягненні поставлених цілей. Тільки ті батьки, які розуміють, що любов до дітей виявляється не в тому, щоб все робити за них (тому що дорослі краще знають і в них більше досвіду), а в тому, щоб дати дитині можливість знайти свій шлях, своє бачення ситуації, набути свій досвід (на фоні емоційного прийняття та підтримки), зможуть закласти підвалини до досягнення молодими людьми емоційної, когнітивної та функціональної автономії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов М.: Феникс, 1998. 448 с.
2. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2010. 272 с.
3. Варга А.Я. Типы родительского отношения. Самара: Асгард, 1997. 297 с.
4. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. М.: Когито-Центр, 2012. 342 с.
5. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте. URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/dzukaeva/dzukaeva_autoref.pdf.
6. Крюкова Т.Л. Изменения взаимоотношений матери и взрослеющего сына в контексте современной российской семьи. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Том 18. № 1 (ч. 2). С. 175–180.
7. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. Пер. с англ. / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергманн. М.: Когито-Центр, 2011. 413 с.
8. Манухина Н.М. Родители и взрослые дети: Парадоксы отношений. М.: НФ «Класс», 2011. 248 с.
9. Потапова Ю.В. Гендерные особенности формирования эмоциональной сепарации в юношеском возрасте. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Том 22. № 1. С. 82–87; URL: http://ksu.edu.ru/files/VESTNIK_KSU/NOMERA_VESTNIK_KSU_PiP/Vestnik_KSU_PiP_1_2016.pdf
10. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. М.: Педагогика, 1997. 400 с.
11. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. Э.Г. Эйдемиллер, В.Юстицкис. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
12. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. Journal of Counseling Psychology. N.Y.: Franklin Watts, 1984. 178 p.

УДК 316.614

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС У ПСИХОСОЦІАЛЬНОМУ ВІДНОВЛЕННІ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

Мульована Л.І., аспірант
кафедри соціальної роботи

Чернігівський національний технологічний університет

У роботі акцентується увага на важливості вивчення соціально-психологічних особливостей ветеранів антитерористичної операції. Наведено результати дослідження таких важливих характеристик, як життєстійкість та смисложиттєві орієнтири. Саме вони забезпечують успішність переживання та додання скрутних життєвих ситуацій та складають основу витривалості особистості.

Ключові слова: *учасники антитерористичної операції, життєстійкість, смисложиттєві орієнтири.*

В работе акцентируется внимание на важности изучения социально-психологических особенностей ветеранов антитеррористической операции. Приводятся результаты исследования таких характеристик, как жизнестойкость и смысловые ориентации. Именно они обеспечивают переживание и преодоление трудных жизненных ситуаций и составляют основу выносливости личности.

Ключевые слова: *участники антитеррористической операции, жизнестойкость, смысловые ориентации.*

Mulovana L.I. HARDINESS AS THE INTERNAL RESOURCE IN PSYCHOSOCIAL RESTORATION OF PARTICIPANTS OF ANTI-TERRORIST OPERATION

Attention is focused on the importance of studying the socio-psychological characteristics of veterans of the antiterrorist operation. The results of research of such important characteristics as viability and meaningful orientations are given. They provide experience and overcome difficult life situations and form the basis of endurance of the individual.

Key words: *participants in the antiterrorist operation, hardiness, smart-life benchmarks.*

Постановка проблеми. Вкрай складна ситуація, що пов'язана з проведенням на території України Антитерористичної операції (віднедавна – Операції об'єднаних сил), актуалізує потребу в активному розвитку заходів психологічної допомоги, комплексної реабілітації та соціальної адаптації постраждалих від війни.

Варто відзначити, що кількість осіб у різних регіонах держави, що потребують соціально-психологічної підтримки, постійно зростає. Зокрема, станом на 01.03.2018 згідно з даними Чернігівського обласного військового комісаріату, в області знаходиться на військовому обліку 6 278 демобілізованих учасників антитерористичної операції (далі – АТО). Позаяк вплив травмуючих подій поширюється не лише на учасників зони бойових дій, а й на їх оточення – родину, друзів, співробітників тощо, частка потенційних клієнтів значно збільшується. Наразі, наявні державні програми психологічної допомоги та реабілітації не завжди є ефективними. Це зумовлює запровадження більш дієвої, орієнтованої на конкретну особистість і її життєву ситуацію, системи соціально-психологічної допомоги й послуг.

Розділяємо погляди тих фахівців, котрі вважають, що успішна реалізація цієї системи передбачає створення динамічної,

науково обґрунтованої, з можливістю врахування актуальної ситуації та вітчизняних соціально-культурних особливостей і надбань, концепції розвитку соціальних послуг і менеджменту соціальних служб, розробки заходів і методів взаємодії з людьми, що перебувають у скрутних життєвих обставинах [2, с. 201–202].

Відтак, в березні 2015 р. у місті Чернігів було створено громадську організацію «Центр психолого-соціальної допомоги «Ресурс», а починаючи з 2016 р. на його базі почав функціонувати Центр психолого-соціальної допомоги «Ресурс» для учасників АТО та їх родин. На базі Центру психологічну допомогу надають кваліфіковані спеціалісти (практичні психологи, фахівці соціальної сфери, учасники бойових дій, які пройшли спеціальну підготовку та працюють із групами підтримки за принципом «рівний рівному») та члени родин учасників АТО, які працюють як волонтери. Діяльність Центру передбачає надання наступних послуг: психологічна діагностика; психологічна просвіта й інформування; психологічне консультування; психотерапія та групова робота. Такі напрями діяльності повністю відповідають тим видам послуг із психологічної реабілітації, котрі передбачені розробленим на державному



рівні Порядком проведення психологічної реабілітації [5].

Маючи власний трирічний досвід психо-соціальної роботи в означеному центрі, ми мали унікальну можливість вивчати різноманітні соціально-психологічні особливості ветеранів антитерористичної операції та членів їх родин, що, з одного боку, уможливує науковий підхід до розвитку соціальних послуг зазначеним категоріям, а з іншого, допомагає формувати адекватний соціально-психологічний «портрет» комбатантів і використовувати ці дані надалі для вдосконалення самої системи психологічної реабілітації.

Відтак, **метою** даної статті є висвітлення даних нашого соціально-психологічного дослідження стосовно таких важливих характеристик особистості колишніх комбатантів, як їх рівня життєстійкості та особливостей смисложиттєвих орієнтирів. Саме ці характеристики, як свідчать науковці [4, 6, 7], забезпечують успішність переживання та долання скрутних життєвих ситуацій і складають основу витривалості особистості.

У сучасних доробках життєстійкість (*hardiness*) привертає активну увагу науковців і розглядається з різних точок зору. Не можна не погодитися з висновком, що життєстійкість це поняття, що «виражає адекватну обставинам здатність особистості (біологічну і соціально-психологічну) до саморегуляції, спроможність витримувати навантаження, опиратися стресам і труднощам. Життєстійка людина має (або розвиває) такі риси характеру, як: урівноваженість, упевненість у собі, вольові якості, психологічну витривалість, здорову критичність мислення, відповідальність, прагнення імпровізувати та знаходити креативні рішення» [7, с. 147]. Життєстійкість, на думку авторів, може формуватися упродовж життя, зокрема, і (що дуже важливо в контексті нашої роботи) внаслідок підтримки з боку соціального оточення (чи відповідних фахівців), підкріплюватися та фіксуватися життєвим досвідом, а також виступати особистісним ресурсом людини [6, 7].

Проблема формування та динаміка ціннісних та смисложиттєвих орієнтирів особистості також розглядається у світлі загальних закономірностей психічного розвитку, в безпосередньому зв'язку з особливостями вікового розвитку на різних його стадіях. Дослідники вбачають формування ціннісних орієнтирів особистості як результат взаємодії розумових структур, що розвиваються з соціальним досвідом, який поступово розширюється (Ж. Піаже); як результат інтеріоризації, переходу від інтерпсихічного до інтрапсихічно-

го індивідуального способу життя людини (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Д.О. Леонтьєв). Проблеми сенсу життя знайшли своє відображення і в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, В. Франкла, В.Е. Чудновського та інших видатних науковців. Їх доробки підтверджують тезу про визначну роль ціннісних орієнтирів під час подолання скрутних життєвих обставин і травмуючих ситуацій, що, зокрема, характеризують і особистість, яка має досвід участі у бойових діях.

Методи та організація дослідження. Для реалізації наших завдань ми скористалися тестом смисложиттєвих орієнтирів (Д.О. Леонтьєв) та методикою для вивчення життєстійкості (Д.О. Леонтьєв, О.І. Расказова).

Тест смисложиттєвих орієнтирів [4] дозволяє з'ясувати джерело сенсу життя, яке може бути в майбутньому (цілі життя), в теперішньому (процес життя), минулому (результативність життя) або у всіх трьох складових життя. Життя вважається осмисленим за наявності цілей, задоволенні під час їх досягнення та впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, обирати задачі та досягати результатів. Важливим є співставлення цілей з майбутнім, емоційного наповнення з сьогоденням, задоволення досягнутими результатами з минулим. Тест включає в себе 20 пар протилежних тверджень, які відображують уявлення про фактори осмисленості життя людини. Крім загального показника осмисленості життя, тест включає в себе також п'ять субшкал, які відображають три конкретні смисложиттєві орієнтири (цілі в житті, насиченість життя та задоволення самореалізацією), та два аспекти локус контролю (локус контроль – Я та локус контроль – життя).

Тест життєстійкості [3] призначений для оцінки здатності та готовності людини гнучко та активно діяти в стресовій ситуації. Життєстійкість характеризує ступінь здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішній баланс та продуктивність діяльності. Життєстійкість включає в себе три компоненти, а саме: включення, контроль та прийняття ризику. Вираженість всіх трьох компонентів життєстійкості потрібна для збереження психологічного здоров'я, оптимального рівня працездатності та активності в стресогенних умовах. Тест складається з 45 тверджень.

В нашому дослідженні взяло участь 130 осіб, а саме: 100 чоловіків, які брали участь в антитерористичній операції, віком від 21 до 50 років, та 30 чоловіків контроль-

Таблица 1

Порівняльні показники за тестом життєстійкості

Складники життєстійкості	учасники АТО (1)		Mean	Середні значення
	конт. група (2)			
Включення	1		38,50	37,64+8,08
	2		41,20	
Контроль	1		34,92	29,17+8,43
	2		31,80	
Прийняття ризику	1		20,42	13,92+4,39
	2		15,13	
Загальний показник життєстійкості	1		93,84	80,72+18,53
	2		88,13	

ної групи, які не брали участь в бойових діях, віком від 22 до 48 років. Вибірка складалася з респондентів різного освітнього рівня, сімейного статусу, представників різних професій та соціальних груп. Учасники дослідження були відібрані з жителів міста Чернігова та Чернігівського району.

Тестування вибірки учасників антитерористичної операції проводилось на базі Центру психолого-соціальної допомоги «Ресурс» під час першого звернення, перед складанням індивідуального плану психолого-соціальної допомоги.

Результати емпіричного дослідження. На думку авторів методики, першим складником життєстійкості є «включення» (commitment). Він характеризує відношення до себе та оточуючого світу, а також характер взаємодії між ними; додає сил та мотивує людину до самореалізації, здорового способу мислення та поведінки, прояву лідерських якостей. Ця характеристика дає можливість відчувати себе значимим та достатньо цінним для того, щоб повністю включатись у вирішення життєвих задач, не дивлячись на стресові фактори та зміни.

Складова частина життєстійкості «контроль» (control) мотивує людину на пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу стану безпорадності та пасивності.

Ще одна складова частина «прийняття ризику» або «виклик» (challenge) допомагає людині залишатися відкритою для суспільства та оточуючого середовища, незважаючи на стресогенні зміни. Вона полягає у сприйнятті особистістю подій у житті як виклику та випробовування власних сил.

Враховуючи це, можна стверджувати, що «життєстійкість» (hardiness) забезпечує розвиток навичок та установок, які дозволяють особистості перетворити стресогенні зміни у можливість.

Зупинимось на результатах виразності кожного складника життєстійкості (табл. 1). Так, за показниками достовірності ($p \leq 0,05$)

рівень «включення» серед учасників антитерористичної операції ($M=38,50$) та контрольної групи ($M=41,20$) знаходиться в середніх значеннях ($37,64+8,08$). Складова частина «контроль» серед учасників антитерористичної операції ($M=34,92$) дещо вища, ніж у контрольної групи ($M=31,80$), проте також знаходиться в межах середніх значень ($29,17+8,43$). Високі показники «прийняття ризику» у вибірці учасників АТО ($M=20,42$) відрізняються від показників контрольної групи ($M=15,13$), яка знаходиться в межах середніх значень ($13,92+4,39$). Загальний показник життєстійкості серед вибірки учасників антитерористичної операції ($M=93,84$) дещо вищий за показники контрольної групи ($M=88,13$), проте обидва знаходяться в межах середніх значень ($80,72+18,53$).

Враховуючи нерівність вибірки, для отримання інформації щодо розподілу показників за кожним критерієм нами був використаний хі-квадрат. Нижче представлені результати аналізу за цим показником.

Високий рівень «включення» виявлено у 19% вибірки учасників антитерористичної операції та у 50% вибірки контрольної групи. Середній рівень у 70% вибірки учасників АТО та 39,9% вибірки контрольної групи. Низькі показники виразності цього складника у 11% вибірки учасників АТО та 9,9% вибірки контрольної групи. Особи з низькими показниками «включення» відчують «себе не на своєму місці», не готові вирішувати поточні проблеми, на відміну від тих, хто має високі та середні показники.

Високі показники рівня «контролю» виявлено у 48% вибірки учасників бойових дій та 36,7% вибірки контрольної групи. Середній рівень у 47% вибірки учасників антитерористичної операції та 56,7% вибірки контрольної групи. Низькі показники виразності у 5% вибірки учасників АТО та 6,6% вибірки контрольної групи. Особи з високим та середнім рівнями виразності «контролю» впевнені, що впливають на події в своєму



житті, що боротьба впливає на результат, навіть якщо успіх не гарантовано. Опитані з низькими показниками невпевнені у власних силах, відчувають себе безпорадними.

Третій складник життестійкості «прийняття ризику» або «виклик» на високому рівні притаманний 70% вибірки учасників антитерористичної операції та 19,9% вибірки контрольної групи. Середній рівень 26% у вибірки учасників АТО та 73,3% у вибірки контрольної групи. Низькі показники у 4% вибірки учасників АТО та 6,6% вибірки контрольної групи. Високі показники свідчать про впевненість людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку за допомогою знань, які отримуються з досвіду, незалежно, позитивного чи негативного. В основі «прийняття ризику» полягає ідея розвитку через активне засвоєння знань із досвіду та наступне їх використання. Низькі показники цього складника свідчать про намагання уникнення ризикованих ситуацій, спробу «перестрахуватись» від невдач.

За загальним показником життестійкості високі показники у 48% вибірки учасників антитерористичної операції та 33,2% вибірки контрольної групи. Середні показники у 44% вибірки учасників АТО та 59,9% вибірки контрольної групи. Низькі показники життестійкості у 8% учасників АТО та 6,6% вибірки контрольної групи.

Отже отримані нами дані свідчать про те, що в колишніх комбатантів рівень життестійкості дещо вищий (майже половина з них демонструє високі показники), і найбільше в них розвинутий такий складник життестійкості, як «прийняття ризику».

Представляють інтерес і результати, отримані нами за тестом смисложиттєвих орієнтирів.

За показниками достовірності ($p \leq 0,05$) шкала «Цілі в житті» серед вибірки учасників антитерористичної операції ($M=33,35$) та вибірки контрольної групи ($M=34,47$) знаходиться в середніх значеннях ($32,90+5,92$). Шкала «Процес життя» в обох групах вибірки знаходиться в середніх значеннях ($31,09+4,44$): учасники АТО ($M=31,99$), контрольна група ($M=32,07$). Показники шкали «Результативність життя» серед вибірки учасників антитерористичної операції ($M=28,76$) дещо вищі, ніж у контрольної групи ($M=26,27$) та знаходяться в межах середніх значень ($25,46+4,30$). Показники за шкалою «Локус контролю Я» серед вибірки учасників АТО ($M=22,75$) та контрольної групи ($M=21,80$) мають середні значення ($21,13+3,85$). За шкалою «Локус контролю життя» отримані наступні показники: вибірка учасники АТО ($M=33,12$) та

контрольна група ($M=31,43$), які знаходяться в межах середніх значень ($30,14+5,80$). Загальний показник осмислення життя вибірки учасників антитерористичної операції ($M=111,96$) та вибірки контрольної групи ($M=112,37$) знаходяться в межах середніх значень ($103,10+15,03$).

Отримані дані за шкалою «Цілі в житті» демонструють, що для 13% вибірки учасників АТО і 43,4% вибірки контрольної групи (високі показники) та 81% вибірки учасників АТО і 49,9% вибірки контрольної групи (середні показники) опитаних, характерним є наявність цілей на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість та часову перспективу. 6% вибірки учасників антитерористичної операції та 6,6% вибірки контрольної групи мають низькі показники, що може свідчити про те, що людина живе минулим, не має певних уявлень про своє майбутнє та не визначилась з життєвими переконаннями.

Показник шкали «Процес життя або інтерес та емоціональне наповнення життя» говорить про те, чи сприймає сама людина процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом. Високі показники мають 22% вибірки учасників АТО та 33,3% вибірки контрольної групи. Середні показники у 68% вибірки учасників бойових дій та 56,6% вибірки контрольної групи. Це свідчить про задоволення своїм життям, життя уявляється їм досить осмисленим та цілеспрямованим, а також наповненим цікавими справами. По 10% у кожній групі вибірки мають низькі значення, вони незадоволені своїм життям в даний час, їм нудно та нецікаво.

Наступна шкала «Результативність життя або задоволення самореалізацією». 60% вибірки учасників АТО та 13,3% вибірки контрольної групи мають високі показники і 30% вибірки учасників АТО та 76,8% вибірки контрольної групи мають середні показники, вони задоволені результатами прожитого відрізка життя та оцінюють його відповідно – високо або задовільно. Незадоволені прожитою частиною життя 10% вибірки учасників АТО та 9,9% вибірки контрольної групи.

Високі показники за шкалою «Локус контролю Я» у 36% вибірки учасників АТО та 23,4% вибірки контрольної групи. У 59% вибірки учасників бойових дій та 73,3% вибірки контрольної групи показники в межах середніх значень. Ця частина вибірки вважає, що здатна побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його смисл, та володіє достатньою свободою вибору. Інша, незначна частина, – 5% вибірки учасників АТО та 3,3% вибірки кон-

трольної групи – не впевнені у власних силах контролювати події свого життя, вважають, що життя їм не підвладне та керується зовнішніми подіями.

Серед отриманих даних за шкалою «Локус контролю життя» високі показники у 38% вибірки учасників АТО та 19,9% вибірки контрольної групи. Середні показники у 54% та 70% відповідно. Це свідчить про впевненість в тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Вони впевнені, що життя в їх руках та вони здатні ним керувати. Переконавання в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, та безглуздо будь-що загадувати на майбутнє, характерне для 8% вибірки учасників антитерористичної операції та 9,9% вибірки контрольної.

Здійснена перевірка на колеарність за допомогою теста Левіна свідчить, що на рівні тенденції ($p \leq 0,1$) були визначені такі значимі відмінності у двох групах: складнику життестійкості «прийняття ризику» (0,000) і шкалою смисложиттєвих орієнтирів «результативність життя або задоволення самореалізацією» (0,004).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати нашого тестування дозволяють нам дійти висновку про те, що у переважній більшості досліджених нами комбатантів досить високий рівень життестійкості, особливо за показниками «прийняття ризику». Це узгоджується з даними вивчення смисложиттєвих орієнтирів і може пояснюватися передусім тим, що участь у бойових діях формує у людини високий адаптаційний потенціал та стійкість до стресових обставин, готовність приймати складні обставини та «переробляти» їх у важливий життєвий досвід. Це підвищує їх самооцінку, розвиває відповідальність за власне життя та його результати, а також сприяє більш позитивному сприйняттю себе та своєї ролі у власному життєконструюванні.

Відтак, розвиток соціально-психологічних послуг для означеної категорії осіб має

відбуватися не стільки у руслі психотерапевтичної підтримки (що часто декларується через засоби масової інформації), а через наснаження, формування віри у власні сили та можливості, визначення цінності досвіду комбатантів для суспільства в цілому та кожної конкретної громади / спільноти зокрема.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні інших особливостей тих, хто брали участь у бойових діях. Зокрема, представляє інтерес дослідження особливостей побудови їх життєвої перспективи, позаяк такі дані великою мірою можуть вплинути на зміст психореабілітаційних послуг і заходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82-90. URL: <http://institut.smysl.ru/article/alekseeva.php>.
2. Кривоконь Н.І. Роль соціально-психологічного забезпечення в контексті «психологізації» соціальної роботи. Психологія і особистість. 2015. № 2 (8) Ч. 1. С. 201–213.
3. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. М.: Издательство Смысл, 2006. 63 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Порядок проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1057. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzheniya-poryadku-provedennya-psihologichnoyi-reabilitaciyi-uchasnikiv-antiteroristichnoyi-operaciyi>.
6. Соболева Е.В., Шумакова О.А. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях. Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. Ч. 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519>.
7. Kryvokon N. Development of ukrainians' hardiness by means of empowerment / N. Kryvokon// European humanities studies: state and society/ «Europejskie studia humanistyczne: państwo i społeczeństwo». 2015. № 1. P.146–155.



УДК 316.77

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО КІНЕМАТОГРАФУ

Мурадханян М. Г., аспірант
кафедри соціальної роботи

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Статтю присвячено розкриттю змісту та основних характеристик соціального кіно. Описані критерії визначення кінематографу як соціального. Визначено місце соціального кіно у системі категоризації кінематографу. Розкрито роль і значення соціального кіно у психології та соціальній роботі.

Ключові слова: *соціальне кіно, суспільна свідомість, соціальний інститут, категоризація, соціальна робота.*

Статья посвящена раскрытию содержания и основных характеристик социального кино. Описаны критерии определения кинематографа как социального. Определено место социального кино в системе категоризации кинематографа. Раскрыты роль и значение социального кино в психологии и социальной работе.

Ключевые слова: *социальное кино, общественное сознание, социальный институт, категоризация, социальная работа.*

Muradkhanian M.H. MAIN CHARACTERISTICS OF THE SOCIAL CINEMA

The article is dedicated to description of the content and main characteristics of the social cinema. The author describes the social cinema criteria. The article determines the place of social cinema in cinematographic categorization system. The author explains a role and value of social cinema in psychology and social work.

Key words: *social cinema, social consciousness, social institute, categorization, social work.*

Постановка проблеми. Соціальна робота в Україні на сьогодні активно розвивається, шукаючи все нові шляхи вирішення та подолання наявних соціальних проблем. Втім, багато проблем все ще залишаються непоміченими як державою, так і багатьма громадянами. Нині в Україні стають актуальними такі соціальні проблеми, які ще не отримали правового регулювання. Для цих нових проблем наявні методи роботи вже не є ефективними. У сфері мистецтва, зокрема у кінематографі, нові проблеми знаходять своє відображення значно скоріше, ніж у нормативній інституційній сфері життєдіяльності. Соціальне кіно піднімає ті проблеми, які вже стали актуальними для соціального буття суспільства, а також надає можливі варіанти їх вирішення. Враховуючі ці особливості, соціальне кіно має потужний потенціал як інструмент соціальної роботи. Для його використання у практичній діяльності соціальне кіно потребує наукового дослідження. Насамперед варто визначити основні характеристики соціального кіно та його місце у системі категоризації кінематографу.

Ступінь розробленості проблеми. Історію кінематографу, а також історичні напрями та школи кінематографу вивчали такі теоретики кіно, як Жорж Садуль, Єжи Теплиць, Юрій Цив'ян, Андре Базен, Олег Аронсон.

Психологію кіно вивчали такі вчені, як Скіп Дайн Янг, Антоніо Менегетті, Денні Ведінг, Раян М. Німієч, Вероніка Одинцова,

Вікторія Дмитрієва, Дана Намді, Гюго Мюнстерберг, Михайло Яновський.

Відображення соціального буття та настрів суспільства у кінематографі вивчали соціолог Зігфрід Кракауер, Михайло Жабський, Марія Мкртичева, культуролог Михайло Ямпольський, теоретики кіно Мішель Шіон, Лаура Мальві, філософи Вівіан Собчак, Фредрік Джеймсон, Славоу Жижек, Маршалл Маклуен. Практичне використання соціального кіно як інструменту формування суспільної думки досліджували соціолог Рассел Мідлтон, історик Кей Слоан, педагог Вільям Бенедікт Расел III, теоретик кіно Черазе Дзаваттіні.

На сьогодні поняття «соціальне кіно» не було досліджено вітчизняними науковцями. До того ж сам термін «соціальне кіно» чітко закріпився у нашому суспільстві і застосовується для опису фільмів, які відображають актуальні соціальні проблеми та мають вплив на громадську думку. Терміни зі схожим значенням є, зокрема, в англомовній літературі, присвяченій педагогічним, історичним, психологічним та соціологічним дослідженням. Це праці таких вчених, як Кейт Неш, Джона Корнера, Шира Поташ, Мег МакЛеген, Вільяма Бенедікта Расела III та Кей Слоан.

Метою дослідження є визначення основних ознак соціального кіно та його місце в системі категоризації кінематографу для можливостей його використання спеціалістами з психології та соціальної роботи у практичній роботі з клієнтами.

Виклад основного матеріалу. Кінематограф на сьогодні є основним з провідних видів мистецтва. Кіно з'явилося і почало розвиватися лише у ХХ столітті, що дозволило поєднати у собі інші види мистецтва – театральне мистецтво, фотографію та літературу, а також музику, живопис та навіть мистецтво скульптури. Перший кіносеанс в історії, що відбувся у Франції 1895 року, став справжньою соціальною подією і відзначив собою народження кінематографу. Глядачі, як і режисери першого кінофільму – брати Люм'єр, сприймали кінематограф як атракціон, що «оживив» зображення та зробив його рухомим. Подальші фільми режисерів Люм'єр розвивали ідею реалістичного, документального кінематографу. Їх фільми були замальовками з життя, що розповідали певні короткі історії. Кіно для цих режисерів стало лише технічним засобом фіксування реальності та створенням оповіді за допомогою рухомого зображення. На протигагу братам Люм'єр, на початку ХХ століття фільми починає створювати митець Жорж Мельєс, який продовжуючи театральні традиції, створює художні фантастичні фільми, найвідомішим з яких є «Подорож на місяць».

Теоретик кіно Зігфрід Кракауер вбачає у творчості цих піонерів кінематографу появу двох головних тенденції у кіно, що є ключовими для всього подальшого розвитку кінематографу, – реалістичну та формотворчу [4]. Мова йде не тільки про подальше розділення кінематографу на художнє, ігрове та документальне кіно. Ми бачимо у творчості цих перших режисерів принципово різні задачі, мету створення кіно, що зберігається і до сьогодні: створення ілюзорного, фантастичного кінематографу задля розваги глядача та створення реалістичного, соціального кінематографу, що спирається на реальні суспільні процеси, актуалізує соціальні проблеми та проблематизує глядача. Саме останній тип кіно і є предметом нашого дослідження.

Кінематограф, сформувавши власні художні засоби виразності, почав стрімко розвиватися у різних країнах світу. У кожній країні кінематограф мав власну динаміку розвитку, напрями, жанрові переваги, утворював національні кіношколи, спираючись на історичні, соціокультурні, політичні та економічні процеси. Кінематограф завжди був своєрідним портретом соціуму, що відображував динаміку соціальних процесів, фіксував соціальні злами, у яких опинялося суспільство в різні історичні періоди. Проте кіно не тільки створює колективний портрет соціуму, але й зосереджує свою увагу на конкретних соціальних проблемах, які відображає у фільмах.

У кіно висвітлюються соціально-психологічні проблеми різних соціальних груп, що є клієнтами соціальної роботи. Це дисфункційні сім'ї; підлітки як група ризику; люди похилого віку; люди з особливими потребами; діти-сироти та вихованці притулків; безхатьки; біженці, мігранти, переселенці та національні меншини; безробітні; люди, які позбавлені волі або повернулися з місць позбавлення волі; ВІЛ-інфіковані та хворі на СНІД, алко- та наркозалежні; військові, які перебувають на війні або повернулись з зони бойових дій [6].

З часів братів Люм'єр, які започаткували напрям реалістичної оповіді, кіно після великих соціальних потрясінь, зокрема світових війн, почало виконувати не тільки функцію фіксації та відображення соціальних процесів, але й функції актуалізації та проблематизації глядачів щодо існуючих соціальних проблем. Диференціація кінематографу призвела до того, що з'явилися кінематографісти, які винятково спеціалізуються на соціальному кіно, і в основі їх творчості лежать конкретні соціальні проблеми країн, які вони представляють. Наприклад, творчість сучасного британського режисера Кена Лоуча або австрійського Ульріха Зайдля. Перший режисер фокусує свою увагу на робітничому класі британського суспільства, висвітлюючи їх актуальні проблеми. У. Зайдль зосереджується у власній творчості на австрійському середньому класі і висвітлює типові соціальні проблеми цього прошарку суспільства, ретельно досліджуючи його і точно відтворюючи.

Аби зрозуміти місце та характеристики соціального кіно як напряму кінематографу, потрібно категоризувати кінематограф за видами і типами.

Першим критерієм є «реальність – художня вигадка», за яким усі фільми діляться на ігрові (художні) та неігрові (документальні). Ігрові фільми оперують цілком вигаданою реальністю, що будується на написаному наперед сценарію та грі акторів. Документальне кіно базується на зйомці реальних подій та осіб. Соціальне кіно може бути як ігровим, так і не ігровим.

За критерієм «орієнтації на глядацьку аудиторію» кіно можна поділити на елітарне та масове. Масове кіно орієнтується найперше на потреби глядача і будує кінострічки максимально зрозуміло та цікаво для якомога ширшої аудиторії. Елітарне кіно також називають «кіно не для всіх» або інтелектуальне, бо воно обслуговує, насамперед, підготовлену аудиторію. Таке кіно часто буває незрозумілим та недоступним для широкого загалу. Соціальне кіно, відповідно до цього критерію, є скоріш масовим, ніж елітарним, оскільки теми, яких воно



Таблиця 1

Основні види і типи кінематографу

	Критерій	Тип кінематографу	Приклади
1.	Реальність-художня вигадка	Ігрові фільми	«Титанік», 1997
		Неігрові фільми	«Звичайний фашизм», 1965
2.	Орієнтація на глядацьку аудиторію	Масове кіно	«Термінатор», 1984
		Елітарне кіно	«Догвіль», 2003
3.	Спосіб бачення	Авторське кіно	«Піаністка», 2003
		Формульне (жанрове) кіно	«У джазі тільки дівчата», 1959
4.	Завдання кінострічки	Розважальне (ескапістське) кіно	«Аватар», 2008
		Оповідальне кіно	«Втеча з Шоушенка», 1994
		Проблематизуюче кіно	«Доля янголів», 2012
5.	Стилістичні та інтонаційні особливості сюжету	Комедія	«Кавказька полонянка», 1967
		Драма	«Пурпурна троянда Каїру», 1985
6.	Основний зміст сюжету, відповідно до соціально-психологічного складника	Психологічне кіно	«Персона», 1966
		Соціально-психологічне кіно	«Політ над гніздом зозулі», 1975
		Соціальне кіно	«Любов», 2012
7.	Орієнтація на аудиторію	Сімейні фільми	«Сам вдома», 1990
		Молодіжні фільми	«Американський пиріг», 1998
		Телевізійні фільми	«Місце зустрічі змінити не можна», 1979
		Фестивальні фільми	«Порожній будинок», 2004
		Тематичні фільми	«Страсті Христові», 2004
8.	Пріоритетність художніх засобів	Візуальне кіно	«Колір гранату», 1968
		Монтажне кіно	«Людина з кіноапаратом», 1929
		Лінійне наративне кіно	«Квартира», 1960
		Музичне кіно	«Мулен Руж», 2001

торкається, мають відношення до життя більшості людей. Крім тематики, виражальні засоби у соціальному кіно є також максимально демократичними для створення реалістичної та зрозумілої історії.

За способом бачення кіно можна розділити на формульне (жанрове) та авторське. Останнє розкриває у фільмі історію з точки зору індивідуального, тобто авторського бачення, що побудована та знята за правилами, які автор встановлює сам для себе. Формульне кіно або жанрове, навпаки, будується на основі давно сформованих загальноvizнаних правил, які передбачає той чи інший жанр кінематографу. Соціальне кіно тяжіє до авторського кінематографу, оскільки автори фільмів мають окрему точку зору на проблему, яка будується на ідейних переконаннях або індивідуальному досвіді автора.

За критерієм «завдання кінематографу» фільми діляться на розважальні, оповідальні та проблематизуючі. Розважальні фільми або ескапістські мають за мету створити

ідеалізовану картину світу, у якій розв'язуються усі проблеми і є оптимістичний фінал. Це створюється задля створення ефекту втечі від реальності для аудиторії, що переглядає кіно. Оповідальні фільми послідовно розповідають певну історію, розуміння та переживання якої є основним завданням кінематографу цього типу. Такі історії найчастіше тяжіють до формату телесеріалу та мають відношення до однієї з найдавніших форм оповіді – епосу. Проблематизуючі фільми мають на меті викликати сильну емоційну реакцію, вказуючи на важливу та актуальну проблему, частиною якої має стати глядач фільму. Саме останні фільми є прикладом соціального кіно, метою якого є розповісти про гостру проблему, яка вимагає свого вирішення.

За стилістичними та інтонаційними особливостями сюжету кінематограф можна розглядати у ракурсі двох протилежних підходів. Один з них – драма, у якій на першій план виходить реалістичність оповіді, серйозність інтонацій, створення різнобічних персонажів,

достовірність конфліктів та їх розв'язання. Іншим підходом до загальної стилістичної інтонації фільму є комедія, що визначається, насамперед, акцентуацією оповіді, яка часто переростає у ексцентричність, певною умовністю і карикатурністю персонажів. Водночас комедія загострює наявні реальні соціальні проблеми, тільки подає їх у незвичному світлі. Соціальне кіно подається у жанрі драми, адже має на меті детально, достовірно і серйозно подивитися на певну конкретну соціальну проблему. Проте окремі універсальні історії можуть пропонуватися глядачеві в жанрі комедії, оскільки комедія дуже часто узагальнює соціальні реалії та загострює окремі проблеми.

Відповідно до соціально-психологічного складника, фільми можуть розкривати найперше індивідуально-психологічні та внутрішньоособистісні переживання. Зокрема психологічні фільми зосереджують увагу на міжособистісних стосунках; соціально-психологічні фільми звертаються до проблеми стосунків в різних соціальних групах; соціальне кіно зосереджує увагу глядача на загальносоціальних, міжгрупових процесах.

За критерієм «орієнтації на аудиторію» ми виділили сімейне, молодіжне, телевізійне, фестивальне та тематичне кіно. Аудиторією сімейних фільмів є різні покоління родини. Сюжет цих фільмів часто розкриває сімейні історії та проблеми, які стосуються та зрозумілі усім членам сім'ї. Телевізійна аудиторія дуже близька до сімейної, проте фрагментована за часовим принципом. У різний час доби вона збирає біля телевізорів різних членів родини. Молодіжне кіно є прикладом розважального кінематографу і скероване в першу чергу на молодь. Молодіжне кіно частіше за будь-яке інше втілюється у формульних або жанрових конструкціях, таких як комедії, фільми-жахів, трилери, слешери тощо. Фестивальне кіно передбачає підготовлену аудиторію та певний формат оповіді, який включає і тематику, і виражальні засоби. Тематичне кіно об'єднує різні соціальні групи, громади, спільноти, маргінальні групи навколо важливих тем. Це релігійні фільми, субкультурне кіно, синефільські фільми тощо. Соціальне кіно за цим критерієм охоплює частіше сімейну та телевізійну аудиторію, як найбільш широку аудиторію глядачів, створюючи універсальні, зрозумілі та доступні історії. Проте окремі гострі та важливі фільми залишаються актуальними лише для окремих соціальних груп, тому соціальні фільми іноді можуть відноситися до тематичного кіно.

За пріоритетністю художніх засобів фільми можна розділити на стрічки з акцентом

на візуальний ряд, драматургічне наповнення або музичний супровід. Візуальне кіно концентрує увагу на зображенні, що має за мету створити в першу чергу естетичний ефект. Монтажне кіно має донести певну ідею, чим воно є близьким до пропагандистських фільмів. За допомогою монтажу автор скеровує увагу глядача у потрібному для себе напрямі. Музичне кіно на перший план висуває музичний супровід, що є основним провідником історії. Лінійне нарративне кіно концентрує увагу не на художніх формальних засобах, а на змістовому наповненні фільму – історії, що розповідається. Соціальне кіно тяжіє до лінійної нарративної історії, що концентрує увагу саме на реальності та реалістичності зображуваного конфлікту у фільмі як його основі і відсуває художні засоби на другий план. Художні засоби у соціальному кіно спрямовані лише на підсилення драматичного ефекту та емоційної включеності глядача в історію.

Підсумувавши вищезазначене, доходимо висновку, що соціальне кіно має відповідати наступним загальним критеріям:

- відображати актуальні соціальні проблеми;
- бути достовірним;
- бути простим для сприйняття та доступним для розуміння.

Тільки соціальні проблеми, що є нагальними та актуальними, можуть бути в сюжетній основі соціального кіно, адже його метою є акцентування уваги глядачів на проблемах, що потребують вирішення. Соціальні проблеми у кіно мають бути основною історією, що розкривається у фільмі, а не виступати фоном для розгортання сюжету.

Критерій достовірності полягає у тому, що соціальне кіно може зображувати лише реально наявні соціальні проблеми та базуватися на актуальному і впізнаваному суспільному досвіді. Це стосується як документального, так і ігрового кіно. Соціальне кіно не може мати фантастичний чи не правдоподібний сюжет, проте історія у кіно не обов'язково має бути побудована на реальних фактах – вигадані історії можуть слугувати узагальненням реальних суспільних процесів.

Лише фільми, які є простими для розуміння, можуть бути соціальним кіно, бо головна ідея створення таких фільмів – донесення соціальної проблематики до глядачів. З цією метою історія у кіно має розкриватися послідовно, фільм має базуватися на лінійному сюжеті, мати прості художні засоби, які підкреслюють драматургію та не відволікають глядачів від сюжетної лінії.

Наявність цих трьох критеріїв у своїй сукупності дозволяє визначити будь-яку



стрічку як соціальну. Відповідність лише одному чи кільком критеріям не дозволяє віднести стрічку до соціального кіно.

Багато істориків, філософів, культурологів, соціологів та теоретиків кіно впродовж історії досліджували вплив кінематографу на соціальні процеси. Усі вищезгадані дослідження мали скоріш теоретичне значення. Проте соціальне кіно, на нашу думку, має також прикладне значення і потребує теоретичного уточнення задля подальшого практичного використання. Соціальне кіно, завдяки відображенню актуальних соціальних проблем, здатності актуалізувати ці проблеми для глядача та загострити необхідність і нагальність їх вирішення, може бути ефективним інструментом у професійній діяльності соціальних працівників.

Спеціалісти, володіючи методологією та технологією використання соціального кіно, можуть застосовувати фільми у роботі з різноманітними клієнтськими групами, широкими верствами населення або як навчальний і підготовчий матеріал для майбутніх фахівців. Передусім соціальне кіно може бути використаним у роботі з різноманітними клієнтськими групами соціальної роботи. Метою такої роботи може бути усвідомлення клієнтами власної соціальної проблеми та свого місця у її протіканні та вирішенні. Соціальне кіно у роботі з клієнтами може сприяти підвищенню впевненості в собі і своїх силах, самоідентифікації в соціальних процесах, розумінню своєї власної проблеми та наслідків розгортання соціальної ситуації. Соціальне кіно дозволяє подивитися на власну життєву ситуацію зі сторони, усвідомити можливі шляхи вирішення проблеми, сприяти зміні життєвої перспективи клієнта.

