

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (16)
травень 2016

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2016

УДК 159.9
ББК 88
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 20 від 31.05.2016 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;
Наталія ЄВДОКИМОВА доктор психологічних наук, професор, головний редактор.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Тамара ГОВОРУН доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
Наталія ІВАНЦОВА доктор психологічних наук, професор кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Михайло ТОМЧУК доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;
Людмила СЕРДЮК доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
Юрій ШВАЛБ доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;
Олексій ШЕВЯКОВ доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Яків КОЛОМІНСЬКИЙ доктор психологічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь);
Ольга АЙМАГАНБЕТОВА доктор психологічних наук, професор кафедри загальної й етнічної психології Казахського національного університету імені аль-Фарабі (Казахстан);
Надія САРАЄВА доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету (Російська Федерація);
Віктор ПАНОВ доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, завідувач лабораторії егопсихології розвитку Федерального державного бюджетного наукового закладу «Психологічний інститут Російської академії освіти» (Російська Федерація);
БЕАТА АННА ЗЕМБА доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща);
УРСУЛА ГРУЦА-МОНСІК доктор педагогічних наук, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ольга МАМИЧЕВА доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;
Валентина СЕМИЧЕНКО доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Н. О. Євдокимової. — № 1 (16), травень 2016. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — 258 с.

ISSN 2078-2128

У збірнику наукових праць опубліковано статті з актуальних проблем психологічної науки. Зокрема акцентовано увагу на професійному зростанні майбутніх практичних психологів, психічному стані особистості в умовах надзвичайних ситуацій, історичній психології, психології дітей тощо.

Видання адресоване науковцям, практичним психологам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, а також тим, хто цікавиться розвитком психологічної науки.

УДК 159.9
ББК 88

ISSN 2078-2128

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2016

ЗМІСТ

Ірина БРЕЦКО	Специфіка психоемоційного вигорання підлітків за критерієм «стать».....	7
Наталія БУРЕЙКО	Психологічні особливості мовленнєвої діяльності студентів-білінгвів	12
Яна ВЕРЕЩИНСЬКА	Структура соціально-перцептивної компетентності особистості майбутнього психолога	16
Андрій ГАЛЯН	Копінг-стратегії як чинник адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності.....	22
Ігор ГАЛЯН	Структура та детермінанти життєвої задоволеності майбутніх педагогів	27
Олена ГОЛОВІНА	Особливості екзистенційного компоненту духовного інтелекту особистості.....	34
Анна ГОРДЕНКО	Особистісна ресурсність у контексті професійної діяльності правоохоронців.....	40
Світлана ГРАБІЩУК, Олег БЕЗВЕРХИЙ	Емпіричне дослідження психологічних особливостей само актуалізації жінки у професійній діяльності	46
Лілія ДУБЕЦЬКА	Роль дитячих мультфільмів у формуванні гендерних уявлень дошкільників-вихованців дитячого будинку.....	52
Наталя ЄВДОКИМОВА, Людмила ОПАНАСЕНКО	Професійне консультування як засіб професіоналізації особистості	58
Анна ЖУРАВЕЛЬ	Психологічний аналіз досвіду підготовки студентів-психологів до побудови професійної кар'єри	64
Леся ЗАЛАНОВСЬКА	Емпіричне обґрунтування особливостей умов формування міжетнічної толерантності у студентів.....	68
Дмитро ЗУБЦОВ	Депресія: визначення та симптоматика	77
Костянтин КИСЕЛЬОВ	Теоретичні засади дослідження креативності майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.....	82
Оксана КІКІНЕЖДІ	Соціально-педагогічні чинники становлення гендерної ідентичності дітей молодшого шкільного віку.....	86
Лілія КЛОЧЕК	Структура та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії	93
Наталія КОРЧАКОВА	Онтогенетичні аспекти розвитку тривалих форм просоціальної поведінки в юнацькому та дорослому віці.....	99
Віра КРАМЧЕНКОВА, Карина ФОМЕНКО	Психодіагностика мотивації відмови від паління.....	105
Ігор ЛАНОВЕНКО	Адаптація та самореалізація як психологічне підґрунтя взаємодії людини та суспільства	112
Ірина ЛИТВИНЕНКО	Проблема професійної підготовки практикуючих психологів у сучасних соціальних умовах	118
Олена МАЛЯР, Людмила НОВИК	Психологічна характеристика рівнів розвитку довільності емоційної регуляції у молодших школярів	127
Оксана МАТВІЄНКО	Проблеми адаптації особистості до змін умов існування: ресурсний підхід.....	132

Валентина МОСКОВЧЕНКО	Проблема складових життєздатності індивіда у сучасних закордонних психологічних дослідженнях	138
Людмила МУХІНА	Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя.....	142
Ганна НАЙДЬОЛОВА, Анна МАРЧЕНКО	Взаємозв'язок стилю сімейного виховання з акцентуаціями характеру у підлітків та їх корекція	147
Елліна ПАНАСЕНКО	Моделі експериментів у педагогічній психології та педології в Україні у 20–30-ті рр. XX ст.	152
Роман ПОПЕЛЮШКО	Особливості групової роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів	160
Дмитро ПУГАЧОВ	Комунікативні аспекти формування образу «Я» підлітків у віртуальному комп'ютерному світі.....	166
Наталя РОЖАНСЬКА, Отто Вільгельм ВОЛЬФ	Корупція у вищій освіті: порівняльний аналіз соціальних уявлень студентів та викладачів ВНЗ півдня України	171
Лілія РУДЕНКО, Юрій ГАВРИЛЕНКО, Тетяна ОСАДЧА	Дослідження емоційних порушень у дітей молодшого шкільного віку, хворих на цукровий діабет типу 1.....	176
Олег РУДЮК	Дослідження особливостей особистісної структури безробітних	180
Микола САВРАСОВ, Катерина ЄРМОЛЕНКО	Психологічний аналіз теоретико-методологічних передумов дослідження соціальної креативності майбутніх психологів	188
Валентина СЕМИЧЕНКО	Розвиток мовленнєвої культури майбутніх психологів як важлива складова професійної підготовки	192
Наталія СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО	Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці	198
Світлана УВАРОВА	Психологічна просвіта в контексті проблеми попередження посттравматичних стресових станів	202
Олена УРУСОВА	Діалогова активність як інструмент комунікативної поведінки медіатора.....	207
Марина ФЕДОРЕНКО	Психолого-педагогічна корекція синдрому Ретта у дітей	214
Світлана ФЕРА	Соціально-психологічні особливості та сучасний стан реалізації економічної соціалізації дітей в дошкільному навчальному закладі	219
Наталія ШАЙДА, Олександр ШАЙДА	Дослідження професійного мислення майбутніх вчителів гуманітарного профілю.....	224
Володимир ШЕВЧЕНКО, Дар'я МОЛЬЧЕНКО	Психологічні особливості впливу ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу	229
Володимир ШЕВЧЕНКО, Ануш ОГАНЯН	Взаємозв'язок захисних механізмів психіки та форм агресивної поведінки.....	235
Олена ШЕВЧУК, Сергій ШЕВЧУК	Праксеологічний підхід щодо формування у майбутніх психологів компетенцій культури міжособистісних стосунків	240
Олексій ШЕВЯКОВ, Яніна СЛАВСЬКА	Психолого-педагогічні умови еколого-естетичного виховання школярів на початку ХХІ століття.....	245
Вікторія ЩЕРБАТА	Мотиви звертання сучасного суспільства до забобонів.....	250
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		255

CONTENTS

Iryna BRETSKO	The specificity of emotional burnout of teenagers on the criterion «sex».....	7
Natalia BUREIKO	Psychology features of speech activity among bilingual students.....	12
Yana VERESCHYNSKA	The structure of social and perceptual competence of the future psychologist.....	16
Andrii HALIAN	Coping strategies as a factor in adaptation of future health professionals to their profession	22
Ihor HALIAN	The structure and determinants of life satisfaction of future teachers.....	27
Olena HOLOVINA	The features an existential component of the spiritual intelligence of the person.....	34
Anna HORDENKO	Personal resource as an aspect of professional formation law enforcers	40
Svitlana GRABISHCHUK, Oleg BEZVERKHY	Empirical study of psychological peculiarities of self-actualization of a woman in professional activity.....	46
Lilia DUBETSKA	The role of cartoons for children in formation of gender representations of preschool-children from orphanage	52
Natalia YEVDOKYMOVA, Liudmyla OPANASENKO	Professional counseling professionalisation as a means of personality	58
Anna ZHURAVEL	Psychological analysis of experience of students-psychologists' preparation to construction of professional career	64
Lesy ZALANOVSKY	Empirical foundation of conditions' features of formationinterethic tolerance of students.....	68
Dmitriy ZUBTSOV	The depression: definition and symptomatology.....	77
Kostiantyn KISEL'OV	Psychological analysis of the theoretical and methodological prerequisites for the study of social creativity of future psychologists	82
Oksana KIKINEZHDI	Social and pedagogical factors of development of gender identity of children in primary school age	86
Liliya KLOCHEK	The structure of social interaction justice	93
Natalia KORCHAKOVA	Ontogenetic aspects of long-term forms of prosocial behavior in youth and adulthood.....	99
Vira KRAMCHENKOVA, Karyna FOMENKO	Psychodiagnostics of motivation of smoking rejection.....	105
Igor LANOVENKO	Adaptation and self-fulfillment as a psychological base of the man and society interaction	112
Iryna LITVINENKO	The problem of training of practicing psychologists in modern social conditions	118
Olena MALYAR, Lyudmila NOVIK	Psychological characteristics of arbitrariness of emotional regulation in primary school children.....	127
Oksana MATVIENKO	Problems of the person's adaptation to the changing conditions of existence: resource approach.....	132
Valentina MOSKOVCHENKO	The problem of individual's resilience components in the current foreign psychological researches.....	138

Liudmyla MUKHINA	Psychological characteristics of structural components of the conflictological competence of future teachers.....	142
Ganna NAYDONOVA, Anna MARCHENCO	Interconnection of the style of the family education with the character accentuations in adolescents and their correction.....	147
Ellina PANASENKO	Models of experiments in educational psychology and paedology in Ukraine in the 20s – 30s years of the XXth century	152
Roman POPELIUSHKO	Features group work with combatants from remote consequences of stress impact.....	160
Dmitriy PUGACHEV	Communicative aspects of formation of the self- image of teenagers in a virtual computer world	166
Natalia ROZHANSKA, Otto Wilhelm WOLF	Corruption in higher education: comparative analysis of social representations among students and teachers of higher educational institutions of the south of Ukraine	171
Lilia RUDENKO, Iurii GAVRYLENKO, Tetiana OSADCHA	Examination of emotional disorders in lower school age children with type 1 diabetes	176
Oleh RUDIUK	Studies of personality structure of the unemployed.....	180
Mykola SAVRASOV, Kateryna YERMOLENKO	Psychological analysis of the theoretical and methodological prerequisites for the study of social creativity of future psychologists	188
Valentyna SEMYCHENKO	Development of speech culture of future psychologists as an important part of professional training.....	192
Natalia SPYTSIA-ORISHCHENKO	The psychological features of personality's progress in early preadult age.....	198
Svitlana UVAROVA	Psychological education in the context of the problem of preventing the post-traumatic stress states	202
Olena URUSOVA	Interactive activity is main tool of mediator's communicative behavior	207
Maryna FEDORENKO	Psycho-pedagogical correction of Rett syndrome in children.....	214
Svitlana PHERA	Social and psychological peculiarities and current state of implementation of children's economic socialization in preschool educational institutions.....	219
Natalya SHAYDA, Alexander SHAYDA	The study of professional thinking of the future teachers of humanities.....	224
Volodymyr SHEVCHENKO, Daria MOLCHENKO	Psychological characteristics of the influence of situational anxiety on the public speaking effectiveness.....	229
Volodymyr SHEVCHENKO, Anush OHANYAN	Protective mechanisms and their mentality vzaymosvyaz with forms aggressively behavior	235
Olena SHEVCHUK, Sergii SHEVCHUK	Praxeological approach to the formation of future psychologists have competence of culture interpersonal relationships	240
Oleksii SHEVYAKOV, Yanina SLAVSKAYA	Psychological and pedagogical terms of ecological and aesthetic upbringing at schools (in beginning of XXI centuries)	245
Viktoria SHCHERBATA	The motives of modern society appeal to superstitions	250
INFORMATION ABOUT AUTHORS		255

УДК 159.922.27

ІРИНА БРЕЦКО

м. Мукачево

ybretsko@gmail.com

СПЕЦИФІКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗА КРИТЕРІЕМ «СТАТЬ»

У статті розкрито чинники провокуючі утворення синдрому психоемоційного вигорання. Виявлено, що всі представники підліткової популяції продемонстрували досить високий рівень розбалансованості афективної сфери, що проявилось у першу чергу на рівні високої тривожності, невротизації, емоційної напруги, почуття самотності та інших депресивних психостанів. Встановлено низку специфічних особливостей і проблем, які породжують і супроводжують перебіг емоційного вигорання особистості депривованого підлітка.

Ключові слова: психоемоційне вигорання, підліток, тривожність, депривація, психоемоційні стани, стать, невротизація.

Стабільна психологічна атмосфера, партнерський мікроклімат у сім'ї, гармонійні і демократичні стратегії спілкування справляють суттєвий вплив на розвиток внутрішньосімейних відносин та самоактуалізацію особистості, однак у випадку різновидової сімейної депривації вони можуть виступати джерелом потужної психотравматизації, насамперед дітей.

В окресленому ракурсі важливе місце посідає проблемогенний спектр психоемоційного вигорання як показника життєвого комфорту/дискомфорту дітей підліткового віку – членів нестабільних, проблемних сімей, які відчують сенсорно-перцептивні розлади міжособистісної взаємодії та загального психосоціального здоров'я. Причиною переживання ними численних дискомфортних станів виступають різноманітні фактори, які мають глибинне коріння та виражаються у блокуванні повноцінних комунікативних стратегій спілкування та внутрішньоособистісних дисгармоніях, що стимулюють процеси психоемоційного вигорання дітей.

Проблеми сімейної депривації виступають об'єктом наукового вивчення багатьох учених (Г. Бевз, Дж. Боулбі, В. Васютинський, Я. Гошовський, І. Дубровіна, Н. Карасьова, Й. Лангмейер, М. Лісіна, Г. Лялюк, С. Максименко, А. Маслюк, З. Матейчек, Л. Осьмак, А. Прихожан, Т. Юферева та ін.). Спільною тезою всіх досліджень постає визнання того, що соціально-психологічний розвиток депривованих підлітків відбувається своєрідним і

нетиповим шляхом та істотно відрізняється від онто- і соціогенезу їх однолітків, які виховуються в умовах повноцінної сімейної взаємодії [4].

Проте дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення як в теоретичному, так й у практичному плані. Мета дослідження – розкрити специфіку психоемоційного вигорання депривованих підлітків за критерієм «стать»; обґрунтувати загальні теоретико-емпіричні результати досліджень.

Завдання дослідження – здійснити теоретичний аналіз специфіки психоемоційного вигорання підлітків за критерієм «стать»; емпірично вивчити специфіку функціонування психоемоційної сфери в депривованих дітей.

З метою забезпечення адекватними методами психодіагностики базових положень дослідження нами застосовувався синтез типологічних підходів до вивчення індивідуальності з виділенням функціональних і типових поєднань властивостей [2]. Ключовою тенденцією був підбір методичного інструментарію за критерієм цілісності і системності, тобто за мірою психодіагностичної доречності і спроможності якомога повніше й ґлибше охопити феномен психоемоційного вигорання в депривованих підлітків [8]. Для емпіричного вивчення залежності синдрому емоційного вигорання і схильності до неврозів та рівня нейротизму ми використовували «Методику експрес-діагностики неврозу» (за К. Хеком – Х. Хессом) і «Методику діагностики рівня

невротизації» (за Л. Вассерманом). З метою встановлення у підлітків інтеркореляцій між тенденцією до психоемоційного вигорання та рівнем відчуття ними самотності ми використували «Методику діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д. Расселом, М. Фергюсоном). Методика «Діагностика особистісної тривожності» (А. Прихожан), за допомогою якої визначаються три види тривожності: шкільна, самооцінна, міжособистісна, дозволила встановити взаємозалежність тривожності та психоемоційного вигорання.

Дослідження проведено на вибірці 244 особи. З метою поглибленого емпіричного вивчення й аналізу специфіки прояву психоемоційного вигорання у депривованих підлітків – вихованців шкіл-інтернатів ми здійснили порівняльний аналіз показників виконання методик за таким основним загальним критерієм, як «стать» (хлопчики – $n=108$; дівчатка – $n=136$).

У соціально-психологічних дослідженнях окресленої проблематики К. Маслач пропонує розглядати поняття «емоційне вигорання» як синдром фізичного й емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, несприятливого ставлення до роботи і втрати розуміння та співчуття до клієнтів. Здебільшого психоемоційне виснаження виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням, його розладами і бар'єрами. Найважливішими характеристиками «вигорілої» особистості називаються індивідуальна межа можливостей емоційного «Я» протистояти виснаженню, протидіяти вигоранню на основі самозбереження, а також внутрішній аперцептивний психологічний досвід, що включає почуття, настановлення, мотиви, очікування тощо. Окрема роль відводиться негативному індивідуальному життєвому досвідові та пережитим дистресам і дискомфортом, що мали місце впродовж онтогенезу [7].

Загально визнане змістове наповнення і трактування терміну «вигорання» належить В. Бойко і зводиться воно до розуміння того, що це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі чинники. Вигорання є

своєрідним функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати й економити витрати енергетичні ресурси. Безперечно, водночас можуть виникати і дисфункційні наслідки, коли вигорання негативно позначається на виконанні професійної діяльності [5].

Нами проведено дослідження психоемоційного вигорання депривованих підлітків. Проте цікавим є питання особливостей психоемоційного вигорання відповідно статі. З цією метою проведено порівняльний аналіз дослідження.

Результати порівняльного аналізу за критерієм «стать» дали підстави стверджувати про існування певних відмінностей у проявах психоемоційного вигорання депривованих хлопчиків і дівчаток, зокрема за показниками, які найвірогідніше сигналізують про цей афективний стан та є його своєрідними індикаторами («тривожність», «невротизація», «самотність» тощо).

Результати виконання експериментальних завдань хлопчиками і дівчатками зі школи-інтернату (за «Методикою діагностики рівня невротизації» (Л. Вассерман)) відображено на рис. 1.

Слід відзначити загальну високу невротизацію у досліджуваних обох статей (показник «високий рівень невротизації»: хлопчики – 51%; дівчатка – 43%), що засвідчує не лише про типові загальновікові підліткові проблеми (кризовий перехідний характер віку, пубертат, конфліктність і нонконформізм як ознаки почуття дорослості, розлади і дисфункції у побудові «Я-концепції» тощо), але й про



Рис. 1. Результати виконання експериментальних завдань хлопчиками і дівчатками зі школи-інтернату (за «Методикою діагностики рівня невротизації» (Л. Вассерман)):

■ – хлопчики; ■ – дівчатка

негативний вплив деприваційного режиму життєіснування, який насичує повсякдення дітей нервово-психічними перенапруженнями.

Перманентне позбавлення реальної сімейної взаємодії, повноцінного батьківського впливу, невпевненість у власному статусі, відчуття знехтуваності і меншовартості стимулюють високий фон невротичності як найтиповішої симптоматики нервово-психічної напруги та психоемоційного вигорання.

Окремо слід відзначити, що кожен другий депривований хлопчик-підліток демонструє високий рівень невротизму, тоді як лише кожен п'ятий має низький рівень його прояву (21%).

У депривованих дівчаток-підлітків на рівні міжстатевого порівняння дещо краща ситуація (середній рівень невротизму – 19% проти 28% у хлопчиків, низький рівень – 38%, проти 21% у хлопчиків), однак чітко помітно, що майже половина досліджуваних жіночої статі теж перебуває у силовому полі високої нервово-психічної напруги.

Отож, депривовані підлітки обох статей дуже інтенсивно проявляють високий рівень невротизації, що розглядається нами у контексті якісної симптоматики виснаження і вигорання (зокрема й на психоемоційному рівні).

Досить відмінними є результати за показниками особистісної тривожності (див. рис. 2 і 3).

За маскулінною ознакою спостерігаємо помітну розбалансованість аж до поляризації: майже половина хлопчиків (47%) демонструє високий рівень тривожності, ще 39% проявляє середній рівень тривожності і лише 14% мають низьку тривожність.

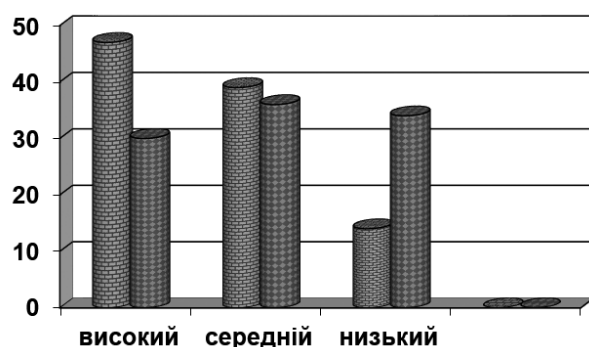


Рис. 2. Результати виконання експериментальних завдань хлопчиками і дівчатками із школи-інтернату (за «Методикою діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна)):

■ – хлопчики; ■ – дівчатка

У дівчаток помітна досить чітка збалансованість прояву цього показника, оскільки кожен з рівнів тривожності проявляється приблизно у третини досліджуваних: високий – 30%; середній – 36%; низький – 34%.

За результатами методики «Шкала тривожності» (А. Прихожан) зауважуємо істотні відмінності між підлітками чоловічої та жіночої статі.

Досить примітно, що коли для хлопчиків тривожність з приводу власної самооцінки (показник «самооцінна тривожність») є відносно неістотною – 17%, то для дівчаток він набагато значущіший – 43%, тобто вони істотно замотивованіші (а отже й загроженіші) фоном тривожності.

Можна констатувати, що тривожність депривованих дівчаток-підлітків зумовлена насамперед ставленням до власної зовнішності. Це зумовлено якістю одєжі, яка видається в інтернатних закладах, а не купується разом з батьками у магазинах, відсутністю коштів на косметику як способу підкреслити пубертатну принадливість своєї фемінінності тощо. Психоемоційні розлади на рівні немотивованої вербальної агресії, замкнутості, апатії та плачу, які проявлялися депривованими вихованками інтернатних закладів, є болісною симптоматикою їх психоемоційного вигорання через блокаду вкрай важливого базального особистісного утворення – самооцінки.

Тривога за власну самооцінку у хлопчиків підліткового віку, проявившись у дуже невисоких показниках, є, на нашу думку, ознакою певної інфантилізації та ретардації, оскільки акселеровані підлітки з повних сімей настирливо

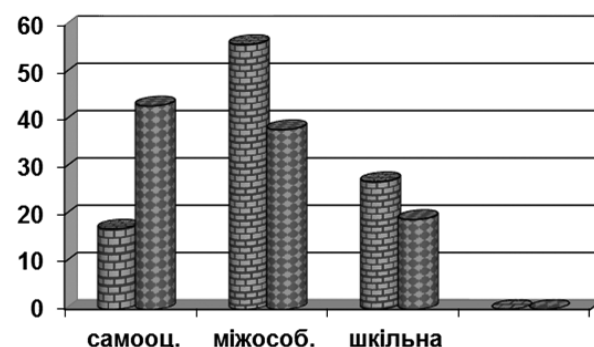


Рис. 3. Результати виконання експериментальних завдань хлопчиками і дівчатками із школи-інтернату (за «Шкалою тривожності» (А. Прихожан)):

■ – хлопчики; ■ – дівчатка

прагнуть високої оцінки своїх маскулінних ознак, підкріплених пубертатним дозріванням.

Натомість у вихованців школи-інтернату дуже висока міжособистісна тривожність (56%), яка проявляється у типових поведінкових моделях, базованих на агресії у формі численних сварок з лихослів'ям і нецензурщиною, частих бійок, фактів знущання над молодшими, мобінгу слабших тощо. Спроби посісти статусно поціновувані ролі у межах системи офіційного і неформального спілкування інтернатного закладу часто призводять до суб'єктивних поразок, невдач, тому підлітки досить часто є тривожними й агресивними, озлобленими і жорстокими.

Перебування у системі напруженої комунікації, що є досить типовою і культивованою у підлітковій депривованій субкультурі, призводить до емоційних спалахів, інтенсивного протистояння, суперечок, погроз, агресивного тролінгу, перманентного мобінгу та інших негативних афективно-поведінкових тактик і стратегій.

Слід наголосити, що такий розбалансований психоемоційний мікроклімат не лише породжує невротичне ставлення до світу, підвищує міжособистісну тривожність, але й призводить до виснаження і вигорання.

До речі, у дівчаток інтернатного закладу теж досить високий рівень прояву міжособистісної тривожності – 38%, та є, на наш погляд, своєрідним продовженням/підтвердженням їх високої самооцінної тривожності. Вихованки школи-інтернату дуже тривожаться з приводу думки однокласниць щодо оцінки їх зовнішності і поведінки, тому, демонструючи вербальну агресію (навішування прізвиськ, розпускання чуток, обмовляння за допомогою фальшивої чи придуманої інформації про «подруг»), самі переживають напруженість і ригідність у міжособистісних взаєминах та психоемоційне вигорання внаслідок цього.

Шкільну тривожність переживає 27% хлопчиків підлітків, однак вона здебільшого зумовлена лише зовнішніми утилітарними ознаками («запитає вчитель», «будуть сміятися і кепкувати однолітки», «заставлять відпрацьовувати незадовільні оцінки» тощо).

Дівчатка проявили дуже низький рівень шкільної тривожності – 19%, маніфестуючи

тим самим ключову ознаку підлітковості: провідний вид діяльності – спілкування та тлі проблем пубертатного дозрівання.

Спільною тенденцією для депривованих дітей обох статей є загострене і високе суб'єктивне відчуття самотності (результати, отримані за «Методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності»).

Дівчатка, болісно переживаючи наслідки сімейної та комунікативної депривації, масово демонструють переживання відчуття самотності і знехтуваності.

Про екзистенційну значущість цього параметру в умовах інтернатного навчально-виховного закладу закритого типу засвідчує кількісна диспропорція досліджуваних з високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності – 58% та низьким рівнем – 6%. Хлопчики-підлітки теж проявили істотний розрив між кількістю дітей з високим рівнем переживання самотності та низьким (43% проти 12%).

За результатами виконання інших методик вихованці і вихованки школи-інтернату теж проявляли дещо відмінні результати, що пояснюється як статеві-віковими, так і соціально-деприваційними чинниками, які детермінують їх життєдіяльність та стимулюють ситуації та стани психоемоційного вигорання.

Загальний теоретико-емпіричний аналіз результатів експерименту дав підстави стверджувати актуальність цієї проблематики. За допомогою емпіричного дослідження виділено гендерні особливості специфіки психоемоційного вигорання підлітків за критерієм «стать», а саме: кожен другий депривований хлопчик-підліток демонструє високий рівень невротизму, тоді як лише кожен п'ятий має низький рівень його прояву. У депривованих дівчаток-підлітків на рівні міжстатевого порівняння дещо краща ситуація, однак чітко помітно, що майже половина досліджуваних жіночої статі теж перебуває у силовому полі високої неровно-психічної напруги. Досить примітно, що коли для хлопчиків тривожність з приводу власної самооцінки (показник «самооцінна тривожність») є відносно неістотною, то для дівчаток він набагато значущіший, тобто вони істотно замотивованіші (а отже й загроженіші) фоном тривожності. Спільною тенденцією для депривованих дітей

обох статей є загострене і високе суб'єктивне відчуття самотності. Отже, відмінні результати досліджень вихованців та вихованок школи-інтернату, пояснюються як статеві, так і соціально-деприваційними чинниками, які детермінують їхню життєдіяльність та стимулюють ситуації та стани психоемоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Агапова М. В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. В. Агапова. — Ярославль, 2004. — 21 с.
2. Бевз Г. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини / Галина Бевз, Олена Дорошенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інст. пс. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2003. — Ч. 5. — С. 25—34.
3. Василенко А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / А. Ю. Василенко. — Хабаровск, 2008. — 18 с.
4. Гошовський Я. Сімейна депривація як психотравмуючий чинник особистісно-духовного становлення дитини / Ярослав Гошовський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2006. — Т. 8, вип. 7. — С. 90—95.
5. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В. С. Мухина // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 32—39.
6. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе / С. Д. Максименко // Теоретико-методологические проблемы генетической психологии. — К. : Ваклер, 2002. — Т. 1. — С. 254.
7. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. — Ярославль, 2005. — 449 с.
8. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 90—101.
9. Hjelle L. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / L. Hjelle, D. Ziegler. — 3th ed. — McGraw-Hill, 1992 ; СПб. : Питер Пресс, 1997. — Глава 11. Феноменологическое направление: Карл Роджерс. — Терминологическая правка В. Данченко. — К. : PSYLIB, 2006.
10. Maslach C. Prevention of burnout : New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // Applied and Preventive Psychology. — 1998. — V. 7. — P. 63—7.

IRYNA BRETSKO
Mukachevo

THE SPECIFICITY OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEENAGERS ON THE CRITERION «SEX»

The factors of formation of emotional burnout syndrome have been disclosed in the article. All members of the adolescent population demonstrated a fairly high level of imbalance affective sphere, which was manifested primarily at the level of high anxiety, neuroticism, emotional tension, feelings of loneliness, depression and other psychological states have been revealed. A number of specific features and problems that give rise to and accompany the course of personality burnout of deprive teenager have been defined.

Key words: psychoemotional burnout, teenager, anxiety, deprivation, psycho-emotional state, gender, neuroticism.

ИРИНА БРЕЦКО
г. Мукачево

СПЕЦИФИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПОДРОСТКОВ ПО КРИТЕРИЮ «ПОЛ»

В статье раскрыты факторы, которые провоцируют образование синдрома психоэмоционального выгорания. Выявлено, что все представители подростковой популяции продемонстрировали достаточно высокий уровень разбалансированности аффективной сферы, проявилось в первую очередь на уровне высокой тревожности, невротизации, эмоционального напряжения, чувства одиночества и других депрессивных психосостояний. Установлен ряд специфических особенностей и проблем, которые порождают и сопровождают течение эмоционального выгорания личности депривированного подростка.

Ключевые слова: психоэмоциональное выгорание, подросток, тревожность, депривация, психоэмоциональные состояния, пол, невротизация.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2015

УДК 159.923

НАТАЛІЯ БУРЕЙКО

м. Харків

nataliia.bureiko@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ

Обґрунтовано актуальність сучасного періоду розвитку вивчення білінгвізму та проведено експериментальне дослідження, спрямоване на визначення психологічних особливостей взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів. Виявлено кореляційний зв'язок між видами мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів з урахуванням показників декількох мов. Визначено, що існує пряма залежність між усіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, письмом, аудіюванням та говорінням в рамках кількох мовних систем. Результатом роботи є визначення психологічної специфіки взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності студентів-білінгвів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, білінгвізм, мультилінгвізм, психологічний експеримент, види мовленнєвої діяльності, студенти-білінгви.

Актуальність вивчення психологічних особливостей білінгвізму криється у безпосередньому дослідженні не лише соціальної психології, якою обумовлене явище білінгвізму, а й психологічними знаннями в сферах навчання, мовлення та сприймання, спілкування, пам'яті, мотивів, емоцій та вікових особливостей людини. Питання білінгвізму та мультилінгвізму є надзвичайно цікавим, адже ще Л. С. Виготський доводить різними способами, що інтелектуальний розвиток людини безпосередньо пов'язаний з розвитком мовлення. Крім того, він зазначає, що від мовлення залежить і мислення, і особистісний розвиток, а двомовність збільшує варіативність сприймання світу.

Психологічні особливості мовленнєвої діяльності розглянуто у роботах Л. С. Виготського, А. А. Алхазішвілі, О. О. Леонтьєва, Н. В. Імедадзе, А. С. Маркосян, М. М. Васильєвої та ін. [0, 5, 7, 8, 9]. На думку О. О. Леонтьєва [7], слід виділяти психологічну та дидактичну основу оволодіння кількома мовами до яких відносяться комунікативний, когнітивний та особистісний принципи. Звісно, погляди Л. С. Виготського [5], як корифея психології мовленнєвої діяльності, пов'язані з самим процесом розвитку мовленнєвої діяльності та віковими особливостями: при переході від одного вікового етапу розвитку до іншого змінюються і психічні функції, і їх структура та співвідношення. М. М. Васильєва [8] підтримує погляди Л. С. Виготського і аргументовано говорить,

що саме врахування вікових та індивідуальних особливостей сприяє оволодінню та засвоєнню другої, третьої та інших мов. А. А. Алхазішвілі, Н. В. Імедадзе [0] та інші представники грузинської школи психології говорить про те, що з одного боку рідна мова виступає помічником в оволодіннях певними видами мовленнєвої діяльності (читання та аудіювання), а з іншого може бути перешкодою, коли мова йде про говоріння. А. С. Маркосян [8] веде мову про фактори оптимізації оволодіння нерідною мовою до яких входять: психологічно комфортні умови, лінгводидактичні та психолого-дидактичні прийоми засвоєння матеріалу.

В попередніх дослідженнях [2, 3, 4] ми акцентуємо увагу на наявності зв'язку між усіма видами мовленнєвої діяльності в рамках однієї мовної системи та експериментально спостерігаємо наявність кореляційних зв'язків між говорінням, письмом, аудіюванням та читанням на кожній з чотирьох досліджуваних нами мов у студентів-білінгвів мовних спеціальностей.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів, провести порівняльний аналіз наявності зв'язку між мовленнєвою діяльністю студентів-білінгвів на різних мовах.

Для дослідження застосовувався опитувальник самооцінювання рівня володіння різними видами мовленнєвої діяльності, а саме, письмо, говоріння, читання та аудіювання,

DIALANG, що визначає рівень володіння мовами та надає інформацію про сильні та слабкі сторони подібного володіння [6].

Під час процедури дослідження вимірювання рівня володіння мовленнєвої діяльності було використано опитувальник розроблений на основі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. В ході обробки отриманих даних дослідження були застосовані математико-статистичні методи з використанням програми STATISTICA.

Вибірку досліджуваних склали 39 студентів різних курсів мовних спеціальностей ХНУ імені В. Н. Каразіна та ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Обґрунтування та описання отриманих експериментальних даних наведені нижче.

Аргументи наведені в попередніх статтях [3, 4] надають змогу визначати шляхи покращення і розвитку оволодінням певним видом мовленнєвої діяльності лише в рамках конкретної мовної системи. Подібні фрейми обме-

жують існуючу багатофакторність взаємовпливів, і, на нашу думку, є слушно та важливо представити результатів кореляційного аналізу між видами мовленнєвої діяльності студентів-білінгвів мовних спеціальностей в рамках різних мовних систем, а конкретно наступних: української, російської, першої іноземної та другої іноземної [4].

Існують множинні взаємозв'язки між різними мовними системами та певним видами мовленнєвої діяльності. Розглянемо їх поетапно з детальним аналізом. Це і відображено на рис. 1.

Читання українською мовою корелює з показниками: читання першою іноземною мовою ($r = 0,59, p < 0,01$), читання другою іноземною мови ($r = 0,59, p < 0,01$), слухання першої іноземної мови ($r = 0,53, p < 0,01$) та говоріння другою іноземною мовою ($r = 0,45, p < 0,05$). Читання першою іноземною мовою має взаємозв'язок з: читанням українською мовою ($r = 0,59, p < 0,01$), слуханням української мови

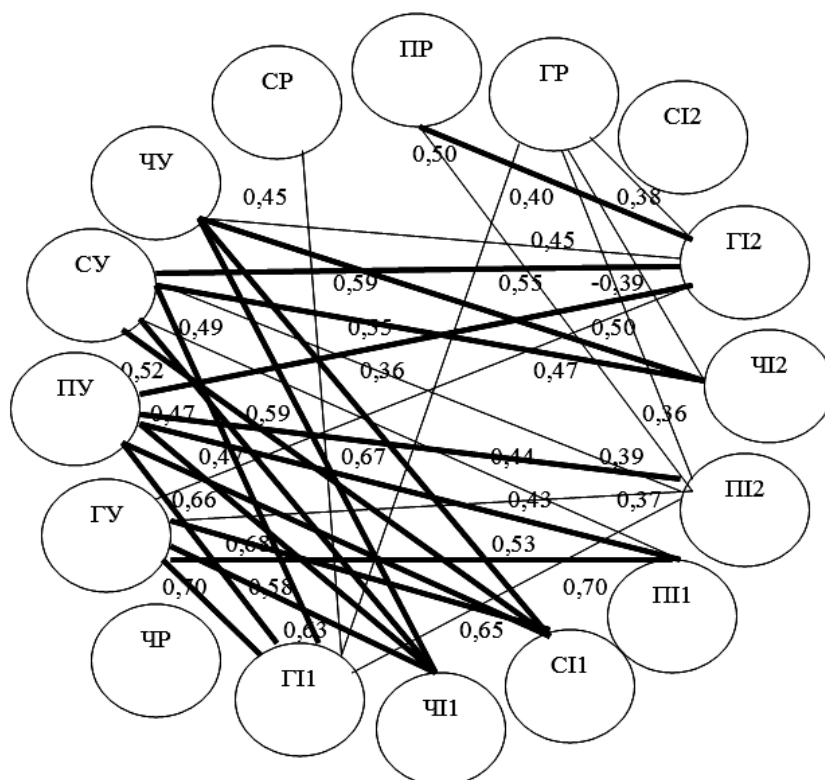


Рис. 1. Схема взаємозв'язків між усіма видами мовленнєвої діяльності:

— на рівні значущості $p < 0,01$; — на рівні значущості $p < 0,05$; ЧР – читання російською мовою; ЧУ – читання українською мовою; ЧІ1 – читання першою іноземною мовою; ЧІ2 – читання другою іноземною мовою; ГР – говоріння російською; ГУ – говоріння українською; ГІ1 – говоріння першою іноземною; ГІ2 – говоріння другою іноземною; СР – слухання російською; СУ – слухання українською; СІ1 – слухання першою іноземною; СІ2 – слухання другою іноземною; ПР – письмо російською; ПУ – письмо українською; ПІ1 – письмо першою іноземною; ПІ2 – письмо другою іноземною мовою

($r = 0,47, p < 0,01$), письмом українською ($r = 0,68, p < 0,01$), говорінням українською мовою ($r = 0,63, p < 0,01$). Читання другою іноземною пов'язано з: читанням українською ($r = 0,59, p < 0,01$), слуханням української мови ($r = 0,47, p < 0,01$), з говорінням російською ($r = -0,39, p < 0,05$). Читання російською описано вище в даній статті, і немає жодних кореляцій ні з одним з видів мовленнєвої активності, крім деяких власних, про, що вже йшла мова в попередніх наукових статтях. Отже, такий вид мовленнєвої діяльності як читання – стимулює розвиток інших видів мовленнєвої діяльності різними мовами, тому приділяючи увагу читанню можна розвивати вказані види мовлення студентів-білінгвів [4].

Письмова діяльність російською має взаємозв'язки з наступними видами мовленнєвої діяльності: письмо другою іноземною мовою ($r = 0,39, p < 0,05$), говоріння другою іноземною ($r = 0,50, p < 0,01$). Письмо українською мовою корелює з: читанням першої іноземної мови ($r = 0,68, p < 0,01$), письмом першої іноземної мови ($r = 0,67, p < 0,01$), з письмом другої іноземної мови ($r = 0,47, p < 0,01$), з слуховим сприйняттям першої іноземної мови ($r = 0,65, p < 0,01$), з говорінням першою іноземною мовою ($r = 0,58, p < 0,01$) та говорінням другою іноземною мовою ($r = 0,55, p < 0,01$). Письмова діяльність першою іноземною мовою взаємопов'язана з: письмом українською ($r = 0,67, p < 0,01$), слуханням українською мовою ($r = 0,44, p < 0,05$) та говорінням українською мовою ($r = 0,70, p < 0,01$). Письмо другою іноземною мовою корелює з письмом російською мовою ($r = 0,39, p < 0,05$) та українською мовою ($r = 0,47, p < 0,01$), а також з слуханням українською ($r = 0,36, p < 0,05$), говорінням російською мовою ($r = 0,36, p < 0,05$), говорінням українською мовою ($r = 0,43, p < 0,05$) та говорінням першою іноземною ($r = 0,37, p < 0,05$) [4]. Знову таки, приходимо до думки, що конкретний вид мовленнєвої активності може забезпечувати розвиток та прогрес мовленнєвої діяльності в її різних проявах та різними мовами.

Говоріння російською, українською та двома іноземними мовами повністю співвідносяться з тими кореляціями, що були описані у попередніх абзацах. Тобто, говоріння другою іноземною залежить від: читання українською мовою ($r = 0,45, p < 0,05$), письма

російською ($r = 0,50, p < 0,01$) та українською ($r = 0,55, p < 0,01$), аудіювання українською мовою ($r = 0,55, p < 0,01$), а також від говоріння російською ($r = 0,38, p < 0,05$) та українською ($r = 0,50, p < 0,01$) мовами. Стосовно говоріння першою іноземною мовою, то це корелює з: письмовою діяльністю українською мовою ($r = 0,58, p < 0,01$), письмовою діяльністю другої іноземної мови ($r = 0,37, p < 0,05$), з слуханням російською та українською відповідно ($r = 0,45, p < 0,05$) і ($r = 0,49, p < 0,01$), говорінням російською ($r = 0,40, p < 0,05$) та українською ($r = 0,70, p < 0,01$) мовами. Кореляції говоріння українською: читання першою іноземною ($r = 0,63, p < 0,01$), письмо першою іноземною ($r = 0,70, p < 0,01$), письмо другою іноземною ($r = 0,43, p < 0,05$), слухання російською ($r = 0,41, p < 0,05$) слухання першою іноземною ($r = 0,66, p < 0,01$) мовою, а також говоріння першою ($r = 0,70, p < 0,01$) та другою ($r = 0,50, p < 0,01$) іноземними мовами. Говоріння російською корелює з говорінням другою іноземною мовою ($r = 0,38, p < 0,05$) та письмовою діяльністю другою іноземною мовою ($r = 0,36, p < 0,05$) [4]. Таким чином, процес говоріння тісно переплітається як і всі інші види мовлення в рамках різних мовних систем не тільки між собою, але й з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Слухове сприйняття або аудіювання російською мовою має кореляційні зв'язки з українською мовою ($r = 0,48, p < 0,01$), з говорінням російською та українською мовами відповідно ($r = 0,48, p < 0,01$) і ($r = 0,41, p < 0,05$), а також з говорінням першої іноземної мови ($r = 0,45, p < 0,05$). Слухання українською має взаємозв'язки з: читанням першою іноземною ($r = 0,47, p < 0,01$) та читанням другою іноземною мовою ($r = 0,47, p < 0,01$), письмовою діяльністю першою іноземною ($r = 0,44, p < 0,05$) та другою іноземною ($r = 0,36, p < 0,05$), слуханням російською мовою ($r = 0,48, p < 0,01$), слуханням другої іноземної ($r = 0,52, p < 0,01$), говоріння першою іноземною ($r = 0,49, p < 0,01$) та говоріння другою іноземною ($r = 0,55, p < 0,01$) мовами. Аудіювання першою іноземною мовою корелює з: читанням українською мовою ($r = 0,53, p < 0,01$), письмом українською мовою ($r = 0,65, p < 0,01$), слуханням українською мовою ($r = 0,52, p < 0,01$) та говорінням українською мовою ($r = 0,66, p < 0,01$) [4]. Слухання другою

іноземною мовою має лише власні кореляційні зв'язки, які вже були описані в попередніх наукових статтях. Аудіювання, також відображає своєрідні закономірності та тенденції перетину описаних видів мовлення в різних мовних системах.

За даними кореляційного аналізу приходимо до висновку, що нам таки вдалося виявити психологічні особливості мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів та провести спробу порівняльного аналізу взаємозв'язку між мовленнєвою діяльністю студентів-білінгвів на різних мовах. Про те, частково наше дослідження спростовує позицію А. А. Алхазішвілі [0], оскільки нам вдалося визначити, що рідна (звична) мова не є перепорою в оволодінні певними видами мовленнєвої діяльності, правильно сказати, що вона або ніяким чином не впливає, або ж впливає позитивно на засвоєння тих, чи інших видів мовленнєвої діяльності різних мовних систем у студентів-білінгвів. Окрім того, робимо висновки про те, що мовленнєві зв'язки являють собою дуже складну систему категорій, яку необхідно досліджувати комплексно.

Проведене експериментальне дослідження надало нам змогу особливості мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів та провести спробу порівняльного аналізу взаємозв'язку між мовленнєвою діяльністю студентів-білінгвів різними мовами. З'ясувалося, що залежно від виду мовленнєвої діяльності виникає можливість фіксувати та корегувати рівень інших її видів діяльності. Тобто виявлено, що чим вищий рівень у досліджуваного за конкретним видом мовленнєвої діяльності, тим вищим буде і рівень усіх інших її видів мовлення, причому це характерно для кількох різних мовних систем, та пов'язано зі специфікою індивідуального та вікового аспекту, а припускаємо нейропсихологічний аспект впливу. Данні психологічного експерименту надають можливість обговорювати здатність

до опосередкованого розвитку конкретного виду мовленнєвої діяльності серед студентів-білінгвів, що надає їм більших адаптивних та конкурентоспроможних ресурсів для успішного функціонування в сучасному інформаційному суспільстві. Подальші кроки будуть спрямовані в сторону вивчення особливостей мовленнєвої діяльності з позиції білінгвальної освіти, вивчення місця та ролі комунікативного, когнітивного та особистісного принципів володіння кількома мовами та психологічних механізмів і закономірностей полілінгвізму, полікультуралізму серед студентів-білінгвів.

Список використаних джерел

1. Алхазішвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью: учебное пособие / Алхазішвили Арчил Арчилович. — М. : Просвещение, 1988. — 128 с.
2. Бурейко Н. О. Методологічні засади психологічного дослідження білінгвів у наукових підходах до психолінгвістичної типології білінгвізму / Н. О. Бурейко // Вісник ХНПУ. Серія «Психологія». Випуск 48. — Харків : ХНПУ, 2014. — С. 22—29.
3. Бурейко Н. О. Програма психологічного дослідження особливостей функціонування загального та соціального інтелекту у студентів-білінгвів / Н. О. Бурейко // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2014. — Вип. 49. — С. 24—32.
4. Бурейко Н. О. Психологічні особливості взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності студентів-білінгвів / Н. О. Бурейко // Журнал науковий огляд. — К., 2015. — Вип. № 9 (19). — С. 96—106.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. - Изд. 5, доп. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. — М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. — 287 с.
8. Маркосян А. С. Очерки теории овладения вторым языком / А. С. Маркосян. — М. : УМК Психология, 2004. — 384 с.
9. Морозова И. С. Технологии оптимизации речевой деятельности личности в условиях билингвизма / И. С. Морозова, Н. А. Маханькова. — Кемерово : Кузбасс. вуз. издат, 2008. — 159 с.

NATALIA BUREIKO
Kharkiv

PSYCHOLOGY FEATURES OF SPEECH ACTIVITY AMONG BILINGUAL STUDENTS

The topicality of the current stage of bilingualism research is covered and the experimental research aimed at determining psychological features of kinds of speech activity relationship among bilingual students is done. The correlation between kinds speech activity among bilingual students considering the indices of several languages is determined. Direct relationship between all kinds of speech activity: reading,

writing, listening and speaking within several language systems is discovered. The work resulted in discovering psychological features of relationship of kinds of speech activity among bilingual students of language departments.

Key words: speech activity, bilingualism, multilingualism, psychological experiment, kinds of speech activity, bilingual students.

НАТАЛІЯ БУРЕЙКО

г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Обосновано актуальность современного периода развития изучения билингвизма и проведено экспериментальное исследование, направленное на определение психологических особенностей взаимосвязи видов речевой деятельности у студентов-билингвов. Выявлено корреляционную связь между видами речевой деятельности у студентов-билингвов с учетом показателей нескольких языков. Определено, что существует прямая зависимость между всеми видами речевой деятельности: чтением, письмом, аудированием и говорением как в рамках нескольких языковых систем. Заключением работы стало раскрытие психологической специфики взаимосвязи видов речевой деятельности студентов-билингвов.

Ключевые слова: речевая деятельность, билингвизм, мультилингвизм, психологический эксперимент, виды речевой деятельности, корреляционный анализ, студенты-билингвы.

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2016

УДК 159.9

ЯНА ВЕРЕЩИНСЬКА

yanavlasenko2403@mail.ru

м. Харків

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті представлений теоретичний огляд структурних компонентів соціально-перцептивної компетентності особистості, а саме: рольових, соціально-інтелектуальних та емоційно-інтелектуальних здатностей. Доведено зв'язок естетичного компоненту соціально-перцептивної компетентності з показниками рольової гнучкості, ролей консультанта і психотерапевта, соціального та емоційного інтелекту. Охарактеризовано структуру соціально-перцептивної компетентності майбутнього психолога, до складу якої входять естетично-емоційний, рольовий, соціально-інтелектуальний та емоційно-інтелектуальний компонент, і де ключовою характеристикою є обізнаність в естетичних особливостях соціальної перцепції.

Ключові слова: соціально-перцептивна компетентність майбутнього психолога, естетичний компонент соціальної перцепції, рольова компетентність, соціальний інтелект, емоційний інтелект, ролі психолога.

В умовах динамічних соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні і супроводжуються як позитивними змінами, так і суттєвими складностями, підвищується суспільний запит на психологічну допомогу населенню, що, в свою чергу, потребує достатньої кількості висококваліфікованих психологів-практиків, які відрізняються

не тільки володінням спеціальними знаннями, уміннями, навичками, але й високим рівнем особистісної підготовки та психологічної компетентності.

Міра наукової розробки проблеми окреслена дослідженнями професійної діяльності та особистості психолога О. Ф. Бондаренка, А. А. Вербицького, Ж. П. Вірної, Н. М. Дідик,

Л. В. Долинської, Н. Б. Іванцової, З. Г. Кісарчук, С. Д. Максименка, В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, Б. В. Хомуленка, Н. В. Чепелевої, Є. В. Чорного, Н. Ф. Шевченко. У роботах цих та інших авторів представлено освітньо-кваліфікаційні характеристики сучасного психолога, аналіз напрямків та особливостей професійної діяльності психолога, наукові розробки змісту, форм і методів підготовки практичних психологів, особливості професійно важливих якостей особистості практичних психологів, вимоги до їх рольової компетентності.

Останнім часом підвищився інтерес науковців щодо проблем рольової взаємодії, рольового розвитку і рольової структури особистості, специфіки соціальних ролей, їх класифікації, які розглядаються у роботах Г. М. Андрєєвої, Н. Н. Богомолової, Л. П. Буєвої, І. В. Гордієнко-Митрофанової, П. П. Горностая, З. М. Мірошник, П. А. Сорокуна, Б. В. Хомуленка та ін. Рольовий підхід є плідним для дослідження особистості, поведінки людини і соціальних груп, однак незважаючи на це, коло питань, пов'язаних із вивченням рольових особливостей діяльності фахівця-психолога, залишається на сьогодні недостатньо дослідженим, що певним чином ускладнює професійну підготовку майбутніх психологів.

Рольовий підхід в наукових дослідженнях застосовується в системі гуманітарного знання переважно в межах філософії, соціології, психології. Виділяють різновиди рольових теорій, аспекти прояву ролей, їх дослідницькі виміри. Функціональна рольова теорія переважно пов'язує роль із поняттям соціальної функції (Р. Лінтон, Т. Парсонс); структурна рольова теорія характеризує роль через зразки поведінки (Р. Берт, М. Мендел, Х. Уайт, С. Уайншіп); організаційна рольова теорія приділяє особливу увагу характеристиці ситуацій рольового конфлікту (Н. Гросс, Р. Л. Кан, М. Ван-Селл); когнітивна рольова теорія аналізує вплив гри на когнітивний розвиток або досліджує когнітивні характеристики рольових аспектів функціонування особистості (Я. Л. Морено). У теоріях символічного інтеракціонізму досліджуються проблеми рольової ідентичності та Я-концепції (Дж. Мід, Ч. Х. Кулі, Г. Блумер, Т. Шибутані). Роль може розглядатись в різних аспектах її прояву, а саме, як

поведінкова модель, норма, функція, символ, цінність, психічний стан, особистісний модус, установка, відношення, ресурс, захисний механізм. Також роль може досліджуватись у поведінковому, соціальному, особистісному та функціональному вимірі. Поняття рольової структури особистості у психології розглядається, виходячи із розуміння ролі як моделі поведінки, та визначається як сукупність моделей поведінки, пов'язаних із функціями суб'єкта діяльності у системі взаємодії (П. П. Горностай, З. М. Мірошник, І. В. Гордієнко-Митрофанова).

Проблематика естетично-перцептивної компетентності розглянута у роботах Ю. М. Ємельянова, Ю. М. Жукова, Л. О. Петровської, П. В. Растяннікова, О. О. Бодальова, Н. А. Філонової, А. Маслоу, Д. Н. Абрамян, М. Дессуар, Б. Ебнер, С. Гатманн, А. Відерманн, В. А. Барабанщиков, а також J. Langlois та K. Dion.

Проводячи аналіз вивчення соціальної компетентності визначено, що вона розглядалася з різних сторін: як досягнення гармонійного балансу між прагненнями бути індивідуальністю та слідувати нормам та цінностям групи, що призводить до соціального успіху (Е. Грофман), як особливий вид соціальної поведінки (Ю. Хабермас, В. Уайт), як фактор групового менталітету (А. Бандура, У. Мішель), як поєднання знань та переживань, пізнання та дії у важливіших аспектах соціалізації людини в онто- та професіогенезі (А. В. Брушлінський).

Соціальна компетентність особистості професіонала відображає міру конструктивності людини як суб'єкта соціальної взаємодії. За словами Л. А. Лазаренко, соціальна компетентність надає змогу особистості орієнтуватись у будь-якій соціальній ситуації, досягати поставлених цілей, приймати правильні рішення. Проводячи узагальнення вітчизняних досліджень соціальної компетентності, Л. А. Лазаренко описує її як операціональне поняття, здатність конструювати прогностичні моделі поведінки, уміння приймати та втілювати вимоги сучасної соціальної реальності, крім того, це здатність до рефлексії соціальної дійсності особистості [4].

За словами Н. В. Ляхової, соціальна компетентність особистості являє собою певну

інтегративна якість, що забезпечує позитивне ставлення до себе та іншого, яка заснована на визнанні власної суб'єктивності та суб'єктивності іншого. Вищеописана інтегративна якість містить такий зміст: прийняття себе, особистісна рефлексія; прийняття іншої людини, адекватне оцінювання своєї особистості, самоконтроль поведінки і діяльності, визнання суб'єктивності, комунікативна рефлексія, шанобливе ставлення [5].

О. О. Бодальов розглядав соціально-перцептивну компетентність керівника, як сукупність якостей особистості, котрі визначають його професійну успішність або не успішність. Він виділяв наступні структурні характеристики соціально-перцептивної компетентності: повнота, точність, об'єктивність сприйняття і здатність спрогнозувати зміни психологічних характеристик спільності [1].

Соціально-перцептивна компетентність є предметом вивчення в рамках компетентнісного підходу в освіті, і виступає, з одного боку, механізмом регуляції процесів комунікації та інтеракції, а з іншого, фактором успішної співпраці в системі взаємодії «учитель-учень». При цьому соціально-перцептивна компетентність розглядається як сукупність характеристик особистості педагога, що відображає його здатність використовувати набуті навички, вміння та знання в педагогічній діяльності (О. О. Суслова, О. А. Осєєва).

У дослідженнях П. П. Горностая рольова компетентність визначається як здатність особистості володіти своїми ролями, включати рольову поведінку в процес життєдіяльності. Рольова компетентність, на думку автора, включає здатність до оперативного оволодіння своїми психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку у процес власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонічну рольову самореалізацію особистості. П. П. Горностає розглядає рольову компетентність як інтегральну характеристику особистості, визначаючи такі її складові, як рольова варіативність, тобто різноманіття репертуару психологічних ролей особистості, рольова гнучкість, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої, та рольова глибина (є розвиненість глибинної структури ролей) [3].

Виходячи з означеного вище, рольова компетентність особистості майбутнього психолога має бути взаємообумовлена з компонентами його соціально-перцептивної компетентності, перевірка цієї гіпотези і склала мету нашого дослідження.

Вибірку досліджуваних склали 56 студентів 4-5 курсів факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (49 дівчат та 7 юнаків у віці 20-23 років). Усі студенти вже були залучені до виробничої психолого-педагогічної практики у літніх таборах та загальноосвітніх школах (4 курс), а також у викладацькій практиці у виші (15 студентів-магістрів).

Методи дослідження.

1. *Опитувальник рольової структури особистості психолога (Б. В. Хомуленко)*, спрямований на діагностику ролей «Консультант», «Психотерапевт», «Тренер», «Науковець», «Учитель» та «Ідентифікатор емоцій» [8].

2. *Методика «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. Саллівена* [6], яка дає можливість дослідити особливості прояву інтелектуальних можливостей у соціальній сфері. Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтести. Три субтести складаються з невербального стимульного матеріалу, а один - з вербального. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, трансформацій і результатів поведінки. Зупинимось коротко на характеристиці кожного із субтестів.

3. *Методика діагностики рольової компетентності П. П. Горностая* [1]. Двохфакторна методика передбачає дослідження рольової компетентності за наступними параметрами – рольова гнучкість та рольова глибина. Відповідно до завдань нашого дослідження, нами було проведено емпіричний аналіз психологічних особливостей рольової компетентності учителів з різними рольовими профілями особистості. Методика подана 32 твердженнями, які розкривають сутність компонентів рольової компетентності: «рольова гнучкість» (вміння легко переходити від однієї ролі до іншої, не «застригати» на окремих ролях, особливо якщо ці ролі в певних умовах

стають неконструктивними і перетворюються на джерело психологічних проблем) та «рольова глибина» (оволодіння глибинною структурою ролей Его-станів особистості, опора рольової поведінки не на зовнішню підструктуру ролі (експектації), а на глибинні складові (рольова Я-концепція, рольове переживання).

4. *Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Є. П. Ільїна [7].* Методика спрямована на вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту за такими параметрами, як емоційна обізнаність, управління людей. Опитувальник поданий 30 твердженнями, що розкривають зміст відповідних шкал: 1) емоційна обізнаність: знання репертуару емоцій та їх експресивного вираження; 2) управління власними емоціями: регуляція емоцій для емоційного розвитку, здатність бути відкритим до почуттів інших людей, емоційна гнучкість; 3) самомотивація: довільне управління власними емоціями; 4) емпатія як здатність до виявлення співчуття та емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей: здатність розуміти переживання інших та впливати на емоційний стан інших.

5. *Авторська методика «Тест емоційного компоненту соціальної перцепції»*, спрямований на визначення міри обізнаності особистості в особливостях сприйняття краси людини. Тест складається з 10 закритих запитань, на 8 з яких правильною є лише одна відповідь, а 2 питання передбачають завдання з вибором декількох правильних відповідей. За кожну правильну відповідь зараховується 1 бал. Максимальна кількість балів – 20. Бланк та ключ тесту наведено у додатку.

За результатами кореляційного аналізу було визначено, що естетичний компонент соціальної перцепції майбутніх психологів позитивно пов'язаний з показниками рольових позицій психолога: з консультантом (0,57, $p < 0,000001$), ідентифікатором емоцій (0,56, $p < 0,000001$), психотерапевтом (0,43, $p < 0,000001$). Існує зв'язок між показниками естетичного компоненту соціальної перцепції та показниками рольової гнучкості (0,38, $p < 0,000001$). Встановлено зв'язок естетичного компоненту соціальної перцепції з показниками емоційного інтелекту, зокрема здатності до управління емоціями (0,43, $p < 0,000001$), емпатії (0,41, $p < 0,000001$) та розпізнавання

Таблиця 1

Структура соціально-перцептивної компетентності особистості майбутніх психологів

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Консультант	0,845			
Психотерапевт	0,657		0,645	
Тренер		0,663		
Учений	-0,506	-0,688		
Учитель	-0,602			
Ідентифікатор емоцій	0,567		0,562	
Рольова глибина		-0,700		
Рольова гнучкість		0,746		
Емоційна обізнаність				0,517
Управління емоціями	0,703			
Самомотивація				0,758
Емпатія	0,501			
Розпізнавання емоцій				0,509
Пізнання результатів поведінки			0,608	
Пізнання класів поведінки			0,689	
Пізнання трансформацій поведінки			0,562	
Пізнання систем поведінки			0,632	
ЕКСПК	0,696	0,463		
Общ. дис.	3,669	2,971	2,941	1,428
Доля общ	0,203	0,165	0,163	0,079

емоцій (0,43, $p < 0,000001$), а також показниками соціального інтелекту: пізнання результатів поведінки (0,27, $p < 0,001$), пізнання класів поведінки (0,18, $p < 0,05$), загальним показником соціального інтелекту (0,16, $p < 0,05$).

За результатами факторизації даних, отриманих за діагностикою емоційного та соціального інтелекту, рольової структури особистості психолога, рольової компетентності та емоційного компонент соціально-перцептивної компетентності майбутніх психологів була отримана чотирьох факторна структура соціально-перцептивної компетентності студентів (таблиця 1).

Розглянемо структуру соціально-перцептивної компетентності особистості майбутнього психолога. При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на чотирьохфакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів.

Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють 61% дисперсії. До кожного фактору увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менш 0,5 і не більш -0,5.

Перший фактор отримав назву «Емоційно-естетичний компонент соціальної перцепції» (20,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,66), до нього увійшли такі компоненти: ролі консультанта (0,845) та психотерапевта (0,657), управління власними емоціями (0,703), ролі учителя (-0,602), ідентифікатора емоцій (0,567), ученого (-0,506), емпатія як емоційно-інтелектуальна здатність (0,501). Даний фактор розкриває зв'язок емоційно-інтелектуальних здатностей та естетичного компоненту соціальної перцепції у майбутніх психологів з перевагою ролей консультанта та психотерапевта.

Другий фактор отримав назву «Рольовий компонент соціальної перцепції» (16,5% сумарної дисперсії, факторна вага 2,971), до нього увійшли такі компоненти: рольова гнучкість (0,746), рольова глибина (-0,700), ролі ученого (-0,688) та тренера (0,663). Зміст даного фактору розкриває провідне значення рольо-

вої гнучкості у діяльності психолога-тренера. До змісту даного фактора входить також естетичний компонент соціальної перцепції, хоча і не досягаючи значення факторного навантаження 0,5.

До третього фактору під назвою «Соціально-інтелектуальний компонент соціальної перцепції» (16,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,941) увійшли наступні компоненти: пізнання класів поведінки (0,689), роль психотерапевта (0,645), пізнання систем поведінки (0,632), пізнання результатів поведінки (0,608), роль ідентифікатора емоцій (0,562), пізнання трансформацій поведінки (0,562). Даний фактор описує ті соціально-інтелектуальні здатності, які мають ключову роль у діяльності психолога-психотерапевта.

Четвертий фактор під назвою «Емоційно-інтелектуальний компонент соціальної перцепції» (16,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить (2,941) представлений самомотивацією (0,758), емоційною обізнаністю (0,517) та розпізнанням емоцій (0,509).

Естетичного компоненту соціально-перцептивної компетентності як обізнаність в естетичних особливостях соціальної перцепції позитивно пов'язаний з показниками рольової гнучкості, ролей консультанта і психотерапевта, соціального та емоційного інтелекту у майбутніх психологів. Структура соціально-перцептивної компетентності майбутнього психолога складається з естетично-емоційного, рольового, соціально-інтелектуального та емоційно-інтелектуального компонентів, де ключовою характеристикою є естетичний компонент соціальної перцепції.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Московского университета, 1982. — 200 с.
2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. — К. : Интерпресс ЛТД, 2007. — 312 с.
3. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? / П. П. Горностай // Практична психологія і школа: Матеріали Міжнародної конференції. — К., 1993. — С. 43—49.
4. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Лазаренко ; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. — Ставрополь, 2008. — 187 с.
5. Ляхова Н. В. Понятие социальной компетентности в работах зарубежных и отечественных ученых /

- Н. В. Ляхова // Мир человека: материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. — Красноярск, 2005. — Вып. 3. — С. 140—141.
6. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан ; пер.с англ. — СПб. : Ювента; М. : КСП+, 1999. — 347 с.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
8. Хомуленко Б. В. Розробка та апробація опитувальника рольової структури особистості психолога / Б. В. Хомуленко // Вісник Національного університету оборони України. — 2014. — Вип. 1 (38). — С. 320—325.

YANA VERESCHYNSKA

Kharkiv

THE STRUCTURE OF SOCIAL AND PERCEPTUAL COMPETENCE OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

The paper presents a theoretical review of the structural components of social and perceptual competence of the individual, namely, role, social, intellectual, emotional and intellectual abilities. The connection of the aesthetic component of social and perceptual competence with indicators of the role of flexibility and the roles of consultant psychotherapist, social and emotional intelligence was proved. The structure of the social and perceptual competence of the future psychologist, which consists of an aesthetically-emotional role, social, intellectual and emotional-intellectual component was characterize. The key feature of it is the awareness of the aesthetic features of social perception.

Key words: social and perceptual competence of the future psychologist, an aesthetic component of social perception, role competence, social intelligence, emotional intelligence, the role of the psychologist.

ЯНА ВЕРЕЩИНСКАЯ

г. Харьков

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье представлен теоретический обзор структурных компонентов социально-перцептивной компетентности личности, а именно: ролевых, социально-интеллектуальных и эмоционально-интеллектуальных способностей. Доказана связь эстетического компонента социально-перцептивной компетентности с показателями ролевой гибкости, ролей консультанта и психотерапевта, социального и эмоционального интеллекта. Охарактеризована структура социально-перцептивной компетентности будущего психолога, в состав которой входят эстетически-эмоциональный, ролевой, социально-интеллектуальный и эмоционально-интеллектуальный компонент, и где ключевой характеристикой является осведомленность в эстетических особенностях социальной перцепции.

Ключевые слова: социально-перцептивная компетентность будущего психолога, эстетический компонент социальной перцепции, ролевая компетентность, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, роли психолога.

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2016

УДК 159.923.2:923.5

АНДРІЙ ГАЛЯН

м. Луцьк

halyan@ukr.net

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті описані уявлення про копінг-стратегії та ресурси, що забезпечують їх функціонування. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку рівня соціально-психологічної адаптації та вибору варіанта копінг-стратегії майбутніми медичними працівниками. Встановлено, що фахівці з високими показниками особистісного адаптаційного потенціалу частіше використовують конструктивні копінг-стратегії поведінки, які наділені адаптивними властивостями. Зазначається, що респонденти з низьким рівнем адаптації схильні застосовувати неадаптивні копінг-стратегії, які є корисними в окремих ситуаціях з короткостроковою перспективою.

Ключові слова: професійна діяльність, професійне становлення, адаптація, дезадаптація, копінг-стратегії, адаптивні стратегії, особистісний ресурс.

Проблема психологічної адаптації є доволі актуальною під сучасну пору. Особливо це стосується молодих людей, які стають на шлях професійного розвитку. Людина у своїй професійній діяльності стикається з ситуаціями, які вимагають від неї активних і гнучких способів психологічної адаптації. Способи її взаємодії з життєвими ситуаціями виступають як у вигляді психологічного захисту, так і конструктивної активності особистості (копінга), спрямованої на оволодіння ситуацією.

Вельми актуальною ця проблема є для тих, хто здобуває медичну професію, яку можна віднести до категорії екстремальної. Адже професійній діяльності цих фахівців властивий вплив значної кількості стресогенних факторів, пов'язаних зі специфікою медичної діяльності. Окрім цього, свої вимоги ставить саме професійне середовище, у якому їм доведеться працювати, зокрема стосунки, які виникають між медичними працівниками. Тому розуміння факторів, що впливають на ефективність процесу адаптації і на збереження рівноваги в системі «суб'єкт праці – професійне середовище», має безсумнівне значення для вибору шляхів і засобів управління процесом професійної адаптації.

Інтенсивне вивчення чинників, що сприяють успішній професійній адаптації, є одним з домінуючих напрямків прикладних психологічних досліджень. Ця сфера найбільш затребу-

вана практикою, оскільки безпосередньо пов'язана з успішністю реалізації центральної форми людської активності – трудової діяльності, а також збереження у цьому контексті працездатності та психічного здоров'я особистості. З огляду на це, постає важливе науково-дослідницьке та практико-орієнтоване завдання – дослідження копінг-стратегій як чинника успішності адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності.

Основні підходи до розуміння копінг-поведінки розроблені такими зарубіжними дослідниками, як R. S. Lazarus, S. Folkman, R. H. Moss, J. A. Schaefer, E. Wethington, R. C. Kessler, C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub [8; 9; 11; 12 та ін]. Н. Weber вважав, що coping забезпечує підтримку фізичного, психічного здоров'я і задоволеності соціальними відносинами [11]. На пострадянському просторі копінг вивчається здебільшого у контексті стресу [2; 6]. При цьому його розглядають як стабілізуючий чинник, який допомагає особистості підтримувати психосоціальну адаптацію під час стресу.

На сьогодні існують три підходи до тлумачення поняття «копінг» [3]: як один із способів психологічного захисту (трактується в термінах динаміки Ego), що використовується для послаблення напруги; як відносно постійна схильність відповідати на стресові події певним чином (розглядається в термінах рис

особистості); як динамічний процес зіткнення суб'єкта з зовнішнім світом, який визначається особливостями їх взаємодії на різних стадіях його розвитку. Представлені уявлення дають підставу вважати, що копінг-стратегії є важливим внутрішнім ресурсом [1; 2]. Проте психологічне призначення копінга полягає в тому, щоб якомога краще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом оволодіння, послаблення або пом'якшення цих вимог, тим самим зменшуючи стресовий вплив ситуації.

А. Г. Маклаков [6] вважає, що існує така характеристика психологічного розвитку як адаптаційний потенціал особистості, яка оцінює рівень адаптаційних ресурсів, здібностей особистості. Б. Г. Ананьєв [1] виділив дві групи факторів успішності перебігу адаптації: суб'єктивні (вік, стать, фізіологічні та психологічні характеристики) і середовищні (умови праці, режим і характер діяльності, особливості соціального середовища). М. А. Дмитрієва [4] зазначає, що джерелами дезадаптації до професійної діяльності, тобто порушення рівноваги в системі «людина – професійне середовище» можуть бути зміни будь-якої з характеристик як суб'єкта праці, так і професійного середовища. Дезадаптація виникає внаслідок кумулятивного впливу різноманітних зовнішніх (професійних) і внутрішніх (екзистенційних) стрес-факторів. Певною мірою різні джерела стресу часто присутні в особистому житті та діяльності суб'єкта. Хоча окремо ці стресори можуть не бути дисфункційними, не спричиняти дезадаптацію, але їх кумулятивний ефект може перевищити адаптаційні ресурси людини, внаслідок чого підвищується ймовірність розвитку дезадаптації.

Відтак, постає завдання ефективності адаптації, застосування тактик, що давали б змогу впоратися з різними ситуаціями. На перший план виходить вивчення взаємозв'язку рівня адаптації та вибору варіанту копінг-стратегії майбутніми медичними працівниками. З огляду на це, метою нашої публікації є емпіричне вивчення копінг-стратегій як чинника адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності.

Критерієм адаптованості є показники, за якими оцінюється міра відповідності адапта-

ційних можливостей особистості тим вимогам, які пред'являє діяльність в заданих умовах (як відомих, так і нових для суб'єкта адаптації). Внутрішніми показниками адаптованості виступають психофізіологічні затрати на досягнення результату і задоволеність результатами діяльності, а зовнішнім – здатність індивіда зберігати ефективність діяльності на тлі зміни умов її перебігу. Можна припустити, що професійні та організаційні стрес-фактори є перешкодами для самореалізації особистості. Подолання цих труднощів в процесі професійної адаптації сприяє актуалізації особистісних потенціалів (ресурсів) і знаходженню екзистенційної привабливості своєї справи (праці), своєї ролі (місця) в суспільстві і сенсу життя. У разі неконструктивних стратегій подолання життєвих і професійних труднощів, а також відсутності привабливості виконуваної трудової і соціальної діяльності, людина не відчуває задоволення в самовдосконаленні (саморозвитку), в досягненні життєво важливих цілей. Переживання задоволеності якістю життя і особисті успіхи сприяють емоційному та мотиваційному оновленню душевного потенціалу особистості і сприяють подоланню дезадаптації.

Досліджуючи адаптацію майбутніх медичних працівників до професійної діяльності, ми виходили з необхідності оцінити рівень особистісного адаптаційного потенціалу; вивчити представленість копінг-стратегій у процесі адаптації; виявити характер і рівень взаємозв'язку показників адаптаційних здібностей і конструктивних / неконструктивних копінг-стратегій. Ми вважаємо, що адаптаційні можливості індивіда і конструктивні моделі поведінки сприяють успішній професійній адаптації. Ключова роль у цьому процесі належить особистісним ресурсам.

З огляду на це, ми застосували комплекс методів, серед яких: методика Р. С. Лазаруса для діагностики стратегій оволодіння поведінкою в стресових ситуаціях [9]; опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда для виявлення особливостей адаптаційного періоду особистості через інтегральні показники «адаптація», «самоприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність», «прагнення до

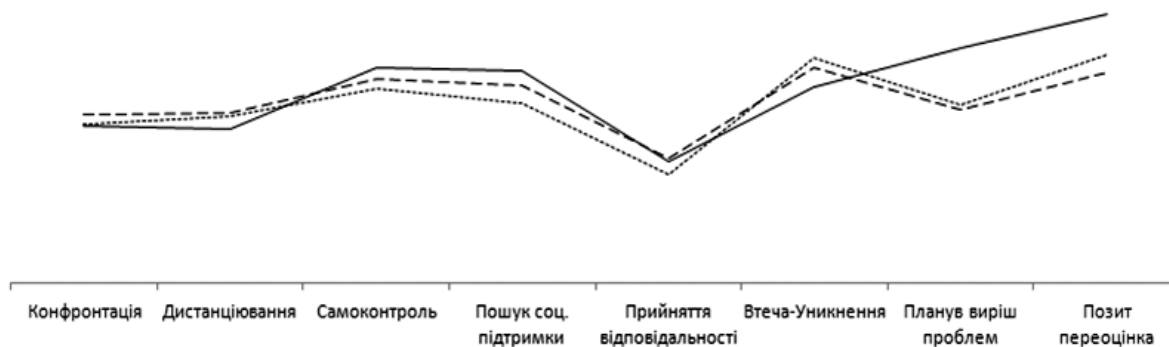


Рис. 1. Показники застосування копінг-стратегій респондентами з різним рівнем адаптації:
— високий; --- середній; - - - - - низький

домінування» [7]. Крім цього ми скористалися шкалою «адаптація-дезадаптація» для виокремлення рівнів адаптованості студентів медичного коледжу до умов майбутньої професійної діяльності. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою методів математичної статистики (аналіз значущості відмінностей за допомогою критерію Стюдента, кореляційний аналіз, кластерний аналіз (поділ респондентів на групи). Для цього було використано пакет прикладних програм статистичної обробки даних «IBM SPSS Statistics 21».

Дослідженням було охоплено 49 студентів медичного коледжу, що навчаються на III курсі. Вибірка гомогенна (дівчата) за складом, адже хлопців було недостатньо для виокремлення в окрему вибірку.

За результатами кластерного аналізу виділилися три групи: перша група, в подальшому «група з високим рівнем адаптації» (ВРА), друга група з «середнім рівнем адаптації» (СРА) та третя група – з «низьким рівнем адаптації» (НРА). Найменшою за чисельністю виявилася група з високим рівнем адаптації, яка склала 16,33% від загальної кількості респондентів, що взяли участь у дослідженні. Респондентів з середнім рівнем адаптації виявилось 38,78%, а з низьким – 44,89%. Групи відрізняються між собою за критерієм адаптивності на статистично значущому рівні. Зокрема, за *t*-критерієм Стюдента відмінність між рівнем адаптації респондентів з високим та середнім рівнем дорівнює 11,3 при $p < 0,01$, а між середнім і низьким – 12,3 при $p < 0,01$.

Якісний аналіз отриманих результатів засвідчив подібність у застосуванні деяких копінг-стратегій студентами з середнім та

низьким рівнями адаптації (рис. 1). Подібність властива для «конфронтаційного допінгу» та копіngu «дистанціювання», за якими вони займають перші рангові позиції. Стратегія «конфронтаційний допінг» не передбачає вирішення проблеми за рахунок цілеспрямованої поведінкової активності. Дії в її рамках, спрямовані на зміну ситуації, або містять емоційно збуджене реагування на наявні труднощі. За домінування цієї стратегії можуть спостерігатися імпульсивність у поведінці (іноді з елементами ворожості і конфліктності), ворожість, труднощі планування дій, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана впертість.

Копінг-дії при цьому втрачають свою цілеспрямованість і стають переважно результатом розрядки емоційного напруження. Стратегія «конфронтація», зазвичай, вважається неадаптивною, однак при помірному використанні вона забезпечує опірність труднощам, енергійність при вирішенні проблемних ситуацій, уміння відстоювати власні інтереси, долати тривогу у стресогенних умовах.

Стратегія «дистанціювання» передбачає спроби подолання негативних переживань, викликаних проблемою, за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та низької емоційної втягнутості в неї. Супроводжується використанням інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, знецінення тощо. Це дає змогу знизити суб'єктивну значущість складних ситуацій і запобігти інтенсивним емоційним реакціям на фрустрацію. Водночас, є ймовірність знецінення власних переживань, недооцінка значущості і можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій.

Ще один копінг, що властивий низько та середньо адаптованим майбутнім медичним працівникам – «втеча–уникнення». Ця стратегія передбачає спроби подолання особистістю негативних переживань викликах труднощами за рахунок заперечення проблеми, фантазування, невинуватих очікувань, відволікання тощо. Відтак, можуть спостерігатися неконструктивні форми поведінки у стресових ситуаціях, які допомагають знизити болісність емоційної напруженості. Серед таких: заперечення або повне ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності і дій стосовно вирішення труднощів, пасивність, нетерпіння, спалахи роздратування, занурення в фантазії тощо. Більшістю дослідників ця стратегія розглядається як неадаптивна, проте ця обставина не заперечує її користі в окремих ситуаціях, особливо в короткостроковій перспективі і при гострих стресогенних ситуаціях.

Отже, зазначені особистісні якості, охарактеризовані за цими копінг-стратегіями у респондентів з низьким та середнім рівнем адаптації, взаємно компенсують недоліки одна одної. Вони сприяють активному протистоянню труднощам та стресогенним впливам, швидкому зниженню емоційної напруги в ситуації стресу. Проте, це короткостроковий ефект зроблених дій зі зниження емоційного дискомфорту. Загалом їх поведінка недостатньо раціональна та цілеспрямована у проблемних чи напружених ситуаціях, що робить неможливим вирішення проблеми, сприяє накопиченню труднощів.

Дещо іншими є характер домінування копінгів у майбутніх медичних працівників з високим рівнем адаптації. Перші рангові позиції займають такі копінг-стратегії як: позитивна переоцінка, планування вирішуваних проблем, самоконтроль та пошук соціальної підтримки.

Стратегія «позитивна переоцінка» передбачає спроби подолання негативних переживань, викликаних проблемами, за рахунок її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання. Характерна орієнтованість на надособистісне, філософське осмислення проблемної ситуації, включення її в більш широкий контекст роботи особистості над саморозвитком.

Стратегія «планування вирішення проблеми» передбачає спроби подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Стратегія розглядається більшістю дослідників як адаптивна, сприяє конструктивному вирішенню труднощів.

Стратегія «самоконтроль» представлена цілеспрямованим придушенням і стримуванням емоцій, мінімізацією їх впливу на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки, високим контролем поведінки, прагненням до самовладання. При яскравому домінуванні стратегії самоконтролю у особистості може спостерігатися прагнення приховувати від навколишніх свої переживання і спонукання. Часто така поведінка свідчить про боязнь саморозкриття, надмірну вимогливість до себе, що, зрештою, спричиняє надконтроль поведінки.

І, нарешті, стратегія «пошук соціальної підтримки» містить спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Такі суб'єкти орієнтуються на взаємодію з іншими, очікують уваги, співчуття. Пошук переважно інформаційної підтримки передбачає звернення за рекомендаціями до експертів і знайомих, що володіють, на їх думку, необхідними знаннями. Вони потребують емоційної підтримки, що виявляється у прагненні бути вислуханим, отримати емпатійну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання.

Малюючи психологічний портрет адаптованих майбутніх медичних працівників, варто акцентувати увагу на їх сильних і слабких сторонах. Зокрема, на відміну від неадаптованих респондентів, вони схильні залучати зовнішні ресурси для вирішення проблемних ситуацій, що оберігає їх від енергетичного виснаження, дає змогу уникати емоційногенних імпульсивних вчинків, та забезпечити домінування раціонального підходу до вирішення проблемних ситуацій. Позитивне переосмислення проблемної ситуації створює можливість цілеспрямованого і планомірного вирішення проблемної ситуації.

Водночас, недооцінка особистістю можливостей дієвого вирішення проблемної ситуації, надмірні зовнішні очікування можуть формувати узалежнену позицію. А надмірний самоконтроль та раціональність, недостатня емоційність і спонтанність поведінки, можуть спричиняти труднощі вираження переживань, потреб і спонукань у проблемних ситуаціях.

Отже, проведений психологічний аналіз застосування копінг-стратегій майбутніми медичними працівниками з різним рівнями адаптованості, дає підстави зробити деякі узагальнення. Прояв конструктивної активності служить умовою успішної професійної адаптації. Залежно від ступеня конструктивності, стратегії і моделі поведінки можуть сприяти або перешкоджати успішності подолання професійного дискомфорту, а можливо і стресів, а також впливати на збереження здоров'я суб'єкта.

Результати проведеного дослідження підтвердили наші припущення про взаємозв'язок між рівнем соціально-психологічної адаптації та вибором варіанту копінг-стратегії. У респондентів з високим рівнем адаптації переважають конструктивні копінг-стратегії (позитивна переоцінка, планування вирішуваних проблем, самоконтроль та пошук соціальної підтримки). Ці стратегії розглядаються більшістю дослідників як адаптивні, сприяють конструктивному вирішенню труднощів. Неадаптовані та слабоадаптовані респонденти надають перевагу копіngu конфронтації, дистанціювання, втеча-уникнення тощо. Хоча ці стратегії розглядаються як неадаптивні, все ж ця обставина не заперечує її користі в окремих ситуаціях, що володіють короткостроковою перспективою.

ANDRII HALIAN
Lutsk

COPING STRATEGIES AS A FACTOR IN ADAPTATION OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS TO THEIR PROFESSION

This study describes the idea of coping strategies and resources that ensure their functioning. The author has presented the analysis of the results of empirical research on the relationship between the level of social and psychological adaptation and the choice of a coping strategy by future health professionals. It is found that professionals with high levels of personality adaptive capacity often use constructive coping behavior strategies that are endowed with adaptive properties. It is noted that respondents with low levels of adaptation tend to use non-adaptive coping strategies that are useful in some situations with short-term prospects.

Key words: professional activity, professional development, adaptation, maladaptation, coping strategies, adaptive strategies, personality resource.

Перспективним, на наш погляд, видається вивчення взаємозв'язку адаптаційної здатності майбутніх медичних працівників та їх особистісної ресурсності.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психическое «выгорание» и качество жизни / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во СПбУ, 2002. — Вып. 6. — С. 140—154.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
4. Дмитриева М. А. Профессиональная деятельность / М. А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Изд-во СПбУ, 1991. — С. 44—61.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптивный потенциал его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16—24.
6. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 20—29.
7. Фетискин Н. П. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — С. 193—197.
8. Carver C. S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 56. — PP. 267—283.
9. Lazarus R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — N.Y.: Springer Publishing Company, 1984. — 456 p.
10. Moss R. H. Life transitions and crises / R. H. Moss, J. A. Schaefer // Coping with life crises. An Integrative Approach. — N. Y.: Plenum Press, 1986. — PP. 3—28.
11. Weber H. Belastungsverarbeitung / H. Weber // Z. für Klinische Psychologie. — 1992. — B. 21, H. 1. — SS. 17—27.
12. Wethington E. Situations and processes of coping / E. Wethington, R. C. Kessler // The social context of coping. In J. Eckenrode (ed.). — N.Y.: Plenum, 1991. — PP. 13—29.

АНДРЕЙ ГАЛЯН
г. Луцк

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описаны представления о копинг-стратегиях и ресурсах, обеспечивающие их функционирование. Представлен анализ результатов эмпирического исследования взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и выбора варианта копинг-стратегии будущими медицинскими работниками. Установлено, что специалисты с высокими показателями личностного адаптационного потенциала чаще используют конструктивные копинг-стратегии поведения, которые наделены адаптивными свойствами. Отмечается, что респонденты с низким уровнем адаптации склонны применять неадаптивные копинг-стратегии, которые являются полезными в отдельных ситуациях с краткосрочной перспективой.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное становление, адаптация, дезадаптация, копинг-стратегии, адаптивные стратегии, личностный ресурс.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2016

УДК 159.923.2:128:955.4

ІГОР ГАЛЯН

м. Київ

halyan@mail.ru; halyan@ukr.net

СТРУКТУРА ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄВОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовані результати емпіричного вивчення структури та детермінант життєвої задоволеності майбутніх педагогів. Життєва задоволеність розглядається як узагальнене уявлення людини про психологічний комфорт, спричинений низкою факторів. Стверджується, що індекс життєвої задоволеності майбутніх педагогів пов'язаний з їх екзистенційною сповненістю. Встановлено взаємозв'язок індексу життєвого задоволення та суперечливості системи цінностей майбутніх педагогів.

Ключові слова: індекс життєвого задоволення, психологічне благополуччя, екзистенційна сповненість, система цінностей, структура цінностей, кластерний аналіз, типи систем смислотворення.

Досліджуючи психологію ціннісно-сислової саморегуляції майбутніх педагогів, ми зіткнулися з проблемою пошуку людиною смислу життя. Особливий інтерес викликають питання його детермінованості. Однак беззаперечним є твердження В. Франкла про те, що смисл неможливо отримати, його потрібно знайти. Позаяк «...смысл – це кожного разу конкретний смысл конкретной ситуации. Це завжди «вимога моменту», яка завжди адресована конкретній людині» [5, 39]. Тому в житті, на думку В. Франкла, немає ситуацій позбавлених смислу [5, 40–41].

Смысл життя людини може мати різну змістову наповненість: від елементарної гедоністичної, властивої адаптаційному етапу ста-

новлення особистості, до самотворчої, наповненої духовним змістом та екзистенцією. Екзистенційні уподобання не є нормативними характеристиками, а тому трактуються з позиції загальної спрямованості особистості. Однак їх сформованість може відображатися на рівні життєвого благополуччя, емпіричним показником якого є життєва задоволеність. У цьому контексті особливий інтерес викликає взаємодія ціннісно-сислової сфери з різними позитивними аспектами функціонування особистості, одним з яких є життєва задоволеність.

Достатність досліджень у цій царині породжує різноманітність трактувань означених феноменів як з точки зору їх дефініцій, так і з

позиції функціональних особливостей. Водночас, відсутні дослідження, що пояснювали б цю взаємодію крізь призму професійних уподобань людини. Особливий інтерес викликає вивчення змісту життєвої задоволеності у молодих людей на початковому етапі їх професійного становлення. З огляду на це, дослідження життєвого задоволення як виразника екзистенційної сповненості особистості є велими актуальним.

Питання життєвої задоволеності вперше було підняте у середині минулого століття групою американських вчених під керівництвом Bernice L. Neugarten, що займалися вивченням соціально-психологічних проблем геронтопсихології. Наслідком їх діяльності стала поява опитувальника «Life Satisfaction Index A, LSIA» (Індекс життєвої задоволеності) [12; 6]. Цей опитувальник був адаптований Н.В. Паніною для російськомовної вибірки під назвою «Індекс життєвої задоволеності» [3], і призначався для вивчення загального психологічного стану людини, рівня її психологічного комфорту та соціально-психологічної адаптації. Крім інтегрального показника, опитувальник давав змогу виділити п'ять різних аспектів задоволеності життям.

У контексті вивчення проблеми психологічного благополуччя людини, Е. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen і S. Griffin був розроблений короткий скринінговий самоопитувальник «Satisfaction With Life Scale» («SWLS») (Шкала задоволеності життям) [9]. Він призначений для масового опитування респондентів про ступінь їх суб'єктивної задоволеності життям. Адаптація і валідація на російськомовній вибірці зроблена Д. О. Леонтьєвим і Є. М. Осіним у 2003 році [2].

На сьогодні відомий ще один «Індекс задоволеності життям», який у 2006 році був запропонований англійським соціальним психологом Adrian G. White, що показував наскільки люди з різних країн задоволені життям. У згаданому індексі суб'єктивне благополуччя значущо корелює зі здоров'ям громадян, їх забезпеченістю та можливістю отримати базову освіту [10; 8].

Однак зустрічаються поодинокі випадки його застосування для визначення життєвої задоволеності як показника цілісного психо-

логічного благополуччя у контексті екзистенційної сповненості особистості. Окрім цього, особливий інтерес викликає вивчення життєвої задоволеності у студентів педагогічних спеціальностей на етапі їх професійного становлення. З огляду на це, метою нашої публікації є аналіз результатів емпіричного вивчення структури та детермінант життєвої задоволеності майбутніх педагогів.

Визначивши життєве задоволення як виразник психологічного благополуччя, ми поставили згадані поняття у відношення: «причина–наслідок». Проте, слушним є запитання про те, чи можна вважати задоволеність життям об'єктивним маркером психологічного благополуччя? З одного боку, ототожнення психологічного благополуччя з суб'єктивним відчуттям задоволеності життям впливає з теоретичних постулатів N. Bradburn [7] і C. Ryff [11], які вказують на те, що психологічне благополуччя пов'язане з суб'єктивним відчуттям задоволеності собою і власним життям. З іншого боку, шукаючи відповіді на поставлені питання, ми зіткнулися з дослідженнями, що проводилися на пострадянському просторі, у яких була здійснена валідація цих понять [4; 1]. З'ясувалося, що між рівнем самооцінки психологічного благополуччя і рівнем самооцінки задоволеності життям існує прямий кореляційний зв'язок ($r = 0,54$ при $p < 0,01$). Подібний результат можна розглядати як факт, що підтверджує адекватність розгляду відчуття суб'єктивної задоволеності життям як маркер психологічного благополуччя. Водночас, це, на наш погляд, свідчить про те, що підхід, сформований в рамках західної наукової традиції, за яким психологічне благополуччя прямо ототожнюється з суб'єктивним переживанням задоволеності людиною собою і власним життям, цілком можна застосувати для досліджень психологічного благополуччя у сучасному українському соціумі.

Отож, під поняттям «життєва задоволеність» розуміється узагальнене уявлення людини про психологічний комфорт, яке містить: інтерес до життя; рішучість, цілеспрямованість, послідовність у досягненні життєвих цілей; узгодженість між поставленими і реально досягнутими цілями; позитивну оці-

нку власних якостей і вчинків; загальний фон настрою. Показником життєвої задоволеності є її індекс – інтегральний показник, у якому основу становить емоційна складова.

Визначивши основні критерії життєвої задоволеності як показник психологічного благополуччя, ми за допомогою методики «Індекс життєвої задоволеності» в адаптації Н.В. Паніної діагностували їх прояв у майбутніх педагогів. Окрім зазначеного, ця методика може застосовуватися і для диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою визначення їх позитивного або негативного впливу на загальний психологічний стан.

За отриманими результатами досліджувані нами педагоги розділилися на три групи: з високим (37,5% респондентів), середнім (29,7%) та низьким (32,8%) індексом життєвої задоволеності. Отож 37,5% респондентів задоволені своїм життям, 32,8% – незадоволені, а у 29,7% значення знаходяться на середньому рівні. Застосування t-критерію Стьюдента засвідчило статистичну значущість зазначених відмінностей між групами. Зокрема, між високими та середніми значення ІЖЗ $t = 9,6$ при $p \leq 0,01$; між високими та низькими $t = 15$ при $p \leq 0,01$; між середніми та низькими $t = 8,4$ при $p \leq 0,01$.

Що характерно у змістовому плані для респондентів з різними рівнями індексу життєвого задоволення? Особи з високими значеннями індексу, характеризуються низьким рівнем емоційної напруженості, високою емоційною стійкістю, низькою тривожністю, психологічним комфортом, високим рівнем задоволеності

життєвою ситуацією і своєю роллю в ній. Респонденти з низькими показниками – емоційно тривожні, переживають психологічний дискомфорт. Для них несприйнятливою є ситуація, у якій вони знаходяться, а особливо та роль, яка їм відведена.

З чого складається «Індекс життєвого задоволення»? В його основі лежать п'ять шкал: «Інтерес до життя», «Послідовність досягнення цілей», «Узгодженість поставлених та досягнутих цілей», «Позитивна самооцінка», «Загальний фон настрою». Кореляційний аналіз засвідчив прямий зв'язок Індексу життєвого задоволення з усіма шкалами методики на рівні $P < 0,01$.

Найбільше корелює «Індекс життєвого задоволення» з такими шкалами, як «Загальний фон настрою» (0,845 при $p < 0,01$) та «Узгодженість поставлених та досягнутих цілей» (0,832 при $p < 0,01$). Отже, для групи респондентів з високим ІЖЗ адекватність поставлених цілей, їх реалізація, створює позитивний емоційний настрій, який формує загальне позитивне ставлення до життя. А це, зрештою, формує позитивну самооцінку (0,719 при $p < 0,05$) і планомірно визначає життєві перспективи (0,664 при $p < 0,05$), що робить для них життя цікавим та перспективним. Зовсім іншим є настрій у респондентів з низьким ІЖЗ. Порівняно з попередньою групою, її значення докорінно відрізняються, що видно з рисунку 1.

Диференціюючи отримані результати за типами смислотвірних систем, ми виявили, що усі респонденти продемонстрували середні результати. Тобто, їх показники знаходяться в діапазоні: від 24,3 бала у суперечливого



Рис. 1. Співвідношення показників отриманих за різними шкалами методики Н. В. Паніної «Індекс життєвої задоволеності»



Рис. 2. Співвідношення показників різних шкал методики ІЖЗ у майбутніх педагогів з узгодженим, суперечливим, суперечливо-реалізованим та суперечливо-нереалізованим типами системи смислотворення

типу до 28,6 бала в узгодженого. Але відмінність більше стосується змістового аспекту. У респондентів з узгодженим (28,6 бала) та суперечливо-реалізованим (27,8 бала) типом смислотвірних систем отримані значення наближаються до високих, тоді як у суперечливого типу (24,3 бала) – до низьких.

Загальний профіль прояву шкал у них також практично однаковий. Підвищення показників спостерігається за двома шкалами: «Загальний фон настрою», «Послідовність досягнення цілей», що дає підстави пов'язати їхню життєву задоволеність з планомірним досягненням цілей. А зниження за такими шкалами як «Інтерес до життя» та «Узгодженість між поставленими та досягнутими цілями». Відтак можна констатувати, що їх життєві інтереси наповнені смыслом.

Однак, навіть за такого розподілу даних, все таки спостерігаються певні відмінності у змістовій наповненості цих шкал. Так, найвищий рівень задоволеності життям продемонстрували респонденти з узгодженим смислотвірним типом (28,6 бала). На чому ґрунтується їх життєвий оптимізм? Насамперед, на загальному настрої, який у цих респондентів доволі високий. За цією шкалою згадані респонденти оцінили себе на 7,2 бала (з 8,0 можливих) (рис. 2). А це свідчить про їх доволі високий оптимізм та задоволення, яке вони прагнуть отримати від життя.

З одного боку, це не дивно, позаяк в основі цього смислотвірного типу лежить пряма кореляція між поставленими цілями та можливістю їх досягнення. З іншого – у них, з поміж усіх типів, найнижчий рівень узгодженості між поставленими та реалізованими

цілями, що, зрештою, відображається на загальному інтересі до життя.

Пояснити цей факт можна прагненням уникати суперечливих ситуацій і «йти» за подіями. Тобто, вони задовольняються тим, що є. Низька досяжність цілі погоджується з такою ж потребою, і навпаки. Саме через це у них не виникають внутрішньоособистісні конфлікти. Така поведінка підсилюється позитивною самооцінкою як своїх якостей, так і власних дій (6,4 бала).

Дещо по-іншому виглядають респонденти з суперечливим типом смислотворення. У них за усіма шкалами спостерігаються нижчі показники, проте узгодженість поставлених і досягнутих цілей, порівняно з попереднім типом – вища. Можливо тут спостерігається дія захисного механізму, за яким недосяжність цілі породжує ще більше її бажання.

Наступний тип суперечливо-реалізований містить характеристики попередніх двох: узгодженого та суперечливого. За багатьма шкалами він так і займає проміжне місце між цими типами. Проте за шкалою узгодженості поставлених та досягнутих цілей, респонденти з цим типом демонструють вищий показник (рис. 2). Висока додатна кореляція між постановкою мети та її досяжністю (один з критеріїв виокремлення типу системи смислотворення) (узгодженість), а також між метою і різницею цілей та їх досяжністю, забезпечує відносно високий загальний фон їх настрою. А це, зрештою, разом із бажанням досягати поставлені цілі підвищує інтерес до життя.

Респонденти з суперечливо-нереалізованим типом системи смислотворення за своїми

Таблиця 1

**Кореляційна матриця співвідношення екзистенційних проявів
та життєвої задоволеності майбутніх педагогів**

Екзистенції А. Ленгле і К. Орглер	Шкали методики ІЖЗ					
	Інтерес до життя	Послідов- ність досягнутих цілей	Узгодженість поставлених та досягнутих цілей	Позитивна самооцінка	Загальний фон настрою	Індекс життєвого задоволення
Самодистанціювання	0,194	0,082	0,089	0,109	0,166	0,170
Самотрансценденція	0,288*	0,191	0,198	0,233*	0,269*	0,314*
Свобода	0,303*	0,178	0,176	0,169	0,153	0,259*
Відповідальність	0,200	0,193	0,146	0,179	0,189	0,241*
Персональність	0,300*	0,180	0,189	0,224	0,274*	0,311*
Екзистенційність	0,310*	0,225	0,197	0,211	0,206	0,304*
Сповненість	0,335**	0,222	0,212	0,239*	0,0265*	0,339**

Примітка: **Кореляція значуща на рівні 0,01; *Кореляція значуща на рівні 0,05.

змістовими характеристиками близькі до суперечливого типу. Проте, за шкалою «Послідовність досягнення цілей», вони більш рішучі та цілеспрямовані. За всіма іншими шкалами показники знаходяться на середньому рівні, що свідчить про помірну задоволеність життям.

Індекс життєвої задоволеності майбутніх педагогів пов'язаний з їх екзистенційною сповненістю. Свідченням цьому є результати проведеного кореляційного аналізу показників, отриманих за методиками, що діагностують ці змінні (табл. 1). Найбільше кореляційних зв'язків спостерігається між практично усіма шкалами методики «Екзистенція» та шкалами «Інтерес до життя» і загальним «Індексом життєвого задоволення» (методика ІЖЗ). Так, інтерес до життя з'являється унаслідок здатності емоційно переживати цінності, співвідносити власні можливості з характером ситуації і на основі цього приймати зважені рішення. У наших досліджуваних ця здатність розвинена слабо. Однією із причин цього є заблокованість базових персональних здібностей, які не дозволяють бути відкритим для прийняття світу і самосприйняття, активно включатися в життя. Підсумком цього є ненаповненість смыслом екзистенції їх особистості.

Ми припустили, що життєва задоволеність значно залежить від цілісності структури ціннісно-сислової сфери. Адже ціннісна

розбалансованість може породжувати невідповідність їй, зрештою, неадекватність життєвого вибору. Тому, для визначення цілісності ціннісного ядра був проведений кластерний аналіз показників розходжень поставлених цілей та можливості їх досягнення у майбутніх педагогів з різними типами смислотвірної системи.

Отримані результати засвідчили неоднорідність їх ціннісного ядра. Так, у респондентів з *узгодженим* типом смислотвірної системи в основі ціннісного ядра знаходяться три ціннісні пари: 1) щасливе сімейне життя – любов; 2) свобода – здоров'я; 3) творчість – цікава робота. Отже, у них виокремлюються ціннісні кластери, що з одного боку, стосуються їх особистого життя, а з іншого – творчої професійної діяльності. Зважаючи на їх вік, це цілком закономірно, а отже, не створює їм суттєвих проблем. Усе це є наслідком узгодження в системі цілепокладання, де поставлені цілі не розходяться з їх досяжністю.

Дещо інший характер структури цінностей властивий респондентам з *суперечливим* типом смислотворення. На відміну від попереднього типу, у них виокремлюються п'ять ціннісних пар, які так чи інакше на наступних кроках кластерного аналізу об'єднуються у цілісні кластери: 1) пізнання – свобода; 2) наявність хороших друзів – творчість; 3) цікава робота – матеріально забезпечене життя; 4) активне життя – краса природи і

мистецтва; 5) здоров'я – щасливе сімейне життя. На наступному етапі кластеризації вони згрупувалися у два кластери. Один з них пов'язаний з творчим пізнанням, що неможливий без свободи власних дій та хороших друзів. Інший має матеріальне підґрунтя, яке респонденти цього смислотвірного типу пов'язують з цікавою роботою та впевненістю у собі. До цих двох типів на наступних етапах кластерного аналізу долучаються такі цінності, як «активне життя» та «щасливе сімейне життя».

Отже, суперечливість цього смислотвірного типу визначається наявністю різних центрів, що стосуються, з одного боку, творчої самореалізації, а з іншого – матеріальної забезпеченості, одним із засобів досягнення якої є професійна діяльність та кохана людина.

Суперечливо-реалізований тип смислотворення теж має чотири цінні центри: 1) краса природи і мистецтва – наявність хороших друзів; 2) здоров'я – щасливе сімейне життя; 3) пізнання – свобода; 4) любов – матеріально забезпечене життя. Зрештою, на наступних етапах кластеризації вони утворюють три кластери: один вказує на прагнення творчої активності, другий – бажання самореалізуватися, а третій – бути матеріально забезпеченими.

Отже, респонденти з суперечливо-реалізованим типом смислотворення прагнуть визначитися між особистісною самореалізацією і власним матеріальним благополуччям, що на певному кроці кластерного аналізу об'єднуються у єдиний кластер та творчою активністю, яка включається в єдину систему цінностей лише на завершальному етапі кластеризації.

У респондентів з *суперечливо-нереалізованим* типом смислотворення, суперечливість структури цінностей також різноманітна. Ціннісне ядро у них утворене трьома ціннісними парами: 1) активне життя – краса природи і мистецтва; 2) матеріально забезпечене життя – впевненість у собі; 3) любов – щасливе сімейне життя. Кожна із зазначених пар на певному етапі доповнюється іншими цінностями. Загалом можна констатувати, що у респондентів суперечливо-нереалізованого типу простежується чітке структурування нереалізованих цінностей. Останні об'єднані у кластери творчої спрямованості, особистісної самореалізації та частково сімейного благополуччя.

Отже, порівнюючи показники індексу життєвого задоволення та суперечливості системи цінностей майбутніх педагогів, стає очевидною їх взаємозалежність. Розбалансованість системи цінностей відображається на типові системи смислотворення. А ціннісна невизначеність, водночас, позначається на рівні задоволеності життям та психологічному благополуччі.

Проведений емпіричний аналіз життєвої задоволеності у майбутніх педагогів засвідчив, що відчуття екзистенційної сповненості у них пов'язане з інтересом до життя на рівні прямої кореляційної залежності. Проте, переживати життєве задоволення повною мірою їм заважає суперечливість системи цінностей. Якщо зміст ціннісних кластерів у респондентів з різними типами смислотвірних систем мало чим відрізняється, то кількість ціннісних пар, що складають їх ціннісне ядро, різна. Найбільша розбалансованість спостерігається у майбутніх педагогів з суперечливим типом смислотвірної системи, а найменша – з узгодженим. Розв'язати ці ціннісні дилеми можна через поглиблений, осмислений самоаналіз власних життєвих цілей, що дасть можливість наповнити власну особистість екзистенцією. Однак зробити це можна за умови адекватного рефлексування власних станів, яке забезпечить повноту їх смислового самоаналізу, що, зрештою, і визначає перспективу подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. — 2007. — № 3. — С. 24—37.
2. Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. — М. : Институт социологии РАН, 2008. — Режим доступа : http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf.
3. Панина Н. В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н. В. Панина / Психология развития конкурентоспособной личности ; под ред. Л. М. Митиной. — М. : Изд-во Московского психологического социального института, 2003. — С. 192—194.
4. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95—121.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

6. Bernice L. Neugarten. The Measurement of Life Satisfaction / Bernice L. Neugarten, Robert J. Havighurst, Sheldon S. Tobin // Journal of Gerontology. — 1961. — Vol. 16. Issue 2. — P. 134—143.
7. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. — Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. — 320 p.
8. Denmark «happiest place on earth» [Electronic resource] // BBC News. Accessed 23 July 2011. — URL : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/5224306.stm>.
9. Diener E. The Satisfaction With Life Scale [Electronic resource] / E. Diener, A. Robert, R. Emmons, J. Larsen // Journal of Personality Assessment. — Vol. 49. Issue 1. 1985. — P. 71—75. — URL : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa4901_13.
10. Psychologist Produces The First-ever «World Map Of Happiness» [Electronic resource] // University of Leicester, ScienceDaily. 14 November, 2006. — URL : www.sciencedaily.com/releases/2006/11/061113093726.htm (accessed March 2, 2016).
11. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 57. — P. 1069—1081.
12. Sheldon S. Tobin. Life Satisfaction and Social Interaction in the Aging / Sheldon S. Tobin & Bernice L. Neugarten // Journal of Gerontology. — 1961. — Vol. 16. Issue 4. — P. 344—346.

ІГОР ГАЛЯН

Київ

THE STRUCTURE AND DETERMINANTS OF LIFE SATISFACTION OF FUTURE TEACHERS

The article analyzes the results of an empirical study of the structure and determinants of life satisfaction of future teachers. Life satisfaction is considered as a person's generalized conception of psychological comfort caused by several factors. It is claimed that the level of life satisfaction of future teachers is related to their existential fulfillment. However, contradictions in the system of values prevent them from experiencing life satisfaction to the full extent. The greatest imbalance of the values-related core is observed in the future teachers who have a controversial type of the sense-creating system, and the lowest – in those who have a coordinated type of the sense-creating system.

Key words: index of life satisfaction, psychological well-being, existential fulfillment, system of values, structure of values, cluster analysis, types of the sense-creating system.

ИГОРЬ ГАЛЯН

г. Киев

СТРУКТУРА И ДЕТЕРМИНАНТЫ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлены результаты эмпирического изучения структуры и детерминант жизненной удовлетворенности будущих педагогов. Жизненная удовлетворенность рассматривается как обобщенное представление человека о психологическом комфорте, вызванном рядом факторов. Утверждается, что индекс жизненной удовлетворенности будущих педагогов связан с их экзистенциальной исполненностью. Установлена взаимосвязь индекса жизненного удовольствия и противоречивости системы ценностей будущих педагогов.

Ключевые слова: индекс жизненного удовольствия, психологическое благополучие, экзистенциальная исполненность, система ценностей, структура ценностей, кластерный анализ, типы систем смыслообразования.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2016

УДК 159.9

ОЛЕНА ГОЛОВІНА

golovinaelena1963@mail.ru

м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ДУХОВНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено характеристику екзистенційного компоненту духовного інтелекту особистості. Доведено зв'язок екзистенційного компоненту духовного інтелекту студентів з показниками самоактуалізації, смисложиттєвих орієнтацій, екзистенційних ресурсів і здатностей. Охарактеризовано психологічний зміст екзистенційного компоненту духовного інтелекту як здатності до осмисленого переживання буття, розуміння свого місця у житті, готовності чинити свободний вибір, наділяти кожний день свого життя смислом, у критичних ситуаціях знаходити нові смисли існування, адаптувати їх з метою вирішення екзистенціальних проблем.

Ключові слова: духовний інтелекту, екзистенційний компонент духовного інтелекту, самоактуалізація, смисложиттєві орієнтації, екзистенційні ресурси.

Проблема духовності має особливе значення для українського суспільства, оскільки без оновлення ціннісно-сміслових основ особистості та суспільства неможливі економічні та соціально-політичні перетворення. Вимоги сучасного суспільства ставлять завдання докорінного реформування системи освіти, зміцнення її соціальної функції, реформування системи знань у формуванні нового світогляду сучасного покоління. Актуальність даної теми викликана, на наш погляд, по-перше, розумінням того, що економічне процвітання і технічний прогрес країни неможливі без розвитку духовних сил людини, по-друге, появою нової антропологічної парадигми, що намагається знайти місце духовності та людяності в контексті вже існуючого знання про психологічну суть людини та її розвиток, і по-третє, необхідністю подолання фрагментарності знань по проблемах духовності.

Перегляд проблеми духовності в умовах стратегічної переорієнтації має глибоке історичне підґрунтя. Питаннями вивчення саме духовних цінностей свого часу були зайняті багато зарубіжних філософів та психологів (І. Кант, Г. Гегель, М. Гайдеггер, С. К'єркегор, Г. Лейбніц, В. С. Солов'йов, Л. М. Толстой, С. Л. Франк, А. Швейцер, К. Ясперс, Г. О. Балл, Ган де Віт, С. Гроф, Д. Елкінз, Дж. Коннорс, А. Маслоу, Р. Мей, Д. Портер, А. Пріллетенскі, Г. Райх, К. Роджерс, Ж. П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм, Г. Олпорт, М. Мюррей, Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Еммонс, Л. Бінсвангер,

В. Франкл, І. Ялом, Р. Мей, С. Гроф та ін.). На пострадянському просторі особливо помітними стали роботи В. І. Абрамова, Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Беха, Б. С. Братуся, Л. П. Буєвої, В. П. Зінченка, Ф. Е. Василюка, О. І. Зеліченка, І. М. Ільїчевої, М. С. Кагана, С. Б. Кримського, Р. Л. Лівшиця, Д. О. Леонтьєва, С. Д. Максименко, М. К. Мамардашвілі, М. В. Савчина, В. І. Стрелкова, Т. О. Флоренської, В. Д. Шадрикова, В. М. Ямницького, Т. С. Яценко та ін.

Мета дослідження – визначити особливості екзистенційного компоненту духовного інтелекту особистості студентів.

Вибірку досліджуваних склали 48 студентів 3 курсу факультету психології та соціології ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Для вивчення екзистенційних особливостей духовного інтелекту особистості студентів нами були використані наступні методи:

1. Шкала екзистенцій А. Лангле – К. Орглера [4], яка визначає міру розвитку здатності до самодистанціювання, самотрансценденції, свободи та відповідальності.

2. Опитувальник смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва [3].

3. Диференційний тест рефлексивності Д. О. Леонтьєва, Є. М. Осіна, спрямований на вивчення системної рефлексії, квазірефлексії та інтроспекції [2].

4. Методика діагностики екзистенційних ресурсів особистості (І. В. Бринза и О. Ю. Рязанцева), спрямований на визначення міри

розвитку ресурсу свободи, смислу, милосердя, прийняття та віри [5].

5. Методика діагностики самоактуалізації особистості (адаптація Н. Ф. Каліної) [6].

6. Авторська методика діагностики духовного інтелекту особистості.

У наших попередніх дослідженнях духовний інтелект визначався як ментальний дієвий інструмент, що сформувався в результаті розвитку духовних здібностей особистості [1]. При розгляді духовного інтелекту як адаптивної форми підвищення якості життя ми керувались наступними параметрами його функціонування, що по суті є його компонентами: екзистенціальний, моральний, та трансцендентний. Виділені аспекти духовного інтелекту, пов'язані з відповідними духовними здібностями, свідчать про складність феномену «духовність» і необхідність застосування інтеграційного, холістичного підходу для вивчення духовності у рамках психологічної науки.

На рис. 1 показано структуру духовного інтелекту та особистісні характеристики, які відповідають його складовим. У даній роботі ми зупинились на описі першої складової - екзистенційної.

З рис. 2 видно, що показники смисложиттєвих орієнтацій позитивно пов'язані з показниками самоактуалізації. Так, цілі життя мають позитивний зв'язок з показниками орієнтації у часі ($0,55, p < 0,0001$), цінностей ($0,32, p < 0,05$), креативності ($0,37, p < 0,01$), автономності ($0,58, p < 0,0001$), саморозуміння ($0,62, p < 0,0001$), автосимпатії ($0,54,$

$p < 0,0001$), контактності ($0,47, p < 0,001$). Отже, осмисленість життя, його спрямованість на майбутню перспективу, здатність до цілепокладання у житті властиві студентам з вищими показниками само актуалізації, зокрема орієнтованих у часі, здатних сприймати час континуально – у нерозривній єдності минулого, теперішнього і майбутнього, тих студентів, що цінують життя, є самостійними, розуміють себе та свої потреби, мають високу самоповагу, творчі та комунікабельні.

Показники процесу життя позитивно пов'язані з показниками орієнтації у часі ($0,53, p < 0,0001$), цінностей ($0,43, p < 0,01$), креативності ($0,50, p < 0,001$), автономності ($0,48, p < 0,001$), саморозуміння ($0,44, p < 0,01$), ауто-симпатії ($0,40, p < 0,01$). Здатність знаходити смисл у повсякденному житті, прагнення переживати кожен день осмислено властиві студентам з високими показниками самоактуалізації.

Показники результатів життя позитивно пов'язані з показниками орієнтації у часі ($0,37, p < 0,01$), автономності ($0,48, p < 0,001$), саморозуміння ($0,64, p < 0,0001$), ауто-симпатії ($0,43, p < 0,01$), контактності ($0,46, p < 0,001$). Переконаність у продуктивному житті, задоволення його результатами властиві самоактуалізованим студентам.

Показники локусу контролю-Я позитивно пов'язані з показниками орієнтації у часі ($0,59, p < 0,0001$), автономності ($0,32, p < 0,05$), саморозуміння ($0,53, p < 0,0001$), ауто-симпатії ($0,39, p < 0,01$), контактності ($0,34$). Студенти-



Рис. 1. Концептуальна модель духовного інтелекту особистості

інтерналі, які несуть відповідальність за себе та власні вчинки, у більшій мірі самоактуалізовані, ніж студенти із зовнішнім локусом контролю.

Існують зв'язки між показниками локусу контролю-життя та показниками орієнтації у часі (0,55, $p < 0,0001$), креативності (0,39, $p < 0,01$), автономності (0,50, $p < 0,001$), спонтанності (0,34, $p < 0,05$), саморозуміння (0,49, $p < 0,001$), аутосимпатії (0,46, $p < 0,001$), контактності (0,53, $p < 0,0001$), гнучкості (0,37, $p < 0,01$). Відповідальність за власне життя, переконаність у здатності контролювати його події властиві самоактуалізованим студентам.

Встановлено зв'язки між показниками системної рефлексії та орієнтації у часі (0,34,

$p < 0,05$), а також між показниками інтроспекції і квазірефлексії з показниками автономності (-0,53 та -0,58, $p < 0,0001$ відповідно), спонтанності (-0,33 та -0,34, $p < 0,05$), саморозуміння (-0,37, $p < 0,01$ та -0,35), аутосимпатії (-0,69, $p < 0,0001$ та -0,38, $p < 0,01$), контактності (-0,68, $p < 0,0001$ та -0,43, $p < 0,01$), гнучкості (-0,65, $p < 0,0001$ та -0,40). Здатність до «корисної», продуктивної рефлексії властива самоактуалізованим студентам, у той час як схильність до самоспоглядання та псевдорефлексії властива студентам з низькими показниками самоактуалізації.

З рис. 3 видно, що показники самодистанціювання за шкалою екзистенції пов'язані з показниками цінностей (0,47, $p < 0,001$),

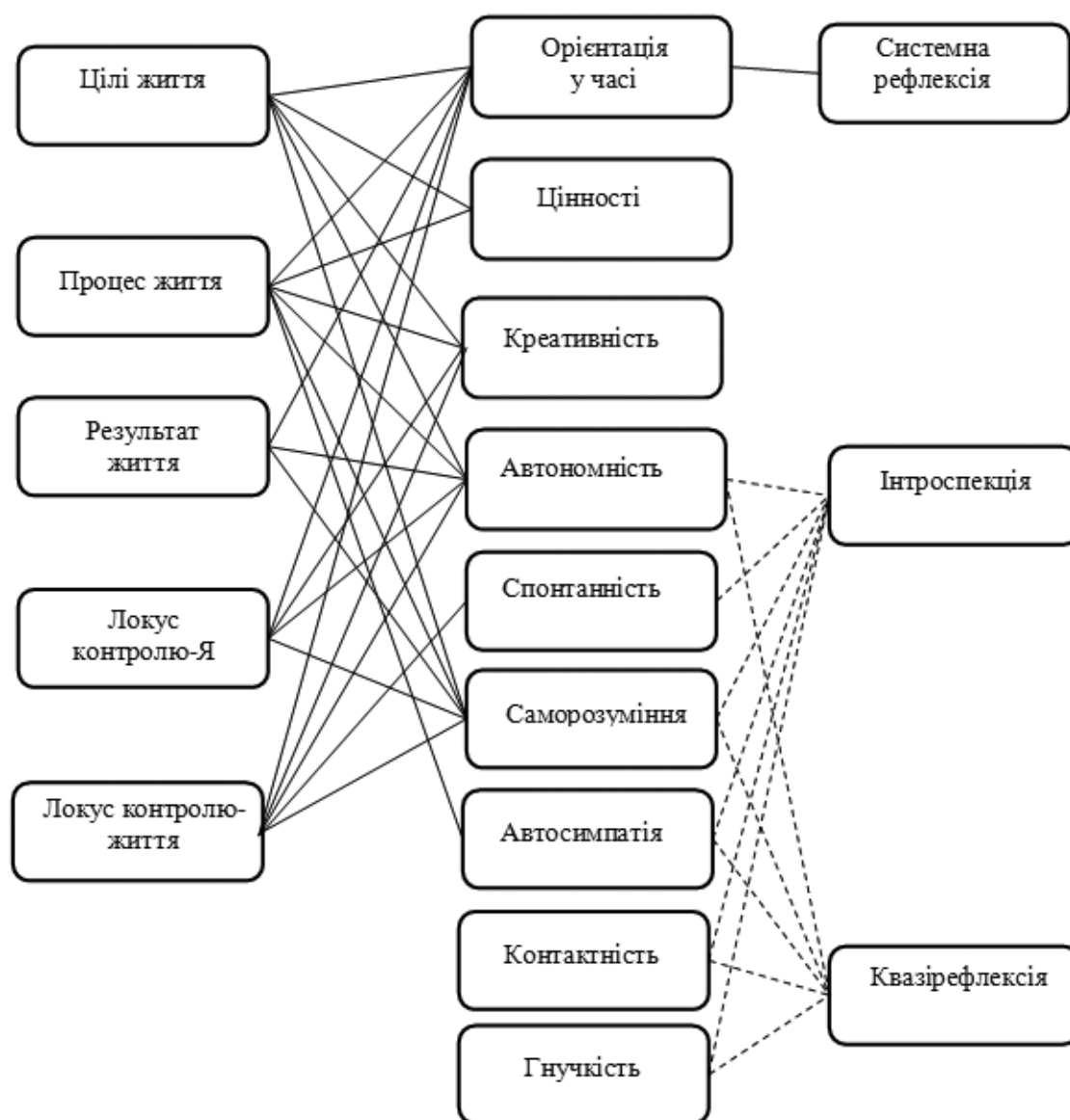


Рис. 2. Взаємозв'язок показників самоактуалізації та смисложиттєвих орієнтацій і рефлексії у студентів

креативності (0,40, $p < 0,01$), автономності (0,55, $p < 0,0001$), контактності (0,67, $p < 0,0001$) та гнучкості (0,78, $p < 0,0001$). Отже, здатність бути максимально об'єктивним по відношенню до себе, відсторонитись від власних потреб та бажань з метою подивитись на себе об'єктивно властиві студентам з вищими показниками самоактуалізації.

Показники самотрансценденції виявились пов'язаними з показниками цінностей (0,54, $p < 0,0001$), саморозуміння (0,66, $p < 0,0001$), аутосимпатії (0,39, $p < 0,01$), контактності (0,60, $p < 0,0001$). Студенти, здатні до співчуття, жити ради вищих смислів та цілей, емоційно залучатись до важливих справ та вищих цінностей буття виявляють вищий рівень само

актуалізації, краще розуміють себе, приймають себе та подобаються собі, контактні по відношенню до інших.

Показники екзистенційності свободи пов'язані з показниками цінностей (0,71, $p < 0,0001$) та контактності (0,50, $p < 0,001$), а показники відповідальності – з цінностями (0,59, $p < 0,0001$), автономності (0,46, $p < 0,001$), контактності (0,61, $p < 0,0001$), гнучкості (0,50, $p < 0,001$). Відчуття свободи вибору та вчинків характеризує само актуалізованих студентів – незалежних, впевнених у собі, компетентних та мудрих у складних ситуаціях життя.

З рис. 4 видно, що показники екзистенційних ресурсів особистості студентів пов'язані з їх смисложиттєвими орієнтаціями.

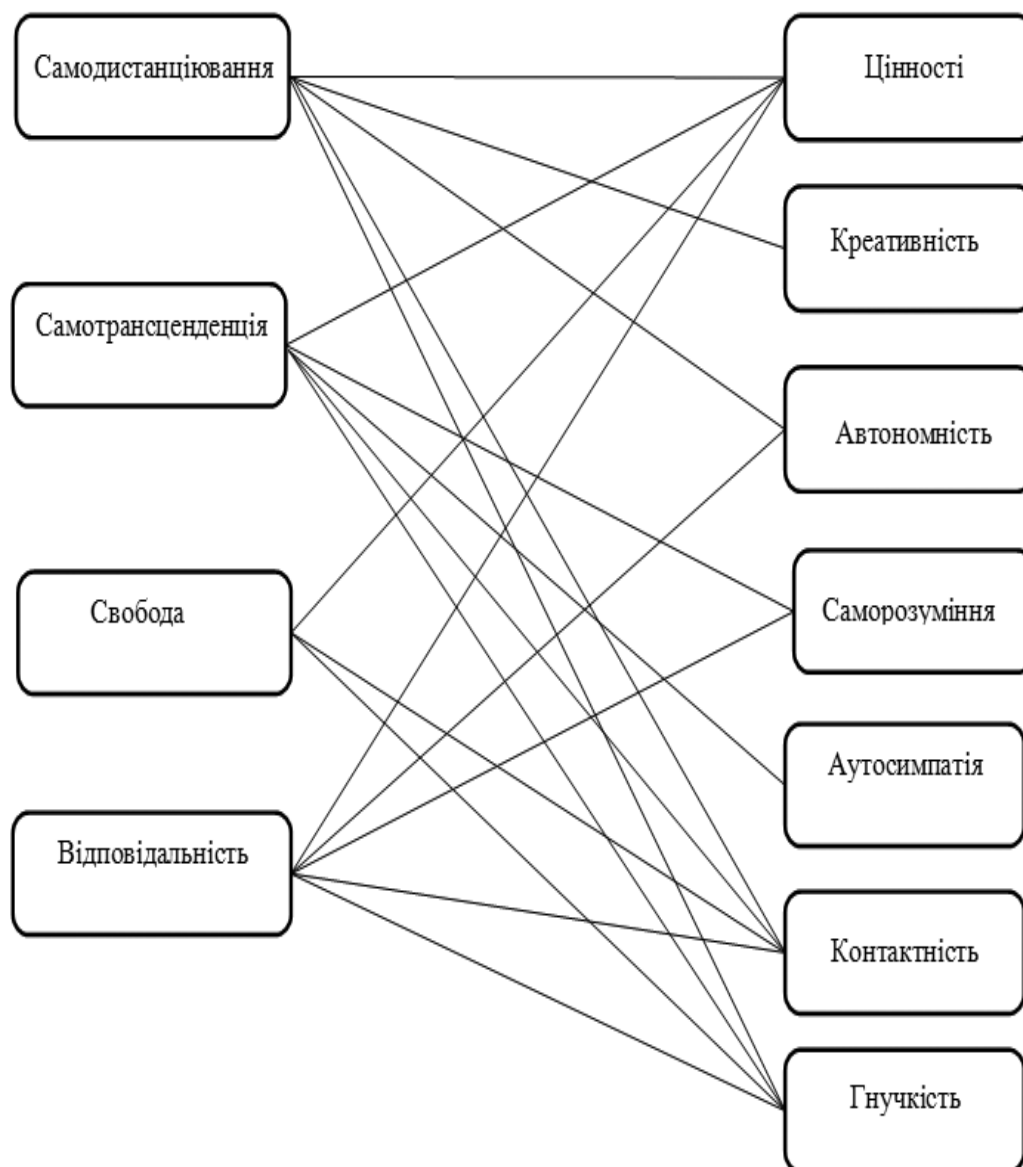


Рис. 3. Взаємозв'язок показників самоактуалізації та показників шкали екзистенції та екзистенційного компоненту духовного інтелекту у студентів

Встановлено, що ресурс свободи пов'язаний з локусом контролю-життя ($0,32, p < 0,05$), а ресурси віри - з показниками цілей життя ($0,30, p < 0,05$) та результату життя ($0,32, p < 0,05$). Визначення свободи як цінності та ресурсу у житті властиве студентам, відповідальним за своє життя. Використання віри та релігії як ресурсу у житті характеризує студентів, які наповнюють життя новими осмисленими цілями.

Встановлено зв'язки між показниками самотрансценденції та цілями життя ($0,80, p < 0,0001$), процесом життя ($0,63, p < 0,0001$), результатом життя ($0,84, p < 0,0001$), локусом контролю-Я ($0,72, p < 0,0001$) та локусом контролю-життя ($0,68, p < 0,0001$). Отже, ціннісне ставлення до світу та залученість особистості у почутті світу пов'язані з високою мірою розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Існують зв'язки між показниками свободи та цілями життя ($0,54, p < 0,0001$), результатом життя ($0,56, p < 0,0001$), локусом контролю-Я ($0,43, p < 0,01$) та локусом контролю-життя ($0,55, p < 0,0001$). Свобода як екзистенційна цінність, почуття внутрішньої свободи характеризують

студентів, які спроможні наділяти життя смислом.

Екзистенційний компонент духовного інтелекту (рис. 5) виявився пов'язаний з показниками смисложиттєвих орієнтацій процесу життя ($0,42, p < 0,01$), екзистенційними ресурсами віри ($0,60, p < 0,0001$), показниками цінностей у самоактуалізації ($0,37, p < 0,01$), креативності ($0,39, p < 0,01$), системною рефлексією ($0,42, p < 0,01$) та інтроспекцією ($0,46, p < 0,001$), а також показниками шкали екзистенції самотрансценденції ($0,44, p < 0,01$).

Екзистенційний компонент духовного інтелекту студентів, тобто здатність до екзистенції, під якою розуміється осмислення людиною свого буття, свого місця у житті, готовність чинити свободний вибір, наділяти кожний день свого життя смислом, а також здатність знаходити нові смисли існування, адаптувати їх під вимоги складних життєвих ситуацій, з метою вирішення екзистенціальних проблем, пов'язаний у студентів з мірою розвитку смисложиттєвих орієнтацій, зокрема зі здатністю емоційно захоплено переживати події життя, з мірою розвитку ресурсу віри,

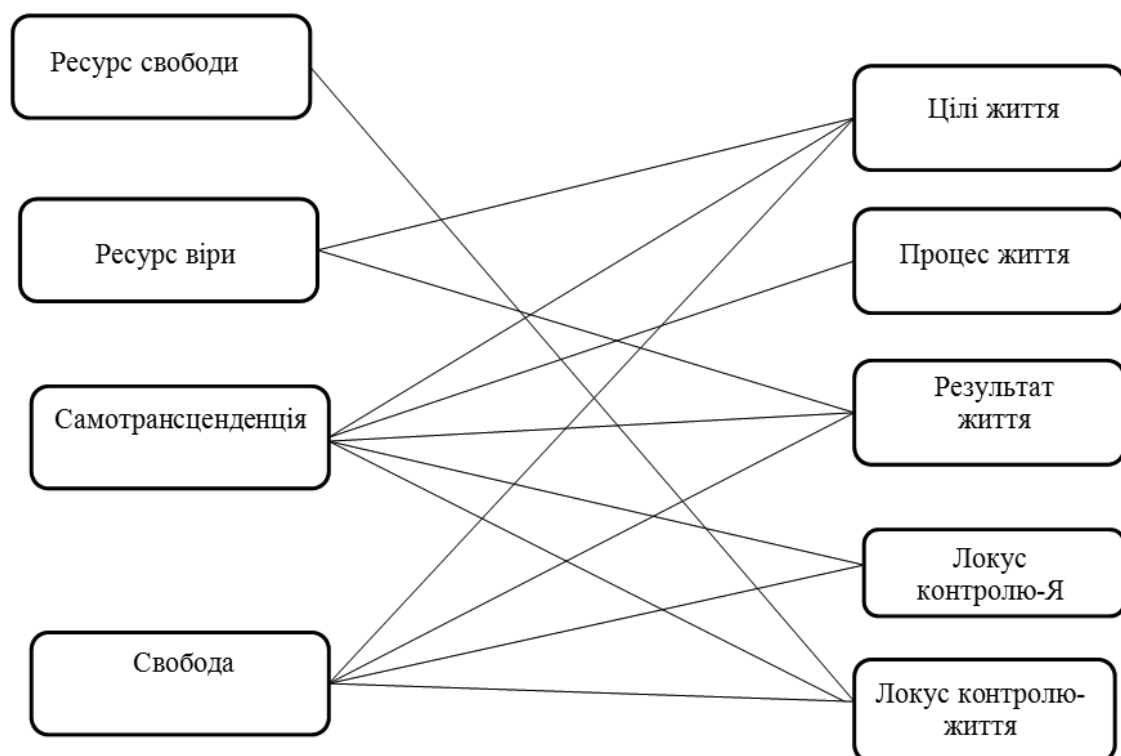


Рис. 4. Взаємозв'язок показників смисложиттєвих орієнтацій та показників шкали екзистенції та екзистенційних ресурсів у студентів

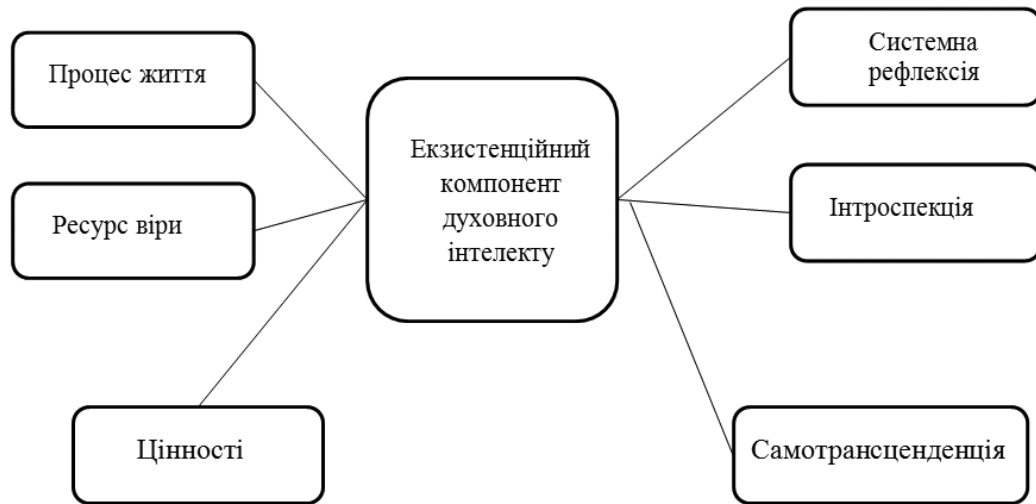


Рис. 5. Взаємозв'язок показників самоактуалізації та показників шкали екзистенції та екзистенційного компоненту духовного інтелекту у студентів

самотрансценденції, само актуалізації та здатності до рефлексії.

Екзистенційний компонент духовного інтелекту особистості студентів відповідає за їх здатність до осмисленого переживання буття, розуміння свого місця у житті, передбачає готовність чинити свободний вибір, наділяти кожний день свого життя смыслом, а також здатність знаходити нові смисли існування, адаптувати їх під вимоги складних життєвих ситуацій з метою вирішення екзистенціальних проблем. Здатність до екзистенції у студентів пов'язана з мірою розвитку смисло-життєвих орієнтацій, ресурсу віри, самотрансценденції, самоактуалізації та здатності до рефлексії.

Список використаних джерел

1. Головіна О. Ю. Аналіз наукових підходів дослідження духовного інтелекту / О. Ю. Головіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 3. — Херсон, 2015. — С. 27—33.
2. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология : журн. высш. шк. экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110—135.
3. Леонтьев Д. А. Тест «Смысло-жизненные ориентации» [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. — Режим доступа: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/703-cjo>.
4. Лэнгле А. Шкала экзистенции (Existenzskala) / А. Лэнгле, К. Орглер, С. В. Кривцова // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. — 2009. — № 1. — С. 141—170.
5. Рязанцева О. Ю. Экзистенційні ресурси осіб, що переживають психологічну кризу: автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 Загальна психологія, історія психології / О. Ю. Рязанцева ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2012. — 20 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.

OLENA HOLOVINA
Kharkiv

THE FEATURES AN EXISTENTIAL COMPONENT OF THE SPIRITUAL INTELLIGENCE OF THE PERSON

The article presents a description of the existential component of the spiritual intelligence of the person. It was proved the connection of the existential component of the spiritual intelligence of students with indicators of self-actualization, life orientations, existential resources and abilities. The psychological content of the existential component of the spiritual intelligence is the ability to experience a meaningful life, understanding of their place in life, readiness to make a free choice, confer every day of his life meaning, in critical situations, find new meanings of existence, to adapt them to solve existential problems.

Key words: spiritual intelligence, the existential component of the spiritual intelligence, self-actualization, the meaning of life orientation, existential resources.

ЕЛЕНА ГОЛОВИНА
г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ДУХОВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ

В статье представлена характеристика экзистенциального компонента духовного интеллекта личности. Доказана связь экзистенциального компонента духовного интеллекта студентов с показателями самоактуализации, смысловых ориентаций, экзистенциальных ресурсов и способностей. Охарактеризовано психологическое содержание экзистенциального компонента духовного интеллекта как способности к осмысленному переживанию бытия, понимание своего места в жизни, готовности сделать свободный выбор, наделять каждый день своей жизни смыслом, в критических ситуациях находить новые смыслы существования, адаптировать их с целью решения экзистенциальных проблем.

Ключевые слова: духовный интеллект, экзистенциальный компонент духовного интеллекта, самоактуализация, смысловые ориентации, экзистенциальные ресурсы.

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2016

УДК 159.923.2.072

АННА ГОРДЕНКО

м. Харків
gordenkoanna@mail.ru

ОСОБИСТІСНА РЕСУРСНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ

У статті розглянуто поняття ресурсності, яке розкрито через контекст особистісного потенціалу людини та її особистісного розвитку. Проаналізовано сучасні підходи до визначення ресурсності в різних напрямках психології, зокрема в психології стресу, психології праці та інших.

Автором надано теоретичний огляд стану вивчення проблеми ресурсності та її ролі у професійній діяльності працівників правоохоронних органів. Професійна діяльність правоохоронців має стресогенний характер, що вимагає від людини наявності певних якостей та вмінь. Наголошено, що особистісна ресурсність виступає як інтегральна характеристика особистості, котра є чинником успішного професійного самоздійснення правоохоронців.

Ключові слова: особистість, особистісний потенціал, професійна діяльність, ресурсність, правоохоронні органи.

Останнім часом все в психології набуває актуальності тема ресурсів і потенціалів особистості, які забезпечують ефективне вирішення завдань адаптації, саморегуляції, самореалізації, що призводить до необхідності більш чіткого визначення поняття «ресурсності», яке є досить новим для психологічної науки. У сучасній психології виділяють три підходи до визначення поняття «ресурс» – через конструкти «потужність», «здатність» і «властивість». Визначення ресурсу через поняття потужності, прийняте в психології

здібностей, характеризує діапазон інтелектуальної продуктивності або якість протікання інтелектуальних процесів. Визначення ресурсу через категорію здібностей зустрічається при описі ресурсної основи контролю поведінки [12]. Е. А. Сергієнко формулює продуктивну ідею про індивідуально специфічне поєднання когнітивних, емоційних та вольових ресурсів [10; 12]. Найбільш поширеним є підхід до розуміння ресурсів через категорії «властивості», «якості» і «фактори», що використовуються в різних галузях психології:

- психологія праці – потенційно доступні суб'єкту властивості, стани і умови, в тому числі, властивості середовища і інших людей, які суб'єкт може використовувати для досягнення успішності у професійній діяльності (В. А. Толочек);
- психологія розвитку – фактори, які знижують ризик дезадаптації, порушень розвитку, що пом'якшують вплив стресогенної події (А. S. Masten; Н. Scheithauer, F. Petermann);
- теорія стресу – це внутрішні і зовнішні фактори, які мінімізують або зовсім виключають вплив стресора, допомагають справлятися із загрозливими обставинами, полегшують адаптацію і підвищують стресостійкість людини (S. Taylor);
- психологія поведінки – це сукупність особистісних і середовищних засобів, цінностей, можливостей, які є в наявності в потенційному стані і які людина може усвідомлено використовувати при необхідності в оволодінні з важкою життєвою ситуацією (Е. А. Петрова);
- позитивна психологія – це неспецифічна система стійких (але таких, що можуть бути цілеспрямовано розвинуті та змінені) індивідуально-психологічних характеристик, що пов'язана з успішністю діяльності в ситуаціях невизначеності, досягнення та тиску і релевантна завданням вибору і здійснення діяльності в умовах, що змінюються (Д. А. Леонтьєв) [7].

Всі ці визначення характеризують потенційну доступність ресурсів, їх використання в разі необхідності для досягнення позитивних результатів (реалізації цілей, задоволення потреб, зниження ризику дезадаптації, забезпечення ефективності життєдіяльності). Ще однією особливістю є те, що в якості ресурсів можуть виступати як внутрішні можливості, так і зовнішні умови і відносини. Тому до зовнішніх ресурсів відносять властивості середовища, а також ті об'єкти і дії, до яких людина звертається для підтримки сприятливого емоційного стану.

Перспективність ресурсного підходу полягає також у тому, що він дозволяє перенести акцент з вивчення проблем подолання важких, стресових ситуацій на питання, пов'язані з особистісним розвитком, із самореалізацією суб'єкта, зокрема, у професійній діяльності.

Ресурсність є надзвичайно важливим чинником професійного самоздійснення фахівця.

В даний час, все більше зростає необхідність дослідження новітніх підходів і шляхів активізації особистісних ресурсів при оцінці професійної придатності.

Ресурсний підхід знаходить свій розвиток і в рамках моделі проактивного подолання, яке розглядається як поєднання процесів саморегуляції і подолання, що створює можливості для накопичення і розвитку ресурсів, котрі дозволяють людині просуватися в досягненні поставлених позитивних цілей, які спрямовані на особистісне та професійне зростання і стимулюють його.

Як наголошує Л. Е. Кузнецова, властивість особистості набуває якості ресурсу тільки в контексті адаптаційного процесу. Тобто позначити властивість особистості як ресурс – значить співвіднести його з умовами протікання і завданнями адаптаційного процесу. У цьому сенсі всі індивідуально-психологічні характеристики особистості в тій чи іншій мірі в різних умовах можуть виступати в якості ресурсних [5].

Ресурсами людини, зауважує Д. О. Леонтьєв, найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, що є для неї цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) (С. Е. Хобфолл). Ресурси людини визначають як «певні індивідуальні особливості, що зумовлюють складність або легкість долаття стресових ситуацій» [7, 40].

Науковці схильні називати ресурси також як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долаття життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу [4]. Водночас, як зазначає Ф. Майленова (2001), ресурс визначають і як стан, що характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також почуттям свободи.

В психології стресу та копінгів, як підкреслює О. С. Кочарян, ресурси подолання визначають як «сфери або характеристики, властивості людини, що підготовлюють її до дії в складний період» [4, 164].

Значний інтерес з точки зору дослідження ресурсів подолання представляють роботи, де

розглядається вплив їх кількісної характеристики. С. Хобфол (1988) у своїй теорії збереження ресурсів, стверджуючи, що фокус моделей стресу повинен бути спрямований у бік психологічних ресурсів, досліджує головним чином їх втрату. У концепції «консервування» ресурсів (COR-теорія) С. Е. Хобфол особливу увагу акцентовано на двох принципах: 1) люди прагнуть отримати, зберегти та використати свої психологічні ресурси якнайкраще; 2) люди прагнуть інвестувати свої зусилля у накопичення власних ресурсів: захистити від втрачання, або відновити ресурси, а також набуті нові ресурси для підвищення впевненості у майбутньому (екзистенційної надійності). Втім, С. Е. Хобфол називає ресурсами те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій. Він поділяє їх на зовнішні – соціальні та внутрішні – «душевні» (психологічні). Втрата зовнішніх та внутрішніх ресурсів переживається людиною як суб'єктивне неблагополуччя і стан психологічного стресу, вважає К. Макпаден [11]. У цій теорії такі кількісні характеристики, як витрата і відновлення ресурсу, відіграють центральну роль. Дана теорія має безпосереднє відношення до галузі психології праці, і, зокрема, до проблеми вивчення професійних деформацій. «Нереалізовані у професійній діяльності компетенції поступово починають редукувати, роблячи неможливим повернення до колишньої професії на високому рівні професіоналізму» [2, 38]. З іншого боку, «у міру професіоналізації успішність виконання діяльності починає визначатися набором професійно-важливих якостей, які роками «експлуатуються». Окремі з них поступово трансформуються в професійно небажані» [2, 94]. З погляду ресурсного підходу можна припустити, що, спочатку, будучи джерелом ресурсності в професії, професійно важливі якості у трансформованому вигляді або будучи витраченими здатні приводити до професійної деструкції, знижувати адаптивність професіонала.

На наш погляд, дана проблема є досить актуальною для майбутніх досліджень ресурсного забезпечення професійної діяльності.

Д. Магнуссон (2001) досліджуючи професійний стрес у психології праці, використовуючи

ситуаційний підхід, стверджує, що професії та спеціальності розрізняються як по ситуацій, так і за вимогами, які вони пред'являють. Це вимоги, що відносяться до завдань діяльності, до умов роботи (включаючи соціальні, фізичні, організаційні аспекти), а також до особистісних характеристик суб'єкта, його професійних якостей, особливо до тих, котрі можуть виступати в ролі психологічних ресурсів подолання важких, проблемних ситуацій професійного життя.

У сучасній психології зміст поняття «ресурси» розробляється в рамках розвитку теорії психологічного стресу. В. А. Бодров вважає, що «ресурси є тими фізичними та духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання його програми і способів (стратегій) поведінки для запобігання або купірування стресу» [2, 115]. Розрізняють два класи ресурсів: особистісні та середовищні (інакше, психологічні та соціальні). Особистісні ресурси (психологічні, професійні, фізичні) являють собою навички та здібності людини, середовищні ресурси відображають доступність особистості допомоги (інструментальної, моральної, емоційної) в соціальному середовищі (з боку членів сім'ї, друзів, товаришів по службі) і матеріальне забезпечення життєдіяльності людей, які пережили стрес або перебувають у стресогенних умовах [2, 11]. За Є. В. Медведєвої, життєстійкість характеризується як міра здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності. Вона виявляється ключовою особистісної змінної, що опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності. Тому життєстійкість є основною функцією ресурсності [11].

Таким чином, ресурсний підхід може бути використаний у дослідженнях, спрямованих на вивчення тих професій, які за характером праці є стресогенними та вимагають від професіоналів наявності специфічного комплексу психологічних характеристик, що виступають у якості ресурсів. Однією з таких професій є професія правоохоронця.

Метою даної статті є теоретичний огляд стану вивчення проблеми ресурсності та її

ролі у професійній діяльності працівників правоохоронних органів.

Правоохоронна діяльність є специфічним видом професійної діяльності, яка вимагає наявності та ефективного використання широкого спектру психологічних ресурсів.

Як показує аналіз літератури, психологічні характеристики співробітників правоохоронних органів, які можуть розглядатися як ресурси, виступали предметом дослідження в численних дослідженнях.

Робота правоохоронців дуже часто проходить в умовах стресу і тривоги, та вимагає від співробітника високих адаптаційних можливостей та мобілізації сил в критичних ситуаціях.

Екстремальний характер професійної діяльності співробітників органів внутрішніх справ зумовлюють високий рівень психосоматичної і нервово-психічної захворюваності, самогубств, посттравматичних стресових розладів, професійної деформації особистості у вигляді агресивності, збіднення емоційної сфери, зсув мотиваційних і морально-етичних цінностей [12, 125].

Це в свою чергу призводить до зниження ефективності професійної діяльності працівників ОВС в повсякденних і, особливо, стресових ситуаціях, і визначає необхідність оцінки і формування не тільки адаптивних типів поведінки, але й психологічної ресурсності правоохоронців в цілому.

Саме тому, дослідження психологічної ресурсності правоохоронців як інтегрального конструкту є важливими психологічного забезпечення та супроводу їх професійної діяльності. Аналіз наявних наукових публікацій не виявив досліджень, предметом яких була психологічна ресурсність як цілісне утворення в контексті правоохоронної діяльності.

У той же час, увагу численних дослідників привертала психологічні характеристики правоохоронців, які можуть бути визначені в якості її складових. Науковці звертались до вивчення рівня когнітивного розвитку, Я-концепції, локусу контролю, мотиваційної сфери, здатності надавати і сприймати соціальну підтримку, впливу соціально-підтримуючої мережі та його ефективності, а також, особистісних властивостей, що забезпечують стресостійкість [6]. Дослідженню різних

психологічних аспектів професійної діяльності правоохоронців присвятили свої наукові праці О. М. Бандурка, Г. В. Бабушкін, В. І. Барко, В. Л. Васильєв, Л. Казміренко, А. Караваєв, Д. Кобзін, В. Медведєв, О. М. Музичук, А. Стародубцев, О. Шаповалов, Г. Юхновець та ін. У науковій літературі представлені дослідження емоційно-вольового компоненту особистості службовців ОВС, що включає емоційну напругу під час роботи та вольові якості правоохоронців [8, 4]. Процес саморегуляції співробітників та рівень стресостійкості оперативного складу МВС було вивчено у роботі М. Калашнікової, яка визначила стресостійкість особистісною ресурсністю правоохоронців [3].

А. В. Осінцева, в своїх дослідженнях доводить, що невміння справлятися зі стресом, керувати своєю поведінкою в складних і напружених ситуаціях, знижує успішність і якість виконання співробітниками правоохоронних органів своїх посадових обов'язків, а також вимагає додаткових зусиль для підтримки оптимального психофізіологічного рівня. Все це призводить до наступних наслідків: підвищення плинності кадрів, зниження задоволеності працею, деформації особистісних і характерологічних якостей [9, 16]. І. Ю. Гореловим вивчено роль стильових особливостей саморегуляції у формуванні стилю професійної діяльності працівника міліції (2011). Дослідження Н. Мілорадової та Г. Попової показало, що використання певних способів саморегуляції є вираженням особистісних характеристик працівників ОВС та залежить від інтернальності або екстернальності особистості [8]. У дослідженні С. В. Асямова (2000) визначено специфіку локус-контролю та рефлексивності працівників ОВС. О. М. Складенко (2013) розглядає рівень суб'єктивного контролю в службовців органів внутрішніх справ як чинник життєтворчої діяльності.

Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ досліджено у роботі М. М. Дідуха (2014). Також до ресурсів особистості відносять інтелект, а саме його компоненти – емоційний, соціальний та академічний. Е. А. Клімовим (1996) з'ясовано, що рефлексивність сприяє успішному виконанню професійної діяльності з урахуванням предмета, цілей, засобів, умов і

особливостей професійної діяльності фахівців правоохоронної діяльності.

Виходячи з того, що службова діяльність працівників органів внутрішніх справ пов'язана з підвищеною відповідальністю, високими психічними та фізичними перевантаженнями, роботою в екстремальних умовах [1, 87], то адаптація до складних умов праці є однією з головних професійних якостей правоохоронців.

За О. В. Гарманової, до професійно-важливих якостей співробітника ОВС входять самооцінка, самоактуалізація, ідентичність життєвий сенс, емоційна врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність, відповідальність, цілеспрямованість, рефлексивність, адаптивність та психологічна гнучкість, що характеризують рівні психологічних ресурсів особистості [3, 85].

У дослідженнях мотиваційної сфери осіб правоохоронців було встановлено, що ресурсність є необхідним аспектом трудової мотивації співробітників ОВС [11; 12].

Однак, обмеження предмету дослідження вивченням окремих аспектів проблеми поза єдиного феноменологічного простору звужує не тільки можливості теоретичної інтерпретації досліджуваного явища, але і можливості створення та реалізації прикладних програм актуалізації ресурсного потенціалу правоохоронців.

У контексті неоднозначності поняття і розмаїття напрямів вивчення ресурсів особистості особливо значущим в рамках ресурсного підходу видається дослідження правоохоронної діяльності та особистості правоохоронців, специфіка яких визначає необхідність інтегрованого розгляду феномена.

Ми поділяємо точку зору С. Хазової, яка пропонує розуміти ресурси суб'єкта як психічні властивості, тобто в якості ресурсу можуть виступати тільки внутрішні (суб'єктні, особистісні) характеристики, а також згодні з О. Штепою, яка визначає здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим як психологічну ресурсність особистості. О. Штепа наголошує [13], що психологічна ресурсність особистості виявляється у її здатності само-

розвиватися, умінні бути компетентною у життєвих та професійних питаннях, автономною у прийнятті рішень, самодостатності у долатні складних життєвих ситуацій, умінні підтримувати та надихати інших, умінні бути творчою та досягати успіху, та є чинником змін особистісного саморозвитку.

Ми вважаємо, що вивчення саме психологічної ресурсності правоохоронців як інтегральної характеристики особистості та широкого кола її психологічних детермінант є актуальним напрямком досліджень у сучасній юридичній психології, які мають стати підґрунтям для створення практичних програм психологічного супроводу професійного навчання та професійної діяльності працівників правоохоронних органів.