Як було зазначено вище, соціальне кіно може бути використано спеціалістами соціальних служб у роботі з широкими верствами населення. Також соціальне кіно може бути допоміжним інструментом у роботі з соціальними працівниками, психологами, соціальними педагогами, лікарями, представниками правоохоронних органів та іншими спеціалістами, які задіяні у процесі надання допомоги клієнту. Соціальне кіно у цьому разі виступає інструментом підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів, що забезпечує «занурення» у соціальну ситуацію клієнта, розуміння потреб клієнтської аудиторії, знаходження способів роботи з проблемною ситуацією та вибудовування шляхів реагування на окремі проблемні випадки. Також кіно дозволяє спеціалістами запозичити успішний досвід вирішення соціальної проблеми та краще зрозуміти зміст соціальної проблематики.

Отже соціальне кіно може стати ефективним інструментом профілактичної, корекційної, консультаційної, терапевтичної, реабілітаційної діяльності як в індивідуальній, так і у груповій роботі з різною цільовою аудиторією.

Висновки. Кінематограф завжди спирався та відображав загальні настрої у суспільстві, залежав від історичних, економічних та загальнокультурних процесів та формулював громадську думку. Багато напрямів кінематографу та національних кіношкіль у той чи інший період історії мали за мету висвітлювати характерні соціальні проблеми їх часу. Так утворився окремий напрям кінематографу – соціальне кіно, що не просто відображає актуальні соціальні проблеми, але й актуалізує необхідність їх вирішення через проблематизацію глядача.

Соціальне кіно пересікається з багатьма іншими видами і типами кінематографу та знаходить у них своє відображення. Соціальне кіно може бути як ігровим, так і неігровим – документальним, що орієнтується в першу чергу на масову аудиторію, проте залишається наразі скоріш авторським висловлюванням. Це лінійне нарративне кіно, що направляє усі художні засоби на розповідь реалістичної, начебто знайомої всім глядачам історії та частіше за все втілюється у жанрі драми.

Для визначення кінофільму як соціально-го потрібна наявність у кіно трьох обов'язкових компонентів: відображення та розкриття актуальної соціальної проблеми, достовірність сюжету, а також доступність історії для сприйняття та розуміння глядачем.

Дослідження соціального кіно має не тільки теоретичне, але й прикладне значення. Соціальне кіно може бути ефективним інструментом у професійній роботі спеціаліста з соціальної роботи та психології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жабский М. И. Социология и кинематограф. Москва: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2012. 599 с.
2. Документальні фільми про права людини як інструмент медіа-просвіти; методичний посібник для вчителів, неурядових організацій, активістів. Г.Л. Кофман, О.В. Куценко, В.І. Потапова та ін. Київ: «Матра», 2014. 132 с.
3. Кино и коллективная идентичность. Под общ. ред. М.И. Жабского. М.: ВГИК, 2013. 304 с.
4. Кракауэр З. Природа фильма, или реабилитация реальности. М., 1974. 321 с.
5. Кульчицька Л. Смыслоутворення в кінематографі: жанрові механізми. Київ: НАН України, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2016. 144 с.
6. Beker M. The Screenwriter Activist: Writing Social Issue Movies» / Marilyn Beker. – New York: Taylor & Francis, 2013. 186 с.

УДК 378.091:159.9:070

ВНУТРІШНІЙ ЦІННІСНИЙ КОНФЛІКТ ОСОБИСТОСТІ МІЖ «БАЖАНИМ» І «ДОСТУПНИМ» У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ З МЕДІА

Субашкевич І.Р., к. психол. н.,
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті описано результати емпіричного дослідження на основі порівняльного аналізу для виявлення значимості внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним», зумовленого можливістю реалізації значущих цінностей у різних життєвих сферах. Наведено на основі вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смыслової сфери основні характеристики студентів з (без) наявністю внутрішнього ціннісного конфлікту особистості.

Ключові слова: внутрішній ціннісний конфлікт, медіа, медіаосвіта, медіапсихологічні чинники, цінності, ціннісно-смыслова сфера.

В статье описаны результаты эмпирического исследования на основе сравнительного анализа для выявления значимости внутреннего ценностного конфликта личности между «желательным» и «доступным», predetermined возможностью реализации значимых ценностей в разных жизненных сферах. Приведены на основе выражения медиapsихологических факторов формирования ценностно-смысловой сферы основные характеристики студентов с (без) наличием внутреннего ценностного конфликта личности.

Ключевые слова: внутренний ценностный конфликт, медиа, медиаобразование, медиapsихологические факторы, ценности, ценностно-смысловая сфера.

Subashkevych I.R. THE INTERNAL VALUES CONFLICT OF PERSONALITY BETWEEN «DESIRABLE» AND «ACCESSIBLE» IN FORMATION OF THE VALUABLE SPHERE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERACTION WITH MEDIA

The article deals with the results of empirical research on the basis of comparative analysis to identify the significance of the internal values conflict of personality between «desirable» and «accessible» due to the possibility of making real meaningful values in various life spheres. The main characteristics of students with or without the presence of an internal values conflict of personality based on the expression of the mediapsychological factors of the formation of the value-semantic sphere are provided.

Key words: internal values conflict, media, media education, mediapsychological factors, values, value-semantic sphere.

Постановка проблеми. Сьогодні в роботі зі студентами під час навчання у вузі на етапі професійної підготовки є актуальним питання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів [1]. Вплив на студентів, на формування їхньої особистості в цей віковий період мають різні фактори, в тому числі і медіа. Телебачення подає нам критерії оцінки власних життєвих ситуацій, власного досвіду (порівняння); задоволення якихось потреб, які неможливо задовольнити в житті. Щось бажане або цінне, але не доступне, те, що можна досягнути, нехтуючи важливими для особистості цінностями, ідеалами та переконаннями. На основі цього можуть виникати внутрішні ціннісні конфлікти особистості між «бажаним» і «доступним».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне обґрунтування поняття широко подано та розкрито в науковій літературі, а саме в працях М. Бердєєва, В. Соловійова, В. Розанова, Е. Фромма, В. Франка, Ю. Хабєрмаса та П. Юркевича,

С. Анісімова, О. Леонтєєва, Е. Шиянова, О. Дробницького, А. Соколова, В. Ядова, А. Здравомислова, З. Сікевича, В. Лісовського, І. Попова та інших дослідників.

Постановка завдання. Для виявлення основних характеристик особистості студентів з (без) наявністю внутрішнього ціннісного конфлікту особистості було використано: методику Ш. Шварца (адаптація І. Семків) [2] для вивчення цінностей, анкету-опитувальник «Медіапсихологічні чинники» для визначення вираженості медіапсихологічних чинників формування ціннісної сфери студентів та методику О. Фанталової (модифікація І. Субашкевич) для визначення наявності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» на основі значимості реалізації цінностей в особистому та професійному житті.

Емпіричне дослідження складалося з трьох етапів [3]: першого, спрямованого на вивчення ціннісної сфери студентської молоді в усіх групах досліджуваних та визначення медіапсихологічних чинників її формування;

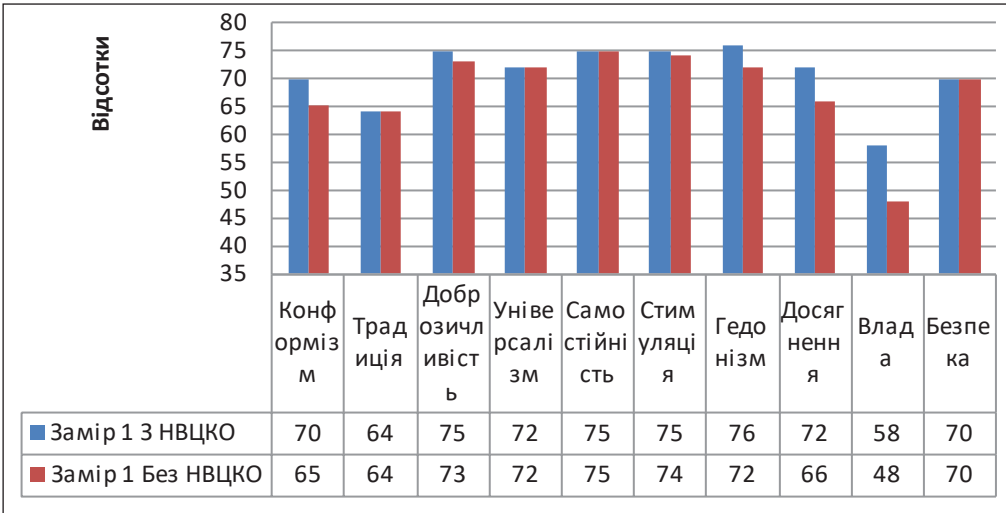


Рис. 1. Відмінності вираженості цінностей в групах з НВЦКО та без НВЦКО при першому замірі (у %)

другого, що передбачав проведення формувального експерименту для виявлення найістотніших медіапсихологічних чинників формування ціннісної сфери студентської молоді та НВЦКО між «бажаним» і «доступним», в основу якого покладено розроблену програму навчального курсу «Основи медіаграмотності» для студентів педагогічних спеціальностей, яка включала соціально-психологічний тренінг з використанням медіапсихологічних технологій. Третій етап присвячено розробці концепції формування медіосвіченості особистості на основі результатів ефективності формувального експерименту. Загальна кількість випробуваних становила 255 осіб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модифікована методика О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» дає можливість діагностувати внутрішній ціннісний конфлікт особистості між «бажаним» і «доступним» щодо реалізації значущих цінностей у різних життєвих сферах. Для порівняння відмінностей у медіапсихологічних чинниках формування ціннісно-сміслової сфери в залежності від наявності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» (НВЦКО) експериментальну групу (ЕГ) було поділено на дві підгрупи з НВЦКО та без НВЦКО.

Під час першого заміру ЕГ (до проведення формувального експерименту) виявлено 79% студентів з НВЦКО та 21% без НВЦКО. Порівняння вираженості цінностей в цих групах показує (рис. 1), що суттєвих статистично значущих відмінностей в показниках немає. Відмінності з тенденцією до зменшення (↓) показників у групі без НВЦКО простежено лише за шкалами «конформізм»,

«влада», «досягнення», «гедонізм». Це дає нам можливість охарактеризувати студентів без НВЦКО як людей, яким не важливо поводитись згідно з соціальними очікуваннями та стандартами, які не прагнуть насолоди та чуттєвих задовольень, влади та матеріального збагачення і високих посад. Для студентів із НВЦКО характерним є відповідати соціальним нормам та очікуванням, нехтуючи власними переконаннями задля досягнення влади, що постає для них як ціль та висока цінність. Цінності влади відображаються в прагненні накопичувати матеріальні ресурси, гроші, займати керівні посади. Саме це, на їхню думку, дасть можливість гарно проводити вільний час, розважатись та отримувати насолоду від життя.

Якщо порівняти відмінності вираженості показників медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери між студентами цих груп (рис. 2), то теж суттєвих статистично значущих розбіжностей не виявимо. Відмінності з тенденцією до зменшення (↓) показників у групі без НВЦКО (ЕГз1) прослідковуються за показниками таких медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери: «сензитивність до медіатекстів» (позитивне вираження чинника), «особистісний досвід» (позитивне вираження чинника), «емоціогенність телеконтенту» (позитивне вираження чинника), «критичне мислення» (позитивне вираження чинника); та збільшення (↑) показників за такими медіапсихологічними чинниками формування ціннісно-сміслової сфери: «медіауподобання» (негативне вираження чинника), «ідентифікація з медіаперсонажем» (позитивне вираження чинника).

Враховуючи вищезазначені показники на основі вираження медіапсихологічних чинни-

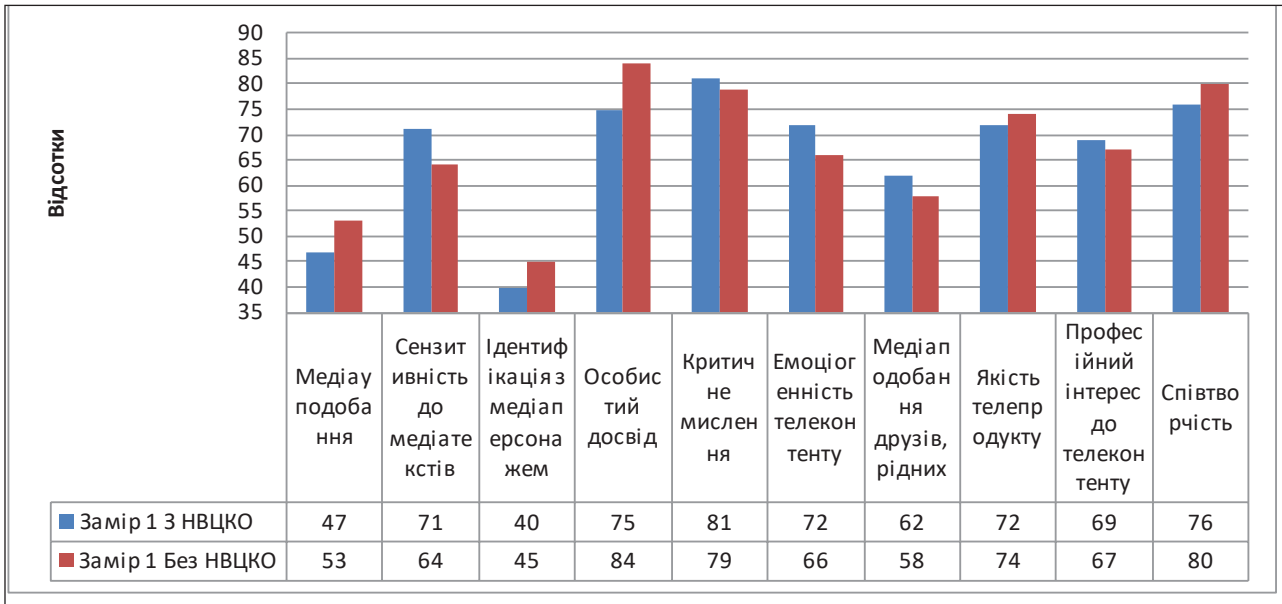


Рис.2. Відмінності вираженості медіапсихологічних чинників у групах з НВЦКО та без НВЦКО під час першого заміру (у %)

ків формування ціннісно-сислової сфери, можна так описати студентів **без НВЦКО:**

1) ↓ «сензитивність до медіатекстів» – підвищена чутливість до побаченого на телеекрані, усвідомлення переживань телеперсонажів, співпереживання;

2) ↓ «особистісний досвід» – отриманий досвід із телеекрану переносить у реальне життя під час вирішення різного роду особистих питань;

3) ↓ «емоційогенність телеконтенту» – побачене на телеекрані має сильний емоційний вплив на настрій і почуття;

4) ↓ «критичне мислення» – критично оцінює інформацію, отриману з телебачення, співставляє почуте з конкретними фактами та подіями;

5) ↑ «медіау подобання» – не сформовані індивідуальні уподобання, характерне «всеїдне» поглинання телепродукції, часто вибір телеконтенту залежить від думки інших;

6) ↑ «ідентифікація з медіаперсонажем» – практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених телеперсонажів, вважає це неприпустимим для себе, втратою власної ідентичності.

Таким же чином на основі вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сислової сфери надаємо основні характеристики студентів **з НВЦКО:**

1) «сензитивність до медіатекстів» – нечутливість до переживань телеперсонажів, часте нерозуміння сенсу переживання емоцій та почуттів телеперсонажів у цей момент;

2) «особистісний досвід» – рідко використовують досвід, отриманий з телебачення

під час вирішення життєвих питань (проблем), вважають його некорисним;

3) ↑ «емоційогенність телеконтенту» – емоційність телепродукту не впливає на їхню емоційну сферу;

4) ↑ «критичне мислення» – з високою довірою ставляться до отриманої з телебачення інформації, не піддаючи її критичному аналізу;

5) ↓ «медіау подобання» – вираженість уподобань досліджуваного, чітко усвідомлення вибору телеконтенту за певними індивідуальними критеріями;

6) ↓ «ідентифікація з медіаперсонажем» – висока здатність копіювати поведінку телеперсонажів, намагання у всьому бути схожими на свого улюбленого телегероя, довірливе сприймання інформації, яку надає цей телеперсонаж.

Під час другого заміру в ЕГ (після проведення формувального експерименту) після проведення соціально-психологічного тренінгу з використанням медіапсихологічних технологій у рамках курсу «Основи медіаграмотності» кількість студентів з НВЦКО значно зменшилась до 27%, а без НВЦКО – зросла до 73%. Спостерігаємо статистично значущі відмінності між групами, аніж при першому замірі (рис. 3). У групі без НВЦКО значно нижчі (↓) показники за шкалами «конформізм», «гедонізм» та вищі (↑) показники за шкалами «самостійність» і «досягнення». На відміну від студентів з НВЦКО, студенти без НВЦКО характеризуються незалежністю від впливу соціального середовища, бажанням самостійно нести відповідальність за власний вибір, усвідомлювати можливість керування власним

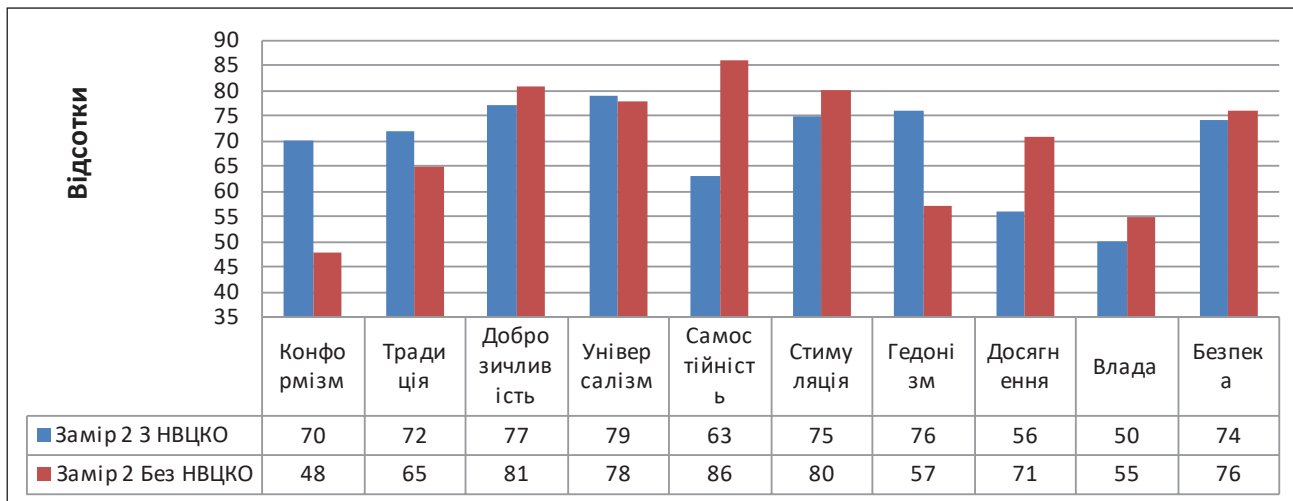


Рис. 3. Відмінності вираженості цінностей в групах з НВЦКО та без НВЦКО при другому замірі (у %)

життям та рішеннями, готові багато працювати для того, щоб бути попереду інших, часто ціною власного благополуччя та здоров'я, для них важливі не лише самі досягнення, але й соціальне визнання, все, що вони роблять, спрямоване, по-перше, на власний розвиток, і, по-друге, на соціальне визнання та відчуття, що інші захоплюються їх діяльністю. Студентам із НВЦКО притаманно поводитись згідно із соціальними очікуваннями та стандартами. Надзвичайної ваги для них набувають такі риси, як ввічливість, моральність, нормативність. Для них важливо виконувати всі правила та вимоги, навіть у тому випадку, якщо є можливість їх порушити. Повага до старших для таких людей набуває особливого значення. Надають великого значення комфорту, відпочинку, доброму та здоровому сну і харчуванню. Для них важливим є гарне проведення вільного часу. Розваги та відпочинок є найважливішим у їхньому житті.

Порівнюємо відмінності показників медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери серед студентів цих груп (рис. 4), що також дають нам суттєві статистично значущі відмінності між студентами з НВЦКО та без НВЦКО (ЕГз2).

Відмінності з тенденцією до зменшення (↓) показників у групі без НВЦКО простежено за такими медіапсихологічними чинниками формування ціннісно-сміслової сфери: «сензитивність до медіатекстів» (позитивне вираження чинника), «особистісний досвід» (позитивне вираження чинника), «емоціогенність телеконтенту» (позитивне вираження чинника), «критичне мислення» (позитивне вираження чинника) та збільшення (↑) за медіапсихологічними чинниками формування ціннісно-сміслової сфери як: «медіауподо-

бання друзів» (позитивне вираження чинника), «ідентифікація з медіаперсонажем» (позитивне вираження чинника).

Враховуючи отримані дані стосовно вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери, можна так описати студентів **без НВЦКО**:

1) «сензитивність до медіатекстів» – підвищена чутливість до побаченого на телеекрані, усвідомлення переживань телеперсонажів, співпереживання;

2) ↓ «особистісний досвід» – отриманий досвід із телеекрану переносить у реальне життя під час вирішення різного роду особистих питань;

3) ↓ «емоціогенність телеконтенту» – побачене на телеекрані має сильний емоційний вплив на настрій і почуття;

4) ↓ «критичне мислення» – критично оцінює інформацію, отриману з телебачення, співставляє почуте з конкретними фактами та подіями;

5) ↑ «медіауподобання друзів, рідних» – чітко сформовані власні телевізійні уподобання, на які не впливають смаки, переконання близьких людей;

6) ↑ «ідентифікація з медіаперсонажем» – практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених телеперсонажів, вважає це неприпустимим для себе, втратою власної ідентичності.

Таким же чином на основі вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери надаємо основні характеристики студентів **із НВЦКО**:

1) «сензитивність до медіатекстів» – нечутливість до переживань телеперсонажів, часте нерозуміння сенсу переживання емоцій та почуттів телеперсонажів;

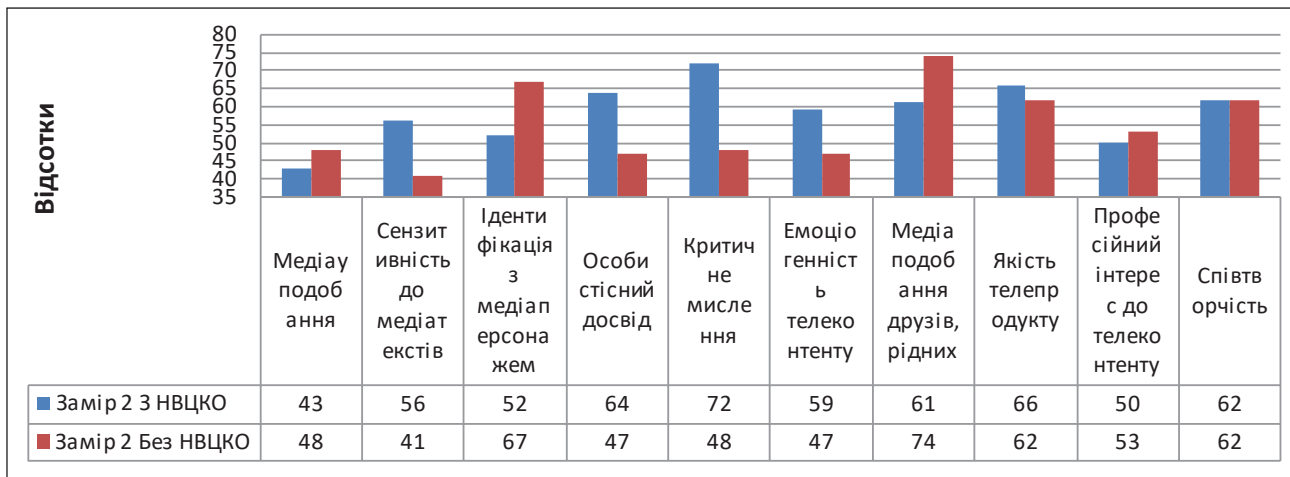


Рис. 4. Відмінності вираженості медіапсихологічних чинників у групах з НВЦКО та без НВЦКО при другому замірі (у %)

2) ↑ «*особистісний досвід*» – рідко використовують досвід із телебачення для вирішення життєвих проблем, вважають його некорисним;

3) ↑ «*емоціогенність телеконтенту*» – емоційність телепродукту не впливає на їхню емоційну сферу;

4) ↑ «*критичне мислення*» – з високою довірою ставляться до отриманої з телебачення інформації, не піддаючи її критичному аналізу;

5) ↓ «*медіау подобання друзів, рідних*» – вибір телеконтенту залежить від уподобань інших людей, які мають вплив;

6) ↓ «*ідентифікація з медіаперсонажем*» – висока здатність копіювати поведінку телеперсонажів, намагання у всьому бути схожими на свого улюбленого телегероя, довірливе сприймання інформації, яку надає цей телеперсонаж.

Отже, цей результат вказує на те, що запобігають появі внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» цінності «конформізм» (з НВЦКО 70%; без НВЦКО 48%) і «гедонізм» (з НВЦКО 76%; без НВЦКО 57%). Що ж до медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери студентської молоді, то тут найістотнішими виступають індивідуальні чинники – «сензитивність до медіатекстів» (з НВЦКО 56%; без НВЦКО 41%), «особистісний досвід» (з НВЦКО 64%; без НВЦКО 47%), «критичне мислення» (з НВЦКО 72%; без НВЦКО 48%), «ідентифікація з медіаперсонажем» (з НВЦКО 52%; без НВЦКО 67%). Із середовищних чинників значимим є «емоціогенність телеконтенту» (з НВЦКО 59%; без НВЦКО 47%). Решта цінностей та медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери особистості не впливають на цей внутрішній ціннісний конфлікт особистості між «бажаним» і «доступним».

Висновки з проведеного дослідження.

1. Встановлено, що нереалізованість в особистій та професійній сферах бажаних для досліджуваних цінностей спричиняє НВЦКО між «бажаним» і «доступним».

2. На цей конфлікт впливають цінності: «конформізм» і «гедонізм». Що ж до медіапсихологічних чинників формування ціннісно-сміслової сфери студентської молоді, то тут найістотнішими виступають індивідуальні чинники: «сензитивність до медіатекстів» (підвищена чутливість до побаченого на телеекрані), «критичне мислення» (несформованість критичного мислення), «ідентифікація з медіаперсонажем» (копіювання моделей поведінки з медіа в особистому житті). Із середовищних чинників значимим при НВЦКО є «емоціогенність телеконтенту» (емоційна насиченість медіаконтенту).

3. Позитивні зміни простежуємо у формуванні цінностей студентів після проведення соціально-психологічного тренінгу в рамках курсу «Основи медіаграмотності» в середньому на 28%, що дає нам можливість стверджувати про позитивний вплив медіаосвіти, а зокрема використання медіапсихологічних технологій в освітньому просторі вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корнят В.С. Педагогічна технологія формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2015. № 3. С. 48–57.
2. Семків І. І. Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою. Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 1. С. 12–28.
3. Субашкевич І.Р. Медіапсихологічні чинники формування ціннісно-сміслової сфери студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2017. 263 с.



УДК 316.4:323.2

КРИТИЧНИЙ ДИСКУРС АНАЛІЗУ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИК ГРОМАДЯНСЬКОГО ПРОТИСТОЯННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА

Яровий Д.О., аспірант

Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

У статті на прикладі комунікативної ситуації в соціальних медіа (позиція представника держави щодо діячів російської культури в контексті впливу на Україну) досліджуються практики громадянського протистояння. Здійснено дослідження лінгвістичних характеристик дискурсу, дискурсивних практик основного комунікатора, учасників, що його підтримують, та представників контр-дискурсу, а також впливу цього на соціальні практики. Встановлено, що артикулювання тем, що політизують цінності, можуть бути використані комунікаторами як для мобілізації прибічників, так і в якості стимулу для пошуку компромісних позицій.

Ключові слова: дискурс-аналіз, ідентичність, комунікативні практики, громадянське протистояння, групова поляризація.

В статье на примере коммуникативной ситуации в социальных медиа (позиция представителя государства по отношению к деятелем русской культуры в контексте их влияния на Украину) исследуются практики гражданского противостояния. Проведено исследование лингвистических характеристик дискурса, дискурсивных практик основного коммуникатора, участников, которые его поддерживают, и представителей контр-дискурса, а также влияния этого на социальные практики. Установлено, что артикулирование тем, политизирующих ценности, может быть использовано коммуникаторами как для мобилизации сторонников, так и в качестве стимула для поиска компромиссных позиций.

Ключевые слова: дискурс-анализ, идентичность, коммуникативные практики, гражданское противостояние, групповая поляризация.

Iarovy D.O. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS RESEARCH METHOD FOR THE STUDY OF CIVIL CONFRONTATION IN SOCIAL MEDIA

The present article is investigating the practices of civil confrontation on the communicative case in social media (the position of the representative of the state regarding the figures of Russian culture in the context of their influence on Ukraine). It includes the research of the linguistic characteristics of discourse, the discursive practices of the main communicator, participants who support him and the representatives of counter-discourse, as well as the research of the influence of these towards social practices. It is established that the articulation of topics that politicize values can be used by communicators both to mobilize their supporters and as an incentive to find compromise positions.

Key words: discourse analysis, identity, communicative practice, civil confrontation, group polarization.

Постановка проблеми. Спостереження за процесом комунікації в соціальних медіа дає підстави вважати, що інтенсивність комунікативних процесів у цьому середовищі та інші фактори зумовлюють більш швидку та гостру групову поляризацію, ніж у фізичному світі. Враховуючи важливість феномену соціальних медіа в політичному середовищі, має важливе значення дослідження процесів групової поляризації в них та визначення особливостей цих процесів.

Соціальні медіа, як і мережа Інтернет у цілому, мають практично необмежену пропускну здатність, що робить їх вдалим майданчиком для боротьби дискурсів за гегемонію. Не в останню чергу через це соціальні медіа важливі для розуміння суспільних комунікацій у сучасному українському суспільстві.

Теоретичні засади функціонування соціальних медіа та емпіричні спостереження за

перебігом комунікацій у цьому середовищі дають підстави прогнозувати, що дискурси, що відтворюються в соціальних медіа, мають власні особливості. Ці особливості можуть бути зумовлені природою середовища, особливістю існування дискурсів, їхніх комунікаторів тощо, і можуть впливати швидкість та інтенсивність поширення дискурсів, їхнє вкорінення в свідомості та відтворення групової поляризації як базового процесу, що відтворює громадянського протистояння, і потребують відповідного дослідження.

Розуміння того, які саме практики конструювання громадянського протистояння існують в соціальних медіа, і як вони впливають на політичне життя та соціальні практики, дозволить запропонувати засоби мінімізації їхнього негативного психологічного впливу на суспільство.

Описаний у статті комунікативний кейс є «пілотним дослідженням» із використанням

критичного дискурс-аналізу, що дозволяє визначити певні практики та обґрунтувати їхню роль із точки зору психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Громадянське протистояння є одним з етапів внутрішньодержавної групової конфронтації, який характеризується кристалізацією в сторін ціннісних протиріч та має потенціал розгортання у формі соціального конфлікту. Воно охоплює практично всі верстви населення і дає можливість для здійснення політико-психологічного впливу та маніпуляцій. До основних факторів розгортання протистояння в дискурсивному полі України можна віднести поширене протиставлення етнічної та громадянської ідентичності українця, здійснення активного впливу зовнішніх груп інтересів, поширений процес дегуманізації опонентів всередині країни та трансформація їх у «ворогів», активне використання групами інтересів семантичної невизначеності та кризи дискурсивної межі та відсутність проактивної діяльності державних органів з упередження проблемних з точки зору цінностей питань [1].

Враховуючи особливу природу соціальних медіа (а саме такі характеристики, як менший ступінь обмеженості, нижча продуктивність та більший рівень агресії), групова поляризація, що є базовим процесом конструювання громадянського протистояння, в соціальних медіа відбуватиметься швидше та більш радикально, що впливатиме на розгортання громадянського протистояння. У свою чергу, це робитиме соціальні медіа динамічним та продуктивним середовищем для здійснення впливу на суспільство [2].

Цей вплив здійснюється шляхом застосування **комунікативних практик** – рутинизованих дій, спрямованих на закріплення через комунікацію соціально бажаного результату. Дослідження впливу практик доцільно здійснювати із застосуванням дискурс-аналізу – якісного методу, який надає розуміння зв'язку повідомлень із контекстом, аналізу позицій зацікавлених сторін, що виражаються через дискурс, і розуміння процесів дискурсивної взаємодії. Він зосереджується на значенні і контексті повідомлень, а також є більш відповідним інструментом для розуміння їх цілей та значення [3; 7].

Критичний дискурс-аналіз (КДА) є методом, який надає пояснення зв'язку повідомлення з контекстом, вказує на позиції зацікавлених сторін, виражені через дискурс, та демонструє взаємодію різних дискурсів. Цей метод є емпірично-орієнтованим для дослідження відносин між дискурсом та соціальними подіями у різних соціальних сферах.

Термін використовують у кількох значеннях, до яких належить як позначення широкого спектру класифікації дискурс-аналізу, так і емпірична модель Н. Феркло. Критичний дискурс-аналіз складається з трьох компонентів: лінгвістичні характеристики, дискурс та соціальна практика [4, с. 80].

Аналітичні інструменти КДА охоплюють глибоке дослідження інтертекстуальних ланцюжків у тексті, можливі інтерпретації дискурсів, відносини між спікерами та споживачами, граматику і соціальний контекст.

Дискурси соціальних медіа, особливо останніх років, дуже інтенсивно виникають та поширюються, існують в умовах суттєвих розбіжностей між позиціями груп інтересів і громадян, за увагу яких ці групи конкурують. Розуміння цінностей та ідеології в багатьох груп різняться досить суттєво, що відображається в дискурсі та впливає на дії – як дискурсивні, так і соціальні. Критичний дискурс-аналіз створить можливості для визначення механізмів конструювання протистояння, ідентифікування груп інтересів, які за ним стоять, та їхніх мотивів, тем, що домінують у тому чи іншому дискурсі, та соціальної практики, яку дискурси будують [5, с. 66].

Емпіричним джерелом дослідження є Facebook-акаунти активних користувачів, які беруть участь у політичному дискурсі. Соціальну мережу Facebook обрано як платформу поміж інших соціальних медіа (Twitter, YouTube, блоги, імідж-борди) з кількох причин. По-перше, в Україні платформа вкрай політизована, і велика частина мережевого політичного дискурсу відбувається саме на ній. По-друге, Facebook публікує великі тексти, іноді із сильним візуальним компонентом (фото, відео), що дозволяє застосовувати аналіз дискурсу комплексно. І, нарешті, користувачами Facebook є майже всі політичні комунікатори, які часто відсутні в таких мережах, як YouTube, Twitter тощо.

Обґрунтування та вичерпність вибірки базується на принципі **теоретичної вибірки**, який полягає у відборі даних для теорії, пов'язаному зі збором, кодуванням, аналізом та порівнянням даних. На відміну від вірогіднісної вибірки, вона не передбачає плану збору даних і регулюватиметься релевантністю понять та прагненням заповнити виділені категорії. Задачею теоретичної вибірки є вичерпний добір випадків, які вказують на категорії та їхні властивості, та визначення концептуального зв'язку між ними [6].

Дослідження повідомлень у соціальних медіа потребує аналізу їхнього соціального контексту, що допоможе співвіднести



дискурс із реальними подіями в соціальному світі (не лише тими, які безпосередньо описані, а й тими, що могли вплинути на тональність автора та на інші характеристики його комунікації).

Компоненти тривимірної моделі Н. Феркло є гнучкими та можуть бути пристосовані до цілей дослідження.

Перший компонент – дослідження **лінгвістичних характеристик** та інструментів тексту, залучених до дискурсу. Він зосереджений на аналізі лексики, граматики, мови, використання знеціненої лексики тощо в повідомленнях. Дослідження мовленнєвої складової є важливим для розуміння когнітивних процесів у комунікаторів, адже шляхи розуміння та використання мови різними людьми не є одноманітними [7].

Важливими параметрами аналізу, які мають бути визначені на першому етапі дослідження, є також *транзитивність* та *модальність*, які позначають ставлення мовника до явища в процесі дискурсу, повідомляють про його само ідентифікацію. Транзитивність позначає силу відносин між процесами та суб'єктами й об'єктами (наприклад, зауваження конкретного винуватця тих чи інших подій або безособове зазначення того факту, що подія відбулася), а модальність – ставлення комунікатора до повідомлення. Виділяють такі модальності, як *алетична* (необхідно, можливо, неможливо), *деонтична* (треба, дозволено, недозволено), *аксіологічна* (добре, байдуже, погано), *епістемічна* (знання, позиція, незнання), *темпоральна* (минуле, теперішнє, майбутнє) та просторова (тут, там, ніде) [8].

Другий компонент, дослідження **дискусивних практик**, є процесом, пов'язаним із виробництвом та споживанням тексту [3, с. 68]. Дослідження дискурсу дозволяє прослідкувати ланцюг інтертекстуальності, що присутній або відсутній у дискурсі, надає розуміння ідей, які він транслює, та як вони взаємопов'язані та конкурують, борючись за монополію на інтерпретацію картини світу.

Нарешті, третій компонент, на якому варто зупинитися для досягнення цілей статті, – це дослідження **соціальної практики**. Цей компонент відносить дискурс до ширшого контексту, яким є соціальний світ. Цей аналіз презентує «соціальну матрицю дискурсу» [5, с. 27], і за його допомогою можна розуміти, якою мірою повідомлення є інтерактивними або проактивними, відслідкувати прогрес або регрес стратегій інформаційно-психологічного впливу через політичний дискурс. У цій частині дослідження можна дійти до висновків відносно функціонування дискурсів у соціальних медіа в суспільному

контексті, рівня достовірності цих повідомлень та їхньої інтерактивності.

У **структурі комунікативних практик**, які будуть визначені за результатом застосування тристоронньої моделі аналізу, можна визначити такі елементи, яка мета (очікуваний результат), інструменти (технічні та психологічні), сторони взаємодії.

Мета статті – ідентифікувати практики громадянського протистояння в комунікативному кейсі в соціальних медіа.

Виклад основного матеріалу дослідження. Точка відліку для аналізу кейсу – публікація Володимира В'ятровича, директора Українського інституту національної пам'яті (26 січня 2018 р.), в якій озвучено його позицію по відношенню до представників російської культури, які не були безпосередніми пропагандистами комуністичного режиму:

«І знову про «геть від Москви!». Не всі щупальця «русского міра» такі огидні і очевидні як совок і московська церква. Деякі більш симпатичні, вишукані та респектабельні, але не менш небезпечні. «Іроніясудьби», «восьмое марта», булгакови, пугачови, і навіть висоцькі і цої в руках Кремля - ефективні інструменти нагадування про єдиний культурний простір та інструменти його відтворення. А саме культура є фундаментом, на якому кожен імперіалізм зводить храм своєї величі» [11].

Наступна публікація – 27 січня 2018 р.:

«Про різницю у сприйнятті.

Є гарний ніж. Ви милуєтеся ним, коли він лежить на столі. Він викликає певне занепокоєння в руках іншої людини. Він лякає, коли ця інша людина - ворог.

Частина українців хочуть милуватися гарним руків'ям ножа навіть, коли зрозуміло, що він у руках вбивці» [12].

Остання за період публікація комунікатора по темі – 30 січня 2018 р.:

«Дискусія про «Висоцького/Цоя» не розколює українців, а демонструє наявні лінії розломів. Рентген не ламає кісток - лише фіксує переломи. І він необхідний для початку їх лікування» [13].