Список використаних джерел

1. Дідух М. М. Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ / М. М. Дідух // Проблеми сучасної психології. — 2014. — № 26. — С. 129—143.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — М.: Деловая книга; Академический проект, 2005. — 240 с.
3. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С. А. Калашникова // Молодой ученый. — 2011. — № 8, Т. 2. — С. 84—87.
4. Кочарян А. С. Психология переживаний / А. С. Кочарян, А. М. Лисеная. — Харьков, 2011. — 215 с.
5. Кузнецова Л. Э. Формирование психологической готовности юношей к прохождению обязательной военной службы в ВС РФ с точки зрения ресурсного подхода / Л. Э. Кузнецова // Молодой ученый. — 2012. — № 3. — С. 324—327.
6. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. — Т. 2. — Кострома, 2010. — С. 40—42. — Режим доступа: www.mgppu.ru/IPHO/Publikacii_sotrydnikov.../LeontievDA.doc.
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 173 с.
8. Мариновская И. Д. Психология и педагогика в правоохранительной деятельности: Учеб. пособие / И. Д. Мариновская, С. Н. Тихомиров, В. Л. Цветков. — М.: Щит-М, 2005. — 238 с.
9. Осинцева А. В. Профессионально важные качества личностисотрудника ОВД в зависимости от вида деятельности / А. В. Осинцева, О. В. Гарманова // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2009. — № 4 (39). — С. 16—19.
10. Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В. И. Моросанова. — СПб.; М.: Нестор-история, 2014. — 208 с.

11. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. — 2012. — № 72. — С. 124.
12. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32. — № 1. — С. 120—132.
13. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості / О. С. Штепа // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. — К., 2011. — Т. 11. — С. 335—361.

ANNA HORDENKO
Kharkiv

PERSONAL RESOURCE AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL FORMATION LAW ENFORCERS

The author examines the concept of resource, which unfolds through the context of personal potential of a person and his personal development. Analyzes modern approaches to determining resources in different areas of psychology, particularly the psychology of stress, psychology of labor and others.

The article examines the impact of personal resource on professional formation, including law enforcement. As the work of the police has stress-producing character that requires a person with certain qualities and skills, the personal value it contributes to the professional development of law enforcement and helps to cope with the difficulties of the profession. Also the author analyzes the psychological value of law enforcement as an integral characteristic of personality.

Key words: personality, professional becoming, resource, law-enforcement activity, stress.

АННА ГОРДЕНКО
г. Харьков

ЛИЧНОСТНАЯ РЕСУРСНОСТЬ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ

Автор рассматривает понятие ресурсности, которое раскрывает через контекст личностного потенциала человека и его личностного развития. Анализирует современные подходы к определению ресурсности в разных направлениях психологии, в частности в психологии стресса, психологии труда и других.

В статье рассматривается влияние личностной ресурсности на профессиональное становление, в том числе правоохранительных органов. Так как работа правоохранителей имеет стрессогенный характер, что требует от человека наличия определенных качеств и умений, то личностная ресурсность именно способствует профессиональному развитию правоохранительных органов и помогает справиться с трудностями профессии. Также автор анализирует психологическую ресурсность правоохранителей как интегральную характеристику личности.

Ключевые слова: личность, профессиональное становление, правоохранительная деятельность, ресурсность, стресс.

Стаття надійшла до редколегії 28.04.2016

УДК 159.94

СВІТЛАНА ГРАБІЩУК, ОЛЕГ БЕЗВЕРХИЙ

м. Вінниця

grabsv0309@gmail.com

iava4@yandex.ru

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЖІНКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню психологічних особливостей самоактуалізації жінки у зв'язку з професійною діяльністю, залежно від типу обраної професії – керівна чи підлегла. Розглядаються поняття, умови та психологічні проблеми, які стають на перешкоді процесу самоактуалізації жінок. За результатами емпіричного дослідження встановлено наявність взаємозв'язків загального показника рівня самоактуалізації працюючих жінок із задоволеністю обраною професійною діяльністю, такими особистісними рисами, як агресивність, підозрілість, покірність, залежність і домінантність, а також з цінностями особистого життя.

Ключові слова: самоактуалізація, професійна самореалізація, цінності, жінки-керівники, жінки-підлеглі.

На сучасному етапі розвитку суспільства внаслідок соціальних, економічних, політичних та інших змін відходять у минуле чіткі розмежування суто чоловічих і жіночих сфер діяльності, тому життя вимагає гнучкіших гендерних моделей для здійснення життєвого шляху особистості та побудови її гармонійного внутрішнього світу. Демократичне суспільство стало ідеалом для значної частини людства, але часто навіть тут з боку держави жінки мають нерівні можливості при виборі майбутньої професії, прийнятті на роботу, просуванні, винагороді за працю, різний підхід до оцінки якості роботи порівняно з чоловіками. Ті законодавчо-правові та економічні зрушення, які відбуваються в нашому суспільстві, є лише передумовою для подолання нерівноправності жінки на ринку праці, а не для її самоактуалізації в професійній сфері, яка тісно пов'язана з питаннями соціального покликання, професійного зростання, використання права на творчість. Всезростаюча активність у суспільному житті жінок та значні зміни у їхніх моральних і духовних орієнтаціях, що спостерігаються в наші дні, вимагають детального вивчення процесу та оптимізації можливостей самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення сучасної жінки-професіонала.

Як засвідчив проведений нами аналіз наукової літератури, проблема самоактуалізації

жінки залишається лише частково розв'язаною у сучасній психології. У розвиток жіночої проблематики внесли свій вклад: Л. Ю. Бондаренко, Є. Весельницька, О. М. Вовченко, Є. В. Кулаєва, Л. Н. Ожигова, О. В. Стасенко, Н. Г. Шевченко та інші. У роботах останніх років значна увага приділяється гендерним особливостям самоактуалізації (М. Б. Гасюк, Т. М. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець та ін.), зростає кількість практично зорієнтованих досліджень з проблем духовності, сенсу життя людини, вершин її професійної діяльності, тобто з проблемами «акме» як мети процесу самоактуалізації (О. О. Бодальов, Б. С. Братусь, Т. Є. Ковальова, В. А. Петровський, М. Г. Ткалич, А. В. Фурман, Д. О. Шутько). Дослідження окремих аспектів професійної самоактуалізації та самореалізації жінки здійснювали В. А. Гупаловська, Т. П. Вівчарик, В. П. Кутішенко, О. М. Мірошніченко та інші.

Водночас спеціальні дослідження, присвячені вивченню особливостей професійної самоактуалізації жінок, проводяться недостатньо, хоча ця проблема є надзвичайно важливою для виявлення особистісно-професійного потенціалу жінки та оцінки ефективності професійної діяльності як важливого компоненту її самоактуалізації.

Мета статті полягає у представленні результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей самоактуалізації жінки в

професійній діяльності в залежності від типу обраної посади – керівної чи підлеглої.

Під професійною самоактуалізацією в психологічній науці розуміють складний, багаторівневий процес цілеспрямованого професійного розвитку зрілої особистості, який характеризується реалізацією особистісно-професійного потенціалу [6, 59].

Як зазначає О. В. Стасенко [5], саме представниці «слабкої» статі частіше зазнають труднощів як у пошуку роботи, так і в процесі самореалізації в професії, оскільки і на сьогоднішній день існують стереотипи про неможливість жінкам поєднувати успіхи і досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом і повноцінною сім'єю. Крім того, наявний подвійний стандарт у підході до виховання підростаючого покоління, в розподілі обов'язків у сім'ї та на робочих місцях.

На погляд В. А. Гупаловської, успішна професійна самоактуалізація більшою мірою сприяє становленню особистості жінки, ніж реалізація у сімейній сфері, оскільки позитивно впливає на психологічне здоров'я жінки, на позитивне переживання нею успішності становлення та задоволеність життям загалом, а отже, створює позитивне емоційне тло для сімейного життя і подальшого професійного та особистісного зростання [1, 20].

Л. Н. Ожигова [4] констатує наявність таких психологічних проблем працюючих жінок, що стають на перешкоді процесу самоактуалізації: орієнтація на зовнішню позитивну оцінку, що призводить до несамостійності особистості; наявність тривоги, пов'язаної з необхідністю зробити вибір між сім'єю і кар'єрою; зниження продуктивності через орієнтацію тільки на «міжособистісний» спосіб самоактуалізації; гіпервідповідальність і схильність брати на себе виконання чужих обов'язків, що ведуть до появи образу на оточуючих; відсутність особистісної, смислової наповненості гендерних уявлень, що зумовлює ригідні, соціально-типові форми поведінки жінки.

У зв'язку з цим актуальною є проблема виявлення психологічних особливостей особистості жінки, яка успішно самоактуалізується у професійній діяльності. О. М. Мірошніченко зазначає, що психологічні особливості самоактуалізації сучасної працюючої жінки

зумовлені задоволеністю її потреб у професійній та сімейній сферах. У професійній діяльності ці особливості стосуються вибору професій фемінного чи маскуліного типів за компенсаторним принципом, орієнтації на різні базові та термінальні цінності, задоволеності своїм професійним вибором та самореалізованості в обраній діяльності, співвідношення «Я-актуального» та «Я-ідеального» [3, 20].

На думку В. П. Кутішенка, самоактуалізація у професійній діяльності буде досягнута тоді, коли жінка перестане ігнорувати своє «Я», віднайде власну психічну реальність, відповідно, визначить адекватну до своїх здібностей сферу професійної діяльності, усвідомить можливості одночасного професійного та особистісного зростання, гармонійно поєднуюватиме в собі ділові риси особистості з фемінними якостями, що дозволить їй обрати свій індивідуальний шлях кар'єрного зростання [2, 98].

У ході дослідження, спрямованого на виявлення психологічних особливостей самоактуалізації жінок у професійній діяльності з урахуванням типу посади, яку займає жінка, була сформована вибірка із 80 респондентів жіночої статі – мешканок м. Вінниці та Вінницької області. Серед них – 40 жінок, які займають керівні посади (керівники, начальники відділів, менеджери, приватні підприємці), та 40 – підлегли (бухгалтери, операціоністи, секретарі, касири). Вік респондентів складає від 22 до 64 років.

Для досягнення поставленої мети були обрані методики: «Діагностика самоактуалізації особистості «САМОАО» (за А. В. Лазукиним), «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокічем), «Діагностика міжособистісних відносин» (за Т. Лірі), а також проведено анкетування респондентів для визначення рівня задоволеності обраною професійною діяльністю.

Як видно з результатів кореляційного аналізу (табл. 1), високий взаємозв'язок загального показника рівня самоактуалізації жінок спостерігається із задоволеністю професійною діяльністю.

Незалежно від типу професійної діяльності, жінки, які більшою мірою одержують задоволення від професійної діяльності, мають

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок між загальним показником рівня самоактуалізації та особливостями міжособистісних відносин працюючих жінок, їхніми ціннісними орієнтаціями та задоволеністю професійною діяльністю

Методика	Найменування шкали	К-т кореляції жінок-підлеглих	К-т кореляції жінок-керівників
«Діагностика міжособистісних відносин» (Т. Лірі)	Агресивність	-0,47**	-0,06
	Підозрілість	-0,49**	-0,14
	Покірність	-0,41**	0,04
	Залежність	-0,46**	-0,17
	Домінування	0,38*	0,00
«Ціннісні орієнтації» (М Рокіч)	Старанність	-0,30	0,31*
Задоволеність професійною діяльністю		0,68**	0,77**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

вищий рівень самоактуалізації порівняно з тими, які не одержують задоволення від професійної діяльності або негативно переживають свій професійний вибір. Цей показник є валідним, оскільки застосована нами методика «Діагностика самоактуалізації особистості «САМОАО» (за А. В. Лазукіним) із 100 питань містить лише два, які прямо стосуються професійного вибору. Оскільки мірилом самоактуалізації є насамперед суб'єктивні переживання, маємо підстави стверджувати, що задоволення професійною діяльністю є однією з вагомих причин зростання рівня самоактуалізації.

За результатами кореляційного аналізу, загальний показник рівня самоактуалізації досліджуваних, що займають підлеглі посади, статистично достовірно ($p_0 \leq 0,01$) обернено корелює із такими типами ставлення до оточуючих, як підозрілість ($r_{xy} = -0,49$), агресивність ($r_{xy} = -0,47$), залежність ($r_{xy} = -0,46$) та покірність ($r_{xy} = -0,41$). Загальний показник рівня самоактуалізації підлеглих працівниць позитивно корелює з домінуванням ($r_{xy} = 0,38$; $p_0 \leq 0,05$). Натомість вказані типи ставлення до оточуючих не мають статистично значущого зв'язку із загальним показником рівня самоактуалізації серед досліджуваних, які займають керівні посади.

Важливими умовами успішної професійної діяльності жінок, які займають підлеглі посади, є збалансованість двох особистісних особливостей: з одного боку, вони мають будувати конструктивні, неконфліктні стосунки з керівництвом. З іншого боку, вони повинні вміти відстоювати свої права, не дозволяючи ні порушення своїх трудових прав, ні психоло-

гічного домінування над собою. Агресивність і підозрілість зумовлюють підвищену конфліктність працівника, тому можна припускати, що ці риси знижують і задоволення від професійної діяльності, і рівень самоактуалізації. Залежність та покірність перешкоджають працівникам успішно захищати свої права та сприяють тенденції до психологічного домінування керівництва над ними в різних формах та до порушення їхніх прав.

З наведеної таблиці витікає, що тенденцію до високого рівня самоактуалізації мають ті жінки підлеглих професій, які здатні до неагресивного домінування. Зазначимо, що неагресивне домінування за змістом близьке до впевненості в собі. Такі жінки вміють відстояти свою позицію та донести свою думку до керівництва, разом з тим вони вміють робити це конструктивно, без агресивних проявів.

Вказані у таблиці риси (підозрілість, агресивність, залежність, покірність, домінування) мають низькі показники кореляції із задоволеністю професійною діяльністю. Значною мірою задоволеність професійною діяльністю зумовлена достатньо високою ефективністю діяльності. Для жінок, які займають керівні посади, ефективна менеджерська діяльність зумовлена репертуарною різноманітністю рольової поведінки, тому ефективний менеджер повинен вміти ефективно проявляти і недовіру (один з елементів підозрілості), і агресію, і залежність, і виконавську дисципліну (елемент покірності). Вказані риси мають проявлятися такою мірою, щоб забезпечити ефективний вплив керівника на персонал. Теоретичний аналіз виключає лінійну залежність, тому

Таблиця 2

**Взаємозв'язок цінностей професійної самореалізації
та особистого життя представників підлеглих та керівних професій**

Цінності професійної самореалізації	Цінності особистого життя	Жінки-підлеглі, <i>гху</i>	Жінки-керівники, <i>гху</i>
Цікава робота	Щасливе сімейне життя	+0,09	-0,33*
Цікава робота	Любов	-0,51**	-0,32*
Любов	Щасливе сімейне життя	0,25	-0,19

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

значення коефіцієнта кореляції близьке до нульового.

З наведеної вище таблиці видно, що рівень самоактуалізації жінок-керівників корелює з інструментальною цінністю «старанність» ($r_{ху} = 0,31$; $p_0 \leq 0,05$). Натомість, у жінок підлеглих професій така статистично достовірна кореляція не виявлена.

Старанність є однією з умов успішності менеджерської діяльності. Професійна успішність є однією з умов самоактуалізації. Тому старанність сприяє зростанню рівня самоактуалізації. Старанність має однозначний позитивний вплив саме на керівну діяльність, яка характеризується значним рівнем невизначеності, складності, ненормованості в часі. Для підлеглих професій старанність певною мірою сприяє успішності, однак, старанність як риса характеру, тісно пов'язана з ригідністю та залежністю, тому її значення для задоволеності професійною діяльністю у жінок підлеглих професій є суперечливою. У нашому емпіричному дослідженні для жінок підлеглих професій не виявлено статистично достовірного зв'язку старанності з рівнем самоактуалізації.

Для виявлення взаємозв'язку цінностей професійної самореалізації, яка є складовою загального показника самоактуалізації, та особистого життя нами були використані результати опитування респондентів за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. У таблиці нижче подано статистично значимі показники рангової кореляції.

Відповідно до наведених даних, у жінок існують різні тенденції співвідношення між цінностями любові і щасливого сімейного життя. Хоча показники кореляції між ранговими місцями двох вказаних цінностей і не

мають достатнього рівня достовірності, тенденції на нашій вибірці протилежні. У жінок-підлеглих зростання цінності любові корелює із зростанням цінності щасливого сімейного життя. У жінок-керівників зростання цінності любові корелює із зменшенням рангу цінності щасливого сімейного життя. Ми припускаємо, що у жінок-керівників значно частіше любов реалізується поза шлюбом та виступає контрастом з подружніми взаєминами. У жінок-підлеглих цінність любові значно тісніше прив'язана до шлюбу. Однією з причин є те, що соціальний статус та матеріальні умови середовища жінок-керівників відкривають можливості любові поза шлюбом, яких не мають жінки-підлеглі.

У жінок-керівників існує виразна тенденція до зниження рангу головних особистісних цінностей при зростанні вагомості цінності цікавої роботи. Ми припускаємо, що робота керівника настільки поглинає жінку, що в її свідомості цінність цікавої роботи протистоїть і любові, і щасливому сімейному життю. Жінка-керівник сприймає і любов (позашлюбну), і сім'ю, як перешкоди в роботі.

Натомість, у жінок-підлеглих цінність щасливого сімейного життя достовірно не пов'язана з цінністю цікавої роботи. Для цих жінок робота локалізована в аспектах часу, відповідальності, напруженості, результативності, тому значно меншою мірою конкурує з сімейним життям. З цієї причини жінки-підлеглі сприймають сімейне щастя як цілком сумісне, навіть незалежне щодо роботи, як таке, що зумовлене іншими чинниками, які не пов'язані з роботою.

Ми припускаємо, що на відміну від жінок-керівників, жінки-підлеглі розглядають любов значною мірою у зв'язку зі шлюбом: або як

складову пошуку шлюбного партнера (молоді жінки), або як певну фазу шлюбних стосунків. Ймовірно, любов для них є почуттям, яке поглинає особистість жінки та знижує рівень мотивації праці.

На основі теоретичного аналізу існуючих досліджень особливостей самоактуалізації жінок в професійній діяльності та проведеного нами емпіричного дослідження можна зробити такі висновки.

Рівень самоактуалізації і жінок-керівників, і жінок-підлеглих сильно корелює із задоволеністю професійною діяльністю. Можна обґрунтовано припускати, що рівень професійної самореалізації жінки є важливою складовою загального рівня її самоактуалізації.

Рівень самоактуалізації жінок-підлеглих виявився достовірно пов'язаним з їхнім стилем поведінки. Формально цей стиль характеризується негативними кореляціями рівня самоактуалізації з шкалами підозрілості, агресії, залежності та покірності, а також позитивною кореляцією з домінуванням. Ми припускаємо, що оптимальним стилем поведінки для цих жінок є впевненість в собі, здатність відстоювати свою думку, доводити керівництву свою правоту одночасно з вміннями поводитися конструктивно, без агресії.

Рівень самоактуалізації жінок-керівників виявився достовірно пов'язаним з цінністю старанності. Ми припускаємо, що орієнтація на цю цінність спрямовує жінку-керівника до подолання невизначеності та розбалансованості виробничого середовища, що особливо важливо для роботи менеджера.

Кореляційний аналіз цінностей виявив принципову відмінність між жінками-керівниками та жінками-підлеглими: значення для них цінності щасливого сімейного життя. Жінки-підлеглі показують сумісність цінностей цікавої роботи та щасливого сімейного життя. Жінки-керівники показують достовірну негативну кореляцію між цими цінностями. Це можна пояснити тим, що жінка-керівник глибоко «занурюється» в роботу і піклування про сім'ю вступає в конкуренцію з роботою. Ця суперечність рефлексується жінкою-керівником як необхідність вибору між роботою та сім'єю.

Обидві категорії жінок-працівників показують негативну кореляцію цінностей любові та цікавої роботи. Ми вважаємо, що любов, як почуття, що поглинає внутрішній світ жінки, створює перешкоди в професійній діяльності, знижуючи зацікавленість роботою.

Також нами виявлена розбіжність у співвідношенні цінностей любові та щасливого сімейного життя. Ми припускаємо у жінок-керівників тенденцію локалізувати любов поза шлюбом, а у жінок-підлеглих – у шлюбі. Ця розбіжність потребує додаткового дослідження.

Проведене дослідження проблеми самоактуалізації жінки в професійній діяльності може бути продовжене в напрямку поглибленої експериментальної перевірки висунутих припущень та вивчення зв'язку самоактуалізації з рівнем домагань, тривожністю, внутрішньою конфліктністю жінки та іншими особистісними особливостями.

Список використаних джерел

1. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Загальна психологія, історія психології / В. А. Гупаловська. — К., 2005. — 26 с.
2. Кутішенко В. П. Психологічні аспекти кар'єрного зростання жінки / В. П. Кутішенко, С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені А. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. — 2014. — Вип. 43. — С. 93—99.
3. Мірошніченко О. М. Особливості самоактуалізації жінки в професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Загальна психологія, історія психології / О. М. Мірошніченко. — К., 2007. — 21 с.
4. Ожигова Л. Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Педагогическая психология / Л. Н. Ожигова. — Краснодар, 2000. — 196 с.
5. Стасенко Е. В. Психологические особенности личности женщин, успешно самореализующихся в профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / Е. В. Стасенко. — Барнаул, 2007. — 233 с.
6. Шутько Д. О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості / Д. О. Шутько // Збірник наукових праць КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — 2014. — Вип. 24. — С. 752—762.

SVITLANA GRABISHCHUK, OLEG BEZVERKHYY
Vinnytsia

EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-ACTUALIZATION OF A WOMAN IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to empirical research of psychological peculiarities of self-actualization of a woman in connection with professional activities depending on the type of activity – inferior or leading activity. The concepts, conditions and psychological problems which prevent to the process of self-actualization of the women are considered. The existence of intercommunication of general indicator of level of self-actualization of the working women with their satisfaction of select professional activities, such personality traits as aggressiveness, suspiciousness, obedience, dependence and dominant, and also with values of personal life has been revealed using the results of empirical research.

Key words: self-actualization, professional self-realization, women-leaders, inferior working women.

СВЕТЛАНА ГРАБИЩУК, ОЛЕГ БЕЗВЕРХИЙ
г. Винница

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящается эмпирическому исследованию психологических особенностей самоактуализации женщины в связи с профессиональной деятельностью в зависимости от типа избранной профессии – руководящая или подчиненная. Рассматриваются понятия, условия и психологические проблемы, которые становятся препятствием процессу самоактуализации женщин. По результатам эмпирического исследования установлено наличие взаимосвязей общего показателя уровня самоактуализации работающих женщин с удовлетворенностью избранной профессиональной деятельностью, такими личностными чертами, как агрессивность, подозрительность, покорность, зависимость и доминантность, а также с ценностями личной жизни.

Ключевые слова: самоактуализация, профессиональная самореализация, ценности, женщины-руководители, женщины-подчиненные.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.922.1:372.3

ЛІЛІЯ ДУБЕЦЬКА

м. Івано-Франківськ

dubetska_liliya@mail.ru

РОЛЬ ДИТЯЧИХ МУЛЬТФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ-ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

У статті розкрито поняття «гендерні уявлення» та здійснено детальний опис гендерних стереотипів відповідно до класифікації І. С. Кльоциної. Представлено перелік мультфільмів, які найчастіше пропонуються для перегляду вихованцям Долинського дитячого будинку «Теплий дім». Висвітлено результати контент-аналізу мультфільмів, які свідчать про потенційно вагомий вплив змісту цих мультфільмів на формування в дошкільників гендерно-стереотипних уявлень щодо гендерних ролей, зовнішнього образу, рис характеру, поведінки, знань, вмінь, цінностей, почуттів та емоцій представників чоловічої та жіночої статі. У статті зроблено спробу висвітлення особливої ролі конкретних мультфільмів у формуванні гендерних уявлень хлопчиків та дівчаток, які виховуються в дитячому будинку.

Ключові слова: дошкільник, дитячий будинок, сім'я, гендерний стереотип, гендерні уявлення, дитячий мультфільм, контент-аналіз.

Головними трансляторами соціальних і культурних цінностей є батьки дитини. Вони насамперед впливають на формування її особистості. Перше сприймання, як відомо, є найсильнішим і здійснюється передусім завдяки прикладу батьків. Воно може стосуватися багатьох сфер життя дитини, навіть найпотаємніших, що створює особливу психологічну й емоційну атмосферу в сім'ї. В основі його – стосунки з батьком і матір'ю [10, 157].

Тому зростання дитини в умовах дитячого будинку, призводить до проблем в її емоційному, інтелектуальному, мовленнєвому та фізичному розвитку. Дитина має труднощі у спілкуванні та поведінці, характеризується звуженням світогляду, труднощами в особистісному зростанні та адаптації до нових умов життєдіяльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому. Також чимало труднощів спостерігається у формуванні гендерних уявлень вихованців дитячого будинку. Адже, можна без перебільшення сказати, що сім'я – це горнило формування гендеру. Гендерні ролі батьків – найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя. Інколи життєвий сценарій дітей повторює сценарії батьків, тому що в дитинстві маленька людина вирішила: «Буду таким, як тато (або такою, як мама)». Також

діти багато в чому копіюють ставлення батьків один до одного, формуючи стиль стосунків з протилежною статтю. Саме в сім'ї хлопчики та дівчатка засвоюють найрізноманітніші гендерні стереотипи. Оскільки, сьогодні в Україні більше ста тисяч дітей позбавлені можливості виховуватись в сім'ї, то актуальним є вивчення потенційного впливу поза сімейних чинників на формування гендерних уявлень хлопчиків та дівчаток, які виховуються в умовах дитячого будинку. Ряд даних чинників складають середовище однолітків, вплив освітніх закладів, ігри та іграшки, дитяча література, засоби масової інформації, дитячі мультфільми. Про роль, саме останнього чинника, у формуванні гендерних уявлень, ітиме мова у статті.

Науковцями досліджувались різні питання, пов'язані з використанням медіа-продукції в навчанні та вихованні дітей, в результаті чого було показано, що сучасні мультимедійні технології здійснюють сильний вплив на сприйняття інформації та її засвоєння (О. Араптанова, В. Коротова, В. Краєвський, Б. Лихачов, І. Лернер та ін.) [3, 105]. Змістові аспекти впливу медіа та мультиплікації на особистість дитини вивчали також З. І. Алфьорова, М. С. Аромштам, І. Б. Зубавіна, А. Ласманіс, Л. Лорензіні, Н. Є. Маркова, О. В. Петрунько, В. О. Яковлев та ін. [1; 2; 5; 7; 8; 11].

Спостерігається чимало науковців (Г. М. Гензур, Н. В. Гавриш, Г. А. Клокова, М. В. Сітцева), які у своїх статтях висвітлюють вплив мультфільмів на формування моральних якостей хлопчиків та дівчаток [3; 4].

Проте, питання впливу дитячих мультфільмів на формування гендерних уявлень дошкільників-вихованців дитячого будинку в психологічній науці залишається відкритим.

Тому метою нашого дослідження є здійснення аналізу дитячих мультфільмів як чинника формування гендерних уявлень хлопчиків та дівчаток, які виховуються в умовах дитячого будинку. Задля досягнення даної мети нами визначені наступні завдання: здійснити теоретичний опис гендерних уявлень та гендерних стереотипів; провести анкетування вихователів дитячого будинку для визначення мультфільмів, які найчастіше пропонуються для перегляду вихованцям; здійснити контент-аналіз дитячих мультфільмів та представити його результати; намагатися висвітлити потенційну роль конкретних мультфільмів у формуванні гендерних уявлень дошкільників-вихованців дитячого будинку.

Гендерні уявлення є невід'ємним компонентом гендерної ідентичності особистості, вони активно формуються саме у дошкільному віці. Гендерні уявлення – це первинні знання, які є основою гендерної ідентичності. Вони відображають узагальнений образ маскулінності, фемінінності, андрогінності, які засвоюються в процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем, латентних утворень, які є орієнтирами для дошкільника у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей. Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, установок, знань, суджень, цінностей, які має кожне конкретне суспільство, нація, народ і несвідомо чи свідомо прищеплює їх своїм нащадкам. Гендерні стереотипи в основному і визначають зміст гендерних уявлень дитини, а згодом і дорослої людини [9, 142–143].

Досліджуючи гендерні стереотипи, науковці виділяють кілька груп гендерних стереотипів. Серед них найбільш поширеною та загальноприйнятою вважається класифікація І. С. Кльоциної, яка поділяє їх на три основні групи:

Перша група – стереотипи маскулінності або фемінності. Іншими словами їх можна охарактеризувати як стереотипи мужності або жіночності.

Типовими маскулінними якостями вважаються інтелект, раціональність, незалежність, активність, сила (як фізична, так і психологічна, чи сила характеру), авторитарність, агресивність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику, здатність до досягнень.

Типовими фемінними якостями вважаються пасивність, чуйність, дбайливість, емоційність, м'якість, слабкість, турботливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, комунікабельність, сензитивність, емпатійність. Слід наголосити, що типові риси фемінності та маскулінності – це насамперед суспільно закріплені норми, стереотипи, а не результат об'єктивних природних відмінностей між статями. Жінки й чоловіки дійсно мають відмінності, які, проте, не завжди збігаються з суспільними стереотипами і які, тим більше, не мають нічого спільного з нерівноправністю статей, яка має суто соціальне та класове коріння.

Досить довго вважалося, що маскулінність і фемінність – це протилежні полюси однієї шкали, тобто висока маскулінність розглядається як низька фемінність (і навпаки). В сучасних психологічних концепціях статі та статево-рольової поведінки ці властивості розглядаються як відносно незалежні один від одного конструкти. Можливий одночасно високий розвиток обох характеристик, або одночасно низький рівень цих гендерно-рольових проявів. Поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині (незалежно від її статі) дістало назву андрогінність. У психології особистості, андрогінія розглядається як особистісна характеристика, не пов'язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації. Андрогінна особистість, стверджує С. Бем, втілює в

собі все краще обох статевих ролей, маючи високий рівень маскулінності і фемінності. Вважають, що високий рівень андрогінії – суттєва риса креативних особистостей [6].

Друга група гендерних стереотипів включає уявлення про розподіл сімейних і професійних ролей між чоловіками і жінками. До сімейної сфери зазвичай відносять жінок, приписуючи їм роль дружини – берегині сімейного вогнища, матері, господині, яка визначається тим, що тіло жінки призначене переважно для репродукції, репродуктивні жіночі функції абсолютизовані. Уособленням окремого типу ролі берегині є жіноча роль домогосподарки. Окрім гендерної ролі берегині, виокремлюють також наступні жіночі ролі: «барбі» – жінка є об'єктом чоловічого естетичного та еротичного задоволення, її спосіб життя нагадує нарцисичне існування гарної та дорогої ляльки; ділова жінка – годувальниця, заробітчанка, яка через економічні обставини змушена займатися бізнесом, а за сприятливих умов могла б повернутися до ролі берегині, оскільки, вона не присвячує себе цілком кар'єрі, а завжди зберігає рівновагу між професійними функціями і материнськими обов'язками; феміністка – найконтрверсійніша і найменш популярна модель, яка сприймається як анти жіночна, бо уособлює стереотипні уявлення про феміністку як чоловікоподібну, грубувату, статево невдоволену, озлоблену, агресивну.

Чоловіків зазвичай відносять до професійної сфери, приписуючи їм професійну роль (годувальник сім'ї, який своєю професійністю забезпечує сім'ю). Ш. Берн серед основних норм чоловічої гендерної ролі виокремлює успішність (статус) – гендерний стереотип, згідно з яким соціальна цінність чоловіка визначається величиною його заробітку й успішністю на роботі; фізичну твердість – володіння чоловіком фізичною силою і високою біологічною активністю; розумову твердість – чоловік має багато знати, бути компетентним, завжди контролювати ситуацію; емоційну твердість – чоловік повинен приховувати почуття і розв'язувати свої емоційні проблеми без сторонньої допомоги; анти жіночність – чоловікам слід уникати специфічно жіночих занять, видів діяльності і моделей поведінки.

Третя група гендерних стереотипів зображує різницю між професійною зайнятістю чоловіків та жінок. За існуючими стереотипами чоловікам приписують професії, пов'язані з управлінням, технікою, будівництвом та іншими значущими галузями, а жінкам приписують заняття та професії, пов'язані з творчістю, наданням певних послуг, одним словом, легка і не значима робота. Тому поширеною є думка про існування «чоловічих» та «жіночих» професій. Стереотипний перелік чоловічих занять включає професії архітектора, водія, інженера, механіка, дослідника, тощо, а жіночих – бібліотекаря, виховательки, вчительки, секретарки та інших. Також проводячи «вертикальний» розподілом сфер праці, прийнято вважати, що чоловіки займають керівні посади, а жінки мають посади з підлеглим характером [6, 188–202].

Гендерні стереотипи усіх трьох груп формуються в процесі соціалізації хлопчиків та дівчаток. Якщо основним джерелом впливу на формування гендерних стереотипів дошкільників є сім'я, то одним з небагатьох доступних чинників формування гендерних стереотипів вихованців дитячого будинку є перегляд дитячих мультфільмів.

З відповідей у анкетах, заповнених вихователями дошкільних груп Долинського дитячого будинку «Теплий дім», ми дізналися, що його вихованці здійснюють найчастіше перегляд наступних мультфільмів: «Просто-квашино», «Ну постривай!», «Русалочка», «Малюк і Карлсон», «Бременські музиканти», «Губка Боб – Квадратні Штанці», «Мауглі», «Том і Джері», «Пінгвіни Мадагаскару», «Марічка і ведмідь». Для того, щоб з'ясувати, яку інформацію містять дані мультфільми, нам необхідно було їх переглянути, здійснюючи паралельно контент-аналіз. У кожному з цих мультфільмів, нами виокремлено гендерно-стереотипні та гендерно-нестереотипні одиниці аналізу відповідно до таких категорій аналізу як гендерні ролі, зовнішній вигляд, поведінка, риси характеру, здібності, цінності, почуття та емоції мультиплікаційних героїв чоловічої та жіночої статі. Здійснивши кількісний підрахунок, виокремлених одиниць аналізу відповідно до категорії аналізу – стать мультиплікаційних героїв,

Таблиця 1

Мультиплікаційні персонажі чоловічої статі

%	Категорії аналізу
14	Гендерні ролі (батька, рятувальника, господаря, захисника, люблячого сина, чоловіка, переможця, домогосподарки)
4	Гендерно-стереотипні зовнішній вигляд, вміння та рід занять
3,6	Гендерно-нестереотипні зовнішній вигляд, вміння та рід занять
5	Небайдужість
3,5	Гендерно-стереотипні цінності, спосіб залицяння, здогадливості, сміливість, інтелектуальні здібності
1,5	Гендерно-стереотипна поведінка, професійна діяльність, фізична сила, внутрішні переживання, щирі емоції, почуття, терплячість, хвалькуватість, неадекватність, боягузтво, почуття гумору, виховання дитинчати, шкідливі звички, розсудливість, рішучість, хитрість
0,5	Гендерно-нестереотипна поведінка
0,5	Покірливість, обізнаність, винахідливість, завищена самооцінка, необізнаність, неухважність, справедливість, глузливість, комунікабельність, вихованість, ревності, кмітливості, здатності допомогти недругові, бешкетування, вдячності, несхвалення сентиментальності, роль матері, що виношує дитинча, злочинство, вербальні здібності, старанність, мудрість, чесність, надійність, підприємливість, сила волі, невпевненість у своїх силах, корисливість, слухняність, допитливість, самолюбівання, турботливість, слідкування за своєю зовнішністю

з'ясовано, що 75% мультиплікаційних персонажів є чоловічої статі. В той же час, загалом, відповідно до всіх, вищезгаданих категорій аналізу, виокремлено 362 одиниці аналізу щодо мультиплікаційних героїв чоловічої статі. Відсоткову виразність тієї чи іншої категорії аналізу дивись в таблиці 1.

Здійснивши кількісний підрахунок, виокремлених одиниць аналізу відповідно до категорії аналізу – статі мультиплікаційних героїв, з'ясовано також, що 25% мультиплікаційних персонажів є жіночої статі. Щодо цих мультиплікаційних героїв жіночої статі, нами виокрем-

лено 188 одиниць аналізу відповідно до уже згаданих категорій аналізу. Відсоткову виразність категорій аналізу дивись в таблиці 2.

Отримані результати дослідження свідчать про те, що мультфільми, які дивляться дошкільники-вихованці дитячого будинку, містять різні гендерні стереотипи, візуально й аудіально ознайомлюючись з якими, діти отримують значну порцію інформації щодо гендерних особливостей особистості представників чоловічої статі та представників жіночої статі. Виявлені у досліджуваних мультфільмах гендерні стереотипи є достатньо різноманітного

Таблиця 2

Мультиплікаційні персонажі жіночої статі

%	Категорії аналізу
11,7	Гендерні ролі (турботливої матері, безвідповідальної матері, люблячої доньки, домогосподарки, люблячої дружини, нехорошої няні, принцеси), гендерно-стереотипний зовнішній вигляд
10	Небайдужість
6	Здогадливості, гендерно-стереотипний рід занять
4	Бешкетування, егоїстичність, сміливість
2	Допитливість, необізнаність
1,8	Гендерно-стереотипні цінності, професійна діяльність, захоплення, комунікабельність, хитрість
1	Гендерно-нестереотипні цінності, захоплення
1	Гендерно-стереотипні потреби, фізичні можливості, невихованість, обізнаність розсудливості, докірливості, бажання продемонструвати свій гардероб
0,5	Гендерно-нестереотипні фізичні можливості
1	Самолюбівання, нетерплячість, жадібність, неакуратність, непокірливість, боягузтво, здатність допомогти недругові, глузливість, винахідливість, довіра до батька, врівноваженість, слухняність, безпечність, витривалість, неслухняність, турботливість, висміювання нежіночого заняття, почуття гумору, категоричність, гендерно-стереотипний об'єкт захоплення

змісту, що надає можливість дошкільникам ознайомлюватися з різними особливостями особистості представників чоловічої та жіночої статі. Тобто, діти мають можливість не тільки спостерігати зовнішній образ персонажів чоловічої та жіночої статі, а й отримувати інформацію щодо їхніх гендерних ролей, рис характеру, поведінки, вмінь та роду занять, потреб і цінностей, здібностей, почуттів та емоцій тощо. Це в свою чергу сприяє формуванню в дошкільників-вихованців дитячого будинку узагальненого образу фемінності та образу маскулінності.

Разом з тим, у проаналізованих мультфільмах, демонструються не цілком ідеалізовані гендерно-стереотипні образи представників чоловічої та жіночої статі. Це дає можливість дітям зрозуміти, що деякі гендерно-невідповідні прояви в процесі їхньої життєдіяльності, можуть виступати тією чи іншою гранню їхньої особистості, маючи повне право на своє існування. В цьому випадку можна стверджувати, що досліджувані мультфільми сприяють формуванню в хлопчиків та дівчаток, які виховуються в дитячому будинку, андрогінності, що може полегшити в подальшому їх пристосування до буденної реальності.

Ми не можемо не зауважити той факт, що кожен з досліджуваних мультфільмів, може відігравати свою відмінну й особливу роль у формуванні гендерних уявлень дошкільників, загальне бачення якої втрачається при дробленні мультфільму на окремі гендерні стереотипи. Спробуємо в загальному зауважити, в чому саме полягає особливе значення конкретно кожного, проаналізованого нами мультфільму.

Найбільш цінними, на нашу думку, для вихованців дитячого будинку є мультфільми «Простоквашино» та «Малюк і Карлсон», адже саме в даних мультфільмах зображається повноцінна сім'я з її перипетіями, відносинами між подружжям та відносинами між батьками і дитиною. Особлива цінність мультфільму «Аріель» полягає в тому, що в даному мультфільмі висвітлюються конструктивні відносини між розсудливим батьком і донькою, яка намагається розкрити своє внутрішнє «Я», залишаючись при цьому люблячою донькою для свого батька. Що стосується мультфільму

«Мауглі», то, на наш погляд, його цінність є в тому, що в даному мультфільмі розповідається історія представника чоловічої статі, який за допомогою своїх здібностей та наполегливості, зумів стати кращим з-поміж усіх, здобути визнання та повагу оточуючих, не соромлячись при цьому своїх внутрішніх переживань та емоцій. У мультфільмі «Бременські музиканти» неабиякою цінністю являється історія завоювання хлопцем-мандрівником руки і серця принцеси, яка викликала у даного молодого чоловіка ніжне почуття кохання. Особливість одного з найсучасніших мультфільмів «Пінгвіни Мадагаскару» ми вбачаємо у демонстрації його персонажами чоловічої статі науковості як такої, дослідницько-пошукової діяльності, інтелектуальності, механістичності мислення і т.д. Особливістю решти, проаналізованих нами мультфільмів, а саме, таких як «Ну, постривай!», «Том і Джері», «Губка Боб-Квадратні Штанці», «Марічка і ведмідь» являється переважання їх розважального характеру над змістовим наповненням. Разом з тим, у даних мультфільмах налічується чимала кількість фактів здогадливості, винахідливості, особливостей поведінки та рис характеру і т. д. персонажів чоловічої та жіночої статі.

Отже, у процесі соціалізації в хлопчиків та дівчаток формуються гендерні уявлення, зміст яких визначається, засвоєними дітьми, гендерними стереотипами. В основному виокремлюють три групи гендерних стереотипів. Найбільш ефективно засвоєння гендерних стереотипів дітьми відбувається у сім'ї. Проте, на їх формування впливають також інші чинники, серед яких перегляд дошкільниками дитячих мультфільмів. Особливо важливу роль даний чинник відіграє у формуванні гендерних уявлень дошкільників-вихованців дитячого будинку. Досліджувані нами мультфільми мають значний потенційний вплив на засвоєння вихованцями дитячого будинку гендерних стереотипів щодо гендерних ролей, зовнішнього вигляду, поведінки, рис характеру, здібностей, цінностей, інтересів, почуттів, емоцій представників чоловічої та жіночої статі. Сприяючи формуванню в дошкільників образу маскулінності та фемінності, проаналізовані мультфільми також

впливають на формування в дітей андрогінності. Разом з тим, досліджувані нами мультфільми не спроможні розкрити до кінця багатогранну сутність представників жіночої та чоловічої статі. Це вимагає від нас здійснення аналізу ряду інших мультфільмів, рекомендувавши які для перегляду дітям, ми сприяли б їх усвідомленню багатогранної жіночої та чоловічої натури, в той час як тим, хто створює дитячі мультфільми варто було б подумати над наближенням їх змісту до сучасної соціально-психологічної реальності.

Список використаних джерел

1. Алфьорова З. Термінологічні ігри щодо візуальних мистецтв / Зоя Алфьорова // Мистецтвознавство України: зб. наук. пр. / Акад. мистец. України, Ін-т пробл. сучас. мистец. — К., 2009. — Вип. 10. — С. 166—170.
2. Аромштам М. С. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду / М. С. Аромштам. — М.: Чистые пруды, 2006. — 32 с.
3. Гавриш Н. В. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості у дітей / Н. В. Гавриш, Г. А. Клокова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. — Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. — № 13 (272). — Частина I. — 291 с.
4. Гензур Г. М. Вплив мультфільмів на формування моральних якостей старших дошкільників / Г. М. Гензур // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. — Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. — № 13 (272). — Частина II. — 299 с.
5. Зубавіна І. Метаморфози статусу «реального» в кінематографі доби цифрових технологій / Ірина Зубавіна // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки (Мистецькі обрії): зб. наук. пр. / Ін-т пробл. сучас. мистец. НАМ України. — К., 2008. — № 10. — С. 205—219.
6. Клецина И. С. Самореализация и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. — Вып. 2. — СПб.: СПбГУ, 1998. — С. 188—202.
7. Ласманис А. Телевидение в воспитании детей: анализ исследований [Электронный ресурс] / Айварс Ласманис. — Режим доступа: <http://edumedia.iatp.by/lasmanis2.htm>.
8. Лорензини Л. Дети и мультики / Л. Лорензини // Психология. — 1994. — № 12. — С. 4—5.
9. Малкович М. М. Ідентифікація як механізм формування гендерних уявлень у дошкільному віці / М. М. Малкович // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід». — Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. — Вип. 23. — С. 141—148.
10. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посіб. / М. Г. Ткалич. — К.: Академвидав, 2011. — 248 с.
11. Яковлев В. А. Методология использования мультипликации в психологии развития детей и психотерапии / В. А. Яковлев // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения - 2009». — Вып. 2 «Методологические и теоретические проблемы психологии» / под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2009. — С. 60—610.

LILIA DUBETSKA

Ivano-Frankivsk

THE ROLE OF CARTOONS FOR CHILDREN IN FORMATION OF GENDER REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL-CHILDREN FROM ORPHANAGE

The article throws the light upon such notion as «gender representations». The author offers detail description of gender stereotypes in accordance with I. S. Klotsyna classification. The researcher specifies the list of cartoons, which are often suggested children for viewing in Dolyna orphanage «Warm House». The author presents the results of conducted content analysis of identified cartoons on which basis we can assert about significant influence of the content of these cartoons on formation of preschooler's gender-stereotype representations in terms of gender roles, appearance, traits of character, behavior, knowledge, skills, values, senses, emotions of male and female representatives. In the article an attempt was made to specify the special value of every specific cartoon in formation of gender representations of preschool-children from orphanage.

Key words: preschool children, orphanage, family, gender stereotype, gender representations, cartoon, content analysis.

ЛИЛИЯ ДУБЕЦКАЯ

г. Ивано-Франковск

РОЛЬ ДЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ-ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

В статье раскрыто понятие «гендерные представления» и осуществлено детальное описание гендерных стереотипов в соответствии с классификацией И. С. Кльоциной. Представлен перечень мультфильмов, которые чаще всего предлагаются для просмотра воспитанникам Долинского детского дома «Теплый дом». Представлены результаты контент-анализа мультфильмов, которые свидетельствуют о потенциально существенном влиянии содержания этих мультфильмов

на формирование у дошкольников гендерно-стереотипных представлений относительно гендерных ролей, внешнего облика, черт характера, поведения, знаний, умений, ценностей, чувств и эмоций представителей мужского и женского пола. В статье сделана попытка освещения особой роли конкретных мультфильмов в формировании гендерных представлений мальчиков и девочек, воспитывающихся в детском доме.

Ключевые слова: дошкольник, детский дом, семья, гендерный стереотип, гендерные представления, детский мультфильм, контент-анализ.

Стаття надійшла до редколегії 21.03.2016

УДК 159.923

НАТАЛЯ ЄВДОКИМОВА, ЛЮДМИЛА ОПАНАСЕНКО

м. Миколаїв

yevdokymova@ukr.net

ПРОФЕСІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто основні змістові аспекти професійної консультації, визначено провідні причини звернення за профконсультаційною допомогою. Уточнено особливості різних напрямків, типів і видів профконсультації, розкрито стратегії надання профконсультаційних послуг.

Ключові слова: професіоналізація особистості, професійна консультація, напрямки професійної консультації, стратегії надання профконсультаційної допомоги, типи профконсультацій, види профконсультацій, етапи проведення професійної консультації.

Процес професіоналізації характеризується вагомою особистісною значущістю, але недостатність соціального і професійного досвіду людини може викликати ряд труднощів психологічного характеру на кожній стадії професійного становлення. Особистість, незважаючи на те, до якої вікової групи вона належить, досить часто неспроможна самостійно долати перешкоди, пов'язані з професійним становленням, і потребує якісної професійної допомоги психолога-профконсультанта. До таких труднощів слід віднести: професійне самовизначення; подолання невпевненості та пошук раціонального вибору професійної діяльності; знаходження особистісного сенсу у професійній праці; пошук можливості самореалізації у професії; психологічні проблеми підвищення кваліфікації і професійного зростання; зміна професійної поведінки і стратегії діяльності; подолання професійної стагнації, криз, конфліктів у трудовій діяльності; відпрацювання стратегій оптимальної професійної тактики; подолання деструктивних моментів у професійному житті тощо [1].

Необхідність надання специфічного виду психологічної допомоги у вигляді професійної консультації зумовлена також модернізацією процесів з боку суспільства і держави щодо психологічного супроводу освітньої та кадрової політики, потребою розкрити потенціал кожної окремо взятої людини, готуючи її до активної й ефективної професійної діяльності.

Професійна консультація – це один із структурних елементів профорієнтаційної діяльності. Зміст поняття – багатогранний і багатоаспектний, у зв'язку з чим у теорії профорієнтації існують різні визначення цього терміну, кожне з яких розкриває важливий аспект діяльності професійного консультанта.

Професійна консультація (за Л. Кондратьєвою) – система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на надання допомоги людям (головним чином молоді) у виборі професії, що відповідає індивідуальним особливостям людини і потребам суспільства. Професійне консультування проводиться з урахуванням фізичних та психологічних індивідуальних особливостей опанта, його загальних та професійних інтересів, схильностей та здібностей,

медичних і психологічних вимог до працівника певної професії і протипоказань, а також відомостей про попит на робочу силу, можливостей працевлаштування та навчання, за тими чи іншими спеціальностями.

Професійна консультація (за О. Вітковською) – це система психолого-педагогічного вивчення особистості з метою надання їй істотної допомоги в успішній реалізації професійного самовизначення.

Професійна консультація (за Б. Федоршиним) – вид діяльності, який спрямований на виявлення індивідуальних психологічних властивостей, особливостей та якостей опантанта, мета якої – обґрунтованими порадами допомогти людині у професійному самовизначенні.

Професійна консультація (за О. Гудковою) – це взаємодія, співпраця клієнта і консультанта, які разом розглядають проблеми планування професійної діяльності клієнта і прагнуть знайти шляхи їх вирішення. Метою профконсультації є прагнення до того, щоб клієнт навчився розуміти себе, свій стан, критично оцінювати свої професійні можливості, свідомо використовувати способи саморозвитку і здійснення позитивного впливу на свою життєву ситуацію.

Професійна консультація (за Л. Бороновою) – просвітницька діяльність, яка дозволяє усвідомити сутність різних професій, зміст трудового процесу, вимог до працівників і перспективи розвитку галузі у цілому, статус професії і механізм отримання освіти у межах певної професійної діяльності.

Професійна консультація (за І. Назімовим) – надання порад і рекомендацій фахівців (лікарів, педагогів, психологів) з метою допомоги молоді у виборі професії.

Аналізуючи зазначені визначення, зауважимо, що в основу поняття професійної консультації покладено:

- 1) систему психолого-педагогічних заходів, спрямованих на надання профорієнтаційної допомоги;
- 2) систему психолого-педагогічного вивчення особистості у процесі професійного самовизначення;
- 3) процес взаємодії і співпраці клієнта і консультанта у процесі вирішення проблем планування професійної діяльності;
- 4) просвітницьку діяльність щодо роз'яснення сутності різних професій;
- 5) процес надання порад і рекомендацій щодо професійного вибору;
- 6) вид профорієнтаційної діяльності, направлений на професійне самовизначення клієнта (рис. 1).

Незаперечним фактом є те, що професійна консультація є типом психологічного консультування, оскільки у центрі профконсультації перебуває особистість у всій своїй складності психологічної структури, з індивідуальними проявами психологічних функцій, потреб, інтересів, домагань, профорієнтаційною позицією. Професійна консультація ґрунтується на активній пізнавальній діяльності клієнта, на його пізнавальних потребах, розкритті психологічної сутності різних професій, збагаченні досвіду самоаналізу, самооцінки, рефлексії, цілепокладання.

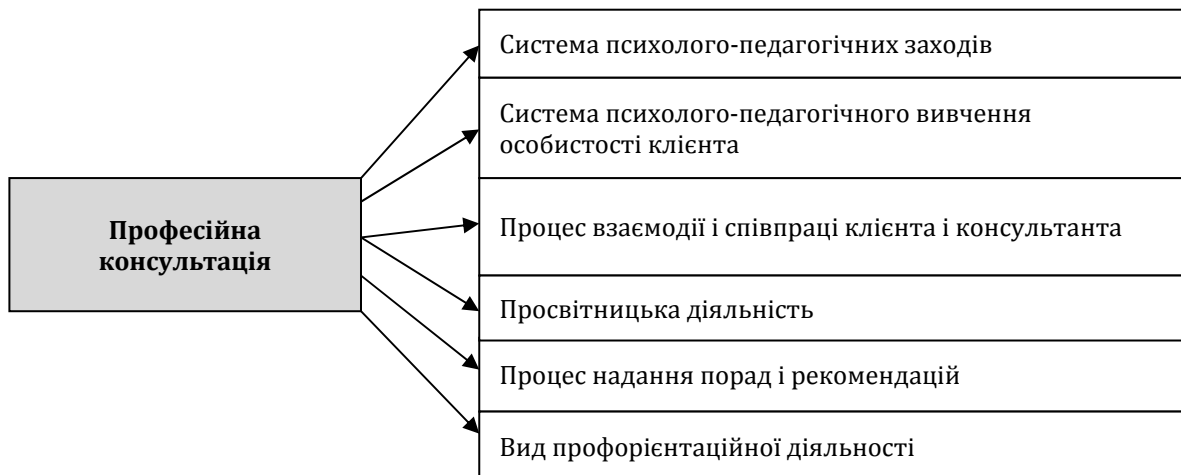


Рис. 1. Основні змістові аспекти професійної консультації

Основними завданнями професійної консультації є:

- 1) визначення психологічного запиту клієнта;
- 2) психологічний аналіз особистості клієнта (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану розвитку професійної кар'єри) з використанням спеціальних методів;
- 3) обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей клієнта;
- 4) формулювання висновків на підставі співставлення психологічних структур особистості та професії;
- 5) визначення шляхів подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого вдосконалення її психологічної структури у професійній діяльності (вибір чи зміна професії, навчання або перекваліфікація, компенсація або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій [2], [4], [7].

Причинами звернення за профконсультаційною допомогою можуть бути такі:

- 1) протиріччя між недостатньою поінформованістю людини про складний світ професій і необхідністю свідомого і самостійного вибору професійної діяльності;

- 2) протиріччя між невизначеними уявленнями, знаннями про вибір професійної діяльності і нагальною потребою вибору професійного шляху;
- 3) відмінності між потребами суспільства у кадрах і суб'єктивним особистісним професійним планом особистості;
- 4) протиріччя між професійним планом клієнта і його стійкими особистісними особливостями, які можуть перешкоджати ефективній професійній діяльності;
- 5) протиріччя між професійними планами клієнта і планами щодо його майбутнього у близьких і знайомих;
- 6) втрата інтересу до професії або розчарування у професійній діяльності, яка ще тільки здобувається клієнтом у виші;
- 7) труднощі професійної адаптації працівника до реальних умов професійної діяльності, трудового колективу;
- 8) наявність проблем, які виникли під час роботи внаслідок особистісної чи професійної невідповідності чи незадоволення професійним статусом;
- 9) наявність психологічних труднощів, пов'язаних із пониженням посади працівника, втратою роботи;
- 10) поява дискомфорту у професійній діяльності, зумовленого професійним вигоранням клієнта;
- 11) невідповідність особистості вимогам професійної діяльності у зв'язку зі зниженням працездатності, зумовлена віковими чи фізіологічними особливостями тощо [3].

Таблиця 1

Напрямки професійної консультації

Назва напрямку	Особливості профконсультаційної допомоги
Довідково-інформаційний	Надання актуальних і достовірних відомостей про зміст професії, про навчальні заклади, які готують спеціалістів певного фаху, стан ринку праці
Організаційно-управлінський	Координація між різними освітніми установами, службами зайнятості, відділами розвитку персоналу організацій і підприємств
Адаптаційний	Надання допомоги особам, які розпочали професійне навчання або безпосередньо приступили до професійної діяльності
Стимулюючий	Актуальний у ситуації переживання професійної стагнації, депресії, професійного вигорання, втрати перспективи професійного розвитку і кар'єри
Корекційний	Надання допомоги тим клієнтам, які переживають нормативні і ненормативні професійні кризи, труднощі у професійному спілкуванні і співпраці з іншими членами трудового колективу
Реабілітаційний	Надання допомоги особам, які частково втратили працездатність та людям з обмеженими фізичними можливостями (інвалідам), що потребують особливої морально-емоційної підтримки, формування активної позиції, оптимізму
Маніпулятивний	Нав'язування клієнту певної професійно орієнтованої послуги

Зважаючи на сутність запиту клієнта, можна умовно виокремити такі напрямки профконсультативної допомоги: довідково-інформаційний, організаційно-управлінський, адаптаційний, стимулюючий, корекційний, реабілітаційний, маніпулятивний (табл. 1).

В основі вищезазначених напрямків покладено основні стратегії надання профконсультативної допомоги, а саме:

- 1) інформаційно-просвітницька стратегія (надання вичерпної інформації щодо «світу професій», після чого клієнт самостійно здійснює професійний вибір, не обговорюючи його з консультантом);
- 2) тестологічна стратегія (використання стандартизованих психодіагностичних методик у ході професійної консультації);
- 3) раціоналістична стратегія (раціональні розрахунки та аргументи для здійснення професійного вибору);

- 4) психоаналітична стратегія (виявлення «внутрішніх» прагнень особистості та їх спрямування у позитивне річище);
- 5) гуманістично-психотерапевтична стратегія (безумовна повага до клієнта, особлива турбота про його унікальність);
- 6) організаційна стратегія (активна взаємодія різних соціальних інститутів);
- 7) стратегія надання часткових послуг (профконсультантом надається лише часткова послуга у сфері профорієнтації);
- 8) виховна стратегія (у процесі професійної консультації реалізується, передусім, функція розширення світогляду клієнта);
- 9) примусова стратегія (на перший план профконсультативної виходить допомога у набутті сенсу навіть у найбільш непривабливих або навіть принизливих виборах, пов'язаних з професійною діяльністю);
- 10) активізуюча стратегія (реальна взаємодія з клієнтом і виведення його на

Таблиця 2

Типи профконсультацій

Тип професійної консультації	Її особливість
Рання, дитяча консультація	В основу консультації покладено формування позитивного ставлення до праці, сприяння вибору гуртків, додаткових занять, пов'язаних з індивідуальними особливостями дитини
Профконсультація учнів	Підготовка до професійного вибору; формування ціннісно-сислової та операційної основи процесу самовизначення; розвиток уявлень про основні дії у ситуації вибору і реалізації своїх життєвих цілей
Профконсультація вчителів	Реальна співпраця з педагогами з метою розподілу основних функцій профорієнтаційної допомоги учням
Профконсультація батьків	Створення умов для ефективної співпраці з метою погодженого розподілу зусиль по наданню профорієнтаційної допомоги дітям
Профконсультація випускників ЗОШ	Сприяння свідомому професійному самовизначенню юнаків і дівчат, уточнення і перевірка професійного вибору
Профконсультація абітурієнтів	Надання допомоги абітурієнтам в уточненні спеціальності, змісту її професіограми і психограми
Профконсультація у ситуації профвідбору	Передбачає особливу діяльність профконсультанта, основною метою якої є ретельний відбір претендентів на професії з особливими умовами праці
Профконсультація безробітних	В основі такої консультації надання допомоги при виборі нової професії і нового місця роботи, а також вибір професії і місця її здобуття у ситуації відсутності професійної освіти
Профконсультація працівників відділу кадрів	Надання методологічної консультації з моделюванням практичних ситуацій професійного консультування
Профконсультація людей з інвалідністю	Основною метою такої професійної консультації виступає допомога людині з особливими потребами активно включитися у професійну діяльність, яка визначається на основі врахування індивідуальних і компенсаторних особливостей особистості, реальної ситуації працевлаштування після здобуття професії і можливості найбільш повної реалізації потенціалу людини з інвалідністю
Ретроспективна профконсультація	Використовується у ситуації прагнення клієнта з певним життєвим і професійним досвідом відрефлексувати своє життя чи певний його відрізок

рівень суб'єктивної побудови свого професійного майбутнього);

- 11) стратегія обману (використання неправдивої інформації у роботі з клієнтом або керівником-замовником, які зобов'язують профконсультанта працювати певним чином, за заздалегідь розробленим сценарієм, і «карають» за інші варіанти розгортання ситуації);
- 12) стратегія самообману (психолог-профконсультант здійснює неповноцінну допомогу або просто маніпулює клієнтом; в основі такої стратегії лежить прагнення задовольнити клієнта будь-яким способом).

Цікаво зауважити, що у практиці професійного консультування можна зустріти приклади різних варіантів стратегії самообману, а саме:

- директивне консультування (психолог легко встановлює контакт з клієнтом, створює атмосферу безумовної довіри, але при цьому професійне консультування не спрямоване на досягнення реальної результату, проте клієнт залишається дуже задоволеним після консультації);
- деструктивно-рекомендаційна стратегія (виражається у прагненні змінити долі



Рис. 2. Види професійної консультації

людей, у якому самостверджується сам профконсультант);

- адаптаційно-маніпулятивна стратегія (клієнт починає управляти процесом консультування, маніпулює психологом, переносить відповідальність на консультанта).

Залежно від клієнта, з яким проводиться професійна консультація визначають такі типи профконсультатій: рання, дитяча консультація; профконсультація учнів; профконсультація учителів; профконсультація батьків; профконсультація випускників ЗОШ; профконсультація абітурієнтів; профконсультація у ситуації профвідбору; профконсультація безробітних; профконсультація працівників відділу кадрів; профконсультація людей з інвалідністю; ретроспективна профконсультація.

Розглянемо детально кожен із зазначених типів (табл. 2).

Професійну консультацію поділяють також на види за певними критеріями, а саме: за кількістю учасників; за змістом; за формами роботи (рис. 2).

У теорії професіоналізації виділяють три етапи проведення професійної консультації (за К. Платоновим):

- 1) підготовча професійна консультація (підводить клієнта до усвідомленого і правильного вибору професії; на цьому етапі профконсультація носить розвивальний характер, оскільки спрямована на розвиток здібностей і позитивних якостей особистості);
- 2) завершальна професійна консультація (надається допомога у виборі професії відповідно до інтересів, схильностей і психофізіологічних особливостей клієн-

та; консультація носить рекомендувальний характер);

- 3) уточнююча професійна консультація (передбачає перевірку правильності, обґрунтованості, усвідомленості професійного вибору або вибору стратегії професійного розвитку).

Отже, професійне консультування, як засіб професіоналізації особистості, фокусується на підготовці клієнтів до професійного самовизначення, до входження у професію і до наступних кроків на шляху професійного становлення і зростання. Крім того, профконсультування охоплює широке коло питань, які виникають у процесі розгортання кар'єри і при завершенні професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. — К. : Наук. світ, 2001. — 92 с.
2. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. — М. : Знание, 1983. — С. 58—61.
3. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О. М. Кокун. — К. : ДП «Інформ-аналіт. агентство», 2012. — 200 с.
4. Панок В. Г. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В. Г. Панок, І. М. Зварич, Я. В. Чапак, О. М. Чернопиский. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. — 272 с.
5. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. — К. : Радянська школа, 1980. — 160 с.
6. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии / Г. В. Резапкина. — М. : Генезис, 2007. — 144 с.
7. Синявський В. В. Психологічні основи професійної консультації безробітних: навч.-метод. посіб. / В. В. Синявський. — К. : ІПК ДСЗУ, 2011. — 90 с.
8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.

NATALIA YEVDOKIMOVA, LIUDMYLA OPANASENKO
Mykolaiv

PROFESSIONAL COUNSELING PROFESSIONALISATION AS A MEANS OF PERSONALITY

The article describes the main substantive aspects of professional consultation, identified the leading causes of treatment for profkonsultatsionnye help. Specify features of different directions, types and kinds profkonsultatsy disclosed strategy of profkonsultatsionnyh services.

Key words: professionalization of the individual, professional advice, direction of professional advice, strategies of profkonsultatsinoi aid types profkonsultatsy, profkonsultatsy types, stages of professional advice.

НАТАЛЬЯ ЕВДОКИМОВА, ЛЮДМИЛА ОПАНАСЕНКО
г. Николаев

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены основные содержательные аспекты профессиональной консультации, определены ведущие причины обращения за профконсультационную помощью. Уточнены особенности различных направлений, типов и видов профконсультаций, раскрыты стратегии предоставления профконсультационных услуг.

Ключевые слова: профессионализация личности, профессиональная консультация, направления профессиональной консультации, стратегии предоставления профконсультационной помощи, типы профконсультаций, виды профконсультаций, этапы проведения профессиональной консультации.

Стаття надійшла до редколегії 01.04.1016

УДК 159.98:377.3

АННА ЖУРАВЕЛЬ

м. Глухів

azhuravel83@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПОБУДОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У статті досліджено проблему підготовки майбутніх психологів у вищій школі. Розглянуто періодизацію життєвого шляху професіонала і роль студентського віку у підготовці особистості до побудови професійної кар'єри. Проаналізовано сутність поняття психологічної готовності до професійної діяльності і здійснення професійної кар'єри. Описано основні компоненти готовності особистості до професійної діяльності, зокрема: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Представлено психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів психологічної готовності до побудови професійної кар'єри.

Ключові слова: професійна діяльність, кар'єра, психологічна готовність до побудови професійної кар'єри, психолого-педагогічні умови.

У сучасному суспільстві пріоритет у ході працевлаштування надається конкурентоздатному спеціалісту, що уміє мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення професійних завдань, відповідно й професійна підготовка спеціалістів у ВНЗ має бути зорієнтована не лише на забезпечення студентів системою знань та формування у них необхідних умінь і навичок, а й на підготовку майбутніх спеціалістів до кар'єрного росту. У зв'язку з цим, одним із ключових напрямів фахової підготовки майбутніх психологів стає підготовка до побудови власної професійної кар'єри.

Проблема підготовки психологів у вищій школі набула особливого значення у зв'язку із великим соціальним запитом на таку спе-

ціальність та різними формами їхньої підготовки у межах ВНЗ.

Психолог взаємодіє з різними категоріями клієнтів, надає їм психологічну допомогу при вирішенні широкого спектру професійних та особистісних проблем. Відповідно для ефективного виконання своїх функцій і успішної побудови професійної кар'єри йому слід проявляти відкритість до не співпадаючих з власними поглядів і цінностей, гнучкість мислення та поведінки, терпимість до фрустрації та невизначеності, здатність до самоконтролю, високий рівень пізнавальної активності, організаторські здібності, креативність, інтуїцію тощо. Перераховані особистісні риси та уміння відносяться до психологічних чинників

мікрорівня, що впливають на успішність здійснення психологом професійної кар'єри.

Вдосконаленню вказаних особистісних рис і професійних умінь та їх ефективному розкриттю сприяють відкриті освітні системи, інтерактивні методи навчання, які використовуються у процесі підготовки студентів-психологів у вищій школі, під час підвищення кваліфікації спеціалістів та у безпосередній практичній діяльності психологів. Останнє десятиліття широкого розповсюдження у процесі підготовки психологів-практиків набули методичні тренінги, де для розв'язуваної проблеми підбираються практичні ситуації, «кейси» («case study»), тренінги навичок, індивідуальні і групові супервізії, а також так звані методи дії, до яких відносяться рольова гра, психодрама, соціодрама, інтерактивний аналіз ситуацій та споріднені з ними.

Роль студентського віку у підготовці особистості до побудови професійної кар'єри розглядається в роботах російських та українських вчених. Зокрема, досліджуються питання формування професійних очікувань (А. Фрадинська, Ю. Царьов), ціннісних орієнтацій, мотивів та професійної спрямованості (Н. Горбач, Я. Горських, Л. Назаренко, Т. Павлюк, В. Сич, А. Сотнікова), професійної компетентності (Р. Брик, О. Низовець, Т. Тат'яніна), професійного розвитку та самоздійснення особистості (Я. Горських, С. Кузікова, С. Максименко, І. Сингаївська). Суттєву роль у розумінні значення студентського віку у підготовці до здійснення професійної кар'єри відіграють ідеї, що розробляються у межах аналізу професійного становлення особистості.

У контексті аналізу досвіду підготовки студентів-психологів до побудови професійної кар'єри, важливо звернути увагу на періодизацію життєвого шляху професіонала [1], зокрема на стадію оптації, на якій відбувається професійне самовизначення, та стадію професійної освіти, на якій має відбуватися перебудова учбово-пізнавальної діяльності у професійно-орієнтовану. Аналізуючи специфіку цих стадій, можна говорити про те, що студентський вік відіграє важливу роль у професійному розвитку особистості і її підготовці до здійснення професійної кар'єри, оскільки у цей період відбувається продовження процесів

професійного самовизначення. Ефективність даного процесу значно залежить від активності самих студентів, від переорієнтації їх навчально-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану [2].

Професійне становлення особистості розпочинається у навчальному закладі і великою мірою залежить від психолого-педагогічних умов забезпечення навчально-виховного процесу у вузі. Основні завдання тут пов'язані з «підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом» [5].

Таким чином, одним із ключових чинників підготовки студентів до побудови професійної кар'єри є психологічна готовність до здійснення професійної кар'єри, тобто сукупність психологічних якостей, необхідних студентам для ефективної професійної діяльності і кар'єрного зростання [2]. У зв'язку з цим, результатом підготовки студентів-психологів до побудови професійної кар'єри має бути сформована у них психологічна готовність до професійної діяльності і здійснення професійної кар'єри. Оскільки провідним напрямом професійної діяльності психолога є консультативна робота з клієнтами, а особистісні риси, якості та уміння психолога, необхідні для успішного надання консультативної допомоги, відносяться до психологічних чинників мікрорівня, що впливають на розвиток професійної кар'єри, відповідно, психологічна готовність психолога до консультативної діяльності є передумовою його ефективної професійної діяльності і цілеспрямованої побудови професійної кар'єри.

На основі вивчення літературних джерел [3; 4 та ін.] можемо стверджувати, що у сучасній науці проблема готовності до праці досліджується на трьох рівнях: особистісному, функціональному і особистісно-діяльнісному.

В. Крутецький до основних складників психологічної готовності особистості відніс: відповідність підготовки вимогам діяльності, емоційно-вольову стійкість, намір максимально

використати знання, уміння, навички, самооцінку своєї підготовленості [3]. У межах компетентнісного підходу Е. Зеєр і А. Хуторський конкретними критеріями психологічної готовності називають компетенції як сукупність знань, умінь і якостей особистості, що забезпечують її здатність вирішувати професійні завдання [1].

Концептуальну основу нашого розуміння психологічної готовності психолога до професійної діяльності і побудови професійної кар'єри складають результати досліджень М. Д'яченко і Л. Кандибовича, К. Дурай-Новачкової, Л. Захарової, Л. Лежніної, В. Шадрікова, Р. Санжаєвої та ін., у яких підкреслюється, що психологічна готовність до професійної діяльності є діалектичною єдністю психічного стану і властивості особистості, тобто діалектичною єдністю функціонального і особистісного підходів до розуміння даного поняття. Враховуючи існуючі на сьогодні підходи у розумінні поняття психологічної готовності до професійної діяльності [1; 4 та ін.], у нашій роботі психологічну готовність психолога до консультативної діяльності як складової професійної кар'єри ми розглядаємо як комплекс різноманітних, при цьому взаємопов'язаних між собою, особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного виконання ним функцій психолога-консультанта, як системне утворення, складовими компонентами якого є професійно важливі особистісні якості і вміння психолога-практика і професійні вимоги до психолога-консультанта; тобто, його компетенції, рівень сформованості яких є достатнім для успішного початку самостійної консультативної діяльності і надання якісної допомоги клієнтам.

П. Горностаї виділяє змістовну сторону самої діяльності, як важливу умову виконання майбутньої діяльності. На його думку, готовність – це цілеспрямоване відображення в свідомості особистості системи професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, установок та відповідних станів, що дозволяють їй успішно включитися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для даної діяльності та даної особистості чином. Автор розглядає питання про формування індивідуального стилю у

структурі психологічної готовності до професійної діяльності.

За своєю структурою зазначена готовність включає такі основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент – сукупність мотивів, необхідних для професійної діяльності та успішної побудови професійної кар'єри. *Когнітивний компонент* – сукупність знань, необхідних для досягнення успіху у професійній кар'єрі. *Операційний компонент* – сукупність умінь та навичок, необхідних для успішної побудови професійної кар'єри, які стосуються поведінкової активності студентів загалом та активності стосовно реалізації професійної кар'єри. *Особистісний компонент* – сукупність особистісних характеристик, необхідних для успішного здійснення професійної кар'єри.

У літературі описані й інші підходи до виокремлення основних компонентів готовності. Зокрема Л. Лежніна, О. Михайлов, Є. Шипілова у своїх роботах психологічну готовність студента до професійної кар'єри розглядають як особистісне утворення, що характеризується усвідомленням людиною можливості реалізації власних здібностей в умовах професійної діяльності, наміром здійснення професійної кар'єри. І, відповідно, у структурі психологічної готовності студента до професійної кар'єри виділяють наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний, оцінно-орієнтаційний, емоційно-вольовий*, що й обумовлюють формування цієї готовності.

У психолого-педагогічній літературі з проблеми дослідження [2 та ін.] виділено наступні психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів психологічної готовності до побудови професійної кар'єри:

- 1) формування й підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента на успішну кар'єру в обраній сфері діяльності, розвиток ціннісного ставлення до майбутньої професії, інтерес до неї, розвиток потреби у кар'єрних досягненнях;
- 2) розвиток і вдосконалення рефлексивних умінь, спрямованих на аналіз і оцінку власної професійної діяльності, своїх можливостей в обраній професії, формування образу «Я» як суб'єкта, зорієнтованого на професійну кар'єру, формування впевненості у собі тощо;

- 3) формування емоційної стійкості, цілеспрямованості, розвиток навичок самоконтролю.

Розвиваючи даний підхід у підготовці студентів до здійснення професійної кар'єри, Л. Карамушка і Т. Канівець зазначають, що формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри залежить від реалізації у процесі навчання у вищому навчальному закладі таких психологічних умов: 1) набуття студентами знань про сутність, види, етапи та чинники майбутньої професійної кар'єри; 2) оволодіння уміннями та навичками, необхідними для здійснення майбутньої професійної кар'єри; 3) аналіз та розвиток власних особистісних якостей, що впливають на підготовку до здійснення майбутньої професійної кар'єри [2].

Таким чином, підготовка студентів до побудови професійної кар'єри має бути спрямована на створення системи таких мотивів, відношень, установок, характеристик особистості, накопичення знань, умінь, навичок, які, активізуючись, забезпечують можливість професіоналу ефективно виконувати свої функції. Відповідно, підготовка студентів-психологів до консультативної роботи як складової їхньої професійної кар'єри має бути орієнтована, перш за все, на набуття студен-

тами теоретичних знань з основ психологічного консультування, усвідомлення сутності професійної кар'єри психолога і формування ціннісного ставлення до майбутньої професії; на формування та розвиток у них навичок, необхідних для консультативної діяльності і побудови професійної кар'єри; на розвиток найбільш важливих особистісних рис та якостей, що забезпечують результативність консультативної діяльності у контексті їхньої професійної кар'єри; формування активної позиції і творчого підходу до консультування і кар'єрних звершень.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. — 280 с.
2. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Т. М. Канівець; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — К., 2013. — 19 с.
3. Крутецкий В. А. Психология: ученик / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1980. — 352 с.
4. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности: монография / Л. В. Лежнина. — М. : Прометей МПГУ, 2009. — 240 с.
5. Чепелева Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н. В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журнал / за ред. М. Л. Губенко. — 2001. — № 6. — С. 2—4.

ANNA ZHURAVEL
Glukhiv

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF EXPERIENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS' PREPARATION TO CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL CAREER

In the article the problem of future psychologists' preparation at higher school is researched. A division into periods of way of professional life and the role of student period in preparation to the construction of professional career are considered. Essence of concept of psychological readiness to professional activity and realization of professional career is analyzed. The basic components of readiness to professional activity are described, in particular: motivational, intellectual and personality. Psychological and pedagogical terms that assist forming of students' psychological readiness to the construction of professional career are presented.

Key words: professional activity, career, psychological readiness to the construction of professional career, psychological and pedagogical terms.

АННА ЖУРАВЕЛЬ
г. Глухов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПОСТРОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

В статье исследована проблема подготовки будущих психологов в высшей школе. Рассмотрена периодизация жизненного пути профессионала и роль студенческого возраста в подготовке личности к построению профессиональной карьеры. Проанализировано понятие психологической готовности к профессиональной деятельности и осуществлению профессиональной карьеры. Описаны

основные компоненты профессиональной деятельности, в частности: мотивационный, когнитивный, операционный, личностный. Представлены психолого-педагогические условия, способствующие формированию у студентов психологической готовности к построению профессиональной карьеры.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, карьера, психологическая готовность к построению профессиональной карьеры, психолого-педагогические условия.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2016

УДК 378.015.311:172.4 – 044.352:165.321(045)

ЛЕСЯ ЗАЛАНОВСЬКА

м. Запоріжжя

lesia_zalanovskaia@ukr.net

ЕМПЕРІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНІСТІ У СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено емпіричному аналізу дослідження компонентів міжетнічної толерантності у студентської молоді. Найтісніший взаємозв'язок встановлено між етнічно-орієнтованим та особистісним компонентами міжетнічної толерантності й індексом етнічної толерантності.

Обґрунтовано важливість формування міжетнічної толерантності у студентів. Проаналізовано психолого-педагогічні умови формування міжетнічної толерантності у студентів, теоретично обґрунтовано методичні засади та результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, компоненти міжетнічної толерантності, умови, формування міжетнічної толерантності, студентський вік.

У зв'язку з сучасним станом розвитку нашої держави спостерігається загострення різноманітних за змістом і масштабом геополітичних, міжнаціональних, етнічних, екологічних, релігійно-моральних суперечностей, тому виникає необхідність глибокого осмислення шляхів прийняття системи цінностей, в основі якої лежать такі поняття, як: толерантність, співчуття, розуміння, емпатія тощо. Ефективність педагогічного забезпечення підтримки та захисту студентів в полікультурному середовищі залежить від розумних впроваджень нових педагогічних технологій. Впровадження інноваційних технологій в освітні установи забезпечить кожної особистості можливість самоідентифікуватися як представника тієї або іншої національної культури; створить умови для рівноправного діалогу з етнокультурним оточенням; включить студентів в глобальні процеси сучасності, пов'язані з засвоєнням національних і загальнолюдських цінностей, заснованих на принципах рівності і значущості культур.

Вивченням особливостей формування толерантності, зокрема визначенням умов формування цього процесу, займалися Г. Бардієр, А. Васильєва, Н. Капустіна, Є. Карпезна, Н. Лебєдєва, В. Літвінова, В. Паніна, Л. Почебут, Г. Солдатова та ін. У вітчизняних дисертаційних дослідженнях окремі аспекти зазначеної проблематики висвітлено у працях О. Бабчук, О. Кихтюк, Ю. Попика, А. Скок та ін. Аналіз наукової літератури свідчить про недостатнє вивчення умов формування міжетнічної толерантності у студентському середовищі.

Мета статті – емпіричне вивчення компонентів міжетнічної толерантності та теоретичне і емпіричне обґрунтування особливостей умов формування міжетнічної толерантності у студентів гуманітарного профілю навчання.

Для емпіричного обґрунтування особливостей умов формування міжетнічної толерантності було проведено емпіричне дослідження. Завданням дослідження було виявити взаємозв'язок компонентів психологічної структури

міжетнічної толерантності та визначити базові компоненти, що впливають на рівень міжетнічної толерантності. Для реалізації поставленого завдання були послідовно використані статистичні методи обробки результатів дослідження.

За допомогою рангової кореляції Спірмена були визначені статистично значущі зв'язки між різними рівнями вияву особистості компонентів міжетнічної толерантності.

Імплицитні фактори, які визначають зв'язок між групами різних рівнів вияву застосовано факторний аналіз за методом головних компонент. Обробка проводилась засобами статистичного пакету SPSS 23 для Windows.

В дослідженні приймали участь 298 студентів, дана кількість досліджуваних дозволила виявити загальні закономірності структури міжетнічної толерантності (міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейера-Олкина (0,6)).

Для означених розрахунків отримані результати опитувань за кожним рівнем вияву в структурі міжетнічної толерантності було представлено через змінні, кожна змінна взята окремо.

У якості інтегрального показника рівня міжетнічної толерантності обрано індекс міжетнічної толерантності, який визначено за допомогою опитувальника «Індекс толерантності» Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова [9, 46–51].

Отже, для оцінки важливості того чи іншого компоненту та рівня вияву особистості для формування міжетнічної толерантності проаналізуємо зв'язок цих компонентів та рівнів вияву з індексом толерантності.

В результаті статистичної обробки встановлені значущі взаємозв'язки компонентів психологічної структури міжетнічної толерантності, які представлені у вигляді таблиці (див. табл. 1).

Як видно з таблиці 1, де жирним позначені ті змінні, які мають кореляційний зв'язок з «у» в межах значущості (0,09). Саме ці змінні були використані в подальшому факторному аналізі. Такими змінними є: спрямованість на себе; ціннісна орієнтація (самоконтроль); ціннісна орієнтація (широта поглядів); сенситивна ригідність; завуальована жорстокість; етнічна ін-

диферентність; етнотогоїзм; етноізоляціонізм; етнофанатизм.

Окремі рівні вияву впливають на рівень міжетнічної толерантності опосередковано, тому важливо визначити всі зв'язки навіть на рівні тенденції.

Перевірка на адекватність застосування факторного аналізу до обраних даних дала позитивний результат (міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейера-Олкина склала 0,6).

В результаті факторного аналізу було виділено чотири фактори, що пояснюють 76% загальної дисперсії.

Перший фактор – «Негативна ідентичність», який має такий рівень вияву, як етнічна ідентичність етнічно-орієнтованого компонента міжетнічної толерантності – пояснює 24,59% загальної дисперсії і поєднав такі складові: «етноізоляціонізм» (0,903); «етнотогоїзм» (0,876); «етнофанатизм» (0,759).

Аналіз результатів емпіричного вивчення типів ідентичностей дає змогу умовно встановити межу між міжетнічною толерантністю і нормою, як позитивною етнічною ідентичністю, з одного боку, та негативними етнічними ідентичностями з іншого боку, що спричиняють до прояву інтолерантності.

Високі показники за такими ознаками: етноізоляціонізм, який проявляється у переконаності в тому, що власний народ переважає, у визнанні необхідності «очищення» національної культури, а також негативному ставленні до шлюбних міжнаціональних спілок та ксенофобії (ненависті до всього чужого); етнотогоїзм, який виражатися на вербальному рівні як результат сприйняття через призму конструкту «мій народ», та може виражатися в напрузі і роздратуванні яке виникає як реакція на присутність членів інших етнічних груп, до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей; етнофанатизм, який виражається в готовності йти на будь-які дії, аби зберегти свою націю, аж до етнічних «чисток», відмови у праві користування ресурсами і соціальними привілеями іншим народам, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за добробут свого народу, сприяють до появи міжетнічної інтолерантності. Людина з негативною

Таблиця 1

Зв'язок рівня міжетнічної толерантності з рівнями вияву особистості

Компоненти міжетнічної толерантності	Рівні вияву компонентів міжетнічної толерантності	Окремі змінні рівнів вияву особистості	Статистика рангової кореляції Спірмена	
			Кофіцієнт	Статистична значимість
Когнітивний	Гностичний рівень	Гностичний рівень	-0,164	0,245
Емоційний	Загальна емоційність	Загальний рівень емоційності	0,001	0,993
Емоційний	Самоконтроль і саморегуляція емоцій	Самоконтролю і саморегуляція емоцій	-0,164	0,245
	Здатність до емпатії	Здатність до емпатії	-0,020	0,887
Особистісний	Спрямованість особистості	Спрямованість на себе (Я)	-0,244	0,082
		Спрямованість на спілкування (С)	0,071	0,619
		Спрямованість на діло (Д)	0,212	0,132
	Потреба, як спонукальна дія	Потреба в матеріальному забезпеченні	0,001	0,996
		Потреба в безпеці	-0,019	0,915
		Потреба в міжособистісних зв'язках	-0,191	0,271
		Потреба в повазі від інших	0,160	0,359
	Потреба, як спонукальна дія	Потреба в самореалізації	0,044	0,803
	Цінність, як система ціннісних орієнтацій	Ціннісні орієнтації (самоконтроль)	-0,411	0,002
		Ціннісні орієнтації (терпимість)	0,035	0,806
		Ціннісні орієнтації (широта поглядів)	-0,391	0,004
		Ціннісні орієнтації (чуйність)	0,207	0,141
	Ригідність, як характеристика особистості	Загальна ригідність	-0,141	0,320
		Сенситивна ригідність	-0,257	0,065
		Установча ригідність	-0,090	0,525
Конативний	Комунікативність в спілкуванні	Самоконтроль у спілкуванні	0,011	0,938
	Комунікативна взаємодія	Рівень комунікабельності	-0,034	0,813
		Комунікативна толерантність	-0,001	0,995
Конативний	Комунікативна настанова	Завуальована жорстокість	-0,241	0,085
		Відкрита жорстокість	-0,140	0,324
		Обґрунтований негативізм	-0,090	0,528
		Бурчання	-0,026	0,857
		Негативний досвід	-0,023	0,871
Етнічно-орієнтований	Культурно-ціннісна орієнтація	Традиційна культура (ТК)	0,178	0,206
		Сучасна культура (СК)	-0,170	0,227
		Культура, що динамічно розвивається (ДРК)	-0,096	0,499
	Етнічна ідентичність	Етніонігілізм	-0,075	0,595
		Етнічна індіферентність	0,404	0,003
		Норма	-0,052	0,714
		Етноогоїзм – змінна	-0,259	0,064
		Етноізоляціонізм	-0,305	0,028
		Етнофанатизм	-0,356	0,010

ідентичністю може по-різному реагувати на негативні судження про свій етнос та, як результат, на власний негативний «Я-образ». Вона може приписувати такі судження не собі, а іншим представникам свого етносу, встановивши психологічну межу між групою і власним «Я». Таким чином забезпечується збереження високої самооцінки, не з'являється почуття меншовартості та розвивається нетотожність.

Оскільки етнічна ідентичність є набутою, а не вродженою якістю, а також динамічним явищем, процес її становлення продовжується і у студентські роки, ми вбачаємо необхідність розробки умов формування позитивної етнічної ідентичності, як головної складової міжетнічної толерантності. А результати дослідження етнічної ідентичності засвідчили що у досить великої кількості студентів наявна негативна етнічна ідентичність: етнологізм – 5,7%, етноізоляціонізм – 4,7% і етнофанатизм – 20,47%.

Другий фактор – «Ціннісне самовизначення» – пояснює 20,93% дисперсії та включає рівень вияву ціннісної орієнтації особистісного компонента, а саме: широта поглядів (0,897), як вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички; самоконтроль (0,639); етнічна індіферентність (розмивання етнічної ідентичності, вираження в невідзначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності), що має від'ємне навантаження (-0,763).

Результати факторного аналізу, доводять що саме такі цінності як широта поглядів та самоконтроль впливають на рівень міжетнічної толерантності. Тобто, якщо ці цінності присутні у особистості, тим вище у неї рівень міжетнічної толерантності. Наявність цих цінностей виявлена у 6,44% студентів.

В нашому дослідженні ціннісні орієнтації розглянемо як необхідний компонент ціннісного самовизначення студентів, який проявляється в здатності знаходити своє місце в соціумі і виявляти міжетнічну толерантність.

На думку Н. Кирилової, ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість особистості і зміст активності, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, що надає

сенси і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [7, 55].

Отже, ціннісне самовизначення, є важливою складовою міжетнічної толерантності і потребує спеціальних умов формування.

К. Абульханова-Славська [1], А. Асмолов [3], А. Кірюкова [6] та ін., підкреслюють, що саме ціннісне самовизначення виступає базовим компонентом особистісного та професійного самовизначення, тому, на нашу думку важливо формувати міжетнічну толерантність, через формування ціннісного самовизначення в період фахової підготовки.

Етнічна індіферентність виражається у байдужості до проблем етнічності та міжетнічних відносин, цінностей свого та інших народів, такі особистості вільні від норм і традицій і на їх життєві вчинки, на поведінку в будь-яких сферах діяльності ніяк не впливають ні їх власна етнічна приналежність, ні етнічність інших. Цей показник з від'ємним навантаженням (-0,763), це означає, що чим вище тип етнічної ідентичності – етнічна індіферентність, тим нижче рівень міжетнічної толерантності. Високий рівень етнічної індіферентності наявний у 49,33% студентів.

Оскільки у студентської молоді відсутні ціннісні орієнтації (широта поглядів, самоконтроль), то вони і демонструють індіферентне ставлення до етносу. Тому ці показники об'єдналися в один фактор.

Третій фактор – «Егоцентризм» – пояснює 16,76% дисперсії. Він включає вияв особистісного компоненту міжетнічної толерантності: спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду, агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність (0,880), та вияв комунікативної настанови конативного компонента міжетнічної толерантності «завуальовану жорстокість» (0,544).

Егоцентризм виявляється у тому, що людина не лише засуджує цінності, відмінні від власних, але також нав'язує свої цінності іншим. На відміну від «негативного», носії «доброзичливого» егоцентризму поблажливо ставляться до відмінностей інших, не нав'язують своєї точки зору, тобто проявляють толерантність. Слід зазначити, що у своєму позитивному аспекті «доброзичливий» егоцентризм

може бути передумовою формування толерантності, а отже, потребує свідомої цілеспрямованої виховної роботи. 32,88% студентів в більшій мірі орієнтовані на себе.

Завуальована жорстокість у студентів в середньому становить 62,42%. Спрямованість на себе і неприйняття інших і викликає завуальовану жорстокість, яка проявляється в недоброзичливому ставленні, недовірі у стосунках з іншими та негативному узагальненні про інших людей. Проте більшість з цих студентів вірять у свою доброзичливість, чуйність та інші соціально значущі якості, ігноруючи або згладжуючи в самооцінці те, що суперечить бажаному «Я».

Формування толерантності тісно пов'язане з усвідомленням особистістю своїх основних прав та спрямованістю на спілкування для того, щоб забезпечити здійснення та захист як власних прав, так і прав інших людей. Міжетнічна толерантність особистості супроводжується незалежністю мислення, критичністю суджень, сформованих на моральних цінностях [8, 63–64].

Формування толерантної свідомості у сучасної молоді відбувається як у процесі навчання, так і в поза аудиторній роботі. Формування толерантності в цьому випадку вимагає відповідних зусиль, спеціально організованих заходів, метою яких є зближення різних людей, досягнення взаєморозуміння між ними та їх взаємне духовне збагачення.

Четвертий фактор – «Сенситивна ригідність» – що пояснює 13,75% дисперсії об'єднує сенситивну ригідність (0,906), емоційний аспект взаємодії особистості з оточуючими, відображає реакцію людини на ситуацію яка вимагає змін. Це, безумовно, особистісний рівень вияву психічної ригідності, виражений в емоційному відношенні до відповідних вимог об'єктивної дійсності. 42,28% студентів мають помірний рівень СР і трохи менше 32,21% високий рівень, тобто більшість студентів продемонструвала емоційну ригідність по відношенню до нового. Міжетнічна толерантність, з великою вірогідністю припускає можливість особистості без страху відноситись до чогось нового.

Отже, основним напрямком формування міжетнічної толерантності є формування емо-

ційної рівноваги. Емоційна рівновага виражається у здатності особистості забезпечувати можливість збереження певної спрямованості своїх дій у емоціогенній ситуації за допомогою самоконтролю і тим самим сприяти професійній успішності.

На основі результатів дослідження можна зробити такі висновки:

1. Встановлено статистично значущий зв'язок між рівнем етнічної толерантності та етнічно-орієнтованим компонентом за наступними рівнями вияву: етноогоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм, етнічна індиферентність.
2. Встановлено статистично значущий зв'язок між рівнем етнічної толерантності та особистісним компонентом за такими рівнями вияву: ціннісні орієнтації (широта поглядів, самоконтроль); спрямованість особистості (спрямованість на себе – Я); ригідність, як характеристика особистості (сенситивна ригідність). Причому з деякими із названих якостей спостерігається позитивний зв'язок, а з деякими – негативний.
3. Встановлено статистично значущий зв'язок між рівнем етнічної толерантності та конативним компонентом, а саме рівень вияву комунікативної настанови (завуальована жорстокість).
4. Доведено, що позитивної етнічної ідентичності та формування ціннісного самовизначення може виступати основою для формування міжетнічної толерантності.

Отже, міжетнічна толерантність – цінність і соціальна норма суспільства, що забезпечує право всіх громадян, незалежно від їх національної приналежності, бути різними, повагу до культурної різноманітності, збереження та розвиток розуміння, співробітництва, власної самобутності та самобутності інших у взаєминах. Міжетнічна толерантність виявляється через:

- гностичний рівень когнітивного компоненту (знання про різноманітність особистісних типів і форм вияву людської індивідуальності);
- афективний рівень вияву емоційного компоненту (емпатійне відношення до оточуючих, витримку і самоконтроль емоційного стану);
- мотиваційно-ціннісний рівень вияву особистісного компоненту (цінності людини, що розкриваються у ставленні до інших людей та соціальних груп);

- поведінковий рівень вияву конативного компоненту (поведінці, якою характеризуються спілкування та взаємодія з іншими людьми);
- ідентифікаційний рівень вияву етнічно-орієнтованого компоненту (етнічна ідентичність).

Фундаментальним компонентом для формування міжетнічної толерантності є когнітивний компонент, який формується передусім завдяки змісту навчальних дисциплін. Аналіз існуючих навчальних планів дає підстави стверджувати, що у сучасних вищих навчальних закладах нашої держави цілеспрямованого формування міжетнічної толерантності на жаль не ведеться.

Задля підвищення міжетнічної толерантності у полікультурних регіонах Н. Лебедева та інші науковці рекомендують вводити у педагогічний процес різних навчальних закладів предмети, спрямовані на вивчення культур народів, які проживають у поліетнічній зоні [5]. Це, на думку науковців, сприяє розвитку етнокультурної компетентності підростаючого покоління і підвищенню позитивності їх власної етнічної ідентичності.

Для формування емоційного, конативного та етнічно-орієнтованого компонентів міжетнічної толерантності на нашу думку доцільно використовувати не тільки лекційний матеріал, але й проводити спеціальні тренінги.

Несформованість базових компонентів які впливають на рівень міжетнічної толерантності може призвести до таких наслідків:

1. Етнічно орієнтований компонент рівень вияву етнічної ідентичності особистості. Якщо, у студентів не сформувати позитивної етнічної ідентичності, то це може призвести до прояву інтолерантності. Такі вчені як А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова вивчають характеристики інтолерантності і дають визначення етноцентризму (властивість індивідуальної і масової свідомості, яка визначає оцінку життєвих явищ крізь призму традицій, цінностей власної етнічної групи та відображає стосунки між членами самої групи, так і з іншими групами); націоналізму; етнічного насилля (міжгрупово дія насильницького характеру, про насильницький етнічний конфлікт можна говорити тоді, коли поведінка жертв набуває ознак координованої проти-

дії); етнофобії, яка виражається у стійких побутових зневажливих прізвиськах [2, 11].

А. Волков, Дж. Левин, Дж. Макдевит – ксенофобії (неприятнь до інших груп, коли членів іншої групи цілеспрямовано розглядають як людей нижчого ґатунку і від них спеціально дистанціюються, оскільки дистанція і симпатія несумісні) [12, 83]. А. Садохін і Т. Грушевицька – дискримінації і геноциду.

2. Особистісний компонент, а саме: рівень вияву ціннісних орієнтації (широта поглядів і самоконтроль); вияв спрямованості особистості та вияв психічної ригідності.

На нашу думку, в структурі етнічної толерантності слід виокремити особистісний компонент, котрий характеризується наявністю ціннісних орієнтацій особистості. Саме ціннісні настанови демонструють рівень сформованості етнічної, загальнолюдської культур.

Оскільки ціннісні орієнтації це елементи внутрішньої структури особистості які впливають на рівень міжетнічної толерантності, то саме в студентські роки доцільно їх формувати. Адже як зазначає К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, А. Кірьякова та ін., саме ціннісне самовизначення виступає базовим компонентом особистісного та професійного самовизначення. У період радикальних змін у суспільстві різко загострюються протиріччя зміни пріоритетів минулого, сьогодення і майбутнього. Процес орієнтації особистості на соціально значимі цінності може зняти ці протиріччя, що породжують непевність, дезорієнтацію. Саме розвиток таких цінностей як (широта поглядів, самоконтроль) дозволить сформувати міжетнічну толерантність.

Вияв спрямованості особистості за особистісним компонентом міжетнічної толерантності, визначається, як вибіркове ставлення людини до дійсності, яке своєрідно переживається і впливає на її життя і діяльність, динамічні тенденції, які слугують джерелом багатогранної і різнобічної діяльності, сенсоутворюючий мотив, вибіркова активність особистості у її ставленні до дійсності. Підкреслюючи виняткову важливість спрямованості, можна зазначити, що найсуттєвіше і найголовніше у характеристиці особистості людини – це її спрямованість, тобто те, від чого залежить загальний напрям її життя і всієї її активної

творчої діяльності, від спрямованості особистості залежать властивості характеру і навіть розвиток здібностей, а також її соціальна і моральна цінність. Отже, від спрямованості особистості залежить, які саме переживання і збудження, а також яка саме активна діяльність і в якій галузі набувають найбільшої значущості для людини. Іншими словами, спрямованість розглядається як специфічно орієнтований особистісний побудник діяльності, що входить до структури особистості.

Студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних спрямованостей людини як особистості, це період формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; розвитку професійних здібностей, подальшої самостійної професійної творчості; центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру. З точки зору Б. Рубіна та Ю. Колеснікова поняття «студентство» розуміється як мобільна соціальна група, метою існування якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей в матеріальному та духовному виробництві [5]. Л. Савельєва та С. Дагбаєва зазначає, що студентство є певним «індикатором» у контексті змін, що відбуваються в суспільстві. Окрім того, студентам характерні такі особливості, як нестійкість, відсутність кінцевої сформованості, лабільність, вища, у порівнянні зі старшими віковими групами, реактивність у плані змін, що відбуваються у соціокультурному середовищі [11].

Щодо актуальності формування міжетнічної толерантності у студентському віці, то варто зауважити, що з точки зору О. Пугачової цей віковий період розвитку особистості є сенситивним періодом морального дозрівання, під час якого відбувається становлення самосвідомості та світогляду особистості студента, самооцінки та уявлення про себе, відзначається максимальна направленість на оточуючу дійсність, оскільки для цього вікового періоду властиві порівняно високий освітній рівень, активне залучення в культуру, відносна економічна самостійність, розвиток пізнавальної мотивації, підвищена потреба в комунікації, соціальна активність [10]. Водно-

час, студентський вік є найбільш сенситивним періодом засвоєння соціально-значущих цінностей, самоідентифікації особистості як представника власної національної спільноти, прояву власної індивідуальності, усвідомлення своєї ролі у діяльності народу, розуміння його національно-культурної значущості. Саме тому цілеспрямоване формування міжетнічної толерантності у студентському середовищі є, на нашу думку, найефективнішим у порівнянні з іншими віковими групами молоді.

Отже, саме в цей період важливо формувати особистісний компонент міжетнічної толерантності, який включає ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, ригідність як рису особистості.

Вияв сенситивної ригідності особистісного компоненту міжетнічної толерантності, відображає емоційну реакцію людини на ситуації, що вимагають від нього будь-яких змін на нове, можливо, страх перед новим, свого роду неофобії. Це безсумнівно особистісний рівень прояву психічної ригідності, який виражається в емоційному відношенні і відповідний вимогам об'єктивної дійсності.

Рівень вияву психічної ригідності обумовлюється взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності стоїть перед ним завдання, її привабливості для нього, наявність небезпеки, монотонність стимуляції. У разі формування ригідності як властивості особистості вона починає поширювати свій вплив на багато сфер особистості (емоційну, когнітивну, поведінкову).

Отже, основним з напрямків формування міжетнічної толерантності є формування емоційної рівноваги. Емоційна рівновага виражається у здатності особистості забезпечувати можливість збереження певної спрямованості своїх дій у емоціогенній ситуації за допомогою самоконтролю і тим самим сприяти професійній успішності.

Конативний компонент рівень вияву комунікативної настанови, дає можливість отримати інформацію щодо наявності чи відсутності негативної комунікативної настанови, як: завуальована жорстокість (по відношенню до людей, в думках про них); відкрита жорстокість (особистість відкрито виражає

негативні оцінки і думки з приводу тих осіб, які її оточують); обґрунтований негативізм (виражається в об'єктивно обумовлених негативних висновках щодо деяких типів людей і окремих сторін взаємодії); бурчання (схильність до необумовленого узагальнення негативних чинників у сфері стосунків з партнерами і в спостереженні за соціальною дійсністю); негативний досвід спілкування (компонент установки показує, якою мірою досліджуваному пощастило в житті з найближчим колом знайомих і партнерів по спільній діяльності).

Оскільки, на рівень міжетнічної толерантності впливає негативна настанова, а саме «завуальована жорстокість», то дуже важливо формувати у студентів позитивну комунікативну настанову, загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним. Сформована негативна настанова може призвести до конкретних дій інтолерантної поведінки.

Отже, на основі аналізу сучасних психолого-педагогічних праць та емпіричного вивчення визначені основні умови формування міжетнічної толерантності у студентів:

1. Використання лекційних, дискусійних та ігрових форм і тренінгів в навчально-виховній роботі, включаючи аудиторну роботу зі студентами, з метою формування міжетнічної толерантності.
2. Підвищенні рівня інформованості студентів стосовно змістової сутності та основних характеристик міжетнічної толерантності й інтолерантності, формах та наслідків їх прояву, а також формування знань та уявлень щодо національно-культурних особливостей представників інших народів, тобто розвиток когнітивного компонента міжетнічної толерантності.
3. Формування етнонаціональних установок на міжетнічну толерантність, що стимулюють емоційно-вольову готовність студентів до рівноправної міжетнічної взаємодії (розвиток емоційного компонента міжетнічної толерантності).
4. Формування міжетнічної толерантності в особистісній сфері цінностей студентів та перетворення її в регулятивний принцип їх майбутньої професійної та непрофесійної діяльності, тобто розви-

ток особистісного компонента міжетнічної толерантності.

5. Формування практично-дієвих стратегій та тактик, вмінь та навичок толерантної взаємодії у сфері міжетнічних відносин (розвиток конативного компонента міжетнічної толерантності).
6. Організація толерантного навчально-освітнього середовища, що забезпечує можливості особистості студента самоідентифікуватися як представника національної спільноти, тобто дає можливість формуванню позитивної етнічної ідентичності, як необхідної складової міжетнічної толерантності (розвиток етнічно-орієнтованого компонента).

Таким чином, умовами формування міжетнічної толерантності вважатимемо сукупність психолого-педагогічних умов, що охоплюють навчальний, виховний та психологічні аспекти, реалізація яких відбувається у площині освітнього середовища вищого навчального закладу.

Отже, всі виділені в процесі теоретичного аналізу міжетнічної толерантності компоненти та рівні вияву особистості ввійшли в структуру міжетнічної толерантності. Ці рівні вияву утворюють взаємозв'язок різних рівнів значущості, забезпечуючи структурну цілісність міжетнічної толерантності. Визначено базові компоненти психологічної структури міжетнічної толерантності, що мають найбільшу вагу в структурі, це: етнічно-орієнтований, особистісний, конативний. Тобто вони є системоутворюючими. Отримані результати довели необхідність розробки моделі формування міжетнічної толерантності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология и образ жизни личности. — М., 1987. — С. 138—144.
2. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике / Ш. Амонашвили. — М.: Изд-во Дом Ш. Амонашвили, 1995. — 596 с.
3. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов // Век толерантности: научно-публицистический вестник. — М., 2001. — Вып. 1—2. — С. 8—19.
4. Гуренко О. І. Виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентської молоді [Електронний ресурс] / О. І. Гуренко. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Gurenko_st.pdf.
5. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества: дисс. ... д-ра социол. наук: 22.01.04 / Зинурова Раушания Ильшатовна. — М., 2005. — 382 с.

6. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография / А. В. Кирьякова. — Оренбург, 1996. — 187 с.
7. Кривцова Е. В. Проблемы толерантности в социальных отношениях: учеб. пособ. / Е. В. Кривцова. — М.; Берлин, 2015. — 124 с.
8. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. / Т. Ю. Осипова, Т. Ю. Бартенєва, О. О. Біла ; за заг. ред Т. Ю. Осипової. — Одеса : Фенікс, 2006. — 288 с.
9. Психодиагностика толерантности личности / под. ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. — 172 с.
10. Пугачева Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Пугачева. — Нижний Новгород, 2008. — 45 с.
11. Савельева Л. А. К проблеме этнической социализации студентов в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] / Л. А. Савельева, С. Б. Дагбаева // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/12/2948>.
12. Kelly P. 2002: Defending Some Dodos: Equality and / or Liberty? / P. Kelly // Multiculturalism Reconsidered / Paul Kelly ed. — Cambridge : Polity Press, P. 62—80.

LESY ZALANOVSKY

Zaporizhzhia

EMPIRICAL FOUNDATION OF CONDITIONS' FEATURES OF FORMATION INTERETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS

The article is devoted to empirical analysis of researching the components of interethnic tolerance between students. The close relationship was established of ethnic oriented and personal components of interethnic tolerance and ethnic tolerance index.

The importance of formation of ethnic tolerance in students was substantiated. The psychological and pedagogical conditions of formation of ethnic tolerance between students were analysed, methodological statements and results of empirical research were theoretically substantiated.

Key words: interethnic tolerance, interethnic tolerance components, conditions, formation of interethnic tolerance, student age.

ЛЕСЯ ЗАЛАНОВСКАЯ

г. Запорожье

ЕМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена эмпирическому анализу исследования компонентов межэтнической толерантности у студенческой молодежи. Тесная взаимосвязь установлена между этнически-ориентированным и личностным компонентами межэтнической толерантности и индексом этнической толерантности.

Обоснована важность формирования межэтнической толерантности у студентов. Проанализированы психолого-педагогические условия формирования межэтнической толерантности у студентов, теоретически обоснованы методические основы и результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, компоненты межэтнической толерантности, условия, формирование межэтнической толерантности, студенческий возраст.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.97

ДМИТРО ЗУБЦОВ

м. Слов'янськ

ZubtsovDmitriy@gmail.com

ДЕПРЕСІЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СИМПТОМАТИКА

У статті висвітлюється актуальність проблеми депресії, як захворювання емоційної сфери, та відзначається важлива роль емоцій у житті та формуванні особливості. Подаються відібрані основні визначення терміну «депресія», що пропонуються в літературних джерелах, та узагальнене авторське бачення сутності даного поняття. Проаналізовані та систематизовані описи симптоматики депресивних станів і проявів з медичної та психологічної точки зору, які представлені в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Приведені симптоми п'яти функціональних областей: емоційної, мотиваційної, поведінкової, когнітивної і фізичної, характерні для суб'єктів з депресивним станом.

Ключові слова: депресія, депресивний стан, визначення, симптоматика, основні і додаткові симптоми.

Депресія – захворювання емоційної сфери, головним проявом якого є стійке зниження та пригнічення настрою, що супроводжується спадом загального рівня активності. Це одне із найбільш розповсюджених захворювань на землі. За оцінкою експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, у всьому світі депресивні стани переживають близько 500 мільйонів людей. Статистика свідчить, що найбільше депресією страждають люди у віці 20–59 років, а максимальне число зазначеного стану приходить на період 20–39 років.

У всіх країнах спостерігається тенденція до стрімкого підвищення числа людей, що страждають від цього захворювання. Прояви депресії відрізняються великою різноманітністю, але усі вони несуть негативні наслідки як на психологічному, так і на соматичному рівні, а депресія, якій дозволили розвинути у важку форму, може послужити причиною суїциду. Дослідження у всіх країнах світу показують – депресія, подібно серцево-судинним захворюванням, стає найбільш розповсюдженою недугою.

Існуюча ситуація обумовлює актуальність проблеми та вимагає певної уваги щодо чіткості визначення сутності депресії, симптоматики депресивного стану і депресивних переживань, що в свою чергу, допоможе визначити методи та встановити чіткий алгоритм психотерапії.

Не дивлячись на те, що депресія є одним із найбільш розповсюджених в світі захворю-

вань, стверджувати, що термін «депресія» та її симптоми чітко визначені досить складно. Існує різне їх розуміння та тлумачення.

Вивчення порушень емоційної сфери і неврозів особливо швидко почало здійснюватися з 50-х років XX століття. Результати різнобічного дослідження емоцій знайшли своє відображення в численних публікаціях відомих зарубіжних і вітчизняних психологів та психотерапевтів (К. Ізард, П. Екман, Р. Глассер, В. Кеннон, Р. Левенсон, Т. Маккен, Дж. Андерсон, К. Юнг, Ф. Березін, О. Бодальов, А. Виноградова, Л. Гозман, Р. Грановська, Б. Додонов, Т. Каштанов, Д. Ковпак, М. Лейтес, В. Семіченко, В. Синицький, Л. Третьяк, П. Якобсон та ін.).

Вивчення емоційних розладів і депресивних переживань проводили такі дослідники як К. Абрахам, А. Бек, Е. Блейер, І. Лехман, Дж. Мак-Каллоу, А. Раш, Л. Хьелл та Д. Зіглер, М. Япко, В. Абабков, Ф. Василюк, О. Гуменюк, Б. Карвасарський, В. Пишель, М. Покрасс, А. Смулевич, Є. Юр'єв та ін.

Основною метою даної статі є здійснення аналізу літературних джерел з проблеми депресивного стану та визначення основних теоретичних підходів до термінологічного тлумачення поняття «депресія» та опису найбільш розповсюджених обов'язкових її симптомів.

Депресія є захворювання емоційної сфери, головним проявом якого є стійке зниження та пригнічення настрою, що супроводжується спадом загального рівня активності.

У психологічних дослідженнях можна знайти досить цікаві вказівки на надзвичайно важливу роль емоцій у житті та формуванні особливості. Так, ще Марк Аврелій (римський імператор) і його прихильники закликали підкоряти емоції розуму.

Відомий гуманіст Відродження Еразм Роттердамський зазначав, що існує один єдиний шлях до щастя – пізнати самого себе; робити все незалежно від пристрастей, за рішенням розуму.

Видатний український психолог Г. С. Костюк відзначав, що емоції виникають у особистості як «суб'єктивні сигнали порушення і відновлення її дійових відношень з навколишнім світом і насамперед з людьми. Виникаючи, вони стають регулятором її діяльності, джерелами її енергії» [5, 146].

Справедливими є і слова В. Сухомлинського, який говорив, що тій людині, яка не пізнала науки добра, всяка інша наука приносить лише шкоду. Можна сказати, що емоції – володар нашого життя і, як зазначала С. Русова, тільки веселий розум хилиться до добра, сум і горе породжують зло.

Захворювання емоційної сфери, головним проявом якого є стійке зниження та пригнічення настрою, що супроводжується спадом загального рівня активності, діагностують як депресію. У психологічних словниках депресія визначається як «афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки» [8, 127–128; 9, 88–89].

У іншому словнику визначення депресії дається більш складною науковою мовою (що не міняє суті визначення) та звучить таким чином: «Депресія – специфічно-афективний стан індивіда, що характеризується негативними емоціями, а також трансформаціями мотиваційних континуумів, когнітивних моделювань суб'єкта і загальною релаксативністю пасивністю його поведінки» [10, 129–130].

«Депресія психічна – психічний стан різко вираженої пасивності, при якому відсутній інтерес до оточуючого і все уявляється похмурому вигляді. При стійкому і вираженому проявленні – симптом захворювання» [2, 44].

Депресія визначається і як пригнічений стан, що характеризується тугою, знесиленням,

українською самооцінкою, відчуттям провини або спорідненими симптомами, при якому життя здається похмурим, а його труднощі непереборними [4, 183].

Взагалі депресія – це настрій, який характеризується відчуттям неадекватності, почуттям відчаю, зменшенням активності або реактивності, песимізмом, смутком і зв'язаними з цим симптомами [1, 225].

Депресія – пригнічений, сумний настрій, що супроводжується усвідомленням власної неповноцінності, песимізмом [3, 327].

На основі узагальнення окремих визначень та характеристик відзначимо, що депресію можна розуміти як:

- тимчасове зниження настрою;
- стійкий афект (тяжка зміна самовідчуття і самосвідомості);
- симптом, тобто пригнічений (сумний, тужливий або тривожний) настрій;
- синдром, тобто сполучення подавленого настрою з іншими симптомами (специфічні вітальні відчуття, безсоння, зниження концентрації уваги, зниження почуттів емоційної участі, вегетативні розлади, песимістична спрямованість мислення);
- психічне захворювання, тобто досить тривала наявність або повторення даного синдрому.

Депресія – психічний розлад, що характеризується патологічно зниженим настроєм (гіпотимією), з негативною песимістичною оцінкою самого себе, власного майбутнього та свого положення у світі. Своєрідність депресії полягає в тому, що її зовнішні прояви можуть нагадувати ознаки практично будь-якого захворювання,

У відповідних наукових роботах даються змістовні характеристики депресивних станів, виділяються та аналізуються етіологічні чинники їх виникнення, симптоматика депресії, рекомендації стосовно змісту і способів надання допомоги тим, хто страждає депресією.

Привертає увагу той факт, що науковці виділяють досить багато симптомів, ознак (основних і додаткових) та структурних компонентів депресивного стану (В. Абабков, Е. Блейер, А. Курпатов, І. Лехман, В. Пишель, М. Полив'яна, В. Синицький, Т. Талієв, Л. Шнейдер, Є. Юр'єв та інш.).

У спеціальній літературі виділений депресивний епізод та депресивний розлад [4]. Перший характеризується такими ознаками як:

а) наявність протягом двох тижнів принаймні п'яти із нижченаведених симптомів, що виявляються практично щодня:

- знижений настрій та явне зниження інтересу до джерел задоволення протягом більшої частини дня;
- виражена втрата ваги або її збільшення, зниження або підвищення апетиту;
- безсоння або підвищена сонливість;
- психомоторне збудження або загальмованість;
- відчуття втоми; відчуття власної малочінності, підвищене відчуття провини;
- зниження уваги, розумових здібностей, нерішучість;
- думки, що періодично повторюються, про смерть або про суїцид, спроба або планування самогубства;

б) виражений дистрес або погіршення.

Депресивний розлад включає:

- наявність депресивного епізоду;
- відсутність в анамнезі маніакальних або гіпоманіакальних епізодів.

Симптоми депресії діляться на основні та додаткові. Основні симптоми депресивного стану характерні кожному з тих, хто страждає депресією в будь якій мірі (легкій, середній чи важкій). Додаткові симптоми доповнюють, розмальовують картину хвороби і в кожному випадку одні із можуть бути в наявності, а інші не спостерігаються.

Згідно з сучасною класифікацією МКБ-10, основними критеріями депресивного епізоду є:

- зниження настрою, очевидне з притаманною людині нормою, яке переважає майже щоденно та більшу частину дня та триває не менше 2 тижнів;
- виразне зниження інтересів чи задоволення від діяльності, зазвичай пов'язаної з позитивними емоціями;
- зниження енергії та підвищена стомлюваність.

Додатковими ознаками є:

- знижена здатність до зосередження та уваги;
- зниження самооцінки та почуття невпевненості в собі;
- ідеї винуватості та приниження (навіть при легких депресіях);

- песимістичне бачення майбутнього;
- ідеї або дії, які стосуються саморуйнування чи самогубства;
- порушений сон та порушений апетит

З медичної точки зору припускається, що депресія має свою ендогенну основу у вигляді певних порушень механізмів нейромедіації (зокрема, серотонінової, норадреналінової та дофамінової).

Емоційні прояви депресії:

- туга, страждання, пригнічений настрій, відчай;
- тривога, почуття внутрішнього напруження, очікування біди;
- підвищена дратівливість;
- почуття провини, часті самозвинувачення;
- незадоволеність собою, знижена самооцінка;
- втрата здатності переживати задоволення від раніше приємних занять;
- втрата інтересу до оточуючого світу;
- тривога щодо здоров'я та життя близьких.

Фізіологічні прояви депресії:

- порушення сну;
- зміна апетиту (його втрата чи підсилення);
- порушення моторики кішківника (запори);
- зниження лібідо;
- підвищена стомлюваність;
- болі та різні неприємні відчуття в тілі.

Поведінкові прояви депресії:

- пасивність, труднощі цілеспрямованої діяльності;
- уникання соціальних контактів, відмова від розваг;
- алкоголізація та зловживання психоактивними речовинами, що дають тимчасове полегшення.

Мисленнєві прояви депресії:

- труднощі концентрації уваги;
- труднощі прийняття рішення;
- переважання негативних думок про себе, своє життя, про світ у цілому;
- песимістичне бачення майбутнього без перспективи;
- думки про відсутність смислу життя;
- думки про самогубство (у тяжких випадках депресії);
- думки про власну непотрібність, незначущість, безпомічність;
- уповільненість мислення.

Для виявлення депресії потрібно, щоб частина перерахованих симптомів зберігалася у людини не менше двох тижнів.

У багатьох публікаціях зарубіжних психологів знайшла місце клінічна картина депресії, що характеризується не тільки поганим настроєм, але і безліччю інших симптомів, які часто підживлюють один одного. Ці симптоми охоплюють п'ять функціональних областей: емоційну, мотиваційну, поведінкову, когнітивну і фізичну, суть проявів кожного із яких зводиться до наступного [4].

Емоційні симптоми: пригніченість, туга, відчуття себе нещасним, спустошеним і пригнобленим, втрата відчуття гумору та відчуття радості, тривога, гнів або збудження, плаксивість.

Мотиваційні симптоми: відсутність у себе спонукання, ініціативи і невимушеності, доводиться примушувати себе ходити на роботу, розмовляти з друзями, приймати їжу або підтримувати інтимні відносини (Kraines & Thetford) суїцидальні тенденції та схильності. Самогубства здійснюють від 6 до 15% людей, що страждають на депресію.

Поведінкові симптоми: менша активність та продуктивність, бажання залишатись наодинці, не вставати з ліжка тривалий час, сповільненість рухів і навіть мови (Sobin & Sackeim, Parker et al.).

Когнітивні симптоми: негативна оцінка самого себе, як некомпетентної, небажаної, неповноцінної людини, звинувачення себе в причетності до майже всіх негативних подій, навіть до тих, які не мають до індивіда ніякого відношення, песимізм, схильність до суїцидальних думок, рідке фіксування на своїх успіхах і досягненнях (Joiner).

Фізичні симптоми: головні болі, розлади травлення, запаморочення і загальне нездужання, слабкість, втрата апетиту та порушення сну (Simon & Katzelnick Kazes et al., Spooov et al.).

За характеристикою лікаря-психотерапевта А. Курпатова обов'язковими симптомами депресії є: знижений настрій, відчуття смутку, пригніченості, туги; втрата інтересу, здібності відчувати задоволення; зниження енергійності, активності, підвищення стомлюваності. Додатковими симптомами депресії називаються

затруднення в утриманні уваги, зниження самооцінки, песимістичне бачення майбутнього, аутоагресивні та суїцидальні ідеї та дії, порушення сну та апетиту, зниження лібідо, соматичні скарги [6, 68–92].

Найбільш поширеними симптомами депресії В. Пишель, М. Полив'яна та інші вважають печаль і відчуття безнадійності; розлади сну і апетиту; в'яле мислення або понижену концентрацію уваги; втрату інтересу до заняття, яке раніше приносило задоволення; думки про самогубство і смерть; занепокоєння і роздратованість; низьку самооцінку або відчуття провини; стомлюваність, слабкість; хронічні болі, які не піддаються традиційному лікуванню.

Л. Шнейдер серед ознак депресії ще називає почуття неповноцінності, даремності, втрату самоповаги; нездатність до адекватної реакції на похвалу; песимістичне відношення до майбутнього, негативне сприйняття минулого; млявість, хронічну втому, уповільнені рухи і мову; зниження ефективності або продуктивності в роботі і побуті.

Е. Блейер відмічає, що класична депресія визначається тріадою ознак знижений настрій (гіпотимія, дистимія), уповільнене мислення і рухова загальмованість, а І. Лехман вважає характерними для депресії втрату здатності радіти, втрату інтересів і знижену працездатність.

Н. Самоукіна [7, 34] вважає, що людина знаходиться в стані депресії різної глибини і тяжкості, якщо вона зазначає:

- що уранці їй не хочеться вставати з ліжка і йти на роботу;
- що їй все одно – поспідала вона чи ні;
- що вона відчуває постійну втому, пасивність і байдужість до життя і роботи;
- що вона часто знаходиться в стані пригніченості, спустошеності і безвиході;
- що їй все видається «в чорному світлі»;
- що вона давно не відчувала станів підйому, радості і задоволення від життя;
- що її переслідують страхи і невпевненість в собі.

Зовні людина, що перебуває в депресії, виглядає якоюсь в'ялою і пасивною, у неї особливий вираз очей: порожнеча і відчуженість.

Отже, депресія – це психічний розлад, що характеризується депресивною тріадою:

зниженням настрою, втратою здатності переживати радість (ангедонія), порушеннями мислення. Це психологічний розлад, хворобливе посилення емоції страждання, горя, печалі. Її симптоми охоплюють п'ять функціональних областей: емоційну, мотиваційну, поведінкову, когнітивну і фізичну.

Найбільш більш розповсюдженими симптомами депресії є: смуток і відчуття безнадії; розлади сну, людина прокидається рано, але важко встає; в'яле мислення або знижена концентрація уваги; втрата інтересу до того, що раніше приносило задоволення; думки про самогубство і смерть; неспокій та роздратованість; низька самооцінка або почуття вини; розлади апетиту; стомлюваність, слабкість; хронічні болі, які не піддаються традиційному лікуванню.

Від достатньо повного розуміння та тлумачення сутності терміну «депресія», бачення і правильного виділення основних та додаткових симптомів депресивних переживань та станів залежить своєчасність постановки об'єктивного діагнозу і надання психологічної та психотерапевтичної допомоги суб'єктам, які знаходяться в депресивному стані.

DMITRIY ZUBTSOV
Slavyansk

THE DEPRESSION: DEFINITION AND SYMPTOMATOLOGY

Selected basic definitions of the term «depression», which are offered in the literary source, and the generalized author's view of the concept are given in the article. Systematized description of the symptoms of depression and symptoms according to medical and psychological point of view, which are presented in the works of foreign and Ukrainian scientists are analyzed. The symptoms of five functional areas are noted: emotional, motivational, behavioral, cognitive and physical which are characteristic for people with depression.

Key words: depression, depression state, definition, symptomatology, principal and additional symptom.

ДМИТРИЙ ЗУБЦОВ
г. Славянск

ДЕПРЕССИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СИМПТОМАТИКА

В статье обосновывается актуальность проблемы депрессии, как заболевание эмоциональной сферы, и отмечается важная роль эмоций в жизни и формировании особенности. Подаются отобранные основные определения термина «депрессия», которые предлагаются в литературных источниках, и обобщенное авторское видение сущности данного понятия. Проанализированы и систематизированные описания симптоматики депрессивных состояний и проявлений из медицинской и психологической точки зрения, которые представлены в работах зарубежных и отечественных ученых. Приведены симптомы пяти функциональных областей: эмоциональной, мотивационной, поведенческой, когнитивной и физической, характерные для субъектов с депрессивным состоянием.

Ключевые слова: депрессия, депрессивное состояние, определение, симптоматика, основные и дополнительные симптомы.

Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь / состав. А. Ребер ; пер. с англ. — М. : Вече ; АСТ, 2000. — Т. 1 (А-О). — 560 с.
2. Бродовська В. Й. Тлумачний психологічний словник психологічних термінів в українській мові: Словник / В. Й. Бродовська, І. П. Патрик, В. Я. Яблонко. — 2-е вид. — К. : ВД Професіонал, 2005. — 224 с.
3. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. — СПб. : Питер, 2000. — 560 с.
4. Комер Р. Основы патопсихологии / Ronald Comer «Fundamentals of Abnormal Psychology». — 2nd ed. — 2001. — 617 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко ; [упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. — К., 1989. — 608 с.
6. Курпатов А. Средство от депрессии / А. Курпатов — СПб. : Издательский Дом «Нева», 2003. — 192 с.
7. Самоукина Н. В. Экстремальная психология. — М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» ; ЭКМОС, 2000. — 288 с.
8. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. — Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2003. — 800 с.
9. Шакар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шакар. — Харків : Прапор, 2005. — 640 с.
10. Юрчук В. В. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В. В. Юрчук. — Мн. : Современное слово, 1998. — 768 с.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016

УДК 159.923+159.928(043)

КОСТЯНТИН КИСЕЛЬОВ

М. Слов'янськ

gerald@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті налізуються новітні теоретичні та методологічні підстави дослідження креативності майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ. Створюються необхідні передумови щодо теоретичного та емпіричного вивчення психологічної динаміки креативності студентів-педагогів впродовж терміну навчання, визначення психолого-педагогічних умов її становлення, з'ясування впливу особливостей пізнавальної діяльності, особливостей організації навчально-виховного процесу на специфіку прояву креативності майбутнього педагога. Стверджується, що розвинена креативність майбутнього педагога виступає невід'ємною характеристикою успішності його навчальної діяльності, його подальшого професійного зростання, оскільки її структурні компоненти та показники забезпечують ефективність здійснюваного ним самим навчально-виховного процесу та трансляцію підростаючому поколінню накопиченого досвіду людства.

Ключові слова: креативність, майбутній педагог, студент, структура, показник, аналіз, навчання, рівень, професійна підготовка.

Структуру креативності та її психологічні компоненти у різні часи та у різних системах понять розглядали у своїх численних роботах вітчизняні та закордонні дослідники. Адже сама по собі ця проблематика увесь час прихована певною завісою таємничості та з великими труднощами піддається науковому аналізу, систематизації та класифікації. У сучасній психологічній науці зазвичай виділяють три основні види креативності: соціальна креативність, особистісна креативність, інтелектуальна креативність. Сама перший з цих видів креативності, що ніби розчинений у людських контактах та взаєминах і привертає нашу увагу. Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання системного погляду на соціальну креативність як складову успішності та професіоналізму майбутнього фахівця у сфері «людина-людина», «людина-соціальна спільнота», виділення та системного аналізу основних її психологічних особливостей, характеристик, критеріїв та механізмів.

Наприкінці минулого століття у психологічному словнику авторства А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського, креативність ще не виділяється в якості самостійної дефініції, наголошується на невирішеності питання про самостійність та незалежність креативності

від інтелекту. Вона розглядається швидше як здібність породжувати незвичайні ідеї, уникаючи при цьому традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації, при цьому у сутнісному аспекті креативність у ті часи досліджується як специфічний вид інтелектуальних здібностей і, одночасно, сукупність творчих здібностей особистості. Також зазначається, що креативності властиве складне сполучення у своїй структурі здібностей та властивостей особистості, що в поєднанні з її віковою мінливістю, залежністю від зовнішніх впливів, фактично унеможливорює або робить малопродуктивною її психологічну діагностику [5, 398].

У сучасній вітчизняній психології під креативністю частіше за все розуміється певна відносно стійка характеристика особистості, обдарованість, здібність до творчості, що проявляється (проте не обов'язково) у діяльності, пізнанні спілкуванні тощо. Сучасні дослідження креативності вже доволі важко класифікувати, проте переважна більшість дослідників у своїх наукових пошуках концентруються довкола двох напрямків: особистісному та пізнавальному [4, 181]. Крім того, змушені констатувати, що зараз креативність розглядається як психологічна характеристика особистості, що залежить від комплексів її більш

дрібних рис та не зводиться до інтелекту, втім і наразі наявні певні ускладнення із її психологічною діагностикою та прогнозуванням структурного та рівневого розмаїття її проявів у повсякденному житті.

Метою нашого дослідження є аналіз як теоретичних, так і методологічних підстав дослідження креативності майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми дослідження креативності майбутніх педагогів у процесі навчальної діяльності; 2) виділити та описати психологічні характеристики креативності майбутніх педагогів та змістові психологічні особливості її прояву у ході професійної підготовки останніх; 3) вказати психолого-педагогічні умови становлення креативності майбутніх вчителів в ході їх професійної підготовки у ВНЗ.

М. В. Саврасов, аналізуючи факторну структуру креативності майбутнього педагога, зазначає, що основним є перший фактор (креативність-емоції-мотивація), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти, досягаючи при цьому успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Торренса. Автор підкреслює, що на другому полюсі даного фактору розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності. Другий фактор (невербальний інтелект-вербальна креативність) містить на недостовірному рівні змінні інтелекту за тестом Равена та показник унікальності за тестом Медніка. Третій фактор (невербальний інтелект) містить показники інтелекту за тестом Равена [6, 131].

О. С. Шило, займаючись дослідженням ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості, стверджує, що розвиток творчості майбутнього педагога може знайти свої місце у процесі його професійної підгото-

вки шляхом розвитку спрямованості особистості на цінності професійної та особистісної самореалізації, системи ціннісних орієнтацій особистості [9].

Н. Є. Гоцуляк, визначаючи та експериментально перевіряючи психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови, формулює їх наступним чином: 1) мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; 2) критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; 3) цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових засобів і способів навчання іноземної мови; 4) освоєння викладачем нових методів і методик рішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [1].

І. В. Гриненко, вивчаючи педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки, зазначає, що запропонована ним система критеріїв (мотивація успіху, ступінь реактивної тривожності, невербальна креативність, вербальна креативність, уміння кодувати інформацію, уміння структурувати зміст тексту) та показників дала змогу визначити рівні розвитку креативності студентів гуманітарного профілю (низький, середній, високий). За переконанням автора високим рівнем володіють студенти, які сподіваються на успіх, характеризуються низьким рівнем реактивної тривожності, структурують зміст тексту з виділенням усіх його підтем та мікротем, володіють широким арсеналом засобів вербального та образного перекодування інформації (символічне заміщення); середній рівень властивий студентам, що відзначаються помірним рівнем реактивної тривожності, уміють структурувати зміст тексту та виділити принаймні половину його підтем та мікротем, здатні епізодично знаходити засоби символічного заміщення вербальної інформації; нарешті низький рівень розвитку креативно-

сті притаманний студентам із високим рівнем реактивної тривожності, невміння чітко структурувати зміст тексту та знаходити засоби символічного заміщення вербальної інформації [2].

О. М. Дунаєва вважає педагогічну креативності невід'ємною характеристикою майбутнього учителя у процесі професійної підготовки, та визначає її як уміння сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б нормою їхнього життя [3].

В. П. Чорноус теоретично обґрунтовує та експериментально перевіряє педагогічні умови формування творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів математичного циклу, і остаточно класифікує їх наступним чином: організаційні (врахування особливостей організації навчального процесу на основі авторської моделі, розробка та впровадження змісту, ефективних форм, методів і засобів формування творчих здібностей); методичні (створення навчально-методичного супроводу, реалізація потенціалу науково-педагогічного складу вищого навчального закладу); психолого-педагогічні (мотивація навчальної діяльності; формування системи знань, умінь і навичок, що формуються у процесі фахової підготовки; створення творчої атмосфери; залучення студентів до творчої діяльності) [7].

І. Ю. Шахіна вважає, що креативність майбутніх вчителів математики полягає в здібності: робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; працювати в більше, ніж одній професійній сфері, нагромаджувати інформацію з кількох галузей знань; здібності до постановки нових проблем, здатність до аналізу, до перенесення досвіду розв'язування на інші задачі; до критичної перевірки і сортування

інформації; до рефлексії: здатність до передбачення, проникливості у пошуках проблем та ін.; здібності до абстракції, до самостійного здобування знань, мислити нетривіально, готовність до сприйняття нового. А в якості педагогічних умов формування креативності в майбутніх учителів математики авторка розглядає: наявність інформаційної культури; використання комп'ютерних навчальних програм як складових мультимедіа; оволодіння майбутніми вчителями математики засобами мультимедіа в навчальному процесі [8].

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) розвиток креативності майбутнього педагога виступає запорукою його професіоналізму та повинен мати місце у процесі його професійної підготовки; 2) серед психологічних особливостей прояву креативності майбутнього вчителя доцільно виділити інтелектуальну, комунікативну та загальну емоційність, діяльнісну спрямованість, внутрішню мотивацію майбутньої професійної діяльності, творчу активність, потребу активно діяти, соціальний самоконтроль, силу волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Торренса; 3) серед психолого-педагогічних умов становлення креативності майбутнього вчителя виділяються уміння сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, успішно взаємодіяти з оточенням, нетрадиційно підходити до організації навчально-виховного процесу тощо.

Список використаних джерел

1. Гоцуляк Н. Є Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Н. Є. Гоцуляк. — Хмельницький, 2008. — 20 с.
2. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / І. В. Гриненко. — Хмельницький, 2008. — 20 с.
3. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / О. М. Дунаєва. — Вінниця, 2008. — 20 с.
4. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с. — (Енциклопедія ерудита).
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис. ... канд. психол.

- наук: спец. 19.00.01 Загальна психологія, історія психології / М. В. Саврасов. — Харків, 2012. — 224 с.
7. Черноус В. П. Формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення предметів математичного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. П. Черноус. — Житомир, 2010. — 21 с.
 8. Шахіна І. Ю. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / І. Ю. Шахіна. — Вінниця, 2007. — 20 с.
 9. Шило О. С. Проблема ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості / О. С. Шило // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія ; за ред. С. Д. Максименка. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. — Т. 10. — Вип. 7. — С. 580—591.

KOSTIANTYN KISEL'OV
Slavyansk

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR THE STUDY OF SOCIAL CREATIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Analyzes the latest theoretical and methodological bases of the study of creativity of future teachers in the course of their training at the university. The necessary preconditions for a theoretical and empirical study of the psychological dynamics of students and educators during the training period, the definition of psycho-pedagogical conditions of its formation, the elucidation of the influence of the features of cognitive activity, characteristics of the organization of educational process on the specificity of manifestations of creativity of future teachers. It is alleged that the development of creative future teacher performs an integral characteristic of the success of its educational activity, its further professional growth, as its structural components and indicators provide effectively carry out their own educational process and translation of the younger generation experience of mankind.

Key words: creativity, future teacher, student, structure, index, analysis, training, level, professional training.

КОНСТАНТИН КИСЕЛЁВ
Славянск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье анализируются новейшие теоретические и методологические основания исследования креативности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в ВУЗе. Создаются необходимые предпосылки для теоретического и эмпирического изучения психологической динамики студентов-педагогов на протяжении периода обучения, определения психолого-педагогических условий ее становления, выяснение влияния особенностей познавательной деятельности, особенностей организации учебно-воспитательного процесса на специфику проявления креативности будущего педагога. Утверждается, что развитая креативность будущего педагога выступает неотъемлемой характеристикой успешности его учебной деятельности, его дальнейшего профессионального роста, поскольку ее структурные компоненты и показатели обеспечивают эффективность осуществляемого им самим учебно-воспитательного процесса и трансляцию подрастающему поколению накопленного опыта человечества.

Ключевые слова: креативность, будущий педагог, студент, структура, показатель, анализ, обучение, уровень, профессиональная подготовка.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.922.1+37.015.3

ОКСАНА КІКІНЕЖДІ

м. Тернопіль

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито специфіку становлення гендерної ідентичності у молодшому шкільному віці залежно від соціально-педагогічних її детермінант, а саме: гендерних орієнтирів батьківської сім'ї, школи, впливу офіційного та «прихованого» навчального плану. Диференційована презентація статей у полярних соціально-психологічних сферах призводить до труднощів дітей у гендерному самовизначенні як майбутнього сценарію життя зростаючої особистості. Дотримання умов рівноправ'я та паритетності статей потребує суттєвої модернізації освітньо-виховного простору в Україні.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, гендерні стереотипи, гендерні погляди батьків та вчителів, гендерна експертиза, «прихований» навчальний план.

Актуальність дослідження становлення гендерної ідентичності особистості у молодшому шкільному віці зумовлена необхідністю вивчення внутрішніх механізмів ототожнення особистості з певними взірцями статевої поведінки, соціальною потребою виявлення соціально-психологічних чинників формування гендерної культури молоді, демократизацією суспільного життя, утвердженням егалітарних цінностей в Україні.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу виявити її універсальний та міждисциплінарний характер, визначити психологічну логіку вивчення особливостей диференціації статевої свідомості й самосвідомості дитини залежно від соціально-педагогічних чинників та виокремити менш вивчені аспекти (Г. Балл, М. Боришевський, Е. Еріксон, Т. Говорун, І. Кон, Г. Костюк, В. Кравець, С. Максименко та ін.) Ідентичність як інтегроване особистісне утворення формується в процесі самоототожнення зі значущими взірцями статевої поведінки, поширеними в найближчому соціальному оточенні.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури з цієї проблеми свідчить про різноманітність та неоднозначність тлумачень механізмів впливу на становлення статевої свідомості та самосвідомості дитини, зокрема: ідентифікації з батьками і ровесниками (З. Фройд), системи заохочень та покарань з боку дорослих (А. Бандура), адресування

дитині приписів та підкріплення типової для статі поведінки (Е. Маккобі, С. Джеклін), активність самої дитини в освоєнні гендерних ролей та самокатегоризації статі (Л. Кольберг). Оцінка з боку дорослих, а пізніше однолітків, поведінки дитини з приводу відповідності чи не відповідності гендерним нормам, суттєво впливає на самооцінку себе як представника статі (І. Кон).

Діяльнісно-особистісний підхід, провідним методологічним принципом якого є детермінізм, дав змогу розглянути проблеми гендерної соціалізації індивіда як інтерналізацію та інтралізацію особистістю гендерної культури, соціальну індивідуалізацію в людині статевої поведінки очікувань навколишнього середовища. Отже, за ідентифікацією утверджується статус інтегрованої інстанції психіки, що перетворює зовнішні соціокультурні гендерні символи в особистісно значущі й осмислені, співвіднесені з власним «Я» цінності і смисли, що впливають на ставлення людини до себе як до чоловіка чи жінки. Звідси – найбільше значення в інтерпретації гендерних настанов особистості як особливого предмету психологічного вимірювання у межах буттєвого підходу набуває аналіз всієї сукупності станів, просторів і реальностей поведінки, культурно-знаковий простір, а також характер зв'язку між ними [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 11].

Дослідження явищ гендерної ідентифікації розглядались у контексті змісту соціостатевих

диспозицій особистості, що забезпечило можливість співвіднесення компонентів суб'єктивного світу людини з освоєнням нею певного діапазону гендерних ролей на тому чи іншому етапі її розвитку. Процеси гендерної соціалізації особистості як адаптації до гендерної культури соціуму знаходять своє відображення у засвоєнні та відтворенні в онтогенезі людини соціонормативів статевої поведінки. Результатом його вивчення є опис рольової структури особистості, вияв відповідності чи невідповідності її властивостей ролям, дихотомії чи універсалізації статевих ролей. Отже, інтерпретація категорії «соціалізація» охоплює процес засвоєння соціального досвіду та його активне відтворення в системі індивідуалізованих соціальних зв'язків. Аналіз феномену ідентифікації в гендерному аспекті дає можливість розглядати її індикатором статевої соціалізації [7; 10; 11; 12; 14; 15].

Змістовне конструювання гендеру детерміновано суспільними цінностями сучасного соціуму, що характеризується суперечливістю, відтворенням гендерних стереотипів поряд з егалітарними настановленнями. Соціально-конструктивний підхід набув в нашому дослідженні статусу провідного у виявленні соціальних чинників гендерної соціалізації, оскільки дає можливість виявити сутнісні детермінанти дихотомії набуття індивідом гендерної ідентичності – традиційної чи егалітарної. Інтеріоризація соціокультурних цінностей у процесі гендерного розвитку особистості відбувається за допомогою двох рівноцінних діалектично суперечливих сторін механізму соціалізації-індивідуалізації. (С. Бем, В. Кравець, І. Кон, Дж.-Ш. Хайд, W. Mischel).

Категорія гендеру розглядалась нами в контексті психологічних концепцій Сандри Бем, крізь призму теорій гендерних схем і лінз, а саме поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму, у феномені яких простежується певна аналогія з висновками Льва Виготського про «знакове опосередкування» психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості у період її дорослішання. Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства і є найважливішим

фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єкту активність у процесі самотворення гендерного «Я» відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень в психічному розвитку. Виявлення психологічних механізмів становлення гендерної ідентичності у молодших школярів залежно від соціально-педагогічних її детермінант, а саме: гендерних орієнтирів батьківської сім'ї, школи, впливу офіційного та «прихованого» навчального плану стало метою цієї статті.

В основу концепції нашого дослідження покладено розуміння гендерної ідентичності як важливого особистісного утворення у структурі статевої самосвідомості, що знаходить свій прояв у різних взаємодіях та ставленнях. Маскуліність і феміністичність як особистісні характеристики виступають базовими категоріями в аналізі становлення статевої Я. При цьому гендерні орієнтації (традиційні чи егалітарні) є важливим індикатором особистісного самовизначення [6].

З'ясовано, що батьки як «значущі інші» відіграють провідну роль у становленні гендерної ідентичності дітей, проте лише 36% опитаних нами дорослих мають уявлення про засади гендерної ідеології та гендерного виховання (наприклад, про наслідки традиційного виховання як феномену «набутої безпомічності» синів та доньок). Більшість респондентів (54%) дала схвальну відповідь на судження: «Те, що хлопчики мало граються у ляльки, є причиною того, що з них виростають у дорослому віці «нечуйні» татусі», а також, що «Те, що дівчатка мало цікавляться технікою, призводить у дорослому житті до їх безпомічності з різними приладами та побутовою технікою» (63% тат і мам підтримали цю думку). Проте в продемонстрованій єдності прийняття традиційних гендерних настанов є одна спільна риса – середній бал оцінки власної впевненості, що в сумі засвідчує амбівалентність гендерних настанов, непевність у правдивості обраної виховної позиції. Крім цього, цей висновок витікає з розподілу позитивних відповідей батьків на питання, зміст яких носить скоріше егалітарний характер.

Рівень батьківських вимог щодо оволодіння дотримання дівчатками традиційних

засад поведінки (побутових та опікувальних умінь, відповідних рис) є значно вищим щодо дівчат, ніж щодо хлопців (3:1). Аналіз протоколів фокус-груп, створених із батьків учнів молодших класів (вибірка склала 73), засвідчує лібералізацію їх поглядів. При цьому чоловіки виявилися більш демократичними у порівнянні з матерями. Так, наприклад, матері хлопчиків, а ще частіше їхні тати, застерігають їх від «статевоневідповідних» (на їхню думку) занять, наприклад, оволодіння секретами приготування їжі, кулінарних тонкощів тощо. Водночас дівчаток, навпаки, більшою мірою залучають до розуміння роботи технічних приладів, а також до побутової праці, яку виконує, як правило, протилежна стать. Власне порівняння з іншою статтю та протиставлення до неї використовується батьками щодо синів, щоб повернути на шлях «статевоправедний»: «Ти ж не дівчинка, щоб...». Співвідношення такого статевого співвідношення позитивних відповідей у вихованні хлопців дорівнює відповідно 3:1. Попри декларованість традиційних гендерних настановлень, більшість батьків молодших школярів (96%) підтримують ідею спільного навчання статей на протигагу роздільному.

Отже, виникнення конструкту ідеального «Я» та його інтеграція в реальне «Я» у молодшому шкільному віці здійснюється переважно в процесі інтеріоризації андрогінного конструкту маскулінності-фемінності як особистісно-орієнтованих вимог до розвитку дитини. Отже, загальний висновок з моніторингу гендерних настановлень батьків може бути таким: дорослі (переважно батьки дітей молодшого шкільного віку), тобто особи середнього дорослого віку, почуваються в питаннях гендерного самовизначення, а значить і статевого виховання дітей, скоріше розгубленими, ніж прихильниками до традиційних чи егалітарних позицій. На чітких протилежних позиціях знаходиться невеличка частка батьків. Переважна їх більшість висловила згоду з точками зору, які суперечать одна одній: з одного боку – неприйняття ідеї нерівності дітей і дорослих за статевою ознакою, з іншої – нерозуміння того, які ж педагогічні вимоги з боку батьків дадуть змогу їхнім дітям вирости «справжніми» чоловіками та жінками. При

цьому переважна більшість побоюється можливих *статеворольових* відхилень у випадку ігнорування традиційного розподілу ролей. Батьки дітей молодшого шкільного віку гостро потребують гендерних знань, зокрема тих, які розвінчують статеві стереотипи щодо природного призначення чоловічої та жіночої ролі у сім'ї й суспільстві. За поширеністю амбівалентних гендерних виховних позицій стоїть незріла потреба вийти за межі статевих упереджень та дефіцит наукової інформації про можливість альтернативних, а саме егалітарних, шляхів соціалізації статі, в основі якої – особистісний підхід до виховання в школі і вдома. Статева стереотипізація батьків достатньо виразно проявляється в асиміляції статевих стереотипів молодшими школярами щодо оцінки поведінки іншої статі яку діти бездумно приймають як «протилежної». При цьому ці «почуті» судження досить легко розвінчуються в процесі додаткових, допоміжних питань, що засвідчує необхідність включення гендерної просвіти у виховний процес початкової школи.

З точки зору гендерної психології, статеворольова поведінка дітей, їхні уміння, навички є першим віддзеркаленням гендерної культури батьківської сім'ї – традиційної, побудованої на чіткому розподілі чоловічих та жіночих обов'язків, та егалітарної, партнерської, основою якої є взаємозамінність господарських обов'язків. Головне завдання дорослих – не обмежувати дітей стереотипними висновками про «чоловічі» та «жіночі» професії і створювати всі умови для розвитку здібностей в умовах засвоєння навчальних дисциплін та позакласної діяльності.

Опитування 30 вчителів початкової школи засвідчило, що більшість з них (80%) залишаються невизначеними у власних гендерних поглядах, сповідують ідеологію комплементарності навчально-виховного процесу.

Як засвідчив кореляційний аналіз, вихователі із більшим педагогічним стажем сповідують більш стереотипні погляди (впевнені, що хлопчики і дівчатка в житті мають виконувати різні ролі, тому їх виховання має скеровуватись у різні напрямки ($r = 0,22$; $p \leq 0,01$). З віком також знижується самооцінка знань з гендерного виховання ($r = -0,18$;

$p \leq 0,05$), проте це не залежить від педагогічного стажу роботи.

Учені наголошують, що саме першому вчителю належить бути «повноцінно функціонуючим» організатором творчо-розвивального середовища для відкриття унікального «Я» кожної дитини, незалежно від її статі. Саме у спільній діяльності та діалозі педагога з дитиною у початковій школі «народжується» «особистість майбутнього» як активний та творчий суб'єкт діяльності (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.)

Аналіз отриманих даних переконливо свідчить про те, що в умовах браку егалітарно спрямованих дидактично-методичних матеріалів для вчителів, педагоги початкової школи як аматори мають у цілому позитивне ставлення щодо впровадження егалітарного гендерного виховання. Так, насправді їм не вистачає гендерних знань як підкріплення щодо власних умовисновків – звідси домінуючі протиріччя в оцінці стратегії виховання, як, наприклад, з одного боку, позитивне ставлення до освоєння дівчатками побутових умінь та навичок (а чому б ні, адже все, чого вчать людину, вона має засвоїти якнайкраще), з іншого – усвідомлення завдання пропаганди наукових, соціальних здобутків та успіхів жінок, які зуміли посісти високі посади в керівництві країною, урядом, містом, компанією, фірмою, та чоловіків, які досягли значних успіхів на педагогічній ниві, соціальній роботі, у сфері культури. З одного боку, неприйняття ідеї окремішнього виховання дітей у закладах «тільки для хлопчиків» чи «тільки для дівчаток», а також настановлення про те, що «хлоп'ятка і дівчатка в дорослому житті мають виконувати різні соціальні ролі, а отже, їхнє виховання має відрізнятися і бути орієнтованим на те, якої вони статі», а також про різність іграшок, забавок, ігор, книг для хлопчиків та дівчаток («куточки хлопчачі» та «куточки дівчачі»), а з іншого – боязнь «звертати увагу учнів на парадокси в змісті реклами та текстів, малюнків у підручниках чи журналах, де жіночу стать «прив'язують» до кухні та домогосподарства, а чоловічу – до занять поза домом та соціального життя».

Амбівалентність вибору лінії гендерного виховання проявлялась у «нерішучості»

вчителів щодо того, чи варто вже «з початкової школи, як з дівчатками, так і хлопчиками розмовляти про професії, які дають змогу забезпечити людині матеріальний добробут», в оцінці негативного впливу телешоу на ідеї статевої рівності, в тому, що хлопчиків варто заохочувати до «дівчачих» ігор та іграшок, а дівчаток – до «хлопчачих». На користь тяжіння амбівалентних позицій до егалітарних свідчить також те, що більшість педагогів переконана в тому, що «хлопчики і дівчатка мають в інтересах, здібностях та поведінці більше подібного, ніж різного», що варто заохочувати і хвалити дітей за освоєння ними «статевонетипових» занять – дівчаток «за освоєння ними спортивних ігор, технічних умінь і навичок, якими вже добре володіють хлопчики, а останніх – за уміння куховарити, шити, прасувати, прикрашати, доглядати, опікуватись тощо, якими добре володіють представниці жіночої статі».

Таким чином, частотний розподіл відповідей на питання анкети більшості респондентів, які підлягають під рівень «амбівалентний тип гендерних орієнтацій», свідчить про домінуючі в педагогічному середовищі статеві стереотипи, про те, що саме чоловічій статі мусять належати провідні (керівні) ролі в суспільстві, що дівчаток і хлопчиків потрібно виховувати відповідно до соціальноочікуваних способів. А отже, і дотримання різних виховних стратегій в початковій школі є тим наріжним каменем спотикання, який зумовлює прийняття хибних виховних тактик. Водночас усвідомлення того, що в гендерній царині не все гаразд і в розподілі ролей в сім'ї і в суспільстві в цілому, формує готовність вчительства до поповнення знань, є вагомим аргументом на користь егалітарного самовизначення.

З'ясовано, що серед вчительок, які поділяють традиційні гендерні орієнтації, виявлено чимало «початківців», які роблять перші кроки в професійній діяльності. На наш погляд, їх тяжіння до традиційного виховання зумовлене, передовсім, труднощами поєднання сімейних та соціальних ролей, а отже, бажанням мати надійний захист від професійних перевантажень і прихисток «за чоловіком, як за кам'яною стіною». За шкальною оцінкою їхніх

«традиційних» виборів відповідей не можна одночасно стверджувати, що це – тверді переконання. Це, скоріш за все, розгубленість у важкому професійно-сімейному функціонуванні та віднаходження, а відповідно, і сублімація на виховний процес, традиційного погляду як віками впорядкованого стану міжстатевих взаємин. У свою чергу, традиційні погляди знаходять своє живлення в традиційному змісті офіційних та «прихованих» навчальних планах.