Контекст. Перша публікація вийшла наступного дня після відзначення Дня народження радянського поета В. Висоцького. Можна припустити, що її метою була активізація дискурсу декомунізації, який на той момент був менш присутній у відкритих джерелах, адже процедури з декомунізації в більшій частині країни проведені та завершені.

Дискурс, що відтворюється В. В'ятровичем, є вихідним у цьому кейсі. Основною його аксіологічною позицією є негативне ставлення до поширення російської культури та контркультури в Україні. Контрпозиція, що

відтворюється його опонентами, – лояльне ставлення до культури Росії та гостре засудження дерусифікації / декомунізації. Також присутній дискурс компромісу, який не відкидає однозначно цінність російської культури, але вказує на суперечливість її впливу на українське суспільство.

Дискурс-аналіз за методом Н. Феркло дозволить продемонструвати, як кристалізувалися ці позиції та за допомогою яких позицій відтворювалося та наростало громадянське протистояння.

Лінгвістичні характеристики. Транзитивність тексту першої публікації невисока. При тому, що комунікатор, очевидно, висловлює власну позицію, текст позбавлений особових займенників і написаний скоріше у формі постулату. Також публікація близька до сильного модального висловлювання, адже має високу епістемічну (висловлювання подається як аксіома), аксіологічну (предмет висловлювання презентований як відверто негативне явище), темпоральну (описує одночасно минуле, сучасне та майбутнє) та просторову (йдеться про Україну як середовище, в якому об'єкти критики розгортають свій вплив). Стиль публікації – спокійний, впевнений, комунікатор подає інформацію як факт, а не як припущення чи позицію.

Мова публікації українська, з вжитком російських слів, написаних українською абеткою («*восьмоемарт*», «*іроніясудьби*»), що демонструє зневажливе ставлення як до російської мови, так і до самих категорій, які так позначені. Прізвища людей написані з маленької літери, що може трактуватися або як демонстрація зневаги, або як риторичний прийом узагальнення.

Ключовою концептуальною метафорою, яку в подальшому активно залучили до використання комунікатори контр-дискурсу, що негативно сприйняли публікацію, є «*щупальця руского міра*». Вона позначає елементи радянської культури, що використовувалися для поширення потрібного дискурсу. Комунікатор повторює кілька разів метафору про «щупальця» в коментарях (у відповідь на «*туга за Висоцьким – це капець. Звідки це береться у притомних людей??*» – «*Щупальця не відпускають*»), ймовірно, для її актуалізації та забезпечення негативної візуалізації в прихильників і тих осіб, що не мають визначеної позиції.

Публікація цитує М. Хвильового («*Геть від Москви*»), українського письменника початку ХХ століття, який цим слоганом пропонував українським митцям орієнтуватися на Європу у формах та засобах літератури. Це сприймається негативно деякими як прибічниками, так і опонентами комунікатора, адже М. Хвильовий був марксистом та членом Кому-

ністичної партії, і комунікатора звинувачують (із різним ступенем агресивності) в непослідовності. Але на тлі метафори з щупальцями ця цитата проходить практично непомітно, що демонструє, наскільки сильно яскравий образ здатен відтінити інші.

У коментарях поширені зневажливі дописи та прямі образи комунікатора («*Реально больной и ущербный человек*», «*Батенька, у вас прогрессирующий путин головной мозга!*», «*Вятрович, ты debil*», «*Наибольшее фальши, радянськості, сталінського більшовизму і псевдопатріотизму таки у поглядах В'ятровича*»), причому переважно зневажливі коментарі були написані російською мовою. Вони мають досить значну підтримку серед аудиторії, судячи з кількості «лайків».

Один із таких коментаторів в якості ілюстрації своєї думки, яка викладається зважено та без образ, водночас додає до тексту графічний малюнок – пацієнта психіатричної лікарні в гамівній сорочці, якого тримають двоє лікарів. Ця ілюстрація дисоціює з підкреслено дипломатичним тоном висловлювання і дає зрозуміти, що метою коментаря було приниження автора публікації.

У лексиці противників та прибічників комунікатора яскраво виражені ярлики та стереотипи («*нация сэлукив*», «*малорослики*», «*ватноголові*»).

Дискурсивні практики. У стартовій публікації домінує дискурс «*дерусифікація*». Описані комунікатором персона належать до представників масової культури та навіть контр-культури часів СРСР, що не мали безпосереднього стосунку до комуністичної ідеології, але, як він зазначає, слугували «*інструментами нагадування про єдиний культурний простір та ... його відтворення*».

Коментатори, що підтримують комунікатора та поділяють його цінності, підкреслюють важливість підняття подібних питань («*Наскільки ж пан В'ятрович дратує м..лів. Наступає їм на мозоль. Так тримати!*», «*Судячи з вою в коментах, пан В'ятрович робить щось вельми корисне*») для підживлення дискурсу «*дерусифікації*», який вони вважають рушієм позитивних змін в суспільстві. При цьому вони не залишаються байдужими до коментарів опонентів «*дерусифікації*», і зазвичай гілки переписки під коментарями опонентів мають більше відповідей ніж під тими, які написані в підтримку комунікатора. У таких гілках коментарів комунікатори, що представляють обидва протилежні табори, вдаються до апеляцій до війни («*Теперь остальность победить мертвых Высоцкого и Цоя. На фронте же слабо побеждать... Война уже 4 года идет, а продвижений – ноль*») або ж піднімають питання перебування тієї чи іншої людини в зоні бойових дій як критерію



правомочності обговорювати певні питання (коментар прибічника дерусифікації *«Якщо на «фронті» співають Цоя чи Висоцького, то цю війну українська сторона вже програла»*, та відповідь від його опонента – *«Ви певно з окопу пишете, а не з дивану?»*). Це говорить про суттєвий вплив агресії Російської Федерації проти України на сприйняття російської культури і значний рівень мілітаризації суспільства.

Коментатори, які не поділяють важливість «дерусифікації» культури та опонують В. В'ятровичу, як правило, відтворюють дискурс обговорення його персони, яка уособлює для багатьох неприємні для них дискурси та дії (*«Скоро в Україні слово «В'ятрович» стане символом повної духовної зубожілості і моральної нищості»*, *«Скоро в словнику з'явиться слово «в'ятрович» – його значення вже давно всім відоме і в суспільстві сприймається однозначно»*). Таким чином, політика, яка є «ворожою» цих таких комунікаторів, уособлена в персоні В. В'ятровича, що готує підґрунтя для її впровадження (і навіть безпосередньо не впроваджує політику, адже «декомунізацію» реалізують органи центральної та місцевої влади).

При цьому комунікатори контр-дискурсу також вважають, що підняття подібних тем у дискурсі впливає негативно на єдність суспільства (*«Вот такие как Вятрович и разжигают общество на гражданское противостояние. Ничего хорошего из-за таких в стране не выйдет»*). Деякі із цих коментаторів прирівнюють В. В'ятровича до комуністів із точки зору їхньої «політики заборон», що має виглядати як особлива образа (*«Як це по-совєцькі, вишукувати ворожі фільми та музику та оголошувати їм бойкот. Саме в СРСР, славним учнем та нащадком якого виявився пан Вятрович, так забороняли джаз та Бітлз»*). Таким чином, коментатору закидається, що він, поділяючи демократичні цінності, прагне використовувати у відтворенні своєї політики ті самі методи, що і його ідеологічні противники.

У коментарях до публікації розповсюдженою є позиція, що оскільки деякі з означених представників належать до контр-культури, вони не мають вважатися противниками України (*«своєю діяльністю сприяли розвалу імперії чи були дисидентами»*, *«от я собі намагаюся уявити стан людей, для яких всі ці явища - це їхня юнацька романтика, друзі, студентське життя, а тепер їм кажуть, що то все вороже»*, *«з того ж Цоя чи Висоцького можна брати чудові цитати для тролінгу рашистів»*, *«Висоцький і Цой багато у чому були тими, хто сформував покоління Майдану 2004 і чий діти підтримали Майдан 2013–2014 рр.»*). Такі коментатори відтворюють

дискурс «компромісу» чи «примирення», при цьому в більшості вони ставляться до комунікатора позитивно.

Друга публікація комунікатора є більш зваженою і замінює метафору *«щупальця руского міра»* на порівняння описаних представників культури з ножем. Стилістично вона написана як тлумачення метафори, в менторському тоні. Коментарі до неї є більш зваженими за стилістикою та набагато менш агресивними, ймовірно, через те, що відбулася конкретизація комунікатором позиції. У них переважно відтворюється дискурс необхідності діалогу, більшої конструктивності та використання «інструментів» (якими називають митців) у власних цілях (*«Так може потрібно забрати того ножа у ворога, а не казати якій ніж поганий?»*, *«Проблема в тому, що ворог може його взяти і використати. Він може використати і декого з нас, тож давайте відріжемо собі вуха і очі?»*). Коментарів з образами практично немає, дискурс переведено в площину обговорення та напрацювання рішення.

Нарешті, третя публікація, яка була найкоротша за обсягом і при цьому має значну кількість «лайків», остаточно фокусує дискурс на примиренні та переході до діалогу. Комунікатор переконує, що дискусія про митців не розколює українців, а *«демонструє наявні лінії розломів»*, виконуючи функцію рентгену. У коментарях відтворюється дискурс компромісу (*«Знаєте в чому проблема нашого суспільства? В тому, що ми навіть там де немає політики її знаходимо, а якщо не знаходимо то обов'язково запхнем»*). Піднімаються питання створення власного якісного продукту (*«В'ятрович правий, що російська і совкова культура домінувала багато десятиліть і не треба за неї рвати горлянку, як Філатов, а треба відроджувати величезні пласти своєї культури і історії»*, відповідь на коментар *«А як ви збираєтеся лікувати розломи?»* – *«зокрема створюючи і пропагуючи новий, спільний культурний продукт»*), застосування м'якої сили для поширення більш корисних для України, з точки зору прихильників комунікатора, комунікативних практик, хоча радикальні коментарі теж присутні (*«Володя бери скальпеля і ріж»*).

Отже, публічно артикульована позиція В. В'ятровича змінювалася під впливом бурхливої реакції громадськості. Можна припустити кілька пояснень цього: з одного боку, це могла бути спланована інформаційна операція, що полягала в гучній заявці про тему, її піднятті та винесенні в дискурсивне поле з подальшим детальним розбором; з іншого, не виключено, що комунікатор змушений був «відступити» під тиском негативної реакції і перевести дискусію в більш діалогічний формат.

Комунікативні (соціальні) практики конструювання громадянського протистояння.

Комунікатор не відповідає активно на коментарі і не вступає у суперечку – надає лише кілька відповідей прихильникам. Також немає свідчення того, що які-небудь коментарі противників (конструктивні чи деструктивні) видалялися, що може свідчити про те, що комунікатор *не створює навколо себе «інформаційної бульбашки», або навіть зацікавлений у «хитанні маятника» дискурсу* (тобто провокуванні обговорення гострих тем), що відтворюється в його публікації. Разом із тим підтримки участі в діалозі з боку комунікатора не було, що свідчить про його авторитарний підхід до комунікації.

Незалежно від причин переведення дискусії в діалогічний формат, що спостерігається протягом публікацій, це сприяло зниженню негативної реакції на комунікатора, зробило коментарі опонентів менш агресивними і дозволило ведення дискусії, в якій відтворювався дискурс «дерусифікації», щоправда – набагато більш помірковано. Емоційне забарвлення та інтенсивність появи коментарів рушили до низхідній у кожній новій публікації.

Опоненти комунікатора активно використовують публікацію для *мобілізації своїх політичних прибічників*, що є цікавою практикою громадянського протистояння. Наприклад, О. Лукаш, представниця «Опозиційного блоку», відомого своїм прихильним ставленням до спільного з Росією та СРСР культурного простору, активно цитує вірші Висоцького, в яких продукується дискурс вільнодумства та свободи («*Стремится ввысь душа твоя, родишься вновь с мечтою! Но если жил ты как свинья, останешься свиноею*», «*Если, путь прорубая отцовским мечом, Ты соленые слезы на ус намотал, Если в жарком бою испытал, что почем, – Значит, нужные книги ты в детстве читал!*») [14]. Наведення цих цитат відповідає дискурсу «боротьби проти влади», завдяки якому опозиційна партія, представлена комунікаторкою, мобілізує на свою підтримку протестний електорат. Лексика комунікаторки яскрава, сповнена жорстких принизливих епітетів по відношенню до прибічників «дерусифікації» («*черная жаба собственной неполноценности и убогости*»).

Цікаво також, що, на відміну від попереднього комунікатора, О. Лукаш створює середовище «інформаційної бульбашки», і жорстких та образливих коментарів від опонентів на сторінці немає (а якщо такі з'являються, вони одразу видаляються). Тобто комунікаторка працює не на ініціацію обговорення проблеми, а виключно на відтворення серед своїх прибічників потрібного дискурсу.

Це можна пояснити тим, що вона зацікавлена в першу чергу не в переконанні у власних позиціях нових людей, а в мобілізації наявних прибічників, загостренні уваги на цінних для них темах для *аксіологізації політики*.

Один із поміркованих прибічників дискурсу В. В'ятровича щодо «дерусифікації», популярний у мережі Facebook російськомовний український блогер, відтворює дискурс компромісу. Він пропонує розглядати осіб, які стають об'єктами суперечливого дискурсу, з двох боків, наводячи з художньої літератури історію контрабандиста, який врятував замок від голоду, і за це правитель відсік йому пальці на одній з рук (покарання за контрабанду), але дарував титул та землі (за порятунок замку). Протиріччя в перенесенні на публічних людей виключно позитивних чи негативних рис породжує логічну помилку одномірності («*Противоречие – в нашей попытке перенести все отношение к человеку на одномерную линию хороший-плохой. А оно так не работает, слишком много хороших-плохих*») [15]. Логіка цього комунікатора: оскільки дискурс щодо постатей культури російської культури є суперечливим, неможливо однозначно інтерпретувати їх з аксіологічних позицій у контексті України та українців.

Така позиція навряд чи може бути прийнята позитивно радикальними прибічниками дискурсу «дерусифікації» («*Предлагаю у...ать Рашку всем со всем ее бекграундом, а потом проникнуться и положить кактус на могилку Михалкова*») чи його опонентами («*Давайте перестанем Раммштайн слушать, потому что Гитлер. А хоть бы даже и антисемита Вагнера*») і, ймовірно, розрахована на поміркованих комунікаторів або на комунікаторів без чітко артикульованої позиції задля їх спонукання до критичного осмислення цінностей.

Публікації В. В'ятровича на тему протягом кількох днів викликали неабияку реакцію як у соціальних мережах, так і в традиційних ЗМІ України [16; 17] та Росії [18]. Хоча зрештою тема виявилася «короткостроковою», як більшість тем у соціальних мережах, і бурхливе обговорення не тривало довше, ніж тиждень.

Враховуючи описане вище, можна визначити кілька комунікативних практик, що застосовуються в дослідженому кейсі та впливають на конструювання громадянського протистояння в дискурсі. У структурі комунікативних практик можна визначити такі елементи, як мета (очікуваний результат), інструменти (технічні та психологічні) та сторони взаємодії.

1. **Активізація «сірої зони»** – винесення в дискурсивне поле теми, яка не обговорюється широко, але може «запустити» процеси роздумів та вагання у осіб без чіткої позиції.



Мета – сприяти поширенню та позитивному сприйняттю певного дискурсу дерусифікації / декомунізації серед осіб, що перебувають у «сірій зоні», привернення уваги до теми з подальшим переходом до діалогічності та конструктивності. **Сторони взаємодії** – автор стартової комунікації та комунікатори, що підтримують його позицію, а також особи без чіткої позиції щодо дискурсу дерусифікації/декомунізації. **Інструменти** – забезпечення «інформаційного вибуху», продукування компромісного дискурсу та популяризація неодномірного ставлення до одних і тих саме осіб, тлумачення метафор, збереження комунікатором плюралізму думок на власній сторінці (як демонстрація готовності до діалогу).

2. **Поляризація думок** – загострення протиріч між особами, що мають стійку позицію щодо ставлення до дискурсу дерусифікації/декомунізації. Ця практика може одночасно з активізацією «сірої зони» (деякі інструменти співпадають). **Мета** – інтенсифікація процесів, які приведуть до розколу між членами суспільства і можуть бути використані певними групами інтересів у боротьбі за владу. **Сторони взаємодії** – неконструктивні причіники та опоненти дискурсу, відтвореного автором стартової публікації. **Інструменти** – дегуманізація противників відтвореного дискурсу з приниженням їхніх честі та гідності, зневагу до цінностей, з використанням лінгвістичних засобів (маленька літера, метафори, ярлики, стереотипи, особисті образи тощо), прирівнювання опонентів до його ідеологічних противників (порівняння В. В'ятровича з комуністами), збереження комунікатором плюралізму думок на власній сторінці (як демонстрація в негативному ключі радикальних опонентів).

3. **Мобілізація опонента** – проведення опонентами дискурсу контратаки, яка спирається на стартові або домінуючі висловлювання причіників дискурсу. **Мета** – в даному кейсі загострити увагу причіників на глибоких ціннісних питаннях, які здатні зачепити осіб без інтересу до політики («сплячих» причіників) та «перетягти» їх на власний бік. **Сторони взаємодії** – комунікатор вихідного дискурсу та його опоненти, що спираються в комунікації на заперечення вихідного дискурсу. **Інструменти** – створення навколо власної комунікації «інформаційної бульбашки» задля уникнення втручання опонентів і домінування вигідного дискурсу (ймовірно, шляхом видалення критичних коментарів), відтворення дискурсу «опозиційності» через відповідні цитати, апеляції до пам'яті.

4. **Персоналізація комунікатора** – проведення сприйняття дискурсу на сприйняття особи комунікатора, відтворення його ролі як

«страшилки» для публіки (в даному випадку для осіб, що негативно ставляться до декомунізації/дерусифікації та не поділяють цінності теперішньої політичної еліти). **Мета** – фокусація на комунікаторі негативної суспільної думки («громовідвід») із забезпеченням від цього інших представників групи інтересів, що просуває певний дискурс, або/та свідоме перебирання на себе такої ролі комунікатором задля популяризації себе серед причіників дискурсу. Незалежно від того, яка мета визначальна, результатом є поляризація думок суспільства щодо ставлення до індивіда. **Сторони взаємодії** – враховуючи широкий рівень обговорення особи В. В'ятровича в соціальних та традиційних медіа, а також на рівні профанного (побутового) дискурсу, сторонами є як причіники, так і противники дискурсу, персоналізація якого відбувається в особі комунікатора. **Інструменти** – в першу чергу, інструменти практики використовуються опонентами В. В'ятровича в процесі обговорення його персони як втілення дискурсу-подразника. Відтворенню цієї практики також сприяє високий рівень модальності стартового висловлювання автора, подання їм інформації як факту, безапеляційно, відмову комунікатора від видалення зневажливих персоналізуючих коментарів.

Висновки.

Описаний кейс висвітлює фактори розгортання громадянського протистояння в Україні. Серед комунікаторів має місце *розкол позицій за мовною ідентичністю*. Більша частина осіб, які вдаються до прямих образ комунікатора або радикально стають на захист негативно охарактеризованих діячів культури або концептів, спілкуються російською, і навпаки – серед радикальних коментаторів, які розвивають думку комунікатора і пропонують забороняти російське, домінує українська мова. Радикальні коментатори часто вдаються до прямих образ противника та до їхньої дегуманізації через дискурс, прихильники комунікатора часто підтримують активізацію ним громадянського протистояння, вважаючи це фактором позитивного впливу на процеси «модернізації» країни. При цьому серед *комунікаторів дискурсу компромісу україномовні та російськомовні представлені в приблизному паритеті*, і важко виділити, яка мова цього дискурсу більш поширена.

Виникнення стартової публікації в день народження одного з її героїв, і при цьому без помітної комунікативної події, що спричиняла б її появу, може свідчити про успішне застосування комунікатором *проактивного підходу до дискурсу*. Це є відносно рідкісним явищем і разом з деякими іншими факторами, зокрема зміною фокусу в дискурсі (від «заперечення» цінностей опонентів до де-

монстрації важливості обговорення ціннісних розломів), може говорити про продуману комунікативну стратегію В. В'ятровича для винесення доцільних з його точки зору аксіологічних питань у політичний дискурс. При цьому радикально налаштовані опоненти цієї зміни не сприймають, але люди, що ставляться скоріше нейтрально чи позитивно, готові долучатися до обговорення.

Вплив зовнішніх груп інтересів на дискурс не є очевидним, хоча наявність такого впливу активно припускають у коментарях прихильники комунікатора, що зазначають про вплив російського «імперського» дискурсу на комунікаторів, які виступають опонентами.

Учасники дискусій у соціальних медіа не здатні реагувати на аргументи один на одного, натомість реагуючи на мову спілкування опонента чи на його регіон проживання (або участь/неучасть в військових діях). До комунікації долучаються як люди із профільною позицією, так і «персонажі-одноденки», або ж «боти» (користувачі Facebook, із незаповненими особистими сторінками, що використовуються в інформаційних операціях для висловлення певних позицій). Користувачі мало обмежують себе у висловах із точки зору цензурування, переходять на безпосередні образи комунікатора та втручаються у дискусії під «гілками коментарів» третіх осіб.

Озвучена тема викликає бурхливу реакцію в середовищі у Facebook (не в останню чергу аксіологізацію політики). До комунікативних практик, які використовуються учасниками дискурсу, належать, зокрема, активізація «сірої зони», поляризація думок, мобілізація опонента, та персоналізація комунікатора. Таким чином, ця тема фактично сприяє артикулюванню громадянського протистояння серед широкої кількості учасників, що вступають у відвертий дискурсивний конфлікт. Водночас для певної категорії осіб, які сприймають світ більш критично, публікація надає поштовх для мислення і пошуку позиції, також пошуку точок перетину з опонентами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Яровий Д.О. Дискурсивні фрейми громадянського протистояння в соціальних медіа // Психологічні науки: проблеми і здобутки. Київ, 2016. Вип. 9. С. 216–232.
2. Яровий Д.О. Особливості групової поляризації в дискурсі соціальних медіа // Проблеми політичної психології. Київ, 2016. Вип. 4(18). С. 133–142.
3. Jorgensen, M., Phillips, L. Discourse Analysis as Theory and Method. / M. Jorgensen, L. Phillips Thousand Oaks: SAGE, 2010. 320 p.

4. Fairclough N. Media discourse. Bloomsbury Academic, 1995. 224 p.
5. Fairclough N. Discourse and social change. Cambridge Polit Press, 1992. 272 p.
6. Измайлова Т.В. Выборка в качественном социологическом исследовании как теоретико-методологическая проблема // Социологические методы в современной исследовательской практике: сборник статей, посвященный памяти первого декана факультета социологии НИУ ВШЭ АО Крыштановского. Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. С. 139–142.
7. Auerbach C., Silverstein L. B. Qualitative data: An introduction to coding and analysis. NYU press, 2003. 202 p.
8. Дембицкий С. Обоснованная теория: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации. Социология: теория, методы, маркетинг. 2010. №. 2. С. 64–83.
9. Harre R. Positioning theory. New ideas in psychology. 2005. Vol. 5. № 1. P. 32–52.
10. Руднев В. Модальности, характеры и механизмы жизни. Московский психотерапевтический журнал. 2001. №. 1. С. 57–75.
11. Соціальна мережа Facebook. Сторінка користувача «Володимир В'ятрович». URL: <https://www.facebook.com/volodymyr.viatrovych/posts/10211103788090077?pnref=story> (дата звернення 03.06.2018).
12. Соціальна мережа Facebook. Сторінка користувача «Володимир В'ятрович». URL: <https://www.facebook.com/volodymyr.viatrovych/posts/10211109911363155> (дата звернення 03.06.2018).
13. Соціальна мережа Facebook. Сторінка користувача «Володимир В'ятрович». URL: <https://www.facebook.com/volodymyr.viatrovych/posts/10211137965824499> (дата звернення 03.06.2018).
14. Соціальна мережа Facebook. Сторінка користувача «Олена Лукаш». URL: <https://www.facebook.com/Lukash.ua/posts/546645665701720> (дата звернення 05.06.2018).
15. Соціальна мережа Facebook. Сторінка користувача «Віктор Трегубов». URL: <https://www.facebook.com/victor.tregubov.5/posts/1683943784959149> (дата звернення 05.06.2018).
16. Sensor.net: Не предлагал запрещать Цоя или Высоцкого, но напоминаю, что их могут использовать. URL: http://sensor.net.ua/news/3047062/ne_predlagal_zapreschat_tsoya_ili_vysotskogo_no_napominayu_chno_ih_mogut_ispolzovat_vyatrovich (дата звернення 10.06.2018).
17. 112.ua: Щупальца «русского мира»: Что сказал Вятрович о Высоцком, Цое и Булгакове, и почему это разъярило общественность. URL: <https://112.ua/mnenie/shhupalca-russkogo-mira-chno-skazal-vyatrovich-o-vysockom-coe-i-bulgakove-i-pochemu-eto-razyarilo-obshhestvennost-430892.html> (дата звернення 10.06.2018).
18. ИноСМИ.РУ: Вятрович сошел с ума и объявил Булгакова, Цоя и Высоцкого щупальцами русского мира. URL: <https://inosmi.ru/politic/20180129/241306583.html> (дата звернення 10.06.2018).



УДК 159.924.7-055.52+159.9.018.2:316.614.5-058.837

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР МНОЖИННИХ ІДЕНТИФІКАЦІЙ У ПРАКТИКАХ ШЛЮБНО-СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА

Яцина О.Ф., к. пед. н.,
доцент кафедри психології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті дано аналіз результатів емпіричного дослідження множинних ідентифікацій у практиках шлюбно-сімейного партнерства та батьківства, здійсненого психосемантичним методом. Виявлена в семантичному просторі аналізованих значень різна ідентифікація особистісних конструктів із запропонованими рольовими позиціями вказує, що зміни категоріальної структури індивідуальної свідомості позначені утворенням множинних ідентичностей.

Ключові слова: множинна ідентичність, самореферентність, рольова позиція, комунікативна ситуація, факторна структура, психосемантичний простір, конфігурації ідентичностей, ризома.

В статье дан анализ эмпирического исследования множественных идентификаций в практиках брачно-семейного партнерства и родительства, осуществленного психосемантическим методом. Выявленная в семантическом пространстве анализированных значений разная идентификация личностных конструктов с предложенными рольевыми позициями показывает, что изменения категориальной структуры индивидуального сознания определены созданием множественных идентичностей.

Ключевые слова: множественная идентичность, самореферентность, рольевая позиция, коммуникативная ситуация, факторная структура, психосемантическое пространство, конфигурации идентичностей, ризома.

Yacuna O.F. PSYCHOSEMANTIC SPACE OF MULTIPLE IDENTIFICATION IN THE PRACTICES OF MATRIMONIAL PARTNERSHIP AND PARENTHOOD

The article gives an analysis of the results of the empirical research of multiple identities in the practice of matrimonial partnership and parenthood, carried out by the psychosemantic method. A different identification of personal constructs with the proposed role-playing positions, which was discovered in the semantic space of the analyzed values, points to changes in the categorical structure of individual consciousness, denoted by the formation of multiple identities.

Key words: multiple identity, self-referencing, role position, communicative situation, factor structure, psychosemantic space, identity configurations, rhizome.

Постановка проблеми. Міркуючи про сучасний цивілізаційний розвиток, що знаходиться в стані трансформації з класичної моделі в постнекласичну, увагу привертають процеси, в яких соціальні норми втрачають/втратили свою безумовну актуальність та перестають/перестали бути релевантними в конструюванні сімейних практик. Своєрідною відповіддю на рефлексивне осмислення глобальних трансформацій стає поліфонія практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства (ПШСПБ). Мозаїчність сімейних практик все більше проявляє себе як феномен постмодернізму, кардинально змінюючи структуру, смисли, цінності, функції, ролі, ідентичності. Вочевидь, розуміння особливостей постмодерних трансформацій соціально-психологічних ПШСПБ є актуальним дослідницьким завданням, що вирішується за допомогою різних методів дослідження. З огляду на це ефективним методом виявляється психосемантика. Досліджуючи різні форми існування значення в індивідуальній свідомості, метод допомагає «реконструювати індивідуальні системи значень, кризь приз-

му яких відбувається сприйняття суб'єктом світу, інших людей, самого себе, а також вивчення генезису, будови й функціонування даної системи» [3, с. 3]. За твердженням О. Шмельова, під час психосемантичного дослідження реалізується суб'єктивна парадигма проектування та аналізу психологічних даних [5] – побудова суб'єктивних семантичних просторів як моделі структури індивідуальної свідомості.

Поняття «семантичний простір» відображає семантичну організацію різних рівнів категоризації та змістовно-інтерпретаційних і кореляційних зв'язків між факторами – координатами осей простору [4, с. 72], де окремі параметри семантичного простору відповідають окремим аспектам когнітивної організації індивідуальної свідомості. За В.Ф. Петренко, побудова суб'єктивних семантичних просторів – це операціональний аналог категоріальних структур індивідуальної свідомості [4, с. 123]. Вивчаючи особливості суб'єктивної семантики, О.Ю. Артем'єва, В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельов, відмічають, що індивідуальний семантичний простір виступає, з одного боку,

як категоріальна установка, яка орієнтує суб'єкта на пошук саме тих ознак об'єкта, які в контексті його діяльності набувають для нього вирішального значення; а з іншого – як утворена цими ознаками багатовимірною системою координат, в якій розміщуються, впорядковуються та класифікуються суб'єктивні образи об'єктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що психосемантичні аспекти функціонування свідомості є предметом наукових досліджень у різних сферах життєдіяльності суб'єктів, висвітлення особливостей реконструкції моделей структурольових позицій у ПШСПБ здійснюється вперше. Відтак дана стаття відтворює результати теоретичного та емпіричного дослідження трансформаційних процесів у царині сім'ї, спираючись на авторську концепцію, яка пояснює розширення діапазону конструйованих практик взаємозв'язком із типами утворюваних у них дискурсивних самореферентних ідентичностей (ДСІ).

Поняття «самореферентія» є базовим із точки зору соціального конструкціонізму й дискурсивних операцій у процесі комунікацій, які стають смисловим, самореферентним процесом, що означає здатність поряд із самотворенням здійснювати опис самого себе. На думку Н. Лумана, прикладом самовідтворювальної (аутопоетичної) і самореферентної системи є суспільство, де воно постійно відтворює розрізнення себе і зовнішнього середовища, що в такий спосіб дає йому право називатися системою, здатною до самовідтворення, та суб'єкти [1]. Самореферентні системи здатні спостерігати себе, налаштовувати свої власні операції на власну тотожність на підставі розрізнення, за допомогою якого можливо відрізнити свою ідентичність від іншого [2, с. 96].

Вводячи категорію ДСІ, ми пропонуємо інший погляд на розуміння її мінливості, який вбачаємо в принципі утворення множинних ідентичностей у реаліях постмодерна. На відміну від модерну, де ключовими категоріями були стаціонарність, непорушність, цілісність, монізм, лінійність і стабільність, у постмодерні утворення ідентичностей відбувається в зміні стаціонарних засад у напрямку плюралізму, мозаїчності, нелінійності, мінливості, фрагментарності і плинності. Відтак процес самореферентії виявляється в самоорганізації порядку операцій: самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення та самодійснення, в яких розрізняються та описуються ідентичності. Вочевидь, вищезначене артикулює дискурсивну природу процесу самореферентії, адже операційне розрізнення себе можливо тільки завдяки

мовленню. Зверненням до самої себе самореферентна ідентичність визначає свою правдивість, справжність по відношенню до смислів конструйованих практик і означає себе відповідно до стосунків, дій, поведінкових ситуацій, в які є залученою [7]. За допомогою саморозрізнення ідентичностей (сексуальних, батьківських, професійних, ін.) визначається те, що потрібно, важливо і має сенс в актуальній комунікативній ситуації. Межа між самореферентією (власно конструйованим представленням себе) і зовнішньою референцією (уявлення інших, суспільні норми, правила, приписи) дозволяє розрізнити своє Я і таким чином означити свою ідентичність. Виходячи з власних референцій – того, що є підтвердженням дійсної себе, ідентичності саморозвиваються, самоописуються і самоздійснюються в дискурсивному просторі смислів як множинні, тобто утворені поєднанням різних ідентичностей, з якими суб'єкт себе ідентифікує [7], перебуваючи в конкретній комунікативній ситуації.

Мета статті полягає у висвітленні результатів психосемантичного дослідження множинних ідентифікацій в ПШСПБ, зокрема тої частини, що стосується розгляду особливостей психосемантичного простору множинних ідентифікацій. У відповідності до мети основне завдання вбачаємо в тому, щоб інтерпретувати соціально-психологічні особливості психосемантичних просторів множинних ідентифікацій в ПШСПБ в умовах сучасних реалій у зв'язку з різними типами ідентичностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим якісним показником організації індивідуального семантичного простору є зміст факторів. Отримані в процесі факторного аналізу фактори дозволяють відтворити логіку виборів, якими свідомо чи несвідомо користуються респонденти, співставляючи дескриптори (приклади поведінкових ситуацій у практиках партнерства та батьківства) з рольовими позиціями: «сам/сама», «дружини», «чоловіка», «партнера-співмешканця», «матері», «батька».

Проектуючи вибірку, ми прагнули, щоб вибіркова сукупність своїми основними параметрами, значущими для нашого дослідження, відтворювала генеральну сукупність. Репрезентативність вибірки забезпечується 275 досліджуваними, різними за віком (18 – 57 років). Серед них – 198 осіб жіночої і 77 чоловічої статі. Розрив досліджуваних за віком, на нашу думку, дозволяє отримати інформацію про різний досвід шлюбних і партнерських стосунків. Відтак результати відтворюють загальний



об'єкт дослідження. Про однорідність вибірки говорять такі показники: статусний склад (одружені/ неодружені/ розлучені/ у стосунках), різний досвід міжособової взаємодії, в тому числі і різний стаж перебування в шлюбі/партнерстві.

Методологічне підґрунтя утворюють оцінювання вчинків із позицій множини значимих інших. Як справедливо зазначає В.Ф. Петренко, образ батька, матері, а в нашому дослідженні ще й дружини, чоловіка, партнера/співмешканця, образ самого себе – «все це пристрасні системи відліку і оцінки вчинку, «світоглядні світи», де кожен володіє своєю системою інтерпретації [5, с. 116].

Психосемантична методика «множинної ідентифікації», розроблена В.Ф. Петренко для дослідження національних стереотипів, модифікована нами для дослідження ідентичностей у ПШСПБ. В інструкції методики пропонувалося: «Визначте за шестибальною шкалою (0, 1, 2, 3, 4, 5) допустимість кожного з 60 прикладів поведінки для кожної наведеної рольової позиції (хто із запропонованого списку ролей може виконати наведені приклади поведінки)». Список ролей утворювався з позицій: «сам/сама», «дружина», «чоловік», «партнер/співмешканець», «мати», «батько». У такий спосіб перевірялася відповідність гіпотезі про існування різної міри ідентифікації запропонованих рольових позицій із поведінкою, як вона представлена в побутовому дискурсі. Розроблені В.Ф. Петренко рекомендації щодо характеристик набору дескрипторів задовольняють такі вимоги, як типовість поведінкових ситуацій у сімейно-побутовій сфері та пропорційність їхнього представлення в досліджуваній реальності ПШСПБ. Багатозначний матеріал дескрипторів допускає різне розуміння його досліджуваними, а відтак забезпечує певну свободу в його структуруванні.

Факторний аналіз дозволив диференціювати рольові позиції і звести множину взаємопов'язаних – корелюючи – дескрипторів до узагальнених факторів за кожною рольовою позицією. Виявлені фактори утворили структури рольових позицій, якими, свідомо чи несвідомо, користуються респонденти, співставляючи приклади поведінки стосовно заданих рольових позицій. Це дозволило виявити, що одна і та сама поведінка в певній комунікативній ситуації ідентифікується з різними рольовими позиціями, за якими стоять різні типи рольових ідентичностей, де тип розглядається нами як одиниця розрізнення ДСІ. Отримані дані вказують на те, що множинні типи рольових ідентичностей утворюються і конкретизуються контекстами конструйованих

ПШСПБ. Відтак виявлена в семантичному просторі аналізованих значень різна ідентифікація із запропонованими рольовими позиціями вказує, що категоріальні структури індивідуальної свідомості позначені утворенням множинних ідентичностей. F «інваріативні стосунки» має зв'язок із типом архаїчної рольової ідентичності, F «варіативні стосунки» – з типом утилітарної та сексуальної рольових ідентичностей, F «стилізованість» – із типом стилізованої, утилітарної, сексуальної та батьківської рольових ідентичностей, F «поліаморія» – з типом сексуальної рольової ідентичності, F «практичність» – із типом утилітарної, батьківської рольових ідентичностей, F «світ для себе» – з типом утилітарної, сексуальної, материнської рольових ідентичностей, F «батьківство» – з типом батьківської рольової ідентичності.

Уточнемо зміст виявлених та означених нами типів рольових ідентичностей:

1) архаїчний – самовизначення у функціонально-рольовій структурі традиційної сім'ї;

2) утилітарний – самовизначення у вузько практичних, вигідних тільки для себе діях;

3) стилізований – самовідтворення себе в стилізованих під традиційні культурно і соціально задані ролі та пов'язані з ними функції;

4) сексуальний – визначений через самопізнання власних тілесних відчуттів, переживань, фокусований на сексуальній привабливості своєї зовнішності;

5) батьківський/материнський – самопізнання цінності дітності відносно себе як батька/матері та пов'язаних із цим функцій.

Таким чином, за результатами, отриманими на етапі факторного аналізу психосемантичного дослідження множинних ідентифікацій, виявлено факторні моделі структур рольових позицій: «сам/сама», «дружина», «чоловік», «партнер/співмешканець», «матір» і «батько», яким відповідають різні конфігурації ідентичностей. Вочевидь, мова йде про наповнення різних типів рольових ідентичностей суб'єктивним ціннісним смислом, який не завжди співпадає з нормативними зразками рольової поведінки, а тому переструктурується, вибудовуючи ідентичність, для якої засадовим стає процес самореференції. У ситуативно зумовлених комунікаціях гнучка дискурсивна природа ідентичності піддається само-розрізненню і означуванню, що вказує на умовність ролей як заданих культурних взірців у реконструйованій соціальній реальності шлюбно-сімейних практик. Нами визначено, що факторна структура представляє

схематичність цих ідентифікацій із рольовими позиціями, внаслідок чого стає можливим множинна ідентичність у кожній конкретній комунікативній ситуації. Відтак ми не виявили ядра чи домінуючих компонентів у факторних структурах досліджуваних рольових позицій, натомість спостерігаємо рядоположні й однорівневі компоненти, за рахунок чого уможлиблюється актуалізація того чи іншого компонента ідентичності в конкретній комунікативній ситуації.

Зазначене виражається розташуванням рольових позицій у суб'єктивному семантичному просторі. Факторні моделі структур зазначених рольових позицій дозволяють реконструювати уявлення про значиму рольову поведінку для кожної рольової позиції. Співставлення рольових позицій було здійснено шляхом виведення парних коефіцієнтів кореляцій із факторами другого порядку (факторизація кореляцій усіх можливих пар факторів). У результаті первинні фактори ввійшли в більш узагальнений фактор: *«варіативний компонент стосунків»* поєднав фактори: *«варіативні стосунки»* та *«поліаморія»*; фактор *«ставлення до батьківства»* поєднав результати факторів *«репутація сім'янина/берегині»* та *«батьківство»*; *«стилізований компонент стосунків»* поєднав фактори: *«стилізованість»*, *«сексуальність»*, *«партнерство»*; *«ціннісний прагматизм»* поєднав результати факторів: *«ціннісний прагматизм»* і *«світ для себе»*. Лінійний кореляційний зв'язок для емпіричних даних оцінювався за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r_{xy} . Відтак було виміряно ступінь впливу факторів та встановлено міру тісноти зв'язку і роль досліджуваних факторів у загальній зміні результативної ознаки – рольової позиції.