Для жінок – учителів порівняно з чоловіками загалом більш характерні егалітарні погляди, ніж традиційні, про гендерні ролі і статевоюльову диференціацію в сім'ї, професійній діяльності та суспільстві. Емпіричне вивчення змісту гендерних уявлень педагогів обох статей середньої ланки освіти показало, що 33% мають гендерні орієнтації традиційного характеру. Більш досвідчені вчителі із педагогічним стажем 20 років виявилися більш егалітарними порівняно з молодими вчителями, досвід яких склав до 12,5 років ($t = 2,41$; $p = 0,023$). Знайшли своє підтвердження (статистично-значущі відмінності) стереотипізовані уявлення вчителів-жінок і вчителів-чоловіків щодо поляризації підготовки дівчаток до ролі матері, а хлопців – до годувальника та захисника сім'ї (89% жінок і 56% чоловіків відповідно ($\chi^2 = 8,69$; $p \leq 0,05$). Більшість жінок-педагогів (81%) і майже вдвічі менше педагогів-чоловіків (44%) ($\chi^2 = 7,17$; $p \leq 0,05$) підтримують розвиток у хлопців маскулінності, а у дівчат – фемінності у порівнянні з настановами на андрогінність. Гендерноупередженими (75%) виявились вчителі обох статей (89%) щодо дотримання різних стратегій спілкування з обома статями і статево диференційованого ставлення до них ($\chi^2 = 39,25$; $p \leq 0,05$). Вчителі чоловічої статі виявляють більшу спрямованість на розвиток андрогінності обох статей.

Школа є провідним чинником гендерної соціалізації. Саме школі, на думку багатьох феміністських дослідниць, належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності та соціальної депривації дівчат. Зміст навчального матеріалу, дидактичних і виховних установок у процесі

спілкування вчителя й учня є орієнтиром розвитку гендерної свідомості хлопчиків і дівчаток. Методика організації навчально-виховного процесу також формує психологічну основу утвердження ідеології гендерного рівноправ'я, або закріплення гендерної нерівності. Нами проведений контент-аналіз змісту підручників початкової школи на виявлення в них статевих стереотипів та порівняння їх змісту за останні роки. Гендерна експертиза 20 підручників початкової школи (виданих у 2007–2010 рр.) порівняно з комплектом 80–90-х рр. ХХ ст. засвідчила розширення кола занять жіночої статі, їх наближення до нетрадиційних («чоловічих») професій. Більшість вітчизняних підручників і посібників є прикладом як гендерної стереотипізації, так і сексизму. Виявлена гендерна асиметрія мови із значним маркуванням означень чоловічої статі, полярним диференціюванням чоловічих і жіночих професій на предметно-інструментальні та емоційно-експресивні. Помітна тенденція до вирівнювання позицій статей та зображення їх у егалітарних ролях на сторінках підручників «Читанка», «Я і Україна», «Основи здоров'я».

Здійснена гендерна експертиза змісту Державного Стандарту початкової освіти з позиції презентації паритетності відносин між хлопчиками і дівчатками, їх зображень в офіційному та «прихованому» навчальному плані (Джексон). У тексті виявлена гендерна мовна асиметрія, гендерна поляризація діяльності статей та владно-підвладна їх підпорядкованість у малюнках, заголовках тощо. На підставі проведеного контент-аналізу змісту навчально-методичної літератури для початкової ланки освіти можна дійти висновку про наявність в ній незначної кількості статевих стереотипів, кількість яких значно зростає в процесі гендерної експертизи під кутом зору «прихованого» навчального плану (табл. 1).

Результати гендерної експертизи «прихованих» гендерних настановлень підручників засвідчують все ще стійку орієнтацію видавництва на традиційний розподіл гендерних ролей та видів діяльності. Як правило, чоловічу статю відтворюють у змісті різних текстових й ілюстративних матеріалів набагато частіше (у співвідношенні 7:1). Жіноча стаття

Таблиця 1

«Приховані» гендерні настановлення в навчально-методичній літературі початкової школи

№	Смислові категорії (у малюнках)	Підручники та посібники для початкової школи (початок 1990-х рр.)	Підручники та посібники для початкової школи (початок нового тисячоліття)	Часописи для дошкільників та молодших школярів (2008–2011 рр.)
		чол.:жін.	чол.:жін.	чол.:жін.
1	Чоловіча і жіноча стаття загалом	1 : 0,6	1 : 0,7	1 : 0,6
2	У традиційних ролях	1 : 0,4	1 : 0,7	1 : 0,4
3	В егалітарних ролях	0,6 : 0,4	0,7 : 0,3	0,8 : 1
4	Як головні персонажі	1 : 0,3	1 : 0,65	1 : 0,5
5	Чоловіча і жіноча стаття вдома	1 : 0,9	0,3 : 0,7	0,9 : 1
6	Чоловіча і жіноча стаття поза домівкою	1 : 0,7	1 : 0,5	1 : 0,5

займає лише 30% життєвого простору. Ця поширеність та живучість стереотипізованих поглядів значно заважає розвитку егалітарних гендерних уявлень у дітей.

Отже, специфіка становлення гендерної ідентичності у молодших школярів залежить від соціально-педагогічних її детермінант, а саме: гендерних настановлень батьківської сім'ї, педагогів, школи, офіційного та «прихованого» навчального плану, ЗМІ. З'ясовано, що рівень батьківських вимог щодо дотримання дівчатками традиційних засад поведінки є значно вищим, ніж щодо хлопчиків. Проведена гендерна експертиза навчально-методичного матеріалу виявила поширеність гендерних стереотипів серед учителів, батьків та дітей. Ретрансляційні взірці «чоловічого» і «жіночого» в нормативних документах та шкільних підручниках є експозицією різних гендерних ідентичностей, які тягнуть до традиційних. Диференційована презентація статей у полярних соціально-психологічних сферах призводить до труднощів дітей у гендерному самовизначенні як майбутнього сценарію життя зростаючої особистості. Дотримання умов паритетності статей потребує суттєвої модернізації освітньо-виховного простору, побудови гуманістичного середовища, найсуттєвішою характеристикою якого є розширення майбутнього ціннісного світогляду дитини, її суб'єктне, авторське ставлення до життєвих подій, що передбачає живу, активну участь обох статей у будь-

якій ситуації, гнучкість поведінки, виявлення власного творчого задуму тощо. Ідеї виховання дівчаток і хлопчиків, акумульовані гуманістичною психологією та педагогікою, мають стати для вчителів та батьків своєрідною пам'яткою, дотримання якої дає змогу впроваджувати ідеї рівності статей в навчально-виховний процес, створити позитивну модель навчання та виховання дівчаток і хлопчиків, яка б підкріплювала сучасні стандарти паритетності статей.

Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. / С. Бем. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. — 336 с.
2. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: моногр. / М. Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 488 с.
4. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — К. : Академія, 2004. — 308 с.
5. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.; за ред. Г. О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 206 с.
6. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О. М. Кікінежді. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. — 400 с.
7. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. — М. : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПП «МОДЭК», 1999. — 560 с.

8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
9. Кравець В. П. Гендерна соціалізація молодших школярів. навч-метод. посібник / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. — 192 с.
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
11. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. — СПб., 1996. — 592 с.
12. Hyde J.-Sh. Half the Human Experience: The Psychology of Women, D. C. Heath and Company, Lexington. — Massachusetts-Toronto, 1991.
13. Jackson P. W. Life in Classroom. — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
14. Maccoby E. E. The Psychology of Sex Differences / E. E. Maccoby, C. N. Jaclin. — CA : Stanford University Press, 1974.
15. Mischel W. Sex typing and socialization, P.H. Mussen (eds.). Carmichael's handbook of child psychology, Wiley, New York, 1970.

OKSANA KIKINEZHDI

Ternopil

SOCIAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF GENDER IDENTITY OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE

The article deals with the specifics of the formation of secondary sex-role identification based on its social and educational determinants, namely, gender orientations of the family, school, the impact of formal and 'hidden' curriculum and the Mass media. The differential presentation of sexes in the polar social and psychological spheres causes difficulties in children's gender self-determination as a future scenario of the life of the growing individual. Compliance with conditions of parity requires substantial modernization of education and educational space in Ukraine.

Key words: gender identity, gender socialization, gender conceptions of children, parents and teachers, gender expertise, «hidden» curriculum.

ОКСАНА КИКИНЕЖДИ

г. Тернополь

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта специфика становления гендерной идентичности у детей младшего школьного возраста в зависимости от социально-педагогических детерминант, а именно: гендерных ориентаций родительской семьи, школы, влияния официального и «скрытого» учебного плана. Дифференциальная презентация полов в полярных социально-психологических сферах приводит к трудностям в гендерном самоопределении детей как будущего сценария жизни подрастающей личности. Соблюдение условий равноправия и паритетности полов требует модернизации образовательно-воспитательного пространства в Украине.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерная социализация, гендерные стереотипы, гендерные взгляды родителей и учителей, гендерная экспертиза, «скрытый» учебный план.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 316.6

ЛІЛІЯ КЛОЧЕК

м. Київ

Klochekl55@i.ua

СТРУКТУРА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСНОВИ СПРАВЕДЛИВОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті висвітлюється справедливість у соціальній взаємодії як процес. До його структури входять інформаційна, мотиваційна, когнітивна, емоційно-оцінна, поведінкова складові. Інформаційна складова виявляється у знанні особистістю норм справедливості, в індивідуальному досвіді накопичення такого знання. Мотиваційна виявляється в установці особистості діяти морально, її прагненні встановлювати справедливість, переконанні жити за нормами справедливості. Когнітивна складова передбачає активізацію перцептивної, мнемічної, мисленнєвої сфер особистості та виявляється в осмисленні справедливості ситуації взаємодії. Емоційно-оцінна складова обумовлюється переживаннями, які виникають внаслідок справедливих чи несправедливих вчинків учасників соціальної взаємодії. Поведінкова складова виявляється у міжособистісних взаєминах, в реальних діях сторін як по відношенню одна до одної, так і в діях, спрямованих на покращення стосунків.

Ключові слова: справедливість, соціальна взаємодія, норми справедливості, справедливий вчинок.

Явище справедливості має соціальну природу. Уявлення людей про міру отриманих винагород чи покарань за зроблені внески у спільну справу виникають у їх взаємодії. У вітчизняній психологічній науці соціальна взаємодія трактується як одна зі сторін спілкування та як організація спільної діяльності, в процесі якої здійснюється двосторонній контроль за діями її суб'єктів і оцінювання, що виводить кожного учасника на узагальнення справедливості таких відносин. У нашому розумінні соціальна взаємодія – це взаємно зумовлені дії сторін у процесі спілкування і виконання суб'єктами спільної діяльності. Оцінюючи справедливість взаємодії, люди зважають на її результат і на процес його отримання. Психологічні аспекти цих явищ у психологічній науці мало вивчені. На особливу наукову увагу заслуговує процесуальна сторона справедливості, оскільки під час соціальної взаємодії виникають проблеми оцінювання внесків і винагород її учасників, визначення завданої шкоди та відповідної міри покарання за вчинене. Єдиного алгоритму вирішення цих проблем немає, оскільки винесення справедливого вердикту потребує визначення норм справедливості, з'ясування мотиваторів певної поведінки суб'єкта, емоцій, які він виявляє за таких обставин тощо. З огляду на вказане, актуальним видається

вивчення структури процесу справедливості та обґрунтування його складових.

Першим, хто торкнувся проблеми справедливості процесу, був Арістотель. Він її тлумачив як сукупність норм, дотримання яких забезпечує справедливість результату. В подальшому в історії філософської думки ці ідеї були розвинені й визначені принципи особистої свободи, рівних прав людей, чесності.

У психології процесуальні основи справедливості обґрунтовувалися М. Дойчем. Дослідник вважав, що справедливість потрібно визначати не тільки з точки зору дотримання норм розподілу, а й піддаючи аналізу деякі аспекти спілкування, а саме: особливості учасника взаємодії, який бере участь у розподілі, його компетентності; критерії, якими він керується при визначенні внесків об'єкта оцінювання; способи, якими вимірюватимуться внески; особливості прийняття остаточного рішення [3].

У психологічній літературі розуміння справедливості презентоване переважно висвітленням окремих її аспектів. Так, частина дослідників акцентувала увагу на оцінюванні справедливості взаємодії та поведінці її учасників [14; 19]. Зроблені спроби описати багатовимірність мотивації справедливості [13]. В окремих роботах розглядається когнітивний аспект справедливості [17]. Деякі вчені,

звертаючись до витоків вчення Арістотеля про справедливість і керуючись поглядами про цілісну її природу, вивчають це явище як багатоструктурне. Зокрема, О. А. Гулевич належить спроба визначити структуру справедливості процесу, її три взаємопов'язані компоненти: інформаційний, процедурний, міжособистісний [4].

На сьогоднішній день існує необхідність в уточненні та поглибленні розуміння структури справедливості. Ми поставили за мету обґрунтувати структуру процесу справедливості у соціальній взаємодії та охарактеризувати його структурні компоненти.

Вивчення нами справедливості у соціальній взаємодії передбачає її розгляд як динамічного процесу, який відбувається закономірним чином, має різнопорядкові структурні компоненти і завершується досягненням певного результату. Здійснивши аналіз літератури з досліджуваної проблеми, ми вважаємо за необхідне презентувати структуру процесу справедливості як п'ятикомпонентне утворення, до якого входять складові: інформаційна, мотиваційна, когнітивна, емоційно-оцінна, поведінкова. Обґрунтуємо кожен з означених складових.

Інформаційна складова справедливості у соціальній взаємодії виявляється у знанні учасників норм справедливості, в індивідуальному досвіді накопичення такого знання. Про механізм засвоєння соціальних норм, зразків, цінностей у своєму дослідженні писав А. Бандура [15]. В. А. Петровський вважав, що такі норми «закарбовані в певному еталоні» [8, 28]. Т. Парсонс називав їх «культурними кодами», які організують орієнтації суб'єктів, спрямовують їхні дії у відповідності до стандартів соціального оточення [10].

Оцінюючи справедливість взаємодії, люди зважають на дотримання її учасниками норм справедливості, що забезпечує досягнення результату спільної діяльності, реалізацію колективних та індивідуальних цілей. М. Дойч, розглядаючи процесуальні характеристики спілкування, увагу акцентував на особливостях (наприклад, об'єктивності, компетентності тощо) того суб'єкта, який займався розподілом винагород; на правилах оцінювання зусиль учасників, які вони прикладали

до отримання результату; на процедурі винесення рішення. Згадані фактори враховувалися дослідниками, які обґрунтували наступні норми справедливості. До першої групи належать норми чесності, ясності, повноти та своєчасності інформації. На них орієнтуються суб'єкти взаємодії, отримуючи інформацію про обставини взаємин. Друга група представлена нормами повноти та точності інформації, контролю за процесом, контролю за результатом, корекції, етичності, нейтралізації упередженості, одноманітності. Їх дотримання забезпечує процес збору інформації про ситуацію взаємин та учасників взаємодії. Третя група включає норми поваги і ввічливості, які сприяють конструктивній взаємодії [4].

Будь-який процес завершується результатом. У зв'язку з цим Дж. Адамс обґрунтував шість норм дистрибутивної справедливості. Першою є норма неупередженості, у відповідності до якої справедливим вважається отримання більшого результату тим, хто зробив вагоміший внесок у спільну справу, тоді як більшого покарання заслуговує людина, яка нанесла суттєву шкоду справі й оточуючим. Друга – норма розподілу за зусиллями – фіксує необхідність врахування міри зусиль, які суб'єкт приклав до виконання діяльності. Ця норма передбачає пряму пропорцію зусиль і винагород. Третьою вважається норма розподілу за здібностями, згідно якої більш здібна людина отримує більшу винагороду за позитивний результат діяльності чи суворіше покарання, у порівнянні з менш здібними колегами, за негативний. Четверта норма розподілу за позитивністю особистості передбачає більшу винагороду тому, навколо кого склався імідж хорошої людини, на відміну від тих, співпраця з якими у інших викликає дискомфорт. П'ята норма розподілу за потребами зорієнтована на присвоєння винагороди тим людям, які найбільше цього потребують. Згідно шостої норми рівності, справедливим вважається рівний розподіл винагород і покарань між усіма суб'єктами соціальної взаємодії [14].

Якщо учасники соціальної взаємодії поінформовані та мають знання згаданих вище норм справедливості, їх стосунки будуть спрямовані на досягнення позитивного

результату спільної діяльності та виключати-
муть негативні прояви – упередженість, недо-
віру, зневагу тощо.

В основі справедливої поведінки особис-
тості лежить відповідна мотивація. Аналіз
психологічних джерел, у яких предметом ви-
вчення є мотивація особистості, дозволив від-
нести мотив бути справедливим у залежності
від ситуативних факторів до діючого (коли він
постійно актуалізується і безпосередньо впли-
ває на діяльність, наприклад, у педагогічній
взаємодії чи в роботі управління) і потенцій-
ного (за умови виникнення таких ситуацій,
коли потрібно цілеспрямовано звертатися до
норм справедливості та робити максимальні
зусилля щодо їх дотримання). В ієрархії моти-
вів місце мотиву справедливості визначається
змістом діяльності суб'єкта, що розцінюється
як зовнішній стимул та його перевагами, уста-
новками, цінностями, світоглядом, тобто осо-
бистісними диспозиціями [5].

На нашу думку, *мотиваційна складова*
справедливості у соціальній взаємодії виявля-
ється в установці діяти морально, прагненні
встановлювати справедливість, переконанні
жити за нормами справедливості. Ці різнови-
ди мотивів справедливості можуть виявляти-
ся як поодинокі, в залежності від сформованос-
ті мотивації такого змісту, так і разом, у склад-
ній діяльності, утворюючи систему мотивації.

Якщо у суб'єкта соціальної взаємодії є го-
товність діяти морально, справедливо, то й
наявною є установка щодо таких дій. Вона
відображає позитивне ставлення до мораль-
них цінностей і норм, які спонукають особис-
тість до просоціальних вчинків. Прагнення
встановлювати справедливість пов'язане із
задоволенням духовної потреби людини пра-
вильно, чесно вибудовувати взаємини з інши-
ми, досягати у соціальній взаємодії рівних
можливостей для її учасників. Реалізація та-
кої цілі супроводжується вольовими зусилля-
ми суб'єкта і тривалим, навіть постійним відс-
тоюванням своєї позиції.

Переконання жити справедливо є однією
зі складових світогляду особистості. Воно ста-
новить систему знань про моральні цінності,
норми справедливості, особливості їх дотри-
мання у суспільстві, ознаки і прояви неспра-
ведливості тощо. Людина, якій властива така

мотивація, у житті орієнтується на вчинки,
що не суперечать її моральним принципам. У
момент раціонального сприймання ситуації
особистість виходить із усвідомленого почут-
тя справедливості, підкріпленого вольовими
зусиллями за будь-яких обставин залишатися
чесною і справедливою.

М. Вебер наголошував, що особливостями
соціальної взаємодії є її усвідомленість, раціо-
нальність, орієнтованість на поведінку інших
[2]. Встановлюючи або оцінюючи справедли-
вість процесу, людина використовує всі мож-
ливості своєї розумової діяльності. На наш
погляд, *когнітивний компонент* справедливо-
сті у соціальній взаємодії виявляється в акти-
візації роботи перцептивної, мнемічної, мис-
леннєвої сфер суб'єкта. Оцінюючи справедли-
вість взаємодії, він бере до уваги процес її
встановлення. Точка відліку – сприймання
ситуації взаємодії, під час якого відбувається
співставлення дій учасників зі змістом норм
справедливості, що потім формує судження
про характер спілкування. Ця позиція відо-
бражена у поглядах Дж. Адамса, І. Лінда,
Т. Тайлера та ін. [14; 19].

Оцінка справедливості відбувається із
врахуванням минулого досвіду взаємин, спо-
гадів про психологічний стан її учасників. Суб-
'єкту потрібно активізувати знання норм
справедливості, яке ґрунтується на зберіган-
ні, інтеграції та організації інформації у пам'я-
ті. У процесі учіння особистість засвоює пра-
вила, за якими об'єктивно оцінюються дії ін-
ших людей. Набуті знання систематизуються і
зберігаються в арсеналі пам'яті до моменту,
коли потрібно відтворити ті з них, що є актуа-
льними у певній ситуації взаємодії [12].

Переробка досвіду спілкування, оціню-
вання вербальних та поведінкових проявів
його учасників відбувається завдяки мислен-
невим діям і операціям аналізу, синтезу, порі-
вняння, узагальнення, конкретизації. Здійс-
нюючи їх, суб'єкт спирається на розуміння
концепції справедливості, яка є прийнятною у
його соціокультурному середовищі, та її норм.
О. О. Бодальов вважав, що однією з умов між-
особистісного взаєморозуміння є співставлен-
ня дій учасників взаємодії з етичними етало-
нами [11]. Етичні еталони (або норми) зада-
ють вектор взаємин, відхід від якого зменшує

досягнення справедливості процесу спілкування. Лише через осмислення стає можливим приведення ситуації взаємодії до стандартів справедливості.

Прихильники теорій когнітивної відповідності вивчали співвідношення оцінки суб'єктом подій та їх попередніх очікувань, що спонукає до формулювання висновку про справедливість процесу. Ступінь досягнення когнітивного балансу встановлюється через аналіз інформації і через вирішення суб'єктом протиріч всередині його когнітивної системи, заповненої атитюдами та цінностями [16]. Л. Фестінгер зазначав, що за умови виникнення дисонансу з'являється невідповідність елементів когнітивної системи людини, і тоді особистість переживає негативні емоції, пов'язані з порушенням справедливості процесу взаємодії [4].

Емоційно-оцінна складова справедливості у соціальній взаємодії ґрунтується на оцінюванні її учасниками характеру взаємин і виявляється у переживаннях, які, як зазначав І. Д. Бех, «...є невід'ємним атрибутом відображення світу». Вчений зазначав, що пізнане суб'єктом «емоційно маркується, тобто оцінюється» [1, 126].

Л. М. Сосніна відмічала, що при всій конкретності уявлень особистості про справедливість, завжди зберігається емоційно-оцінний її компонент, який виявляється у почутті справедливості [13]. А в соціальній психології справедливість розуміється як психологічний стан переживання суб'єктом відповідності його внесків у справу, отриманні за них винагород, що остаточно впливає на характер взаємостосунків учасників цього процесу [4; 13].

Проаналізувавши характер соціальної взаємодії, людина визначається у справедливості чи несправедливості процесу. Це викликає відповідні емоції й супроводжується позитивною чи негативною оцінкою ситуації, дій її учасників чи власних дій як одного із суб'єктів взаємодії. Дослідники De Cremer, Ruiters вважали, що справедлива взаємодія викликає у людини емоції радості й гордості, спонукає до симпатії стосовно суб'єкта справедливого вчинку [18].

Увагу психологів більшою мірою привертають факти виникнення емоційно-оцінного

ставлення щодо несправедливості. Так, De Cremer, Den Ouden наголошували на тому, що люди схильні емоційно реагувати не стільки на позитивний результат взаємодії, скільки на негативний, коли очевидним є факт порушення норм справедливості. Це виявляється у таких емоціях, як гнів, страх, почуття провини [18].

Емоційне оцінювання справедливості соціальної взаємодії може відбуватися у декількох ракурсах. По-перше, воно може виникнути у людини, яка не є безпосереднім учасником взаємодії. Це так звана третя сторона, яка або пасивно спостерігає за процесом і робить певні висновки, або його контролює і є своєрідним арбітром стосунків двох активних сторін. По-друге, суб'єктом емоційно-оцінного ставлення може бути той, на кого спрямовані справедливі чи несправедливі дії іншої сторони і який відчувається жертвою несправедливості або переживає задоволення від справедливості процесу. По-третє, оцінювання своїх дій та пов'язані з ними емоції можуть виявлятися у суб'єкта справедливої чи несправедливої поведінки. Чим вищим є рівень його особистісного, морального, розвитку, тим більше він схильний до рефлексії, самоаналізу та пошуку шляхів налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми.

Переживання, які виникають у учасників соціальної взаємодії, обумовлюють їх поведінку. А. Г. Маклаков указував на те, що емоції та почуття відображають ставлення двох сторін взаємодії одна до одної, містять оцінку протилежної сторони й спонукають чи стимулюють суб'єктів до певних дій. Переживання сигналізують суб'єкту про задоволення чи незадоволення важливої потреби у соціальному визнанні, яке базується на об'єктивній оцінці оточення. Знак емоцій, що виникають з цього приводу, визначають характер реальних дій суб'єкта [7]. Вони являють собою поведінкову складову справедливості у соціальній взаємодії.

Дж. Адамсу першому належала ідея впливу оцінки справедливості взаємодії на подальші поведінкові прояви її учасників [14]. Пізніше дослідниками було доведено, що задоволення від усвідомлення справедливості процесу сприяє активізації особистості, ефективності виконуваної нею діяльності, позитиву у

взаєминах з близьким оточенням. І навпаки, жертви несправедливості схильні відчувати емоційне вигорання, моральне приниження, виснаження, що загальмовує усі спонукання до діяльності. Небайдужий свідок таких подій виявляє прагнення відновити справедливість, тим самим здійснює моральні вчинки, спрямовані на допомогу іншому.

І. П. Маноха вказувала на те, що у таких вчинкових діях людина виявляє себе як суб'єкт, який творить, стверджує, потім відтворює певну цінність, яка стає ідеалом, еталоном і яка визнається узагальненим орієнтиром у повсякденних справах. Справедливі дії, справедливі вчинки, справедлива поведінка є характеристиками моральної людини, у яких виявляється її ставлення до моральних норм, цінностей, спонук, переживань [9].

Презентуючи у своїй праці результати досліджень О. П. Рилько, О. Г. Ковальов зазначав, що морально справедлива поведінка людини виникає на основі переживання нею совісті. На думку вченого, особистість, у якій прояв совісті є зрілим, аналізуючи справедливість своїх вчинків, спроможна переживати почуття сорому, схильна до самоосуду, готова до роботи над собою [6].

Все вище зазначене дозволяє стверджувати, що встановлення справедливості у соціальній взаємодії – доволі складний процес, який структурно можна презентувати такими складовими:

- інформаційною, яка виявляється у знанні особистістю норм справедливості, в індивідуальному досвіді накопичення такого знання;
- мотиваційною, що виявляється в установці особистості діяти морально, її прагненні встановлювати справедливість, переконанні жити за нормами справедливості;
- когнітивною, яка передбачає активізацію перцептивної, мнемічної, мисленнєвої сфер особистості та виявляється в осмисленні справедливості ситуації взаємодії;
- емоційно-оцінною, що обумовлюється переживаннями, які виникають внаслідок справедливих чи несправедливих вчинків учасників соціальної взаємодії;
- поведінковою, яка виявляється у міжособистісних взаєминах, в реальних діях сторін як по відношенню одна до одної,

так і в діях, спрямованих на покращення стосунків і вдосконалення особистості їх учасників.

Висвітлення та обґрунтування нами процесуальних основ справедливості у соціальній взаємодії дозволяє зробити наступні висновки. Соціальна взаємодія у нашому розумінні – це взаємно зумовлені дії сторін у процесі спілкування і виконання спільної діяльності, налагодження стосунків через визначення міри внесків кожного суб'єкта в реалізацію спільної мети, що завершується розподілом винагород і покарань.

Справедливість у соціальній взаємодії є динамічним процесом, до структури якого входять п'ять складових. Перша – інформаційна – виявляється у знанні особистістю встановлених у суспільстві норм справедливості. Друга складова – мотиваційна – включає різні види мотивів, які спонукають людину вдаватися до справедливих дій. Третя складова виявляється в здатності когнітивної сфери особистості досягнути справедливості ситуації взаємодії. Четверта – емоційно-оцінна складова – презентована переживаннями суб'єкта, які виникають внаслідок справедливості процесу взаємодії. П'ята – поведінкова складова – характеризує прояви перших чотирьох компонентів у поведінці особистості. Вказані структурні складові діалектично взаємопов'язані й утворюють динамічний процес відстоювання суб'єктами цінності справедливості у соціальній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
2. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990. — 808 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2005. — 135 с.
4. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости / О. А. Гулевич. — М. : Институт психологии РАН, 2011. — 284 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2008. — 512 с.
6. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — М. : Просвещение, 1970. — 391 с.
7. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2010. — 583 с.
8. Материалы Древней Греции: собр. текстов Гераклита, Демокрита, Эпикура. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. — 238 с.
9. Основы психологии / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К. : Либідь, 1995. — 632 с.
10. Парсонс Т. Новый аналитический подход к теории социальной структуры / Т. Парсонс // Социальная

- стратификация. — Вып. 2. — М.: РАН, 1992. — С. 50—121.
11. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — 223 с.
12. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. — СПб.: Питер, 2012. — 589 с.
13. Соснина Л. И. Многомерность мотивации справедливости / Л. И. Соснина // Психологический журнал. — 2006. — № 5. — С. 40—49.
14. Adams J. S. Inequity in social exchange / J. S. Adams // Advances in experimental social psychology / Ed. By L. Berkowitz. — N. Y., 1965.
15. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes / A. Bandura // Handbook of Socialization Theory and Research. — Chicago, 1969. — P. 213—262.
16. Beauvois J.-L. A radical point of view on dissonance theory / J.-L. Beauvois, R.-V. Joule // Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology / Ed. By E. Harmon-Jones and J. Mills. — Washington, 1999.
17. Bell B. S. Consequences of organizational justice expectations in a selection system / B. S. Bell, D. Wiechmann, A. M. Ryan // Journal of Applied Psychology. — 2006. — V. 91. — P. 455—466.
18. De Cremer D. Emotional reactions toward procedural fairness as a function of negative information / D. De Cremer, R. A. G. Ruiter // The Journal of Social Psychology. — 2003. — V. 143. — P. 793—795.
19. Lind E. A. The social psychology of procedural justice / E. A. Lind, T. R. Tyler. — N. Y., 1988.

LILIYA KLOCHEK
Kiev

THE STRUCTURE OF SOCIAL INTERACTION JUSTICE

The article is dedicated to justice in social interaction as a process that is natural, has different structural components and finishes with certain result. The structure of social interaction justice includes informational, motivational, cognitive, emotionally evaluative, behavioral components. The informational component appears in the individual's knowledge of the justice norms, in the individual's experience of such knowledge accumulation. Motivational component appears in the individual's desire to act morally, his effort to establish justice, his conviction to live by the standards of justice. The cognitive component involves activation of perceptual, mnemonic, mental areas of personality and appears in understanding of the justice cooperation situation. The emotionally evaluative component is driven by emotions arising from fair or unfair actions of participants of social interaction. The behavioral component appears in interpersonal relationships, in real actions of parties both in relation to one another, and the actions aimed at improving relations.

Key words: justice, social interaction, justice norms, just act.

ЛИЛИЯ КЛОЧЕК
г. Киев

СТРУКТУРА И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СПРАВЕДЛИВОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье освещается справедливость в социальном взаимодействии как процесс. В его структуру входят информационная, мотивационная, когнитивная, эмоционально-оценочная, поведенческая составляющие. Информационная составляющая проявляется в знании личности норм справедливости, а индивидуальном опыте накопления такого знания. Мотивационная составляющая проявляется в установке личности действовать морально, в ее стремлении устанавливать справедливость, убеждении жить по нормам справедливости. Когнитивная составляющая предполагает активизацию перцептивной, мнемической, мыслительной сфер личности и проявляется в осмыслении справедливости ситуации взаимодействия. Эмоционально-оценочная составляющая определяется переживаниями, которые возникают вследствие справедливых и несправедливых поступков участников социального взаимодействия. Поведенческая составляющая проявляется в межличностных отношениях, реальных действиях сторон как относительно друг друга, так и в действиях, направленных на улучшение отношений.

Ключевые слова: справедливость, социальное взаимодействие, нормы справедливости, справедливый поступок.

Стаття надійшла до редакції 01.05.2016

УДК 316.612

НАТАЛІЯ КОРЧАКОВА

м. Київ

natalyviktor@gmail.com

ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТРИВАЛИХ ФОРМ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ТА ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Висвітлюються питання вікової генези тривалих форм просоціальної поведінки у юнацькому та дорослому періодах. Обґрунтовується доцільність онтогенетичного ракурсу розгляду проблеми, виокремлюються основні напрямки сучасних досліджень, присвячених вивченню волонтерства та донорства як різновидів тривалих програм просоціальної поведінки. Висвітлюються питання вікових особливостей даних різновидів соціально-ціннісної поведінки. Аналізуються питання готовності до волонтерської діяльності, описуються моделі юнацького та ідеального волонтерства, особливості залучення молоді до волонтерських програм. Виокремлюються основні мотиви волонтерства, обговорюється специфіка їх дії у кожному із вікових періодів, простежується лінія генезу пізнавальних, кар'єрних, соціальних, захисних, альтруїстичних мотивів.

Ключові слова: просоціальна поведінка, волонтерство, донорство, вікові особливості, вікова генеза.

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується поєднанням інтеграційних і диференційних процесів. У сфері кожної наукової проблематики викристалізуються все нові і нові лінії аналізу, які сприяють розширенню та збагаченню наукового пізнання про можливості людської психіки та поведінки. Ці процеси простежуються і у розвитку одного із відносно нових напрямків психологічного аналізу соціальної сутності людини – вивчення просоціальної поведінки. Тривалий час, у вивченні здатності людини діяти на користь інших, виявляти підтримку і дієву допомогу, простежувалася тенденція зосередження зусиль на аналізі короткотривалих, переважно спонтанних, незапланованих форм просоціальної поведінки (Penner L. A.). Це дозволило зібрати багатий матеріал про її характер, особливості, ситуативну і диспозиційну основи. Завдяки науковим пошукам, у лоні просоціальної проблематики у останній період відбулося виокремлення нової лінії аналізу – вивчення психологічних аспектів добровільної участі людей у тривалих формах допомоги (М. В. Петренко [2]; А. О. Шагурова [3]; М. А. Okun [7]; А. М. Omoto; J. McLennan [8]; М. Е. Cabrera-Darias [4]). Загальними характеристиками таких форм поведінки є їх тривалість, спланованість, добровільність, включеність у певну благодійну

організаційну структуру. Розробка цієї проблеми, у свою чергу, сприяла активізації наукових пошуків щодо вікової генези явища: вивчення витоків довготривалих форм сприяння, їх представленість і специфіку у різні періоди онтогенезу. У той же час необхідно констатувати, що онтогенетичний ракурс аналізу проблеми лише започатковується і має багато невирішених питань.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку довготривалих форм просоціальної поведінки у юнацькому та дорослому віці, охарактеризувати змістові та мотиваційні основи просоціальних виявів, дослідження вікових аспектів проблеми у вітчизняній та зарубіжній психології.

Аналіз наукової літератури та власні спостереження вказують на те, що первинні форми тривалого сприяння виявляються з періоду дошкільного дитинства у формі програм опіки відносно наймолодших членів сім'ї, друзів, однолітків, особливо з ознаками інвалідизації. Не зважаючи на присутність стимулюючих впливів дорослих, вони характеризуються наявністю суб'єктної ініціації, відносно постійністю та добровільністю. Це не просто виконання доручень, а первинна форма доброчинності та гуманізму. У молодшому шкільному віці відбувається не лише розширення опікуючих форм просоціальної поведінки, але

й з'являється більш організований контекст дії на користь інших – шефська допомога. Як і у попередньому періоді, вчинки дітей спрямовуються дорослими, але значна кількість поведінкових програм ініціюється самими дітьми. Шефська діяльність – форма просоціальної поведінки, що передуює більш складним стратегіям допомоги – волонтерству та донорству. Саме ці форми тривалої участі людини у наданні підтримки іншим у психологічній науці відносять до найбільш сформованих стратегій вияву просоціальності. Волонтерська діяльність – це довгострокова, спланована, безоплатна поведінка, спрямована на користь незнайомих людей, що відбувається у рамках певної благодійної організації.

Як різновид просоціальної поведінки волонтерство започатковується у період підліткового віку. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що проблеми вікового генезу волонтерства зі сторони психологічної науки відпрацьована недостатньо. Більш інтенсивно ці питання представлені у роботах педагогічного спрямування. У них обговорюються шляхи формування готовності до волонтерства (Е. С. Азарова, 2008 [1]; І. М. Григор'єв, 2009; Л. В. Даль, 2012; Т. Л. Лях, 2009; Л. Є. Сікорська, 2011), аналізуються питання формування тривалих програм просоціальної поведінки у контексті професійної підготовки (О. Р. Данилова, 2011; Н. В. Маковей, 2006). У психологічній науці вивчення волонтерства інтенсифікувалося лише у останній період. Основна увага зосереджується на вивченні детермінуючих основ довготривалих програм сприяння, їх диспозиційних предикторів.

Аналіз волонтерства у період ранньої дорослості ми знаходимо у роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників (З. П. Бондаренко, 2008; Л. П. Конвісарєва, 2006; А. О. Шагурова; Marta E. et al.; S. Oesterle, 2004). Частина з цих робіт передбачає простеження тривалої вікової перспективи, що охоплює не лише період юності та дорослості, але й початкові етапи старіння (Dávila M. C., 2009; Cabrera-Darias M., 2015) Основними лініями аналізу є вивчення детермінант тривалої участі молодих людей у просоціальних програмах та рівня соціально-психологічної готовності до цього виду діяльності. Зокрема у роботах італійських

психологів запропонована модель юнацького волонтерства (Marta E. , Pozzi M., 2008) [6]. До її основних елементів віднесено характер мотивації (наявність чи відсутність орієнтації на іншого), групову ідентифікацію, відчуття задоволеності, наявність підтримки членів сім'ї. У своїй сукупності, ці змінні сприяють формуванню унікального конструкту – роліової ідентичності волонтера, що виступає основою просоціальних намірів [6, 39]. Споріднені ідеї ми знаходимо також у роботах російських психологів. Зокрема, у дослідженні Шагурової А. О., описується портрет «ідеального» волонтера як образ успішного суб'єкта діяльності просоціального типу [3, 21–22]. Основними елементами портрету є високорозвинений альтруїзм, емпатія, сформована мотивація допомоги та бажання здійснювати підтримку іншого, здатність створювати і вибудовувати довірливі стосунки з партнерами по спілкуванню, орієнтація на альтруїзм і трудову діяльність, високі комунікативні та організаторські здібності. У роботі зазначається, що характеристики «ідеального» волонтера мають тісний взаємозв'язок із змістовними компонентами соціально-психологічної готовності особистості до волонтерської діяльності, що дозволяє розглядати їх у якості ідеальної моделі підготовки кандидатів у волонтери.

Аналізуючи проблему соціально-психологічної готовності до волонтерства у період пізньої юності (18–22 р.), А. О. Шагурова, зазначає, що сучасна молодь, характеризується різним рівнем готовності до цієї діяльності, що зумовлено особливістю розвитку їх життєвих цінностей і мотиваційно-потребісною сферою особистості. Структура соціально-психологічної готовності включає: мотиваційні, особистісні, емоційно-вольові та комунікативні компоненти. Її формування передбачає реалізацію сукупності завдань, які автор об'єднує у чотири блоки: потребово-цільовий, структурно-змістовний, операційно-технологічний та результативно-оцінний, кожний із яких має специфіку детермінації та змістове наповнення [3, 22]. Зазначимо, що у наукових джерелах обговорюються і дещо інші аспекти конструкту. Зокрема у роботі О. Азарової, при аналізі структури психологічної готовності, увага зосереджується на

виокремленні інтелектуальних і соціально-особистісних складових [1]. На думку автора готовність до волонтерської діяльності включає п'ять систем змінних: пізнавальний блок, спонукальний, комунікативний, особистісний і виконавчий блоки.

Таким чином, аналізуючи детермінуючу функцію різних чинників, автори приходять до висновку, що стійка участь у довготривалих програмах допомоги іншим знаходиться під впливом як диспозиційних, так і організаційних змінних. Бажання продовжувати участь у просоціальних програмах зумовлюється розвитком у молоді людини соціальної ідентичності добровольця, що відбувається завдяки налагодженню взаємин з реципієнтами допомоги та формуванню міцних зв'язків з благодійною організацією (Marta E. [5, 44]). Ототожнення і засвоєння ролі добровольця зумовлює її включення у структуру самооцінки. Чим вищий ступінь ідентифікації та інтерналізації, тим більш ймовірним буде бажання людини продовжувати добродійну діяльність у майбутньому (Finkelstien, 2009; Oesterle S., 2004).

Серед основних ліній волонтерства, при аналізі яких використовується онтогенетичний ракурс, перш за все необхідно зупинитися на вивченні мотиваційних основ добродійної діяльності у різні вікові періоди (S. Oesterle et al 2004; A. M. Omoto et al., 2000; M. A. Okun, A. Schultz , 2003 [7]; Clary E. G. et al; M. E. Cabrera-Darias et al., 2015 [4]). На цей час у психологічній науці виконано не лише цілий ряд наукових досліджень за цією тематикою, але й зроблені перші кроки у напрямку узагальнення результатів. Зокрема, цікавими роботами мета-аналітичного плану є роботи американських вчених та іспанських науковців, у яких обговорюються результати досліджень, присвячених віковим аспектам мотивації волонтерства (M. A. Okun, A. Schultz, 2003 [7]; M. C. Dávila, J. F. Díaz-Morales, 2009 [5]). Зазначимо, що при вивченні вікових аспектів просоціальної мотивації досить часто у наукових дослідженнях використовується прийом онтогенетичних зрізів. Зокрема, перевіряючи лінію генезу мотивів волонтерства з позиції теорії соціоемоційної селективності іспанські психологи використали шестиступеневу

модель відбору респондентів, що дозволило охопити більше ніж п'ятидесятирічний віковий діапазон (від 16 до 66 років і старші) [5].

Аналіз мотиваційних основ просоціальної діяльності здійснюється переважно у лоні багатомірної чи трьохмірної моделі мотивації волонтерства. Історично первинна одномірна модель на даний час є мало вживаною. Найчастіше у дослідженнях обговорюється дія шести основних спонук, що детермінують участь дорослих людей у волонтерській діяльності. До них належать мотиви захисту (послаблення негативних емоційних станів, зумовлених проблемами іншого), ціннісні (альтруїстичні), соціальні (для зміцнення соціальних відносин), пізнавальні (збагачення уявлень про світ), кар'єрні (здобути професію, набути відповідного досвіду, забезпечити кар'єрне просування) та мотиви самоутвердження (E. G. Clary et al.). Виконані дослідження засвідчують наявність як певної схожості, так і відмінності у волонтерській активності молоді і людей зрілого віку [5]. Простеження вікового генезу мотиваційних основ довгострокових форм просоціальної поведінки дозволяє робити висновок про те, що на початкових етапах періоду, більш чітко виокремлюється функціонування мотивів налагодження міжособистісних зв'язків (соціальний мотив) та прагнення до кар'єрного руху, у той час як мотиваційно-спонукальною основою старших за віком добровольців (55 років і старше) є ціннісно-альтруїстичний мотив та бажання бути корисним у вирішенні соціальних проблеми (A. M. Omoto et al., 2000). Обговорюючи лінію розвитку кожного із мотивів, психологи вказують на наявність у епоху дорослості оберненої кореляції між віком та мотивами кар'єрного росту і пізнання. Протягом життя ці мотиви певною мірою втрачають дієвість [7; 5]. Зіставляючи ці групи спонук, M. C. Dávila зазначає, що у всі вікові періоди більш важливим вважається пізнавальний мотив, але з набуттям життєвого досвіду він, певною мірою втрачає свою значущість. Мотив кар'єри найяскравіше представлений у період 16–35 років [5, 89]. Інші тенденції простежуються у сфері дії соціальних мотивів, спрямованих на зміцнення соціальних відносин. Як показали дослідження, ця група спонук зберігає свою

значущість протягом усіх вікових періодів, але при цьому вона не позбавлена вікової специфіки. Ефекти віку у соціальних мотивах волонтерства виявляються у поступовій зміні міжособистісних цілей і орієнтацій. У період ранньої дорослості вікові тенденції виявляються як у спрямуванні міжособистісних інтересів на підтримання існуючих зв'язків, так і їх розширення у процесі волонтерської діяльності. Людина активно включається у процес налагодження нових стосунків з благодійними організаціями. Відбувається знайомство з її членами та реципієнтами допомоги, що спричиняє активацію мотиву, який дістав назву «making friends», як бажання знайти нових друзів [7]. З віком дія цього мотиву поступово послаблюється. У розвитку захисних мотивів простежуються як періоди спадів, так і підйомів. Найбільш чітко вони виявляються у юнацькому та зрілому періодах розвитку [5, 83]. Аналіз вікових закономірностей дії захисних мотивів у психологічній науці продовжує залишатися дискусійним. Ідея підвищення дієвості цієї спонуки у волонтерів зрілих періодів не завжди знаходить своє підтвердження. Визнаючи, що вік є предиктором захисного мотиву волонтерства вчені все ж висловлюють сумнів, щодо можливості використання людьми старшого віку волонтерської діяльності як стратегії регулювання власних емоційних переживань. На думку психологів, старші за віком добровольці мають розвинену здатність контролювати свої емоційні стани, вони володіють достатнім рівнем емоційної саморегуляції станів, а отже можуть регулювати свої стани різними способами [5, 89].

До подібних висновків приходять також іспанські психологи (М. Е. Cabrera-Darias et al., 2015 [4]). Аналізуючи взаємозв'язок волонтерської діяльності і мотиваційних характеристик, особистісних рис та суб'єктивного благополуччя у період 17–65 років, вчені підкреслюють, що просоціальна діяльність зумовлена сукупністю мотивів, які мають вікову специфіку. Простежено також певну відмінність у суб'єктивному виокремленні мотиваційних спонук респондентами, що пройшли опитування у режимі он-лайн та у формі бланкових обстежень. Як показало дослідження, у період ранньої дорослості задоволеність

життям більш чітко пов'язана з бажанням відповідати на запити благодійної організації (мотив організаційної прихильності), набувати життєвий досвід, а також мотивами особистісних обставин. При бланкових опитуваннях респонденти, перш за все, пов'язують задоволеність життям з альтруїстичними основами волонтерства [4, 797]. Зазначимо, що у цьому дослідженні простежено також певні відмінності у наданні допомоги іншим і особистісними рисами. Учасники он-лайн опитування виокремлюють як передумову особистісного благополуччя і щастя такі риси як відповідальність, сумлінність, емоційну стабільність. При бланковому опитуванні предикторами участі у довготривалих формах просоціальної поведінки та задоволеності життям позначається нейротизм, такі характеристики як екстраверсія, товарииськість, теплота і активність [4, 791].

Вивчення наукових джерел дозволяє робити висновок, що вікова специфіка мотиваційних структур простежуються практично у всіх різновидах волонтерської діяльності. Навіть, якщо мова йде про добровольчі програми екстремального характеру. Зокрема, у дослідженні австралійських психологів здійснено порівняння мотивації добровольців-пожежників трьох вікових підгруп: 18–34, 35–44 і 45+ років (J. McLennan, A. Birch, [8, 56]). Встановлено, що вік впливає на характер домінуючих мотивів. Волонтери наймолодшої групи чіткіше декларують особистісно орієнтовані спонуки (Self-oriented motivations): отримання професійних знань та розвиток професійних навичок, просування по службі, налагодження дружніх зв'язків, іміджево-презентаційні стратегії [8, 61]. При цьому молодь особливо не відрізняється від інших вікових підгруп за мотивами пожежної безпеки чи суспільної необхідності. На думку дослідників, це вказує не стільки на різницю світоглядних установок різних поколінь, скільки віковій закономірності особистісного розвитку. У період ранньої дорослості (18–34 р.) відбувається інтенсифікація програм, спрямованих на реалізацію життєвих цілей, пов'язаних з кар'єрою, формуванням статусів, самоутвердженням та налагодженням стосунків.

Другою формою довготривалих програм просоціально-зорієнтованих форм поведінки

у період юності і дорослості є донорство. Аналіз вікових аспектів цього явища ми знаходимо у роботі українського психолога М. В. Петренка [2]. Дослідження спрямоване на вивченні вікових предикторів просоціальної поведінки донорства. Охоплено майже двадцятирічний відрізок онтогенезу – від періоду пізньої юності (19–20 р.) до завершального етапу ранньої дорослості (34–38 р.). Застосовуючи розширену модель донорської поведінки, автор виокремив три групи факторів, що визначають просоціальний намір: атитюд (соціальна установка), норми, і суб'єктивний поведінковий контроль. Кожний із цих компонентів має свою структуру і специфіку дії. Автор робить висновок, що емоційний відгук має однакову дієвість як на початку, так і у кінці періоду ранньої дорослості. У юнацькому віці простежується прямий зв'язок поведінкових показників донорства з високим рівнем емпатійних здібностей та інтернальним локусом контролю. У той же час, простежується відмінність у нормативній складовій юних донорів та людей, що не мають такого досвіду. Соціальні установки студентів першої групи характеризуються більш високим рівнем альтруїзму. Молоді люди, які не мали досвіду донора, декларують згоду долучитися лише у випадку, коли допомога стає необхідною близьким для них людям. Головним предиктором поведінки, у цьому випадку, виступає очікуваний жаль у зв'язку з пасивною позицією. У порівнянні з дорослими донорами, представники пізнього юнацького віку більш зацікавлені у матеріальній винагороді [2].

Життя людини у період дорослості насичене великою кількістю життєвих програм. Закономірно, що вони по різному впливають на розвиток просоціальних тенденцій, послаблюючи їх, чи навпаки, посилюючи. Найчастіше у психологічних роботах увага зосереджується на вивченні таких чинників як трудова діяльність людини, її сімейні статуси, матеріальне забезпечення, загальний рівень здоров'я та емоційного благополуччя. Зокрема обговорюючи особливості волонтерства у дорослому віці, психологи зазначають, що трудова діяльність та сімейні проблеми можуть послаблювати волонтерство. Рівень доходу та сімейний стан як детермінанти поведінки

мають різне забарвлення у юнацькому і дорослому періодах. Якщо у юнацькому віці вступ до шлюбу та рівень доходу суттєво не впливають на ставлення людини до волонтерської діяльності, то у дорослому віці ці показники виступають її важливими предикторами (Oesterle S., 2004).

Отже, довгострокові форми просоціальної діяльності є унікальним різновидом соціальної поведінки людини, яка має важливе суспільне значення та забезпечує вагомий вклад у розвиток особистості. Сучасне життя вимагає відродження гуманістичних традицій, розвитку у людей установок на іншого, орієнтації на людину. Готовність до активної участі у житті інших, надання їм допомоги, гуманність і альтруїстичність – важливі ціннісні риси особистості. Тривалий час у психологічній науці увага зосереджувалася переважно на вивченні короткотривалих, епізодичних, формах допомоги. Лише у останні роки спостерігається інтенсифікація пошуків у галузі психологічних основ участі людини у програмах тривалого сприяння спільнотам чи окремо взятій людині. Цікавою лінією аналізу проблеми є вивчення вікових аспектів цієї форми просоціальної поведінки. Використання онтогенетичного ракурсу обговорення проблеми створює можливість простежити вікову динаміку розгортання просоціальної поведінки, проаналізувати особливості цього процесу та його наслідків. Проблема вікового генезу тривалих форм просоціальної поведінки у період дорослості містить значне коло питань, які потребують подальшого аналізу. Доцільним є простеження вікових особливостей просоціальної поведінки, її рівневих та змістових характеристик, обговорення онтогенетично зумовлених тенденції розвитку тривалих форм просоціальної поведінки, специфіки активності на кожному з вікових етапів, особливості детермінації.

Список використаних джерел

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. С. Азарова ; Кемер. гос. ун-т. — Кемерово, 2008. — 20 с.
2. Петренко М. В. Вікова специфіка предикторів, що обумовлюють просоціальну поведінку (на прикладі донорства крові) / М. В. Петренко // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2012. — Вип. 42. — С. 193—202.

3. Шагурова А. А. Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / А. А. Шагурова. — М., 2013. — 26 с.
4. Cabrera-Darias M. E. Motivos, personalidad y bienestar subjetivo en el voluntariado / M. E. Cabrera-Darias, R. J. Marrero-Quevedo // *Anales de psicología*. — 2015. — Vol. 31. — PP. 791—801.
5. Dávila M. C. Age and motives for volunteering: Further evidence / M. C. Dávila, J. F. Díaz-Morales // *Europe's Journal of Psychology*. — 2009. — Vol. 2. — PP. 82—95.
6. Marta E. Young People and Volunteerism: A Model of Sustained Volunteerism During the Transition to Adulthood / E. Marta, M. Pozzi // *J. Adult. Dev.* — 2008, no. 15. — PP. 35—46.
7. Okun M. A. Age and motives for volunteering: Testing hypotheses derived from socioemotional selectivity theory / M. A. Okun, A. Schultz // *Psychology and Aging*. — 2003. — Vol. 18, no. 2. — PP. 231—239.
8. McLennan J. Age and Motivations to Become an Australian Volunteer Firefighter / J. McLennan, A. Birch // *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*. — 2009. — Vol. 27, no. 1. — PP. 53—65.

NATALIA KORCHAKOVA

Kyiv

ONTOGENETIC ASPECTS OF LONG-TERM FORMS OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN YOUTH AND ADULTHOOD

This article is devoted to the issue of genesis of long-term forms of prosocial behavior in youth and adult periods. The author proves the expediency of ontogenetic approach to this problem and highlights the main areas of current researches on the study of volunteering and donorship as forms of prosocial behavior. The author notes that the first manifestation of volunteering appears at adolescence. The analysis of researches suggests that the problem of age-related aspects of volunteering is not studied enough in the field of psychology. It is noted that these issues were intensified only the last time. The researches are focused on the study of the determining basis of the long-term prosocial behavior and its dispositional predictors. The article focuses on the issue of age-related features of this type of behavior. The author analyzes the researches which deal with problems of adolescents' and youth' readiness to volunteering, describes the models of youth and ideal volunteering. The main elements of these models are: character of motivation (presence or absence of orientation to another people), a group identity, a sense of satisfaction, an availability of family support. Taken together, these variables contribute to the formation of a unique construct – volunteer's role identity, which serves as a basis of prosocial intentions. Besides that, article describes the features of involving young people in the volunteer programs. Also the author discusses the main motives of volunteering; the features of its performance in different age periods, and the features of genesis of prosocial motives such as cognitive, career, social protection, altruistic motives etc.

Key words: prosocial behavior, volunteering, donorship, age-related features, genesis.

НАТАЛЬЯ КОРЧАКОВА

г. Киев

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДЛИТЕЛЬНЫХ ФОРМ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ И ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Освещаются вопросы возрастного генезиса длительных форм просоциального поведения в юношеском и взрослом периодах. Обосновывается целесообразность онтогенетического ракурса рассмотрения проблемы, выделяются основные направления современных исследований, посвященных изучению волонтерства и донорства. Освещаются вопросы возрастных особенностей данных видов социально-ценностного поведения. Анализируются вопросы готовности к волонтерской деятельности, описываются модели волонтерства, особенности привлечения молодежи к волонтерским программам. Выделяются основные мотивы волонтерства, обсуждается специфика их действия в каждый из возрастных периодов, прослеживается линия генезиса познавательных, карьерных, социальных, защитных, альтруистических побуждений.

Ключевые слова: просоциальное поведение, волонтерство, донорство, возрастные особенности, возрастной генезис.

Стаття надійшла до редколегії 13.04.2016

УДК 159.9.07:316.356.2:616.89

ВІРА КРАМЧЕНКОВА

kramchenkova@ukr.net

КАРИНА ФОМЕНКО

karinafom@yandex.ru

м. Харків

ПСИХОДІАГНОСТИКА ВІДМОВИ ВІД ПАЛІННЯ

У статті представлено опитувальник мотивації відмови від паління, як самостійний інструмент, для визначення міри вираженості мотивів відмови від паління для використання у психокодекції тютюнової залежності. У структурі опитувальника мотивації відмови від паління виділяються компоненти автономної (внутрішньої), інтроектованої, екстернальної (зовнішньої) та амотивації (негативної мотивації). Охарактеризовано конвергентну та дискримінативну валідність методики шляхом визначення кореляційних зв'язків показників мотивації відмови від паління та показників самооцінки мотивації схвалення, психологічного благополуччя, самоефективності та ніотинової залежності.

Встановлено, що показники автономної мотивації позитивно пов'язані із показниками самоефективності та рівня психологічного благополуччя. Показники екстернальної та інтроектованої мотивації відмови від паління позитивно пов'язані з показниками самооцінки мотивації соціального схвалення та негативно пов'язані з показниками психологічного благополуччя. Амотивація передбачає зниження рівня само ефективності. Домінування того чи іншого мотивів в індивідуальному мотиваційному профілі дозволяють прогнозувати успішність відмови від паління. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників. Стандартизація опитувальника показала його високу тест-ретестову надійність та валідність.

Ключові слова: тютюнопаління, ніотинова аддикція, опитувальник, мотивація відмови від паління, автономна мотивація, інтроектована мотивація, екстернальна мотивація, амотивація.

Проблема тютюнопаління у сучасному суспільстві має високу соціальну значущість та вимагає міждисциплінарного рівня вирішення, де ключову роль відіграватимуть психологічні засади профілактики та корекції ніотинової аддиктивної поведінки [7]. Наукова розробка проблематики тютюнопаління та лікування ніотинової аддикції є нагальним питанням сучасної наркології та медичної психології [5; 6; 7]. У структурі аддикції мотивація займає провідну роль як рушійна сила поведінки особистості [1; 5]. Розуміння психологічної природи мотивації куріння дозволяє визначити індивідуально-психологічний зміст тютюнопаління та розробити стратегії подолання ніотинової аддикції. Психодіагностика мотивації тютюнопаління є перспективним напрямом наукових розробок. Так, загальноновживаною є методика Д. Хорна «Чому я палю?», однак вона не дає уявлення про мотиви та рівень готовності до відмови від паління [8]. Таким чином, сучасна практика роботи з особами, які є тютюновими аддиктами, потребує розробки психодіагностичного інструментарію,

спрямованого на дослідження мотивації відмови особистості від паління.

Тютюнова аддикція як медико-психосоціальний феномен розглядається у роботах І. Сосіна, В. Менделевича, Г. Старшенбаума, В. Смирнова, Н. Фетискіна. Дослідження динаміки та психотерапії тютюнової залежності представлені роботами С. Даулінга, А. Маюрова. Основні етапи формування аддиктивного процесу виділяють Ц. Короленко та Т. Донських. Психологічні аспекти тютюнопаління розглядаються у роботах Р. Каннінгема, Г. Старшенбаум, А. Айвазової, профілактиці куріння присвячені дослідження А. Карпова, О. Винда, В. Довженка, О. Александрова, А. Сизанова та ін. [1; 5; 6]. Згідно з теорією самодетермінації Р. Райана та Е. Десі, Ш. Левескью, Дж. Уільямс, Д. Еліот, М. Пікерінг, Б. Бодехамер, Ф. Фінлі пропонують методику оздоровчої саморегуляції (TSRQ), де ключовим є фактор мотивації відмови від паління [10].

Мета дослідження – адаптація опитувальника, спрямованого на діагностику мотивів відмови від паління.

Психометричну вибірку дослідження склали 252 особи у віці від 18 до 53 років, які курять, 159 жіночої статі та 93 – чоловічої. Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Дискримінативна та конвергентна валідність розробленої методики перевірялись за допомогою методики діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Ханіна [4], шкали психологічного благополуччя К. Рифф [3], шкали загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема [9] та тесту оцінки нікотинної залежності К. Фаргестрема [8].

Виходячи з моделі самоідентифікації Р. Райана та Е. Десі [2] в основі мотивації відмови від паління Ш. Левескью, Дж. Уільямс, Д. Еліот, М. Пікерінг, Б. Бодехамер, Ф. Фінлі виділяють чотири мотиви: автономна (внутрішня, інтринсивна мотивація), інтроектівана мотивація, зовнішня (екстринсивна мотивація) та негативна мотивація (амотивація). В англійській версії опитувальника TSRQ *фактор мотивації відмови від паління* представлений 16 пунктами, які відбивають зазначені мотиви. Завданням нашого дослідження було вилучення пунктів цієї шкали та адаптація її, як самостійного інструменту для визначення міри вираженості мотивів відмови від паління для використання у психокорекції тютюнової залежності.

Опитувальник мотивації відмови від паління характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. Для кожного твердження досліджуваним пропонувалося вибрати одну із семи варіантів відповідей згідно зі шкалою Лайкерта: «зовсім не вірно», «не вірно», «скоріше не вірно», «не можу визначитись», «скоріше вірно, ніж не вірно», «вірно», «повністю вірно». Досліджуваним пропонувалося наступна *інструкція*: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 7, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «зовсім не вірно 1_2_3_4_5_6_7 повністю вірно»

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих «сирих» даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитува-

льника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 16 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 16 запитань склала 0,821, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Конструктивна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,007 до 0,018).

Перший фактор (інформативність 21,32%) утворили пункти: 1, 5, 8, 11, 13, 16 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 1 «Я вважаю, що потрібно кинути палити, тому що відмова від куріння дозволяє бути настільки здоровим, наскільки можливо», або 11 «Відмова від куріння – це важливий вибір, який я дійсно хочу зробити» розкриває *автономну мотивацію* до відмови від паління.

Другий фактор (інформативність 18,43%) представлений пунктами 3, 6, 10, 14. Психологічний зміст фактору виявляється у пункті 3 «Потрібно кинути палити, тому що я відчуваю постійний тиск з боку інших», тому фактор позначається, як *екстернальна мотивація*.

Третій фактор (інформативність 8,03%) об'єднав наступні пункти: 2, 9 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункт 2 (із найбільшим навантаженням (0,816) «Мені потрібно кинути палити, тому що якщо я курю, то відчуваю провину і сором») полягає у прагненні запобігти внутрішнього покарання за небажану (аддиктивну) поведінку, яка суперечить інтеріоризованим соціальним

вимогам, тому фактор може бути названий *інтроєктована мотивація*.

Четвертий фактор (інформативність 7,28%) утворений пунктами 4, 7, 12, 15. Так, наприклад пункт 4 «Кинути палити – хороша ідея, але насправді я не думаю про припинення куріння», тому даний фактор може бути позначений як *амотивація відмови від паління*.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 1 представлені описові статистики «Опитувальника мотивації відмови від паління».

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника автономної мотивації – 20–35 балів, для показника інтроєктованої мотивації – 5–10 балів, для показника екстернальної мотивації – 13–23 балів, для показника амотивації – 15–23 бали.

Для визначення індивідуального профілю мотивації відмови від паління доцільним виявляється зведення «сирих» балів до уніфікованих балів. Для цього використовуємо наступні коефіцієнти: для першої шкали первинні значення помножуються на 2, для другої – на 3, для третьої – на 6 та для останньої – на 3.

Бланк опитувальника та ключ до нього представлені у додатку.

Інтерпретація результатів передбачає визначення домінуючої мотивації відмови від паління та розкриття її психологічного змісту. Розглянемо більш детально зміст кожного виду мотивації.

Автономна мотивація відмови від паління. Внутрішньо мотивована поведінка базується на потребі бути самодетермінованим при взаємодії з середовищем, тобто у ситуації відмови від паління це потреба прийняти відповідальність за свою поведінку, здоров'я та

життя. Автономна мотивація характеризується прагненням самостійно контролювати свою поведінку та дії щодо відмови від паління, бути гнучким у взаємодії між собою та оточенням. Власні інтереси та бажання курця сприймаються як ті, що ініціюють його відмову від паління. Такий вид мотивації є прогностично найбільш успішним для відмови від паління.

Екстернальна мотивація відмови від паління характеризує поведінку, яка регулюється соціальними винагородами або загрозою покарання. Визначальним у такому виді мотивації виступає тиск макро- і мікросоціального середовища. Оскільки поведінка обумовлена впливом зовнішніх соціальних агентів, зокрема значущих інших, прогностична успішність відмови від паління залежатиме від стабільності дії антитютюнових факторів.

Інтроєктована мотивація відмови від паління характеризується залежністю поведінки від частково засвоєних соціальних норм, вимог та правил щодо паління. Відмова від паління здійснюється під впливом внутрішніх причин, які мають контролюючу міжособистісну природу. Інтроєктовані мотиви відмови від паління обумовлені почуттям сорому та провини і пов'язані з уявленням особистості про себе. Прогностична успішність відмови від паління пов'язана з мірою прагнення особистості відповідати стандартам суспільства.

Амотивація представляє собою відсутність справжньої мотивації відмови від паління і низький рівень самодетермінації. Низький рівень самодетермінації характеризує поведінку, яка повністю обумовлена фізичними і фізіологічними причинами або середовищем.

Таблиця 1

Описові статистики «Опитувальника мотивації відмови від паління»

Показники мотивації відмови від паління	Описові статистики			
	Mean	Min	Max	St.d.
Автономна	27,16	6,00	42,00	7,63
Інтроєктована	7,82	2,00	14,00	3,28
Екстернальна	18,15	4,00	28,00	5,12
Амотивація	19,68	4,00	28,00	4,10

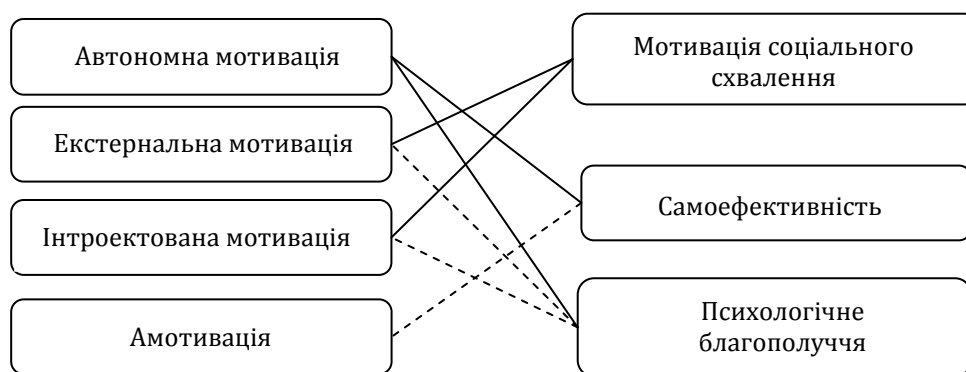


Рис. 1. Кореляційні зв'язки показників мотивації відмови від паління та показників соціального схвалення, психологічного благополуччя та самоефективності, $n = 90$

Амотивовану, тобто несамодетерміновану поведінку можна визначити як поведінку-звичку, негнучку поведінку або таку, яка контролюється емоціями, що перешкоджають вибору і гнучкому використанню інформації. Амотивація у відмові від паління відбувається у випадках, коли людина перестає здійснювати намічені дії, або не усвідомлює мети відмови від паління. Зазначений вид мотивації відмови від паління має найнижчу прогностичну успішність.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (90 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,712$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Конвергентна та дискримінативна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників мотивації відмови від паління та методик діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Ханіна, шкали психологічного благополуччя К. Рифф, шкали загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема та (конвергентна валідність), тестом оцінки ніотинової залежності К. Фаргестрема (дискримінативна валідність).

Встановлено статистично значущі зв'язки між автономною мотивацією та показниками загальної самоефективності ($0,453, p < 0,001$). Самоефективність може підвищити або знизити мотивацію до здійснення активних дій, особливо у складних ситуаціях. Отже, уявлення особистості про власну ефективність та

успішність у діяльності властива особам, які мають внутрішній контроль у прагненні відмовитись від паління. Індивіди з високою самоефективністю є більш наполегливими у досягненні своїх цілей [2]. Вони впевнені в тому, що можуть вирішити складну задачу у відмові від паління. Самоефективність є продуктом складного процесу самопереконавання, який відбувається на основі когнітивного опрацювання різних джерел інформації про власну ефективність на шляху відмови від паління.

Автономна мотивація відмови від паління також позитивно пов'язана з показниками рівня психологічного благополуччя ($0,351, p < 0,01$). Отже, істинна спрямованість особистості на відмову від паління характеризується позитивним ставленням до себе і самоприйняттям, наявністю наявності цілей і занять, які надають життю сенсу, здатністю виконувати вимоги повсякденного життя, почуттям самореалізації, позитивними стосунками з іншими, здатністю слідувати власним переконанням.

Екстернальна та інтроєктована види мотивації відмови від паління позитивно пов'язана з показниками самооцінки мотивації соціального схвалення ($0,524, p < 0,0001$ та $0,413, p < 0,0001$ відповідно). Високий рівень потреби в схваленні з боку оточення, прагнення виглядати в очах інших якнайкраще властиві особам з екстернальною мотивацією відмови від паління, в основі яких лежать соціальні регулятори поведінки, як безпосередні впливи (екстернальна мотивація), так і привласнені соціальні норми та вимоги (інтроєктована мотивація).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників мотивації відмови від паління та показників ступеня нікотинової залежності

Показники	Показники видів мотивації відмови від паління			
	Автономна	Екстернальна	Інтроєктована	Амотивація
Нікотинова залежність	-0,008	0,032	0,010	0,103

Екстернальна та інтроєктована мотивація відмови від паління негативно пов'язані з показниками психологічного благополуччя ($-0,311$, $p < 0,001$ та $-0,563$, $p < 0,0001$). Високий рівень соціальної фрустрації, залежність від думки інших, екстернальність поведінки, низька осмисленість життя властива особам, які у відмові від паління керуються екстернальними мотивами. В осіб з інтроєктованою мотивацією особливе значення у низькому рівні психологічного благополуччя має низький рівень самоприйняття, занепокоєність щодо власних особистісних якостей, невідповідність «Я-реального» та «Я-ідеального».

Амотивація передбачає зниження рівня самоефективності ($-0,321$, $p < 0,001$). Уявлення особистості про завдання відмови від паління є неадекватним, кинути палити вважається непосильним. Оскільки відмова від паління вважається складним завданням, вони мають низьку наполегливість у досягненні цієї мети. Переконаність у низькій власній ефективності обумовлена низьким внутрішнім контролем у прагненні відмовитись від паління.

У таблиці 2 подано результати дискримінативної валідності методики діагностики мотивації відмови від паління.

Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків показників ступеня нікотинової залежності із мотивами відмови від паління. З таблиці 2 видно, що представлені методики по-різному розкривають природу нікотинової аддиктивної поведінки.

У структурі опитувальника мотивації відмови від паління виділяються компоненти автономної (внутрішньої), інтроєктованої, екстернальної (зовнішньої) та амотивації (негативної мотивації). Домінування того чи іншого мотивів в індивідуальному мотиваційному профілі дозволяють прогнозувати успі-

шність відмови від паління. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників. Стандартизація опитувальника показала його високу тест-ретестову надійність та валідність. Опитувальник може бути використаний для психодіагностики у структурі комплексної терапії нікотинової залежності.

Перспективним напрямком подальших досліджень може бути визначення взаємозв'язків мотивації паління та відмови від нього.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. Трудности отказа от курения: влияние гендерных стереотипов / Т. Андреева // Социальная психология. — 2011. — № 3 (47). — С. 98—108.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл ; Академия, 2006. — 336 с.
3. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Н. Н. Лепешинский / Психологический журнал. — 2007. — № 3. — С. 24—37.
4. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала лжи) Д. Марлоу, Д. Крауна / Практическая психодиагностика. Методики и тесты ; ред. и сост. Райгородский Д. Я. — Самара, 2001. — С. 635—636.
5. Наркология / за ред. И. К. Сосина, Ю. Ф. Чуева. — Харьков : Колегіум, 2014. — 1500 с.
6. Посудін Ю. І. Куріння: історичні, наукові, медичні та соціальні аспекти / Ю. І. Посудін // Довкілля та здоров'я. — 2010. — № 4. — С. 28—32.
7. Сучасні проблеми тютюнопаління і нікотинової залежності та їх профілактика й лікування / С. І. Табачников, І. С. Риткіс, А. Ю. Васильєва та ін. // Науково-інформаційний вісник АНВО України. — 2013. — № 3 (86). — С. 48—55.
8. Чучалин А. Г. Практическое руководство по лечению табачной зависимости / А. Г. Чучалин, Г. М. Сахарова, К. Ю. Новиков // Русский Медицинский Журнал. — 2001. — № 21. — С. 2—19.
9. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 46—56.
10. Validating the theoretical structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors / Ch. Levesque, G. Williams, D. Elliot, M. et al. // Health education research. — 2007. — Vol. 22, № 5. — P. 691—702.

ДОДАТОК

ОПИТУВАЛЬНИК ВІДМОВИ ВІД ПАЛІННЯ

Інструкція: Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 7, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «зовсім не вірно 1_2_3_4_5_6_7 повністю вірно».

№	Твердження	Варіанти відповідей						
		Зовсім не вірно	Не вірно	Частково невірно	Не впевнений	Частково вірно	Вірно	Повністю вірно
		1	2	3	4	5	6	7
1	Я вважаю, що потрібно кинути палити, тому що відмова від куріння дозволяє бути настільки здоровим, наскільки можливо							
2	Мені потрібно кинути палити, тому що якщо я курю, то відчуваю провину і сором							
3	Потрібно кинути палити, тому що я відчуваю постійний тиск з боку інших							
4	Кинути палити – хороша ідея, але насправді я не думаю про припинення куріння							
5	Я хочу кинути курити, тому що вважаю, що це краще для мого здоров'я							
6	Хочу кинути, тому що близькі люди засмучуються, через те, що я курю							
7	Я не знаю, чому мені потрібно кидати курити							
8	Відмова від куріння дозволяє бути відповідальним за своє здоров'я							
9	Відмова від куріння дозволить мені перестати думати про себе погано							
10	Відмовою від куріння я хотів би довести, що я можу це зробити							
11	Відмова від куріння - це важливий вибір, який я дійсно хочу зробити							
12	Легше сказати, що кидаєш, ніж дійсно кинути палити							
13	Я думаю, що відмова від куріння позитивно відіб'ється на багатьох аспектах мого життя							
14	Я збираюся кинути палити, тому що хочу, щоб інші схвалювали мене							
15	Я можу відмовитися від куріння як тільки захочу							
16	Хочу кинути палити, тому що відмова від куріння узгоджується з моїми життєвими цілями							

Ключ:

Автономна мотивація відмови від паління представлена сумою балів за пунктами 1, 5, 8, 11, 13, 16.

Екстернальна мотивація представлена пунктами 3, 6, 10, 14.

Інтроектівана мотивація представлена пунктами: 2, 9.

Амотивація представлена пунктами 4, 7, 12, 15.

VIRA KRAMCHENKOVA, KARYNA FOMENKO
Kharkiv

PSYCHODIANOSTICS OF MOTIVATION OF SMOKING REJECTION

The article presents the questionnaire of motivation of smoking rejection, as a standalone tool for determining the severity of the measures of smoking rejection motives for use in psychological correction of tobacco dependence. Autonomous components are distinguished in the structure of the questionnaire motivate internal, introjected, external and amotivation (negative motivation). It was characterized the convergent and discriminative validity of the method by determining correlations indicators of motivate smoking rejection and motivational self-approval parameters, psychological well-being, self-efficacy, and nicotine addiction.

It was found that the performance of autonomous motivation is positively related to self-efficacy and performance levels of psychological well-being. Indicators of external and introjected motivation of quitting smoking are associated with a positive performance of self-motivation social approval and negatively associated with indicators of psychological well-being. Amotivation provides for the reduction of self-efficacy level. Domination of a motive in the individual motivational profile allows to predict the success of quitting. This psycho-diagnostic technique meets modern requirements for the justification of psychometric personality questionnaires. Standardization of the questionnaire showed its high test-retest reliability and validity.

Key words: smoking, nicotine addiction, questionnaire, motivation, quitting smoking, self-motivation, introjected motivation, external motivation, amotivation.

ВІРА КРАМЧЕНКОВА, КАРИНА ФОМЕНКО
г. Харьков

ПСИХОДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ ОТКАЗА ОТ КУРЕНИЯ

В статье представлено опросник мотивации отказа от курения, как самостоятельный инструмент для определения меры выраженности мотивов отказа от курения, для использования в психокоррекции табачной зависимости. В структуре опросника мотивации отказа от курения выделяются компоненты автономной (внутренней), интроецированной, экстернальной (внешней) и амотивации (негативной мотивации). Охарактеризована конвергентная и дискриминативная валидность методики путем определения корреляционных связей показателей мотивации отказа от курения и показателей самооценки мотивации одобрения, психологического благополучия, самооэффективности и никотиновой зависимости.

Установлено, что показатели автономной мотивации положительно связаны с показателями самооэффективности и уровня психологического благополучия. Показатели экстернальной и интроецированной мотивации отказа от курения положительно связаны с показателями самооценки мотивации социального одобрения и негативно связаны с показателями психологического благополучия. Амотивация предусматривает снижение уровня самооэффективности. Доминирование того или иного мотива в индивидуальном мотивационном профиле позволяет прогнозировать успешность отказа от курения. Данная психодиагностическая методика отвечает современным требованиям к психометрическому обоснованию личностных опросников. Стандартизация опросника показала его высокую тест-ретестовую надежность и валидность.

Ключевые слова: табакокурение, никотиновая аддикция, опросник, мотивация отказа от курения, автономная мотивация, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация.

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2016

УДК 159.9

ІГОР ЛАНОВЕНКО

м. Київ

matvienkoo@list.ru

АДАПТАЦІЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ ТА СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються теоретичні підходи до вивчення психологічного змісту самореалізації особистості. Показано, що «Я-концепція», на ґрунті якої формується «Я-формула» – є насамперед узагальненою інструментальною складовою реалізації «Я». Згідно «Я – концепції» та «Я – формули», свідомо чи підсвідомо, людиною визначаються особисті ризики соціального вибору, формуються регресивні чи прогресивні тенденції самопроектування, залежно від того, до якої соціальної системи дотична особа, загальні адаптивні сценарії життєдіяльності суб'єкта в цілому. «Я-формула» розглядається не тільки як результат перманентної соціалізації особистості, а як основа прогнозування вектору індивідуальної та, в узагальненому вигляді, соціальної спрямованості адаптивного пошуку, прийняття рішень та скоєння вчинків.

Ключові слова: особистість, «Я-концепція», «Я-формула», самоздійснення, самопроектування, адаптація, особистісний вибір, соціалізація, поведінка, самореалізація, мораль.

Буття людини знаходиться у постійному еволюційному русі, спрямування якого, обумовлюючи стан соціуму в цілому, визначає групові та індивідуальні практично-духовні (самопроектування, самоздійснення) пошуки адаптації.

На рівні законів існування соціального організму, його життєдіяльність в певних формах балансує в ентропійному «ефірі» поміж прогресивних чи регресивних тенденцій інституціональної організації інтерсуб'єктних відносин, окреслюючи межі «Я особистого» та «Я суспільного».

Ступінь їх узгодженості відображається у персональній чутливості до природного та штучно окресленого контексту соціального буття, відповідним чином, корегуючи поле можливостей особистих досягнень, у тому числі, запрограмованого соціумом як мета життєдіяльності.

Соціалізована особа розгортає свою активність в межах індивідуальної свободи та не-свободи на шляху визначення змісту самоствердження. Погоджуючись чи ні з вимогами «тут і тепер», підкорюючись, чи виходячи за межі запропонованої системи соціального впливу, транслуючи отриманий досвід рефлексії буття через особисту перебудову та відповідну поведінку, відштовхуючись від «Я-формули», на ґрунті якої бачення індивідуального майбутнього формує особистий

наголос на змістовних, сфокусованих увагою особистості, засобів у реалізації власних потенцій, вона вимушена здійснити Вибір, оскільки «свобода волі – свобода вибору» [11, 446].

Діалектика взаємодії особистості зі Світом обумовлює шлях самоздійснення, індивідуальний соціальний потенціал особистості. «Я-формула» – є основою декларацією індивідуальних прагнень, бачення бажаного індивідуального майбутнього й усвідомлення обмежень у його досягненні.

«Я-концепція», на ґрунті якої формується «Я-формула» – є насамперед узагальненим образом існування «Я». Згідно «Я-концепції» та «Я-формули», свідомо чи підсвідомо, визначаються особисті ризики Вибору, формуються регресивні або прогресивні тенденції, залежно від того, до якої соціальної системи дотична особа, адаптивного механізму життєдіяльності суб'єкта.

Процесу розвитку суспільства як складно організованої системи притаманне постійне ускладнення його структури та, відповідно, усіх форм організованої життєдіяльності. Світову історію, так само, як і індивідуальну пише лише Людина. Саме особистість санкціонує «так чи ні» у виборі спрямування соціальної та духовної активності, яка, навіть порушуючи рівновагу у відносинах з суспільством, є передумовою самоздійснення індивідуального шляху, бажаного задоволення власних

соціальних потреб, та у масштабному вимірі, – трансформацій суспільства в цілому.

Практика вибору згідно «Я-концепції» та на її основі «Я-формули» самореалізації визначає місце та роль кожного окремого індивіда в соціальному організмі. Поширення дисгармоній «Я особистого» та «Я суспільного» є відчутною ознакою кризи цінностей, передусім на суспільному рівні. «Соціальний організм» – це складна сукупність різних сторін життєдіяльності, взаємодія котрих надає йому цілісного характеру.

З психологічної точки зору, враховуючи здобутки соціологічної школи (О. Конт, Г. Спенсер та ін.) можна погодитися, що для будь-якого індивіда соціальні інституції мають відчутний характер у безпосередньому спілкуванні з провідниками формалізованого статусу їх існування, чи іншою мовою – відчуття особою соціального скелету, на якому розгортається самотворення суб'єкта, його духовна (моральна) практика.

Будь-який фахівець, наприклад, у галузі медицини, не буде заперечувати, що порушення метаболізму веде до руйнування організму в цілому. Будь-який фахівець з соціальної та юридичної психології, у контексті вивчення анатомії суспільного життя, аналізуючи впливи на норми соціальної взаємодії, зазначить, що сучасні та задекларовані реалії соціальної взаємодії безпосередньо пов'язані з відчуттям рівня задоволення результатами самоздійснення «тут і тепер», а точніше – реалізованого усвідомлення змісту життя у повсякденній практиці, та їх прогнозування на майбутнє.

Отже, спираючись на «принцип додатковості», у психологічному вимірі доречно звернути фахову увагу на процесах, які відбуваються у надрах суспільства, маючи системний характер і відповідний вплив на сучасні та майбутні норми соціальної взаємодії.

Відомий дослідник П. Штомпка задля більш виразного ілюстрування взаємозв'язку соціальних суб'єктів та соціальних структур використав поняття «інтерфейс» як синонім сумісності. Соціальні структури розкриваються соціальними суб'єктами, – наголошував П. Штомпка. Інституціональні структури визначають «правила гри», соціальні суб'єкти мобілізують власні ресурси з метою

«входження в інтерфейс» та активно у ньому співпрацюють.

Соціальний організм еволюціонує відповідно природним механізмам зростання та дорослішання. Соціальні інститути множать підлеглих, вимагають від них кар'єру, співпрацюють, не враховуючи, чи частково враховуючи, зміни суспільного часу, оскільки вимога та умова їх існування (згідно законам С. Н. Паркінсона) передбачає працю «один на одного», підкорюючись директивам розвитку соціальних інститутів.

У такий стан життя людини може втрачати свій зміст у «інтерфейсних» відносинах, оскільки особистісний сенс існування, м'яко кажучи, не завжди відповідає визначенням соціальними інститутами «пріоритетами розвитку».

Людина – це передусім цілісна єдність біологічного, психологічного і соціального рівнів організації [5]. Методологія вивчення соціально-психологічної адаптації розкривається через призму понять «розвиток особистості», «розвиток психіки», «самопотенціювання», «самоздійснення». Це не лише наукові абстракції, а й конкретні складові єдиного процесу формування «Я-формули» у швидкоплинних соціальних умовах.

У сучасних вітчизняних дослідженнях суб'єктності та вибору «Я-формули» адаптації, психологію сутності особистісного вибору досліджували Г. О. Балл, Т. М. Титаренко, вибір особистості в умовах рольового конфлікту – П. П. Горностаї, адаптацію в контексті формування сценаріїв психологічного захисту – Т. С. Яценко, реалізацію «Я-концепції» через призму механізмів формування девіантної поведінки неповнолітніх – Н. Ю. Максимова, біологічні проблеми адаптації у реабілітаційних процесах – М. Ільєнко, культурологічні (особливо в останні роки) – І. Я. Ляшук та ін.

Однак слід зазначити, що проблема людини у сучасній науці розглядається передусім у контексті її інтегральної природи, як відображення єдності та структурності світу взагалі. При цьому масштаб дослідницьких узагальнень не повинен набувати ані «космічного виміру», ані вузько предметного характеру, призводячи до втрати системного бачення соціально-психологічного механізму адаптації особистості як «соціалізованого індивіда».

Отже, мета представленої статті полягає у теоретичному осмисленні концептуальних наукових основ дослідження формування «Я-формули» відносин особистості з суспільством, її адаптації та самореалізації.

«Я-формула» особистості, включеної у соціальний процес, є результатом осмислення, навіть відчуття його сенсу. Згідно «Я-формули», людина моделює стратегію адаптації, адекватну індивідуальним бажанням, домаганням та вимогам оточуючого середовища.

У цьому контексті можна послатися на думку Ф. Б. Березіна, згідно якої адаптація є процесом, що дозволяє гармонізувати актуальні потреби та значущі цілі з вимогами соціуму [4]. Відповідно, дезадаптація є проявом неефективної «Я-формули», постаючи у якості більш-менш виразного дефекту (С. А. Белічева) взаємодії особи з суспільством, оточуючим середовищем [3], на ґрунті якого розгортаються внутрішньоособистісні та соціальні конфлікти, що мають тимчасовий чи стійкий характер [3].

Спираючись на соціально-психологічний підхід до розуміння адаптивного процесу людини, дослідники виділяють принаймні три змісти гармонії між «Я» та соціумом. Перший – генералізована адаптація особистості, коли під впливом трансформацій середовища відбуваються докорінні зміни функціональних структур і систем особистості. Другий – інструментальна адаптація, коли «Я-концепція» та на її основі «Я-формула» (авт.) зберігає свою незмінність на відміну від тактики поведінки. Третій – змішаний, що передбачає часткову перебудову та узгодження внутрішньоособистісного на користь інструментальної ефективності при збереженні базових концептів «Я» [10].

Адаптивна взаємодія між особою та соціумом виникає тоді, коли змінюються умови інтерсуб'єктних відносин реципрокаційного типу та особливо загострюється на редистрибуційному рівні (термінологія В. Malinowski), зокрема у владнопідвладних стосунках.

Як вважав R. Merton, зміни культурних та соціальних структур не призводять до змін особистості в цілому. Вони зачіпляють передусім ознаки її рольової поведінки. Проте, якщо людина відчуває небезпеку своєму «Я»

внаслідок порушення інтеріорізованих особою норм та не розуміє буттєвий зміст стану змін соціальних зв'язків, генералізовані трансформації аж до порушень механізмів самоусвідомлення, соціальної самоідентифікації, стають дуже вірогідними.

Суспільна криза починається зі зневажання принципів альтруїзму, на яких побудований соціум як такий. В. П. Ефроїмсон вважав, що складовою розвитку будь-якої соціальної системи, від примітивної (тваринної) до людської, є допомога при небезпеці, допомога у зв'язку з діями ворога, допомога хворим і пораненим, малим і старим, при розподілі їжі тощо [13]. У той же час він відзначав, що одним з обмежень альтруїзму є почуття справедливості [13].

Невдячний викликає гнів, а відтоді і деструкційні форми суспільної взаємодії з боку обуреного.

Ціннісний аспект сприймання реальності на шляху дії чи бездіяльності є невід'ємною складовою формування «Я-формули» тактики та стратегії поведінки.

Визначаючи свій життєвий світ людина може зневажати моральними нормами (поправка: частково, оскільки прагнення до розуміння з боку інших є природним у дзеркалі життя), або розглядати моральний закон як основу на рівні онтосоціогенезу, навіть підсвідомо, адже, як зазначає Т. М. Титаренко, мораль – це спосіб освоєння соціального досвіду, форма суспільної свідомості, сукупність принципів і норм, характерних для певної культури, визначеної стадії розвитку. Це – найбільш універсальний спосіб соціального управління нашими бажаннями та прагненнями, вчинками та задумами [9].

Опанування навколишнім світом як мета «Я-формули» закономірно зіштовхується зі світом позасуб'єктивного його сприйняття. Проте саме культурні норми, які ґрунтуються на загальнолюдській моралі, є відповідним підґрунтям розуміння суспільного змісту поведінки особою.

У побудові тієї чи іншої моделі адаптації немає догм у самореалізації. Однак вибір особистості завжди відбувається у певному культурному полі, яке завдає його параметри, принаймні якщо «Я-формула» «погоджується»

бути конформною, або прагне до цього відповідно певного етапу, який би не суперечив «Я-концепції».

Норми культури узгоджують особистісні прояви людини та її соціально значущу поведінку, впорядковуючи стосунки людей. Необхідність жити поруч з іншими людьми вимагає формули співіснування дотичної «Я-концепції» особистості, бо у протилежному випадку «Я-формула» життя особистості набуватиме виразних конфліктних ознак самодекларації.

Як відзначав П. Сорокін, ніяке довготривале співжиття неможливе, якщо відношення сьогодні будуть одні, завтра інші, якщо кожний з людей не буде знати, що він повинен робити, як повинен відноситися до інших людей, на що він має право, а що є його обов'язком [7].

Пошук реалізації «Я» є творчим прагненням особистості, але у суспільстві він формалізований обмеженнями та вимогами, які потребують «типізованих» схем соціального поведіння, самопроектування та самоздійснення. Якщо прийнята особистістю за основу саморозвитку «Я-формула» життєвої активності ізоморфна моральним нормам існуючого соціального проекту людина досить швидко адаптується до пропагованого соціального концепту. Якщо ні, принаймні залишає за собою можливість, і навіть моральне право, на заколот (R. Merton).

Дії та взірці поведінки стають узвичаєними лиш тому, що люди погоджуються з тим, які саме дії та взірці поведінки забезпечують стійке та стабільне функціонування та розвиток соціуму, надаючи впевненість людині у майбутньому дні, у реалізації бажаної «Я-формули» (авт.) [2].

Відомий філософ М. Аббаньяно зауважує, що людина є розумною твариною, тобто вона не може при всіх обставинах покладатися на холодний та безособистісний розум, який ігнорує властиві їй емоційні схильності та слабкості, і не можна з'ясувати нічого в людині, коли дивитися на життя тільки так, як воно мислиться, а не проживається [1].

Проживання життя – це отримання досвіду. У сучасній психології накопичений значний багаж концептуальних поглядів на детер-

мінанти формування «Я-формули» самоздійснення особистості.

Так, «фрейдівська» людина творить себе на тлі протиріч між глибокими підсвідомими поривами та тверезим (раціональним (авт.)) розрахунком. К. Юнг, для опису суб'єктивних основ життєдіяльності людини використовував поняття «Тінь», під якою розумів негативну сторону особистості: аморальні, руйнівні, агресивні прагнення у самоствердженні. А. Адлер надавав особливого значення «волі до влади» як головного імпульсу у розвитку особистості, з самого початку життя окреслюючи стиль та спрямування домагань. К. Горні пов'язувала особливості психічного життя людини з «основним занепокоєнням», що виникає унаслідок впливу ворожих зовнішніх (передусім соціальних) впливів на особу.

Цей перелік можна продовжувати, але визначальним у розумінні змісту «Я-формули» є її суб'єктивно-об'єктивний характер, бо кожне індивідуальне включає в себе риси колективного.

Людина цінує особисту свободу, але не може існувати поза соціально-детермінованими конструктами. У процесі еволюції від індивіда до особистості магістральним шляхом «самотворення» людини стало набуття здатності додавати речам та явищам дійсності ціннісних рис і діяти у відповідності з їх оцінкою, визначаючи сутність та спрямування поведінки та діяльності.

Ціннісний аспект сприймання реальності є невід'ємною стороною соціально-психологічних відносин, диференціюючи їх як сприятливі чи, навпаки, загрозливі для розвитку [8].

Підкорюючись вимогам «тут і тепер», людина нерідко підкорюється сприятливій для самовиправдання помилок «Я-формули» фатальної концепції буття, коли зростання, дорослішання, змістовна складова зрілості протягом аж до похилого віку й обґрунтування психологічної сутності фізичного уходу замальовує особистісний (ціннісний) зміст реалізації життя.

Той факт, що переважна більшість населення «погоджується» чи сприймає і поряд з цим вимушена прийняти певне суспільство у його змістовній сутті, «не робить останнє менш ірраціональним і менш гідним осуду» [6, XVI].

Фаталізм, у психологічному контексті, в історії, яку пише особистість, як правило, приховує помилки життєвого вибору. Саме особистість санкціонує «так чи ні» у виборі спрямування життєвої та інтелектуальної активності, яка, навіть порушуючи рівновагу у відносинах з суспільством, є передумовою самоздійснення індивідуального шляху, задоволення власних та соціальних потреб.

Аксіологічна складова відносин особистості та суспільства полягають передусім у практично-духовній ізоморфності особистого та соціального буття. Ні генетична схильність, ні самі по собі соціальні чи психологічні риси «Я-формули» не є виключними детермінантами активності. Життя є тим, що ми з нього робимо (Ж.-П. Сартр), особистість є відкритою можливістю у процесі розвитку, якому притаманний і прогрес і регрес (як складові загального та невинного потоку еволюції), сталість та рухомість «Я-формули», ініційованої самою особистістю.

Домагання особистості сформовані на тлі протиріч між «тихим» впливом підсвідомості та «гучним» прагненнями до ствердження «Я», на нестабільному соціальному ґрунті визначається індивідуальною значущістю бажання знайти точки узгодження та визначити особисту «дорожню карту» подолання протидії соціальних інститутів, і у той же час зайняти у їх лавах своє місце.

Як відмічав Г. Маркузе, люди повинні усвідомити відмінність між істинною та помилковою свідомістю, дійсними та наближеними до інтересів «Я» особистості цінностями. Люди повинні усвідомити та знайти власний шлях від кривди до істини, «від їх найближчих до їх справжніх інтересів» [6].

Саме «Я-формула» реалізації «Я-концепції» визначає особисто прийнятний ступінь свободи вибору, оскільки свободою волі, якщо власно індивідом її не обмежено, ми наділені з дитинства.

Воля як сила, що організує реальності буття окремої особистості, та надіндивідуальний рівень – спільноти, передбачає відповідальність за власний вибір, будучи завжди спрямованою на щось суб'єктивно цінне, вона є усвідомленою та цілеспрямованою енергією самоздійснення.

«Інтерфейсні» відносини, інституціонально обмежуючи вибір, заперечують себе, адже життєвий план, персоніфікуючись у «Я-формулі», вимагає від особистості Рішення і, як наслідок, відповідальності за його наслідки.

Когнітивна та діяльнісно-емоційна складова пошуків самоздійснення, прийняття особистого рішення може «раптово» набувати девіантного та делінквентного характеру (неконтрольовані чи слабо контрольовані реакції пошуку напрямків адаптації, прагнення звернути на себе увагу, вимога рахуватися з власним «Я» [12]). Однак важливо враховувати, що наслідування від «Я-концепції» до «Я-формули» – це процес віддзеркалення зв'язку особистого досвіду, розуму та інтеріоризованої моралі.

Зміст операційної складової «Я-формули» передбачає розуміння поля вибору, а мораль – чи гідно це вибору або ні. Свобода особистості – це свобода обрання тактики та стратегії самореалізації, пошуку її духовних основ та ефективних інструментів реалізації. Ціннісна складова «Я-формули» полягає у її вільній інтерпретації собою індивідуальних досягнень та пропагованих соціумом взірців. Однак на загальнофілософському рівні організації людського буття констатувати і досліджувати поведінку особистості слід через призму її вибору між добром та злом, честю та безчестістю, «дияволу служити чи пророку» (Ю. Левітанський), самоствердженню за «рахунок» чи «в ім'я».

Життєві перспективи особистості, практично-духовні пошуки у напрямку самопроекування та самоздійснення, спираючись на базовий фундамент формування особи, закладений у «Я-концепції» особистості, реалізуються у пошуку гармонійної «Я-формули», сприятливої для адаптації особи до соціальних вимог. «Я-формула» – як психологічний конструкт, дозволяє у дослідницький практиці визначити адаптаційні складові тактики та обрання стратегії самореалізації особистості у соціальному просторі. «Я-формула» це не тільки результат соціалізації особистості, а й основа прогнозування вектору індивідуальної та, в узагальненому вигляді, соціальної спрямованості адаптивного пошуку.

Представлені у статті концептуальні міркування щодо психологічного аналізу взаємодії

особистості з суспільством можуть бути у нагоді для подальших емпіричних досліджень соціальної адаптації та складають теоретичну основу авторських досліджень персоніфікованого вибору у сучасних соціальних реаліях.

Список використаних джерел

1. Аббаньяно Н. Мудрость жизни / Н. Аббаньяно ; пер. с итал. — СПб. : Алетей, 1996. — 318 с.
2. Акулич М. М. Функционально-целевое согласие: становление и развитие / М. М. Акулич // Социс. — 2002. — № 1 (2013). — С. 7—17.
3. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. — М. : Консорциум, 1993. — 197 с.
4. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. — Л. : Наука, 1988. — 260 с.
5. Дубинин В. П. Генетика, поведение, ответственность / В. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев. — М. : Политиздат, 1982. — 304 с.
6. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. — М. : REFL-book, 1994. — 368 с.
7. Сорокин П. Общедоступный учебник по социологии / П. Сорокин. — М. : Наука, 1994. — 560 с.
8. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. — М. : Академический Проект ; ИП РАН ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 448 с.
9. Титаренко Т. М. Я — Знакомый и неизвестный / Т. М. Титаренко. — К. : Рад. школа, 1991. — 240 с.
10. Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии / Н. В. Тюрина // Вестник АГТУ. Психология, педагогика. — 2007. — № 5. — С. 152—157.
11. Философский словарь Владимира Соловьева / [сост. Г. В. Беляев.]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. — 463 с.
12. Шнайдер Г. Й. Криминология: пер. с нем. / под общ. ред. и с предисл. Л. О. Иванова. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 504 с.
13. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. — СПб. : Талисман, 1995. — 288 с.

IGOR LANOVENKO

Kyiv

ADAPTATION AND SELF-FULFILLMENT AS A PSYCHOLOGICAL BASE OF THE MAN AND SOCIETY INTERACTION

The article deals with theoretical approaches to the psychological content studies of the personal self-fulfillment. «I am the formula» formed on the base «I am the conception», primarily is summarized instrumental component of the harmonious implementation of the «I». According to the «I am the conception» and «I am the formula» on its basis, consciously or unconsciously, the personal risks of social choice is determined by the man and regressive or progressive tendencies of self-designing is generated, depending on the social system a person is situated in or in touch to. The adaptive scenario of the person's vital activity, his «I am the formula» is considered not only as a result of a permanent process of socialization, but also as a basis of the vector prediction of the individual orientation of the adaptive research, decision-making and acts committing. The danger sensation (emotional experience) of the «I» integrity associated with the destruction of the interiorized by personality norms and lack of understanding of the existential content of the changes in social relations creates the conditions under which generalized transformation up to the destruction of self-comprehension and self-identification mechanisms is not improbable. The public crisis comes when ignoring of principles of altruism, on which society is based as such, is starting. Ungrateful people arouse anger and destructive behaviors, respectively. Grateful ones, in turn, are afraid of anger. In these circumstances, «I am the formula» as a psychological construct, allows to determine the adaptive components of the tactics in research practice, as well as the vectors of the choice of strategy for personal self-fulfillment in the social space. «I am the formula» is not only the result of the personality's socialization, but also is the basis of individual ontogeny prediction and in summary form is directional of adaptive search for a specific community or society as a whole.

Key words: personality, «I am the conception», «I am the formula» of the self-fulfillment, self-designing, adaptation, personal choice, socialization, behavior, self-fulfillment, morality.

ИГОРЬ ЛАНОВЕНКО

г. Киев

АДАПТАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению психологического содержания самореализации личности. «Я-концепция», на основе которой формируется «Я-формула», есть, прежде всего, обобщенной инструментальной составляющей реализации гармоничного «Я». Согласно «Я-концепции» и «Я-формулы» на ее основе, сознательно или подсознательно, человеком определяются личностные риски социального выбора, формируются регрессивные или прогрессивные

тенденции самопроектирования, в зависимости от того, в какой социальной системе находится личность, или к какой прикосновенна. Адаптивные сценарии жизнедеятельности субъекта в целом, его «Я-формула» рассматриваются не только как результат перманентного процесса социализации, но и как основа прогнозирования вектора индивидуальной направленности адаптивного поиска, принятия решений и совершения поступков.

Ключевые слова: личность, «Я-концепция», «Я-формула», самореализация, самопроектирование, адаптация, личностный выбор, социализация, поведение, мораль.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2016

УДК 159.923.2

ІРИНА ЛИТВИНЕНКО

м. Миколаїв

lis2806@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

У статті розглядається проблематика, яка пов'язана з професійною підготовкою практикуючих психологів для соціальних практик. Висвітлюються погляди провідних науковців як минулого так і сучасності на становлення та значення практично-орієнтовних основ психологічної науки для суспільного життя. Підкреслюється тісний зв'язок практичної психології з різноплановими соціальними практиками, активна участь практикуючих психологів у перетворювальних процесах, які відбуваються в суспільстві. Наголошується на відповідальній місії факультетів психології за якість професійної підготовки, детально аналізуються її недоліки, пов'язані з креном в бік комерціалізації, порушенням розумного балансу теоретичної та практичної підготовки, невизначеністю з майбутнім місцем роботи. Пропонуються фрагменти роботи із студентами першого курсу, використовуючи позанавчальний час, як додатковий ресурс, спрямований на усвідомлення свого образу «Я» в професії, перспективи.

Ключові слова: професійна підготовка, практикуючі психологи, соціальні практики, соціальні умови, якість освіти, професіонал, професія, професійна перспектива, майбутнє, працевлаштування.

Сучасні напрями модернізації вищої професійної освіти України, які пов'язані з її інтеграцією в єдиний європейський простір, суттєво змінюють стратегію професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Сьогодні проблема якісної підготовки професіоналів, а значить вміння професійно працювати, набуває особливого звучання і значущості, оскільки від цього залежить якість життя, як кожної людини так і суспільства в цілому, імідж держави на світовій арені. В новій парадигмі освіти, головним завданням є розвиток особистості майбутнього спеціаліста, здатного якісно самостійно здійснювати конкурентну практичну діяльність на основі універсальних знань, готового до творчого виконання своїх професійних обов'язків, самореалізації у нестабіль-

ному, динамічному соціумі. Зрозуміло, що пріоритетні напрями у вищій освіті не можуть стояти осторонь професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів, попит на які, щороку, зростає з боку соціальних практик. Цей факт красномовно вказує, що професія практикуючого психолога перетворилася на масову, самостійну, соціально значущу. Враховуючи надскладні перехідні умови нашої держави на новий якісний рівень – європейський, коли практично одночасно здійснюються економічні, освітні, державні, національні перетворення, коли революційні демократичні досягнення супроводжуються величезними економічними втратами, а події, що відбуваються на сході нашої держави, за своїм акустичним складом, звучать досить

тривожно, мінорно, саме представники психологічної науки – практикуючі психологи, які охоплюють величезний масив: систему освіти (усі її ланки), спорт, армію, економіку, політику, правоохоронну систему, виробництво тощо, повинні знайти відповіді на низку нагальних запитань. З-поміж них можна виокремити, наприклад, такі: по-перше – який реальний стан психології людей, їхній рівень впевненості у своєму майбутньому. Варто наголосити, що в кризовому суспільстві, в період нестабільності, різкого перетворення статичного, соціально гарантованого способу життя в спосіб, який шалено змінюється, супроводжується численними економічними втратами, різкою зміною «картини світу» свідомість людей не повинна опинитися у екзистенціальному вакуумі. Вона повинна наповнюватися певними, чіткими смислами, які допоможуть кожній людині зберігати оптимізм, перспективу, впевненість у кращому майбутньому і тим самим бути мотивованими до творчих, конструктивних дій. Зрозуміло, що в цьому процесі, провідна роль належить практикуючим психологам, які є, образно кажучи, правою рукою держави в просуванні реформ, реалізації в життя надважкого і одночасно надважливого завдання – виведення країни на якісно новий рівень розвитку – європейський. Саме вони, володіючи психологічними знаннями, повинні в конструктивному, глибинному діалозі з кожною людиною інтерпретувати, на доступному їй рівні, той шлях, який доведеться пройти суспільству, донести суть, значущість завдань, які є пріоритетними для підвищення якості життя, забезпечити психологічне здоров'я суспільства. Практичні зусилля практикуючих психологів дозволять вивести суспільство з економічної, політичної, національної кризи, спираючись на зростання величезного значення людського фактору, який, не дивлячись на потрясіння, втрати, завжди виявлявся рятівною силою у побудові майбутнього держави, провідним у всіх сферах виробництва, культурного, освітнього життя.

По-друге, в яких сферах суспільного життя можуть бути корисні практикуючі психологи. Відповідь на друге запитання, можна сказати, підготовлена зустрічними ініціативами,

а саме, гострий запит з боку самого суспільства, самих соціальних практик, які розширюються і визначають не тільки зону розвитку психологічної науки на найближче майбутнє, але і якості, образ, систему ціннісно-смилових сфер сучасного, ефективного практикуючого психолога. Це в свою чергу дає чітке бачення стратегії, яка диктує тактику, сучасної професійної підготовки майбутніх психологів, які працюватимуть у XXI столітті, її спрямованість. Перш за все, підкреслимо – на відміну від минулих років, очевидним є той факт, що сучасний соціум пронизує «головний принцип неklasичної психології – принцип втручання в реальність» [2, 10]. Іншими словами відбувається психологізація суспільства – проникнення психології в інші сфери і науки, і соціальні практики. Розмірковуючи над тим, якою буде психологія в XXI столітті, російський учений В.В. Рубцов наголошує: «Психологічна наука немовби прорвала свою власну оболонку і стає невід'ємною складовою сучасної соціальної практики, і не стільки пасивною складовою цієї практики, скільки у більшості випадків, її системоутворюючим ядром» [12, 19]. І далі вчений підкреслює – народжується новий етап психології: психологічна наука не є в своїй основі самодостатньою системою наукового знання, вона стає практико-орієнтовною. Варто наголосити, що такий розвиток психологічної науки передбачав майстер психології С. Л. Рубінштейн. Свого часу він писав: «Будь-яке пізнання, як би теоретично воно не було, має відношення до життя, до практики, до долі людей... Теоретичне пізнання, таким чином, це також знання практичне, але тільки більш далекої, широкій перспективи» [11, 326]. Не можна не згадати і пророчі слова видатного вченого, енциклопедиста в психологічній науці Л. С. Виготського, який ще у 1929 році наголошував, що немає жодного сумніву в тому, що провідна роль у розвитку нашої науки належить саме прикладній психології. В ній, зазначав учений, представлене все прогресивне, здорове, із зерном майбутнього, що є в психології; вона дає найкращі методологічні роботи. Продовжуючи розвивати свою думку, Л. С. Виготський підкреслював: «Центр в історії науки пересунувся – те, що було на периферії, стало визначальною крапкою

кола. Як про філософію, яка була відхилена емпіризмом так і про прикладну психологію можна сказати: камінь, що ним знехтували будівельники, покладено в основу кута» [4, 387]. Л. С. Виготський звертав увагу, що психологія зіткнувшись з високоорганізованою практикою – промисловою, виховною, політичною, військовою та ін., буде змушена «перебудувати свої принципи так, щоб вони витримали найвище випробування практикою» [4, 387]. Вона, підкреслював психолог, змушує засвоїти і ввести в науку величезні, накопичені тисячоліттями запаси практично-психологічного досвіду, навичок. Аналізуючи «взаємовідносини» теорії і практики, вчений наголошував, що практика була колонією теорії, теорія від практики не залежала ніскільки, але зараз все інакше – практика входить у найглибші основи наукової операції і представляє її з початку і до кінця; практика висуває постановку задач і стає «верховним судом теорії, критерієм істини; вона диктує, як конструювати поняття і як формулювати закони» [4, 388]. Психотехніка, яка за Л. С. Виготським і є практичною психологією, вносить «переворот у розвиток науки і позначає епоху в її розвитку» [4, 390]. Л. С. Виготський докладав усіх зусиль, щоб психологічна наука була корисною і потрібною для кожної людини, для життя, адже був переконаний: «Не лише життя потребує психології і практикує її в інших формах усюди, але й в психології потрібно очікувати піднесення від цього зіткнення з життям» [4, 390]. Розставлені вченим, таким чином, акценти вказують на творче взаємопроникнення, взаємозбагачення психологічної науки і життя, окреслюють перспективний розвиток практичної психології, про яку класик красномовно писав: «Неможна переоцінити значення... практичної психології для всієї науки. Психолог міг би скласти їй гімн» [4, 387]. Реалії сьогодення доводять – слова вченого виявилися пророчими і незаперечними.

Дійсно, сьогодні всі ми бачимо правдивість і здійсненність пророчих слів величезної плеяди видатних учених, як минулого так і теперішнього часу, стосовно розвитку психологічної науки. Професійна практична психологія, яка ґрунтується на теоретичних основах наукової психології, сьогодні виступає як

«чинник еволюції суспільства, від психології залежить проектування ключових механізмів розвитку природи, суспільства, держави і особистості» [1, 9]. Відомий український учений В. Г. Панок, наголошує – соціальні, політичні, економічні зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві обумовили лавиноподібні зростання запитів на практичне застосування психологічних знань [8]. Суспільство, продовжує психолог, опинилося в ситуації, коли наукові знання про соціальні та психологічні процеси повинні бути трансформовані в конкретні технології практичної роботи з конкретною людиною. Нині суспільство, як ніколи, усвідомлює «величезну потребу у психологічному забезпеченні практично всіх процесів, що в ньому відбуваються» [8, 23]. Сьогодні практична психологія представлена в усіх галузях суспільного життя, це означає, що практичні задачі і участь практикуючих психологів безпосередньо прив'язані до тих нових структур, нагальних проблем, які виникають у ході демократичних перетворень нашої держави. Саме це і є символом змін сучасної психологічної науки, доказом її визнання, високим рівнем довіри з боку суспільства. У становленні та ствердженні практико-орієнтованих основ психології учені бачать найближчу сферу її розвитку. Дійсно, сьогодні величезними темпами зростає психологічне навантаження в усіх сферах суспільного життя, соціальних практик, які постійно розширюються, а тому важко представити будь-яку галузь або сферу діяльності, яка не включала б в якості активного її учасника професійного практикуючого психолога з його знаннями і технологіями, що вкотре доводить – психологічна наука найтіснішим чином пов'язана з життям, з практикою, а це, в свою чергу, означає, що практикуючий психолог має справу з розв'язанням різнопланових питань практичного життя. У суспільстві активно формується замовлення на діяльність практикуючих психологів, наприклад в таких соціальних практиках, як освіта, політика, виробництво, спорт, армія, економіка, мистецтво, охорона здоров'я, правоохоронна система, пенітенціарна служба, сфера обслуговування тощо. В кожній з них, психолог розв'язує конкретні завдання. Основним предметом докладання професійних зусиль

спеціаліста, в якій би соціальній практиці він не працював, є особлива інтенція – особистість іншої людини, її психічне життя. Головною суттю професійної діяльності практикуючого психолога є взаємодія з іншою людиною, яка виступає в ролі замовника, клієнта, користувача, з метою надання психологічної допомоги, яка реалізується у формі психофілактики, психодіагностики, психокорекції, психологічного консультування і психотерапії. Іншими словами, предмет психолога – практика «завжди один і той же – психологічні особливості конкретної особистості, тієї, яка перед ним» [6, 35], яка має свій унікальний, неповторний внутрішній світ. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до кожної людини незалежно від її віку, соціального статусу, рівня інтелекту забезпечує розвиток суб'єктивності, індивідуальності людини, а значить і високу результативність роботи психолога.

З вищезазначених соціальних практик, в рамках яких працюють психологічні служби, і тих конкретних завдань, які вирішує практикуючий психолог, пов'язаних із специфікою його місця роботи, ми бачимо – він здійснює свої професійні функції за допомогою достатньо широкого спектру специфічних методів, прийомів, технологій, які побудовані на знанні законів людської поведінки, розвитку. Практикуючий психолог може обіймати такі посади: консультант, терапевт, радник, соціальний працівник, що потребує такого репертуару навичок, як здатність спостерігати, організувати, мотивувати, розвивати нові ідеї, ефективно розв'язати найрізноманітніші проблемні ситуації, успішне розв'язання яких полягає в багатовимірному аналізі і залежить від правильної оцінки ситуації, дії, усвідомлення наслідків впливу обраної тактики. Стосовно вміння спеціаліста розв'язувати проблемні ситуації І. Д. Бех наголошує, що це є «важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою має виявлятися у всіх видах кваліфікованої праці» [3, 413]. Основними видами професійної діяльності практикуючого психолога є діагностика, терапія, корекція, консультування, кризове консультування, профілактика індивідуальних рис, поведінки й розвитку людини, які представлені в його роботі у різних варіаціях та поєднаннях.

Спільною основою перелічених видів професійної діяльності є практична психологія і психологічна практика, саме тому, наголошує В. Г. Панок, «всі ці фахівці можуть бути названі практикуючими психологами» [8, 27]. Сам термін «практикуючий» говорить про те, зазначає В. Г. Панок, що спеціаліст має відповідну підготовку й дозвіл практикувати в галузі психології, надавати психологічні послуги іншим людям. Отже, можна сказати, що практикуючий психолог – це професіонал у галузі практичної психології, основна діяльність якого – застосування психологічних знань для вирішення практичних задач.

Як бачимо, сьогодні, як ніколи, «гостро, владно стоїть питання про зв'язок психології з життям, з практикою, про допомогу, яку психологія повинна надати створенню нових людських відносин, справі вихованню людей» [10, 220]. І вже з такого далеко не повного переліку тих соціальних практик, де можуть бути корисні практикуючі психологи, ми можемо стверджувати, що в суспільстві є чітке усвідомлення необхідності бачити їх в якості активних учасників усіх перетворювальних процесів, які відбуваються в суспільстві в цілому так і кожній суспільній сфері зокрема. Все це означає, що нова соціально – економічна ситуація в суспільстві призвела до неминучого розширення самих соціальних практик, а значить до зміни методологічних орієнтацій наукової психології. Вона, дійсно, стає практично – орієнтованою, тобто більш ефективною, корисною у практично затребуваних конкретних соціальних практик, що красномовно підкреслює нерозривний зв'язок психологічної науки з життям, з задачами, які воно ставить.

Як бачимо, відбувається своєрідний диктат соціальних практик, їх замовлення на «свого» спеціаліста, до якого кожна з них висуває свої специфічні вимоги, як до системи професійних компетенцій, так і до його особистості, особистісних якостей, здібностей, та очікує, що він, як справжній професіонал, здатний вносити «у кожний акт, кожний аспект професійної діяльності щось індивідуальне» [3, 413]. Але, щоб вносити «щось індивідуальне» (І. Д. Бех) в свою професійну діяльність, замало мати солідний, міцний обсяг теоретичних знань, практичні вміння, які,

звісно, є фундаментом будь-якої професії, проте які ще не гарантують творчого, найвищого рівня виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків. Потрібно значно більше, а саме, щоб місце роботи стало «своїм» для спеціаліста. Для цього необхідно, щоб професійна діяльність набула «особистісного відтінку, тобто здатності відображати особистість» [3, 413]. Віддаючи належну увагу формуванню професійно важливих якостей (далі – ПВЯ) в процесі становлення професіонала, на які звертали увагу багато вчених (О. Ф. Бондаренко, В. Г. Панок, Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель, В. Д. Шандриков, Ю. П. Поваренков, Є. О. Клімов та ін.), І. Д. Бех виводить на перше місце особистісні якості, систему ціннісних орієнтацій людини, її внутрішній світ, від яких і залежить якість професійної діяльності, яка просякнута творчістю. Вчений висловлює свою наукову позицію, таким чином – якщо спеціаліст дивитиметься на себе лише крізь призму ПВЯ, то навряд чи можна зрозуміти, чому обрана професія «захопила, полонила його, чому вона стала одним з основних чинників особистісного становлення» [3, 414], розкриття його індивідуальності. Причиною цього явища, підкреслює І. Д. Бех, слід вбачати в ціннісно-смысловій сфері професіонала, в можливості та необхідності співвідносити свою професійну діяльність із своїми життєвими домаганнями, устремліннями, які визначаються цінностями культури. Саме система ціннісних уявлень про культуру має бути інтегрована у смысловий простір професіонала, щоб трансформуватися в його особистісні смисли й цінності. Тільки тоді, наголошує І. Д. Бех, професійна діяльність стане відображенням зрілої особистості, джерелом і формою втілення життєвих цілей і цінностей, вираженої, вдумливої, творчої побудови власного життєвого шляху і професійного, в тому числі.

Зрозуміло, що такий професіонал є не просто виконавцем своєї професійної діяльності, він творчий спеціаліст «вищого пілотажу», оскільки вносить в свою роботу «щось індивідуальне» (І. Д. Бех), своє, а це вже вказує не тільки на своєрідний творчий процес розвитку особистості в професійній діяльності, а і на розширення, удосконалення спеціалістом

тієї соціальної практики, в якій він працює. Проте, цей процес має зворотний зв'язок – сама професійна діяльність призводить до подальшого особистісного росту спеціаліста, що в свою чергу, «наповнює професійну діяльність новим смисловим, надситуативним змістом» [13, 89].

Як бачимо, соціальні практики очікують не просто висококваліфікованих практикуючих психологів, в руках яких знаходяться психологічні знання, які мають, перш за все, практичну цінність. З точки зору роботодавців, крім суцільно професійних знань, умінь, навичок – теоретичної (фундаментальної), практичної (прикладної) підготовки, які характеризують кваліфікацію випускника – психолога, у нього повинні бути також сформовані ключові (базові) компетентності, з-поміж яких виокремлюються, наприклад такі, як: активна життєва позиція, професійна позиція, професійна самостійність, ініціативність, здатність до саморегуляції, самореалізації, підвищення загальнокультурного рівня, професійного самовизначення тощо [7, 9]. Останнє ґрунтується на мистецтві самопізнання, що набуває особливого звучання для професії практикуючих психологів.

Саме глибинне самопізнання під час навчання в виші, у поєднанні з теоретичним та практичним вивченням специфіки кожної соціальної практики та співставлення її із своїми професійними інтересами, а головне – із своєю індивідуальністю, дозволять кожному студенту-психологу самостійно, виважено, з великої множини соціальних практик, обрати «свою» і вибудувати гармонійні відносини між обраним робочим місцем та своєю індивідуальністю і тим самим нести відповідальність за якість свого професійного життя. Саме це і може, на нашу думку, виступати певною гарантією того, що в кожен соціальну практику – освіту, медицину, армію, спорт, пенітенціарну систему та ін., прийде «свій» практикуючий психолог «вищого ґатунку», здатний не тільки ефективно, творчо працювати, а й вносити в професійну діяльність «щось своє, індивідуальне» (І. Д. Бех). Іншими словами, такий професіонал здатен одночасно самовдосконалюватися і розвиватися, вдосконалювати, розвивати свою професійну

сферу в яку прийшов працювати. В результаті відбувається обопільне збагачення. Саме такого спеціаліста суспільство готове «виокремлювати і цінувати» [3, 412].

Отже, ми можемо стверджувати – нині проблема професійної підготовки психологів-практиків має величезне значення і до неї прикута увага усього суспільства. Але на жаль, реалії сьогодення демонструють досить парадоксальну і невтішну картину – за наявності множини, розмаїття соціальних практик, які є активними замовниками на практикуючих психологів, вони, у своїй більшості, залишаються без таких спеціалістів, не дивлячись на щорічні випуски, або той рівень очікування, який піднімають роботодавці до своїх потенційних працівників – психологів, як правило, не відповідає якості їхньої професійної підготовки. Попрацювавши деякий час, молодий спеціаліст йде з роботи, залишаючи роботодавця без необхідного для нього спеціаліста.

Щоб з'ясувати причини такого становища, необхідно осмислити виклики часу, сучасні критерії якості вищої професійної освіти, усвідомити, чим вони відрізняються від колишніх, зробити аналіз умов, які гальмують професійне становище майбутніх практикуючих психологів, виявити недоліки в організації навчального процесу, змістовному наповненні навчальних програм, визначити роль, місце усіх суб'єктів навчального процесу. Лише такий підхід дозволить здійснити необхідні зміни в системі професійної підготовки студентів – психологів та забезпечити кожну соціальну практику «своїм» професіоналом.

На наш погляд, одним із суттєвих недоліків, який можна поставити на перше місце, є те, що в професійній підготовці психологів не завжди вдається забезпечити пріоритет якості над кількістю. Підвищений інтерес суспільства до психологічної освіти спонукав державні виші активно відповісти на його запит та переглянути свої концепції професійної підготовки психологів, спираючись на ринкові умови. В результаті відбувся значний крен у бік гонити за збільшенням кількості набору студентів-психологів, що, автоматично, потягло за собою зниження вимог до їхньої успішності в навчанні, оскільки, немала частина

студентів має досить низький рівень загальної середньої освіти, що і не дозволяє їм, в період оволодіння обраним фахом, «глибоко освоювати, осягати моделі аналізу та концептуальні структури психологічного знання» [5, 18]. Це, в свою чергу, означає, що виникає необхідність зниження вимог до системи викладання. До того ж і комерційні виші активно зреагували на лавиноподібний суспільний запит на професію практикуючого психолога. Здійснюючи набір студентів, загалом, за залишковим принципом, тобто приймаючи на навчання тих, хто, за певних причин, не зміг вступити до державних вишів, ці виші також отримують тих, чий рівень загальної середньої підготовки залишає бажати кращого. Через таку «доступність», наголошує В. М. Красновський, кількість бажаючих отримати психологічну освіту перевищила необхідну межу, інтерес до психологічних знань набув характер комерційної практико – орієнтованої підготовки. Такий підхід порушує, перш за все, розумний баланс між теоретичною та практичною підготовкою. Аналізуючи недоліки сучасної професійної підготовки психологів, В. М. Красновський висловлює думку, яку ми повністю поділяємо. Він пише: «Якщо припустити, що психологічна освіта веде до змін свідомості її носія, орієнтуючись на більш цілісне сприйняття інших людей, самого себе, то тільки серйозна теоретична підготовка дає спеціалісту можливість відповідати на непередбачувані «несподіванки» суспільства з якими він стикається» [5, 18]. Однак, віддаючи належну увагу такій комерційній практико – орієнтованій підготовці майбутніх практикуючих психологів, не зменшуючи її значущість, розуміючи, що від них суспільство, кожна людина чекають більш рішучого повороту до вирішення конкретних, реальних завдань, розв'язання життєвих проблем, які ставить життя, ми бачимо, що вона не вирішує проблему вакантних місць в багатьох соціальних практиках або швидку плинність психологічних кадрів. Навіть ті молоді люди, які вступили до факультету психології з високим рівнем загальної середньої освіти і прагнуть оволодіти професією психолога за своїм покликанням, а значить мотивовані на успішне навчання, стаючи дипломованими спеціалістами, не

готові до самостійної професійної діяльності. Зрозуміло, що виходячи із стін *alma mater*, молоді спеціалісти повинні «робити і діяти, а не тільки уміти розповідати про психологію» [12, 21], але вони, як правило, володіють лише технікою тестування і не знають механізмів психологічного дослідження, не розуміють, що будь-який тест – це лише привід, для продовження бесіди з людиною, оскільки найголовнішим є інтерпретація прочитаного, почутого, побаченого. Така недостатня компетентність спеціаліста, розглядається як одна з причин низької якості надання психологічних послуг. Численні зустрічі з випускниками-психологами показали, що в більшості випадків, вони не мають чіткого розуміння, в якій, саме, сфері вони працюватимуть, де найкраще зможуть самореалізуватися, йдуть на роботу за принципом «куди візьмуть». Зрозуміло, що ця проблема висвітлює питання професійного самовизначення, що повинно бути окремою темою для обговорення. Однак зазначимо, одним з найсуттєвіших недоліків професійної підготовки психологів під час навчання у виші є те, що вона існує переважно у вигляді стихійного процесу, що автоматично призводить до стихійного працевлаштування. В результаті молодий спеціаліст опиняється «випадковим гостем» на повному робочому місці і через деякий час йде з роботи з відчуттям розчарування собою, роботою і розпочинає пошук нового робочого місця, додаткових курсів навчання. Ця проблема також тісно пов'язана з індивідуалізацією професійної підготовки, з особистісним розвитком самого студента [14, 45], з «перспективою широкого впровадження дистанційного навчання та переходу на тестову систему контролю знань» (В. А. Семиченко), що також суттєво знижує якість професійної підготовки психологів-практиків, які працюватимуть в діаді «людина-людина».

Отже, з вищезазначеного випливає, що на факультети психології, які є структурними підрозділами вишу, головною «кузнею», центром цільової підготовки психологів-практиків для соціальних практик, покладена відповідальна місія за підвищення якості цієї підготовки. Сучасні вимоги соціальних практик (роботодавців) до випускників факультетів психології,

вимагають відповідальних змін у системі їхнього навчання, у модернізації структури, змісту та навчально-методичного забезпечення.

Як бачимо, динамізм соціально-економічних перетворень, які відбуваються нині в країні, обумовили якісні зміни в системі «людина-суспільство-професія». В цьому ланцюжку перше місце належить особистості. Саме тому є необхідність спеціальної психологічної підготовки практикуючих психологів, де органічно поєднуються (в рівних долях) теоретична та практична підготовка, навчальний та позанавчальний час, де кожний студент виступає в ролі суб'єкта у вибудові свого конструктивного шляху в професії. Працюючи зі студентами-психологами МНУ імені В. О. Сухомлинського ми спланували, організували та провели низку заходів спрямовану на усвідомлення кожним студентом значущості обраного професійного шляху та перспектив власної самореалізації в конкретній соціальній практиці. Лейтмотивом нашої роботи стали слова І. Д. Беґа: «Оскільки прагнення людини втілити себе через свою професійну діяльність є однією з основних культурних цінностей, зміцнення і підтримка цього прагнення має бути основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти зміцнюватиме професійну налаштованість людини і слугуватиме зразком для побудови життєвої і професійної стратегії» [3, 415]. Свою роботу ми розпочали із студентами-психологами вже з першого курсу, щодо «занурення» в професію, оскільки вважаємо, що професійний розвиток майбутнього професіонала – тривала, складна, кропітка, індивідуально спрямована робота, і надважлива частина розвитку особистості впродовж усього життя.

Одними з головних наших завдань були:

- створення психологічно комфортних умов, використовуючи індивідуальний підхід, за яких, кожний першокурсник, мав би можливість з'ясувати відповідність своєї індивідуальності обраному шляху та свідомо, виважено, згодом, якісно самовизначитися з майбутнім місцем роботи, прогнозувати своє професійне майбутнє, розвиток власної індивідуальності в професії, розуміти її можливості щодо самопрезентації, створенні іміджу успішної, щасливої особистості;

- спланувати та провести низку заходів, які б допомогли студентам, які вступили на спеціальність з невисоким рівнем загальної середньої освіти, розширити свій світогляд, поглибити знання.

Для цього ми використовували позанавчальний час, який був логічним продовженням навчального процесу та додатковим ресурсом у поглибленні, закріпленні теоретичного матеріалу в цікавій практичній діяльності.

Представимо деякі практичні кроки, які були нами проведені з першокурсниками:

- екскурсії на робочі місця, де можуть працювати студенти після закінчення вишу;
- спільно з викладачами, студенти проводили моніторинг, в яких саме сферах суспільного життя Миколаївщини (регіональні потреби), найбільш затребувані практикуючі психологи;
- зустрічі з роботодавцями (випускниками факультету психології), які зробили кар'єру в професії, є успішними особистостями;
- в рамках роботи психологічного гуртка «Психея», студії дебатів «На перехресті думок» (організатор і керівник І. С. Литвиненко), вивчався, обговорювався досвід навчання, працевлаштування практикуючих психологів ближнього та дальнього зарубіжжя;
- перегляд кінофільмів з подальшим психологічним аналізом головних героїв (когнітивна, емоційна сфери, поведінкові маркери тощо) та на його основі складання психологічних портретів, аналізом життєвих ситуацій, в яких опинилися діючі особи фільму;
- бесіда на тему: «Як психологічні знання розширили мій життєвий досвід»;
- в рамках роботи волонтерського центру «Тепло поколінь» (організатор, керівник І. С. Литвиненко), студенти спільно з викладачами відвідували Будинок людей похилого віку, Дім малютки, школи-інтернати для дітей з особливими потребами, дошкільні, загальноосвітні заклади, військові частини тощо, щоб познайомилися віч-на-віч з «живими» об'єктами своєї майбутньої роботи;
- проекти-презентації «Я і моє професійне майбутнє» (Кожний студент виступав автором свого проекту). Використовувалися методи активної уяви, оскільки створений яскравий образ бажаного власного «Я» в професії (конкретній

соціальній практиці), починає визначати прагнення, вчинки, регулювати поведінку;

- розробка цікавих тематичних кросвордів (мислення, пам'ять, уява, темперамент та ін.). Ця робота виконувалася маленькими підгрупами, в які входили студенти як з невисоким рівнем середньої загальної освіти так і з високим;
- брейн-ринг «Цікава психологія» (за книгою Н. Л. Коломінського), психологічні ігри та ін.

В результаті такої кропіткої роботи студенти-психологи стали більш згуртованими навколо навчального процесу, виявляли взаємодопомогу у вивченні теоретичного матеріалу, пізнавальний інтерес до конкретних практичних кроків, щодо вибудови свого професійного, кар'єрного росту, свідомо, вдумливо ставилися до професійного самовизначення, розуміючи, що це одна з найважливіших можливостей розкрити свою індивідуальність.

Перспектива подальшого дослідження: підготовка практикуючих психологів на основі глибинного вивчення характеристик їхнього особистісно-професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — С. 3—13.
2. Асмолов А. Г. Психология XXI века: пророчества и прогнозы / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 9—11.
3. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. — Чернівці: Букрек, 2015. — 840 с.
4. Виготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — Т. I. Вопросы теории и истории психологии. — 488 с.
5. Красновський В. Н. Психологическое образование: требование времени и пути освоения / В. Н. Красновский // Практична психологія та соціальна робота. — 2011. — № 12. — С. 18—22.
6. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : моногр. / С. Д. Максименко. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. — 592 с.
7. Наролина В. И. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста / В. И. Наролина // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 4 (32). — С. 3—13.
8. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : моногр. /

- В. Г. Панок. — Чернівці : Технодрук, 2010. — 486 с.
9. Поспелов А. С. Оценка качества вузовской подготовки специалистов в области информационных технологий на основе компетентного подхода / А. С. Поспелов, Л. Г. Гагарина, С. П. Кальней // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 4 (32). — С. 191—208.
 10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
 11. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Избранные философско-психологические труды: Основы психологии, логики и воспитания / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — С. 432.
 12. Рубцов В. В. Психология XXI века: пророчества и прогнозы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 19—21.
 13. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе её профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88—93.
 14. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 2. — С. 44—51.

IRYNA LITVINENKO

Mykolaiv

THE PROBLEM OF TRAINING OF PRACTICING PSYCHOLOGISTS IN MODERN SOCIAL CONDITIONS

The article deals with issues related to professional training of practicing psychologists for social practices. It reflects the views of leading researchers of the past and the modernity on the formation and social value of practice-oriented basics of the psychological science for public life. It is also emphasized the close connection within the practical psychology and different social practices, the active participation of practicing psychologists in converting (process) works which take place in society. It is stressed the responsible mission of psychology departments in the sphere of quality training, it is analyzed in details the disadvantages of their work which associated with bias towards commercialization, violation of a reasonable balance between theoretical and practical training, uncertainty of future employment for graduated psychologists. In the article there are proposed the fragments of the work with first-year students in which there are used outside- school hours as an additional resource, and this resource is aimed on the realization of the image of «I» in the profession and professional perspective.

Key words: professional training, practicing psychologists, social practices, social conditions, quality of education, professional perspective, employment.

ИРИНА ЛИТВИНЕНКО

г. Николаев

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается проблематика, связанная с профессиональной подготовкой практикующих психологов для социальных практик. Освещаются взгляды ведущих ученых, как прошлого так и настоящего на становление и значение практико-ориентированных основ психологической науки для общественной жизни. Подчеркивается тесная связь практической психологии с разноплановыми социальными практиками, активное участие практикующих психологов в преобразовательных процессах, которые происходят в обществе. Сделано ударение на ответственной миссии факультетов психологии за качество профессиональной подготовки. Детально анализируются её недостатки, связанные с креном в сторону коммерциализации, нарушением разумного баланса теоретической и практической подготовки, неопределенностью с будущим местом работы.

Предлагаются фрагменты работы со студентами первого курса, используя внеучебное время как дополнительный ресурс, который направлен на осознание своего образа «Я» в профессии, перспективы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практикующие психологи, социальные практики, социальные условия, качество образования, профессионал, профессия, профессиональная перспектива, будущее, трудоустройство.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 373.3.015.31:159.942

ОЛЕНА МАЛЯР

м. Вінниця

malayruk@mail.ru

ЛЮДМИЛА НОВИК

м. Чернігів

lyudmilanovik2010@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз, щодо розвитку довільності емоційної регуляції особистості. Розкриті аспекти розвитку емоційності та емоцій у житті людини. Розглянуто основні науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку довільності емоційної регуляції в учнів початкових класів. У дослідженні охарактеризовані рівні розвитку довільності емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку, що сприяють вмінню контролювати емоції, успішному навчанні, цілеспрямованості, дисциплінованості, позитивній адаптації у довкіллі.

Ключові слова: довільність, емоційна регуляція, довільність емоційної регуляції, емоційність, довільна поведінка, молодший школяр.

Значні зміни в особистісній сфері, викликані загальним розвитком молодшого школяра, способом життя та цілей, що виникають перед ним, призводять до того, що і його емоційно-вольова сфера зазнає суттєвих змін. З'являються нові переживання, народжується нове, емоційне ставлення до ряду явищ і сторін дійсності. У молодшому шкільному віці інтенсивно формується довільність емоційної сфери, що є центром психічного розвитку дитини та забезпечує вміння володіти собою, аналізувати різні ситуації. У дітей довільність емоційної регуляції впливає на соціальний та інтелектуальний розвиток. Молодший школяр з розвиненою довільністю емоційної регуляції проявляє себе спокійно, добре навчається та не викликає нарікань з боку вчителів та батьків. Слід врахувати, що дорослі мають сильний вплив на дітей молодшого шкільного віку. Діти намагаються дотримуватися вказівок дорослих та наслідувати їхню поведінку. Дорослі, які заперечують або ігнорують емоції та емоційні стани дітей, можуть спровокувати у дітей страх, розгубленість, сором чи образи, що може заважати їх навчанню. Вчителям та батькам важливо звертати увагу не тільки на успішність дитини у навчанні, а й на її емоції та емоційні стани. Адже вони є сигналом того, що молодший школяр знаходиться в емоційній напрузі, що може сприяти розвитку

різних психологічних проблем та негативним проявам у поведінці.

У сучасній психологічній науці довільність емоційної регуляції розглядається як внутрішня регулятивна діяльність особистості, що забезпечує самоконтроль її поведінки. У зарубіжній психологічній науці теоретичним підґрунтям досліджуваної проблеми є наукові розробки таких вчених як Р. Ахмад, К. Ізард, П. Петте, Ж. Піаже, О. Сталлер, А. Холмес та ін. Емоційна сфера молодшого школяра характеризується лабільністю, безпосередністю, експресивністю у навчальному процесі (І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. К. Котирло), а її довільність пов'язана з розвитком самоконтролю, цілеспрямованістю, стійкістю та глибиною емоційного процесу (І. О. Васильєва, Б. І. Додонов, Ю. М. Забродін, В. А. Іванников, Є. П. Ільїн, С. А. Поліщук, О. К. Тихомиров, О. Я. Чебикін).

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз довільності емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку, як внутрішній механізм їх розвитку та емпірично дослідити її рівні в учнів початкових класів.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

- проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблеми розвитку довільності

емоційної регуляції у дітей молодшого шкільного віку;

- визначити та охарактеризувати рівні розвитку довільності емоційності регуляції молодший школярів.

У зарубіжній психології проблемі довільності емоційної сфери присвячені праці цілого ряду науковців. Такі вчені як Л. М. Веккер, К. Изард, В. Л. Лай, Ж. Піаже, вважають, що довільність емоційної регуляції залежить від розвитку когнітивної сфери особистості, адже на розвиток довільності емоцій впливає пізнавальний інтерес, переробка отриманої інформації, потреба в пізнанні та операції акомодатії й асиміляції [1; 3; 5; 8].

На думку В. О. Янчука, позитивний вплив на довільність емоційної регуляції сприяє високій продуктивності окремих видів діяльності, тобто швидкості репродуктивних процесів та швидкості протікання простих мислительних процесів [11, 68].

Основним компонентом довільності емоційної сфери є розвиток емоційності особистості. В. Д. Небиліцин, А. Е. Ольшаннікова вважають, що емоційність як стійка якість людини характеризується різноманітними ознаками, рисами, особливостями та визначається якістю емоцій, що виявляють ставлення людини до подій, інших людей та до себе [7].

Емоційність за допомогою високого або низького рівня насади регулює нашу діяльність, спрямовує її. На думку С. Л. Рубінштейна, емоційність або афективність – лише одна, специфічна сторона пізнавальних процесів, що відображають дійсність у переживаннях. Вчений виділив кілька рівнів розвитку емоційності: рівень органічно-емоційної чутливості, де представлені елементарні відчуття; рівень предметних почуттів, які мають відношення до кількох предметних сфер та є усвідомленими; вищий рівень – розвинуті світоглядні почуття [9, 145–150]. Виникнення волі тісно пов'язане з проявами емоцій (емоційності) та вмінням людини регулювати їх і довільно визначати та відповідати за свою поведінку.

Р. Ассаджолі притримується думки, що довільна діяльність знаходиться в тісному зв'язку зі свідомістю і є об'єднуючим центром усіх елементів психічного життя. Учений описує 3 етапи розвитку довільності: аспекти, які забезпечують розвиток довільності психічних

процесів; якості, які характеризуються волевиявленням як способом прояву волі в дії, тобто довільності дії та діяльності; акт волі включає в себе силу волі, вольові якості, вольову регуляцію [12, 95–100].

Є. П. Ільїн переконаний, що довільність – це самоуправління власною поведінкою за допомогою свідомості, що формує самостійність людини не тільки у прийнятті рішень, а й в ініціативі прояву дій, їх здійснення та контролю. Емоції й воля (довільність) є важливими компонентами регуляції та управління людською поведінкою, діяльністю та спілкуванням [4, 59].

Довільність, за Л. С. Виготським – це здатність володіти собою, своєю зовнішньою та внутрішньою діяльністю на основі культурних засобів її організації. Розвиток довільності безпосередньо соціально обумовлений і полягає в оволодінні засобами, що дозволяють усвідомити свою поведінку й керувати нею. Недостатній розвиток довільності позначається на розвитку особистості, що може проявлятися у вигляді лінії, асоціальної чи адиктивної поведінки. [2, 308–315].

На основі зарубіжних та вітчизняних наукових джерел ми виокремили такі наукові підходи до розуміння довільності емоційної регуляції: регуляційно-поведінковий підхід, де воля та емоції виступають внутрішніми механізмами, що здійснюють регуляцію поведінки (М. Я. Басов). Здатність до довільності та вольових дій дозволяє людині контролювати свої емоційні реакції (К. Левін), а перебіг емоцій підлягає особистісним регулятивним процесам, які включають модифікацію оцінки ситуації, контроль за імпульсами - гальмування тенденції до дій, (О. Сталлер, П. Петте); когнітивно-регуляційний підхід визначає, що більшість емоцій людини беруть участь у регуляції мислення та мотивації (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв), а на розвиток довільності емоцій впливає пізнавальний інтерес, переробка отриманої інформації (Ж. Піаже, Л. М. Веккера); мотиваційно-регуляційний підхід, представники якого стверджують, що складовою довільності емоційної сфери є співвідношення мотивів та мети. Складною структурою є внутрішня мотивація, що пов'язана з спонукальною функцією діяльності та

характеризується розвитком моральності (І. О. Васильєва, В. К. Вілюнас, Б. І. Додонов, Ю. М. Забродін, В. А. Іванников); адаптивно-регуляційний підхід, представники якого вважають, що емоції організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини (К. Ізард), а емоційне регулювання важливе для взаємозв'язку з перцептивними процесами, що сприяє розвитку адаптації особистості (С. А. Денхам, Н. А. Фокс); соціокультурний підхід переживання емоцій та їх вираження залежать від елементів культурно-соціального навчіння (П. Екман).

В. І. Лубовський, Г. Г. Кравцов зазначають, що в дитини пізно починає формуватися довільна регуляція власних емоцій, яка входить у структуру довільності психічної активності. Автори визначили рівні розвитку довільності психічної активності: довільність сенсомоторної активності; довільність регуляції ВПФ (вищих психічних функцій); довільність емоційної регуляції. Спочатку рівень довільності емоційної регуляції розвивається за допомогою присутності дорослого, його мовною й емоційною оцінкою поведінки дитини. Емоційна оцінка матері надзвичайно важлива і для сенсомоторного розвитку дитини, а довільність ВПФ частково може визначати і довільність рухів. Але важливо те, що послідовність формування довільності від найбільш простого сенсомоторного акту до найбільш складного - довільності емоційної регуляції повинна зберігатися [6].

Н. М. Сорокіна зауважує, що розвиток довільності емоційної регуляції - складний процес, який послідовно формується, починаючи з розвитку рухової регуляції дитини. При цьому мова та оцінка з боку дорослого завжди відіграє провідну роль у розвитку способів саморегуляції і форм самооцінки дитини. Основним у розвитку довільності емоційної регуляції та довільності діяльності є дотримання послідовності етапів діяльності щодо досягнення бажаного результату; контроль діяльності відповідно до наміченого плану; усвідомлене ставлення до емоційних станів, включаючи негативну модальність (злість, гнів, сум; здатність їх приймати, розуміти й адекватно реагувати); здатність підпорядковувати свої емоції та дії мотивам; толерантність у

спілкуванні та взаємодії з дорослими й однолітками (здатність «прийняти позицію іншого»); здатність до планування регуляції діяльності. Слід зазначити, що важливою умовою розвитку довільності емоційної регуляції дитини є формування вище зазначених рівнів розвитку довільності психічної активності [10].

На основі теоретичного аналізу нами визначено, що довільність емоційної регуляції є новоутворенням молодшого шкільного віку, що полягає у здатності підпорядковувати свої безпосередні бажання свідомо поставленим цілям, контролювати перебіг власних емоцій та поведінку при їх досягненні.

Отже, виявлені в процесі аналізу літературних джерел підходи розкривають сутність довільності емоційної регуляції особистості, вказують на її значущість щодо процесів розвитку самоконтролю емоційних та поведінкових проявів, регуляцію діяльності й розвиток волі. Тому, аналізуючи дану проблему, ми повинні зосереджуватися на вивченні рівнів розвитку довільності емоційної регуляції молодшого школяра, що сприяють успішності у навчанні, адекватній поведінці дитини та розвитку таких рис характеру як цілеспрямованості та організованості.

Для визначення рівнів розвитку довільності емоційної регуляції молодших школярів нами було використано метод експертної оцінки (представлений вчителями початкових класів, практичними психологами та соціальними педагогами школи).

До групи експертів увійшло 25 працівників загальноосвітніх шкіл (серед них: вчителів - 16 осіб, практичних психологів - 3 особи; соціальних педагогів - 3 особи.) з досвідом роботи не менше 10 років, які працюють з дітьми, що брали участь у експериментальному дослідженні. Експертній групі було запропоновано опитувальник, який був складений на основі методик, які використовувалися для дослідження особливостей довільності емоційної регуляції учнів початкової школи.

На основі результатів кореляційного аналізу та експертних оцінок щодо розвитку довільності емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку нами були виявлені наступні рівні її розвитку: високий, середній, низький.

Виявлено, що *високий рівень* розвитку довільності емоційної регуляції притаманний 30% молодших школярів, які добре контролюють свої емоції, досягають поставленої цілі, а у випадку невдачі – роблять нові спроби вирішення проблеми; мають низькі показники тривожності, агресивності та роздратованості; у яких сформовано самоуправління поведінкою та висока свідомо організація дій. Вони характеризуються вимогливим ставленням до навчання, цілеспрямованістю, дисциплінованістю, не порушують правил поведінки в школі, добре адаптуються до умов оточуючого середовища, успішно виконують шкільні завдання та вимоги дорослих. *Середній рівень* довільності емоційної регуляції виявлено в 48% учнів початкових класів, який властивий дітям з достатнім рівнем розвитку емоційної регуляції, які практично завжди здатні контролювати свої емоційні стани, коли їх критикують за порушення поведінки чи погано виконану роботу; вони інколи порушують правила поведінки в школі, що може зрідка викликати конфліктні ситуації з однолітками та з дорослими. Вони не завжди є активними, проте виявляють самостійність та рішучість у знайомих ситуаціях; при виконанні цікавої роботи проявляють впертість, цілеспрямованість у досягненні цілі та нічим не відрізняються від представників високого рівня, але коли робота не є захоплюючою, але необхідною, то діти пасують перед труднощами та перестають виконувати завдання або замінюють його на іншу діяльність. Діти з *низьким рівнем* розвитку довільності емоційної регуляції (22%) характеризуються високою емоційністю, негативним ставленням до труднощів. Вони не здатні подолати негативні емоційні стани, мобілізувати свої емоції та волюві зусилля. У них розвивається позитивне ставлення до легкої та цікавої роботи. Однак на вимогу виконувати важку, хоча й посилену роботу, вони часто не стримують та не контролюють своїх емоцій та емоційних станів, тому у таких дітей виникають конфлікти з дорослими і вони погано адаптуються до оточуючого середовища.

Встановлено, що у більшості учнів початкової школи від першого до третього класу спостерігається позитивна динаміка розвитку

довільності емоційної регуляції від низького до середнього рівня. Проте, деякі учні мають низький її рівень, що може спричинити не контрольованість емоційних проявів, конфліктні ситуації з дорослими та однолітками і вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення рівня довільності емоційної регуляції молодших школярів.

У процесі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових джерел нами були виокремлені наукові підходи до розуміння процесів розвитку довільності емоційної регуляції особистості: діяльнісно-регуляційний підхід; регуляційно-поведінковий підхід; когнітивно-регуляційний підхід; мотиваційно-регуляційний підхід; адаптивно-регуляційний підхід; соціокультурний підхід.

Розвиток емоційної сфери молодших школярів характеризується певним співвіднесенням її довільності та емоційності. Як у зарубіжній, так і вітчизняній науці розвиток довільності емоційної регуляції розглядають як внутрішній механізм особистісного розвитку та пов'язують з розвитком пізнавальних та когнітивних процесів. У процесі проведення дослідження з вивчення рівня розвитку довільності емоційної регуляції молодших школярів, спостерігалася тенденція у них до середнього рівня, але майже у третини досліджуваних виявлено низький рівень, що може спричинити неадекватні прояви емоцій та емоційних станів, спонукати до конфліктів з оточуючими, особливо, з вчителями та батьками, а також сприяє слабкому контролю своїх дій, невміння організовувати діяльність та негативній адаптації в навколишньому середовищі. Високий та середній рівень розвитку довільності емоційної регуляції молодших школярів є передумовою розвитку волі та волевих процесів у дитини. Тому дорослим потрібно допомагати дитині у плануванні її діяльності протягом дня, у виконанні домашніх завдань та вмінні батькам контролювати свої негативні емоції та емоційні стани, що дозволять дитині позитивно розвинути свою особистісну сферу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку довільності емоційної регуляції молодшого школяра. Його

результати можуть стати основою поглибленого вивчення розвитку рівня довільності емоційної регуляції молодших школярів та особливостей її проявів на етапі переходу до підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; [пер. с англ. А. Татлыбаева]. — СПб.: Питер, 1999 — 464 с.
4. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
6. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) / В. И. Лубовский. - М.: Буки-Веди, 2013. — 345 с.
7. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / Владимир Дмитриевич Небылицын. — М.: Педагогика, 1990. — 408 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн; [сост., авт. ком. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. — СПб.: Питер, 2000. — 720 с.
10. Сорокина Н. М. Психолого-педагогическое проектирование игрового пространства в образовательной среде ДОУ: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Наталья Михайловна Сорокина. — Нижний Новгород, 2012. — 33 с.
11. Янчук В. А. Дифференцирование внушение как фактор эмоционально-волевой регуляции деятельности личности / В. А. Янчук // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. — Симферополь, 1983. — 456 с.
12. Assagioli R. The Act of Will / Roderto Assagioli. — Viking Press, New York, 1973. — 201 p.

OLENA MALYAR

Vinnitsa

LYUDMILA NOVIK

Chernihiv

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ARBITRARINESS OF EMOTIONAL REGULATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The paper presents the theoretical analysis of the development of individual's arbitrary emotional regulation. The aspects of emotionality and emotions of the human life are revealed. The main scientific and theoretical approaches to the problem of arbitrariness of emotional regulation of the primary school pupils are considered. As a result, the study has defined the levels of arbitrariness of emotional regulation of the primary school children which affect the pupils' ability to control their emotions and promote such benefits as successful teaching, pupils' commitment, discipline and their positive adaptation to the environment.

Key words: arbitrary, emotional regulation, arbitrary emotional regulation, emotional, arbitrary behavior of younger schoolchildren.

ЕЛЕНА МАЛЯР

г. Винница

ЛЮДМИЛА НОВИК

г. Чернигов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье осуществлен теоретический анализ развития произвольности эмоциональной регуляции личности. Раскрыты аспекты развития эмоциональности и эмоций в жизни человека. Рассмотрены основные научно-теоретические подходы к изучению проблемы развития произвольности эмоциональной регуляции у учащихся начальных классов. В исследовании охарактеризованы уровни развития произвольности эмоциональной регуляции детей младшего школьного возраста, способствующие умению контролировать эмоции, успешном обучении, целеустремленности, дисциплинированности, положительной адаптации в окружающей среде.

Ключевые слова: произвольность, эмоциональная регуляция, произвольность эмоциональной регуляции, эмоциональность, произвольное поведение, младший школьник.

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2016

УДК 159.923.2

ОКСАНА МАТВІЄНКО

м. Київ

matvienkoo@list.ru

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗМІН УМОВ ІСНУВАННЯ: РЕСУРСНИЙ ПІДХІД

У статті узагальнено основні підходи до розуміння особистісних ресурсів адаптації у соціумі, що швидко змінюється. Особистісні ресурси розглядаються як джерело внутрішньої сили людини, що дозволяє особистості впоратися з незвичайними, нестандартними ситуаціями, а також досягти значних життєвих успіхів у повсякденному бутті. У рамках біопсихічного вектору досліджень особистісний ресурс розглядається в категоріях стресостійкість, або життєстійкість. У межах екопсихологічного підходу як ресурс людини формуючий «Я-концепцію» особистості, її вибір способу життя. Зроблено висновок, що ресурс особистості визначає прогрес і регрес як складові адаптивного процесу не тільки на біопсихічному, а й соціально-психологічному рівнях.