Таким чином, для побудови суб'єктивних семантичних просторів ми обрали, проаналізували та систематизували результати факторного аналізу і дослідили кореляційні зв'язки між факторами – координатами осей простору. Отримана усереднена оцінка проектується на осях діаграм розсіювання (scatterplot), міра ідентифікації рольових позицій із факторами графічно визначається відстанню між точками. Структуру семантичного простору утворюють параметри, що відповідають певним аспектам когнітивної організації індивідуальної свідомості: зміст виокремлених факторів семантичного простору (оцінка респондентами прикладів поведінки для кожної рольової позиції віддзеркалює соціальну реальність, що увібрала різні конструкти ПШСПБ), значущість засад категоризації (зміни величин загальної дисперсії вказують на поліфонію практик і визначають міру їхньої значущості

для респондентів) та інтеркореляція діючих смислових компонентів (компоненти, що корелюють між собою, є показником змістовних зв'язків і вказують на більшу взаємозалежність між категоріями свідомості).

Обмежимо аналізом деяких рольових позицій. Отримані істотно високі позитивні кореляції в парах *«мати»/«дружина»* ($r_{xy}=0,996$ при $p=0,01$), *«мати»/«батько»* ($r_{xy}=0,979$ при $p=0,01$) стали цілком очікуваними. Розподіл точок на діаграмі розсіювання виявляє, що ці рольові позиції як два з'являються набори даних узгоджуються один з одним: розкид концентрується в безпосередній близькості від лінії ідентичності. Це може означати, що у свідомості респондентів уявлення про роль дружини і роль матері по відношенню до діючих смислових компонентів поєднані традиційним функціонально-рольовим розподілом обов'язків, прописаним як суспільна норма седиментованого досвіду. Відтак ідентифікація із цими рольовими позиціями може пояснюватися стійкістю в побутовому дискурсі рольових стереотипів дружини-матері, що сприймаються як нормативні конструкти дискурсу традиційної сім'ї (ДТС). Під ДТС розуміємо конструйований текст, в якому відтворені традиційні уявлення про смисл стосунків між чоловіком і жінкою, фокусовані виключно на виконанні ними соціальних ролей, функцій, котрі відповідають приписам подружньої взаємодії як суспільної норми.

Переконливі докази того, що в уявленнях респондентів функціонально-рольові обов'язки батька та матері збігаються, надано в графіку розсіювання рольових позицій *«матері»* і *«батька»*. Такий розподіл може вказувати на зміни у розумінні того, що народження, догляд і виховання – це спільний обов'язок чоловіка і жінки по відношенню до дитини, незалежно від характеру їхніх стосунків чи конструктів ПШСПБ. У цьому випадку у свідомості респондентів ідентифікація з рольовою позицією *«матері»* чи *«батька»* функціонально нічим не вирізняється. Більше того, як цілком допустима практика розглядається соціальне батьківство. Відтак можемо припустити, що традиційні уявлення про рольову позицію *«батька»* тільки як годувальника сім'ї, професійно успішного і через це відстороненого від процесів догляду та виховання за дитиною – трансформується. Соціальна активність жінки-матері врівноважує активність чоловіка/батька в частині виконання обов'язків по догляду за дитиною, участь в процесах виховання. Зміни в розумінні рольової позиції *«батька»* вбачаються й у тому, що в уявленнях респондентів вибудовується інша батьківська поведінка:

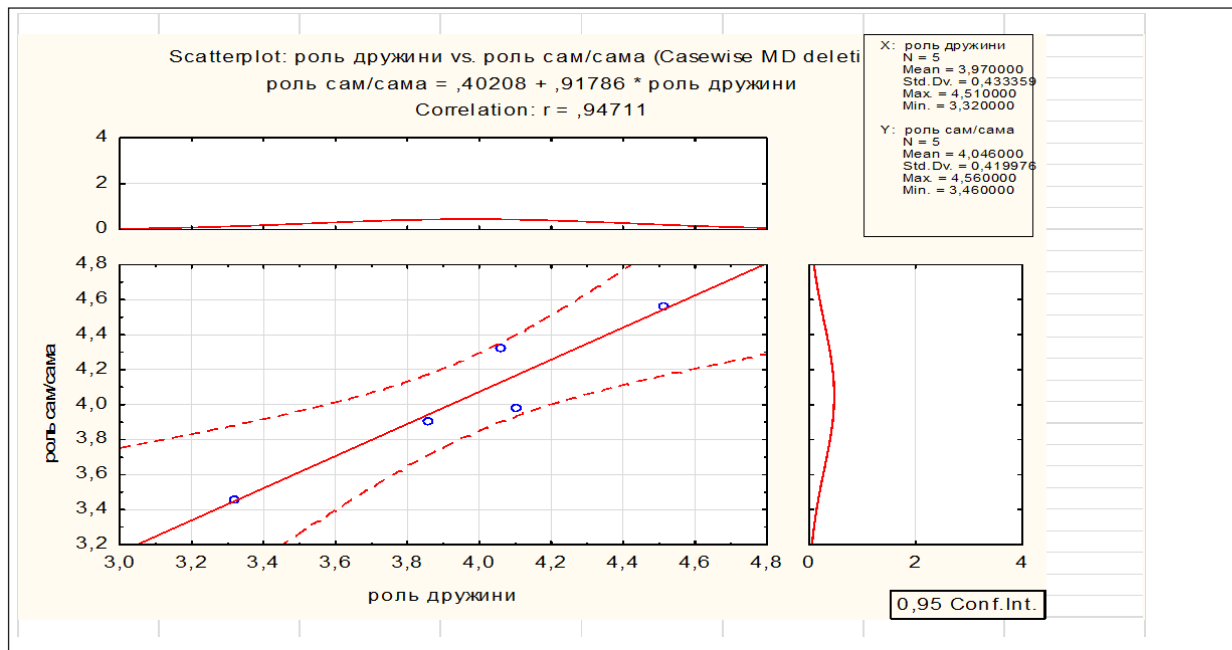


Рис. 1. Розташування рольових позицій «сам/сама» і «дружини» у суб'єктивному семантичному просторі

готовність присвячувати вільний час дитині, охопленість її інтересами, її сферою діяльності, виконання функцій, що традиційно вважалися «жіночими».

Виявлені сильні кореляції між рольовими позиціями «батька» і «сам/сама» ($r_{xy}=0,988$ при $p=0,01$) та «батька» / «чоловіка» ($r_{xy}=0,990$ при $p=0,01$) свідчать про те, що у свідомості респондентів ці ролі ідентифікуються з описом типових прикладів поведінки в факторах другого порядку. Примітно, що ідентифікація з роллю батька в компоненті «ставлення до батьківства» та «сам/сама» по відношенню до «ціннісного прагматизму» дещо зміщені від лінії ідентичності. Пояснення з рольовою позицією «батька» може пов'язуватись із переоцінкою респондентами традиційного конструкту батьківства, що зокрема підкріплюється високою оцінкою шкал, котрі вказують на готовність виховувати нерідних дітей. Із чого робимо висновок, що категоріальні структури індивідуальної свідомості, в якій розміщено індивідуальні системи значень, реконструюються. Відтак сприйняття себе батьком змінює уявлення про категорію «батьківство»: і як практику, і як ідентичність. Неспівпадіння по відношенню до фактору «ціннісний прагматизм» артикульює домінуючі індивідуально-особистісні предикторів смислів у конструюванні практик партнерства та батьківства, що пояснюються різними ціннісними смислами. Найбільш близькими рольові позиції виявляються по відношенню до факторів

другого порядку: «варіативного компоненту стосунків», «стилізованого компоненту стосунків» та «інваріативного компоненту стосунків». Зазначене може мати пояснення в тому, що ідентифікація відбувається в умовах полідискурсивного простору, де ДСІ самовизначається з прийняттям/запереченням, ідентифікацією/відчуженням різних чинників впливу: цінностей, норм, правил, традицій, стереотипів, ролей, функцій.

Цікавими виявилися результати дослідження кореляції між рольовими позиціями «сам/сама» і «дружини» $r_{xy}=0,947$ при $p=0,01$ (рис. 1).

Лінія розрізнення на графіку чітко вказує, що розкид збігається з лінією ідентичності в трьох позиціях, чисельно наближених між собою, відносно факторів. У реконструйованому семантичному просторі ідентифікація себе з рольовою позицією «дружини» спостерігається відносно факторів: «варіативного компоненту», «стилізованого компоненту стосунків» та «інваріативного компоненту». Припускаємо, що у свідомості респондентів ідентифікація з рольовою позицією «дружини» відбувається в частині виконання нею господарських функцій, навіть за відсутності офіційного підтвердження її в цьому статусі. Пояснення може бути в тому, що ідентичності дружини, матері, чоловіка, батька конструюються за правилами і нормативними приписами ДТС, артикульованими на бінарності гендерних рольових ознак, зокрема в конструйованих побутом імперативах: «жінка має бути»,

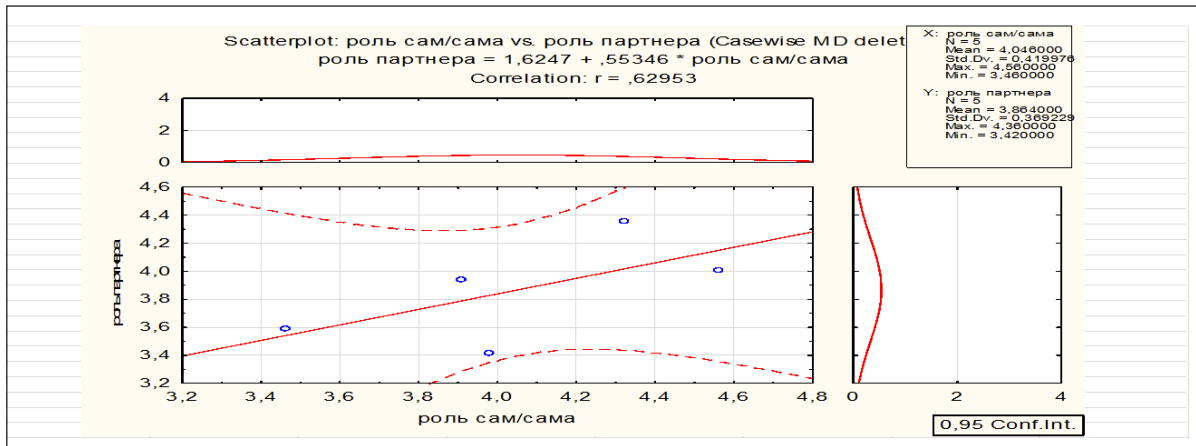


Рис. 2. Розташування рольових позицій «партнера/співмешканця» і «сам/сама» у суб'єктивному семантичному просторі

«чоловік повинен вміти», «не жіноча це справа», «покликання жінки в материнстві» тощо. Вочевидь, ідентифікація з рольовою позицією «дружини» не суперечить у частині виконання тих прикладів поведінки, котрі увійшли до «варіативного компоненту», «стилізованого компоненту стосунків» та «інваріативного компоненту», поєднаних у свідомості респондентів прийняттям соціально підтриманих функціональних обов'язків ролі дружини.

На графіку представлено дані, що вказують на відхилення від лінії ідентичності рольових позицій «дружини» та «сам/сама». Це означає, що у свідомості респондентів не ідентифікуються з рольовою позицією «дружини» приклади поведінки, які увійшли у фактори «ставлення до батьківства» та «ціннісний прагматизм». Неузгодженість виявляється в допустимості для рольової позиції «дружини» зберігати стійкий союз з іншим партнером, що суперечить в уявленнях респондентів нормативній поведінці в рольовій позиції «матері». Не розглядається ідентифікація і з тої причини, що для респондентів має ціннісне значення особиста свобода, вільний вибір, пов'язаний із сексуальним життям, що проглядається, зокрема, і в плануванні/відмові народження дитини/дітей, у чому пересвідчуємося, беручи до уваги факторні навантаження за згаданими шкалами. Розуміння того, що в рольовій позиції «дружини» жінка ідентифікує себе з жінкою, а не тільки з матір'ю чи дружиною, вочевидь, вказує на трансформацію рольових ідентичностей, що змінюють традиційне сприйняття ролі дружини тільки як берегині домашнього вогнища, і все більше стають результатом суб'єктивних виборів/рішень стосовно конструктів ПШ-СПБ та самореферентії ідентичностей.

Докладно зупинимось на аналізі діаграми з рольовою позицією «партнера/співмешканця» (рис. 2).

У таблиці координат рольових позицій відносно факторів середні арифметичні показники рольової позиції «партнера/співмешканця» цілком логічно виявилися більшими відносно «інваріативного компоненту», «стилізованого компоненту стосунків» та «ціннісного прагматизму». В уявленнях респондентів саме ці поведінкові набори ідентифікуються з рольовою позицією «партнера/співмешканця».

Кореляція між рольовою позицією «партнера/співмешканця» і «сам/сама» виявилася середньою ($r_{xy}=0,629$ при $p=0,01$). Попри невисокі статистичні дані вважаємо, що отримані, результати мають змістове значення в контексті досліджуваної проблематики. Діаграма розсіювання ілюструє групування точок на протилежних полюсах, що може тлумачитись як полярність рольових позицій відносно факторів. Найближчими до лінії регресії виявилися рольові ідентифікації відносно «варіативного компоненту» та «стилізованого компоненту стосунків». Таке розташування пояснює смисли ідентифікації партнера із собою в заданих конструктах (зміст факторів). Вочевидь, ідентифікація з рольовою позицією «партнера/співмешканця» означає, що у свідомості респондентів змінюється розуміння партнерства тільки як практики нетривалого співжиття. Із чого робимо висновок, що практики шлюбно-сімейного партнерства (цивільний шлюб, конкубінат, вільний союз, снєк, інші) для досліджуваних втрачають значення тільки маргінальних (пробних/перехідних) практик. Для респондентів більше важить смисл практики партнерства в частині її нормативності як сконструйованого уявлення, а не соціальної норми, де



чільними є статус та дотримання загально-прийнятих стандартів.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, вибудовані індивідуальні семантичні простори є ілюстрацією визначальних орієнтирів у конструюванні ПШСПБ. Встановлено, що в конкретно виявленому факторі вибудовуються певні типи ідентичностей як реакція на комунікативну ситуацію. Зазначене дозволяє нам говорити про ризоматичну конфігурацію ідентичностей в ПШСПБ, що відображає специфіку категоріальних структур індивідуальної свідомості, де відсутній уніфікований корінь, а семантичний простір представлено як децентроване утворення, відкрите для множини різних ідентичностей іманентних комунікативній ситуації. Утворена за цими ознаками багатовимірна система координат розміщує в собі множинні ідентифікації із заданими рольовими позиціями. Кореляції рольових позицій із особистісними конструктами вказують на змістові зв'язки між ними і категоріями індивідуальної свідомості та демонструють, що в різних рольових позиціях ідентичність утворюється як результат особистісно значимої комунікативної ситуації. Виявлена в семантичному просторі аналізованих значень різна ідентифікація особистісних конструктів із запропонованими рольовими

позиціями вказує, що зміни категоріальної структури індивідуальної свідомості позначені утворенням множинних ідентичностей.

Подальші перспективи розвідок у даному напрямі вбачаємо в дослідженні практик самотності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Луман Н. Почему необходима «системная теория»? Проблемы теоретической социологии. 1994. С. 43–54.
2. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / пер. с нем. И.Д. Газиева под ред. Н.А. Головина / СПб.: Наука, 2007. 648 с.
3. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983. 176 с.
4. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
6. Шмелёв А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
7. Яцина О.Ф. Самореферентність дискурсивної ідентичності // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 30. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 764–775.

СЕКЦІЯ 8. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ «ОПИТУВАЛЬНИКА ВЕЛИКОЇ П'ЯТІРКИ» ПСИХОЛОГАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Барко В.І., д. психол. н.,
професор, головний науковий співробітник

Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України

Остапович В.П., к. юрид. н.,
завідувач лабораторії психологічного забезпечення

Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України

Барко В.В., к. пед. н.,
старший науковий співробітник

Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України

Статтю присвячено проблемі теоретичного обґрунтування й українськомовної адаптації для використання в поліції «Опитувальника великої п'ятірки», в основу якого покладено п'ятифакторну модель особистості. Автори розкривають теоретичну модель, що описує особистість за допомогою п'яти факторів: екстраверсії, нейротизму, поступливості, сумлінності й відкритості досвіду; наводяться результати дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на україномовну адаптацію опитувальника.

Ключові слова: «Опитувальник великої п'ятірки», психодіагностична робота, адаптація, валідність, надійність.

Стаття посвячена проблемі теоретичного обґрунтування й україномовної адаптації для використання в поліції розповсюдженого в країнах Заходу «Опросника большой пятерки», в основу якого покладено п'ятифакторну модель особистості. Автори розкривають теоретичну модель, що описує особистість з допомогою п'яти факторів: екстраверсії, нейротизму, уступливості, добросовістності й відкритості досвіду; наводяться результати дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на україномовну адаптацію опитувальника.

Ключевые слова: «Опросник большой пятерки», психодиагностическая работа, адаптация, валидность, надежность.

Barko V.I., Ostapovich V.P., Barko V.V. POSSIBILITY OF "BIG FIVE LOCATOR" QUESTIONNAIRE FOR USE BY PSYCHOLOGISTS OF UKRAINIAN NATIONAL POLICE

The article is dedicated to the problem of theoretical argumentation and Ukrainian language adaptation for application in the National Police widely distributed in the west "Big five locator questionnaire", based on the five-factor model of personality. The authors disclose the core of theoretical model that describes personality with the help of five factors: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness for experience. The results of experiment, devoted to adaptation of "Big five locator" questionnaire are described as well.

Key words: "Big five locator" questionnaire, psychological diagnostic, adaptation, validity, reliability.

Постановка проблеми. Теоретичним фундаментом багатьох сучасних психодіагностичних методик є п'ятифакторна модель особистості, що стала останніми роками дуже популярною. Модель сформувалася за кордоном на основі багаторічних емпіричних досліджень і наразі стимулює значну частку робіт у галузі персональної психології. У багатьох кроскультурних дослідженнях, що проводилися в англійських країнах, а також у Німеччині, Франції, Японії тощо, чимало уваги приділялось змісту самих факторів, конструюванню інструментів для їх вимірювання [1–4; 7–8]. У нашій країні відсутні опитувальники, які

ґрунтуються на п'ятифакторній моделі особистості, що певним чином обмежує можливість й знижує ефективність психодіагностичної роботи психологів Національної поліції України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології деякі з чинників, схожі на ті, що входять у велику п'ятірку, були виділені В. Мельниковим і Л. Ямпольським під час факторизації шкал і завдань MMPI і 16 PF [4, с.128]. Свого часу Л. Гольдберг і О. Шмелев повторили на матеріалі російської лексики дослідження Р. Кеттелла; серед виявлених ними 15 чинників є аналогічними тим, які розглядаються



в п'ятифакторній моделі [5, с. 35]. У результаті порівняння англійської і російської лексики особистісних рис виявлено подібність чотирьох найбільш потужних факторів із факторами «Великої п'ятірки». Результати, що стосуються чинника «емоційної стабільності», виявилися менш чіткими [4, с. 127]. Наразі в нашій державі відсутні дослідження, присвячені українськомовній адаптації опитувальників, які ґрунтуються на п'ятифакторній моделі особистості [6, с. 110].

Постановка завдання. Метою статті є адаптація англомовного «Опитувальника великої п'ятірки» (Big five locator questionnaire) для використання в Національній поліції України..

Виклад основного матеріалу дослідження. Коротко зупинимося на теоретичній моделі, що описує особистість за допомогою п'яти факторів: екстраверсії, нейротизму, поступливості, сумлінності й відкритості досвіду. Під час опису чинників дотримуватимемося традиційного трактування, запропонованого зарубіжними авторами.

Нейротизм проявляється в чутливості індивіда до стресових ситуацій. На одному полюсі цього чинника знаходяться реактивні особи, що відрізняються легкістю виникнення негативних емоцій. Вони відчувають значну кількість негативних переживань, є тривожними, дратівливими, схильними до поганого настрою, схильними усе бачити на чорному тлі, а також вони є менш задоволеними життям за інших. Негативна емоційність може зашкодити високим інтелектуальним і академічним досягненням. На іншому полюсі знаходяться індивіди, що мають тенденцію ставитися до життя раціональніше і спокійніше за більшість людей. Між названими полюсами знаходиться великий середній діапазон міри вираженості цього чинника.

Екстраверсія – чинник, що проявляється в спрямованості на зовнішній або внутрішній світ. Як добре відомо, екстраверти відрізняються товариськістю, активністю, імпульсивністю, пошуком нової потужної зовнішньої стимуляції. Вони схильні до лідерства, більше фізично і вербально активні, доброзичливі, веселі, оптимістичні. Інший полюс чинника представлений інтровертом, для якого характерна тенденція до незалежності, самостійності, індивідуалізму. Між двома описаними полюсами знаходиться амбіверт – людина, здатна як до життя в стані ізоляції, так і до активної діяльності в соціумі.

Відкритість досвіду – чинник, який проявляється у відкритості, сприйнятливості

будь-якого виду знань. Тут присутній інтерес як до внутрішнього світу особи, так і до того, що відбувається у зовнішньому світі. Відкриті досвіду люди мають широкі інтереси, розвинену фантазію, гнучкий розум, оригінальність і естетичну чутливість, їх притягає усе нове, незвичайне. У найширшому сенсі їх можна назвати дослідниками. Вони відкриті для нових підходів, шляхів вирішення проблем, відрізняються схильністю до самоаналізу і рефлексії. Протилежність цим людям складають закриті досвіду індивіди. Їх відрізняють обмежені інтереси, такі особи сприймаються звичайними, консервативними. Вони тривалий час приділяють знайомій і шаблонній роботі. Відкритість новому досвіду може розглядатися важливим компонентом творчого потенціалу.

Поступливість – це міра соціоцентризму (альтруїзму), як протилежності егоцентризму. На одному кінці цього континууму розташовується «конформіст», схильний підпорядковувати особисті потреби потребам групи, він швидше приймає норми групи, ніж наполягає на власних принципах. Гармонійні стосунки з іншими для конформіста важливіші за відстоювання особистої думки. Цю рису також називають «приємним характером», що проявляється в довірі до людей, доброзичливості, уникненні конфліктів. Інший кінець континууму представляє непоступлива, наполеглива людина, що «кидає виклик», переймається персональними принципами і потребами. Наполеглива людина йде за внутрішнім голосом, а не за групою, відрізняється схильністю створювати проблеми для інших, певною байдужістю, жорсткістю, ворожістю до інших. Така людина здатна переходити від управління ситуацією до покірності її вимогам.

Сумлінність – це чинник, що виражає міру свідомого контролю з боку суб'єкта за своєю поведінкою і діяльністю. Один його полюс представлений такими якостями, як високе самовладання, добросовісність, завзятість, організованість, дисциплінованість, відповідальність, ретельність, точність у роботі, орієнтація на завдання. Усі ці риси сприяють зосередженню індивіда на особистісних і професійних цілях. У результаті виникає тип особистості, яку можна назвати «сфокусована». Такий індивід багато працює, спрямований на кар'єру, іноді є «трудоголіком». Інший полюс представлений мінливою людиною, що легко відволікається, є неорганізованою, спонтанною, не зосередженою на меті, часто є гедоністом із низьким рівнем цілеспрямованої поведінки. Це гнучкий індивід, який легко кидає розпочату справу, слабо контролює власні імпульси. «Мінливі» не

обов'язково працюють менше за «сфокусованих» людей, але їхня активність менше пов'язана з роботою. У цьому континуумі розташовується збалансований індивід, що поєднує тенденції постійності й мінливості [2, с. 130].

Для діагностики зазначених чинників пропонувалося чимало особистісних опитувальників. До найбільш поширених належить запропонований П. Костою і Дж. Мак-Кра опитувальник NEO-PI-R. Автори поставили завдання створення діагностичного інструмента, який міг би використовуватися в ситуаціях, що вимагають досить швидкої оцінки загальної структури особистості. Опитувальник містить 240 завдань, він дозволяє оцінити не лише 5 основних факторів, а й по 6 підпорядкованих кожному фактору складників. Кожне завдання є числовою біполярною п'ятибальною шкалою, полюси якої задані протилежними за змістом особистісними характеристиками, опитувальник не містить зворотних шкал. Вибір лівого полюса шкали завжди свідчить про вираженість цього чинника, наприклад, екстраверсії в обстежуваного, а вибір правого полюса вказує на наявність протилежної риси – інтроверсії. Розробники NEO-PI-R прагнули зробити його максимально простим і зручним у застосуванні [3, с. 120].

Коста і Мак-Кра також розробили опитувальник під назвою «NEO-FFI». Нова версія містить 60 завдань і вимірює 5 основних факторів. Обидві версії (із 240 та 60 завдань) є комерційними продуктами і можуть бути використані лише з дозволу авторів. У 1999 році Л. Бурлачук і Д. Корольов здійснили російсько- і українськомовну адаптацію скороченого варіанта (містить 25 завдань) опитувальника, отримавши прийнятні психометричні показники валідності й надійності [4, с. 131].

Невдовзі О. Джон, Л. Науман і С. Сото (2008) розробили свій варіант опитувальника, який отримав назву «BFI» («Big Five Inventory», «Опитувальник великої п'ятірки» (далі – ОВП)), який складається із 44 персональних характеристик і дозволяє оцінити особистість на основі вищезазначених п'яти факторів. ОВП містить інвертовані (зворотні) шкали, кожен із факторів надалі поділяється на декілька особистісних складників. Практичне використання ОВП психологами не потребує дозвільних процедур [1, с. 320].

Нами проведено дослідження, спрямоване на українськомовну адаптацію ОВП, яке здійснювалося у два етапи. Спочатку було проведено аналіз різних варіантів перекладу завдань, що дозволило обрати

остаточний варіант тексту опитувальника. На другому етапі перевірялися надійність і валідність ОВП, з'ясувався характер зв'язку результатів із даними, отриманими за допомогою опитувальників Г. Айзенка (EPI) і Л. Собчик (ITO), оскільки ці методики мають схожі діагностичні конструкти. На цьому етапі були розраховані нормативні показники для обстеженої вибірки.

Вибірка складалася із студентів, що навчаються в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова і Харківському національному університеті внутрішніх справ. На попередньому етапі, коли перевірялись різні варіанти перекладу завдань, було обстежено 250 осіб. Вибірка для стандартизації україномовного варіанту налічувала 120 студентів (40 чоловіків, 80 жінок; середній вік становив 18,7 років). До вибірки включено студентів гуманітарних факультетів і курсантів юридичного профілю. Опитування здійснювалося на добровільних засадах у груповій формі. Під час адаптації були збережені особливості англійського оригіналу. За допомогою трьох незалежно працюючих перекладачів розроблено текст опитувальника українською мовою, який, з одного боку, максимально схожий на зміст оригіналу, а з іншого – у ньому використовувалися звичні особистісні дескриптори, поширені в українській мові.

У процесі адаптації отримано дані стосовно трьох аспектів надійності опитувальника: ретестового, надійності паралельних форм і внутрішньої узгодженості. Ретестова надійність, виражена у вигляді коефіцієнта кореляції між двома послідовними тестуваннями з інтервалом два тижні, становить для українськомовної форми для фактора нейротизму 0,72; екстраверсії – 0,80; відкритості досвіду – 0,64; поступливості – 0,82; сумлінності – 0,77 ($p=0,01$). Ці значення відповідають психометричним вимогам.

Для частини вибірки, що однаково добре володіє англійською й українською мовами (слухачі магістратури факультету романо-германської філології), різномовні варіанти шкали розглядалися паралельними формами (обидві складаються з однакової кількості завдань, парно зрівняних за структурою і змістом, а результати, отримані за їх допомогою, близькі між собою). Коефіцієнти кореляції для англійської форми опитувальника за умов інтервалу опитування у два тижні виявились такими: для фактора нейротизму – 0,70; екстраверсії – 0,88; відкритості досвіду – 0,79; поступливості – 0,59;



сумлінності 0,85 ($p=0,01$). Під час перевірки за допомогою t -критерію також не виявлено значних відмінностей між розподілами тестових показників в обох формах. Не виявлено значущих відмінностей і під час перевірки за допомогою критерію χ^2 . Тому українськомовну й англомовну форми опитувальника можна вважати тотожними.

Для перевірки внутрішньої узгодженості завдань шкали розраховувався коефіцієнт Кронбаха (таблиця 1). Усі показники можна вважати допустимими з точки зору вимог до психодіагностичного інструментарію. Зазначимо, що коефіцієнти відносно невисокі унаслідок незначної кількості завдань опитувальника, що входять до тієї чи іншої шкали.

Таблиця 1

Коефіцієнти для ОВП

№	Шкала	Для англомовної версії	Для українськомовної версії
1	Нейротизм	0,62	0,67
2	Екстраверсія	0,73	0,75
3	Відкритість досвіду	0,66	0,63
4	Поступливість	0,68	0,70
5	Сумлінність	0,69	0,72

Викладене свідчить про задовільну надійність опитувальника.

Під час вивчення валідності відповіді обстежуваних факторизувались методом головних компонентів із подальшим варімакс-обертанням. На попередньому етапі й під час стандартизації українськомовної версії ОВП ми отримали п'ятифакторну структуру, що за змістом збігалася з очіку-

ваною. Відсоток поясненої дисперсії становив 14,0; 12,8; 10,4; 7,89; 5,6 для екстраверсії, сумлінності, відкритості досвіду, поступливості й нейротизму відповідно. В українськомовній версії п'ять чинників пояснили в сумі 52,6% загальної дисперсії перемінних.

Конструктну валідність ОВП також підтверджують результати зіставлення даних цього опитувальника з тими, які отримані під час використання інших методик [7, с. 130]. Так, виявлено прогнозовану кореляцію ($r=0,45$; $p=0,05$) чинника екстраверсії ОВП зі шкалою екстраверсії ЕРІ. Також фактори ОВП виявились пов'язаними з деякими факторами ІТО (таблиця 2). Як видно, нейротизм негативно корелює зі шкалою 1 (екстраверсія) і факторами 2 (спонтанність) і 3 (агресивність); натомість позитивні кореляції спостерігаються зі шкалами 5 (інтроверсія), 6 (сенситивність) і 7 (тривожність).

Екстраверсія позитивно корелює з однією шкалою ІТО, а також шкалами 2 (спонтанність) і 3 (агресивність); негативно – зі шкалами 4 (ригідність), 5 (інтроверсія), 6 (сенситивність) і 7 (тривожність). Відкритість досвіду позитивно пов'язана зі шкалами 6 (сенситивність), 7 (тривожність), 8 (емотивність), хоча коефіцієнти кореляції незначні. Поступливість позитивно корелює зі шкалами 6 (сенситивність), 7 (тривожність), негативно – зі шкалами 2 (спонтанність), 3 (агресивність), 4 (ригідність). Сумлінність позитивно пов'язана зі шкалами 5 (інтроверсія), 6 (сенситивність), негативно – зі шкалами 1 (екстраверсія) і 2 (спонтанність). Наведемо інструкцію і текст опитувальника.

Інструкція: оцініть ступінь прояву Ваших особистісних якостей за 5-бальною шкалою від 1 (якість відсутня або дуже слаб-

Таблиця 2

Кореляції шкал ІТО і факторів ОВП

Шкали ІТО	Нейротизм	Екстраверсія	Відкритість досвіду	Поступливість	Сумлінність
1-екстраверсія	-0,44*	0,82*	0,30	-0,27	-0,22
2-спонтанність	-0,55*	0,45*	0,12	-0,35	-0,25
3-агресивність	-0,62*	0,51*	-0,22	-0,40	0,15
4-ригідність	-0,18	-0,34	0,15	-0,41*	0,30
5-інтроверсія	0,38	-0,64*	-0,18	0,38	0,45
6-сенситивність	0,40*	-0,43	0,24	0,40	0,48*
7-тривожність	0,66*	-0,45*	0,32	0,42	0,31
8-лабільність (емотивність)	0,30	0,35	0,36	0,23	0,28

Примітка: $p=0,05$; * $p=0,01$

Текст опитувальника.

Про мене можна сказати, що я людина, яка:

1	Балакуча і комунікабельна	23	Ледаща
2	Бачить недоліки інших	24	Емоційно стійка, особливо не засмучується
3	Прагне робити все досконало і ретельно	25	Винахідлива
4	Засмучена, пригнічена	26	Позитивна і життєстверджуюча
5	Сповнена новими ідеями	27	Холодна та байдужа
6	Замкнена і стримана	28	Наполеглива у досягненні результату
7	Безкорисно допомагає іншим	29	Схильна до раптових змін настрою
8	Недостатньо старанна	30	Із розвинутим почуттям естетичного, артистизму
9	Спокійна і стресостійка	31	Сором'язлива, стримана
10	Багато чим цікавиться	32	Делікатна й уважна майже до кожного
11	Сповнена енергії	33	Ефективна й продуктивна
12	Сперечається і свариться з іншими	34	Зберігає спокій у напружених ситуаціях
13	Надійна в роботі	35	Добре справляється з одноманітною роботою
14	Напружена	36	Активна і товариська
15	Творча і вдумлива	37	Різка і нестримана з іншими
16	Сповнена ентузіазму	38	Усе планує і дотримується запланованого
17	Здатна прощати	39	Легко нервується
18	Неорганізована	40	Любить розмірковувати, аналізувати ідеї
19	Надмірно тривожна	41	Мало цікавиться мистецтвом
20	Має яскраву уяву	42	Любить співпрацювати з іншими
21	Спокійна	43	Легко відволікається
22	Довірлива	44	Є витонченою у питаннях мистецтва, музики та літератури

Таблиця 3

Ключі до шкал опитувальника ОВП

Екстраверсія	1	6R	11	16	21R	26	31R	36		
Поступливість	2R	7	12R	17	22	27R	32	37R	42	
Сумлінність	3	8R	13	18R	23R	28	33	38	43R	
Нейротизм	4	9R	14	19	24R	29	34R	39		
Відкритість досвіду	5	10	15	20	25	30	35R	40	41R	44

Примітка: літерою R позначені реверсні шкали, в яких бал змінюється: 5 на 1; 1 на 5; 4 на 2; 2 на 4; бал 3 не змінюється).

ко виражена) до 5 (якість виражена дуже яскраво).

Розподіл «сирих» балів для вибірки в цілому (а також для підвбірок чоловіків і жінок) перевірявся на нормальність за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова. Результати дозволяють на рівні значущості 0,01 підтвердити гіпотезу про нормальність розподілу балів за кожним із факторів ОВП як у вибірці в цілому, так і в кожній із підвбірок. Таким чином, усі проаналізовані результати відповідають закону нормального розподілу. Перевірка за допомогою критерію χ^2 не виявила значимих відмінностей у відповідях чоловіків і жінок ($p=0,05$). У таблиці 3 наводяться ключі для кожної з 5 шкал ОВП.

Отримані результати відповідають існуючим у психодіагностиці теоретичним уявленням. Як видно із кореляційних зв'язків, ОВП підтверджує дані щодо присутності в особистісному паттерні обстежуваного стеничних або гіпостеничних рис реагування (екстра-інтровертованості, тривожно-

сті-агресивності), які можуть бути отримані за допомогою опитувальників Г. Айзенка і Л. Собчик. Водночас незначні коефіцієнти кореляції факторів «відкритість досвіду», «поступливість», «сумлінність» з іншими шкалами опитувальника ІТО свідчать про самостійну психодіагностичну цінність ОВП для виявлення саме цих характерологічних особливостей. Наведемо дані щодо середніх значень і стандартних відхилень для шкал українськомовної версії ОВП (табл. 4).

Таблиця 4

Середні й стандартні відхилення для шкал ОВП

№	Шкала	Середнє	Стандартне відхилення
1	Екстраверсія	33,6	5,8
2	Поступливість	35,4	4,2
3	Сумлінність	36,8	3,9
4	Тривожність	29,3	3,7
5	Відкритість досвіду	38,2	6,1



Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, здійснено українськомовну адаптацію англомовної психодіагностичної методики (розробники – О. Джон, Л. Науман і С. Сото (2008) «Опитувальник великої п'ятірки»). Адаптований українськомовний опитувальник ОВП характеризується задовільними психометричними показниками валідності, надійності, внутрішньої узгодженості. Проведення опитувань за допомогою ОВП можливе в індивідуальній або груповій формі, воно займає близько 10–15 хвилин. Опитувальник може застосовуватися психологами Національної поліції в дослідницьких цілях, зокрема на перших етапах психодіагностичного дослідження для отримання даних, на підставі яких у подальшому обираються інші діагностичні методики. Також ОВП може бути корисним ведучим тренінгових груп, адже проведення опитувань на основі ОВП, на відміну від використання більш громіздких опитувальників, не порушує логіку тренінгового процесу; результати такого опитування можуть стати підґрунтям для обговорення і подальшої роботи тренінгової групи. Один із недоліків зазначеного опитувальника – це незахищеність від фальсифікації відповідей. Тому в процесі психодіагностичного обстеження осіб (наприклад, під час призначення працівників поліції на вакантні посади, просування по службі тощо) поряд із проведенням самооцінки кандидатів, доцільно додатково використовувати експертне оцінювання шляхом заповнення цього опитувальника керівниками і колегами по службі,

які добре знають обстежуваних кандидатів, із подальшим порівнянням результатів самооцінки й експертних оцінювань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. John O., Naumann L., Soto C. Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 2008. P. 114–158.
2. Howard P., Medina P., Howard J. The Big Five locator: A quick assessment tool for consultants and trainers. *The 1996 Annual*. V. 1. San Diego: Preiffer & Company, 1996.
3. Pervin L., John O. *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 2001. Vol. 2. P. 102–138.
4. Бурлачук Л., Королев Д. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности. *Вопросы психологии*. Москва: Школа-Пресс, 2000. № 1. С. 126–135.
5. Голдберг Л., Шмелев А. Межкультурное исследование лексики личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 4. С. 32–39.
6. Барко В. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): монографія. Київ: Ніка-Центр, 2003. 448 с.
7. Барко В., Кирієнко Л., Барко В. Професійний психологічний відбір на службу до поліції з використанням адаптованого індивідуально-типологічного опитувальника. *Право і безпека*. Харків: ХНУВС, 2017. № 3 (66). С. 125–132.
8. Barko V., Beck A., Tatarenko A. Developing of Police Management Training in Post-Soviet Societies: Understanding the Context and setting the Agenda. *Police Quarterly*. 2002. Vol. 5. № 4. P. 447–469.

УДК 159.316.624

АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРИЧИН НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ У КОНФЛІКТІ З ЗАКОНОМ

Орос О.Б., к. соціол. н.,
доцент кафедри психології
Мукачівський державний університет

У статті проаналізовано деякі причини насильницької протиправної поведінки неповнолітніх. Виокремлено причини соціального середовища (макрорівень), безпосередні фактори формування особистості (мікрорівень), а також індивідуальні особливості особистості, котра взаємодіє із конкретною життєвою ситуацією.

Ключові слова: неповнолітні, чинники, насильницька поведінка, злочинність неповнолітніх, девіантна поведінка, делінквентна поведінка.

В статье проанализированы некоторые причины насильственного противоправного поведения несовершеннолетних. Выделены причины социальной среды (макроуровень), непосредственные факторы формирования личности (микроуровень), а также индивидуальные особенности личности, которая взаимодействует с конкретной жизненной ситуацией.

Ключевые слова: несовершеннолетние, причины, насильственное поведение, преступность несовершеннолетних, делинквентное поведение, девиантное поведение.

Oros O.B. ANALYSIS OF SOME OF THE CAUSES OF VIOLENT BEHAVIOR OF MINORS WHO ARE IN CONFLICT WITH THE LAW

The article analyzes some of the causes of violent misconduct of juveniles, in particular, the causes of the social environment (macro level), direct factors of personality formation (micro level), as well as individual features of the person who interacts with a particular life situation are identified.