Ключові слова: адаптація, особистісні ресурси, життєві цілі, самореалізація, самовизначення, поведінка, стрес.

Изменения позиции личности относительно аксиологических составляющих представлений о Мире прямо или опосредованно влияют на сценарий адаптации, особенно в условиях изменения (трансформации, или языком политиков – модернизации) экономических и социально-психологических условий жизни.

Предъявляемые новые требования, ставят перед личностью множество задач самореализации, охватывающих различные сферы жизни, и в тоже время требуют гармонизации их решения.

Эксплуатация «Я-физического или телесного», «Я-социального», «Я-интеллектуального», «Я-психологического» и других безусловных составляющих «Я-концепции» личности детерминируются их целевой функцией, как интегрального показателя индивидуальных достижений.

Именно движение к цели делает жизнь человека осмысленной, и именно степень достижения целей определяет уровень его удовлетворенности жизнью.

Соответственно, все более актуальными становятся исследовательские поиски оптимизации развития здоровой и гармоничной личности, формирования, способного разрешать жизненные противоречия, бороться с факторами, негативно влияющими на достижение поставленных целей в различных сферах жизнедеятельности человека, мобилизации для

этого, как внутренних (биопсихических), так и внешних (культурных) возможностей для планирования и реализации адаптации индивида.

Роль функциональных ограничений, формирующих пространство возможных «адаптаций», выполняют «производственные функции» самого человека и внешней среды.

Параметры и содержательные характеристики психологического здоровья необходимо рассматривать как систему. Системный подход открывает возможности исследования психической реальности с учетом комплекса детерминант, источником которых является действительность бытия конкретного человека, переживаемая им в качестве реальности существования и осознанных возможностей самореализации, в деятельности и ее результатах.

Взаимодействие человека со своим Миром видится как непрерывный процесс пространственно-временного «развертывания» потребностей личности, представленного в содержании конкретных ситуаций, поиска соответствия образа жизни, меняющегося в процессе жизни в его ценностно-смысловой основе.

Личностные биопсихические и социальные ресурсы, являясь источником силы человека, позволяющей ему справиться с ситуацией, а также достичь значительных жизненных успехов, в большинстве публикаций рассматриваются как системная способность человека к

устранению противоречий с жизненной средой, способность к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации (адаптации) смыслов и их значения для самоопределения.

Анализ широкого спектра исторически сформировавшихся и актуальных для научной общественности мнений академической среды относительно ресурсных адаптивных возможностей личности нами будет представлен ниже. Однако, как показывает большинство исследователей психологии человека, среди основных детерминант, определяющих его жизненные ориентации: стремление к адаптации с внешней средой; стремление к удовлетворению дефицитарных потребностей, которое характеризуется в терминах снятия напряжения; стремление к целостности «Я»; стремление удовлетворить потребность в самовыражении; стремление к самореализации, раскрытию своих возможностей; стремление к самосозиданию, самосовершенствованию; поиск смысла жизни в системе духовных ценностей.

Личностные ресурсы рассматриваются как детерминанты и признаки качества жизни, уровня жизни человека. Понятие «ресурсы» также используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности индивида.

Учитывая выше сказанное, целью данной статьи мы видим обобщенный теоретический анализ основных психологических подходов к пониманию личностных ресурсов адаптации к быстро изменяющемуся социальному миру, его аксиологического «измерения» в контексте задач самореализации современного человека.

Природа истины в ее изменчивости и в тоже время неизменности. Познание истины делает нас людьми и, как отмечал Э. Гиденс «необходимо любить истину так, чтобы каждую минуту быть человечным...» [2, 62].

Широкое распространение в психологии приобрел ресурсный подход, в контексте идей гуманистической психологии (Э. Фромм, В. Франкл и др.). В частности были выделены три категории, обозначаемые как психологические ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций: Надежда, Вера и Сила.

Надежда – то, что обеспечивает готовность личности к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, то, что способствует жизни и росту.

Вера (рациональная вера) – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать.

Сила (душевная сила, мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности Надежду и Веру, способность противостоять их разрушению, превратив в голый оптимизм или (и) иррациональность в отношениях с социумом.

Личностный ресурс в термине «потенциал» рассматривал Д. А. Леонтьев. Потенциал, согласно Д. А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является уровень самодетерминации личности (способность самостоятельного выбора направления саморазвития).

В рамках биопсихического вектора исследований личностный ресурс традиционно рассматривается в категориях стрессоустойчивость, или жизнестойкость, представление о которых постоянно уточняется современными авторами (исследуются составляющие жизнестойкости, выживаемость, психическая, наряду с психологической устойчивостью, к которой относятся такие качества, как способность принимать вызов, вовлеченность, склонность принимать на себя ответственность за происходящие события).

Так, интерпретируя жизнестойкость, С. Мадди в ее определение включает три компонента:

1. Вовлеченность в процесс жизни – убежденность в том, что участие в происходящем дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. В основе вовлеченности лежит уверенность в себе - восприятие человеком своей способности успешно действовать в той или иной ситуации (самоэффективность).
2. Уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать – убежденность в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего (на

уровень контроля влияет индивидуальный способ объяснения причин происходящих событий);

3. Принятие вызова жизни – убежденность человека в том, что все происходящие с ним события способствуют его развитию за счет приобретения опыта [4].

Упрощая, фактически, вовлеченность, самоэффективность, убежденность, контроль и «принятие вызова», а скорее уровень самооценки и, возвращаясь, самоэффективность, определяться ключевыми составляющими и звеньями адаптации.

Адаптационные возможности человека как личностный ресурс рассматривает и С. Хобфолл, фокусируя внимание не только на интересубъектных, но и внеличностных отношениях. По мнению автора, личностный ресурс адаптации включает нередко выразительно конфликтную дихотомию:

- 1) материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и в тоже время нематериальные (желания, цели);
- 2) внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.);
- 3) психические и физические состояния, волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях, либо служат средствами достижения значимых для личности целей [9].

При этом влияние опыта, знаний и навыков в личной и «формальной» составляющих выбора поведенческих формул не уточняются, хотя предвосхищение результата всегда присутствует в любом сознательном действии.

Самореализация личности, понимание, осмысление истолкования предполагает не только факт констатации себя и мира, но и формирования его соответствующего конструкта и стиля когнитивной адаптации.

«Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования

стресса», заявляет В. А. Бодров [1, 115–116]. Однако личность не является совокупностью навыков его преодоления.

К. Муздыбаев определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями, отмечая именно личностную составляющую адаптационных возможностей индивида.

Несколько иной, но не противоречащий личностно центрированному и гуманистическому подходу предлагает Е. П. Белинская. Автор отталкивается от психологии совладания, определяя его конструкт в терминах динамического процесса, протекание которого определяется не только характеристиками самой ситуации и личностными особенностями субъекта, но и их взаимодействием, формирующим соответствующие когнитивные модели.

Выбор сценария поведения при стрессе, вызванном ускоряющейся динамикой социальных изменений, требует переоценки личностью своих возможностей, критичного восприятия жизненных трудностей как самой возможности самосовершенствования и самореализации, содержания потерь и приобретенный, пусть даже на потенциальном уровне.

Ресурсная концепция совладания со стрессом предполагает три основных ситуации, непосредственно влияющих на адаптацию: первая – переживание угрозы утраты необходимых для нее ресурсов, вторая – фактическая утрата адаптивных ресурсов, третья – отсутствие адекватного возмещения истраченных ресурсов, когда личный вклад для достижения желаемого значительно превышает результат [5, 570].

Именно в единстве когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, включая анализ ранее выработанных ценностных моделей, нам представляется концептуальная основа социально-психологического исследования экологии Homo sapiens в современном мире, научной оценки и прогнозирования его ресурсных возможностей и результатов адаптации.

Благополучие личности, обладающей Надеждой и Верой и Силой не только формирует аксиологические основы стратегий адаптации, но и детерминирует конкретные выборы «здесь и сейчас».

Благополучие человека имеет субъективно-объективные основания. Изучая модусы благополучия личности, рассмотренные Р. М. Шамяновым и другими авторами, в частности, модус материального пополнения, модус личностного и социального самоопределения, модус физического и психологического здоровья, модус профессионального самоопределения и роста [8], мы не согласны с теми, кто адаптацию рассматривает в контексте, в первую очередь, притязаний личности, а также задач поддержания социально-экономического, нормативно-правового «равновесия» в обществе.

В рамках экпсихологического подхода, в первую очередь, необходимо учитывать, что адаптация – не только социальный процесс, но и свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Человек социален по определению личности. Однако личность и общество – категории взаимосвязанные, но не тождественные. Биопсихосоциальный ресурс человека, в конечном счете, формирующий «Я-концепцию» личности, ее выбор способа жизни является результатом самоопределения в оценке личностных ресурсов и ценностном измерении их значимости.

Бытие личности – это осознание человеком сущностных характеристик своей жизненной реальности [6, 295], или, по-другому, ее мир, это – способ существования, совокупность «Я» во взаимодействии с другими людьми и вещами, в которые включается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности, и что есть для него значимым.

Человек является лишь частью в организации живого. Соответственно, и на него распространяются общие законы, характерные для всех живых существ на этой планете. Используя эволюционный подход, следует обратить специальное внимание на изучение индивидуальных норм реакции, биопсихических

и социально-психологических процессов элиминации.

Как отмечал И. И. Шмальгаузен, типы адаптации формируются вследствие общих условий среды, характерных для существования, однако частные адаптации, в отличие от общих, связаны с конкретными условиями, предусматривая прогресс и регресс.

В этой связи не среднестатистические данные по социальному консенсусу, а биопсихосоциальный отбор «контролирует» адаптационный ресурс эффективной деятельности в конкретных социальных условиях, включая его аксиологические характеристики.

Особое значение в этом процессе, по нашему мнению, отводится рефлексии. Осознание вектора динамики является индивидуальным основанием ее коррекции, например, в поиске психологической и социальной поддержки, цели которой сформулированы и личностно одобрены, снижении или обострении социального конфликта как выбора самореализации и т.д.

В рамках гуманистической парадигмы экпсихологии все более очевидной становится необходимость ухода от поисков в области наиболее эффективного *Modus operandi* к *Modus vivendi*, акцентируя внимание на сложных ситуациях и действиях в них индивида с позиций его собственного внутреннего мира. В этой связи исследовательский фокус ставится на ту субъективную реальность, которую каждый человек формирует в своем жизненном пространстве с опорой на собственную систему значимых ценностей, выступающих в качестве своеобразной системы координат, по отношению к которым и интерпретируются внешние события, и определяется активность в процессе самосоздания и самореализации.

Личностный ресурс адаптации не столь в преодолении, сколько в созидании нового «Я». Пассионарность личности как ее черта определяется не только жизнестойкостью, в частности биопсихической, но и смыслом, определяющим его вектор, а также этику, задающую критерии выбора смысла, пути достижения (решения) жизненных задач.

В этой связи, особенно в контексте задач стоящих перед современным человеком,

изучение личностных ресурсов адаптации и самореализации, приобретает проблема его субъектности в тактике и стратегии поведения, особенно на фоне конфликта между индивидуальными потребностями и требованиями социума.

Речь идет и о мере субъектности в интерперсональном взаимодействии, и о мере использования биопсихических ресурсов в процессе их эксплуатации индивидом.

Категория меры в наших научных поисках не является основной, но и не второстепенной. Способность личности соотносить оптимальным способом необходимое и желательное выступает важнейшей формой субъектной активности, представляя собой такую фундаментальную и интегральную личностную характеристику, как ответственность.

Именно ответственность, и здесь невозможно не согласится с С. Л. Рубинштейном, является максимальным выражением субъектной позиции в деятельности и жизнедеятельности личности [7], трансляции личностной зрелости, способности самостоятельно, осмысленно организовывать свою деятельность и жизнедеятельность и принимать на себя ответственность за постановку и реализацию всех жизненных целей и принятых решений.

В целом следует отметить, что именно выбор и ответственность перед социумом и, особенно, перед собой, является тем, что формирует человека как личность.

Ресурс личности определяет и прогресс и регресс как составляющие адаптивного процесса не только на биологическом, но и психологическом уровнях. Потеря некоторых, принятых за основу оценки социально-психологической успешности «личностных» критериев. Сегодня может быть компенсирована Завтра, в тоже время как не может быть компенсированным ее биопсихический ресурс. Онтогенез есть частью филогенеза, но с поправкой на Веру, Надежду и Силу, пассивность в самореализации. Чем более сжаты пространственно-временные рамки перемен, тем более становятся актуальными психологические исследования и соответственно психологическая помощь в самоактуализации, самореализации, созидании Мира вокруг себя и Мира в себе.

Обобщая выше представленное хотелось бы акцентировать внимание на следующих концептуальных позициях:

- Параметры и содержательные характеристики психологического здоровья необходимо рассматривать как гармонию личности в ее биологическом, психологическом и социальном аспектах. Именно системное понимание адаптивных ресурсов человека является исследовательской основой и одновременно практикой оказания помощи человеку оказавшемуся в сложных социальных условиях.
- Понимание, осмысление, истолкование личностью «Я-социального» предполагает не только факт констатации себя и мира, но и формирования его соответствующего конструкта и стиля когнитивной адаптации. Следует отметить, что именно выбор и ответственность перед социумом и, особенно, перед собой является тем, что формирует человека как личность.
- Ресурс личности определяет прогресс и регресс как составляющие адаптивного процесса не только на биологическом, но и психологическом уровнях. В этой связи конструктивность активности личности следует анализировать, в первую очередь, в категориях «самосохранение», «самоактуализация», «самореализация», типичного и индивидуального в выборе стратегий адаптации и переживании ответственности за их последствия перед собой и социумом.
- Исследовательский фокус ставится нами на ту субъективную реальность, которую каждый человек формирует в своем жизненном пространстве с опорой на собственную систему значимых ценностей, выступающих в качестве своеобразной системы координат, по отношению к которым и интерпретируются внешние события, и определяется активность в процессе создания личностью своего мира.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 2. — С. 113—122.
2. Соціологія : [пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник] / Е. Гідденс. — К., 1999. — 726 с.
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 /

- под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 56—65.
4. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 87—101.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
8. Шамянов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамянов. - Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. — 180 с.
9. Hobfoll Stevan E. Stress, Culture, and Community. — N. Y. ; London: The Psychology and Philosophy of Stress, 1998. — 296 p.

OKSANA MATVIENKO
Kyiv

PROBLEMS OF THE PERSON'S ADAPTATION TO THE CHANGING CONDITIONS OF EXISTENCE: RESOURCE APPROACH

The article deals with the main approaches to understanding of the personal adaptation resources in a rapidly changing society

Personal resources are considered as a source of inner strength of the man, which allows him to cope with the unusual and non-standard situations as well as to achieve the significant life success in everyday existence.

As part of the biopsychic vector research, the personal resource is considered in the terms of compliance with the pressures or viability. As part of the ecopsychological approach – as a human resource forming the «I am the conception» of the personality, his choice of the way of life. Therefore, the personality resource determines the progress and regress as components of an adaptive process not only at the bio-psychic but also at the social-psychological levels.

Key words: adaptation, personal resources, life goals, self-fulfillment, self-determination, behavior, stress.

ОКСАНА МАТВИЕНКО
г. Киев

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ УСЛОВИЯМ СУЩЕСТВОВАНИЯ: РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД

В статье обобщены основные подходы к пониманию личностных ресурсов адаптации в быстро изменяющемся социуме. Личностные ресурсы рассматриваются как источник внутренней силы человека, позволяющей ему справиться с необычными, нестандартными ситуациями, а также достичь значительных жизненных успехов в повседневном бытии. В рамках биопсихического вектора исследований личностный ресурс рассматривается в категориях стрессоустойчивость, или жизнестойкость. В рамках экпсихологического подхода как ресурс человека формирующий «Я-концепцию» личности, ее выбор способа жизни. Сделан вывод, что ресурс личности определяет прогресс и регресс как составляющие адаптивного процесса не только на биопсихическом, но и социально-психологическом уровнях.

Ключевые слова: адаптация, личностные ресурсы, жизненные цели, самореализация, самоопределение, поведение, стресс.

Стаття надійшла до редколегії 29.02.2016

УДК 159.9

ВАЛЕНТИНА МОСКОВЧЕНКО

м. Харків

valentina091186@gmail.com

ПРОБЛЕМА СКЛАДОВИХ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ІНДИВІДА У СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У запропонованій статті на основі всебічного аналізу досліджень останніх років розглянуто життєздатність індивіда (resilience) як складне, динамічне і багатогранне явище, яке більшістю закордонних дослідників визначається як здатність людини відновлюватися після негараздів, відрекошечувати невдачі, переживати, скореговуватися або навіть процвітати в умовах нещастя, змін або негараздів. Психологічними компонентами життєздатності в різних дослідженнях виступають: оптимізм, почуття власної гідності, особистої компетентності, соціальної компетентності, навички вирішення проблем, самоефективність, соціальні ресурси, проникливість, незалежність, творчість, почуття гумору, самоконтроль, психологічна стійкість, згуртованість сім'ї, духовні впливи, ініціативність тощо.

Ключові слова: життєздатність індивіда (resilience), психологічні компоненти, здатність відновлюватися, самоефективність, духовні впливи.

Фахівці багатьох галузей науки – психології, соціології, медицини – відзначають стрімке прискорення темпів життя, зростання його інформаційної насиченості, збільшення кількості стресів, які переживає людина. Тому проблеми психологічного виживання – життєстійкості та життєздатності індивідуума – набувають у сучасному світі особливої значущості.

Вивчення феномена життєздатності у психології особливо активними темпами ведеться останні десять років. Дана проблема знайшла своє відображення в роботах багатьох зарубіжних вчених [2–8; 12, 13].

Метою нашої роботи стало визначення на основі ґрунтовного аналізу останніх робіт зарубіжних психологів, які складові вони включають до семантичного поля цього поняття.

Під терміном «життєздатність» переважна більшість дослідників розуміє людську здатність самотійно або в складі соціальної системи побудувати хороше, повноцінне життя в умовах будь-яких проблем і труднощів, контролювати і управляти власним здоров'ям, використовуючи для цього суспільство, сім'ю і культуру [4–6]. Дослівно «життєздатність» (resilience) перекладається як пружність або гнучкість. Цей феномен передбачає здатність людини стійко і гнучко переносити

труднощі і життєві перешкоди, при цьому швидко *регенерувати* як фізичне, так і емоційне здоров'я.

Термін «життєздатність» зовсім недавно почали застосовувати у психологічній літературі як інтегративну характеристику особистості. Тому багато хто плутає його з поняттям «подолання важких життєвих ситуацій». Але «життєздатність» передбачає не просто проходження певних труднощів з поверненням до свого попереднього стану, а перехід на якісно новий рівень свого розвитку в результаті подолання життєвих перешкод. Можна сказати, що дане поняття означає як здатність просто протистояти руйнуванню, так і створювати нове повноцінне життя в тяжких умовах.

Тобто «resilience» або психологічна пружність, як підкреслює М. J. Garcia-Dia (2013), більшістю закордонних дослідників визначається як здатність людини відновлюватися після негараздів, відрекошечувати невдачі, переживати, скореговуватися або навіть процвітати в умовах нещастя, змін або негараздів [4]

С. Е. Waugh, Е. Н. Koster (2014) визначають психологічну життєздатність як складне, динамічне і багатогранне явище [12].

У роботах останніх років розкрито зв'язок між психологічною життєздатністю людини і різними деструкціями психічного здоров'я,

такими як вигоряння, вторинний травматичний стрес, депресія і тривога [6, 7, 8, 9].

Наприклад, в дослідженні М. Mealer зі співавторами (2012), у якому взяли участь 744 медсестер відділень інтенсивної терапії у Сполучених Штатах, виявлено, що висока життєздатність пов'язана з більш низьким рівнем вигорання, симптомів тривоги і депресії і симптомів посттравматичного стресового розладу [9]. Крім того, дослідження, проведене S. McGarry зі співавторами (2013) серед дитячих лікарів в Австралії, показало, що висока життєздатність фахівців була пов'язана з низькою поширеністю вигорання, більш низькими симптомами тривоги і депресії, низькими симптомами посттравматичного стресу; а низька життєздатність була пов'язана з більш високим вторинним травмуючим стресом [8].

Дослідження психологічної життєздатності у різних професійних групах виявили, що її рівень також значною мірою пов'язаний з результатами психопрофілактичної роботи [3, 8, 11, 13].

Індивідуальні особливості суб'єкта також безумовно впливають на життєздатність людини, і взагалі на стан її психічного здоров'я [4, 5, 6]. Разом з цим, виникає питання щодо того, яким чином встановити відносну вагу психологічної життєздатності, коли вона розглядається поряд з іншими важливими індивідуально – психологічними чинниками (наприклад, самоефективністю)?

Відповідь на це питання стало метою розробки сучасної моделі поглибленого розуміння ролі індивідуальної психологічної життєздатності та її впливу на психологічну адаптацію у роботі групи авторів C. S. Rees, L. J. Breen, L. Cusack та D. Hegney. Автори доводять, що життєздатність опосередковує відносини між кількома ключовими індивідуальними психологічними змінними і загальною психологічною адаптацією [3].

Можна констатувати, що в останні десять років інтерес до концепції життєздатності вилився у дослідження у самих різних галузях та дисциплінах (наприклад, психологія, догляд за хворими, бізнес). Вивчення взаємозв'язку між рівнем життєздатності індивіда і різними іншими показниками, починаючи від вже названих рівнів стресу, вигоряння, від-

чуття втоми, і загальних показників благополуччя здійснено у роботі М. J. Garcia-Dia зі співавторами, 2013 [4]. Хоча ряд авторів розглядають психологічну життєздатність стабільну і довговічну рису особистості, яка значно впливає на саморегулятивні процеси індивідууму [4, 6], представники іншої точки зору вважають, що життєздатність є динамічним явищем (С. E. Waugh, E. H. Koster, 2014) [12] і залежить від багатьох взаємопов'язаних внутрішньоособистісних чинників, а також чинників навколишнього середовища.

У дослідженні G. Windle зі співавторами (2011) було розглянуто понад 270 опублікованих наукових статей і надано оцінку декільком опублікованим пропозиціям щодо психометричного визначення рівнів життєздатності [13]. Автори зазначають, що більшість способів оцінки рівня життєздатності не були розробленими на основі чіткої теоретичної моделі психологічної пружності (resilience). Автори прийшли до висновку, що психологічна життєздатність в даний час вимірюється з точки зору багаторівневої перспективи і методи її визначення містять різні компоненти, які, на думку тих чи інших авторів, є складовими життєздатності. Такими компонентами в різних дослідженнях виступають: оптимізм, почуття власної гідності, особистої компетентності, соціальної компетентності, навички вирішення проблем, самоефективності, соціальні ресурси, проникливість, незалежність, творчість, гумор, контроль, психологічна стійкість, згуртованість сім'ї, духовні впливи, ініціативність тощо [13]. Очевидно, що кількість різних компонентів, які були запропоновані, є надлишковою для того, щоб бути частиною загальної конструкції психологічної життєздатності. Виявлення взаємозв'язків між життєздатністю і пов'язаними з нею психологічними змінними і наслідками в області психічного здоров'я може бути здійснено шляхом створення і перевірки моделі життєздатності, вважають автори.

У контексті означеної проблеми, слід звернути увагу також на роботи, у яких життєздатність досліджується у ракурсі продуктивності професійної діяльності. Самоефективність, за визначенням А. Bandura, являє собою віру індивідуума у те, що він або вона здатні

виконати обране завдання [1]. А. Bandura припустив, що самоефективність визначає, чи буде людина вишукувати підходи до виконання завдання та досягнення мети і витратити зусилля на пошук цих підходів.

Мета-аналіз демонструє помірну кореляцію між самоефективністю і продуктивністю праці на робочому місці (А. D. Stajkovic, F. Luthans, 1998). Було встановлено, що співробітники, які мають більш високий рівень усвідомленої самоефективності, мають більш низький рівень тривожності, кращі навички подолання труднощів і більш низькі наміри залишити своє робоче місце [11].

У певних концепціях самоефективність виступає в якості одного з основних компонентів життєздатності (М. Rutter, 1987) [10], що знаходить своє підтвердження у дослідженні М. Li і Т. Nishikawa, які виявили значущі кореляційні зв'язки між самоефективністю та життєздатністю (М. Li, Т. Nishikawa, 2012) [5]. Самоефективність, у свою чергу, є тісно пов'язаною із концепцією особистої компетентності, яка становить одну з п'яти суб-шкал Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC).

М. Rutter визначає життєздатність як певну стійкість, як здатність окремих осіб, шкіл, сімей та громад успішно справлятися з повсякденними проблемами, в тому числі у так звані перехідні періоди, долати кумулятивні стреси, негаразди та ризики. Це відноситься до тих характеристик підлітків та їх досвіду в сім'ях, школах і громадах, які дозволяють їм процвітати незважаючи на нещастя, напасти, скруту, постійні негаразди і недоліки в у повсякденному житті [10].

Життєздатністю у дітей вважається здатність протистояти негативним психосоціальним наслідкам в результаті несприятливих подій. Це не тільки відсутність психопатології після потенційно травматичних подій, але й активний процес, який зберігає особистісну стабільність у складних умовах з плином часу. Вивчення проблеми життєздатності перш за все здійснювалося у контексті інтересу до факторів ризику щодо психосоціальної захворюваності у дітей і молодих людей, а потім фокус уваги змістився вивчення захисних факторів, що є притаманними тим суб'єктам, хто є менш уразливим для негативного досвіду [10].

Протягом останнього десятиліття деякі дослідники намагалися сформулювати нові визначення психологічної життєздатності, визначаючи життєздатність як здатність підтримувати стан нормальної рівноваги в умовах вкрай несприятливих обставин [2]. Для підвищення життєздатності необхідно мати уявлення про її детермінанти. Різні чинники, такі як переконання, відносини, стосунки, настановлення, стратегії подолання труднощів, особливості поведінки і психосоціальної згуртованості були запропоновані в якості механізмів захисту або підтримки життєздатності перед лицем травми [2]. Було висловлено думку, що фактори, які продукують життєздатність, такі як стійкість релігійної віри і соціально-політична ефективність, індукують почуття самоконтролю [2].

Таким чином, детальний огляд проблеми життєздатності приводить нас до висновку, що всі теорії життєздатності або «resilience» в кінцевому рахунку показують, що для людей, які пережили або стали жертвами будь-яких лих, існує ряд альтернативних шляхів і сценаріїв. Життєздатність може приймати різні форми: по-перше, як здатність долати незгоди: як отримати більше, ніж очікувалося спочатку; по-друге, як фактор спротиву стресу: як триматися та дати собі раду в дуже складних умовах; і по-третє, як зразок відновлення: як відновити ефективне функціонування після впливу травматичного стресу. Це визначення ясно показує, що життєздатність є позитивним пристосуванням, динамічним і відкритим.

Результати досліджень, автори яких розглядали життєздатність як відсутність ПТСР, депресії та інших ознак емоційного розладу, також підтверджують зв'язок між соціальними і індивідуальними факторами. Сімейна підтримка і такі контекстні компоненти як освіта, культура, духовне виховання мають вирішальне значення для зміцнення життєздатності. У той же час, необхідно зазначити, що суто психологічні чинники життєздатності дітей та підлітків залишаються недостатньо вивченими. Існує нагальна практична потреба у додатковому всебічному дослідженні цього феномену з метою розроблення конкретних програм формування життєздатності підлітків.

Список використаних джерел

1. Bandura A. Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioural change / A. Bandura // Psychol. Rev. — 1997. — Vol. 84. — P. 191—215.
2. Bonanno G. A. The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities / G. A. Bonanno, S. A. Romero, S. I. Klein // Psychological Inquiry. — 2015. — Vol. 26 (2). — P. 139—169.
3. Rees C. S. Understanding individual resilience in the workplace: the international collaboration of workplace resilience model / C. S. Rees, L. J. Breen, L. Cusack, D. Hegney // Frontiers in Psychology. — 2015. — Vol. 6. — P. 1—7.
4. Garcia-Dia M. J. Concept analysis: resilience / M. J. Garcia-Dia M. J. et al. // Archives of psychiatric nursing. — 2013. — Vol. 27 (6). — P. 264—270.
5. Li M. The relationship between active coping and trait resilience across U. S. and Taiwanese college student samples / M. Li, T. Nishikawa // Journal of College Counseling. — 2012. — Vol. 15. — P. 157—171.
6. Lu W. Resilience as a mediator between extraversion, neuroticism, and happiness, PA and NA / W. Lu, Z. Wang, Y. L. Zhang // Personality and Individual Differences. — 2014. — Vol. 63. — P. 128—133.
7. Mak W. W. S. Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad / W. W. S. Mak, I. S. W. Ng, C. C. Y. Wong // Journal of counseling psychology. — 2011. — Vol. 58. — P. 610—617.
8. McGarry S. Paediatric health-care professionals: relationships between psychological distress, resilience and coping skills / S. McGarry et al. // Journal Paediatr. Child Health. — 2013. — Vol. 49. — P. 725—732.
9. Mealer M. The presence of resilience is associated with a healthier psychological profile in intensive care unit (ICU) nurses: results of a national study / M. Mealer et al. // International journal of nursing studies. — 2012. — Vol. 49 (3). — P. 292—299.
10. Rutter M. Resilience: some conceptual considerations / M. Rutter // The Journal of Adolescent Health: Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine. — 1993. — Vol. 14 (8). — P. 626 — 631.
11. Stajkovic A. D. Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis / A. D. Stajkovic, F. Luthans // Psychological Bulletin. — 1998. — Vol. 124 (2). — P. 240—261.
12. Waugh C. E. A resilience framework for promoting stable remission from depression / C. E. Waugh, E. H. Koster // Clinical psychology review. — 2014. — Vol. 41. — P. 49—60.
13. Windle G. A methodological review of resilience measurement scales / G. Windle, K. M. Bennett, J. Noyes // Health Qual. Life Outcomes. — 2011. — Vol. 9 (8). — P. 1 — 18.

VALENTINA MOSKOVCHENKO
Kharkiv

THE PROBLEM OF INDIVIDUAL'S RESILIENCE COMPONENTS IN THE CURRENT FOREIGN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Psychological resilience has been defined as the ability of a person to recover, re-bound, bounce-back, adjust or even thrive following misfortune, change or adversity widely acknowledged to be a complex, dynamic and multi-dimensional phenomenon.

Key words: the individual resilience, psychological components, the ability to recover, self-efficacy, spiritual influences.

ВАЛЕНТИНА МОСКОВЧЕНКО
г. Харьков

ПРОБЛЕМА СОСТАВЛЯЮЩИХ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ИНДИВИДА В СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Жизнеспособность индивида рассмотрена как способность человека восстанавливаться после несчастий, отряхивать неудачи, успешно реализовываться в условиях бедствий, изменений или проблем.

Ключевые слова: жизнеспособность индивида (resilience), психологические компоненты, способность восстанавливаться, самозффективность, духовные влияния.

Стаття надійшла до редколегії 27.04.2016

УДК 159.9

ЛЮДМИЛА МУХІНА

м. Миколаїв

lyudmila-kanivec@mail.ru

СТРУКТУРА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті здійснено теоретичний огляд наукової літератури з проблематики конфліктологічної компетентності вчителя. Обґрунтовано актуальність дослідження проблеми конфліктологічної компетентності. Визначено, що формування конфліктологічної компетентності є одним з пріоритетних завдань в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів під час навчання у ВНЗ. Встановлено, що конфліктологічна компетентність є складним, багатоаспектним феноменом. З'ясовано, що підходи до визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя залежать від теоретико-методологічних позицій їх дослідження. На основі проведеного аналізу виділено структурні компоненти конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові слова: конфліктогени, конфліктологічна освіта, конфліктологічна культура, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна підготовка, суб'єкти освітньої діяльності, конфліктологічна грамотність, професійна підготовка, конфліктна ситуація.

Умови сучасного професійного середовища є досить конфліктогенними. Особливо негативну роль конфліктогени відіграють у педагогічному середовищі. Молоді педагогічні працівники – випускники вищої школи не завжди можуть конструктивно підійти до вирішення конфліктної ситуації. Останнім часом визначального значення набуває робота з формування конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів на етапі їх професійної підготовки до педагогічної діяльності в умовах вищого навчального закладу. У процесі підготовки майбутніх педагогів нагальною залишається проблема теоретичного, методичного, організаційного та практичного забезпечення конфліктологічної освіти. В окремих вищих навчальних закладах проводиться вивчення студентами спецкурсу «Основи конфліктології», проте практичні навички поведінки у конфліктних ситуаціях залишаються недостатньо сформованими. Низький рівень практичного застосування набутих теоретичних знань з конфліктології обумовлює неналежний рівень конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів. Саме тому конфліктологічна підготовка педагогічних спеціалістів є досить актуальною та активно досліджуваною серед сучасних науковців.

Проблема конфліктологічної компетентності є основою численних досліджень

(І. В. Козич, А. О. Лукашенко, Н. В. Самсонова, Л. М. Цой, С. С. Філь та ін.) [8; 11; 16; 19; 20]. Проте у сучасній психологічній науці не існує єдиного підходу до визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності педагога. Сама ж конфліктологічна компетентність розглядається як багатогранний феномен: як структурний компонент комунікативної компетентності (А. В. Дорохова, Л. А. Петровська, Б. І. Хасан), як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьміна, Н. Ю. Кулюткіна, В. О. Сластьонін), як складова соціально-психологічної компетентності особистості (А. Я. Анцупов, А. І. Шипілов), як складова професійної компетентності (Е. Н. Богданов, І. В. Ващенко, О. І. Денисов, В. Г. Зазикін, І. В. Козич), як умова успішної адаптації на майбутньому робочому місці (М. І. Христюк), як спеціальна компетентність (Л. М. Цой) [3; 4; 5; 6; 9; 17; 18].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та конкретизації структурних компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів.

Сучасні умови підготовки майбутніх вчителів, шляхом вивчення таких спецкурсів як: «Основи конфліктології», «Соціальна психологія», «Психологія спілкування», формують у

них скоріше конфліктологічну грамотність, конфліктологічну культуру, а не конфліктологічну компетентність. Для того щоб сформувати конфліктологічну компетентність педагога, під час його навчання у ВНЗ, необхідно спочатку визначити структурні компоненти цього поняття.

Г. С. Бережна розглядає конфліктологічну компетентність педагогів як цільову спрямованість процесу конфліктологічної підготовки. Дослідниця вважає, що конфліктологічна компетентність є інтегративним поняттям: компонентом професійної компетентності педагога та видом спеціальної компетентності. На її думку, конфліктологічна компетентність педагогів включає в себе три компоненти: інформаційний компонент; операційний компонент; аксіологічний компонент.

Інформаційний компонент визначає знання щодо причин виникнення конфлікту, специфіки поведінки людини у конфліктній ситуації, типології конфліктів, етапів їх протікання, варіантів поведінки, прийомів протидії та розв'язання конфліктних ситуацій.

Операційний компонент характеризує вміння педагога впливати на конфліктну ситуацію, конструктивно її вирішувати, а також вміння брати на себе відповідальність за наслідки розв'язання конфлікту.

Аксіологічний компонент виконує: мотиваційну, вольову, емоційну, рефлексивну та екзистенціальну функції ефективного управління конфліктами [2].

А. Я. Анцупов та А. І. Шипілов розглядають конфліктологічну компетентність як складову соціально-психологічної компетентності. Учені виділяють наступні її структурні компоненти:

- 1) знання про причини, механізми та закономірності виникнення, перебігу та завершення конфліктів;
- 2) навички конструктивної поведінки на всіх етапах розвитку конфлікту;
- 3) вміння діагностувати конфліктну ситуацію, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, прагнути конструктивного вирішення конфлікту [1].

На думку Г. П. Щедровського, створюючи ідеальну модель конфліктологічної компетентності необхідно врахувати наступні змістовні блоки: методологічний, теоретичний,

практичний (знання, навички, вміння та досвід роботи у конфлікті) та технологічний блоки, особистісні характеристики конфліктуючого суб'єкта, нормативні та етичні межі конфліктування.

Під методологічним блоком конфліктологічної компетентності розуміється володіння методами діагностики, дослідження, прогнозування, профілактики конфлікту, система принципів та поглядів.

До теоретичного блоку належать знання різних підходів до конфлікту у філософських, психологічних, соціологічних, філологічних вченнях та інших науках і дисциплінах; широкий спектр знань у конкретній професійній діяльності, у якій відбувається робота з конфліктом.

Наповненням практичного блоку є емпіричний досвід взаємодії у конфлікті та моральне самовизначення у знаходженні балансу, рівноваги між власними бажаннями та зовнішніми вимогами.

Технологічний блок є з'єднуючою ланкою між теорією та практикою. Його складовими є гуманітарні технології щодо формування соціальних та психологічних програм діяльності суб'єкта у конфлікті.

Особистісними характеристиками конфліктуючого суб'єкта є його індивідуальні психологічні особливості особистості, такі як темперамент та характер.

До нормативних та етичних меж конфліктування відноситься вміння конфліктуючих суб'єктів взаємодіяти, не виходячи за рамки розумного, чесного та відкритого пред'явлення протиріччя [19].

З точки зору Д. В. Івченка, конфліктологічна компетентність відноситься до соціальної компетентності, котра формується на основі соціального, індивідуального та особистісного рівнів професійної діяльності. Конфліктологічна компетентність розуміється як інтегральна якість особистості, котра складається з конфліктогенних властивостей: інтелектуальної сфери (система конфліктологічних знань, гнучкість розуму), емоційної сфери (рівень самооцінки, рівень впевненості у собі, рівень тривожності), мотиваційної сфери (відношення до конфлікту, рівень мотивації конфлікту), сфери саморегуляції (рівень суб'єктивного

самоконтролю), предметно-практичної сфери (система вмінь вирішення відносних конфліктологічних задач по управлінню конфліктами) [7].

Представниця Московської школи конфліктології Л. М. Цой пропонує схему конфліктологічної компетентності всіх суб'єктів освітньої діяльності, котра базується на світогляді суб'єктів інноваційного розвитку та структурно-функціональній моделі стратегічних суб'єктів. На думку вченої, конфліктологічна компетентність є здатністю суб'єкта освітньої діяльності в ситуації реального конфлікту здійснювати діяльність, направлену на мінімізацію деструктивних наслідків. Вона виділяє п'ять груп складових цієї здатності: цілеспрямованість, рефлексивність, комунікативність, соціальність та здатність до розвитку [20].

А. Б. Немкова розглядає конфліктологічну компетентність як здатність та готовність:

- 1) здійснювати профілактику конфлікту;
- 2) мінімізувати деструктивні форми реального конфлікту та переводити їх в конструктивне русло;
- 3) виступати посередником чи медіатором у вирішенні конфлікту [13].

Л. А. Петровська пропонує розглядати структуру конфліктологічної компетентності через призму характеристик конфліктного спілкування. З цієї точки зору, до основних компонентів, які утворюють конфліктологічну компетентність відносяться:

- «Я-компетентність» – адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі іншого учасника (учасників);
- ситуаційна компетентність – вміння учасників діяти відповідно до ситуації [14].

Д. М. Гришин, А. К. Маркова, Е. М. Павлютенкова, визначаючи структурні компоненти конфліктологічної компетентності, наголошують на трикомпонентній структурі компетентності: змістовна сфера (теоретичні знання з «Конфліктології»), діяльнісна сфера (уміння та навички поводження та вирішення конфліктів) та особистісна сфера (індивідуально-психологічні особливості особистості, котрі впливають на динаміку перебігу конфлікту) [12].

М. І. Леонов пропонує структурно-динамічну модель конфліктологічної компетентності.

На його думку, структурними складовими цієї моделі є соціально-психологічні, операційні та поведінкові характеристики особистості керівника [10].

Н. В. Самсонова конфліктологічну компетентність розглядає як структурний компонент конфліктологічної культури фахівця, та визначає її як систему конфліктологічних умінь щодо розв'язання конфліктологічних завдань [15].

Л. О. Ярослав, розглядаючи конфліктологічну компетентність майбутнього вчителя, виділяє такі її взаємопов'язані компоненти:

- 1) когнітивний компонент – система науково-теоретичних знань різних аспектів конфлікту;
- 2) емоційно-вольовий компонент – здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом у конфліктних та передконфліктних ситуаціях;
- 3) мотиваційний компонент – спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфліктної ситуації, відсутність конфліктофобії;
- 4) рефлексивний компонент – здатність особистості до дослідження власного потенціалу та вміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктних ситуацій;
- 5) поведінковий компонент – володіння стратегіями поведінки у конфлікті та їх адекватне використання [21].

Вивчення існуючих підходів до розгляду структурних компонентів конфліктологічної компетентності, дозволяє нам представити власне уявлення щодо структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя, систематизоване нами у два блоки: професійні характеристики та особистісні якості.

До особистісних якостей викладача, на нашу думку відносяться: рефлексія власної поведінки (аналіз діяльності до початку конфлікту, під час його перебігу та аналіз поведінки у постконфліктній ситуації), емпатія (прояв розуміння та співчуття до свого опонента), емоційна гнучкість (здатність до швидкого відновлення емоційного стану у постконфліктній ситуації та контроль над проявом емоцій у конфліктній ситуації), педагогічний такт (дотримання норм поведінки викладача), креативність (пошук нових варіантів розв'язання конфліктних ситуацій, прояв творчості у конфлікті), саморозвиток (здатність до

навчання, самовдосконалення, пізнання нового), самоаналіз (переосмислення власної поведінки та почуттів у конфлікті та постконфліктній ситуації), відкритість (ширий прояв почуттів та думок), етичність (відповідність до етичних та моральних норм суспільства), духовність (прояв високого рівня самоорганізації особистості).

Блок професійних характеристик складають: теоретичні знання стосовно конфлікту, знання корпоративних правил, нормативних документів закладу освіти, знання новітніх методів організації навчальної діяльності; практичні уміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, уміння організувати роботу групи; навички конструктивної бесіди та навички попередження конфліктних ситуацій.

На основі здійсненого теоретико-методологічного аналізу проблематики конфліктологічної компетентності викладача, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Конфліктологічна компетентність є багатограним феноменом. Її сутність та характеристики структурних компонентів залежать від теоретико-методологічної позиції її дослідження.
2. Виділені науковцями структурні компоненти конфліктологічної компетентності взаємодоповнюють один одного.
3. У нашій авторській структурній моделі конфліктологічної компетентності визначені компоненти систематизовані у два блоки: професійні характеристики та особистісні якості.

Перспективою подальшого дослідження проблематики конфліктологічної компетентності вважаємо вивчення функцій, рівнів розвитку, критеріїв сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час їх навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб. : Питер, 2006. — 528 с.
2. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : дисс. ... д. пед. наук : 13.00.08 / Г. С. Бережная. — Калининград, 2009. — 336 с.
3. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
4. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. — К. : Знання, 2013. — 407 с.
5. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О. И. Денисов. — М. : ЭКСМО, 2000. — 315 с.

6. Дорохова А. В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анна Владимировна Дорохова. — Красноярск, 1999. — 151 с.
7. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитрий Владимирович Ивченко. — Калининград, 2000. — 167 с.
8. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Козич Ірина Володимирівна. — Запоріжжя, 2008. — 254 с.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб. : СПбГУ, 1993. — 63 с.
10. Леонов Н. И. Конфликтология : учебное пособие / Н. И. Леонов. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Изд. Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2006. — 232 с.
11. Лукашенко А. О. Педагогичні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лукашенко Антон Олександрович. — Х., 2006. — 238 с.
12. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1990. — № 8. — С. 82—88.
13. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анастасия Борисовна Немкова. — Волгоград, 2008. — 201 с.
14. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды / Л. А. Петровская. — М. : Смысл, 2007. — 687 с.
15. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : Монография / Н. В. Самсонова. — Калининград : КГУ, 2002. — 148 с.
16. Філь С. С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні конфліктів / С. С. Філь // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Додаток 4, т. IV). — К. : Ін-т вищої освіти АПН України, 2010. — С. 377—384.
17. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 250 с.
18. Христюк М. В. Конфліктологічна компетентність студентів як умова їх успішної адаптації на майбутніх робочих місцях / М. Христюк // Ценностные ориентиры студенчества: особенности формирования в современных условиях: прогр. и материалы XVIII междунар. студен. науч. конф., 16 апр. 2011 г. / Нар. укр. акад. — Харьков, 2011. — С. 110—111.
19. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. — М. : 2001. — 233 с.
20. Цой Л. Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции / Л. Н. Цой // Журнал «Кадровик». — 2012. — № 3. — С. 122—128.
21. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя / Л. О. Ярослав // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2010. — № 1. — С. 56—62.

LIUDMILA MUKHINA
Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF THE CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

This article provides a theoretical review of the scientific literature on the problems of conflictological competence of teachers. The urgency of research on conflictological competence. It was determined that the formation of conflictological competence is one of the priorities in terms of educational and professional training of future teachers while studying at university. The implementation of this task is possible by studying the course «Basics of Conflictologic». Particular attention should be paid to practical skills of behavior in conflict.

Established that the conflictological competence is complex, multidimensional phenomenon. Some scientists consider the conflictological competence as part of the of professional competence as an independent competence as part of communicative competence as a condition of successful adaptation to the workplace. It was found that approaches to determine the structural components of the conflictological competence of future teachers depend on theoretico-methodological positions their research. General structural components of conflictological competence are: gnostic component motivational component, a reflective component, a behavioral component, emotional and volitional component.

Based on the analysis of selected structural components of their conflict competence of future teachers, we were grouped into two substantive parts: professional performance and personal qualities.

Key words: triggers, education of the conflictological, the conflictological cultural, conflictological competence, the conflict training, subjects of educational activity, the conflict literacy, vocational training, conflict situation.

ЛЮДМИЛА МУХИНА
г. Николаев

СТРУКТУРА КОМПОНЕНТОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье представлен теоретический обзор научной литературы, касающийся проблематики конфликтологической компетентности учителя. Обоснована актуальность исследования проблемы конфликтологической компетентности. Определено, что формирование конфликтологической компетентности является одним из приоритетных заданий в условиях профессиональной подготовки будущих учителей во время обучения в ВУЗе. Установлено, что конфликтологическая компетентность является сложным, многоаспектным феноменом. Выяснено, что подходы к определению структурных компонентов конфликтологической компетентности будущего учителя зависят от теоретико-методологических позиций их исследования. На основе проведенного анализа выделены собственные структурные компоненты конфликтологической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: конфликтогены, конфликтологическое образование, конфликтологическая культура, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая подготовка, субъекты образовательной деятельности, конфликтологическая грамотность, профессиональная подготовка, конфликтная ситуация.

Стаття надійшла до редколегії 29.02.2016

УДК 159.9:37.01:616.89-008.486

ГАННА НАЙДЬОНОВА, АННА МАРЧЕНКО

м. Київ

flyingbirdy@gmail.com

anytam95@gmail.com

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ У ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

У статті розглядається проблема взаємозв'язку стилю сімейного виховання з акцентуаціями характеру у підлітків та основні напрямки корекції акцентуацій характеру шляхом налагодження батьківсько-дитячих відносин у сім'ї. Для вирішення даного питання здійснений теоретичний аналіз джерел щодо основних психологічних моделей сімейного виховання та аномальних стилів виховання, що найчастіше застосовуються батьками на сучасному етапі розвитку суспільства.

На емпіричному рівні встановлений взаємозв'язок стилю сімейного виховання та акцентуацій характеру дітей підліткового віку. Намічено основні тенденції застосування корекційних методів роботи з сім'єю для згладжування стилів сімейного виховання у батьків та акцентуацій характеру у їх дітей.

Ключові слова: взаємозв'язок, стиль, підлітки, акцентуації характеру, тип, батьківсько-дитячі відносини.

В умовах постійних змін, що відбуваються у нашому суспільстві, становлення сім'ї – це складний, довготривалий процес. У підлітковому віці відбувається загострення рис характеру, прагнення до самостійності. Негативний чи позитивний вплив може спричинити невдала зміна стилю виховання, або навпаки застрягання в одному стилі, тому однією з першочергових і найважливіших проблем є виявлення закономірностей взаємозв'язку стилів виховання та виникнення акцентуацій характеру у підлітків.

У науковій літературі представлена велика кількість робіт, в яких висвітлюються типи відносин батьків із дітьми. Це зумовлено величезним впливом сім'ї на формування особистості, характеру і поведінки дитини.

Вплив різних аспектів батьківського виховання на становлення особистості дитини вивчали Е. Берн, К. Бютнер, Д. В. Віннікот, Х. Джайнотт, Ф. Долипо, Р. Дрейкурс, Е. Еріксон, Л. Лотт, Д. Нельсен, К. Роджерс, Р. Сіре, О. Г. Сіляєва, Б. Ф. Скіннер, Х. Сленн, З. Фрейд, Е. Фром тощо. Вивченням стилів виховання займалися Дж. Боулбі, В. І. Гарбузов, Е. Г. Ейдемільер, О. Е. Личко та ін. Основні аспекти корекції батьківсько-дитячих відносин відображаються в роботах Е. А. Дугиної, А. А. Осипової, І. І. Мамайчук. Особливості акцентуації

характеру у підлітковому віці досліджували: О. Е. Личко, К. Леонгард, М. В. Глушман та ін.

Під моделлю О. Г. Сіляєва та інші вчені розуміють більш-менш цілісне уявлення про те, як повинні будуватися ці відносини; тобто це ряд принципів, яких варто дотримуватися батькам, щоб виховати дитину «добре» [7, 88]. Виділяючи три групи підходів до сімейного виховання, автори умовно їх назвали: психоаналітична, біхевіористична, гуманістична моделі. В «психоаналітичних» і «біхевіористичних» моделях дитина представляється скоріше як об'єкт батьківських зусиль, як істота, яку потрібно соціалізувати, дисциплінувати, адаптувати до життя в суспільстві. «Гуманістична» модель має на увазі насамперед допомогу батьків в індивідуальному становленні дитини.

Найважливішою характеристикою сімейного виховання є його стиль. Батьківський стиль – це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування даного батька з даною дитиною, це образ дій стосовно дитини [7, 115].

Сімейний психотерапевт Е. Г. Ейдемільер описує велику кількість стилів аномального сімейного виховання [8, 112–114]. Відмінності між стилями виражаються в емоційній включеності батьків у життя дитини, ступені

контролю і турботи, розумінні батьками змісту дитячих вікових та індивідуальних потреб [1; 2; 7; 8]: гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, потуральна гіперпротекція, емоційне відкидання, підвищена моральна відповідальність, безнадзорність.

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, практикованих у спілкуванні з нею, особливостей сприймання і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків.

Е. Т. Столін і В. В. Столін виділили ще кілька типів неадекватного батьківського ставлення до дитини [1, 154–158]:

1. Ставлення матері до сина-підлітка як «заміни» чоловікові.
2. Гіперопіка і симбіоз: нав'язливе бажання утримати, прив'язати до себе дитину, позбавити її самостійності через страх можливого нещастя з дитиною в майбутньому (комплекс «розумної Ельзи»).
3. Виховний контроль за допомогою навмисного позбавлення любові.
4. Виховний контроль за допомогою виклику почуття провини.

Патологічна загостреність характерологічних рис батьків породжує специфічні особливості ставлення до дитини. Проекція батьківських конфліктів на дитину не передбачає, однак, стилю батьківського ставлення: в одному випадку це вилиться в відкрито емоційне відкидання дитини, яка не відповідає ідеальному батьківському образу; в іншому випадку прийме більш витончену форму: за захисним механізмом реакції обернеться гіперопікою.

Стиль спілкування з дитиною репродуктивний, він багато в чому задається сімейними традиціями. Будь-які батьки використовують великий арсенал стилів сімейного виховання, залежно від актуальної ситуації, проте одна або декілька тенденцій по відношенню до дитини можуть повторюватися частіше і домінувати в сімейному вихованні.

Типи акцентуацій характеру дуже схожі й частково збігаються з типами психопатій [4]. Ще на зорі вчення про психопатії виникла проблема відмежування їх від крайніх варіантів норми. В. М. Бехтерев згадував про «перехідні стани між психопатією і нормальним станом». Акцентуації характеру – це

крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виявляється вибіркова вразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших.

О. Е. Личко виділяв такі типи акцентуацій характеру: гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий, конформний.

К. Леонгард запропонував такі типи акцентуацій характеру: демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий, гіпертимний, дистимний, тривожний, циклотимний, екзальтований, емотивний.

У нашому дослідженні, яке проводилося на базі загальноосвітньої школи № 8 м. Києва, для виявлення акцентуацій характеру у підлітків був використаний «Характерологічний опитувальник» К. Леонгарда та Патохарактерологічний діагностичний опитувальник О. Е. Личка. Для виявлення особливостей виховання був використаний опитувальник АСВ для батьків підлітків Е. Г. Ейдемільера та тест-опитувальник батьківського ставлення (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Століна. У дослідженні взяли участь 25 підлітків – учнів 8-9 класів, віком 13–15 років та їхні батьки (27 осіб), здебільшого матері.

За методикою Леонгарда-Шмішека у досліджуваних підлітків переважає (20,8%) гіпертимний тип акцентуації характеру. Кількість підлітків із демонстративним типом акцентуації знаходиться в діапазоні 13,7%. Цьому типу властиві демонстративність поведінки, жвавість, рухливість, легкість у встановленні контактів, артистизм, схильність до фантазерства, позерства і удавання та підвищена здатність до витіснення.

У 13,7% підлітків є тенденція розвитку екзальтованого типу акцентуації характеру, в якому превалює висока інтенсивність темпу наростання реакцій, їх зовнішня інтенсивність, легкість переходу від стану захвату до стану печалі.

До емотивного типу акцентуації відносяться 17,8% досліджуваних. Особи цього типу відрізняються особливою вразливістю і чутливістю. Малий відсоток складають підлітки застрягаючого типу (6,8%), які характеризуються високим рівнем затримки афектів.

Підлітки зі збудливим типом акцентуації характеру складають 3,4% від всієї вибірки досліджуваних. В однаковому співвідношенні (10,5%) знаходяться тривожний та циклоїдний типи акцентуацій характеру. Дистимного і педантичного типів акцентуацій характеру серед досліджуваних не виявлено.

За Патохарактерологічним діагностичним опитувальником О. Е. Личка (ПДО) найбільший відсоток належить лабільній акцентуації.

Результати за опитувальником «Аналіз сімейних взаємин» Е. Г. Ейдемільера вказують на:

1. Домінування гіперпротекції як типу негармонійного виховання (12,9% батьків).
2. Обумовленість гіперпротекцією високих показників недостатності вимог – заборон (11,7% батьків).
3. При виховній невпевненості (9,6%) та проєкції на підлітка власних батьківських небажаних якостей (6,6%) виявлена тенденція до недостатності вимог – обов'язків та і надмірності суворості санкцій щодо дитини (6,7%), які поєднуються з їх недостатністю (11,7%).

Результати за тестом-опитувальником батьківського ставлення (ОРО), А. Я. Варги, В. В. Століна виявили домінуючу частку батьків, які притримуються кооперації по відношенні до своєї дитини, що відображає соціально бажаний образ батьківського ставлення.

Дані отримані за допомогою опитувальника батьківського ставлення (ОРО), А. Я. Варги, В. В. Століна, свідчать про:

- 1) при високих показниках кооперації батьківського ставлення до підлітка, у нього спостерігається домінування гіпертимного типу акцентуацій характеру серед інших;
- 2) при високих показниках симбіотичного ставлення дорослого до дитини спостерігається великий спектр різнобічних акцентуацій характеру, серед яких виділяється істероїдний тип (8%);
- 3) авторитарна гіперсоціалізація та емоційне відторгнення впливає на формування у підлітка лабільного (20%) та конформного (8%) типів акцентуацій характеру;
- 4) ставлення до дитини за шкалою «маленька невдаха» спричинює виникнення антенно-невротичної акцентуації характеру (8%).

Було виявлено, що домінуюча гіперпротекція є найбільш розповсюдженим стилем ви-

ховання серед (23,07% від всієї вибірки); у підлітків найчастіше зустрічається гіпертимний, екзальтований та демонстративний типи акцентуацій.

У більшості сімей характер взаємин викликає у підлітків формування гіпертимного (20,6%), емотивного (17,2%), демонстративного (13,7%) та екзальтованого (13,7%) типів акцентуацій характеру. У сім'ях, в яких батьки притримуються гіпопротекції (7,6%), спостерігається тенденція до формування циклотимного та гіпотимного типів акцентуацій, і можливість спричинювати нестійку акцентуацію. Батьки із виховною непевністю у 9,6% випадків формують гіпертимний тип акцентуацій характеру, який може досягати крайнього значення, а також застигаючий і тривожний типи. При потуральній гіперпротекції (7,6%) загострюється екзальтований та емотивний типи акцентуацій характеру. Також спостерігається високих відсоток сенситивних та конформних підлітків. Батьки, які схильні обходитися без покарань або застосовувати їх вкрай рідко, можуть сформувати у своєї дитини епілептоїдний тип акцентуації характеру.

Сімейна психокорекція – комплекс психокорекційних впливів, що сприяють гармонізації особистісної структури і сімейних взаємин, а також вирішення актуальних психотравмуючих проблем, обумовлених складнощами в цих відносинах. Серед методів психологічної роботи з сім'єю важливе місце займає спільна сімейна терапія, що характеризується тим, що в роботі беруть участь одночасно всі члени сім'ї. У процесі корекційної роботи з сім'єю нерідко використовуються такі методи арт-терапії як ізотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, драма-терапія тощо [1; 3; 6].

Привабливість ізотерапії (проєктивне малювання) пояснюється тим, що вона спрямована на навчання дітей і підлітків баченню у своїй образотворчій продукції певного сенсу й усвідомлення її зв'язків зі змістом свого внутрішнього світу та досвіду, а також на розвиток здатності до ведення «внутрішнього діалогу» – до інтроспекції і рефлексії [2, 103].

Бібліотерапія пропонує батькам спеціально підібраний список книг. В основному використовуються книги науково-популярного

характеру, присвячені проблемам сімейного життя і виховання. Батьки повинні самостійно знайти і прочитати дані книги, а під час зустрічей обговорити зміст прочитаних книг, викладаючи власну точку зору на наявні в них проблеми [1; 2; 6].

Маскотерапія – один з напрямків арт-терапії, заснований на перекладі глибинних переживань і проблем клієнта в неживу матерію маски. Може використовуватися в корекції ставлення матері до своєї дитини у вигляді динамік образу своєї дитини у мами.

Драма-терапія допомагає вибудувати адекватну систему психологічного захисту, а також дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, допомагає при інтерпретації витіснених переживань, сприяє підвищенню самооцінки, здатності усвідомлювати свої відчуття і почуття, тим самим прокладаючи шлях до підсвідомості.

Пісочна терапія в контексті арт-терапії являє собою невербальну форму психокорекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні. Ці образи проявляються в символічній формі в процесі створення творчого продукту – композиції з фігурок, побудов на підносі з піском. Пісочна арт-терапія в сімейному контексті передбачає створення композицій в пісочниці на вільну або задану тему з включенням у процес всіх членів сім'ї [2, 98–99].

Даний метод дозволяє опрацювати психотравмуючу ситуацію на символічному рівні, відреагувати негативний емоційний досвід у процесі творчого самовираження, змінити ставлення до себе, до свого минулого, сьогодення та майбутнього, до значущих інших, також сприяє регресу до минулого досвіду з метою повторного переживання і звільнення.

Також можна використати невербальні методи: психодіагностичний малюнок, психогімнастику («Передача предмета», «Спільні дії»), пантоміму (нездійснені мрії, побоювання, надії, неприємності).

Ефективним способом корекції акцентуації характеру у підлітків є групова психотерапія. Під час тренінгових занять кожен підліток оточується увагою і турботою. Ці заняття готують до більш активного та повноцінного життя в соціумі. Використовуються методи

анонімного обговорення історій підлітків, побудова підлітками моделі свого майбутнього з прийняттям чи відкиданням колишніх форм поведінки, обговорення тем («Що мене влаштовує в сім'ї, а що ні») [1; 2; 6].

Під час корекції батьківсько-дитячих відносин широко використовується прийом анонімних важких ситуацій. Цей прийом спрямований на активізацію творчого підходу у вихованні дітей. Використовується він для активізації групової дискусії і для посилення мотивів учасників до розв'язання знайомих проблемних ситуацій, але новими способами [2; 6; 8].

Під час дослідження ми впевнились, що тема взаємозв'язку та корекції стилю сімейного виховання і акцентуації характеру у підлітків досить актуальна в наш час. Негативні передумови, які можуть проявлятися в сімейних відносинах та негативні умови у розвитку підлітка спричиняють відхилення у становленні його особистості, зокрема, виникнення акцентуацій характеру.

Достатній рівень вивчення цього зв'язку може попередити наслідки негативного впливу батьківського стилю виховання на формування і розвиток особистості підлітка, що сприяє достатньо ефективній корекційній роботі в напрямку сімейної терапії.

Перспективи подальшого дослідження полягають у поглибленому вивченні зв'язку стилю сімейного виховання і виникнення акцентуацій характеру у підлітків для того, щоб попередити наслідки негативного впливу аномального батьківського стилю виховання на формування і становлення особистості підлітка, що в подальшому сприятиме достатньо ефективному розвитку корекційної роботи в напрямку сімейної терапії.

Список використаних джерел

1. Дугинова Е. А. Коррекция детско-родительских отношений: Методические рекомендации для специалистов, педагогов образовательных учреждений, родителей / Е. А. Дугинова. — Новокуйбышевск : 2009. — 103 с.
2. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога сім'ї: навчальний посібник / З. Г. Кісарчук, О. І. Єрмусевич. — К. : Главник, 2006. — 160 с. — (Серія «Психол. інструментарій»).
3. Копытин А. И. Техники семейной арт-терапии / А. И. Копытин // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 1. — С. 97—103
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Л. : Медицина, 1983. — 208 с.

5. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие / А. А. Осипова — М. : Сфера, 2002. — 510 с.
6. Психологія сім'ї: навч. посіб. / Л. В. Помиткіна, В. В. Злагодух, Н. С. Хімченко, Н. І. Погорільська. — К. : НАУ, 2011. — 272 с.
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. А. Юстицкис. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с. — (Серия «Мастера психологии»).

GANNA NAYDONOVA, ANNA MARCHENCO
Kiev

INTERCONNECTION OF THE STYLE OF THE FAMILY EDUCATION WITH THE CHARACTER ACCENTUATIONS IN ADOLESCENTS AND THEIR CORRECTION

The problem of the interconnection of the family education style with the character accentuation in adolescents and the basic ways of correction of character accentuations by setting parent-child relationships in the family. To solve this problem the theoretical analysis of the main sources was carried out to find the psychological models of the family education and abnormal parenting styles that are often used by parents in the modern society.

Empirically the interconnection of the style, of the family upbringing and the character accentuations of teenagers. There are main trends of applying corrective techniques for the smoothing of family style of education of the parents and the accentuation of the character in their children.

Key words: relationship, style, teenagers, accentuation nature, type, parent-child relationships.

АННА НАЙДЬОНОВА, АННА МАРЧЕНКО
г. Киев

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

В статье рассматривается проблема взаимосвязи стиля семейного воспитания с акцентуациями характера у подростков и основные направления коррекции акцентуаций характера путем налаживания родительно-детских отношений в семье. Для решения данного вопроса осуществлен теоретический анализ источников касательно основных психологических моделей семейного воспитания и аномальных стилей воспитания, чаще всего применяемых родителями на современном этапе развития общества.

Кроме того были определены особенности стилей аномального семейного воспитания и их взаимосвязь с акцентуациями характера у подростков. Намечены основные тенденции применения коррекционных методов работы с семьей для сглаживания стилей семейного воспитания у родителей и акцентуаций характера у их детей.

Ключевые слова: взаимосвязь, стиль, подростки, акцентуации характера, тип, родительно-детские отношения.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК [37.015.3+159.922.7](477) "19"

ЕЛЛІНА ПАНАСЕНКО

м. Слов'янськ

ellinapanasenko@mail.ru

МОДЕЛІ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ У 20–30-ті рр. XX ст.

У статті досліджено проблему становлення вітчизняної педології, рефлексології, педагогічної психології та визначено основні етапи їх розвитку у 20–30-ті рр. XX ст. Підкреслено значення прогресивної психологічної думки у об'єктивному, всебічному і комплексному вивченні дитини та її поведінки. Підкреслено значення експерименту як провідного емпіричного методу дослідження у педагогічній психології та педології досліджуваного періоду. Розкрита діяльність дослідно-педологічних станцій у напрямі розроблення, перевірки та впровадження нових психолого-педагогічних знань, здобутих у експериментах, у навчально-виховний процес освітніх закладів України у 20–30-ті рр. XX ст. Акцентовано увагу на широкому колі експериментів з різних проблем навчання школярів. Визначено провідні напрями експериментування з питань психологічного супроводу навчально-виховного процесу. Виокремлено групу досліджень, спрямованих на вимірювання шкільних досягнень учнів. Представлено моделі експериментів у вітчизняній педагогічній психології та педології 20–30-х рр. XX ст.

Ключові слова: педагогічна психологія, педологія, рефлексологія, експеримент, психолого-педагогічний експеримент, модель експерименту.

Про стан розвитку психології як науки свідчить розробленість дослідницьких методів. Особливе місце серед наукових методів дослідження займає експеримент, оскільки за його допомогою не лише перевіряється істинність теоретичних положень, а й здобуваються нові психологічні знання. Експеримент у психології є одним із спеціальних методів наукового пізнання, оскільки сприяє вирішенню емпіричних завдань, які полягають у виявленні, ґрунтовному вивченні і точному описі фактів про досліджувані явища, процеси, феномени. На відміну від інших методів, експеримент характеризується більш диференційованою методикою, надає точні кількісні та якісні дані про психічні процеси та феномени.

Важливість і необхідність використання цього емпіричного методу наукового дослідження особливо зростають у сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні. Процес інтенсивного накопичення інноваційних психологічних знань має бути глибокого осмислений, узгоджений з пріоритетними потребами держави, суспільства та історичною спадщиною.

Сьогодні психологічна наука веде пошук нових моделей організації експериментів.

З огляду на це, експеримент у сучасній психологічній науці та практиці потребує поглиблення теоретичних засад, удосконалення програм та етапів його планування, технологій проведення, розроблення критеріїв результативності.

Отже, окреслена проблема не може бути успішно розв'язана без глибокого та неупередженого вивчення історико-психологічного досвіду, його критичної оцінки, творчого та конструктивного використання в сучасних умовах. Саме історико-психологічний аналіз дасть змогу усвідомити та узагальнити науковий доробок учених попередніх поколінь, а також звернути увагу на ще не вирішені питання.

Історичні традиції становлення експерименту як емпіричного методу дослідження розкрито в роботах В. Бехтерева, О. Лазурського, М. Ланге, О. Нечаєва, І. Сікорського та ін. Вагомий внесок у розвиток експерименту зроблено такими видатними вітчизняними педологами та рефлексологами 20–30-х рр. XX ст., як С. Ананьїн, В. Артемов, О. Залужний, Г. Костюк, А. Мандрика, В. Протопопов, М. Тарасевич та ін.

Основи теорії й практики сучасного психологічного експерименту розробляли

Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Т. Корнилова, С. Максименко, В. Нікандров, К. Рамуль, С. Рубінштейн та ін.

Питання використання методів математичної статистики задля оброблення результатів експерименту представлено в студіях Б. Бітінаса, І. Богданова, О. Граничина, Л. Ітельсона, Є. Марченка, І. Нурминського, Ю. Павлова, Н. Розенберга, Л. Фрідмана та ін.

Метою статті є аналіз та класифікація основних моделей експериментів у вітчизняній педагогічній психології та педології у 20–30-ті роки XX ст.

Революційні події 1917 р. ознаменували не лише глобальні політичні зміни, але й перебудову всієї науково-методологічної бази. Уже в перші роки радянської влади була поставлена мета побудови нової «системи марксистської психології», що застосовуватиме діалектичний метод у вирішенні психологічних завдань. 20–30-ті роки XX ст. стали періодом бурхливого розквіту, зльоту вітчизняної дитячої психології, а разом з нею й педології та педагогічної психології. Це плідний період розвитку педагогічної психології в Україні, за яким послідували десятиліття жорстких обмежень й критики, захоронення педологічної теорії та практики.

Сучасні науковці у виокремлюють такі етапи розвитку вітчизняної педагогічної психології та педології початку XX ст.:

I етап (1917–1922 рр.) – переосмислення емпіричної дореволюційної науки, методологічна перебудова педагогічної психології та системи освіти, пошук нових методів навчання й виховання молодого покоління, пов'язаних із зародженням нової радянської школи;

II етап (1923–1928 рр.) – створення єдиної методологічної основи на ґрунті синтезу психолого-педагогічних течій і тенденцій розвитку радянської наукової педагогічної психології та педології;

III етап (1929–1936 рр.) – інтенсивний розвиток вітчизняної педагогічної психології, розроблення та впровадження нових об'єктивних методів дослідження закономірностей психічного розвитку особистості, поширення психодіагностичних методик для масового використання в педологічній практиці, поси-

лення критики і заборона рефлексології і педології.

З 1919 р. із встановленням радянської влади в Україні розпочався відлік нової епохи в розвитку прогресивної психологічної думки. Українські вчені, спираючись на накопичений досвід дореволюційної експериментальної психології, спрямовували зусилля на створення своєї особливої наукової експериментальної школи. Такою наукою на той час визнавалася педологія, оскільки вона об'єднувала всі галузі знань, які допомагали всебічно і комплексно вивчати дитину та її поведінку. Серед усіх течій першої третини XX ст. особливо стрімко розвивалася саме педологія, рефлексологія та педагогічна психологія.

Узагальнюючи здобутки вітчизняної педологічної науки, видатний науковець-експериментатор О. Залужний у статті «Педологія на Україні після Жовтня» зазначав, що перші кроки педології як науки починаються з визнання специфіки дитячого віку в Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей від 1 червня 1920 р.: «За останні десятиліття педологія яскраво доводила ту думку, що дитину (до часів юнацтва) треба розглядати як особливу істоту, котра потребує спеціального відношення до себе, відповідно тим психофізичним особливостям дитячого організму, які так різко відрізняють дитину від дорослого» [4, 71]. Перед педологією поставлено нове складне завдання: поширити експериментальне вивчення дитини від вузького індивідуального дослідження її особливостей до загальних і часткових питань вивчення дитинства, проблем соціального виховання та вивчення дитячого колективу [там само, 75].

Розглянемо перші наукові розвідки вітчизняних представників педологічної школи, які викликали жваві дискусії та сприяли інтенсивному розвитку педології в Україні. Автори цих праць переконували в необхідності перейти від умогляду до знання, отриманого в результаті експериментальних досліджень. Професор С. Ананьїн за спеціальним завданням Київської науково-дослідної кафедри педології підготував статтю «Педологія» (1923 р.). Автор визначив педологію як науку про дитину, своєрідну живу істоту, яка не

схожа на зрілу людину, оскільки володіє своїм особливим духовним і фізичним світом. Педологія вивчає дитину, яка зростає та розвивається. Педологія синтезує знання з різних наук про людину. С. Ананьїн виділив дві основні групи: описові науки (анатомія, фізіологія, фізіологічна хімія, антрополія, етнологія з етнографією, психологія, історія) і нормативні (гігієна та педагогіка) [1].

У контексті досліджуваної проблеми варта уваги праця Г. Костюка «Педологія» (1933 р.). Підкреслюючи велике значення педології, учений писав, що вона «потрібна нам не як наука заради науки, а для практики. Для цього педологія має дати нам правильне наукове розуміння розвитку нашої дитини, його законів, вікових особливостей» [7, 7].

Особливістю експериментальних досліджень в Україні у зазначений період було застосування рефлексологічних принципів до вивчення дитини та становлення рефлексології як самостійної наукової течії. Рефлексологія – напрям у вітчизняній психології першої третини XX ст., фундатором якого був видатний науковець В. Бехтерев [2]. «Нині фізіологія вищої нервової діяльності досягла такого розвитку, – писав О. Залужний, – що з неї виділилась окрема дисципліна – рефлексологія – наука про фізіологічні механізми поведінки. Не знаючи цих механізмів, ми не зможемо зрозуміти ні поведінки поодинокі людини, ні поведінки людських колективів. Але самі чинні фізіологічні механізми, як це доводить рефлексологія, утворюються й вдокончуються в процесі росту й розвитку людини, а тому, не кажучи вже про те, що поведінку людини ніяк не можна зрозуміти і пояснити не знаючи подразників, які на неї довготривало впливали, ми не можемо зрозуміти й самих механізмів, не знаючи умов розвитку людини взагалі й даного індивіда зокрема» [4, 84].

У досліджуваний період було відкрито рефлексологічні лабораторії та наукові школи, провідною серед яких стала школа українських рефлексологів у м. Харкові. Очолив її учень В. Бехтерева В. Протопопов. До складу школи входили відомі науковці: О. Залужний, Г. Костюк, І. Соколянський та ін.

Професор В. Протопопов у статті «Завдання рефлексології та її методи», (1925 р.),

зазначав, що рефлексологія як нова природнича наука постала на ґрунті досліджень російських фізіологів та психіатрів. Її головним завданням є об'єктивне вивчення особистості людини у її взаємозв'язках з оточенням. Як соціальна істота людина виявляє себе у своїй поведінці, у тих чи інших вчинках. Розвиток людини відбувається під впливом органічного та соціального оточення, а її поведінка є результатом індивідуального, родового та спадкового досвіду. Отже, вивчаючи людину, наголошує науковець, потрібно враховувати її минулий досвід, спадковість та особливості оточення [8].

Широку науково-практичну роботу в галузі експериментування розгорнули дослідно-педологічні станції (м. Харків, м. Київ, м. Одеса), метою діяльності яких стала перевірка на практиці теоретичних розробок, їх доцільності та придатності. Перед станціями були поставлені такі завдання: вивчення питань нервово-психічної гігієни дітей; обстеження «дефективного дитинства»; лікарсько-педологічне консультування вихователів; розроблення методів навчально-виховної роботи у спеціалізованих закладах; підготовка працівників соціального виховання та ін. Отже, діяльність дослідно-педологічних станцій сприяла розробленню, перевірці та впровадженню нових психолого-педагогічних знань, здобутих у експериментах, у навчально-виховний процес освітніх закладів України у 20–30-ті рр. XX ст.

Варто зазначити, що, на відміну від дореволюційного періоду, упродовж якого основним типом експерименту був дидактичний, у 20–30-х рр. XX ст. експериментом були охоплені процеси як виховання (Р. Барун, П. Волобуєв, Л. Гордон, О. Дорошенко, Д. Елькін, О. Залужний, Е. Мухіна, О. Фігурін, Р. Херсонський та ін.), навчання (Т. Гарбуз, О. Залужний, Є. Ігнат'єв, В. Помагайба, П. Мостовий, С. Рубінштейн, П. Стефанов та ін.), так й школознавства (В. Альтшулер, М. Вінцова, Н. Жусова, Г. Костюк та ін.).

Представимо у таблиці 1 основні напрями та тематику експериментів з різних аспектів навчання школярів, організованих та проведених науковцями в Україні протягом 20–30-х рр. XX ст.