Key words: minors, factors, violent behavior, juvenile delinquency, deviant behavior, delinquent behavior.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство зазнає значних трансформацій, які тісно пов'язані з реконструкцією, труднощами та кризами як в політичній, економічній сфері, так і в культурній та соціальній. Така складна ситуація провокує виникнення серед найбільш вразливих категорій населення низки негативних соціально-психологічних явищ – алкоголізму, наркоманії, депресії, апатії, суїцидальної поведінки. Одне з центральних місць серед всього спектру девіантних проявів займає протиправна поведінка. Найбільше занепокоєння правоохоронців викликає саме злочинність неповнолітніх. Кримінальна статистика останніх років чітко виявляє, що кількість виявлених злочинів серед неповнолітніх невпинно зростає, а неповнолітній злочинець молодшає. За даними єдиного звіту про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення протягом грудня-січня 2017 року, загальна кількість осіб, що скоїли злочини, склала 117 947. З них 4 510 неповнолітні, у тому числі 212 до 14 років, 1 337 – 14–15 років, 2 916 – 16–17 років. Особливо небезпечними в системі злочинності неповнолітніх визначають саме насильницькі злочини. За звітний період неповнолітні скоїли 490 злочинів проти життя і здоров'я особи, у 2016 р. – 437,

19 з них скоєно особами до 14 років, 92 – 14–15 років, 379 – 16–17 років [1].

Дуже часто дитяча «творчість на межі правопорушення» сприймається дорослими як «зайві клопоти», які потребують покарання. Заклопотані дорослі дуже часто помилково визначають причини злочинної поведінки неповнолітніх. Батьки часто перекладають відповідальність за девіантні вчинки своїх дітей на скрутне соціально-економічне становище у суспільстві, заклади освіти, погане оточення. Водночас слід зауважити, що делінквентна насильницька поведінка неповнолітнього часто є результатом цілої системи взаємопов'язаних детермінант. Значна кількість насильницьких злочинів скоюється через гострі суперечності, що виникають у сфері дозвілля та побуту [2]. Саме тому важливо виокремити соціально-психологічні детермінанти насильницької поведінки неповнолітніх.

Мета статті – вивчити деякі причини насильницької поведінки неповнолітніх, що знаходяться у конфлікті із законом.

Стан дослідження. Проблеми детермінації делінквентних виявів неповнолітніх торкалися у своїх працях О.М. Бандурка, В.В. Вовк, А.О. Гнітій, І.П. Голосніченко, Р.А. Калюжний, Т.О. Коломоець, В.К. Колпаков, О.В. Кузьменко, В.І. Олефір, О.П. Рябченко, М.А. Самбор, Т.В. Смалюк та інші.



Проблемами насильницької злочинності дітей цікавилися А.Ф. Зелінський, В.Г. Лихолоб, В.П. Филонов, В.В. Лунєєв, І.М. Даншин, Ю.М. Антонян та інші. У різних галузях наукового знання було представлено безліч теорій пояснення причин насильницької поведінки. В психології найвагоміші позиції займають наступні інтерпретації зумовленості насильницьких дій. З. Фрейд та прихильники психоаналізу вбачають у злочинних насильницьких діях перенесення індивідом примітивного потягу до смерті від самого себе на інших [3]; прихильники необіхевіоризму (Дж. Доллард [4], Н. Міллер [4], А. Бандура [5]) вважають, що насильницькі дії – це наслідок фрустрації, яка виникає в процесі соціального навчання особистості; когнітивізм пояснює насильство як результат «дисонансів» та невідповідностей у пізнавальній сфері (Г. Тешфел [6], Л. Фестінгер [7]); інтеракціонізм трактує причини насильства як наслідок конфлікту інтересів чи несумісності цілей окремих груп (М. Шеріф [8], Г. Тешфел [9]). Аналіз психологічної наукової літератури показує низку детермінант агресивної поведінки, а саме: індивідуально-типологічних (підвищена тривожність, емоційність, фрустрація як властивості особистості); поведінкових (рефлекторна готовність до агресивного реагування); когнітивних (готовність до трактування соціально-перцептивних чинників як таких, що несуть загрозу «Я», самореалізації).

Виклад основного матеріалу. Кримінологічний аналіз насильницької злочинності часто не враховує комплексності причинної зумовленості насильницьких дій неповнолітніх, що підпадають під кваліфікацію злочину. Проте слід зауважити, що фізичне насильство може бути кваліфіковано таким без визнання факту протиправного посягання. Основними ознаками кваліфікації фізичного насильства визнані такі: «умисні дії», факт побоїв та їх наслідки у вигляді смерті, тілесних ушкоджень або шкоди честі і гідності особи.

Зростання злочинності серед неповнолітніх, зокрема збільшення питомої ваги насильницьких делінквентних дій, зумовлені цілою низкою причин та умов. Формування девіантної поведінки особистості відбувається під впливом несприятливих політичних, соціальних, економічних, культурних чинників та визначається психологічними, біологічними, соціальними, педагогічними причинами [10]. Результати дослідження, наведені О.М. Гумінім, показують, що найбільша кількість опитаних вважають, що причиною насильства серед молоді виступають кризові явища в економіці (92,2%), на другому місці – неправильне виховання (79,5%),

вплив засобів масової інформації (72,7%), конфліктні стосунки в сім'ї (72,2%) [2]. Причини насильницької поведінки мають широкий спектр, відтак потребують комплексного вивчення. Для розуміння комплексності та багаторівневості причин насильницьких протиправних дій ми взяли за основу трирівневу модель детермінації, розроблену В.Н. Кудрявцевим, де перший рівень – соціальне середовище (макрорівень), другий – безпосередні фактори формування особистості (мікрорівень) і третій – сама особистість, що взаємодіє із конкретною життєвою ситуацією [11]. Системний підхід Кудрявцева В.Н. до механізму детермінації делінквентної поведінки передбачає, що вся сукупність причин знадиться у певному взаємозв'язку одна з одною та з середовищем, і разом вони акумулюють протиправне діяння.

Чинники макросередовища дослідники ЮНІСЕФ поділяють на дві категорії: 1. Політичні, культурні та законодавчі. 2. Соціально-економічні та середовищні. «До першої групи належать політика та законодавство; культурні та релігійні норми, ставлення та очікування; рівні політичної та економічної стабільності зростання; система соціального забезпечення; глибина розриву між бідними та багатими; рівень солідарності між поколіннями в межах суспільства. У другу групу включено рівні бідності, безробіття, злочинності та насильства в громаді; якість послуг, інформації, програм способів проведення вільного часу в громаді; життя в місті, життя в селі; наявні норми, стереотипи, соціальні мережі, значущий тиск; рівні стигматизації, дискримінації та порушення прав людини, наркотична ситуація, рівні мобільності та міграції» [12, с. 25].

До мікросоціальних факторів ризику, що стосуються близьких людей, відносять:

- 1) слабкий контроль і нагляд за дітьми з боку батьків;
- 2) жорсткі, слабкі або непослідовні заходи виховання з боку батьків;
- 3) низький рівень прихильності між батьками і дітьми;
- 4) слабка участь батьків у заняттях дітей;
- 5) зловживання психоактивними речовинами або кримінальна діяльність батьків;
- 6) низький рівень доходу в родині;
- 7) контакти з однолітками, які займаються злочинною діяльністю [13].

До причин мікрорівня, що можуть лежати в основі злочинної насильницької поведінки неповнолітнього, найчастіше відносять походження з неблагополучної сім'ї, школу та групу ровесників як чинник девіантної та делінквентної поведінки [14].

З метою визначення причин насильницьких злочинних дій дітьми нами у 2013 р.

проведено індивідуальні опитування (N=21) дітей, які перебувають під вартою в ізоляторах тимчасового тримання (ІТТ) міськрайвідділів міліції Закарпатської області, затриманих за скоєння насильницьких злочинів.

Серед дітей, які перебувають під вартою, 90,5% – хлопці, 9,5% – дівчата. Вік опитуваних – від 11 до 17 років, середній зріст – 158,9 см.

Дітям було запропоновано добровільно розповісти про себе, свою родину, де і як вони проводили вільний час, про подію, яка визначила їх місце перебування під вартою та обрати один із запропонованих варіантів відповіді щодо мотивів застосування фізичного насильства проти інших. Під час опитування дітей в приміщенні знаходився охоронець, тому воно проходило методом вибору одного із заздалегідь підготовлених варіантів відповіді. Респонденту дозволялось задавати лише додаткові питання щодо уточнення процедури вибору відповіді. За допомогою інтерв'ю було також встановлено місце проживання респондента, кількість членів сім'ї, наявність у неповнолітніх батька і матері та їх професії, як діти проводять свій вільний час, а також суб'єктивне відношення до події.

За свідченнями неповнолітніх, більше 60% походять з бідних багатодітних сімей. На думку експертів (працівників ОВС), саме в малозабезпечених, багатодітних сім'ях батьки частіше зловживають алкоголем або ж ведуть розгульний спосіб життя. В результаті цього діти фактично залишаються без догляду, ними ніхто не опікується. Частина таких сімей складають ті, де батьки надовго від'їжджають на заробітки, а дітей залишають із дідусем та бабусею, які зазвичай не мають сили та змоги здійснювати належний догляд за дітьми.

Думка експертів щодо зв'язку між неблагополучними та багатодітними сім'ями спирається на документацію та статистику правоохоронних органів. Наукове підґрунтя для аналогічного ствердження можна знайти в класифікації типів сімей. Згідно з концепцією М.М. Шпак, виокремлюються чотири типи сімей із дітьми, виховання в яких сприяє формуванню соціально-педагогічної занедбаності дітей:

- кримінальні і аморальні сім'ї (сім'ї, в яких батьки схильні до кримінальної й аморальної поведінки);
- конфліктні сім'ї;
- сім'ї з недостатніми виховними ресурсами (неповні сім'ї, багатодітні сім'ї тощо);
- педагогічно некомпетентні сім'ї (сім'ї, де батьки займають неправильну педагогічну позицію або використовують неприпустимі методи виховання) [15, с. 191].

Положення про недостатні виховні ресурси багатодітних сімей треба вважати дискусійним і таким, яке потребує емпіричної перевірки. На формування делінквентної поведінки дитини значний вплив здійснюється обставинами, що можуть сприяти формуванню асоціальної спрямованості у сім'ї: неповна чи деформована сім'я, хвороба одного з батьків; несумлінне виконання своїх батьківських обов'язків, грубість, деспотизм, байдужість; втягнення дітей у жебрацтво, проституцію, інші злочинні діяння; наявність у сім'ї асоціальних поглядів; негативний приклад батьків або інших членів сім'ї – сварки, скандали, алкоголізм, наркоманія [16]. Засвоєння негативних, асоціальних моделей поведінки, відсутність арсеналу ненасильницьких способів розв'язання конфлікту та задоволення соціальної групи потреб сприяє вчиненню неповнолітніми насильницьких дій, які підпадають під кваліфікацію злочину. Отже емпірично доведено, що всі діти-правопорушники походили із неблагополучної сім'ї або із педагогічно неспроможних сімей.

На сьогодні, школу, на жаль, не можна назвати безпечним місцем для дитини. За даними вітчизняних досліджень, близько 50% дітей зазнають насильницьких посягань (є жертвами булінгу) саме у школі [17]. Дані нашого дослідження показали, що більшість неповнолітніх правопорушників вказали на свою низьку шкільну успішність (19 респондентів), решта взагалі не відвідує школу (2). Було також встановлено, що більша частина опитаних у вільний час перебувала на вулиці та розважалась з друзями (76,2%), вдома допомагали батькам – 9,5%, займалися спортом на спортивному майданчику – 9,5%, навчалось тільки 4,8%. До того ж за твердженням більшості дітей, їх друзі також частенько потрапляють у ситуації конфлікту із законом.

До особистісних факторів ризику формування насильницької поведінки Л.Б. Шнейдер відносить наступні:

- 1) гіперактивність;
- 2) імпульсивність;
- 3) слабкий контроль поведінки;
- 4) порушення уваги;
- 5) випадки агресивної поведінки в минулому;
- 6) вживання алкоголю, наркотиків і тютюну з раннього віку;
- 7) антисоціальні переконання і погляди;
- 8) низький інтелект і рівень освіти;
- 9) низька успішність у школі і небажання вчитися;
- 10) наявність в сім'ї лише одного з батьків;
- 11) роздільне проживання або розлучення батьків;
- 12) насильство в сім'ї [13].



До групи детермінуючих факторів протиправної поведінки, що становлять особистісні риси неповнолітнього, також відносять особливості характеру, темпераменту, системи цінностей, рівня домагань, наявність адекватної самооцінки; до біолого-генетичних детермінант – адиктивну поведінку батьків, психічні та нервові розлади близьких членів сім'ї, спадкові хвороби, психологічний перебіг вагітності та пологів [18].

Антонян Ю.М. до особистісних детермінант делінквентної поведінки відносить відчуття самотності та відчуження, які формують особливу позицію по відношенню до зовнішнього світу і самого себе. Протиправна поведінка неповнолітнього може бути наслідком кожного із аспектів відчуження, а саме: нормативної дезорієнтації, необхідності досягати своїх цілей будь-яким способом, культурного відсторонення та заперечення суспільно важливих цінностей, самовідсторонення та відмови від участі в діяльності, які хоч і слугують показником групової приналежності, проте сприймаються як зовнішній тиск [19].

Серед неповнолітніх правопорушників у значній кількості виявляють проблеми з психічним здоров'ям, яке характеризується наявністю психічних порушень в межах осудності особи (хронічний алкоголізм, психопатія, розумова відсталість (олігофренія), наркоманія, органічне ураження головного мозку, статеві розлади тощо). Питома вага злочинних дій, скоєних неповнолітніми з психічними порушеннями, припадає на насильницькі – понад 36,9% насильницьких злочинів проти особи, серед яких домінують умисні вбивства (48,8%), статеві злочини (17,8), поєднане з насильством хуліганство (16,7%), умисні тяжкі тілесні ушкодження (16,0%) [20].

За результатами опитування з приводу мотивації поводження дітей всі відповіді були згруповані в три групи: немотивований вчинок, потреба самоствердження та поганий вплив оточення. Більшість опитаних дітей визнала, що застосування фізичного насильства було немотивованим вчинком (61,9%), другу позицію зайняла потреба самоствердження (28,6%), на останньому місці – поганий вплив оточення (9,5%).

Отримані результати опитування було згруповано в кростаблицю, та розраховані коефіцієнти корелятивного зв'язку між змінними. У аналізі встановлено значні психосоціальні відмінності групи дітей, які перебувають під вартою, від інших груп, що знаходяться на профілактичному обліку. Головна відмінність – зв'язок гостро імпульсивного необдуманого застосування фізичного насильства дітьми із відсутністю

сім'ї (коэф. кореляції за Пірсоном -0,264). Діти, які перебувають під вартою за скоєння насильницьких дій, відрізняються від ровесників не дуже міцною статуєю і низьким зростом. Саме між статуєю дітей та немотивованістю їх вчинків встановлено найбільш тісний кореляційний зв'язок (0,329). Серед найбільш поширених причин злочинної поведінки неповнолітніх виділяють прагнення продемонструвати перед товаришами сміливість, хоробрість, рішучість. Безглузда рішучість до дій виражається у необдуманому суспільно-небезпечному діянні [21]. Враховуючи весь спектр дії негативних чинників на неповнолітніх, що знаходяться під вартою, протиправний вчинок, а саме вчинення насильницьких дій, в даному випадку видається найбільш очевидним і доступним способом доведення своєї значимості та мужності.

Встановлено, що та частина дітей, які зростають без батька, частіше вказують, що застосування ними фізичної сили це наслідок негативного впливу оточення, тобто частіше перекладають провину на друзів та батьків (0,339). Відсутність моделі для наслідування у сім'ї для хлопчиків провокує її пошук серед старших товаришів або однолітків, які можуть вирізнятися девіантною поведінкою. У дитини, що зростає в неповній сім'ї, може виникати почуття самотності, покинутості, відчаю, смутку, злоби. Часто неповнолітні, яких виховує тільки мати, відчують на собі цькування, осуд, упереджене ставлення оточення. Як наслідок, виникає бажання захистити себе, покарати винних та довести свою силу шляхом насильницьких домагань. Присутність у сім'ї батька має зворотний вплив на проведення дітьми вільного часу на вулиці (-0,406), часу розваг із друзями (-0,174) та застосування неповнолітніми фізичного насильства через потребу самоствердження (-0,290), тобто діти з повних родин почувають себе впевненіше. Враховуючи вищенаведені результати, можемо також припустити, що присутність у житті особи батька частково нівелює потребу самоствердитися насильницьким способом.

Значний обернений зв'язок встановлений між зайнятістю мами на роботі та застосуванням фізичного насильства неповнолітніми як немотивованого вчинку (-0,429). За даними кримінологічних досліджень, працююча мати витрачає на виховання дитини 17 хвилин на день. Дефіцит спілкування матері з дитиною може призвести до серйозних психічних проблем та особистісних переживань, створює передумови для виникнення конфліктних ситуацій [22]. Головним мотивом прояву фізичного насильства

неповнолітніми, мати яких не працює, визначена потреба самоствердитися. Прямий корелятивний зв'язок встановлено між зайнятістю батька та невмотивованістю застосування фізичного насильства дітьми (0,530).

У результаті дослідження встановлено, що для дітей із багатодітних сімей (або варіант полінуклеарної сім'ї), фізичне насильство є засобом для самоствердження (0,577), але діти із багатодітних сімей не пояснюють застосування фізичного насильства немотивованими вчинками (0,401). Неповнолітні з багатодітних сімей частіше виступають ініціаторами створення ситуацій застосування фізичного насилля проти інших осіб. У багатодітній сім'ї в дитини виникає потреба заявити про себе, привернути увагу, часто діти відчують дефіцит батьківської уваги та намагаються її завоювати або ж компенсувати. Результати дослідження засвідчують, що ця категорія дітей не володіє арсеналом ненасильницьких способів розв'язання конфліктів, а задовольняти свої інтереси звикли переважно в насильницький спосіб, тобто насильство виступає інструментом задоволення потреби (інструментальна агресія).

Виявлено також специфічні особливості проведення вільного часу дітьми в залежності від їх місця проживання. Діти, які проживають у місті, більшість часу проводять на вулиці 0,577. Діти, які проживають у селі, більше вільного часу проводять на спортмайданчику.

Висновки. В останні роки в суспільстві сформовано переконання, що головною причиною злочинності дітей та її стрімкого зростання є різке погіршення економічної ситуації і зростання напруженості в суспільстві. Звичайно, все це впливає і на дорослу злочинність, проте стрімке зниження рівня життя позначається найсильніше на категорії дітей, адже у всі часи діти були і залишаються найбільш «вразливою» частиною суспільства. «Вразливість» полягає в тому, що відмінність дітей (слабка психіка, несформована до кінця система цінностей) робить їх більш схильними до впливу чинників, яким дорослі люди протистоять набагато успішніше. До причин насильницької поведінки неповнолітніх відносять соціальне середовище (макрорівень), безпосередні фактори формування особистості (мікрорівень), а також саму особистість, що взаємодіє із конкретною життєвою ситуацією.

Дослідження обставин вчинення насильницького злочину неповнолітніми дозволило виділити наступні мотиви скоєної дії: немотивований вчинок (61,9%), потреба самоствердження (28,6%), поганий вплив

оточення (9,5%). Серед безпосередніх факторів формування особистості, що детермінують насильницькі дії, центральне місце займає виховання у неблагополучній сім'ї, з якої походять всі засуджені неповнолітні. Отже специфічна ситуація в сім'ї впливає на мотивацію насильницької дії: діти з багатодітних сімей прагнуть самоствердитися в такий спосіб; відсутність у дитини батька призводить до вчинення насильства через поганий вплив оточення; у дітей, які не можуть пояснити причини насильства, мати більшість часу працює.

Перспективи подальших досліджень передбачають дослідження особистісних психічних характеристик неповнолітніх злочинців, що скоїли насильницькі дії. Тільки розуміння комплексності та системності детермінації насильницьких дій неповнолітніх може наблизити нас до ефективної превентивної стратегії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення (2016-2017pp): статистична інформація Генеральної прокуратури України. URL: https://www.gp.gov.ua/ua/stst2011.html?dir_id=113283&libid=100820&c=edit&_c=fo.
2. Гумін О.М. Характеристика деяких причин та умов вчинення насильницьких злочинів у сім'ї у стані агресивної поведінки. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. 2015. № 813. С. 225-231. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_813_36.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. 352 с.
4. Dollard J., Miller N.E. Personality and psychotherapy. New York: McGraw-Hill, 1950. 179 p.
5. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. 512 с.
6. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 240 с.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Пер. Анистратенко А., Знаешев И. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 318с.
8. Sherif M. Group conflict and cooperation: Their social psychology. L.: Routledge & Kegan Paul, 1966. 192 p.
9. Tajfel H. Intergroup behavior, social comparison and social change. Katz-Newcomb Lectures. Ann-Arbor, 1974, 65 p.
10. Бабакін В.М. Причини та умови, що сприяють вчиненню кримінальних правопорушень серед молоді. Право і Безпека, 2013. № 1. С. 100-105.
11. Кудрявцев В.Н. Наумов А.В. Насильственная преступность. М.: Спартак, 1997. 139с.
12. Пінейру П.С. Доповідь про насильство щодо дітей у світі; редкол.: Шірін Аумірудді-Чіффра, Ненсі Берон, Джо Бекер та ін. К.: Перфект Стайл, 2006. 364 с.



13. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический Проект: Трикста, 2005. 336 с.
14. Вольнова Д.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Ч. 1. Теоретична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. К., 2016. 188 с.
15. Бордіян Я.І. Державна політика у сфері захисту прав дітей та сімей в Україні. Ефективність державного управління Текст: зб. наук. пр. Львівського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. Вип. 35 / за заг. ред. чл.-кор. НАН України В.С. Загорського, доц. А.В. Ліпенцева. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2013. С. 187–195
16. Заросинський Ю.Л. Характеристика осіб неповнолітнього віку, що вчиняють злочини. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18: Економіка і право. 2015. Вип. 27. С. 254–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_018_2015_27_39.
17. Ставицька О.Г. Прояви булінгу в сучасній школі. Психологія: реальність і перспективи, 2016. Вип. 7. С. 214–217.
18. Аршава І.Ф., Єрошкіна Т.В., Репіна О.Г., Аршава І.О. Деякі психологічні аспекти злочинності неповнолітніх. Медицинская психология №1. Х.: ХМАПО, 2011. С.8–13
19. Антонян Ю.М. Почему люди совершают преступления. Причины преступности. М.: Камерон., 2005. 304 с.
20. Бандурка І.О. Кримінологічна характеристика особистості неповнолітнього злочинця. Наше право. 2014. № 6. С. 92–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nashp_2014_6_18.
21. Пашковська М.В. Соціально-психологічні чинники злочинності неповнолітніх. Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ. Випуск 4., 2013. С. 152–159
22. Жунушова Г.Б. Келдибекова А.Б. Специфика причин преступности несовершеннолетних и их предупреждение. Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. Бишкек: Кыргызско-Российский Славянский университет, 2015. С. 118–121

УДК 159.95

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Сергачова В.Е., к. психол. н.,
професор кафедри психології

Краматорський інститут

ПраТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

Кайманова Я.В., старший викладач
кафедри психології

Краматорський інститут

ПраТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

Турянський О.Д., викладач кафедри психології

Краматорський інститут

ПраТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

У статті розглянуто особливості розвитку екологічної свідомості майбутніх юристів. Визначено екологічну свідомість як відображення соціальних, природних та специфічних соціально-екологічних законів функціонування системи «суспільство-природа», що виступають об'єктом відображення цієї форми суспільної свідомості.

Ключові слова: *суспільна свідомість, екологічна свідомість, соціально-екологічні закони, екологічна свідомість юристів.*

В статье рассмотрены особенности развития экологического сознания будущих юристов. Определено экологическое сознание как отражение социальных, природных и специфических социально-экологических законов функционирования системы «общество-природа», выступающих объектом отображения этой формы общественного сознания.

Ключевые слова: *общественное сознание, экологическое сознание, социально-экологические законы, экологическое сознание юристов.*

Serhacheva V.E., Kaymanova Ya. V., Turianskiy O.D. FEATURES OF DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL SECURITY OF FUTURE LAWYERS

The article deals with the peculiarities of the development of the ecological consciousness of future lawyers. Ecological consciousness is defined as a reflection of social, natural and specific socio-environmental laws of the functioning of the system «society-nature», serving as the object of the reflection of this form of social consciousness.

Key words: *public consciousness, ecological consciousness, social and environmental laws, ecological consciousness of lawyers.*

Постановка проблеми. Наростаючі проблеми суспільства потребують змінювати природне середовище з метою збереження та розвитку органічної єдності між суспільством та природою. Головною специфікою екологічних знань є їх нормативний характер, оскільки в рамках екологічної свідомості формуються певні норми раціонального природокористування за умов збереження основних функціональних характеристик біосфери. Стосовно еколого-орієнтованої професійної свідомості слід підкреслити необхідність виховання в особистості юриста поваги не тільки до права, але й, насамперед, до природи в силу внутрішніх переконань у необхідності даної діяльності.

Формування мети статті і постановка завдання. Розглянути та описати умови розвитку екологічної свідомості юристів.

Аналіз останніх досліджень. У загальному вигляді екологічна свідомість є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин між людьми в процесі регулювання системи «суспільство-природа» у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, що відображають їх ставлення до природи в соціумі в дану історичну епоху. Відтворення прямої дії суспільства на природу здійснюється всіма формами та системою суспільної свідомості. Предметом екологічної свідомості є комплекс прямих та зворотних зв'язків у системі «суспільство-природа».

Аналіз накопиченого наукового матеріалу показав, що взаємодія природи і суспільства до недавнього часу вивчалася односторонньо: досліджувалися проблеми впливу навколишнього середовища на людину, а впливу людини на природне середовище, його екологічним установам приділялося недостатньо уваги.

Інтерес до екологічних проблем у соціальних науках і співвідношення екологічної свідомості та екологічної поведінки досліджували О.М. Кочергін [7], Н.М. Мамедов [10], Г.В. Платонов [13]. Вони зробили висновок, що екологічна поведінка, що не завдає шкоди навколишньому середовищу, не завжди є наслідком екологічної свідомості.

В.І. Медведєв звернув увагу на те, що становлення екологічної свідомості характеризується такими ознаками, як глобальність, переосмислення всіх основних світоглядних питань, опора на науку, з'єднання її з гуманістичними цінностями, здатність піднятися над своїми інтересами заради інтересів широких суспільних проблем, прагнення діяти в ім'я збереження природи, прорятунку життя на планеті [11].

За В.В. Деларю, основний компонент змісту екосвідомості – усвідомлення цінно-

сті життя і небезпеки її деградації, потреба її збереження, а також усвідомлення обмеженості природних ресурсів, інтегральною частиною якої є людина; необхідність відмови від домінування людини над природою і встановлення динамічної рівноваги між природними системами і людською системою. Розглядаючи екологічні кризи як суспільні кризи глобального характеру, він відмітив, що необхідно розробляти глобальну стратегію розвитку як передумови існування життя людини [4].

Психологія екологічної свідомості розроблялася вітчизняними вченими, і слово «екологічний» розглядалося в традиційному значенні «пов'язаний із природою». Саме в такому контексті використовується словосполучення «екологічна психологія» в роботах С.Д. Дерябо і В.А. Ясвіна [5], В.І. Панова [12], В.О. Скребця [16].

Виклад основного матеріалу. Становлення екологічної свідомості йде за такими напрямками: науковим (проявляється в прагненні реалізувати на практиці знання про існуючі в природі зв'язки про те, як можна уникнути їх порушення в ході виробничої діяльності); економічним (через усвідомлення економічної невігідності виробничої діяльності, яка руйнує природу); культурним (виражається в бажанні зберегти природу як елемент культурного середовища); політичним (проявляється в прагненні людей створити умови, відповідні гідності людини). Тобто мета екологічної свідомості – переорієнтація людського світогляду [11].

У структурі екологічної свідомості розрізняються відносно самостійні компоненти: раціональний, чуттєво-емоційний, поведінково-вольовий, яким відповідають екологічні знання, оцінка екологічної ситуації та екологічна поведінка.

Для формування сприятливої професійної екологічної свідомості необхідні: відповідні закони, які роблять екологічно чисті підприємства більш вигідними (наприклад, через податкові пільги); громадська думка (посилення буденної екологічної свідомості шляхом її активного формування лідерами «зелених» рухів); екологічне виховання і освіта з дитячих років [11].

Регулятивна функція екологічної свідомості включає у свій арсенал механізми регулювання людської діяльності від нормативно-стимулюючих (норми, заборони, традиції, обряди, звичаї) до ціннісно-орієнтаційних (цілі, цінності, ідеали) аспектів [11].

У масовій свідомості стихійно склалися ряд типів пояснення екологічної ситуації, в рамках яких здійснюється: індивідуально-етичний, правовий, організаційно-виробничий, технологічний, естетичний підходи.



Поняття «екологічна свідомість» тісно пов'язано з такими поняттями, як «екологічна культура» і «екологічна поведінка» людини.

На думку Е.В. Гірусова, екологічна культура – це здатність людей користуватися своїми екологічними знаннями і вміннями в практичній діяльності. Люди, в яких не сформована екологічна культура, можуть мати необхідні знання, але не володіти ними. Екологічна культура людини включає його екологічну свідомість та екологічну поведінку [2].

Екологічна свідомість визначається як сукупність екологічних та природоохоронних уявлень, світоглядних позицій і ставлення до природи, стратегій практичної діяльності, спрямованої на природні об'єкти.

Екологічна поведінка – це сукупність конкретних дій і вчинків людей, безпосередньо або опосередковано пов'язаних із впливом на природне оточення, використанням природних ресурсів. Екологічна поведінка людини визначається особливостями її екологічної свідомості та основними практичними вміннями в області природокористування. Формування екологічної свідомості, екологічної поведінки та екологічної культури може відбуватися різними шляхами і на різних рівнях соціального устрою: через політику, економіку, освіту, телебачення.

У той же час формування екологічної свідомості неможливо без вивчення витоків її розвитку в історичному процесі. У даний час існує ряд різних підходів до цієї проблеми (В.С. Соловйов, Д. Маркович, М.Г. Холодна, В. Хесле, С.Д. Дерябо). Розвиток суспільної екологічної свідомості в процесі соціогенезу займає особливе становище в екологічній психології, оскільки дозволяє виявити культурно-історичні витоки її сучасного типу, охарактеризувати той соціально-психологічний контекст, в якому формується екологічна свідомість конкретної особистості.

Розвиток екологічної свідомості в соціогенезу, на думку Е.В. Гірусова, найбільш ефективно може бути охарактеризований такими критеріями, як:

1) психологічне «протиставлення – включеність». Людина сприймається як складова частина природи;

2) «об'єктно-суб'єктне» сприйняття природи. Природа тут сприймається як позбавлений будь-якої самоцінності об'єкт впливу;

3) «прагматично-непрагматичний» характер взаємодії. Взаємодія з природою служить для задоволення тільки прагматичних (харчових, технологічних) потреб

людини, коли вона сприймається лише як матеріальна цінність, або для задоволення її непрагматичних, духовних потреб, коли така взаємодія стає самоцінною [2].

Найбільш детальний аналіз проведений С.Д. Дерябо, який приходиться до висновку, що чим сильніше людина відчуває себе в якості суб'єкта, самодостатньою особистістю, тим більше об'єктно (предметно) вона сприймає природу, протиставляючи себе їй. Він відмічає, що архаїчна екологічна свідомість ґрунтується на колективних, а не індивідуальних уявленнях, тобто найбільш стійких, що передаються з покоління в покоління [5]. Як зазначає В.А. Ясвін, людина розуміється як частина природного організму, що зумовлює таку його поведінку по відношенню до рослин і тварин, яка із сучасної точки зору може розглядатися як «природоохоронна». Для первісної людини заняття певної екологічної ніші настільки ж природно, як для будь-яких інших тварин і рослин [5]. О.М. Леонтьєв описує причини відчуження людини від природи як властиве людям зростання потреб і прийомів праці, що неминуче вели до протиріччя з природним оточенням. Він виділяє етапи відчуження людини від природи:

- 1) партнерство людини з природою;
- 2) олюднення природи (антропопатізм);
- 3) обожнювання природи (анімізм);
- 4) бог (або боги) тотожний природі (в її проявах);
- 5) бог (або боги) – творець природи.

Таким чином, поступово позиція включеності людини у світ природи змінюється протилежною, що неминуче призводить до руйнування архаїчної свідомості [9].

Однією з глобальних проблем сучасності Н.О. Шеяфетдинова вважає те, що екологічна безпека призводить до необхідності розробки механізму, здатного вирішити екологічні кризи, які можуть негативно вплинути не тільки на життєдіяльність і функціонування конкретної держави, але й поставити більшу частину людства перед необхідністю пошуку шляхів для виживання [17].

Дані Державного комітету статистики України свідчать про поступове погіршення стану навколишнього природного середовища в нашій країні. З моменту усвідомлення можливості екологічної катастрофи робляться зусилля в різних напрямках, метою яких є стабілізація й поліпшення стану навколишнього природного середовища. Основний акцент робиться на модернізації виробничих процесів та розробці екологічно виправданих способів виробництва. Позитивна спрямованість даної діяльності очевидна, проте її ефективність викликає сумніви, оскільки тільки за допомогою тех-

нологічних інновацій не завжди вдається позитивно вплинути на стан навколишнього природного середовища. Наявна ситуація вимагає розробки комплексного механізму забезпечення екологічної безпеки, в якому були б враховані не тільки політичні, економічні, але і психологічні, соціальні, правові, виховні та інші фактори. Зважаючи на те, що основа екологічної безпеки полягає в знаходженні визначеного балансу у взаємодії суспільства і природи, розглянутий механізм повинен як забезпечувати інтереси особистості та суспільства, так і відповідати інтересам збереження сприятливого стану навколишнього природного середовища [17].

Слід зазначити, що механізм забезпечення екологічної безпеки охоплює широкий спектр заходів, в яких суттєва роль повинна відводитися формуванню суспільної екологічної свідомості в цілому й еколого-правової свідомості особистості зокрема. Треба також враховувати й те, що в екології та юриспруденції існує безліч дискусійних питань, пов'язаних із розумінням екологічної безпеки та механізму її реалізації. Тенденція применшення ролі права в житті суспільства, недовіра до існуючих правових норм не могли не відбитися й на суспільних взаєминах в екологічній сфері. Тільки спираючись на переорієнтацію еколого-правової свідомості населення, в якому власні інтереси інколи ставляться вище вимог правових норм та інтересів охорони благополучного стану навколишнього середовища, можна вплинути на ефективність функціонування механізму гарантування екологічної безпеки.

Значний внесок у дослідження проблеми екологічної безпеки здійснили такі вчені, як І.Л. Вершок [1], В.І. Данилов-Данільян [3], Л.В. Ращупкина [15], С.В. Солоухина [15], Н.О. Шеяфетдинова [17] та ін.

У роботі С.В. Солоухиною та Л.В. Ращупкиною, де розглядаються питання, пов'язані з екологічною безпекою, не завжди надається належна увага правовій свідомості як елементу екологічного механізму [15]. У дотриманні екологічної безпеки важливе значення має ставлення особистості до навколишньої дійсності, її свідомість і, зокрема, еколого-правова свідомість. Що являє собою сферу свідомості, в якій відбивається дійсність екологічного права. Специфіку екологічної правосвідомості порівняно з іншими видами свідомості (політичної, моральної, естетичної) складають усвідомлення і зв'язаність поведінки з юридичними наслідками (уявними, дійсними або бажаними), співвіднесення їх із правовим регулюванням, із суб'єктивними правами,

юридичними обов'язками й санкціями [15]. Крім того, еколого-правова свідомість є інтегральним феноменом, що відображає результати процесів масової еколого-правової соціалізації громадян, стан законності і правопорядку в суспільстві, нормативні вимоги формально-юридичного характеру, потреби в зміні окремих елементів або всієї системи сформованого права, й виконує роль найважливішого критерію в правотворчості й правозастосуванні в екологічній сфері. Необхідність вивчення такої категорії, як еколого-правова свідомість, не в останню чергу зумовлено її впливом на гарантування безпеки, в тому числі екологічної. Сучасна екологічна ситуація характеризується тим, що рівновага біосфери не може забезпечуватися природним шляхом, вона в значній мірі залежить від характеру антропогенної діяльності, від того, наскільки вона відповідає екологічним вимогам [17].

На думку Н.Д. Лаптева, екологічні проблеми в сучасний період поширюються на всі форми суспільної свідомості: етичну, політичну, правову, естетичну. У той же час екологічна свідомість не є простою сумою цих форм свідомості. Вона відіграє свою, особливу роль, яка не виконується іншими формами суспільної свідомості, обслуговуючи специфічну суспільну потребу гармонізації, оптимізації взаємодії суспільства і природи. Виконуючи цю роль, екологічна свідомість тісно пов'язана з різними формами свідомості, в тому числі з правосвідомістю. Правова свідомість, будучи однією з форм суспільної свідомості, також знаходиться у взаємодії з іншими формами суспільної свідомості. Екологічна свідомість має ряд особливостей, які зумовлюють специфіку її функціонування в системі форм суспільної свідомості. По-перше, це її комплексний характер, зумовлений особливостями об'єкта відображення. Екологічно мисляча людина повинна виявити вміння усвідомити взаємозв'язок не тільки окремо взятих явищ природи, але і всієї складної екологічної системи в цілому. По-друге, екологічно правильне відображення об'єкта передбачає здатність бачити не тільки найближчі, але й віддалені наслідки вироблених у природі змін [8].

Пізнання природи завжди виступало умовою активного її перетворення. Екологічна свідомість має виконувати в якійсь мірі протилежну функцію – обмежити перетворення природи людиною екологічно допустимими на тому чи іншому історичному етапі рамами. Процес інтеграції наукового пізнання еколого-правових проблем зумовили виникнення такого явища, як еколого-правова свідомість, яка характеризує певний



«зріз» суспільної свідомості на стику форм – правової та екологічної [8]. Ставлення людини до природи, її поведінка, на думку О.О. Плотникової [14], залежать від свідомості та волі людини й можуть бути об'єктом регулювання й управління. Екологічні норми розповсюджені на різні сфери життєдіяльності людини і є тим державним механізмом, який регулює антропогенний вплив на навколишнє середовище, природу, екосистеми. Ці норми детерміновані суспільними потребами, соціально-політичним та економічним устроєм суспільства. Головною метою еколого-правових норм є необхідність підпорядковувати антропогенну активність людей умовам їх існування в природі та гарантувати екологічну безпеку суспільства. Еколого-правова свідомість – складне духовне явище, і їй притаманні емпіричний і теоретичний рівні. Структурними елементами екологічної правосвідомості є знання, переконання, навички правової взаємодії людини з природою. Еколого-правова свідомість здійснює істотний вплив на забезпечення екологічної безпеки [14].

Проблема формування екологічної культури в юристів у психолого-педагогічних дослідженнях є маловивченою. У той же час В.І. Медведєв вважає, що вона дає екологічні знання і уміння, необхідні юристу як фахівцю, який може в процесі своєї діяльності вплинути на стан навколишнього середовища і свідомість громадян шляхом розробки і прийняття нормативних правових актів, що регулюють діяльність фізичних і юридичних осіб в області природокористування і охорони навколишнього середовища, що відповідають реаліям третього тисячоліття; захисту та представлення інтересів громадян в судових, правоохоронних та інших державних органах, а також недержавних організаціях, об'єднаннях і установах, в якості адвоката і представника інтересів фізичних і юридичних осіб, шляхом відновлення порушених прав і відшкодування моральної та матеріальної шкоди, завданої джерелом підвищеної небезпеки; здійснення нагляду за діяльністю суб'єктів права в рамках діяльності екологічної прокуратури; вирішення спорів і встановлення фактів, будучи службовцем судових органів, шляхом відновлення порушених прав і відшкодування екологічної шкоди, заподіяної діяльністю фізичних та юридичних осіб; попередження і припинення діяльності, яка може спричинити настання будь-яких негативних наслідків для навколишнього природного середовища і здоров'я населення, залучення до відповідальності за порушення екологічного законодавства, порушення адміністративної чи кримінальної справи

і проведення розслідування працівником правоохоронних органів; регулювання діяльності підприємств, установ і організацій, що надає або що може негативно вплинути на стан природного середовища або здоров'я громадян шляхом затвердження або відхилення документів, які регламентують ті чи інші форми діяльності юрисконсультів, а також просто як члену суспільства в умовах наростаючої екологічної кризи в інтересах навколишнього природного середовища і майбутніх поколінь не тільки як громадянина своєї країни, але і всієї планети Земля [11].

У формуванні екологічно-культурної особистості юристів переслідується мета – підготовка юристів до здійснення своєї професійної діяльності із застосуванням екологічних знань, умінь, переконань та екологічної свідомості, мислення, світогляду, поведінки і діяльності. Кожен структурний компонент є інструментом для підвищення якості екологічних знань, для подальшого їх застосування в професійній діяльності. Кисельов М.М., визначаючи необхідність формування екологічної культури в юристів, прийшов до висновку, що воно є одним з аспектів професійної придатності юриста, не тільки як захисника прав людини, але і як представника інтересів природи і борця за дотримання законів екології [6].

Висновки та перспективи дослідження.

1. Екологічна свідомість – це форма суспільної свідомості людини, що знаходиться в стадії формування і включає в себе сукупність ідей, теорій, поглядів, мотивації, які відображають екологічну сторону суспільного буття, а саме: реальну практику відносин між людиною і середовищем, між суспільством і природою, включаючи регулятивні принципи і норми поведінки, спрямовані на досягнення оптимального стану системи «суспільство – природа».

2. Основним компонентом змісту екологічної свідомості є усвідомлення людиною цінності життя, потреби збереження природи, а також усвідомлення обмеженості природних ресурсів, відмови від домінування людини над природою і встановлення динамічної рівноваги між природною і людською системою; екологічної кризи, як суспільної кризи; глобального характеру екологічної кризи; необхідності вирішення екологічної кризи; до необхідності розробки глобальної стратегії розвитку як передумови існування життя.

3. Основними критеріями вивчення еколого-правової свідомості юристів є: екологічний світогляд, моральність, духовність, еколого-правове мислення, знання, етика еколого-правової діяльності, екологічна

позиція, еколого-релевантна поведінка, еколого-правова культура (пізнавальна, естетична, практична, природоохоронна, прагматична, споживча).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершок І.Л. Про екологічний правосвідомості. Держава і право. 2003. № 3. С. 42–50.
2. Гирусов Э.В. Природные основы экологической культуры // Экология, культура, образование. М., 1989. С. 11–19.
3. Данилов-Данільян В. Траєкторія екологічної думки на шляху до сучасного розуміння біосфери. Наука і життя. 2010. № 3. С. 2–11.
4. Деларю В.В. Социальная экология и массовое сознание. Волгоград: ВолгГАСА, 2000. 204 с.
5. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-дону: Феникс, 1996. 480 с.
6. Кисельов М.М. Світогляд і екологія. Київ, 1990. С. 60.
7. Кочергин А.Н. и др. Экологическое знание и сознание. Особенности формирования. Новосибирск, 1987. 218 с.
8. Лаптев И.Д. Экологические проблемы современности. М.: Мысль, 1982. 277 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва, 1975. 304 с.
10. Мамедов Н.М. Проблемы экологии: некоторые актуальные. М., 1989. 48 с.
11. Медведев В.И. Экологическое сознание. М.: Логос, 2001. 384 с.
12. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. М.: НДИ Школьных технологий, 2006. 184 с.
13. Платонов Г.В. Оптимизация отношения общества к природе и некоторые вопросы формирования экологического сознания. Вест. Моск. ун-та. Сер. 7 «Философия». 1986. 200 с.
14. Плотникова О.О. Эколого-правові норми в соціальних системах. Право України. 1999. № 1. С. 70–72.
15. Рашупкина Л.В. Экологическое правосознание в системе экологического правопорядка // Вопросы современной юриспруденции: сб. ст. по материалам XXXIV междунар. науч.-практ. конф. № 2(34). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. С. 91–98.
16. Скребець В.О. Екологічна психологія. К.: Видавничий дім «Слово», 2014. 456 с.
17. Шеяфетдинова Н.А. Правосознание в механизме обеспечения экологической безопасности: автореф. дис. на соиск. ученой степени к. ю. н.: спец. 12.00.01; Акад. упр. МВД России. М., 2003. 22 с.



УДК [159.9.016.2Амтрахуер]:351.74

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ІНТЕЛЕКТУ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ЗА МЕТОДИКОЮ Р. АМТХАУЕРА

Смірнова О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Одеський державний університет внутрішніх справ

Статтю присвячено аналізу структури інтелекту працівників Національної поліції за методикою Р. Амтхауера. На основі аналізу емпіричних даних виявлено статистично значимі відмінності в рівнях інтелектуального розвитку, типах інтелекту та рівнях розвитку окремих інтелектуальних здібностей у працівників різних підрозділів та статі. Результати емпіричного дослідження структури інтелекту працівників Національної поліції свідчать про наявність статистично значимих відмінностей за показниками інтуїтивного поняттєвого мислення, поняттєвого логічного мислення, математичної інтуїції, просторового мислення, вербального інтелекту між досліджуваними групами.

Ключові слова: Національна поліція, структура інтелекту, інтелектуальні здібності, тип інтелекту, інтуїтивне поняттєве мислення, поняттєве логічне мислення, математична інтуїція, просторове мислення, вербальний інтелект.

Статья посвящена анализу структуры интеллекта работников Национальной полиции по методике Р. Амтхауэра. На основе анализа эмпирических данных выявлены статистически значимые отличия в уровнях интеллектуального развития, типах интеллекта и уровнях развития отдельных интеллектуальных способностях у сотрудников разных подразделений Национальной полиции. Результаты эмпирического исследования структуры интеллекта сотрудников Национальной полиции свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в показателях интуитивного понятийного мышления, понятийного логического мышления, математической интуиции, пространственного мышления, вербального интеллекта между группами респондентов.

Ключевые слова: Национальная полиция, структура интеллекта, интеллектуальные способности, тип интеллекта, интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление, математическая интуиция, пространственное мышление, вербальный интелект.

Smirnova O.M. ANALYSIS OF THE INTELLIGENCE STRUCTURE IN THE NATIONAL POLICE OFFICERS WITH THE R. AMTHAUER TEST

The article is devoted to the analysis of the intelligence structure in the employees of the National Police with R. Amthauer Intelligence Structure Test (IST). The empirical data analysis revealed statistically significant differences in the levels of intellectual development, types of intelligence and levels of individual intellectual abilities development in the employees of different divisions and gender. The results of the empirical research of the intelligence structure in the National Police officers show the presence of statistically significant differences in the indices of intuitive conceptual thinking, conceptual logical thinking, mathematical intuition, spatial thinking, and verbal intelligence between the groups under study.

Key words: national police, intelligence structure, intellectual aptitudes, type of intelligence, intuitive conceptual thinking, conceptual logical thinking, mathematical intuition, spatial thinking, verbal intelligence.

Постановка проблеми. Питання про взаємозв'язок інтелекту і успішності навчання давно цікавить психологів, воно посідає важливе місце серед психологічних досліджень останнього десятиліття [1, с. 209]. У наукових публікаціях зарубіжних авторів наводиться підтвердження того, що інтелект важливий для успіху в юридичних, медичних та інженерних професіях, а також навчанні [2; 3]. Вітчизняні дослідники також указують на роль інтелектуальних чинників для ефективності правоохоронної діяльності. Проте під впливом науково-технічного прогресу і процесів реформування правоохоронних органів у цілому змінився характер професійної поліцейської діяльності. У сучасній правоохоронній діяльності набули важли-

вості не стільки сила, фізична витривалість або умілість, скільки інтелектуальні здібності. Для отримання професії в теперішній час потрібен значний період навчання, який займає 3-5 років і більше. За сучасних умов із метою економії часу і коштів приймається рішення на користь короткострокового навчання майбутніх працівників поліції, а тому доцільно заздалегідь знати, чи може людина в процесі навчання освоїти той чи інший вид професійної поліцейської діяльності настільки, щоб досягти згодом у роботі прийнятого рівня ефективності. Таку інформацію можна отримати, досліджуючи можливості особистості за допомогою інтелектуальних тестів. Саме тому в даній статті ми вважаємо за доцільне навести деякі результати власних

досліджень, отриманих у процесі психодіагностичного обстеження працівників Національної поліції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічним аспектам дослідження інтелекту працівників правоохоронних органів присвячені наукові праці зарубіжних і вітчизняних учених: Д.О. Александрова, В.Г. Андросюка, В.І. Барка, В.Г. Бовіна, М.І. Ірхіної, Л.І. Казміренко, В.О. Лефтерова, П.В. Макаренко, Л.І. Мороз, В.С. Медведєва, М.І. Мягих, Є.М. Потапчука, О.В. Шаповалова, С.І. Яковенка та ін. Проте в наукових працях зазначених авторів немає однастайності щодо визначення поняття інтелекту.

Слід зауважити, що на сьогодні мирно уживаються досить полярні позиції в розумінні інтелекту, представники яких користуються одними і тими ж методиками його вивчення. Багатьма дослідниками інтелект розуміється як здібність, яка притаманна людині (тварині) від природи (тобто детермінована генетично) і дозволяє успішно адаптуватися до мінливих умов за допомогою прийняття рішень у внутрішньому плані [4, с. 102]. Зазначена здібність може виявлятися в різних ситуаціях і видах діяльності, формувати вторинні здібності, служити накопиченням знань і досвіду.

Більша частина науковців приймає сьогодні дефініцію Дж. Керролла, який визначав інтелект як загальну когнітивну здібність, що проявляється в умінні міркувати, розв'язувати вербальні, математичні і просторові задачі, швидко навчатися та засвоювати значну кількість знань [5, с. 203]. На наш погляд, таке визначення має певні недоліки – імпліцитний статус соціально-когнітивного пізнання та соціальної адаптації і, як наслідок, винесення за дужки соціального та емоційного інтелекту.

Німецький психолог Р. Амтхауер розглядав інтелект як спеціалізовану підструктуру в цілісній структурі особистості, тісно пов'язану з її емоційно-вольовою сферою, потребами й ціннісними установками. На думку вченого, інтелект – це сформована прижиттєво система розумових операцій, яка «вписана» в особистість і відповідає її особливостям. Саме ж поняття «інтелект» є абстрактним, родовим терміном. Вивчення інтелекту повинно йти шляхом виділення типів і відповідних їм структур [6, с. 342]. До таких структур інтелекту авторами в різні часи були визначені різні блоки або здібності. Наприклад: показники вербального і невербального (дієво-логічного (ліва півкуля) і емоційно-образного (права півкуля)) характеру (Д. Векслер) [7, с. 83]; підструктури когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду і сукупність інтелектуальних здібностей (конвергентні і дивергентні здібності, здатність до навчання і

пізнавальні стилі) (М.О. Холодна) [8, с. 38]; загальна здатність особистості раціонально міркувати й адаптуватися до змін навколишнього середовища (О.П. Лобанов) [9, с. 54]; здатність до когнітивної і метакогнітивної організації ментальних репрезентацій різного рівня системної інтеграції і диференціації (О.П. Лобанов) [10, с.144]; сукупність розумових здібностей людини, які забезпечують успіх її пізнавальної діяльності (Е.М. Псядло) [7, с. 83].

На думку Д.О. Александрова та О.В. Давидова, інтелект – це комплексне утворення, що сприяє успішному засвоєнню знань. Автори при цьому зауважують, що не можна ототожнювати поняття «рівень розумового розвитку», «інтелект» і «навчання», тому й діагностика цих психологічних феноменів має бути різною [11, с. 24].

На сучасному етапі розвитку психологічної науки пріоритетним напрямом дослідження у сфері психології інтелекту є «інтерес до процесів перетворення здібностей на компетенції» [12, с. 102], феномен експертних здібностей у контексті фактору загальної ерудиції в специфічній сфері знань, співвідношення когніцій і метакогніцій, принцип динамічної типовості в розвитку індивідуального інтелекту.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке в полягає в тому, щоб на основі аналізу емпіричних даних діагностики здійснити порівняльну характеристику показників структури інтелекту працівників Національної поліції (далі – ПНП) за методикою Р. Амтхауера, а також визначити зв'язок результатів діяльності з інтелектуальними здібностями.

Виклад основного матеріалу. Із метою прогнозування професійної придатності й освіченості в різного роду відомствах і навчальних поліцейських закладах як у нашій країні, так і за кордоном широко використовуються тести оцінки рівня інтелекту. Ці тести умовно можна розділити на дві групи: 1) тести оцінки загального інтелекту (індивідуальні (тест Векслера і ін.)); групові (тест Вандерліка, Равена і ін.); 2) спеціалізовані тести для оцінки окремих якостей розумової діяльності.

Для дослідження інтелекту також використовують тест структури інтелекту (далі – тест Р. Амтхауера), який було розроблено в 1953 р. в Німеччині під керівництвом Рудольфа Амтхауера для виконання завдань професійної орієнтації і професійного відбору. Тест Амтхауера дає можливість поглиблено вивчати структурно-рівневі характеристики інтелекту; оцінити здібності ПНП до природничих, суспільних, математичних, технічних



наук, іноземних мов, підприємництва, а також до ряду конкретних напрямів діяльності і прогнозувати успішність навчання та подальшої професійної діяльності. Результати тесту дозволяють: прогнозувати успішність навчальної діяльності; допомагати у виборі професії та спеціалізованого навчання; прогнозувати успішність професійної діяльності, що вимагає спеціальних інтелектуальних навичок.

Тест Р. Амтхауера було використано в комплексі з особистісними і психофізіологічними методиками у вивченні професійних здібностей різних типів ПНП. Для виявлення структури здатності проводилися порівняльні дослідження особливостей інтелекту працівників різних підрозділів Національної поліції, чоловіків і жінок, вискоєфективних фахівців (успішних – А) і посередніх (неуспішних – Б) працівників. Працюючи в закладі вищої освіти МВС, ми також вивчали залежність успішності курсантів із різних предметів від розвитку інтелектуальних операцій, що зміряються тестом Р. Амтхауера.

Емпірична база дослідження – результати психодіагностики 1083 осіб (850 чоловіків (78,5%) та 233 жінки (24,5%)) віком від 19 до 45 років. Строк служби – від 3 до 15 років. Випробувані були представлені працівниками підрозділів: кримінальної поліції (далі – КП) (n=323; 29,8%), органів досудового розслідування (далі – ОДР) (n=381; 35,2%), діль-

ничні офіцери поліції (далі – ДОП) (n=268; 24,7%), патрульної поліції (далі – ПП) (n=109; 10,1%). Серед них 375 успішних працівників (34,6%), неуспішних – 581 (53,6%).

Результати емпіричного дослідження у сфері діагностики структури інтелекту ПНП (рис. 1) свідчать про наявність статистично значимих відмінностей. Дані емпіричного дослідження, проведеного за допомогою методики Р. Амтхауера, доводять, що працівники КП у порівнянні з працівниками ДОП мають вищий рівень інтелектуального розвитку ($p \leq 0,001$).

Діагностика структури інтелекту (рис. 1) доводить, що працівники КП у порівнянні з працівниками ПП мають вищі здібності до утворення понять, визначення конкретних явищ у рамках більш узагальнених категорій, систематизації знань, узагальнення, структурування описового, емпіричного матеріалу за допомогою створення об'єктивних класифікацій ($p \leq 0,001$). Крім того, аналіз даних доводить, що в працівників КП переважає вербальний інтелект, існує більш загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення іноземних мов, практичне мислення є вербальним ($p \leq 0,001$); мають вищі здібності до успішності в навчанні ($p \leq 0,002$).

Результати емпіричного дослідження структури інтелекту працівників Національної поліції за методикою Р. Амтхауера із застосуванням F-критерію (табл. 1) свідчать про

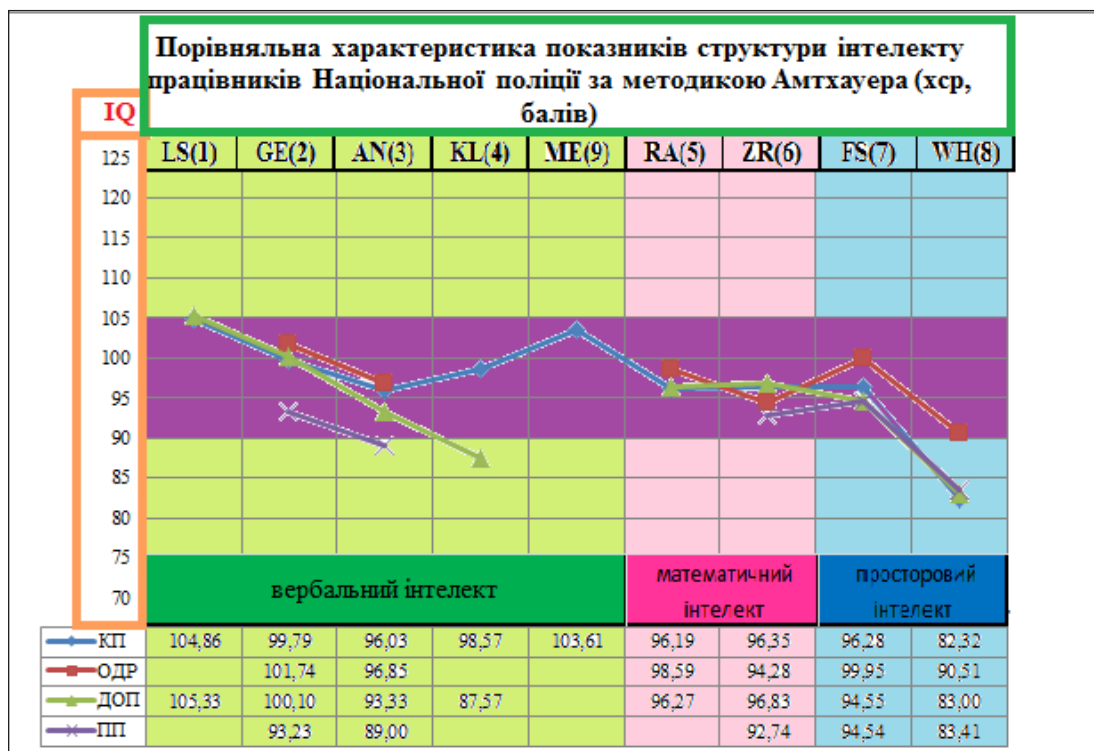


Рис. 1

наявність статистично значимих відмінностей за показниками інтуїтивного поняттєвого мислення ($p \leq 0,001$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,001$), математичної інтуїції ($p \leq 0,001$), просторового мислення ($p \leq 0,003$), вербального інтелекту ($p \leq 0,001$) між досліджуваними групами. Апостеріорний аналіз за критерієм Бонфероні засвідчує, що найбільше за показником інтуїтивного поняттєвого мислення відрізняються групи КП і ПП ($p \leq 0,001$), ОДР і ПП ($p \leq 0,001$), ДОП і ПП ($p \leq 0,001$); поняттєвого логічного мислення – КП і ПП ($p \leq 0,001$), ОДР і ДОП ($p \leq 0,015$), ОДР і ПП ($p \leq 0,001$); просторового мислення – КП і ОДР ($p \leq 0,005$), ПП і ОДР ($p \leq 0,024$).

Результати емпіричного дослідження структури інтелекту працівників Національної поліції свідчать про наявність гендерних відмінностей між жінками і чоловіками. Так, порівняльна характеристика показників за методикою Р. Амтхауера свідчить про існування статистично значимих відмінностей. Аналіз даних рис. 2 доводить, що жінки є більш інтелектуально розвиненими ($p \leq 0,004$); мають вищий рівень практичного інтелекту, розсудливості ($p \leq 0,011$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,003$), математичної інтуїції ($p \leq 0,002$), образного синтезу ($p \leq 0,01$), просторової уяви ($p \leq 0,02$). Крім того, аналіз даних свідчить, що жінки мають вищий рівень вербального інтелекту ($p \leq 0,001$), кращі здібності теоретичного ($p \leq 0,034$) і практичного плану ($p \leq 0,012$).

Тобто жінки в порівнянні із чоловіками мають кращі здібності в баченні і засвоєн-

ні системи правил, які діють у певній сфері знань, є більш чутливими до структури мови; здатні узагальнювати й частково трансформувати власні знання і досвід, переносити їх, використовувати в інших життєвих або навчальних ситуаціях; можуть відразу бачити тип завдання і метод його виконання, застосовувати адекватні стандартні прийоми і операції там, де вони потрібні, швидко проводити розумово приблизні розрахунки, контролювати правильність одержуваних результатів; мають кращі здібності до формування цілісних уявлень на основі несистематизованої, розрізненої, уривчастої, неповної інформації; мають здатність до вичленювання просторової структури об'єктів і оперування вже не цілісними образами або «зовнішніми», видимими властивостями, а внутрішніми структурними залежностями і відносинами.

Результати емпіричного дослідження структури інтелекту успішних і неуспішних працівників Національної поліції (рис. 3) свідчать про наявність статистично значимих відмінностей у показниках загального рівня інтелекту ($p \leq 0,001$), інтуїтивного поняттєвого мислення ($p \leq 0,005$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,003$), оперативної логічної пам'яті ($p \leq 0,033$), математичної інтуїції ($p \leq 0,025$), формально-логічного мислення ($p \leq 0,019$), образного синтезу ($p \leq 0,06$), вербального ($p \leq 0,004$), математичного інтелекту ($p \leq 0,06$), конструктивного інтелекту теоретичного ($p \leq 0,04$) і практичного ($p \leq 0,06$) планів.

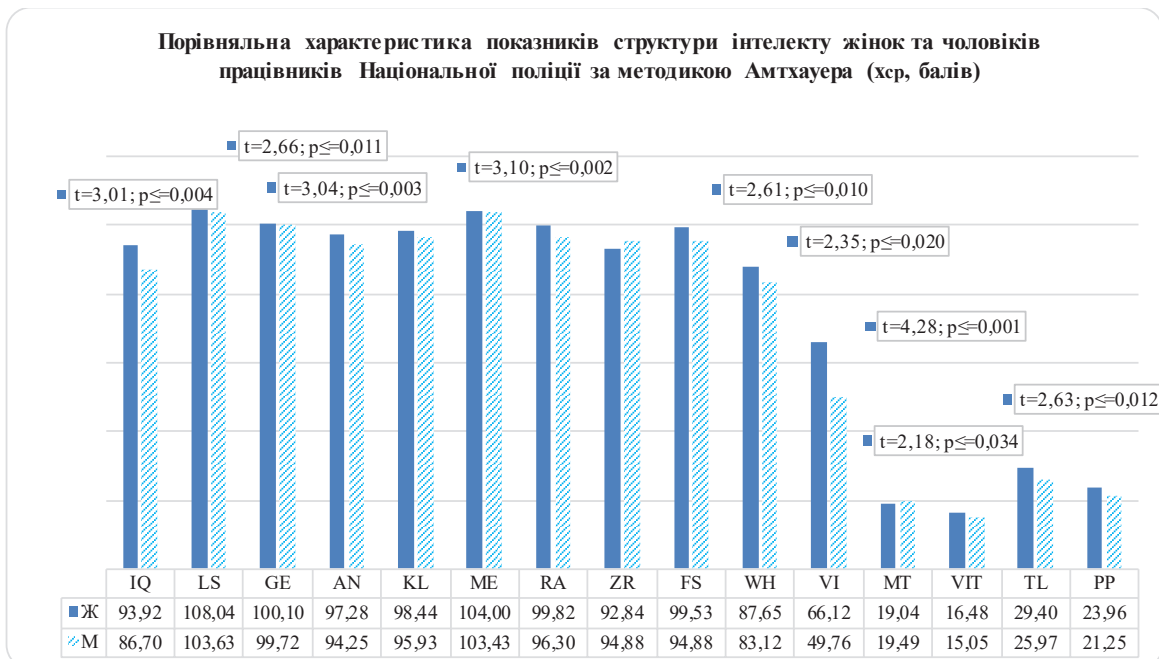


Рис. 2

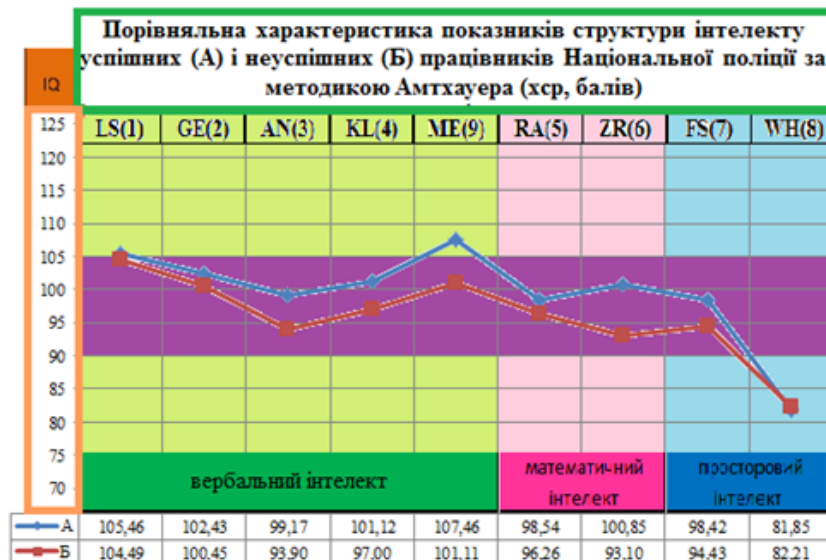


Рис. 3

Тобто успішні працівники Національної поліції мають вищий загальний рівень інтелекту, краще вміють використовувати наукові, теоретичні знання в практичному житті, виділяти об'єктивні закономірності, зв'язки між явищами навколишнього світу, здатні бачити внутрішню логіку в послідовності подій, змін, виокремлювати алгоритми діяльності; мають кращі здібності до розуміння логіки доказів, змісту формул, правил, сфери їх застосування; мають вищий рівень узагальнення і часткової трансформації власних знань і досвіду, уміють переносити їх, використовувати в інших життєвих або навчальних ситуаціях; мають здатність «перекидати» логічні містки у випадку браку інформації або прогалин у знаннях, у результаті чого зберігається можливість розуміння загального змісту повідомлення; володіють вищим рівнем загальної здібності до навчання. Успішні працівники мають кращу оперативну пам'ять (рис. 3), яка формується в результаті перетворення пам'яті на основі понятійного мислення, а запам'ятовуванню передують осмислення, структурування інформації, виділення її внутрішньої закономірної логіки. Наявність вищого рівня математичної інтуїції дає можливість успішним працівникам відразу бачити тип завдання і метод його виконання, застосовувати адекватні стандартні прийоми і операції там, де вони потрібні, швидко проводити розумово приблизні розрахунки, контролювати правильність одержуваних результатів.

На базі розвинутого понятійного мислення в успішних працівників формується повноцінне абстрактне мислення, яке піднімає функціонування інтелекту в цілому на якісно вищий рівень, тож виникає новий, більш

досконалий його тип. Відповідно, різко зростають можливості індивіда в опануванні будь-яких наук і сфер діяльності, у виконанні життєвих завдань. Також наявність статистично значимих відмінностей у рівні образного синтезу свідчить про те, що успішні працівники мають кращі здібності до перетворення у внутрішньому плані спостережуваної ситуації, уявляти її під різними кутами зору, образно оцінювати виникаючі враження та зміст. Високі результати в комплексі вербальних тестів дають змогу зробити висновок, що в успішних працівників є загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення іноземних мов; їхнє практичне мислення є вербальним. Крім того, аналіз емпіричних даних свідчить про вищий рівень математичної обдарованості, кращі здібності до професійної підготовки та навчання.

Із метою розвитку рівня інтелектуальних операцій (окремих здібностей), підвищення рівня успішності професійної поліцейської діяльності було впроваджено програму вдосконалення психологічного забезпечення професійної діяльності підрозділів Національної поліції у вигляді практичних занять (далі – ВЕП). Порівняльна характеристика показників структури інтелекту за методикою Р. Амтхауера до і після ВЕП доводить, що під час використання комплексних і грамотних психологічних методів у працівників КП покращилися здібності у сфері вміння бачити, виділяти головне, значуще, головне в описовому, неструктурованому матеріалі, розуміти внутрішній зміст висловлювань, повідомлень, відокремлювати суттєві, константні властивості, характеристики об'єктів і явищ від «зовнішніх», другорядних ($p \leq 0,008$);

здатність до утворення понять, визначення конкретних явищ у рамках більш загальних категорій, систематизації знань, узагальнення, структурування описового, емпіричного матеріалу за допомогою створення об'єктивних класифікацій ($p \leq 0,002$); відбулося покращання оперативної логічної пам'яті ($p \leq 0,018$), вміння оперувати відносинами, залежностями, безвідносно до якісного змісту інформації, здійснювати різні логічні перетворення самих операцій ($p \leq 0,017$).

Крім того, емпіричні дані свідчать, що в результаті ВЕП у працівників КП підвищилися здібності до оперування словами як сигналами і символами ($p \leq 0,006$), покращилися конструктивні (просторові) здібності теоретичного і практичного плану ($p \leq 0,001$) та теоретичні здібності, що свідчить про можливість успішності в професійній підготовці і навчанні ($p \leq 0,001$).

Висновки з проведеного дослідження.

Наукове завдання щодо аналізу показників структури інтелекту працівників Національної поліції в даній статті виконано; виявлено статистично значимі відмінності в рівнях інтелектуального розвитку, типах інтелекту та рівнях розвитку окремих здібностей у працівників різних підрозділів та статі. Результати емпіричного дослідження структури інтелекту працівників Національної поліції свідчать про наявність статистично значимих відмінностей за показниками інтуїтивного поняттєвого мислення ($p \leq 0,001$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,001$), математичної інтуїції ($p \leq 0,001$), просторового мислення ($p \leq 0,003$), вербального інтелекту ($p \leq 0,001$) між досліджуваними групами.

Установлено, що жінки є більш інтелектуально розвиненими ($p \leq 0,004$); мають вищий рівень практичного інтелекту, розсудливості ($p \leq 0,011$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,003$), математичної інтуїції ($p \leq 0,002$), образного синтезу ($p \leq 0,01$), просторової уяви ($p \leq 0,02$). Крім того, аналіз даних свідчить, що жінки мають вищий рівень вербального інтелекту ($p \leq 0,001$), кращі здібності теоретичного ($p \leq 0,034$) і практичного плану ($p \leq 0,012$).

Результати емпіричного дослідження структури інтелекту успішних і неуспішних працівників Національної поліції свідчать про наявність статистично значимих відмінностей у показниках загального рівня інтелекту ($p \leq 0,001$), інтуїтивного поняттєвого мислення ($p \leq 0,005$), поняттєвого логічного мислення ($p \leq 0,003$), оперативної логічної пам'яті ($p \leq 0,033$), математичної інтуїції ($p \leq 0,025$), формально-логічного мислення ($p \leq 0,019$), образного синтезу ($p \leq 0,06$), вербального ($p \leq 0,004$), математичного інтелекту ($p \leq 0,06$), конструктивних здібностей тео-

ретичного ($p \leq 0,04$) і практичного ($p \leq 0,06$) планів. Наявність статистично значимих відмінностей по 10 із 15 показників дає змогу стверджувати, що від рівня інтелекту залежить успішність і ефективність діяльності працівника Національної поліції.

Порівняльна характеристика показників структури інтелекту за методикою Р. Амтхауера до і після ВЕП доводить, що під час використання комплексних і грамотних психологічних методів у працівників Національної поліції відбувається підвищення рівнів типу інтелекту (зокрема, вербальний інтелект ($p \leq 0,006$), наочне образне мислення ($p \leq 0,001$), конструктивні здібності теоретичного плану ($p \leq 0,001$)) і розв'язок окремих здібностей (зокрема, здібність до поняттєвої абстракції, оперування вербальними поняттями ($p \leq 0,008$), здібність до судження, формування певної точки зору ($p \leq 0,002$), індуктивне мислення, здібності оперувати з математичними закономірностями ($p \leq 0,017$), просторова уява, комбінаторні здібності ($p \leq 0,001$), зосередження уваги та пам'ять ($p \leq 0,018$)).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В.І., Макаренко П.В. Особливості інтелектуальної сфери керівників органів внутрішніх справ. *Право і безпека*. 2012. № 2(44). С. 209–214.
2. Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения. *Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология*. 2007. № 3. С. 82–87.
3. Стернберг Р., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж., Григоренко Е. *Практический интеллект*. СПб., 2002. 321 с.
4. *Психологическая диагностика* / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М., 2001. 304 с.
5. Carroll J.B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. N. Y.: Academic Press, 1993. 819 p.
6. Тест Р. Амтхауэра, Тест структуры интеллекта (TSI) / Елисеев О.П. *Практикум по психологии личности*. СПб., 2003. С. 342–370.
7. Псядло Э.М. *Психофизиологический профессиональный отбор: учебно-методическое пособие*. Одесса: Наука и техника, 2015. 184 с.
8. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Лобанов А.П. *Интеллект. Компетентность. Образование: Кто стоит напротив Белой Вежи?* Минск: РИВШ, 2013. 102 с.
10. Лобанов А.П. *Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход*. Минск: БГПУ, 2010. 288 с.
11. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції. Ч. 8. *Діагностика особистості працівника ОВС в системі психологічного забезпечення*. / Д.О. Александров, О.В. Давидова та ін. К.: Національна академія внутрішніх справ, 2015. 130 с.
12. Ушаков Д.В. *Психология интеллекта и одаренности*. М.: ИПРАН, 2011. 464 с.



СЕКЦІЯ 9. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА ЖІНОК У ПЛОЩИНІ ЕМПІРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Абсальямова Л.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті наводяться результати емпіричного дослідження харчової поведінки жінок. До виділених нами типів харчової поведінки належать такі: когнітивний; емоційний; операціональний; мотиваційний; саморегулятивний. Розроблена нами класифікація припускає також за ознакою саморегуляції виділяти плановану та спонтанну харчову поведінку. Завершальний компонент нашої класифікації припускає аналіз за ознакою локусу контролю: особистісна та польова/ситуаційна харчова поведінка.

Ключові слова: харчова поведінка, розлад, емпіричне дослідження, співзалежність, харчова залежність, особистість.

В статті приводяться результати емпіричного дослідження харчового поведіння жінок. К виділеним нами типам харчового поведіння належать такі: когнітивний; емоціональний; операціональний; мотиваційний; саморегулятивний. Розроблена нами класифікація допускає також по признаку саморегуляції виділяти плановане і спонтанне харчове поведіння. Завершальний компонент нашої класифікації допускає аналіз по признаку локуса контролю: личностное і поле-вое/ситуаціонное харчове поведіння.

Ключевые слова: харчове поведіння, розлад, емпіричне дослідження, співзалежність, харчова залежність, особистість.

Absalyamova L.M. WOMEN'S DIETARY BEHAVIOIR IN THE FIELD OF EMPIRICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

The results of empiric research on female food behavior are summarized in the article. Study of empirical and theoretical regularities allows to classify food behaviors of women of fertile age into following types: cognitive; emotional; operational; motivational; self-regulative food behavior. The developed classification also assumes to distinguish planned and spontaneous food behavior types on the grounds of self-regulation. Final component involves locus of control as classification determinant, mapping out personal and field/situational food behaviors respectively.

Key words: food behavior, disorder, empiric research, interdependence, food dependence, personality.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження психологічних особливостей не викликає сумніву, тим більше якщо це емпіричне дослідження, проведене на українській вибірці. Нагальні потреби сучасної психологічної науки та практики визначають необхідність дослідження особливостей харчової поведінки жінок репродуктивного віку з метою вивчення можливостей психологічної допомоги тим, хто цього потребує. Розлади харчової поведінки – це не ізольована група розладів; вони можуть впливати на особливості функціонування серцево-судинної, травної, нервової та інших систем організму. Вивчення взаємозв'язків особливостей харчової поведінки жінок з іншими психологічними особливостями дозволить розкрити не тільки деякі психологічні закономірності та механізми, але й науково обґрунтований шлях психологічної допомоги жінкам із розладами

харчової поведінки, що забезпечить оздоровлення українського населення як у фізіологічному, так і в психологічному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У докторській дисертації В. Шебанової [6] проблема психології харчової поведінки аналізується з позиції психосоматичної єдності. Досліджуються нормальні та патологічні прояви харчової поведінки людини. Доводиться, що «харчова поведінка (як феноменологічне явище тілесності) є метасиндромним системно-процесуальним утворенням метакаузальної природи, що здатне до самоорганізації нелінійних зворотних зв'язків і саморозвитку в умовах хаотичного спонтанного структурування» [5, с. 37].

У роботах Дж. Нардоне, Т. Вербіц та Р. Міланезе [2] викладаються основи короткострокової терапії порушень харчової поведінки. Автори зосереджуються не на описовому, а на оперативному діагнозі,

який дає змогу швидко та ефективно розібратися в проблемі та надати допомогу. Розробляються високопродуктивні протоколи роботи з людиною, що має розлад харчової поведінки, при цьому пропонувані протоколи є досить гнучкими та залежать від конкретних індивідуально-психологічних особливостей людини, яка звернулася за допомогою.

Книга Д. Перлмуттера «Їжа та мозок» [3] присвячена дослідженню взаємозв'язку між тим, що ми споживаємо, та роботою мозку й нервової системи. Ґрунтуючись на наукових студіях у галузі неврології та дієтології, автор доводить, що відмова від певних продуктів харчування може зарадити проблемам із пам'яттю, стресом, безсонням та поганим настроєм. Головними шкідливими речовинами Д. Перлмуттер називає глютен та вуглеводи. Відмовившись від них, можна значно покращити своє здоров'я та попередити розвиток небезпечних хвороб. Автор вважає найбільш доцільною систему харчування з високим умістом жирів та низьким умістом вуглеводів. І хоча така система видається занадто незвичною, Д. Перлмуттер переконливо показує її переваги для покращення стану мозку, психічного здоров'я та якості життя людини в цілому.

У фундаментальних дослідженнях Н. Рамсі, Д. Харкорта [4] та В. Суемі [5] розкриваються питання психології зовнішності, краси та привабливості. Зокрема вивчається питання про те, як сприймають свою зовнішність люди (порівняно зі сприйманням їхньої зовнішності іншими людьми), а також аналізується зв'язок сприймання власної зовнішності з проблемами харчової поведінки. Описуються способи надання психологічної допомоги людям, стурбованим власною зовнішністю. Детально аналізуються методологічні та методичні питання організації психологічного дослідження проблем, пов'язаних із зовнішністю та іміджем. В. Суемі та А. Фернхем наголошують на тому, що сучасні стандарти краси багато в чому зумовлюються впливом засобів масової інформації, а оптимальна стратегія щодо власної зовнішності полягає в здорових звичках щодо харчування та рухової активності. В. Суемі та А. Фернхем аналізують проблему краси та привабливості з двох полярних точок зору: соціально-психологічної та еволюційної. Автори роблять висновок про те, що зі зміною способу життя людей, соціально-економічних та історико-культурних умов змінювалися й уявлення про красу та привабливість.

У книзі Ю. Лапіної «Тіло, їжа, секс та тривога» [1] підкреслюються історико-культур-

ні корені ставлення до їжі та до тіла, зауважується, що досвід сприймання тіла та їжі сповнений помилкових стереотипів. Жінки часто стають жертвами таких помилкових уявлень, намагаючись утиснутись у неправильні шаблони чи досягти неможливого. Ю. Лапіна підкреслює, що не варто турбуватися щодо тіла та їжі, адже проблема з цими аспектами життя зовсім не в жінках, а вона зумовлюється модою, суспільними очікуваннями та несправедливими узагальненнями.

Деякі дослідження вважали ефективність запуску діяльності похідною від стратегії втілення намірів. Розширюючи цю ідею, Вебб та Шіран [7] досліджували зв'язок між втіленням намірів та его-виснаженням. Его-виснаження означає тимчасову нестачу саморегулятивних ресурсів людини, викликану початковим актом самоконтролю. Вебб та Шіран використовували цю ідею, щоб перевірити те, чи стратегія втілення намірів обов'язково потребує ресурсів самоконтролю, аби бути ефективною. Учасники дослідження виконували математичні завдання в умовах его-виснаження (експериментальна група) і в нормальних умовах (контрольна група) після чого проходили тест Струпа з називання кольорів. Як і очікувалося, его-виснажені учасники гірше впоралися з кольоровим тестом Струпа. Однак его-виснажені учасники, які склали плани втілення намірів, що включали у себе тест Струпа, показали такі ж гарні результати, як і невиснажені учасники з контрольної групи. Тобто складання планів утілення намірів означає, що запланована поведінка може виконуватися добре (або відповідно до запланованих показників ефективності) навіть тоді, коли ресурси саморегуляції індивіда виснажені.

Заключним критерієм для класифікації відповіді як автоматичної є те, чи виявляється така реакція-відповідь за відсутності свідомого наміру. Шіран та ін. [8] просили учасників дослідження розгадати серію загадок якомога точніше. Половину учасників додатково попросили скласти план утілення намірів, спрямований на пришвидшення відгадування загадок («Щойно я вирішу, що знаю правильну відповідь, я не вагатимуся, а тиснути клавішу з номером правильної відповіді якнайшвидше!»). Додатково використовувалася процедура попередньої підготовки для активації мети відповідати швидко поза межами свідомого розмислу; у контрольній групі така процедура не проводилася. Результати дослідження показали, що плани втілення намірів прискорили швидкість відповідей на загадки, навіть незважаючи на те, що відповідна мета була



активована через підготовчу процедуру. Ці дані підтверджують ідею про те, що плани втілення намірів є ефективними у досягненні визначених цілей, навіть якщо учасники не усвідомлюють того, що певна ціль була поставлена через процедуру активації.

Індивіди, які дотримуються певної системи дієтичного харчування, стикаються із потужним конфліктом між фізіологією та свідомістю: чим більше маси тіла втрачає людина, тим більше вона схильна думати про харчові продукти та процеси їх набуття, приготування і споживання [9]. Отже, одним із принципів завдань для людини, яка дотримується дієти, є ліквідування таких думок про їжу. Однак звичайна мотивація чинити так («Я не повинен думати про їжу») часто може мати протилежний ефект, призводячи до інтенсивніших думок про їжу або ж до післяліквідувального підйому (коли людина припиняє марні намагання позбутися власних думок про їжу, вона переживає їх більше, аніж у нормальних умовах без таких намагань) [8]. Є дані про те, що плани втілення намірів можуть допомогти у подоланні цих нав'язливих думок. Голлівітцер [7] проводив дослідження, де учасників просили описати типовий день із повсякденного життя безпритульної людини, але при цьому активно намагалися уникати думок про поставлену ціль у стереотипний спосіб. Половина учасників застосовувала стратегію втілення намірів для досягнення мети подолання упереджених переконань та уявлень («Коли я буду описувати безпритульну людину, то буду уникати стереотипних суджень!»). Результати показали, що учасники, які вдавалися до складання планів втілення намірів, описували повсякденне життя безпритульних людей, на відміну від учасників, яких не просили ліквідувати свої думки і стереотипні уявлення.

Постановка завдання. Метою статті є виклад результатів емпіричного дослідження проблеми харчової поведінки жінок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із головних результатів нашого теоретичного та емпіричного аналізу проблеми харчової поведінки жінок репродуктивного віку стала ідея про те, що необхідною є внутрішня готовність до змін у харчовій поведінці. Це необхідно враховувати як під час діагностики, так і під час надання психологічної допомоги жінкам із розладами харчової поведінки.

Вивчення емпіричних та теоретичних закономірностей дало нам змогу класифікувати типи харчової поведінки жінок репродуктивного віку. До виділених нами типів харчової поведінки належать такі:

- когнітивна харчова поведінка (споживання їжі через усвідомлення того, що їсти потрібно в певний час або певна їжа є корисною тощо);

- емоційна харчова поведінка (споживання їжі під впливом емоцій, щоб зменшити тривогу, подолати невпевненість, уникнути страхів; «заїдання емоцій»);

- операціональна харчова поведінка (власне поведінковий компонент споживання їжі: швидко людина їсть чи повільно, в якій обстановці тощо);

- мотиваційна харчова поведінка (споживання певної їжі під впливом таких мотивів, як мотив схуднути чи певним чином харчуватися під час грудного вигодовування, споживати більше білків чи виглядати добре на фото тощо);

- саморегулятивна харчова поведінка (споживання їжі як засіб самоконтролю, підрахунок калорій, дотримання певної дієти; це високорозвинена форма харчової поведінки).

Розроблена нами класифікація припускає також за ознакою саморегуляції виділяти:

- плановану харчову поведінку (споживання їжі відповідно до заздалегідь визначеного плану, дієти чи системи харчування);

- спонтанну харчову поведінку (споживання їжі без попереднього плану, без системи).

Завершальний компонент нашої класифікації припускає аналіз за ознакою локусу контролю:

- особистісна харчова поведінка (вища форма харчової поведінки; споживання їжі визначається самою особистістю, системою її цінностей, мотивів, установок, цілей);

- польова/ситуаційна харчова поведінка (споживання їжі визначається ситуацією, яка є зараз, спонукати щось з'їсти може красивий зовнішній вигляд, аромат їжі; особистість іде не за власними інтенціями, а за стимулами ситуації, яка її оточує).

Для емпіричного дослідження були використані такі психодіагностичні методики:

- 1) голландський опитувальник харчової поведінки DEBQ (The Dutch Eating Behaviour Questionnaire), розроблений голландськими психологами для виявлення обмежувальної, емоціогенної та екстернальної харчової поведінки. Опитувальник містить 33 запитання із 5 варіантами відповідей (від «ніколи» до «дуже часто»);

- 2) опитувальник харчової залежності. Тест був апробований нами на українській вибірці ($n=1558$), показник α (альфа Кронбаха) = 0,824 (кількість пунктів опитувальника – 13);

Таблица 1

Результати емпіричного дослідження харчової поведінки жінок репродуктивного віку (n=1558)

№	Шкала методики	Середнє	Середньо-квадратичне відхилення	Мода	Медіана	Максимальне значення	Мінімальне значення
1	Тест на вдячність	35,08	4,42	40	35	42	25
2	Опитувальник харчової залежності	7,03	4,26	7	6	24	0
3	Самоорганізація діяльності. Планомірність	18,87	5,31	20	20	28	4
4	Самоорганізація діяльності. Цілеспрямованість	34,88	5,66	36	36	42	17
5	Самоорганізація діяльності. Наполегливість	20,55	5,96	19	20,5	35	5
6	Самоорганізація діяльності. Фіксація на структуруванні	20,67	4,86	21	21	35	8
7	Самоорганізація діяльності. Зовнішні засоби	8,77	4,17	6	8	21	3
8	Самоорганізація діяльності. Орієнтація на теперішнє	8,72	2,76	9	9	14	2
9	Диспозиційний оптимізм	24,82	5,33	24	25	32	10
10	Часова перспектива негативного минулого	2,75	0,71	2,7	2,7	4,2	1,2
11	Часова перспектива гедоністичного теперішнього	3,40	0,49	3,2	3,4	4,67	2,27
12	Часова перспектива майбутнього	3,43	0,53	3,46	3,46	4,69	1,92
13	Часова перспектива позитивного минулого	3,72	0,65	3,89	3,78	9,00	1,78
14	Часова перспектива фаталістичного теперішнього	2,77	0,62	2,44	2,67	6,11	1,33
15	Співзалежність	42,13	8,05	42	42	68	24
16	Обмежувальна харчова поведінка	2,01	0,59	1,9	2	3,5	0,8
17	Емоціогенна харчова поведінка	1,94	0,53	2,1	2	3,3	0,8
18	Екстернальна харчова поведінка	2,53	0,39	2,7	2,6	3,2	1,6

3) опитувальник самоорганізації діяльності – психодіагностична методика, створена під час перекладу та розширеної адаптації англomовного опитувальника структури часу (англ. Time Structure Questionnaire, TSQ);

4) тест диспозиційного оптимізму, або тест життєвої орієнтації (англ. Life Orientation Test, LOT) – це опитувальник,

призначений для вимірювання такої особистісної риси, як оптимізм. Опитувальник запропонований у 1985 році Ч. Карвером та М. Шейером, валідизований у 2012 році Т. Гордєєвою, О. Сичевим та Є. Осіним;

5) опитувальник часової перспективи Зімбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) – це методика, спрямована на діагностику системи ставлень особистості



до часового континууму. Розроблена Ф. Зімбардо у 1997 році;

6) методика «Шкала співзалежності» (The Codependency Self-Inventory Scale), розроблена Б. Уайнхолдом та Д. Уайнхолд. Методика дозволяє оцінити рівень співзалежності за допомогою аналізу відповідей на 20 запитань;

7) тест на вдячність (із книги М. Селігмана «Нова позитивна психологія»). Тест був апробований нами на українській вибірці ($n=1558$), показник α (альфа Кронбаха) = 0,757 (кількість пунктів опитувальника – 6).

Досліджувану вибірку склали 1 558 жінок репродуктивного віку, які проживають в Україні. Частина вибірки склали жінки із зайвою та надмірною вагою. Середній вік досліджуваних жінок – 25,08 років, середній показник ІМТ (індексу маси тіла) – 21,96.

Порівняння моди, медіани та середньоарифметичного значення за більшістю шкал свідчить про нормальний розподіл даних, що є очікуваним під час вибірки в 1 558 осіб.

Першим етапом роботи стало обрахування альфи Кронбаха (α) для методик, дані для валідності та надійності яких на українській вибірці відсутні (тест на вдячність Селігмана та опитувальник харчової залежності). Результати показали задовільні (α вище 0,7) показники альфи Кронбаха, що дозволило перейти до наступного етапу роботи.

Другим етапом роботи став аналіз середніх значень, середньоквадратичних відхилень, моди, медіани, найбільшого та найменшого значень за різними методиками у вибірці. Результати представлені в таблиці 1.

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що найбільше середньоквадратичне відхилення, яке характеризує розкид даних, наявне в методиці дослідження співзалежності (за Уайнхолдом та Уайнхолд). Аналізуючи середній показник, моду та медіану, можна зазначити, що досліджуваній вибірці притаманний високий ступінь співзалежних моделей. Це може бути однією з причин виникнення розладів харчової поведінки у жінок. Високий ступінь співзалежних моделей проявляється в тому, що люди бачать сенс свого життя у стосунках із партнером, зосереджують свою увагу на тому, що робить або чого не робить партнер. Вони стають залежними від іншої людини та переконані в тому, що не зможуть жити і діяти незалежно від партнера або без взаємовідносин, які склалися з іншою людиною. Іншою психологічною особливістю цих людей є те, що вони не здатні визначати свої психологічні межі, а також

схильні сприймати проблеми інших людей як свої.

Обмежувальна харчова поведінка за голландським опитувальником харчової поведінки DEBQ для української вибірки жінок репродуктивного віку є нижчою, ніж у нормах тесту (2,01 для досліджуваної нами вибірки, 2,4 за нормами). Екстернальна харчова поведінка також є нижчою, ніж у нормах тесту (2,53 для досліджуваної нами вибірки, 2,7 за нормами). А ось емоційна харчова поведінка, досліджувана за цим же опитувальником, є вищою за норми тесту: 1,94 для досліджуваної нами вибірки, 1,8 за нормами. Тобто для досліджуваної вибірки характерним є емоційний тип харчової поведінки. Його ще називають гіперфагічною реакцією на стрес (переїдання). Особливістю цієї харчової поведінки є те, що за умов стресу, напруження, хвилювання у людини різко підсилюється апетит і виникає бажання поїсти. За цього типу порушень харчової поведінки прийоми їжі стимулюються не голодом, а емоційним дискомфортом.

Опитувальник харчової залежності не виявив залежності у більшості опитуваних; це цілком закономірно, адже досліджувалася велика група людей, більшість із яких не має зайвої ваги. Окремо нами будуть проаналізовані дані, які стосуються порівняльного аналізу результатів психодіагностики двох груп жінок: 1) із вираженою зайвою вагою та ожирінням; 2) контрольної групи.

За всіма шкалами опитувальника самоорганізації діяльності для досліджуваної вибірки характерними є середні бали. Це пов'язано з великим обсягом вибірки. За шкалою «Планомірність» бали є нижчими від середньонормативних, що свідчить про помірну схильність до розроблення чітких планів та планомірного слідування ним для досягнення цілей. За шкалою «Цілеспрямованість» бали є вищими від середньонормативних, що свідчить про здатність бачити та розуміти свої цілі, досягати їх, хоча в житті таких людей можуть бути періоди, коли не вся діяльність спрямована на досягнення певних визначених цілей. За шкалою «Наполегливість» бали є дещо нижчими від середньонормативних, що свідчить про достатню організованість та структурованість, здатність до вольових зусиль, хоча інколи такі люди можуть кидати розпочату справу, щоб долучитися до більш значущих видів діяльності. За шкалою «Фіксація» досліджувана вибірка має дещо вищі від середньонормативних бали, що характеризує цю вибірку як достатньо гнучких людей у плануванні своєї діяльності та побудові відносин, проте для цих людей важливо вико-

нувати дані ними зобов'язання. За шкалою «Самоорганізація» досліджувана вибірка маж дещо нижчі за середньонормативні бали, що характеризує її як таких людей, які під час планування свого робочого та особистого часу покладаються як на допоміжні засоби (записники, щотижневіки, планери), так і на природну організованість. За шкалою «Орієнтація на теперішнє» досліджувана вибірка має дещо нижчі, ніж середньо нормативні бали, проте вони залишаються в межах середньоквадратичного відхилення. Це характеризує досліджувану вибірку як людей, здатних бачити та цінувати своє психологічне минуле та майбутнє поряд із тим, що відбувається натеper.

За тестом диспозиційного оптимізму досить великим є розкид даних (середньоквадратичне відхилення – 5,33 за середнього 24,82), що свідчить про те, що різним досліджуваним по-різному притаманні оптимістичні чи песимістичні диспозиції.

Опитувальник часової перспективи Зімбардо використовувався з метою пошуку кореляційних зв'язків між шкалами методики та різними показниками харчової поведінки особистості. Нас цікавило те, чи пов'язана часова перспектива негативного минулого, яка виражає ступінь неприйняття власного минулого, яке викликає огиду та є сповненим розчаруваннями, з харчовими адикціями (нижче буде показано, що такий зв'язок був установлений).

Висновки з проведеного дослідження.

У статті аналізується сучасний стан розроблення проблеми психологічних особливостей харчової поведінки жінок репродуктивного віку. Наводиться авторська класифікація типів харчової поведінки.

Представлено результати проведеного емпіричного дослідження (n=1558).

Перспективи подальших досліджень пов'язані з порівняльним аналізом психологічних характеристик жінок із розладами харчової поведінки та контрольної групи жінок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лапина Ю. Тело, еда, секс и тревога: Что беспокоит современную женщину. Исследование клинического психолога. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 229 с.
2. Нардонэ Дж., Вербиц Т., Миланезе Р. В плену у еды: булимия, анорексия, vomiting. Краткосрочная терапия нарушенной пищевой поведінки. Пер. с итал. О. Игошиной. Москва: Генезис, 2016. 320 с.
3. Перлмуттер Д. Еда и мозг. Что углеводы делают со здоровьем, мышлением и памятью. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
4. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 256 с.
5. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 240 с.
6. Шебанова В. Психология харчової поведінки. Автореф. дис. ... доктора психол. наук. Київ, 2017. 40 с.
7. Hoorens V., Buunk B. Social comparison of health risks: locus of control, the person positivity bias, and unrealistic optimism. *Journal of Applied Social Psychology*. 1993. № 23. С. 291–302.
8. Oenema A., Brug J. Exploring the occurrence and nature of comparison of one's own perceived dietary fat intake to that of self-selected others. *Appetite*. 2003. № 41. С. 259–264.
9. Hart K., Herriot A., Bishop J., Truby H. Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 2003. № 16. С. 89–96.



УДК 159.923.3

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЙНОСТІ В СТРУКТУРІ СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ В ОСІБ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ ОСОБИСТОСТІ

Большакова А.М., д. психол. н.,
завідувач кафедри психології

Харківська державна академія культури

Перевозна Т.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Харківська державна академія культури

Харцій О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Харківська державна академія культури

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

Харківська державна академія культури

У статті досліджуються параметри оцінювання дійсності та зумовлюючі їх особливості змістовного функціонування в осіб зі специфічними розладами особистості. Показано, що високий рівень дезінтегрованості різних аспектів ставлення до оточуючої дійсності опосередковано зумовлює викривлення процесів саморегуляції в даних осіб. Визначені закономірності дозволять наблизитись до виявлення ресурсів та інструментів соціалізації людей зі специфічними особистісними розладами, розвитку їх адаптивних можливостей та потенцій саморегуляції.

Ключові слова: специфічні розлади особистості, змістовні утворення, оціночні процеси, параметри оцінювання.

В статье исследуются параметры оценивания действительности и обуславливающие их особенности смыслового функционирования у лиц со специфическими расстройствами личности. Показано, что высокий уровень дезинтегрированности различных аспектов отношения к окружающей действительности опосредованно обуславливает искажение процессов саморегуляции у данных лиц. Выявленные закономерности позволят приблизиться к выявлению ресурсов и инструментов социализации людей со специфическими личностными нарушениями, развитию их адаптивных возможностей и потенций саморегуляции.

Ключевые слова: специфические расстройства личности, смысловые образования, оценочные процессы, параметры оценивания.

Bolshakova A.M., Perevozna T.O., Khartziy O.M., Videnieiev I.O. THE QUESTION OF STUDYING THE SPECIFICITY OF THE EVALUATION OF REALITY IN THE STRUCTURE OF THE ATTITUDE TOWARDS THE WORLD IN PEOPLE WITH SPECIFIC PERSONALITY DISORDERS

The article examines the parameters of the evaluation of reality and their peculiarities of meaningful functioning in individuals with specific personality disorders. It is shown that the high level of disintegration of various aspects of the relation to the surrounding reality indirectly leads to distortion of the processes of self-regulation in these individuals. The determined laws will help to identify the resources and tools of socialization of individuals with specific personality disorders, the development of their adaptive capacities and potentials of self-regulation.

Key words: specific personality disorders, meaningful education, evaluation processes, evaluation parameters.

Постановка проблеми. Для медичної психології проблематика дослідження аномального функціонування особистості за своїм практичним та теоретичним значенням є класичною. Як відомо, особистісні аномалії належать до найбільш поширених нервово-психічних розладів. Статистично в групі межових розладів вони поступаються лише невротичному регістру. Що зумовлює затребуваність досліджень структурно-дина-

мічної організації психопатичної особистості та специфіки аномального особистісного функціонування. З іншого боку, має місце незначна представленість емпіричних досліджень вищезначених феноменів у сучасній вітчизняній психологічній науці. Традиційно вважається, що можливості корекції поведінки психопатичної особистості значно обмежені. Це протиріччя стоїть на заваді виявлення ресурсів та інструментів соціалізації осіб

зі специфічними особистісними розладами, розвитку їх адаптивних можливостей та потенцій саморегуляції. Оскільки специфічні особистісні розлади (психопатії) за своєю суттю являють собою саме особистісні аномалії, власне дослідження змістовних особливостей внутрішнього життя аномальної особистості, її індивідуальної свідомості, реконструкція її суб'єктивних факторів, оцінювання фізичної та соціальної дійсності, ціннісних утворень та картини світу в цілому є тим простором наукового пошуку, де криється відповіді на вищевказані питання.

Актуальним для сучасної психології особистості є дослідження суб'єктності людини, науковий інтерес до дослідження структури ставлення до світу та змістовної структури індивідуальної свідомості. Активно досліджуються питання конкретної ролі ціннісно-змістовних утворень у функціонуванні особистості, його продуктивності та адаптивності. У випадку психопатичних особистостей – це проблематика несприятливого формування структур індивідуальної свідомості, котрі детермінують дезадаптивні та непродуктивні форми самореалізації цих осіб. В якості структурних елементів індивідуальної свідомості особистості визначаються такі психологічні утворення, як: ціннісні орієнтації, емоційно-ціннісні ставлення, змістовні утворення, суб'єктивна картина світу, ціннісно-змістова теорія, оціночні процеси. При цьому найбільш інтегративним феноменом, який на змістовному рівні формує коло перемінних, котрі визначають суб'єктивну систему оцінки та ставлення до оточуючого є картина світу. Згідно із сучасним уявленням картина світу є суб'єктивним образом об'єктивної реальності, котрий відбиває індивідуально неповторну специфіку особистості. Головна функція картини світу – це інтеграція, структурування та інтерпретація життєвих подій, явищ предметної та соціальної дійсності, власних станів та відношень на основі ціннісних систем особистості. В опосередкуванні світосприйняття суб'єктивною картиною провідну роль відіграє ціннісно-змістова теорія особистості, як імпліцитно представлена система ціннісних орієнтацій. Психологічний зміст та особливості ціннісних орієнтацій визначають тип орієнтовної діяльності в певних класах суспільних цінностей. Ця діяльність є тим психологічним механізмом, котрий зумовлює формування мотивів ціннісного вибору. Ціннісний рівень відображення дійсності являє собою особливу субстанцію особистості, психологічний зміст котрої включає в себе оціночні судження відносно об'єктів соціальної дійсності та певний тип оцінювально орієнтованої діяльності у визначеному класі суспільних цінностей [2; 3; 7; 10].

На сучасному етапі дослідження структурно-ієрархічної організації змістовної сфери психопатичної особистості загальноновизначним є уявлення про те, що ціннісно-змістова сфера в даного контингенту характеризується такими особливостями, як: патологічно підвищена лабільність, недостатня сформованість ієрархії, внутрішня конфліктність та незрілість [4; 5; 6; 9]. Крім того, система ціннісних утворень осіб зі специфічними особистісними розладами демонструє такі ознаки, як: недостатня осмисленість власних ціннісних відношень, низький рівень узгодженості та, відповідно, високий рівень конфліктності та автономії функціонування окремих цінностей, котрі опосередковано детермінують недостатній розвиток довільної регуляції поведінки та незадовільний рівень соціальної адаптації [1; 11; 14; 15].

Разом із тим в означеній області досліджень невизначеною залишається система параметрів, котра лежить в основі оціночних процесів психопатичної особистості. Актуальність даного дослідження полягає в необхідності сформувати системні уявлення щодо феноменів, котрі зумовлюють картину світу в людей зі специфічними розладами особистості, що відповідає потребам сучасної теоретичної та практичної психології.

У зв'язку з вищезазначеним метою даної роботи стало вивчення специфіки системи оцінювання дійсності як складової частини картини світу та ціннісно-змістовної сфери в аномальних особистостях. Цей аналіз є складовою частиною комплексного дослідження змістовних утворень в осіб із розладами особистості. В якості досліджуваної групи були обстежені 100 осіб, котрі у відповідності з діагностичними критеріями МКХ-10 мали діагноз «специфічний розлад особистості» (психопатія) та, зокрема, були визнані нездатними до проходження військової служби. Крім того, 56% досліджених мали супутні розлади: наслідки черепно-мозкової травми, алкоголізм, наркоманія. У контрольній групі були представлені психічно здорові особистості, котрі за віковим, соціально-демографічним, освітнім та іншими показниками були ідентичними основній групі.

Однією з методик, котрі надають можливість оцінити коло феноменів, які визначають на суб'єктивному рівні систему оцінки особистості, є репертуарний тест рольових конструктів Дж. Келлі. Як відомо, підхід Дж. Келлі дозволяє досліджуваному самому обирати систему координат, в якій найбільш органічно розташовується простір його світосприйняття. Методологічна основа цього підходу полягає у виокремленні актуальних для різних груп досліджуваних структур ставлення до дійсності та індивідуально значущих



цінностей, висловлених у власних формулюваннях. Тобто результатом використання репертуарного тесту стала реконструкція реальних факторів оцінювання дійсності, котрі зумовлюють особливості змістовного функціонування особистості. Зокрема, цей методологічний підхід дозволив виявити параметри оцінювання та специфіку процесів оцінки в психопатичних особистостей. Використовувалась репертуарна решітка, котра представляла собою матрицю, в якій стовпцями були елементи класичного рольового списку тесту Келлі. Процедура полягала в тому, що досліджуваному пропонувались певні репертуарні ролі, котрі презентували різні сфери його життєвого досвіду: сімейного, виробничого, інтимного, соціального та ін. із метою актуалізувати індивідуальне уявлення щодо конкретних осіб із його теперішнього та минулого оточення. Завдання полягало в порівнянні між собою людей із рольового списку з метою визначення збігів та розбіжностей їх прагнень, цінностей, ставлення до життя. Алгоритм такого порівняння сприяє актуалізації цих прагнень та цінностей у формі конструктів. Отримані конструкти були піддані подальшій обробці та аналізу, спрямованому на визначення реальних способів оцінювання в конкретних осіб, оцінку місця цих перемінних в оцінювальній діяльності та пов'язаними з ними ціннісно-змістовними структурами. Первісна обробка полягала в об'єднанні синонімічних та близьких за змістом конструктів. Далі здійснювалось групування конструктів у блоки, кожний із котрих презентував певну сферу відношень. Для відтворення максимальною відповідності результатів психосемантичним особливостям досліджуваних груп учасники експерименту виступали експертами в процесі групування конструктів та формуванні блоків. Опрацьовані матриці були піддані математичній обробці за допомогою параметричних та непараметричних методів статистики, засобів дискримінантного системного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У даному матеріалі викладені результати, отримані з використанням методики репертуарних решіток, як відображення системи відношень у досліджуваних обох груп у факторах оцінювання, котрі є органічними їх власному сприйняттю реальності. Виявлення суб'єктивних факторів оцінювання дійсності стало складовою частиною комплексного дослідження специфічних особливостей структури ставлення до світу в осіб зі специфічними розладами особистості. У даній статті обговорюється система параметрів, що лежить в основі оцінювальних процесів цих людей.

Результатом використання репертуарного тесту стала реконструкція реальних факторів оцінювання дійсності, котрі зумовлюють особливості змістовного функціонування особистості. Зокрема, цей методологічний підхід дозволив виявити параметри оцінювання та специфіку процесів оцінки в психопатичних особистостей. Головним чинником аналізу став конструкт. Конструкт як такий розглядався нами як суб'єктивний інструмент, створений особистістю для сприйняття, оцінки та інтерпретації оточуючої дійсності.

Аналіз кількісних показників представленості різних типів конструктів, використаних досліджуваними обох груп, дозволив виявити ряд закономірностей оціночного процесу в даного контингенту.

Таблиця 1

Представленість різних типів конструктів

Показники	Досліджувана група	Контрольна група
Середня кількість конструктів	3.38	9.57
Кількість непродуктивних формальних конструктів (у %)	8	2
Кількість продуктивних емоційно позитивних конструктів (у %)	71	89
Кількість продуктивних емоційно негативних конструктів (у %)	21	9

Як свідчать наведені дані, існує ряд особливостей, котрі характеризують систему конструктів як факторів оцінювання в психопатичних особистостей. По-перше, середня кількість конструктів, використаних аномальними особистостями для визначення найбільш бажаних прагнень та цінностей людей, значно менша, ніж у контрольній групі (майже втричі). Оцінюючи цей показник, слід підкреслити соціальні та особистісні характеристики даного контингенту. Перш за все, це низький соціальний та культурний рівень психопатів, їх недостатня ангажованість у соціальні взаємини. Крім того, в цьому показнику знайшли відображення такі когнітивні особливості досліджуваних, як нерозвиненість когнітивних структур, домінування емоційного відреагування над інтелектуальною переробкою досвіду, обмеженість самосвідомості. Як відомо, кількість перемінних, котрі використовуює людина для створення системи координат, яка визначає картину світу, відповідає когнітивній складності її змістовної системи. У даному випадку значне зменшення кількості конструктів у досліджуваній групі свідчить про

однозначно недостатню когнітивну складність змістовно-ціннісної системи в аномальних особистостях. Це створює передумови для формування дефіцитності змістовного функціонування свідомості, а також незрілості ціннісних позицій цих осіб внаслідок примітивізації та недостатньої багатомірності оцінювання предметної та соціальної дійсності. Другим фактором, котрий демонструє специфічність суб'єктивної системи оцінок психопата, є кількість непродуктивних формальних конструктів (у 4 рази більше в порівнянні з контрольною групою). Цей показник також опосередковано свідчить про вищезначені особливості когнітивної сфери психопатичної особистості. Зокрема, неконструктивності оцінок.

Третім фактором, що відрізняє людей зі специфічними розладами особистості, є співвідношення емоційно-позитивних та емоційно-негативних конструктів. Як видно з даних, наведених у таблиці 1, відсоткове співвідношення між позитивними та негативними формулюваннями вказує на більшу представленість емоційно-позитивних визначень в обох досліджуваних групах. У той же час звертає на себе увагу той факт, що аномальні особистості в достовірно більшій кількості використовували негативні конструкти. Частково цей результат можна пояснити відсутністю або слабкою розвиненістю в психопатів навичок свідомої роботи з власними змістовними утвореннями, а також рефлексії та самоаналізу. Крім того, посиленню негативних тенденцій сприяв той факт, що дослідження проводилось в умовах певного нервово-психічного напруження. Інтерпретація цього феномену пов'язана з багаторазово описаною в спеціальній літературі наявністю негативних соціальних установок у психопатичних особистостей, пов'язаних із превалюванням зовнішнього локусу контролю, домінуванням екстрапунітивних тенденцій, а також високого рівня внутрішньої напруги як наслідку специфіки особистісної самореалізації психопата [4; 5; 6; 9].

Разом із тим у дослідженні були встановлені змістовні розбіжності в системах конструктів. Були виокремлені фактори, котрі відображають змістовне наповнення ставлення досліджуваних особистостей до світу та лежать в основі оціночних процесів. Ці фактори формують ціннісні орієнтації особистості та надають їм роль змістовних регуляторів поведінки, зокрема оціночної діяльності. Зміст даних факторів зумовлює провідні засади оцінки дійсності. Тобто були означені області життєвого простору, котрі мають найбільшу значущість для досліджуваних обох груп [11; 14; 15]. Ці сфери життєдіяльності мають найбільшу цінність для пред-

ставників досліджуваних груп та формують їх системи змістових перемінних, що лежать в основі ставлення до світу та суб'єктивної системи оцінки. До цього списку належать: інтимно-особистісні стосунки, сфера фізичного та психічного здоров'я, матеріальний добробут, а також робота та ділові якості. Однак структурно-змістова організація взаємозв'язку відповідних цінностей має суттєві розбіжності в здорових та аномальних особистостях. У першій групі вищезначені цінності утворюють ядро ціннісної системи. Вони пов'язані між собою, а також із фактором розгорнутості в часі, котрий відіграє роль системоутворюючого. Останній фактор відсутній у системі конструктів як основі сприйняття реальності психопатичних особистостей. У контрольній групі наявність блоку конструктів, котрі презентують фактор розгорнутості в часі, зумовлює прогнозування своїх життєвих перспектив та визначення генеральних ліній самореалізації в цих людей, що забезпечує достатній рівень усвідомлення власного життя, зв'язок із минулим досвідом та побудову адекватних планів на майбутнє, а також визначає здатність системи цінностей відігравати роль змістовного регулятора поведінки. У той же час психологічний зміст відсутності часової перспективи в психопата полягає у відсутності в даному випадку розуміння значення активної позиції в питанні самореалізації та саморозвитку, що на практиці проявляє себе в непродуктивності, особливостях використання минулого досвіду, неадекватності планування та прогнозу результатів власної діяльності, непослідовності поведінки, а також особливостей саморегуляції особистостей зі специфічними розладами [4; 5; 6; 9]. Наслідком чого є викривлення спрямованості особистості та відсутність продуктивної провідної тенденції оцінювальної діяльності. Крім того, провідні цінності, що формують змістовні лінії оцінювальної діяльності людей, котрі не є аномальними особистостями, об'єднані сильними взаємними зв'язками, що демонструє достатню гармонійність та структурованість системи ставлення до світу. У психопатичних особистостей виявлено недостатню структурованість системи провідних цінностей, низький рівень узгодженості елементів цієї системи, їх високу конфліктність, що зумовлює високий рівень дезінтегрованості різних аспектів ставлення до провідних життєвих цінностей та, як наслідок, – непродуктивності суб'єктивних систем оцінки. Як і неконструктивний характер функціонування ціннісно-змістовної сфери в цілому. Такий стан речей, у свою чергу, може бути пов'язаним із недостатньою адаптацією до оточуючої мікро- та мікросоціальної дійсності



та засвоєнням нормативних цінностей (ціннісно-мотиваційний рівень), що в сукупності з викривленням поведінкового репертуару (рівень реалізації) аномальних особистостей створює ризики неадекватної поведінки.

Висновки з проведеного дослідження.

Особливості функціонування психопатичної особистості, аномальність її характерологічних рис, особливості когнітивної сфери, зокрема відсутність навичок розгорнутої роботи з власними змістовними утвореннями, нерозвиненість рефлексії та самоаналізу зумовлюють недостатню опрацьованість та представленість у свідомості аномальної особистості власних семантичних одиниць. У даному дослідженні ці феномени проявили себе у вкрай низькому рівні середньої кількості використаних конструктів, значному збільшенні числа формальних непродуктивних конструктів, а також у зростанні числа емоційно-негативних конструктів у порівнянні з аналогічними показниками в контрольній групі, що зумовило низький рівень когнітивної складності системи оцінювання. Структура змістовних факторів, котрі лежать в основі оцінювання навколишньої дійсності та формують картину світу психопатичної особистості, мала такі характеристики, як: недостатня структурованість та низький рівень когнітивної складності ціннісно-орієнтаційної системи, низький показник узгодженості елементів цієї системи та їх висока конфліктність, недостатня усвідомленість власних ціннісно-мотиваційних тенденцій та слабка орієнтованість у власних змістовних утвореннях. Сфери життєдіяльності, які мають найбільшу цінність для аномальних особистостей та формують їх системи змістовних змінних, що лежать в основі ставлення до світу та суб'єктивної системи оцінки, такі: інтимно-особистісні стосунки, сфера фізичного та психічного здоров'я, матеріальний добробут, а також робота та ділові якості. Ці змінні визначають найбільш дезадаптуючу роль життєвих ситуацій, пов'язаних з особливостями самореалізації психопата. Звертає на себе увагу відсутність в осіб з особистісними аномаліями такого фактору оцінки дійсності, як розгорнутість у часі, у той час як у контрольній групі цей фактор є однією з перемінних, котрі інтегрують систему оцінки реальності. Високий рівень дезінтегрованості різних аспектів ставлення до оточуючої дійсності опосередковано зумовлює викривлення процесів саморегуляції в даних осіб. Оскільки саме рівень змістовно-ціннісного розвитку особистості є тим резервом, котрий здатен компенсувати дію конкретних характерологічних особливостей психопата, визначені закономірності дозволять наблизитись до виявлення ресурсів та інструмен-

тів соціалізації осіб зі специфічними особистісними розладами, розвитку їх адаптивних можливостей та потенції саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большакова А.М. До питання дослідження емоційно-особистісних тенденцій в аномальних особистостях з протиправною поведінкою. *Право і безпека*. 2017. № 2(65). С. 126–130.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. *Психологический журнал*. 1999. № 5. С. 38–44.
3. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. *Вопросы психологии*. 1993. Т. 14. № 5. С. 99–105.
4. Гульдман В.В. Особенности формирования и использования прошлого опыта у психопатических личностей // *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1974. Т. 74, вып.12. С. 1830–1836.
5. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномально-го развития личности. М.: МГУ, 1980. 169 с.
6. Зотова О.И. Проблемы отклоняющегося поведения // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. М.: Наука, 1976. С. 343–365.
7. Каракозов Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М., 1997. С. 257–273.
8. Козлова И.Н. Личность как система конструктов: некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли // *Системные исследования*. М.: Наука, 1975. С. 128–149.
9. Кудрявцев И.А. Особенности регуляции деятельности психопатических личностей смысловыми (мотивационными) установками. *Журнал неврологии и психиатрии*. 1985. № 12. С. 1837–1842.
10. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 5. С. 15–26.
11. Перевозная Т.А. Нарушения механизмов саморегуляции у аномальных личностей в их взаимосвязи со структурно-динамическими характеристиками их ценностно-ориентационной сферы. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Сер.: Психологія. Вип. 45. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. № 937. С. 238–241.
12. Похилько В.И., Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С. 151–158.
13. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. М.: Прогресс, 1987. 184 с.
14. Шестопалова Л.Ф. Особенности ценностно-смысловой сферы и нарушений механизмов социальной адаптации у психопатов, реализовавших противоправные действия. *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. 1999. № 2. С. 81–92.
15. Шестопалова Л.Ф. Ценностно-смысловая сфера личности со специфическими расстройствами и склонностью к противоправному поведению. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 3. С. 66–71.

УДК 159.972

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПСИХІЧНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Матейко Н.М., к. психол. н.,

доцент кафедри загальної та клінічної психології

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті описано зміни психічної діяльності у військовослужбовців, які перебувають в пункті постійної дислокації після чергової ротації з місця проведення військових дій на сході України.

Ключові слова: бойові дії, посттравматичний стресовий розлад, розлади адаптації та поведінки, психічна травма, акцентуації характеру, суїцидальна поведінка, психотерапія, реабілітація.

В статье описаны изменения психической деятельности у военнослужащих, находящихся в пункте постоянной дислокации после очередной ротации с места проведения военных действий на востоке Украины.

Ключевые слова: боевые действия, посттравматическое стрессовое расстройство, расстройства адаптации и поведения, психическая травма, акцентуации характера, суицидальное поведение, психотерапия, реабилитация.

Mateiko N.M. PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF MENTAL AND BEHAVIORAL DISORDERS IN THE COMBATANS

The article describes changes in the psychological activity of servicemen who are at the point of permanent disposition after another rotation from the place of military operations in the east of Ukraine.

Key words: military action, post-traumatic stress disorder, adaptation and behavior disorders, mental trauma, character accentuation, suicidal behavior, psychotherapy, rehabilitation.

Постановка проблеми. Перебування в місцях військових дій супроводжується для людини підвищеними емоційними, інтелектуальними, фізичними навантаженнями. Військовослужбовці ЗСУ, які перебувають в зоні АТО на Сході України, поряд з бойовим досвідом отримують також і психічні розлади пов'язані зі стресом, які отримали назву «Донецький синдром». Тривала, безпосередня та непередбачувана загроза життю та благополуччю, щоденне неймовірне фізичне та психологічне навантаження, переживання з приводу побачених випадків загибелі людей. Такий пережитий стрес, продовжує чинити тиск на психосоматичну сферу людей, переходить у стан посттравматичного стресу, чинить руйнівний вплив на психічну та соматичну сферу особистості, змінює її духовні цінності.

Одним з найважливіших підходів у відновленні психічної рівноваги учасників військових дій та мирного населення, яке перебуває в зоні конфлікту, вважається психологічна реабілітація. Здійснення певних впливів на психіку постраждалих дає можливість відновити витрачену нервову енергію, бойову та трудову здатність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами науково-дослідних робіт, проведених в Інституті неврології, психіатрії та наркології НАМН України, клінічна картина психічної патології у цих осіб представлена широким спектром різних за структурою та вираженістю розладів – від

психологічно зрозумілих реакцій та передхворобливих станів до клінічно окреслених форм патології [1, с. 7–16].

Характерними є вегетативні порушення з неприємними відчуттями в тілі, відчуття заніміння, похолодання, поколювання в кінцівках, підвищена пітливість, біль в серці, підвищення артеріального тиску без погіршення самопочуття, тахікардія, задишка, дискомфорт в епігастральній ділянці. Легко виникають порушення потягів, зокрема до алкоголю, психоактивних речовин, вживання яких тимчасово знижує внутрішнє напруження, водночас швидко викликаючи залежність. Часто виникає підвищення інтересу до азартних ігор.

Зарубіжні автори пропонують доповнити діагностику постстресових порушень ще однією категорією – посттравматичними особистісними розладами (PTPD – posttraumatic personality disorder), оскільки наявність хронічних симптомів часто може спостерігатися протягом всього життя, тобто екстремальний вплив ситуації може призвести до патологічної трансформації особистості в цілому [2, с. 8–16].

Наслідки травми дослідники умовно поділяють на три групи розладів: психопатологічні (клінічні), психологічні та соціальні. До першої групи R. Mayou та співавтори відносять гострі стресові розлади, тривожні розлади, депресію, посттравматичні симптоми та розлади, симптоми уникнення та фобічні розлади [3, с. 95–100].



В.А. Кожевнікова серед змін емоційного стану внаслідок психотравмуючої ситуації виділяє «постстресовий патопсихологічний симптомокомплекс», який характеризується появою чи посиленням підозрілості, своерідністю та ригідністю поведінкових та емоційних реакцій, дисоціацією ціннісної сфери, стереотипністю та неадекватністю механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій, обмеженістю мікросоціальних зв'язків та формуванням поведінки уникнення [4, с. 10].

Водночас у розвитку психологічних наслідків участі у військових операціях А.Л. Іванов та співавтори виділяють кілька типів психічної дезадаптації з характерними психологічними симптомами:

- активно-оборонний тип, в якому спостерігаються невротичні розлади, і який здебільшого вважається адаптивним;

- пасивно-оборонний тип, для якого характерними є дезадаптація з інтрапсихічною спрямованістю, тривожно-депресивні та іпохондричні тенденції, знижена потреба боротьби за виживання;

- деструктивний тип (дезадаптація з інтерпсихічною спрямованістю), що супроводжується порушенням соціального функціонування, внутрішньою напруженістю, дисфорією, часто конфліктами, вибуховою поведінкою, вживанням алкоголю, наркотичних речовин, агресивних дій та суїцидальних спроб з метою розрядки негативних емоцій [4, с. 12]

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в проведенні аналізу патопсихологічних індивідуально-психологічних особливостей у військових, які перебувають на постійному місці дислокації після ротації із зони військових дій, та обґрунтування системи надання їм вчасної психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Ситуація бойових дій здатна провокувати патологічні реакції організму, що може призвести до розвитку ПТСР. Діагностика таких реакцій на ранній стадії розвитку, дослідження динаміки соціально-стресових розладів буде сприяти організації ефективної медико-психологічної допомоги населенню.

Емпіричне психологічне дослідження проводилося на базі військової частини смт Черкаське Новомосковського району Дніпровської області. Всього в дослідженні приймали участь 30 військовослужбовців, серед яких 40% одружених, 20% розлучених та 20% неодружених.

Всі обстежені є особами чоловічої статі, були учасниками антитерористичної операції, 80% мають бойовий досвід. З них 2

осіб офіцерського складу, 10 осіб сержантського і 18 осіб рядового складу, з військовим стажем від 1 року 2 місяців до 5 років 8 місяців. Вік обстежуваних від 21 до 45 років. Стан здоров'я задовільний.

В дослідженні було використано опитувальник акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека, «Місісіпську шкалу оцінки посттравматичних реакцій» (Keane et al, 1987, 1988), «Шкалу оцінки інтенсивності бойового досвіду» (Combat exposure scale – CES) та проективну методику «Суїцидальна схильність» (З. Корольова) [5].

За даними опитувальника Леонгарда-Шмішека було виявлено здебільшого змішані типи акцентуацій. Найчастіше сильно вираженими акцентуованими рисами були гіпертимний тип (36,7%), екзальтований та демонстративний (по 27% відповідно); крім того, ще 53% припадало на частку тенденцій до акцентуацій за гіпертимним та екзальтованим типом, а 50% осіб демонстрували виражені тенденції до застрягаючого типу.

Переважає гіпертимного типу акцентуації, який характеризується товарищиством, високим рівнем оптимізму, надмірною самостійністю, сміливістю, любить ризик, не має ані сором'язливості, ані боязкості перед незнайомцями свідчить саме про характерологічні особливості українських воїнів, котрі стали на захист Вітчизни. Характерною є відсутність акцентуації за тривожним типом, а також дуже низький відсоток осіб зі збудливим типом (13%) та емотивним (10%) типом акцентуації.

Така ситуація дещо суперечить даним, отриманим В.Д. Трошиним, Т.Г. Погодіною, В.В. Рижаківим, за результатами яких у вибірці осіб, які були учасниками бойових дій, переважали збудливий (59%), тривожний та емотивний типи. [6, с. 173–177]. Така ситуація, власне, й відображає відмінність між захисниками та загарбниками.

Разом з тим, перебування в ситуації підвищеного стресу загострює можливість появи особистісних розладів у військовослужбовців за гіпертимно-неврівноваженим і гіпертимно-істероїдним типами.

З усіх обстежених 43% мають бойовий досвід і були під впливом екстремальної травматичної події, пов'язаної із загибеллю, серйозними пораненнями, а також існувала загроза власної загибелі або поранень, а також, цілком вірогідно, в момент перебування в травматичній ситуації вони відчували інтенсивний страх, жах і почуття безпорадності.

За результатами виконання «Місісіпського опитувальника ПТСР» досить поширеною є реакція «вторгнення» (для 80% військових). Дана реакція відображає на-

явність інтенсивних негативних переживань, викликаних ситуацією, що нагадує про травматичні події або символізує їх, а також фізіологічна (вегетативна) гіперреактивність у ситуаціях, що нагадують про травматичну подію.

Реакція уникнення стимулів, пов'язаних із травмою, а також ознаки блокування емоційних реакцій, наприклад, «заціпеніння», що раніше не спостерігалось, характерні для 63%. Реакція збудливості спостерігається у 76%, почуття провини – у 46%.

Отже вплив пережитого стресу, який військові отримали під час перебування в зоні проведення АТО, продовжує чинити тиск на психосоматичну сферу людей, переходить у стан посттравматичного стресу, чинить руйнівний вплив на психічну, соматичну сферу особистості, змінює духовні цінності.

Невизначена відтермінованість виникнення ПТСР має індивідуальні механізми запуску травматичного образу з загальними закономірностями протікання і виходу зі стану ПТСР, до яких відносяться і незворотні явища. Індивідуальний спектр травматичних реакцій людини визначає змістовну сторону травматичного стресу.

За даними проективної методики, спрямованої на визначення суїцидальних тенденцій, було визначено, що у 30% обстежених відсутні суїцидальні тенденції. Тільки 16% демонструє «залізну волю та міцні нерви», для них самогубство є неприйнятним. До того ж згідно з даними автора методики, нормою в популяції вважається 19,5%, що свідчить про те, що серед військових, які мають високий рівень бойового досвіду, даний показник дещо нижчий за норму. Відповідно до показників цієї методики, 10% обстежених могли б замислитися про самогубство, і якби все повернулося проти, можливо така спроба була б здійснена. У 20% обстежених суїцидальні схильності зовні не виявляються, але є такими, що можуть виявитися. Даний відсоток є нижчим ніж запропоновані нормативні дані (21,1%).

За даними авторів, тільки 35% офіцерського складу після бойових дій зробили висновок, що отримали в ході боїв бойову психічну травму, яка змінила їхню психіку і фізичне здоров'я, трансформувала особистість і рано чи пізно, з плином часу, внаслідок несприятливих обставин, цей витіснений стрес особистої значущості може нагадати про себе.

Досить поширеним на сьогодні є уявлення про те, що в осіб, які переживають інтенсивний або хронічний психогенний стрес, спрацьовують філогенетичні механізми генетичних аберацій з метою народження у

них дітей не схожих за адаптаційними механізмами і характеристиками на батьків, здатних з ймовірною вірогідністю пристосуватись до тотожних стресогенних умов. Внаслідок цього народжуються нащадки з ускладненими здібностями до адаптації в звичайних (мирних) умовах життя і високою вірогідністю девіантної поведінки та асоціальних і навіть злочинних вчинків. Тому важливою проблемою є не лише збереження здоров'я і соціально-професійного статусу учасників АТО, а й запобігання патологічних наслідків у їхніх нащадків, іншими словами – збереження генофонду нації. [7, с. 5–16]

Згідно з твердженнями багатьох дослідників, посттравматичний синдром не тільки не зникає з часом, але й може з'явитися несподівано, на фоні зовнішнього загального благополуччя.

З метою попередження появи психічних розладів у військовослужбовців та підготовки до майбутньої небезпечної діяльності слід залучати не тільки психологів, а й психотерапевтів та психіатрів. Застосування психотерапевтичних, психологічних заходів під час перебування військовослужбовців у пунктах постійної дислокації допоможе учаснику бойових дій легше переносити психофізичні наслідки травматичних подій. Порушення, які виникають у психічній сфері військових, можна коригувати з допомогою системи реабілітаційних заходів.

На думку професора І.І. Кутько, процес реабілітації повинен об'єднувати відновлювальну терапію, яка включає біологічні методи лікування та психосоціальні впливи; реадaptaцію, яка передбачає психосоціальні впливи, що спрямовані на стимуляцію соціальної активності хворого та реабілітацію, яка б об'єднувала переважно соціально-психологічні заходи, спрямовані на відновлення преморбідних стосунків з оточуючими [8, с. 85–98].

Психологічна реабілітація, як система психологічних, психолого-педагогічних, соціально-психологічних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених психологічних функцій військовослужбовців у пункті постійної дислокації, повинна включати чотири етапи.

На першому, діагностичному етапі психолог повинен вивчити особливості наявних психологічних проблем та ступінь їх впливу на психічне здоров'я та життєдіяльність. Зокрема, встановити наявність та вираженість негативних психологічних наслідків бойового стресу, з'ясувати причини їх виникнення та збереження, а також визначити напрями психологічної допомоги конкретному військовому. На цьому



етапі найбільш важливим є проведення діагностичної бесіди, яка буде можливою за умови встановлення довіри. Повноцінне проведення діагностичної бесіди сприятиме також психологічній готовності військовослужбовця до подальшої участі в реабілітаційній роботі.

Психологічний етап передбачає цілеспрямоване використання конкретних методів впливу на особистість військового. Ми пропонуємо використовувати комплекс психологічних заходів. На першому етапі доцільним буде застосування дебрифінгу, після якого слід проводити вправи на саморегуляцію, які включають елементи тілесно орієнтованої психотерапії.

Дебрифінг є своєрідним переживанням травматичного досвіду в безпечній обстановці. Психологічний дебрифінг є кризовою інтервенцією – опитуванням людини після виконання завдання з метою послаблення та попередження викликаного психічною травмою реакції в людини, яка перебуває у надзвичайній стресовій ситуації. Завдання дебрифінгу полягає у відреагуванні в умовах конфіденційності та безпеки, можливості поділитися враженнями, реакціями та почуттями, пов'язаними із екстремальною подією. В групі є можливість отримати підтримку – коли людина чує схожі переживання від інших, вона отримує полегшення, зменшується відчуття унікальності і ненормальності власних реакцій, що сприяє зниженню внутрішньої напруженості. Дії ведучих групи спрямовані на те, щоб мобілізувати внутрішні ресурси учасників, допомогти їм підготуватися до появи тих симптомів чи реакцій ПТСР, які можуть виникнути.

Дебрифінг не запобігає появі наслідків травми, однак дає можливість попередити їх розвиток та посилення, сприяє розумінню причин власного стану та усвідомлення дій, які потрібно виконати, щоб полегшити наслідки. Тому це одночасно і метод кризової інтервенції і профілактика, завданням якої є спроба мінімізувати вірогідність важких психологічних наслідків стресу.

Наступним етапом групової роботи ми пропонуємо використовувати комплекс вправ для подолання напруження, стресу та травматичного досвіду. Цей підхід розроблений в рамках сучасної полівагальної теорії Девідом Берселі і носить назву TRE – нейрогенне тремтіння. Суб'єктивний ефект тремору, який викликається за допомогою семи вправ TRE, сприяє релаксації, зменшує надмірне збудження, покращує відчуття власного тіла, здатність витримувати афекти та збільшує «вікно толерантності» [9, с. 67]

З нейробиологічної точки зору ПТСР розглядається як розлад обробки стресу. Взаємодія між системами обробки інформації в головному мозку (сенсорних асоціативних полів неокортексту, стовбура мозку, базальних гангліїв, таламуса, лімбічної системи) стає обмеженою. Під час травматичної події як реакції виживання активізуються такі системи, як психофізична (вегетативна нервова система, симпатична та парасимпатична гілки) та нейрогуморальна (гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової вісі). Вони призводять до реакції боротьби, втечі чи заціпеніння. Боротьба чи втеча спрацьовує під час активізації психофізіологічної та нейрогуморальної систем. Заціпеніння (фізіологічний рівень) і дисоціація (психічний рівень) організуються за одночасної активації парасимпатичного та симпатичного відділів [10, с. 122–131].

В ситуаціях загрози імпульси нервової системи передаються опорно-руховому апарату, активуючи реакції боротьби, втечі чи заціпеніння. Конкретна послідовність скорочення м'язів відповідає конкретній реакції. Якщо впродовж травматичної події людина не може здійснювати відповідні дії, відбувається мимовільне скорочення м'язів, яке викликає больові відчуття. Такі м'язові спазми виникають, зокрема, в м'язових групах голови, шиї, плечей, стегон, ніг тощо. Нейрогенний тремор може знизити інтенсивність негативних афектів, пов'язуючи їх із позитивними спогадами про безпеку та позитивні соціальні контакти. Вправи TRE можна застосовувати в групах, в індивідуальній терапії, а також як метод самопомоги.

Наступним етапом реалізації програми ми пропонуємо використання Brainspotting (BSP). Це психотерапевтичний підхід, який використовує поле зору для фіксації відповідного положення погляду і спрямований на повну, всебічну розрядку збудження, яка існує в тілі та мозку. Цей психотерапевтичний підхід розроблений Девідом Грандом в 2003 р. [11, с. 276–285]

Brainspotting – це новий психотерапевтичний підхід, який базується на припущенні, що поле зору можна використовувати для визначення такого положення очей, яке було пов'язане з внутрішніми нервовими та емоційними переживаннями. Якщо віднайти таке положення та зафіксувати погляд, це призведе до зцілення та вирішення проблем, які закладені глибоко в не вербальних, не когнітивних шарах нейрофізіології. Для того, щоб визначити потрібну позицію погляду, клієнта потрібно ввести в стан «цілеспрямованої активації», який переважно виникає у від-

повідь на психологічну травму, емоційні чи соматичні симптоми. Стан клієнта оцінюють за суб'єктивною шкалою порушень і визначається місце найбільш інтенсивної активації. Як тільки ці точки (Brainspots) віднайдено, клієнта вчать безпристрасно спостерігати за їх послідовною зміною та їх впливом на пам'ять, процеси пізнання і особливо на тілесні відчуття.

Критерієм ефективності психотерапевтичної допомоги є зміна емоційного ставлення до життєвих обставин, зміна загального вектора поведінки, спрямованого на усунення наслідків психічної травми, та переходу від деструктивних форм подолання дистресу на фоні пасивної позиції до активної, з конструктивними формами, поведінки.

Реадаптаційний етап доцільно проводити після повернення із зони військового конфлікту і здійснювати його в рамках специфічної реабілітації. Етап супроводу повинен включати спостереження за демобілізованими військовослужбовцями та надавати їм додаткову психологічну допомогу після проходження психологічної реабілітації.

Висновки. Перебування та участь у військових діях, які здійснюють психотравмуючий вплив на психіку військовослужбовців, призводять до появи психічних та поведінкових порушень. Програма психологічної реабілітації в пунктах постійної дислокації повинна передбачати групову психотерапевтичну роботу з використанням вправ з нейрогенного тремору TRE та методу Brainspotting. Перспективи дослідження полягають у реалізації програми заходів з психологічної реабілітації військовослужбовців у пункті постійної дислокації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дроздова І.В., Храмцова В.В., Гончар Ю.О. Щодо питань психологічного консультування інвалідів внаслідок бойових дій. Український вісник медико-соціальної експертизи № 4 (18) 2015. С.7–16.
2. Медицинская и психологическая реабилитация и абилитация. Сборник научных работ / Под ред. проф. О. А. Панченко. Киев: КВИЦ, 2014. 260 с.
3. Тадевосян М.Я., Сукиасян С.Г. Психическая травма, ее последствия и предрасполагающие факторы. Журнал неврологии и психиатрии. 2011. № 11. С. 95–100.
4. Кожевникова В.А. Особливості особистості та поведінкові зміни у осіб, що пережили екстремальні події: Автореф. дис. канд. психол. наук. АМН України: 19.00.04 / Кожевникова Вікторія Анатоліївна. Харків, 2006. 18с.
5. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.
6. Трошин В.Д., Погодина Т.Г., Рыжаков В.В. Расстройства центральной нервной системы, типичные для участников современных боевых действий. Медицинский альманах. № 1 (14) март 2011.С. 173–177.
7. Єна А.І., Маслюк В.В., Сергієнко А.В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. Науковий журнал МОЗ України. № 1 (5) 2014. С. 5–16.
8. Кутько И.И., Линева А.Н. Реабилитация непсихотических социально-стрессовых психических расстройств. Медицинская и психологическая реабилитация и абилитация. Сборник научных работ / Под ред. проф. О. А. Панченко. Киев: КВИЦ, 2014. 260 с.
9. Герольд А. Предварительные результаты нескольких исследований, проведенный на небольшой выборке в Украине, во время тренингов TRE. Форум психіатрії та психотерапії. Т.10, 2017 С. 122–132.
10. Ogden, P. Minton K, Pain C. Trauma und Korper, Paderborn: Junfermann, 2010.
11. Grand, D. (2011) Brainspotting, a new brain-based psychotherapy approach. Trauma and Gewalt, issue 3: p. 276–285.



УДК 364-786:178.8

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ПЕРІОД РЕАБІЛІТАЦІЇ

Михайлів С.В., аспірант кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті проаналізовано важливість впливу на особистісні цінності осіб із наркотичною залежністю в межах реабілітаційних заходів. В процесі дослідження було обстежено 30 осіб з наркотичною залежністю, які знаходяться на реабілітації. Визначено наявність конфлікту особистісних цінностей наркозалежних.

Ключові слова: наркозалежна особа, особистісні цінності, реабілітація.

В статье проанализировано влияние на личностные ценности лиц с наркотической зависимостью в пределах реабилитационных мероприятий. В качестве испытуемых обследовано 30 человек с наркотической зависимостью, находящихся на реабилитации. Определено наличие конфликта личностных ценностей наркозависимых.

Ключевые слова: наркозависимый человек, личностные ценности, реабилитация.

Mykhailiv S.V. FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS DRUG-DEPENDENT PERSONS IN THE PERIOD OF REHABILITATION

The article analyzes the importance of influencing the value of persons with drug dependence during the period of rehabilitation measures. 30 drug addicted people under rehab were examined. The existence of a conflict of personal values of drug addicts has been determined.

Key words: drug addicted person, personal values, rehabilitation.

Постановка проблеми. Не зважаючи на безліч профілактичних та корекційних методів, що застосовуються в межах проблеми наркозалежності, вона не втрачає своєї актуальності. Багато вчених однак стайні в тому, що спотворення в ціннісно-смісловій сфері наркозалежного пацієнта обумовлює його резистентність до лікувального та корекційного впливу [1; 7]. Однак особливості цих спотворень на різних стадіях наркозалежності до кінця не вивчено. Проте без чітких уявлень про те, які цінності є пріоритетними для наркозалежних осіб на різних стадіях захворювання, неможливо розробити ефективні програми лікування та профілактики наркотичної залежності. Усунення психологічної залежності від наркотичних речовин засобами психокорекційного та реабілітаційного впливу можливе за умови спрямованості саме на систему індивідуальних цінностей наркозалежного [2].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей етапу реабілітації у ході лікування наркозалежного і визначення місця ціннісних орієнтацій в ньому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не зважаючи на велику поширеність наркозалежності в сучасному суспільстві, погляди на передбачувані причини її формування різняться. А.Є. Личко, В.С. Бітенський й інші основною причиною наркозалежності вважали особливості особистісної структури хворого. Однак необхід-

но мати на увазі, що оцінка особистості наркологічних хворих проводилася вже на тлі захворювання, що створює труднощі у відділенні преморбідних особливостей від змін, що відбулися вже в ході хвороби [4]. На противагу даній позиції, є твердження науковців, що не існує особистісної схильності до наркоманії, можна говорити лише про чинники, що підвищують ризик зловживання психоактивними речовинами будь-якої людини. Для людей, які перебувають в екстремальних ситуаціях, проблема сенсу життя та істинних цінностей має особливу актуальність, а пошук сенсу нерозривно пов'язаний з творчим ставленням до дійсності, з найбільш повною реалізацією потенційних можливостей людини. Таким чином, спрямування формувальних впливів на ціннісну сферу наркохворого може стати ключовим чинником кардинальної зміни його життєвої позиції [7].

В гуманістичній психології прагнення до сенсу розглядається як одна з найважливіших потреб людини. Її задоволення визначається здатністю людини взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль над своїм життям. Наявність особистісного сенсу виявляється в усвідомленості свого буття, тобто осмисленості свого минулого, теперішнього і майбутнього, наявності мети в житті, переживання значущості життя. Виходячи із зазначеного вище, усвідомленість життя характеризує особистість як суб'єкт твор-

чої активності, спрямованої на самовдосконалення і зміну реальності. Особистісні смисли створюють і висловлюють суб'єктивне, емоційне ставлення людини до світу, визначають її цінності, думки, судження [7]. Сукупність основних відносин до світу, людей і себе утворює в своїй єдності властиву людині моральну позицію. Така позиція особливо міцна, коли вона усвідомлена. До того ж, чим вище в системі знаходиться смислове утворення, тим складніше йде робота з його усвідомлення. Особистісними цінностями є усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості. Це поняття пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо [1].

Як відомо, ціннісно-смилова сфера особистості складається в процесі соціалізації в результаті зіставлення власних потреб, мотивів, інтересів, переконань людини з громадськими вимогами, нормами, ідеалами. Це впливає на спрямованість і зміст соціальної активності особистості, а отже визначає її поведінку і вчинки [9].

Відповідно до положень В. Франкла, найбільш значущими і сутнісними причинами виникнення наркозалежності є проблеми сенсу і безглуздості існування – наявність екзистенціальної кризи. Наркозалежності передують духовна криза зі станом фрустрації, наростанням емоційної напруги і накопиченням негативних емоцій, потім настає розлад адаптації особистості з розвитком депресивних і тривожно-депресивних реакцій [8]. Цей стан і формує адиктивний тип девіантної поведінки, оскільки саме тоді загострюється прагнення піти від реального осмислення власного життя і відповідальності за неї шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин [5]. Логотерапія В. Франкла спрямована на формування нових особистісних смислів замість втрачених [8].

Наркотична залежність досить часто розглядається як захворювання, що має біологічну, психологічну, соціальну, духовну (духовність, що пов'язана з ціннісними орієнтирами та моральністю) природу і деструктивно проявляється на цих чотирьох рівнях функціонування людини. Саме цією обставиною пояснюється досить низька ефективність застосування суто медичних підходів в лікуванні пацієнтів, які страждають залежністю від психоактивних речовин. Лікування наркозалежного не можна вважати повноцінним, якщо воно не завершується курсом комплексної реабілітації, що забезпечує реконструкцію ціннісно-сми-

лової сфери. Адекватне використання реабілітаційних технологій підвищує ефективність роботи з наркозалежними [11].

Реабілітація наркозалежних – це етап лікування, спрямований на профілактику рецидиву, орієнтований на потреби людей, які завершили дезінтоксикацію, та осіб, що мають психологічну чи соціальну залежність за відсутності біологічного рівня залежності. Метою реабілітації є не тільки відмова від наркотиків, а й усунення антисоціальної поведінки, розвиток корисних навичок і умінь, розвиток нових ціннісних орієнтацій, тобто повна зміна стилю життя [6].

В умовах реабілітації, що функціонує на принципах нерелігійної терапевтичної програми, відбувається особистісне зростання наркозалежних відповідно до того чи іншого етапу реабілітаційного процесу. Кожен такий етап має свої специфічні цілі та завдання, долаючи які, людина переходить на наступний етап [6]. Базовими цінностями такої програми є чесність, доброта і відповідальність. Завданням процесу оздоровлення в рамках такої моделі є реабілітація і відновлення фізичного та психічного стану людини до того рівня, коли вона буде здатна відновити зв'язки з суспільством через оновлення свого життєвого стилю. Нова ідентичність базується на позитивних базових цінностях залежної людини, що допомагає поступовому входженню в соціум, тобто її ресоціалізації. Методи, що розвивають, спрямовуються на мобілізацію ресурсів і розвиток особистості пацієнта з використанням компенсаторних механізмів особистості. Взаємодія в межах реабілітації характеризується недирективним, партнерським стилем спілкування, апеляцією до діалогу, розуміння, раціонально-критичного аналізу, максимальним використанням ефектів групової і міжособистісної взаємодії. Пацієнт розглядається як активний суб'єкт позитивних змін [6].

Головною метою реабілітації є зростання особистості в індивідуальному і соціальному плані, а основними інструментами для її досягнення є такі: ідентифікація з особистістю психотерапевта; переконання і навіювання; полегшена трансляція соціальних патернів поведінки; позитивне підкріплення нової поведінки пацієнта або групи; наділення пацієнта енергетичними та пластичними ресурсами; набуття пацієнтом цілісності. Крім цього, реабілітаційна модель передбачає розвиток властивостей антинаркотичної стійкості особистості. До таких властивостей відносять адекватну інформованість про шкоду вживання наркотичних речовин, усунення наркоспоживання з усіх можливих життєвих горизонтів



особистості, формування навичок відповідального вибору, інтернального локусу контролю, позитивного життєвого сценарію та внутрішніх ресурсів для його реалізації, що сприятиме в цілому повноцінному завершенню особистісної ідентифікації [3]. На глибинному рівні психотерапії передбачається пряме або непряме звернення до категорій цінностей і сенсу буття.

Досить поширеним є варіант, коли пройшовши курс детоксикації, пацієнт направляється на 12-крокову програму, де замість спеціалізованої реабілітаційної допомоги може розраховувати лише на допомогу парапрофесіоналів, тобто консультантів з числа залежних пацієнтів, які позбулися залежності, та підтримку інших таких самих пацієнтів. Наразі здійснюються спроби інтеграції в традиційну Міннесотську 12-крокову модель методів психологічної корекції в умовах цілодобового та денного стаціонару. Одним із таких центрів спеціалізованої реабілітаційної допомоги є ГО «Історії життя», на базі якого алко- і наркозалежні люди отримують спеціалізовану допомогу. Нами було проведено дослідження на базі цього закладу, в якому приймало участь 30 наркозалежних осіб віком від 21 до 65 років, що в цей час проходять реабілітацію. Для визначення їх актуального стану та особливості їх ціннісних орієнтацій було застосовано низку методик, а саме: Методику «Оцінки нервово-психічної напруги» Т.А. Немчина; Методику визначення імпульсивності В.А. Лосенкова; Шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна; Опитувальник рівня агресивності Басса-Даркі; Тест Томаса «Стили поведінки у конфлікті»; Ціннісний опитувальник Ш. Шварца. Результати дослідження зображено в наступних діаграмах.

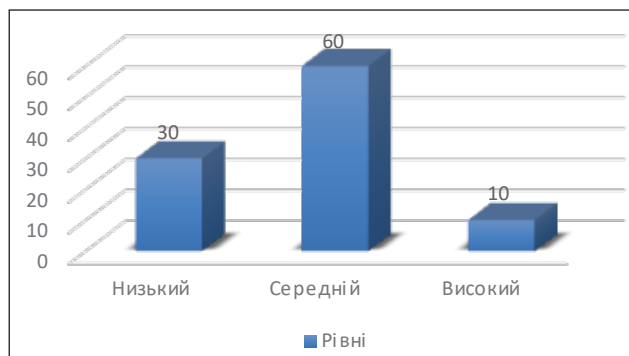


Рис. 1. Рівні прояву нервово-психічної напруги наркозалежних (у %)

Як видно з діаграми, в період процесу реабілітації у наркозалежних переважає середній рівень нервово-психічної напруги (60%) та досить вираженим є низький рівень нервово-психічної напруги (30%), що

може свідчити про переважання стану спокою і врівноваженості. За такого помірного рівня нервово-психічної напруги зазвичай відбувається підвищення якості продуктивності психічної діяльності наркозалежних.

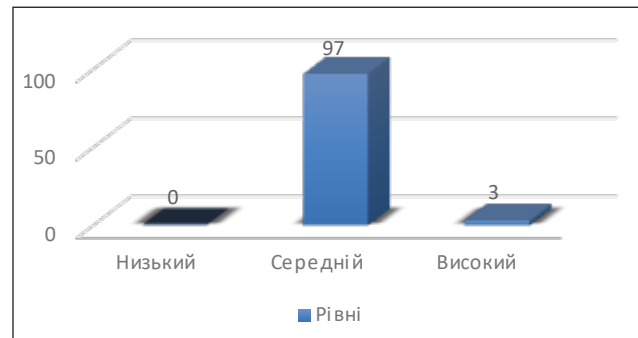


Рис. 2. Рівні прояву імпульсивності наркозалежних (у %)

Як видно з Рис.2, у наркозалежних, що знаходяться в процесі реабілітації, домінує середній рівень імпульсивності (97%), що характеризує їх як досить цілеспрямованих людей, з ясними ціннісними орієнтаціями, наполегливих у досягненні поставлених цілей. Вони прагнуть доводити розпочату справу до кінця, проявляють стійкість життєвих планів, інтересів і захоплень.

Далі ми розглянемо стан тривоги наркозалежних в період процесу реабілітації, що є інформативним способом самооцінки рівня тривожності в даний момент (ситуативна тривожність), і стан особистісної тривожності (як стійкої характеристики людини).

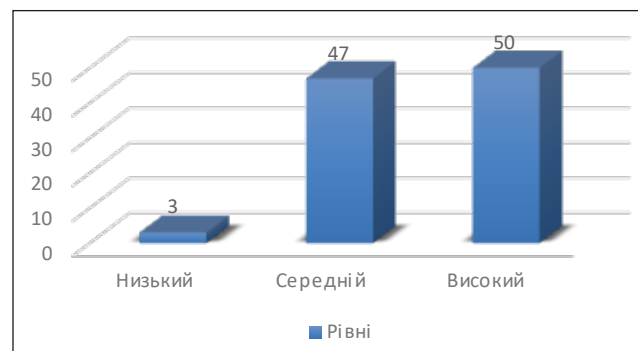


Рис. 3. Рівні прояву ситуативної тривожності наркозалежних (у %)

Дані свідчать про переважання високого (50%) та середнього (47%) рівня ситуативної тривожності, а отже досліджувані характеризуються суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням. Що може пояснюватися періодом усвідомлення помилок минулого та прийняття відповідальності за своє минуле, теперішнє та майбутнє, що не може відбуватися без природних суб'єктивно за-

барвлених емоційних проявів та напруги, занепокоєння чи нервозності.

Далі ми розглянемо більш стійку характеристику тривожності людини – особистісну.



Рис. 4. Рівні прояву особистісної тривожності наркозалежних (у %)

Як видно з діаграми, тут також переважає високий (54%) та середній (43%) рівні особистісної тривожності наркозалежних, що виявляє стійку індивідуальну характеристику досліджуваних, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрози, відповідаючи на кожну з них певною реакцією з компульсивних моделей поведінки. А отже наркозалежні, навіть в період реабілітації, сприймають значну кількість стимулів як суб'єктивно небезпечні.

Далі ми розглянемо рівні прояву агресивності наркозалежних, що поділяються на ворожість та власне агресивність.

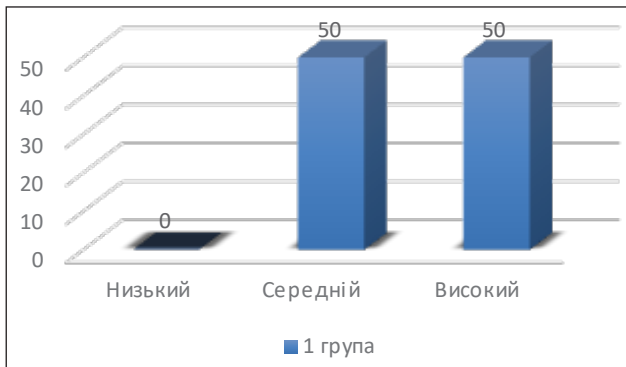


Рис. 5. Рівні прояву ворожості наркозалежних (у %)

Як бачимо, рівні прояву ворожості наркозалежних розподілилися порівну – 50% на високому рівні та 50% на середньому. А отже ми можемо констатувати наявність у них комплексу афектів, який включає в себе гнів, образу і підозріливість. Ворожість визначається як основа для агресії та збільшує імовірність імпульсивних агресивних актів, спрямованих на оточуючий світ чи самого себе (аутоагресія) через знищення свого Я шляхом використання психоактив-

них речовин. Тобто така схильність у наркозалежних не зникає, а лише усвідомлюється та береться під власний контроль засобами реабілітації та психокорекції.

Що ж до прояву суто агресивності, розглянемо її в наступній діаграмі.



Рис. 6. Рівні прояву агресивності наркозалежних (у %)

Як видно з Рис. 6., прояв власне агресивності є значно нижчим за прояви ворожості; високий рівень мають лише 13%; середній та низький – 64% та 23% відповідно. Під агресивністю розуміють властивість, якість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в області суб'єкт-суб'єктних відносин, проте сама по собі агресивність не робить суб'єкта свідомо небезпечним, оскільки агресивність і агресія жорстко не пов'язані між собою. Кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності, відсутність її призводить до пасивності, відомості, конформності тощо. Таким чином, етап реабілітації наркозалежних має включати нормативну агресивність хворих, які повинні стати активними суб'єктами своєї життєдіяльності, ламати старі устої та вибудовувати якісно нові.

Таке положення можуть підтвердити результати наступної методики.

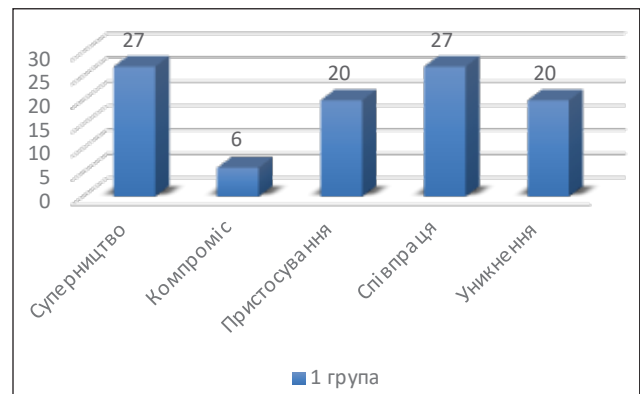


Рис. 7. Рівні прояву стилів реагування у конфлікті наркозалежних (у %)



Як видно з діаграми, найбільш типовими реакціями у конфлікті для наркозалежних в період процесу реабілітації є співпраця (27%) і суперництво (27%), а також пристосування (20%) та уникнення (20%). Найменш вираженим типом реакції є компроміс (6%). Що говорить про поведінку досліджуваних, засновану на увазі до своїх цілей та інтересів інших людей, прагнення відстояти і реалізувати свої плани, а також максимально задовольнити інтереси обох сторін. Також слід відзначити досить розвинені прагнення наркозалежних щодо принесення в жертву власних інтересів заради іншого та ухилення від відкритих протистоянь. Найменш розвинена здатність досліджуваних до взаємних поступок, вироблення взаємовигідних шляхів подолання труднощів, що наразі є мішенню психокорекційної і реабілітаційної роботи фахівців.

Визначення ціннісних орієнтацій наркозалежних виявило, що провідними ціннісними орієнтаціями (ранг від 1 до 4) є стимуляція, гедонізм, самостійність та безпека. Пріоритет даних цінностей характеризує наркозалежних на етапі реабілітації, як готових до активної долаючої діяльності, нових глибоких переживань, дослідницької активності, пошуку суттєво інших шляхів насолоди від життя, задоволення потреби у самоконтролі й самоврядуванні, а також автономності й незалежності. На противагу цьому, наркозалежні характеризуються також потребою у безпеці та стабільності на рівні суспільства і взаємовідносин, вони є чутливими до наявності соціального порядку, безпеки сім'ї, національної безпеки, взаємодопомоги, чистоти, почуття приналежності, здоров'я тощо.

За твердженнями Ш. Шварца, дії, вчинені відповідно до кожного типу цінностей, мають психологічні, практичні та соціальні наслідки, які можуть вступати в конфлікт або, навпаки, бути сумісними з іншими типами цінностей. Так, цінності стимуляції, гедонізму та самостійності є сумісними між собою та відносяться до категорії «відкритість змінам». Водночас означені цінності вступають в конфлікт з цінністю безпеки, що відноситься до консерватизму [10].

Висновки з проведеного дослідження. Отже актуальний стан наркозалежних, які знаходяться на етапі реабілітаційної роботи, характеризується середнім проявом нервово-психічної напруги й імпульсивності, що свідчить про переважання стану спокою та врівноваженості. Ситуативна тривожність переважає особистісну, що говорить про наявний певний суб'єктивний дискон-

форт, напруженість і занепокоєння наркозалежних на етапі реабілітаційної роботи, що піднімає досить гострі питання для вирішення. Також рівень ворожості переважає рівень агресивності, що свідчить про наявність основи для агресії та аутоагресії за відсутності безпосередніх її проявів, що також підтверджується рівно вираженими типами реагування у конфлікті співпраці та суперництва, а також пристосування й уникнення. Найбільш значимими цінностями для наркозалежних в період реабілітації є стимуляція, гедонізм, самостійність та безпека, що з одного боку, говорить про відкритість змінам, а з іншого – розкриває певний конфлікт цих цінностей з потягом до конформізму.

Перспективами наступних досліджень вбачаємо аналіз отриманих результатів на різних етапах реабілітаційної роботи (на початку і через тривалий період реабілітації) та порівняння цих даних з даними осіб без встановленої наркозалежності в нормі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бутаков И.Н. Ценностные ориентации наркозависимых лиц на разных стадиях заболевания. Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. №2 (13) Т.3 2016. С. 30–32.
3. Катков А.Л., Титова В.В. Интегративно-развивающая, двухуровневая психотерапия наркозависимых. Наркология. 2002; 9. С. 27–35.
4. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркомания. Л.: Медицина, 1991. 304 с.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: МЕДпресс-информ, 2008. 432 с.
6. Руководство по реабилитации несовершеннолетних, злоупотребляющих психоактивными веществами. Под ред. Ю.В. Валентика. М.: Издательский Дом «ГЕНЖЕР», 2003. 400 с.
7. Седих К.В., Моргун В.Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник із психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів. 2-е вид., доп. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 272 с.
8. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2011. 105 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
10. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9, № 1. С. 43–70.
11. Mushko N. The determinants of adolescent deviant behavior. Intellectual Archive. Volume 3, Number 2. Toronto, March 2014. P. 105–110.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 3
Том 2**

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,27.
Замов. № 0918/113. 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.