До досліджуваного напрямку експериментів увійшли ті, що присвячені вивченню різних психологічних проблем навчального процесу. Потреба в такому аналізі спричинена прагненням отримати цілісне уявлення про тематику дидактичних експериментів, особливості вимірювання рівня успішності учнів з різних дисциплін, психологічні аспекти змісту, методів та форм навчання у закладах освіти у 20–30-ті рр. XX ст.

Одним з багатьох підготовлених і проведених експериментів О. Залужним було вивчення індивідуальних диференціацій у шкільних робочих колективах (1927 р.). Гіпотеза експери-

менту була такою: по-перше, чи однаковим темпом учні шкільної групи набувають знання та вміння у процесі занять за однією методикою; по-друге, збільшуються чи зменшуються індивідуальні диференціації у шкільних групах у процесі навчання. Отже, «чи змінюються індивідуальні диференціації між учнями від навчання в одних і тих же умовах» [3, 11].

Експеримент складався з чотирьох частин:

1. Вимірювання швидкості читання у шкільних групах на початку та в кінці навчального року.
2. Вимірювання успішності учнів у вирішенні вправ на чотири арифметичні дії на початку та в кінці навчального року.

Таблиця 1

**Напрями та тематика дидактичних експериментів,
проведених в Україні у 20–30-ті рр. XX ст.**

Спрямування експерименту	№ з/п	Автор	Назва роботи	Рік
Перевірка гіпотез, пов'язаних з необхідністю вимірювання шкільних досягнень (загального розвитку учня; розвитку мовлення; навичок читання, правопису, малювання; техніки письма; рівня арифметичних знань тощо)	1.	О. Залужний	Індивідуальні диференціації в шкільних робочих колективах.	1927 р.
	2.	П. Мостовий	До справи з методикою навчання правопису в трудовій школі.	1927 р.
	3.	І. Купизор	Про коло уявлень дітей перших груп семирічки.	1927 р.
	4.	Забарний	До питання про спосіб набування орфографічних навичок.	1928 р.
	5.	Є. Ігнат'єв	Зміст малюнків учнів полтавських шкіл.	1928 р.
	6.	С. Коган	Читацькі інтереси підлітка-школяра.	1928 р.
	7.	В. Павловський	До питання про коло математичних уявлень дітей-восьмиліток.	1929 р.
	8.	Г. Руденко	Спроба визначення стандарту на письмо.	1929 р.
	9.	Є. Ігнат'єв	Побудова лінії в малюнках учнів трудової школи.	1930 р.
	10.	А. Шевчук	До виміру хуткості писання	1930 р.
Встановлення залежності між шкільними досягненнями і психічними процесами	1.	Д. Елькін	До питання про орієнтування дітей шкільного віку у часових відношеннях.	1926 р.
	2.	П. Бриль	Досвід вивчення шкільної втомлюваності у старших групах семирічки.	1927 р.
	3.	Васильчикова	До питання про індивідуальні різниці в процесі навчання.	1928 р.
	4.	Д. Миколенко	Матеріали до питання про сприймання числових фігур.	1928 р.
	5.	О. Фурманов	Коло уявлень робітників підлітків.	1928 р.
	6.	Д. Елькін	Часові уявлення сучасного школяра.	1929 р.
	7.	О. Фігурін	Тривалість зосередження учня в звичайних умовах праці масової трудшколи	1929 р.
Експерименти з вивчення успішності та працездатності учнів	1.	О. Капустник	До питання про вплив групової роботи на працездатність дитини.	1929 р.
	2.	О. Залужний	Стан успішності з основних дисциплін у політехнічній школі	1933 р.
Експерименти, спрямовані на дослідження методики проведення уроків та іспитів	1.	В. Помагайба	Спроба оцінити техніку «типового» уроку в трудшколі за даними автофіксації поведінки учнів.	1928 р.
	2.	О. Фігурін	Форма навчальної роботи у молодшому концентративі трудшколи.	1928 р.
	3.	М. Шатунов	Вплив деяких тестів на засмічування знань учнів.	1928 р.
	4.	С. Рубінштейн	До питання про об'єктивність (objectivity) оцінок успішності за усними іспитами	1930 р.
Експерименти з вивчення проблеми невстигаючих учнів	1.	П. Стефанов	Другорічники в школах соцівху м. Харкова (1928–29 навч. рік)	1929 р.

3. Тестова перевірка правопису учнів різних груп.
4. Аналіз результатів, отриманих П. Мостовим у експерименті з визначення ефективності методики навчання правопису в трудовій школі.

Експериментом були охоплені учні чотирнадцяти (II–VII) класів двох шкіл м. Харкова. Експеримент проводився на початку та в кінці навчального року. У кожній групі дітей було розподілено на чотири рівних частини так, що до першої частини потрапили 25% найкращих учнів, а до четвертої – 25% найслабших. Решта розподілились між другою та третьою частинами. «Як показує досвід, – зазначав О. Залужний, – учні, що попали з початку року в найгіршу частину, майже ніколи не переходять у найкращу, а можуть потрапити лише в сусідню групу. ...Отже, коли ми простежимо, як у різних групах підвищують свої вміння найгірші й найкращі частини, то ми зможемо помітити основну тенденцію тих змін, які помічаються в найгіршій частині й у найкращій» [там само, 13–14].

У таблиці 2 представимо результати експерименту щодо вимірювання швидкості читання в учнів II–VII класів на кінець навчального року.

Таблиця 2

**Результати експерименту, проведеного
О. Залужним (1927 р.), щодо вимірювання
швидкості читання в учнів II–VII класів**

Класи Учні	II	III	IV	V	VI	VII
Найслабші	81%	39%	29%	37%	49%	48%
Найкращі	153%	98%	65%	74%	63%	29%

Отже, з таблиці 2 видно, що учні молодших класів набувають навички читання швидше, ніж учні старших груп. Так, у II групі вони підвищилися за навчальний рік на 153%, в III – на 98%, тоді як у VI групі – лише на 63%, а в VII – на 29%. Найслабші учні навпаки – у старших класах швидше набувають знання, ніж у молодших.

Результати експерименту щодо вимірювання успішності учнів у вирішенні вправ на чотири арифметичні дії на кінець навчального року наведемо у таблиці 3.

Цей експеримент показав дещо інші результати: найкращі учні у всіх класах набува-

ють знання меншим темпом, ніж найслабші, і лише у сьомому класі найкращі учні випереджали найслабших.

Таблиця 3

**Результати експерименту, проведеного
О. Залужним (1927 р.), щодо вимірювання
успішності учнів у вирішенні вправ на чотири
арифметичні дії в учнів IV–VII класів**

Класи Учні	IV	V	VI	VII
Найслабші	50%	55%	63%	100%
Найкращі	29%	32%	29%	117%

Отже, О. Залужний за результатами проведених експериментів дійшов таких висновків:

1. В умовах навчання за однією й тією самою методикою не всі учні набувають знання однаковим темпом.
2. Як найкраща, так і найслабша частина учнів класу можуть рухатися швидким темпом у набутті тих чи інших навичок. Діти, які навчаються найповільніше, не зберігають цей темп назавжди – на певній стадії розвитку цієї функції, ті, хто навчався повільно, випереджають у темпі тих, хто рухався швидше.
3. Індивідуальні диференціації у певному колективі щодо однієї якоїсь функції постійно, але закономірно змінюються.
4. Загальна тенденція цих змін виявляється в тому, що на нижчих щаблях розвитку певної функції індивідуальні диференціації збільшуються, а на вищих щаблях, там, де найкращі учні починають наближатися до вищої межі функції, індивідуальні диференціації починають зменшуватися.
5. Коефіцієнти кореляції між балами на початку та в кінці навчального року завжди досить великі [там само, 21].

Вітчизняний дослідник Є. Ігнат'єв провів декілька експериментів щодо вивчення дитячих малюнків: «Зміст малюнків учнів полтавських шкіл» (1928 р.) [5] та «Побудова лінії в малюнках учнів трудової школи» (1930 р.) [6]. Звернімо увагу на перший з цих експериментів, який було проведено восени 1924 р. – на початку зими 1925 р. у семи школах (№ 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12) м. Полтави та у Полтавському колекторі для безпритульних правопорушників. В експерименті взяли участь 3069 учнів (1514 хлопців та 1555 дівчат віком 8–16 років) I–VII класів та 592 вихованці колектору.

Мета експерименту полягала у тому, щоб проаналізувати зміст дитячих малюнків за трьома напрямками: аналіз загального змісту (сюжету), загального вигляду (людина, рослина, будова), здійснення детального аналізу змісту малюнка – та порівняти зміст малюнків учнів шкіл (звичайних дітей) і колектору (правопорушників).

Експеримент проводився дослідником під час уроків малювання, у звичайній робочій обстановці та тривав 45 хв. Учитель малювання, якщо він був на уроці, виконував пасивну роль. Експериментатор роздавав дітям аркуші паперу і просив на них написати таку інформацію: ім'я, прізвище, вік, назву групи, номер школи і дату. Після цього він звертався до дітей з такими словами: «На цих листочках ви можете малювати все, що захочете: малювати можна все. Не можна тільки перемальовувати з книжок, з картинки або зі свого старого листка з малювання». Через 5 хв. від початку роботи дітям видавалися олівці шести кольорів (зеленого, жовтого, синього, червоного, коричневого та чорного). Якщо учень закінчував малювати ще до закінчення уроку, йому дозволялося перевернути аркуш і намалювати другий малюнок. Учні малювали в основному один-два і дуже рідко три малюнки. Їх експериментатор збирав у кінці уроку. Впродовж експерименту писався протокол, в якому фіксувалася загальна поведінка учнів під час роботи, а також різні випадки та заяви дітей. Після закінчення виконання завдання експериментатор умовними позначками відмічав на анкетах соціальний стан учнів за такими категоріями: діти робітників, селян, службовців (або інтелігентів), кустарів, торговців, інтернатці (вихованці дитячих будинків).

Є. Ігнат'єв зазначав, що діти дуже гарно ставилися до експерименту, працювали із захопленням та великим бажанням, адже більшість із них не мала власних кольорових олівців.

Оброблення дитячих малюнків проводилася за власною методикою експериментатора та поділялася на три етапи: 1) аналіз загального змісту (сюжету); 2) загальний облік за рубриками (людина, рослина, будова); 3) детальний облік змісту малюнка [5, 55].

Аналіз дитячих робіт показав, що більшість учнів малюють цілі картини (76,7%

хлопців та 70,86% дівчат), а окремі предмети намалювали лише 23,3% хлопців та 29,14% дівчат. Однак, треба зазначити, що інтерес до малювання цілих картин, хоча й незначно, але знижується з дорослішанням дитини.

Найбільш часто окремі предмети малюють діти торговців, кустарів та безпритульні діти (правопорушники), адже в них змалку виробляється здібність спостерігати і цікавитися окремими речами. Проте діти робітників та селян досить рідко малюють окремі речі. Це пояснювалося тим, що вони весь свій вільний час перебувають на вулиці, «на лоні природи».

За сюжетом малюнки розподілилися так: перше місце посів «пейзаж із будовами» (41,6%), друге – «пейзаж із будовами та фігурами людей» (15,8%), третє місце (2,9%) – побутові картини (сцени з життя). Останнє місце належало категоріям: «фантастичні картини та карикатури» (0,1%), «військові сцени» (0,5%) тощо.

Діти-правопорушники найчастіше малюють побутові картини (малюнки з життя) та картини на військові теми. Ця тенденція пояснюється тим, що спостереження побутових картин, спілкування з військовими, зокрема міліціонерами, заповнює все життя безпритульних дітей.

Якщо проаналізувати окремі речі, які малюють діти, то великий відсоток припадає на рослини (7,8%), на другому місці будови (5,7%), найменше діти малюють фантастичні речі (0,03%) та геометричні фігури (1%) [там само, 55–60].

Є. Ігнат'єв здійснив крос-культурне порівняння результатів власного експерименту з даними досліджень, проведених у російських народних школах, освітніх закладах США та Німеччини. Так, на 60% малюнків учнів російських шкіл та на 75% малюнків учнів шкіл Філадельфії і Гамбурга були намальовані люди. А учні полтавських шкіл значно менше малювали людину (лише 25,8%). Дослідник підкреслив той факт, що малюнки безпритульних дітей значно відрізняються від малюнків учнів трудових шкіл. Безпритульні діти намалювали ті категорії речей, що зовсім не зустрічалися у малюнках учнів шкіл, а саме: ураган, злодій, зброя, тварини, що мешкають

у південних країнах (слон, носоріг, лев, кит), футбол тощо.

Отже, вагомим був напрям експериментів у педагогічній психології досліджуваного періоду, присвячений різним аспектам навчання учнів. Серед дидактичних експериментів особливо виділялася група досліджень, спрямованих на вимірювання шкільних досягнень учнів (вивчення загального розвитку, розвитку мовлення, навичок читання, правопису, малювання, техніки письма, арифметики тощо). Учителі освітніх закладів брали активну участь в організації експериментальної роботи (здійснювали анкетування, тестування учнів, проводили експериментальні уроки, допомагали науковцям у написанні протоколів експериментів тощо). Експерименти у галузі дидактики проводилися з метою вивчення певних показників (шкільної успішності, втомлюваності, тривалості зосередження, працездатності учнів та ін.) за допомогою спостережень, анкетувань, опитувань, тестувань випробовуваних, але без втручання дослідника в процес їхнього формування.

Методика проведення експериментів не залишалася незмінною, а постійно удосконалювалася. Вітчизняні дослідники під час проведення експериментів використовували такі методи: спостереження, анкетування, опитування, бесіди, тестування (арифметичні тести Кортіса, тести «загального розвитку», тест організованості колективу за О. Залужним та ін.), вивчення продуктів дитячої творчості, метод умовних рефлексів, метод експериментального обстеження поведінки, метод екзогенних та ендогенних подразників, метод ланцюга (ланцюгова методика), метод рахунку Крепеліна-Бехтерева, біографічну методику,

клінічну методику, хронометраж, статистичний метод (визначення середніх арифметичних показників, медіан, середніх квадратичних відхилень, коефіцієнта кореляції Пірсона, коефіцієнта надійності, ймовірної помилки та ін.) тощо. Точність експериментів забезпечувалася застосуванням різних діагностичних методик.

Отже, експеримент як феномен психологічної науки і практики став закономірним продуктом розвитку суспільства у 20–30-ті рр. XX ст. Одночасно із розширенням практичної експериментальної роботи вітчизняних учених спостерігалися їхнє прагнення до наукових досліджень у сфері освіти, об'єднання зусиль науковців різних галузей, плідне використання наукових взаємозв'язків.

Список використаних джерел

1. Ананьїн С. Педологія / С. Ананьїн // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 39–54.
2. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / Владимир Михайлович Бехтерев. — П. : Колос, 1921. — 432 с.
3. Залужний О. С. Індивідуальні диференціації в шкільних робочих колективах / Олександр Самійлович Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1927. — № 1. — С. 9–22.
4. Залужний О. Педологія на Україні після Жовтня / Олександр Залужний // Комуністична освіта. — 1932. — № 10. — С. 69–84.
5. Ігнат'єв Є. Зміст малюнків учнів полтавських шкіл / Євген Ігнат'єв // Шлях освіти. — 1928. — № 11. — С. 53–76.
6. Ігнат'єв Є. Побудова лінії в малюнках учнів трудової школи / Євген Ігнат'єв // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 2 (17). — С. 91–79.
7. Костюк Г. С. Педологія / Григорій Силів Костюк. — 1933. — 357 с.
8. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. — 1925. — № 1. — С. 7–17.

ELLINA PANASENKO
Slovyansk

MODELS OF EXPERIMENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PAEDODOGY IN UKRAINE IN THE 20s – 30s YEARS OF THE XXth CENTURY

The problem of formation of native paedology, reflexology and educational psychology was investigated, the main stages of their development in the 20s – 30s years of the XXth century were revealed in the article. A significance of progressive psychological thought in the objective, comprehensive and composite study of a child and his behavior was emphasized. The role of an experiment as a leading empirical method in educational psychology and paedology of the investigated period was revealed. The work of the experienced-paedological stations on elaboration, control and inculcation of new psychology and pedagogical

knowledge, which was obtained during the experiments, in the educational-pedagogical process of the Ukrainian establishments in the 20s – 30s years of the XXth century was presented. It was accentuated much attention to the broad circle of experiments concerning the different problems of pupils' education. The basic currents of the experimentation concerning the issues of psychological accompaniment of the educational-pedagogical process were determined. It was singled out a group of research which was directed on the measuring of school pupils' achievements. The models of the experiments in the native educational psychology and paedology in the 20s – 30s years of the XXth century were presented.

Key words: educational psychology, paedology, reflexology, experiment, psychology pedagogical experiment, model of experiment.

ЭЛЛИНА ПАНАСЕНКО

г. Славянск

МОДЕЛИ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДОЛОГИИ В УКРАИНЕ В 20-30-е гг. XX в.

В статье исследована проблема становления отечественной педологии, рефлексологии, педагогической психологии и определены основные этапы их развития в 20–30-е гг. XX в. Подчеркнуто значение прогрессивной психологической мысли в объективном, всестороннем и комплексном изучении ребенка и его поведения. Раскрыта роль эксперимента как ведущего эмпирического метода исследования в педагогической психологии и педологии исследуемого периода. Представлена деятельность опытно-педологических станций в разработке, проверке и внедрении новых психолого-педагогических знаний, полученных в экспериментах, в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений Украины в 20–30-е гг. XX в. Акцентируется внимание на широком круге экспериментов по различным проблемам обучения школьников. Определены ведущие направления экспериментирования по вопросам психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Выделена группа исследований, направленных на измерение школьных достижений учащихся. Представлены модели экспериментов в отечественной педагогической психологии и педологии 20–30-х гг. XX в.

Ключевые слова: педагогическая психология, педология, рефлексология, эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, модель эксперимента.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.96:616.89

РОМАН ПОПЕЛЮШКО

м. Хмельницький
roman-xnu@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З КОМБАТАНТАМИ З ВІДДАЛЕНИМИ НАСЛІДКАМИ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ

У статті проаналізовано особливості групової роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, як актуальної проблеми сучасної України. Визначено те, що дуже важливо повернути погляди науковців та практиків, до аналізу сучасних групових методів роботи та знаходження ефективного поєднання їх при наданні допомоги та проведенні реабілітаційних заходів з комбатантами.

Звернено увагу на те, що групова робота має великі перспективи до застосування в реабілітаційній роботі. Наголошено на тому, що з'являється можливість, досліджувати ефективність застосування різних групових видів робіт для подолання віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів.

Ключові слова: комбатант, групова робота, посттравматичний стресовий розлад, трав-

матичний досвід, бойова травма.

Сучасні виклики українського життя, демонструють нам, що соціально-психологічна робота по адаптації та реабілітації комбатантів, які зазнали психотравмуючого впливу факторів бойової обстановки, є надзвичайно актуальною проблемою. Розлади, що виникли у комбатантів під час військових дій є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації до мирного життя. Після демобілізації чи під час ротації, на вже існуючі посттравматичні стресові розлади які пов'язані з війною, нашаровуються нові розлади, обумовлені стресами, пов'язаними з соціально-психологічною дезадаптацією комбатантів. Комбатанти, як правило, зустрічаються з нерозумінням, труднощами у спілкуванні і професійному самовизначенні, з осудом, з соціально-побутовими проблемами, з негараздами по створенню чи збереженню сім'ї та ін.

На сьогоднішній день, доволі часто, при соціально-психологічній роботі з комбатантами, недооцінюють такий метод роботи, як групова робота. Адже в процесі соціально-психологічної групової реабілітаційної роботи, з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, вирішується ряд важливих психотерапевтичних завдань які неможливо досягнути при інших видах реабілітаційної роботи.

До проблематики, що пов'язана із особливостями соціально-психологічної реабілітації та адаптації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, зверталися як зарубіжні, радянські так і українські вчені, а саме: А. А. Боченков, Г. І. Ломакін, С. Д. Максименко, В. Ф. Місюра, Є. В. Підчасов, О. В. Тімченко, Б. Грін, Б. Колодзін, Д. Шпігель розглядали загальні особливості психологічної адаптації та реабілітації військовослужбовців; К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, О. А. Конопкін, Д. В. Ольшанський, Л. У. Терехова, З. Фрейд у своїх дослідженнях звертали увагу, на відновлення психічної рівноваги і комплексу психічних реакцій, адекватних вимогам навколишнього життєвого середовища; Р. А. Абурахманов, В. У. Березовець, А. Г. Караяні, Є. М. Потапчук, С. О. Дафін, Н. Ф. Феденко, Дж. Келлі, Дж. Ротор розробляли теоретико-практичні основи відновлення психічного здоров'я людини після діяльності в екстремальних умовах.

Існує багато поглядів на процес удосконалення методів та шляхів соціально-психологічної адаптації та реабілітації комбатантів. Але немає достатньої кількості досліджень, які б висвітлювали повний спектр особливостей групової роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Тому дуже важливо привернути погляд науковців та практиків, до аналізу сучасних групових методів роботи та знаходження ефективного поєднання їх при наданні допомоги та проведенні реабілітаційних заходів з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Метою статті є здійснення теоретико-практичного аналізу особливостей групової роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

В сучасній науці та практиці існують різні психологічні концепції і погляди на процес надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Найбільш релевантні для психологічної допомоги комбатанту, є методи когнітивно-поведінкової та особистісно-орієнтованої психотерапії, здійснюваних як в індивідуальній, так і в груповій формах.

Під час реабілітаційної і реадaptaційної роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, доволі часто використовують групові форми, і вони є не менш ефективними, ніж індивідуальні, при дотриманні такої умови, як: психолог повинен бути орієнтований на бачення роботи реабілітаційної системи через призму особистісного зростання комбатанта. Це значно посилює ефективність групових релаксаційних занять, тренінгових заходів, корекційних циклів та психотерапевтичних груп.

Групова психотерапія розглядається як один з основних методів надання психологічної допомоги комбатантам, з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Вона може охоплювати велику кількість людей і поступово активізувати здорові захисні механізми. Групова психотерапія допомагає полегшувати симптоматику, дозволяє змінювати позицію окремих членів групи й посилювати в них почуття приналежності до групи за допомогою внутрішньогрупових взаємодій і емоційних реакцій. Належність до особливої категорії людей, які пережили подібні бойові психотравми, підтримує комбатанта. Група спонукає його до прояву емоцій і пригнічуваних почуттів так, щоб комбатант міг зосередитися на дійсності й здійсненні своїх найбільш нагальних потреб.

Основна мета групової психотерапії – допомога комбатантам, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, у вербалізації своїх почуттів, навчанні їх розуміти свої емоції й легше з ними справлятися. Ефективність групової психотерапії з комбатантами забезпечується трьома факторами: розвитком позитивних відносин між психологом і особами в групі, вільним вираженням почуттів, можливістю більш детального аналізу психологічних проблем.

На даний час, при груповій роботі з комбатантами, найбільше використовуються групові релаксаційні заняття із застосуванням вправ аутотренінгу і саморегуляції. Основна мета таких занять полягає у психологічній допомозі комбатанту з віддаленими наслідками стресогенних впливів, прийти до згоди з самим собою, зняти психічну напругу, віднайти особистісні ресурси, побути в станах «аутогенного занурення» [1, 29], що дозволяє глибоко відпочити і пропустити в свідомість нові життєві ідеї, змісти, побачити скриті до цього межі реальності. В загальному, переживання станів релаксації і аутогенного занурення істотно підвищує можливості профілактики виражених станів – зняття стресових реакцій, а також формування станів підвищеної працездатності [1]. Доволі часто використовується у роботі з комбатантами, обладнання для відео- та аудіотерапії, фітотерапії, ароматерапії, кольоротерапії, спеціальні анатомічні крісла, світильники, фонтани, електромасажери. Програми реабілітації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, будуються з урахуванням наявного обладнання.

Групові заняття з саморегуляції, релаксації та аутотренінгу, крім того, що вони знімають нервово-психічне напруження у комбатанта, відновлюють його емоційну рівновагу, перш за все, відкривають йому можливості прислухатися до самого себе, почати діяти, керуючись своїми почуттями, інтересами і прагненнями. Під час участі в такого роду заняттях, комбатант все частіше починає відчувати, що локус оцінки знаходиться всередині нього. Все менше і менше шукає він у інших схвалення або несхвалення, рішень, виборів і стандартів, за якими йому необхідно жити.

Ще з давніх часів вважалося, що медитація і релаксація, це шляхом до свободи. Американський психотерапевт Р. Мей зауважував, що допомагаючи клієнту подолати особистісну проблему, консультант допомагає йому стати більш вільним [3]. Для комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, релаксаційні заняття представляють шлях до звільнення від душевного болю, невротичних розладів, переживань, налаштовують на філософський лад.

Необхідно зазначити, що особливий катарсичний ефект групових релаксаційних занять, який проявляється у комбатантів з застарілим накопиченим афектом: на першому етапі, розслабленням і частковим зняттям контролю над своєю поведінкою, також учасники групи можуть переживати панічний страх, почати плакати, регресувати в дитинство: тобто трансформується та переживається те, що заважає комбатанту вирости і прийняти себе таким яким він є.

Також, одним із вживаних видів робіт психолога, з комбатантами, є групові корекційні заняття, що включають як елементи тренінгу соціальних навичок, так і психотерапевтичний вплив, побудований на використанні можливостей групової динаміки. Гомогенність групи в цьому випадку має першочергове значення: в групі перебувають комбатанти, які повернулися із зони бойових дій з різними показниками посттравматичного стресового розладу. Корекційна робота, що проводиться з комбатантами, ґрунтується на принципах нормативності, корекції «згори вниз» та системного розвитку психічної діяльності. Застосовується під час корекції, глибоко особистісний підхід, тобто психолог не може орієнтуватися на єдиний підхід до всіх комбатантів у групі, так як у них по-різному протікають психічні процеси. Застосування принципу системності корекції відхилень психічної діяльності вимагає враховувати, які психологічні утворення є більш важливими, а які є другорядними. В цьому випадку успіх корекційної роботи з комбатантами, обумовлюється результатами діагностичного обстеження, що являє собою системи причинно-наслідкових зв'язків, і ієрархії відносин між симптомами і причинами. А забезпечення

умов всебічного особистісного зростання в практиці психокорекційної роботи досягається використанням природних рушійних сил психічного і особистісного розвитку комбатанта. Тобто, для досягнення успіху слід використовувати всі види діяльності і ті системи відносин, які є особистісно значущими для комбатанта, по відношенню до яких, у нього є емоційно насичені переживання [3]. Загальна спрямованість групової роботи (тренінгу), перш за все, спрямована на особистісний ріст комбатанта і відображає його організацію, необхідними умовами якої є:

- підготовка місця проведення і визначення часу проведення тренінгу завчасно;
- створення невимушеної і доброзичливої атмосфери;
- ознайомлення комбатантів з нормами поведінки на тренінгу;
- легка розминка на початку тренінгу;
- всім комбатантам, необхідно забезпечити активність під час групової роботи [3].

Під час проведення групових форм роботи з комбатантами, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, корекція повинна ґрунтуватися на гострих емоційних переживаннях учасників. Це дозволить добудувати або перебудувати моделі спілкування, актуалізувати соціальні навички, які були «викреслені» з життя комбатанта через непотрібність.

На протязі групових занять, у комбатантів з'являється можливість почути і зрозуміти один одного за рахунок розвитку рефлексії, емпатії та отримання зворотного зв'язку і нового досвіду. Виробляється навичка виходу з важкої соціальної ситуації, та так чи інакше, відбуваються зміни в «Я-образі».

Надзвичайно ефективним напрямком в роботі з комбатантами, є раціональна терапія. Даний напрямок, ефективний тому, що образ психолога, як людини, яка займається навіюванням та обговоренням важливих для комбатанта думок, багато в чому, збігається з життєвим уявленням про фахівця цієї професії. Комбатанти в основному, чоловіки, а для чоловіків характерна замкнутість в переживаннях, небажання виносити свої почуття на люди. Тому застосування раціональної терапії є одним з найбільш прийнятних виборів при роботі з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Даний вид терапії

вимагає від психолога великої наполегливості, і його доречно застосовувати при алкоголізмі, невротизмі, нав'язливих станах, девіантній поведінці. Необхідно щоб психолог, організував у групі раціональний розгляд заявленої проблеми комбатантом. Намагатися зробити так, щоб кожен член групи шукав аргументи переконати його в чому-небудь. Таким чином, полегшуються навіть невротоподібні стани.

Отже, поширеною й широко застосованою формою групової раціональної терапії є психологічний дебрифінг стресу критичних інцидентів (психологічний дебрифінг), тобто організоване обговорення стресу, спільно пережитого комбатантами при вирішенні завдань бойової діяльності. Метою дебрифінгу ставиться мінімізація й закупорювання психічних страждань комбатантів.

Завданнями групового обговорення стресу є:

- зменшення відчуття унікальності й патології власних реакцій шляхом обговорення почуттів та обміну переживаннями;
- опрацювання вражень, реакцій і почуттів;
- мобілізація внутрішніх ресурсів, групової підтримки, солідарності та розуміння;
- зниження індивідуальної та групової напруги;
- формування у комбатантів розуміння сутності подій, що відбулися, і психотравматичного досвіду;
- підготовка до переживання тих симптомів і реакцій, які можуть виникнути в подальшому тощо [2].

Проводиться дебрифінг в групах до 15 осіб, які спільно пережили психотравмуючу подію в найближчі 48 годин після її закінчення.

Виділяються від 5 до 7 фаз, через які проходить група в процесі своєї роботи:

1. *Вступна фаза* – знайомство з групою, роз'яснення цілей, завдань і правил проведення групового обговорення, створення психологом, обстановки психологічної безпеки і комфорту.

2. *Фаза «факти»* – учасники групи розповідають про те, що вони спостерігали, що робили в бою, і на основі цього складається більш-менш цілісна картина того, що сталося. На цій фазі недоцільно виражати власні емоції та висловлювати оціночні судження.

3. *Фаза «думки, емоції, почуття»* – на цій фазі здійснюється перехід від опису фактів до

розповіді про внутрішні психологічні реакції комбатантів на них. Емоційні реакції, враження, імпульсивні вчинки кожного учасника психотравмуючої бойової події стають надбанням всієї групи. Насамперед, психологом вживаються заходи для включення всіх учасників у групову роботу, недопущення «узурпації» права на висловлення одним і перетворення в безмовних слухачів інших. Також, психологом звертається увага на те, що висловлюючись про пережите, комбатанти переживають повторний сильний стрес, і хоча це відбувається в обстановці відсутності реальної небезпеки, вони потребують розуміння та підтримки побратимів по службі.

4. *Фаза «симптоми»* – на даному етапі дебрифінгу, предметом групового обговорення стають фізіологічні, емоційні та поведінкові реакції й симптоми посттравматичного стресу, зміни в самосвідомості та самооцінці у комбатантів. Знайомлячись з переліком симптомів, характерних для психологічних наслідків конкретних психотравмуючих подій, комбатант має зрозуміти, що його переживання не унікальні. Відбиваючись в інших людях через зворотний зв'язок, помічаючи у висловлюваннях інших людей те, про що сам би проговорити не зміг. В наслідок цього, кожен учасник групової психотерапевтичної роботи краще пізнає себе, свої почуття та переживання.

5. *Фаза «інформування»* – метою даної фази є роз'яснення комбатантам психологічної сутності постстресових розладів як «нормальних реакцій на ненормальні умови бойової обстановки», способів подолання негативних психологічних наслідків бойового стресу. Тут може бути зачитаний загальний список реакцій комбатантів на стрес-фактори бойової обстановки.

6. *Фаза «закриття минулого»* – дана фаза передбачає підведення своєрідного підсумку того, що було пережито. Разом з комбатантами визначаються стратегії подолання негативних наслідків посттравматичних стресових розладів в майбутньому, випадки, в яких комбатант повинен шукати додаткової психологічної допомоги та підтримки. Такими випадками можуть бути: наявність постстресових симптомів через 6 місяців після дебрифінгу; збільшення кількості та якості названих

симптомів; наявність труднощів у виконанні найпростішої роботи або різке зниження працездатності [2].

Суворе дотримання правил групової роботи є вкрай важливим при проведенні дебрифінгу, а саме таких: конфіденційність; добровільність; виключення взаємних оцінок, критики, недобррозичливості; робота без перерви з правом виходу учасників за потреби; попередження учасників про можливість повторного переживання під час роботи негативних емоцій і почуттів і необхідності таких переживань в інтересах пошуків шляхів їх подолання; свобода в постановці будь-яких питань, пов'язаних з пережитими подіями й власними станами; ведення розмови лише про свої переживання, а не про реакції інших людей.

Дебрифінг, як вид групової роботи з комбатантами, з наслідками стресогенних впливів, допомагає краще зрозуміти природу травматичного стресу, його симптоми, оволодіти способами ефективного їх подолання, попередити можливість виникнення відстрочених негативних наслідків.

Ще одним методом групової роботи з комбатантами, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, є «Rap»-групи. «Rap»-група (Rap (англ.) – легкий удар) - вид групової психотерапії з людьми, які пережили психотравмуючий стрес.

«Rap»-група, за визначенням Д. Сміта, – група, що дозволяє її учасникам описати, вивчити, трансформувати й структурувати невпорядкований психотравмуючий досвід.

Виділяють групи трьох рівнів розвитку, а саме:

1. Інформаційні групи. Їх метою є поступове підведення комбатантів до дискусії про їх психологічні проблеми, інформування про можливі психологічні наслідки психотравмуючої ситуації. Групи цього рівня можуть вирішувати завдання з надання допомоги комбатантам в подоланні нав'язливих спогадів, страхів, соціальної відчуженості, стану горя та депресії, підвищення самоконтролю й активності в спілкуванні.

2. Спонукаючі групи. Мета даної групи полягає у створенні умов для аналізу минулого психотравмуючого досвіду комбатанта й співвіднесення його з актуальною життєдія-

льністю. До складу цієї групи можуть входити комбатанти з різними наслідками посттравматичного стресового розладу для розширення діапазону обговорення психологічних проблем, поглиблення довіри до інших людей і відкритості щодо взаємин, поглиблення процесу самопізнання, допомоги в усвідомленні свого негативного Я-образу, розширення компетентності у спілкуванні.

3. Групи розраховані на тривалий період. Основна мета таких груп полягає у взаємодопомозі комбатантів один одному. Під час даної групової роботи обговорюються актуальні психологічні проблеми, і допускається участь осіб, які не мали психотравмуючого досвіду. Таке поступове розширення кола учасників дозволяє наближати умови групи до реального оточення комбатанта. Ставиться завдання на досягнення більш глибоких особистісних змін [2].

Отже, основним негативним наслідком участі комбатанта у бойових діях є посттравматичний стресовий розлад, особлива підступність якого полягає в тому, що з роками у значної частини психотравмованих комбатантів він не згладжується, а посилюється, проявляючись у асоціальній поведінці, неврозподібних реакціях, соматичних захворюваннях, таким чином, стаючи вже предметом турботи не психологів, а психіатрів та медиків.

В нашій армії реадaptaція та реабілітація починається вже в районі бойових дій і передбачає забезпечення психологами частин, які ведуть бойові дії. Після повернення в мирне життя комбатанти мають право розраховувати на реадaptaційні заходи і повноцінну комплексну реабілітацію, частиною якої є групова психологічна реабілітація.

Групова корекційна робота з комбатантами, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, має великі перспективи до застосування в реабілітаційній роботі. На даний момент, коли підвищується увага до особистості комбатанта, армія і соціальні інституції приходять до розуміння, що психологію комбатанта важко переробити наказами. Тому виникає перспективна можливість, досліджувати ефективність застосування різних групових видів робіт різного спрямування для розвитку особистості і подолання віддалених наслідків стресогенних впливів комбатантів.

Список використаних джерел

1. Леонова А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. — 123 с.
2. Психологічне супроводження працівників органів внутрішніх справ, які брали участь у бойових діях : метод. реком. / уклад. М. А. Бардова. — Одеса : ОДУВС, 2014. — 56 с.
3. Пушкарев А. Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А. Л. Пушкарев, В. А. Доморацкий, Е. Г. Гордеева ; под ред. Б. А. Казаковцева. — М. : Издательство Института психотерапии, 2000. — 128 с.

ROMAN POPELIUSHKO

Khmelnitsky

**FEATURES GROUP WORK WITH COMBATANTS
FROM REMOTE CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT**

The article analyzes the features of group work with combatants of the remote consequences of stress effects as actual problems of modern Ukraine. Defined, that it is very important to focus the views of scholars and practitioners, on the analysis group of modern methods of work and effective combination of them when providing assistance and rehabilitation of combatants.

Attention is paid to the fact that group work holds great promise for use in rehabilitation work. Emphasized the fact that there is an opportunity, to investigate the effectiveness of the of different of kinds of works group for overcoming long-term effects of stress effects on combatants.

Key words: combatant, group work, posttraumatic stress disorder, traumatic experience, combat trauma.

РОМАН ПОПЕЛЮШКО

г. Хмельницький

**ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С КОМБАТАНТАМИ
С ОТДАЛЕННЫМИ ПОСЛЕДСТВИЯМИ СТРЕССОГЕННЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ**

В статье проанализированы особенности групповой работы с комбатантами с отдаленными последствиями стрессогенных воздействий, как актуальной проблемы современной Украины. Определено то, что очень важно привлечь взгляды ученых и практиков, к анализу современных групповых методов работы и нахождения эффективного сочетания их при оказании помощи и проведении реабилитационных мероприятий с комбатантами.

Обращено внимание на то, что групповая работа имеет большие перспективы для применения в реабилитационной работе. Отмечено, что появляется возможность, исследовать эффективность применения различных групповых видов работ для преодоления отдаленных последствий стрессогенных воздействий у комбатантов.

Ключевые слова: комбатант, групповая работа, посттравматическое стрессовое расстройство, травматический опыт, боевая травма.

Стаття надійшла до редколегії 27.04.2016

УДК 159.9.075

ДМИТРО ПУГАЧОВ

м. Миколаїв

dmitrij_pugachev79@mail.ru

КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я» ПІДЛІТКІВ У ВІРТУАЛЬНОМУ КОМП'ЮТЕРНОМУ СВІТІ

У статті зроблено спробу синтезувати наукові дані з проблеми Інтернет адикції за останні п'ять років. Одним з ключових напрямків дослідження Інтернет та комп'ютерної адикції було обрано вивчення формування образу «Я» в підлітковому віці. На основі узагальнення наукових даних нами були визначені основні шляхи дослідження, серед яких стали: «Віртуальне-Я», Множинність підліткового образу «Я» в мережі Інтернет та комп'ютерної гри. Представлені особливості віртуальної комунікації в підлітковому віці, а також така актуальна проблема, як підміна реальних цінностей віртуальними та втеча у віртуальний світ комп'ютера.

Розглянуто позитивні та негативні наслідки захоплення в підлітковому віці віртуальним комп'ютерним світом, зроблені висновки.

Ключові слова: образ «Я», «Віртуальне-Я», інтернет залежність, «віртуальний» світ, «віртуальна» комунікація, онлайн ігри.

Історія сучасного світу багато в чому визначається історією розвитку науки, нових технологічних проривів та відкриттів. Для нового покоління підлітків наймасовішим і таким, що тільки наближається до піку свого розвитку технологічним проривом став Інтернет. Саме Інтернет, а не комп'ютер, тому що ера освоєння комп'ютерів вже закінчена, настав час нових гаджетів та різноманітних технічних пристосувань, від смартфонів і планшетів до браслетів – шаго та пульс-мерів.

Однак, як це було з усіма технічними та культурними проривами, ера Інтернету стала причиною ряду складних проблем, однією з яких стало питання комп'ютерної Інтернет адикції. І, якщо в таких країнах, як Південна Корея, Китай та Японія проблема комп'ютерної та Інтернет адикції визнана серйозною загрозою, то Україна тільки рухається в цьому напрямку. У той же час необхідно відзначити, якщо Інтернет-залежністю в підлітковому віці у вищезазначених країнах стурбована насамперед сама держава, то в Україні тільки наукове співтовариство та невелика кількість активістів намагаються привернути увагу громадськості до цієї актуальної проблеми, рішення якої визначатиме обличчя нашої нації через 15–20 років. Таким чином, необхідно не тільки структурувати всі негативні та позитивні фактори Інтернет комунікації, але й

донести вже зроблену низку рекомендацій у першу чергу до батьків. Оскільки саме батьки повинні в доступній та зрозумілій формі розтлумачити своїй дитині, які загрози несе віртуальний світ комп'ютерних ігор та Інтернету.

При цьому ми не дарма ставимо акцент саме на підлітковому віці. На думку багатьох вчених в слідстві таких змін в образі «Я», як виникнення нового рівня самосвідомості та потреби в соціалізації саме підлітки перебувають в «групи ризику» – тих для кого комунікація в віртуальному світі може перетворитися в складну форму адикції [9, 39–40].

В. В. Білоущенко та Р. Т. Чарнецька у науковій статті «Психологічні особливості Інтернет залежності в підлітковому віці» дають наступну характеристику підліткового віку: «Підлітковий вік – це найбільш складний та бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибоким змістом зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку. Це насамперед пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, зміною становища дитини у відносинах з дорослими й ровесниками. В цей час формуються ціннісні орієнтації, закріплюються риси характеру та форми міжособистісної взаємодії, розвивається рефлексія, яка змінює перебіг та характер відносин з іншими людьми та ставлення до самого себе [1].

В останні роки все частіше в науковій літературі досліджується така модальність образу «Я», як «Віртуальне-Я». У зв'язку з цим Н. Н. Корольова, І. М. Богдановська та В. Ф. Лугова в науковій статті «Вплив сучасної інформаційної та медіасередовища на образ «Я» підлітків» зазначають, що «віртуальна особистість», «мережева або віртуальна ідентичність», «Я-віртуальне» і т.п. похідні від поняття «Віртуальне-Я», з одного боку, будуються на підставі смислових складових «Реального-Я», з іншого – «Ідеального-Я». Як і багато інших дослідників Н. М. Корольова, І. М. Богдановська та В. Ф. Лугова вважають, що найбільш схильні до впливу інформаційного середовища в першу чергу підлітки [8].

Однак «Віртуальне-Я» – це тільки спосіб соморепрезентації у віртуальному комп'ютерному середовищі. Необхідно в першу чергу дослідити функціональні особливості цього віртуального середовища, а саме ігрової комп'ютерної реальності. У ході дослідження «Віртуального-Я» підлітків мережі Інтернет О. М. Новікова в науковій статті «Віртуальна гра як засіб формування особистісної ідентичності дітей і підлітків» зазначає, що головним мотивом комп'ютерної ігрової діяльності є бажання приміряти іншу ідентичність (як правило, близьку до ідеального образу себе) [10].

У зв'язку з цим О. М. Новікова вважає, що підлітки у віртуальному просторі комп'ютерної гри обирають для себе один з двох наступних типів поведінки: а) підліток не відмовляється від реального світу. Він бере активну участь у житті колективу, отримує задоволення від самого процесу гри; б) підліток орієнтований на ескапізм. Його світогляд, стиль життя базується на уявному, підмінюючому реальність світі [10].

Ф. П. Власенко у статті «Віртуальна реальність як простір соціалізації індивіда», висловлює дуже важливу думку, стверджуючи, що у віртуальному просторі порушуються фізичні закони незворотності часу, стійкі стереотипи та культурні звички. Віртуальна реальність, на його думку, формує новий тип людини, якій дуже складно переходити від рівня віртуальної реальності до рівня повсякденної реальності [2].

Тож, на нашу думку, враховуючи рівень розвитку сучасних технологій та стрімкість поглиблення Інтернетом молоді, питання: у якому із світів ми залишимося – у реальному чи віртуальному, може повстати перед людством у найближчій перспективі.

Проблема Інтернет залежності існує тривалий час, проте досі не розроблена чітка та загальноприйнята система критеріїв визначення даної адикції. Варто відзначити, що на даний час залишаються мало вивченими довгострокові наслідки залежності від Інтернету. До того ж, якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет залежності цей термін різко скорочується [5, 5–7].

Досліджуючи причини формування Інтернет адикції у підлітковому віці у віртуальний світ О. В. Камінська в своїй статті «Психологічні детермінанти формування Інтернет залежності» розділяє їх на кілька груп:

- індивідуально-психологічні (тривожність, низька самооцінка, замкнутість, сором'язливість, ригідність, конфліктність, агресивність),
- соціально-психологічні (нереалізована потреба в самоідентифікації, фрустрація соціальних потреб, неприйняття особистості групою),
- властивості Інтернет-середовища (анонімність, доступність, можливість використання «Віртуального-Я» при самопрезентації [6].

На думку О. В. Камінської, нездатність у підлітковому віці до сформування адекватного образу «Я» може привести до того, що підліток буде вважати себе неповноцінним, гіршим за інших. Це змушує такого підлітка шукати підтримки в Інтернет середовищі, де спілкуватися набагато легше, адже є можливість зберегти анонімність [6].

Аналізуючи специфіку віртуального простору мережі Інтернет, деякі вчені приходять до думки, що Інтернет сам по собі став доволі простим та привабливим засобом втечі від реальності. Він дає змогу сховатися від різноманітних проблем для тих, хто страждає від негараздів у сім'ї, на роботі. Так, за даними В. В. Білоущенко та Р. Т. Чарнецької 40% досліджуваних підлітків настільки віддають перевагу життю в Інтернеті, що фактично

починають відмовлятися від свого реального життя. Мають нав'язливе бажання у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією. За допомогою Інтернету підлітки задовольняють свої базові потреби, а саме: соціальні потреби та потреби, пов'язані з розвитком особистості [1].

В якості підтвердження вищезначених ідей можна привести дослідження Д. В. Столбова, який в статті «Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка» наводить такі специфічні особливості Інтернет спілкування: а) ілюзія анонімності, яка спонукає підлітка до розміщення відвертої та особистої інформації про себе; б) відчуття безкарності за власні вчинки та дії породжують у підлітка ілюзію вседозволеності та свободи під час спілкування в Інтернеті; в) можливість обмеження кола друзів; г) ілюзія насиченості життя, яка характерна для підлітків, що в реальному житті є сором'язливими, замкнутими, пасивними, байдужими до подій, явищ або оточення; д) сміливість та рішучість дій, жага до нових хвилюючих вражень, поривання до ризикованих дій та учинків [12].

Між тим, О. О. Колесник в статті «Особливості спілкування підлітків в Інтернеті» вважає, що віртуальне спілкування для багатьох сучасних підлітків більш продуктивне, аніж реальне. Вона стверджує, що в віртуальному світі існує можливість відстроченої відповіді, певний часовий інтервал, за який можна встигнути зосередитись, ґрунтовно продумати відповідь. У цьому сенсі для підлітків спілкування в мережі може бути більш привабливим, насамперед через полегшення самопрезентації [7].

Тож, на нашу думку, одним з найнебезпечніших наслідків Інтернет-комунікації може бути втеча підлітка у віртуальний світ гри, або соціальних мереж. Так у якості головної детермінанти втечі у віртуальний світ в підлітковому віці Ю. Є. Водяха вважає так зване «почуття дорослості». Коли підліток, чинячи опір висунутим вимогам з боку дорослих, починає активніше відстоювати свої права на самостійність, це призводить до стану когнітивного дисонансу між членами опозиції «я вже дорослий» – «я потребую підтримки і розуміння з боку дорослих» [3].

Дещо іншої думки дотримуються Л. П. Журавльова та О. В. Камінська. Вони вважають, що основною причиною виникнення залежності від комп'ютерних ігор є те, що особистість вбачає в ігровому середовищі сферу самореалізації, в якій вона відчувається значущою, сильною та впевненою у собі [4].

Все це підліток знаходить в онлайн комп'ютерних іграх, які являють собою не просто гру проти комп'ютерного передбачуваного інтелекту, а гру проти реальних, нехай представлених і опосередковано супротивників.

Онлайн ігри дають змогу людині обирати персонажа, наділеного особистісними якостями, властивими самій особистості гравця, або ж навпаки, тими якостями, які людина хотіла б мати, але не володіє ними. Отже, відбувається ідентифікація з героєм, який зазвичай виступає як сильна особа, що володіє специфічними вміннями, недоступними особистості у повсякденному житті.

Отже, на думку Л. П. Журавльової та О. В. Камінської, представлену у статті «Чинники та механізми Інтернет залежності від онлайн ігор», існує кілька основних механізмів, за допомогою яких підлітки включаються в онлайн ігри та з часом все більш заглиблюються у віртуальний світ: 1. Наслідкування. «В онлайн ігри грають всі мої знайомі, чому б мені не спробувати». 2. Зараження. Позитивні ігрові емоції викликають бажання раз за разом входити у віртуальний світ гри. 3. Навіювання через вплив ЗМІ. «Люди, які грають в онлайн ігри популярні серед моїх однолітків, у них є все, що їм потрібно. Я теж хочу бути як вони!». 4. Проекція потреб у віртуальне середовище. «Якщо я не зайду сьогодні в онлайн гру, я підведу моїх друзів, а ворогам буде легше мене перемогти» [4].

Дослідження комп'ютерної Інтернет реальності було б неповним без розуміння того, що віртуальний світ може мати як негативні наслідки так і позитивні для підлітків, які туди потрапили.

У посібнику для батьків «Діти в Інтернеті, як навчити безпеці у віртуальному світі» під редакцією І. В. Литовченка, С. Д. Максименка, С. І. Болтівця складено перелік як позитивних, так і негативних факторів віртуального світу: «Мережеві освітні ресурси для підлітків

допомагають прискорити й оптимізувати процес навчання, підвищують якість навчання завдяки максимальній структурованості та цікавій формі викладення навчального матеріалу. Діти засвоюють нові цифрові технології та вчаться вільно орієнтуватися в інформаційному просторі. Сучасні Інтернет технології, на їх думку, дозволяють підвищити якість навчання та швидкість усвідомлення, розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу» [9, 9–10].

У статті Є. І. Петрова «Діти і комп'ютер» також наводиться ряд позитивних факторів впливу сучасних Інтернет технологій на підлітків:

- завдяки електронній пошті, відеоіграм, пошуку інформації в Інтернеті зростає швидкість реакції у підлітків на зорові сигнали, підвищується уважність;
- мозок підлітка пристосовується до швидкої обробки щоденних потоків інформації. У багатьох навіть з'являються у мозку особливі нейронні мережі, які вхоплюють потрібне на льоту [11].

При цьому, не слід забувати і про негативні фактори:

- Інтернет зменшує здатність концентруватися, мозок з часом починає очікувати надходження інформації у вигляді стрімкого потоку частинок. Мислення стає уривчастим, читання – поверхневим. У підсумку люди перетворюються на «розшифровувачів інформації». Зона мозку, відповідальна за абстрактне мислення, атрофується;
- мозок втрачає базові механізми, що керують контактами з іншими людьми. Важче стає зчитувати чужу міміку під час бесіди або вгадувати емоцію;
- Інтернет революція занурює людину в стан розсіяної уваги, коли стежиш за всім відразу, ні на чому не зосереджуєшся;
- при захопленні спілкуванням в мережі Інтернет з'являється небезпека забути, що значить дружба в реальному світі. Дружні стосунки витісняються сурогатом, з'являються проблеми у спілкуванні обличчям до обличчя;
- мозок до такого ступеня адаптується до можливостей техніки, що пам'ять практично не використовується. В результаті вона стає поверхневою і короткочасною;
- тривале занурення у цифровий світ викликає перевтому [11].

У тексті даної статті нами було розглянуто актуальну проблему Інтернет адикції в молодшому підлітковому віці. Виявлено ряд детермінант, що лежать в основі формування Інтернет залежності: психофізіологічні особливості молодшого підліткового віку, легкість та доступність інформації в Інтернеті, відчуття безкарності, ілюзія анонімності та інші.

Основними механізмами, за допомогою яких відбувається так звана втеча підлітка у віртуальний комп'ютерний світ є наслідування, зараження, навіювання та проекція потреб, які підліток має в реальному житті на віртуальне середовище.

Багато вчених не обмежуються виключно переліком негативних наслідків Інтернет комунікації, а й говорять про позитивний вплив Інтернету на підлітків.

Але, як констатують вчені, притаманні підлітковому віку специфічні риси такі, як почуття дорослості та потреба самореалізації, спонукають підлітків до жаги пригод та пошуку себе у віртуальному світі. Що призводить до втечі у віртуальний комп'ютерний світ.

Список використаних джерел

1. Білоущенко В. В. Психологічні особливості Інтернет-залежності в підлітковому віці / В. В. Білоущенко, Р. Т. Чарнецька // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. — 2013. — Вип. 1. — С. 33–36.
2. Власенко Ф. П. Віртуальна реальність як простір соціалізації індивіда / Ф. П. Власенко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — 2014. — Вип. 56. — С. 208–217.
3. Водяха Ю. Е. Сравнительный анализ образа отца и матери у подростков с Интернет зависимостью / Ю. Е. Водяха // Научный журнал «Педагогическое образование в России». — 2015. — № 1. — С. 119–123.
4. Журавльова Л. П. Чинники та механізми Інтернет-залежності від онлайн-ігор / Л. П. Журавльова, О. В. Камінська // Наука і освіта. — 2013. — № 7. — С. 44–48.
5. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. — К.: НІСД, 2011. — 47 с.
6. Камінська О. В. Психологічні детермінанти формування Інтернет-залежності / О. В. Камінська // Проблеми сучасної психології. — 2013. — Вип. 22. — С. 194–204.
7. Колесник О. О. Особливості спілкування підлітків в Інтернеті / О. О. Колесник // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. — 2012. — № 15 (2). — С. 28–33.
8. Королева Н. Н. Воздействие современной информационной и медиасреды на образ «Я» подростков / Н. Н. Королева, И. М. Богдановская,

- В. Ф. Луговая // Научный журнал «Universum». Вестник Герценовского университета. — 2014. — № 2. — С. 87—94.
9. Литовченко І. В. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, С. І. Болтівець. — К.: Вид. буд. «Аванпост-Прим», 2010. — 48 с.
10. Новикова О. Н. Виртуальная игра как средство формирования личностной идентичности детей и подростков / О. Н. Новикова // Научный журнал «Педагогическое образование в России». — 2014. — № 2. — С. 146—151.
11. Петрова Е. И. Дети и компьютер / Е. И. Петрова // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. — 2012. — № 1. — С. 133—141.
12. Столбов Д. В. Особенности Интернет-діяльності сучасного підлітка / Д. В. Столбов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка. — 2014. — № 1. — С. 327—331.

DMITRIY PUGACHEV
Mykolaiv

COMMUNICATIVE ASPECTS OF FORMATION OF THE SELF-IMAGE OF TEENAGERS IN A VIRTUAL COMPUTER WORLD

The article attempts to synthesize research on the problem of Internet addiction, data for the last five years. One of the key areas of study Internet and computer addiction was chosen to study the formation of the self-image as a teenager. On the basis of generalization of scientific data, we identified the main ways to study, among which are: the study of «Virtual-I», «Multiplicity» teenage self-image on the Internet and a computer game. In addition, in the text of this article we have studied features of virtual communication in adolescence, as well as such an urgent problem as the substitution of real values and a virtual flight in the virtual world of the computer.

Considers positive and negative impacts hobbies adolescent virtual computer world, the conclusions made.

Key words: «Self-image», «Virtual-I», Internet addiction, virtual world, virtual communication, online games.

ДМИТРИЙ ПУГАЧЕВ
г. Николаев

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОМ КОМПЬЮТЕРНОМ МИРЕ

В статье предпринята попытка синтеза научных данных по проблеме Интернет аддикции за последние пять лет. Одним из ключевых направлений исследования Интернет и компьютерной аддикции было избрано изучение формирования образа «Я» в подростковом возрасте. На основе обобщения научных данных нами были определены основные пути исследования, среди которых стали: изучение «Виртуального-Я», «Множественность» подросткового образа «Я» в сети Интернет и компьютерной игре. Кроме того, в тексте данной статьи нами были изучены особенности виртуальной коммуникации в подростковом возрасте, а также такая актуальная проблема, как подмена реальных ценностей виртуальными и бегство в виртуальный мир компьютера.

Рассмотрены позитивные и негативные последствия увлечения в подростковом возрасте виртуальным компьютерным миром, сделаны выводы.

Ключевые слова: образ «Я», «Виртуальное-Я», интернет зависимость, виртуальный мир; «виртуальная» коммуникация, онлайн игры.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2016

УДК 159.923:316.6

НАТАЛЯ РОЖАНСЬКА, ОТТО ВІЛЬГЕЛЬМ ВОЛЬФ

м. Миколаїв

rnv73@mail.ru

otto_von_wolff@mail.ru

КОРУПЦІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ПІВДНЯ УКРАЇНИ

В статті порівнюються соціальні уявлення студентів та викладачів вищих навчальних закладів Півдня України про корупцію у вищій освіті. Здійснено аналіз наукової літератури (психологічної, педагогічної, юридичної, економічної, соціологічної), присвяченої проблемі корупції в освіті. Викладено результати анкетних опитувань, проведених у грудні 2015 р. – січні 2016 р. співробітниками Чорноморського державного університету імені Петра Могили серед студентів та викладачів вищих навчальних закладів Півдня України. Наведено практичні рекомендації щодо антикорупційного виховання студентів та формування антикорупційної стратегії вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: соціальні уявлення студентів, соціальні уявлення викладачів, корупція у вищій освіті, антикорупційне виховання студентів, європейські освітні стандарти.

У зв'язку із внутрішньополітичними змінами в сучасній Україні та обранням європейського зовнішньополітичного вектору актуалізувалася проблема корупції. Питання боротьби з проявами корупції у різних сферах суспільного життя стоїть у низці найважливіших для влади. Жорстких антикорупційних заходів потребує зближення з Європейським Союзом, який ставить однією з умов виділення фінансової допомоги Україні проведення реформ, в тому числі, спрямованих на боротьбу з корупцією. Євросоюз вважає боротьбу із корупцією однією із початкових умов для запровадження безвізового режиму для українських громадян. Дані вимоги витікають з системи європейських цінностей, серед яких дуже важливе місце належить чесності, відкритості, довір'ю. У зв'язку з цим в Європейському Союзі діють антикорупційні стандарти, які повинні визнаватися і виконуватися державами-членами, до яких прагне долучитися і Україна.

Нажаль, корупція сьогодні є однією зі значних проблем також у сфері вищої освіти України. Корупція в системі вищої освіти представляє серйозну загрозу демократії та правам людини, рівності та соціальної справедливості, повноцінному функціонуванню освітніх організацій, їх економічному розвитку [2, 3]. З точки зору перспективи соціально-

го розвитку, корупція в освітньому секторі може мати більш згубні наслідки, ніж продажність в політиці, митній службі або в інших областях, оскільки містить елементи аморальності і незаконності, залучаючи до сфери свого впливу молодь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема корупції в освіті є предметом міждисциплінарних студій і вивчається в межах соціально-гуманітарних наук: психологічних, юридичних, економічних, соціологічних, педагогічних. Юридичні аспекти корупції в освіті досліджували такі вчені як Л. М. Масюк, А. А. Машиньян, В. І. Берестень, Є. Є. Румянцева, С. Роуз-Аккерман, О. Г. Карпович, П. В. Гулідов, П. В. Ларіонов, С. М. Курганський та ін. В межах юридичних досліджень фактори виникнення корупції в системі освіти розділяють на два рівні: низовий і вищий. Корупція на низовому рівні знаходить свої прояви безпосередньо в процесі навчання: прийом до навчальних закладів, вступні випробування, здача проміжних і випускних іспитів та інше. Корупція на вищому рівні пов'язана з системою акредитації, ліцензування навчальних закладів і, головним чином, з системою розподілу бюджетних коштів на фінансування системи освіти.

Економічні аспекти корупції в освіті досліджували А. Скрипник, В. Д. Андріанов,

Ф. В. Абрамов, С. С. Сулакшин та ін. В межах економічних досліджень корупція розглядається в рамках основних окреслених контурів: економічна корупція, кадрова корупція, побутова корупція. Економічна корупція, як правило, пов'язана зі зловживаннями повноваженнями в області фінансового контролю. Кадрова корупція заснована на взаємозв'язку особи, яка має право призначення на посаду або вплив на результати можливого призначення (обрання) та особи, яка в цій посаді зацікавлена. Виділяється також корупція побутова (що стосується галузі освіти, охорони здоров'я, дорожнього руху та іншого). Небезпека такої корупції криється у тому, що вона стає звичайним явищем та нормою повсякденного життя [5, 5].

Соціальні аспекти корупції в освіті досліджували І. О. Шевченко, І. Гриньова, В. В. Глущенко А. Рябов, Є. А. Борисова, Е. О. Леонтьєва та ін. Зокрема В. П. Андрущенко аналізує основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України, описує такі характерні риси європейської освіти, як демократизм, толерантність, розвиток наукової складової, академічна мобільність, рівний доступ до якісної освіти, інформатизація, мовні стратегії, академічну чесність [1]. Р. Хайнеман дає характеристику системи освіти, вільної від корупції. Її основними ознаками є: 1) рівність доступу до отримання освіти; 2) чесність при розподілі навчальних програм і матеріалів; 3) чесність і прозорість критеріїв вибору вищої освіти; 4) чесність при проведенні акредитації, в якій всі навчальні заклади оцінюються за системою стандартів, відкритих для суспільного обговорення; 5) чесність при отриманні освітніх послуг і товарів; 6) підтримання системи професійних стандартів тими, хто очолює установи, які здійснюють освітню діяльність, незалежно від форм власності установи: приватної або державної [6].

Вивченню педагогічних та психологічних аспектів корупції в освіті присвячені праці таких авторів як Г. Л. Ільїн, К. Рід, В. Аванесов, С. Комков, Н. В. Галкіна, Е. О. Леонтьєва, С. М. Ніколаєв, В. А. Смірнов та ін. Зокрема А. Л. Журавльов, та А. В. Юревич показують, що проблема корупції має яскраво виражені

психологічні складові, а також соціокультурне коріння. Авторами виділяються основні напрямки психологічного вивчення корупції, розглядаються можливості психологічної науки і практики в протидії корупції, такі як зміна толерантного ставлення до неї в суспільстві, мобілізація широких мас населення на боротьбу з нею, психологічний моніторинг законопроектів, тестування кандидатів на «хабаромісткі» посади за допомогою спеціальних психологічних методик [4].

Отже, на сьогоднішній день наявна достатня кількість наукових досліджень проблеми корупції в системі освіти. В психологічній науці дані дослідження в основному зосереджені на виявленні соціально-психологічних причин та факторів корупції. Але не приділено належної уваги аналізу соціальних уявлень про корупцію основних суб'єктів освітньої діяльності.

Метою даної статті є порівняння соціальних уявлень про корупцію у вищій освіті студентів та викладачів ВНЗ Півдня України.

У грудні 2015 р. – січні 2016 р. співробітниками ЧДУ імені Петра Могили було проведено емпіричне дослідження в рамках науково-дослідницького проекту «Наукова розробка імплементації європейських соціокультурних та освітніх стандартів» (номер Держреєстрації 0115U00314, накази МОНУ № 1243 від 31.10.14, № 105 від 09.02.15). В межах даного дослідження було проведено опитування серед студентів та викладачів ВНЗ Півдня України, одним з завдань якого стало виявлення та порівняння соціальних уявлень суб'єктів освітнього процесу про корупцію у вищій освіті.

У першому опитуванні взяли участь 375 викладачів (з них 15,2% представники вузів м. Херсону, 18,1% – м. Миколаєва, 66,7% – м. Одеси). Соціальний портрет респондентів визначався такими показниками як вчений ступінь та стаж науково-педагогічної діяльності. В другому опитуванні взяли участь 409 студентів (з них 14,4% навчаються у вузах м. Херсону, 19,3% – м. Миколаєва, 66,3% – м. Одеси). Соціальний портрет респондентів визначався такими показниками як стать, курс навчання.

Для виявлення соціальних уявлень студентів і викладачів про корупцію у вищій освіті

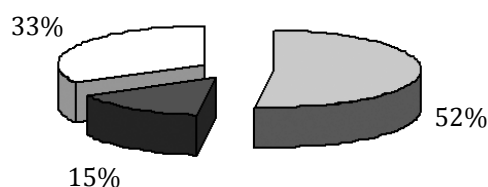


Рис. 1. Розподіл відповідей студентів на питання «Чи доводилось Вам стикатися з випадками корупції у Вашому ВНЗ?»:

■ – ні, не стикався(лась); ■ – так, стикався(лась) сам(а) особисто; □ – так, чув(ла) про це від друзів, знайомих

було застосовано метод анкетного опитування. Під соціальним уявленням розумілося «щоденне уявлення певної групи про ті чи інші соціальні явища, тобто спосіб інтерпретації та осмислення повсякденної реальності» [3]. Студентам та викладачам було запропоновано відповісти на ряд питань, серед яких були питання двох видів: закриті та напівзакриті. Відповіді на питання оброблялися з використанням математико-статистичних методів.

Студентам було задане питання: «Чи доводилось Вам стикатися з випадками корупції у Вашому ВНЗ?». Розподіл відповідей опитаних представлений на рисунку 1. Як можна побачити, приблизно половина опитаних студентів ВНЗ Півдня України або особисто стикалися з випадками корупції у власному вищому навчальному закладі, або чули про це від друзів та знайомих.

Студентам було задане питання: «У яких ситуаціях прояви корупції найбільш поширені у Вашому ВНЗ?». Розподіл відповідей опитаних представлений в таблиці 1. Як можна побачити, найбільш поширені прояви корупції, на думку студентів, в наступних ситуаціях:

Таблиця 1
Розподіл відповідей студентів на питання «У яких ситуаціях прояви корупції найбільш поширені у Вашому ВНЗ?»

Відповіді	%
Вступ до ВНЗ, магістратури	6,2
Під час здачі сесії	41,9
Щоб уникнути відрахування з різних причин	13,5
Отримання стипендії	14,1
Отримання місця у гуртожитку	13,5
При переведенні на інший факультет, у інший ВНЗ, на іншу форму навчання	2,2
«Простий знак вдячності»	4,3
Важко відповісти	4,3
Загалом	100

1) під час здачі сесії; 2) отримання стипендії; 3) отримання місця у гуртожитку; 4) щоб уникнути відрахування з різних причин. Прояви корупції також зустрічаються при вступі до ВНЗ (в тому числі до магістратури), при переведенні на інший факультет, до іншого ВНЗ, на іншу форму навчання.

Студентам і викладачам було задане питання: «Які, на Вашу думку, основні чинники виникнення корупції у ВНЗ?». Розподіл відповідей опитаних представлений в таблиці 2. Як можна побачити, основними чинниками виникнення корупції у ВНЗ як студенти так і викладачі вважають: 1) недостатню оплату праці викладачів; 2) знецінення самої вищої освіти; 3) лінощі студентів, небажання вчитися.

Студентам і викладачам було задане питання: «Які інституції мають, насамперед, протидіяти корупції у ВНЗ?». Розподіл відповідей опитаних представлений в таблиці 3. Як можна побачити, опитані студенти і викладачі

Таблиця 2
Розподіл відповідей студентів та викладачів на питання «Які, на Вашу думку, основні чинники виникнення корупції у ВНЗ?» (у % до кожної групи)

Відповіді	Студенти	Викладачі
Недостатня оплата праці викладачів	26,2	27,8
Загальне знецінення моральних норм	10,2	15,5
Знецінення самої вищої освіти – студенту потрібен лише диплом	24,0	24,7
Лінощі студентів, небажання вчитися	24,0	23,5
Відсутність дієвих форм боротьби з цим явищем у навчальному процесі	14,4	4,8
Ваш варіант	0,3	1,0
Важко відповісти	0,8	2,7
Загалом	100	100

Таблиця 3

**Розподіл відповідей студентів та викладачів на питання
«Які інституції мають, насамперед, протидіяти корупції у ВНЗ?»
(у% до кожної групи)**

Відповіді	Студенти	Викладачі
Ректорати, деканати	26,9	31,5
Органи студентського самоврядування	13,6	24,5
Правоохоронні органи	20,1	18,7
ЗМІ	7,7	5,1
Національне агентство зі забезпечення якості вищої освіти	11,4	8,2
Молодіжні громадські організації	4,4	3,2
Місцеві органи влади	9,0	0,9
Політичні партії	0,6	0,1
Важко відповісти	6,2	7,8
Загалом	100	100

вважають, що боротьбою з корупцією у ВНЗ в першу чергу мають займатися ректорат і деканати. Викладачі також покладають надію на боротьбу з цим негативним явищем на органи студентського самоврядування.

Окрім того, студентам і викладачам було задано питання: «Які нагальні проблеми вищої освіти в Україні, на Вашу думку, потребують першочергового вирішення у найближчі 5–10 років?» Корумпованість викладацького складу ВНЗ вважають такою проблемою 11,7% студентів та 3,8% викладачів. Студентам і викладачам було задане також питання: «Які першочергові кроки для запровадження європейських освітніх стандартів, на Вашу думку, слід здійснити?» На думку 16,4% студентів та 10,5% викладачів таким першочерговим кроком має бути боротьба з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ (хабарі, списування письмових робіт тощо).

В результаті проведеного дослідження було зроблено наступні висновки. Нажаль, корупція сьогодні залишається однією зі значних проблем у сфері вищої освіти України. Корумпованість викладацького складу ВНЗ є однією з нагальних проблем, яка потребує першочергового вирішення у найближчі 5–10 років. Боротьба з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ повинна стати одним з першочергових кроків для запровадження європейських освітніх стандартів у вітчизняній освіті.

Основними чинниками виникнення корупції у ВНЗ учасники освітнього процесу

вважають недостатню оплату праці викладачів, знецінення самої вищої освіти, лінощі студентів та їх небажання вчитися. Соціально-психологічні дослідження вітчизняних та закордонних вчених доводять, що одним з провідних мотивів корупційних дій особистості є прагнення до отримання матеріальних благ. Отже, проблему корупції у ВНЗ можна частково вирішити шляхом підвищення заробітної платні професорсько-викладацького складу.

У даний час причини та механізми корупції в секторі вищої освіти різноманітні. Хабар можна отримати різними способами. Найбільш поширені прояви корупції під час здачі сесії, отримання стипендії, отримання місця у гуртожитку і щоб уникнути відрахування з різних причин. Прояви корупції також зустрічаються при вступі до ВНЗ (в тому числі до магістратури), при переведенні на інший факультет, до іншого ВНЗ, на іншу форму навчання. Опитані студенти і викладачі вважають, що боротьбою з корупцією у ВНЗ в першу чергу мають займатися ректорат, деканати і органи студентського самоврядування. Але для активної участі у боротьбі з корупцією студенти повинні бути компетентними та юридично грамотними.

Зроблені з проведеного дослідження висновки дають можливість сформулювати деякі практичні рекомендації. Складовою частиною антикорупційної стратегії вищого навчального закладу, на нашу думку, повинно стати антикорупційне виховання як складова правового виховання молоді. Антикорупційне

виховання дозволяє розвивати ціннісні орієнтації особистості для формування стійкої громадянської позиції щодо такого явища, як корупція. Однак, система антикорупційного виховання в Україні повністю ще не сформована, її відсутність негативно позначається на здійсненні правової реформи і побудові громадянського суспільства, стані законності і правопорядку. Антикорупційне виховання в вузі – це діяльність співробітників вищого навчального закладу по формуванню і підвищенню правової свідомості та правової культури в цілях протидії різним видам корупційних правопорушень та забезпечення процесу духовного формування та антикорупційної стійкості суб'єктів, що беруть участь в освітньому процесі. У вищому навчальному закладі рекомендуємо здійснення антикорупційного виховання наступними способами: 1) шляхом включення тем, спецкурсів та окремих дисциплін антикорупційної спрямованості в освітні програми, реалізовані вузом; 2) шляхом неформального антикорупційного виховання у вільний від навчального процесу час (заходи агітаційного характеру, конференції, зустрічі з працівниками правоохоронних органів та ін.)

Для протидії корупції та реалізації антикорупційного виховання необхідна цілеспрямована антикорупційна політика навчального закладу. Рекомендуємо, щоб кожен ВНЗ розробив власну антикорупційну програму (як приклад можна навести антикорупційну

програму НТУУ «Київський політехнічний інститут», розроблену у 2015 році). Антикорупційна програма повинна передбачати низку антикорупційних заходів, скерованих на: 1) запобігання корупції (у тому числі на виявлення та усунення причин корупції); 2) виявлення та розслідування корупційних правопорушень; 3) мінімізацію та усунення наслідків корупційних правопорушень. Програма також має включати норми професійної етики працівників та студентів ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. П. Андрущенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. — 2010. — № 4. — С. 5—16.
2. Борисова Е. А. Коррупция в системе высшего образования: перспективы социального контроля (региональный аспект): автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 Социология управления / Екатерина Алексеевна Борисова. — М., 2013. — 30 с.
3. Глоссарий по политической психологии [Электронный ресурс]. — М. : РУДН, 2003. — Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/8/word/socialnoe-predstavlenie>.
4. Журавлев А. Л. Психологические факторы коррупции / А. Л. Журавлев, А. В. Юревич // Прикладная юридическая психология. — 2012. — № 1. — С. 8—21.
5. Сулакшин С. С. Государственная политика противодействия коррупции и теневой экономике в России. Монография в 2-х томах / С. С. Сулакшин, С. В. Максимов, И. Р. Ахметзянова и др. — Т. 1. — М. : Научный эксперт, 2008. — 464 с.
6. Хейнеман С. Образование и коррупция / С. Хейнеман // Народное образование: Общественно-педагогический журнал. — 2004. — № 9. — С. 29—37.

NATALIA ROZHANSKA, OTTO WILHELM WOLF
Mykolaiv

CORRUPTION IN HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS OF SOCIAL REPRESENTATIONS AMONG STUDENTS AND TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SOUTH OF UKRAINE

In the article the social representations of corruption in higher education among students and teachers of higher educational institutions of the South of Ukraine are compared. The scientific literature (psychological, educational, juridical, economic, sociological), devoted to the problem of corruption in education, is analyzed. The results of questionnaires (carried out in December 2015 – January 2016 by employees of Petro Mohyla Black Sea State University) among students and teachers of higher educational institutions of the South of Ukraine are presented. Practical advices for anti-corruption education of students and the formation of anti-corruption strategy of Ukrainian higher educational establishments are formulated.

Key words: social representations among students, social representations among teachers, corruption in higher education, anti-corruption education of students, European educational standards.

НАТАЛЬЯ РОЖАНСКАЯ, ОТТО ВИЛЬГЕЛЬМ ВОЛЬФ
г. Николаев

КОРРУПЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ЮГА УКРАИНЫ

В статье сравниваются социальные представления студентов и преподавателей высших учебных заведений Юга Украины о коррупции в высшем образовании. Осуществлен анализ научной литературы (психологической, педагогической, юридической, экономической, социологической), посвященной проблеме коррупции в образовании. Изложены результаты анкетных опросов, проведенных в декабре 2015 г. – январе 2016 г. сотрудниками Черноморского государственного университета имени Петра Могилы среди студентов и преподавателей высших учебных заведений Юга Украины. Приведены практические рекомендации по антикоррупционному воспитанию студентов и формированию антикоррупционной стратегии высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: социальные представления студентов, социальные представления преподавателей, коррупция в высшем образовании, антикоррупционное воспитание студентов, европейские образовательные стандарты.

Стаття надійшла до редколегії 26.04.2016

УДК 159.972 053.5:616.379-008.64

ЛІЛІЯ РУДЕНКО, ЮРІЙ ГАВРИЛЕНКО, ТЕТЯНА ОСАДЧА
lilianic@mail.ru; yesyur69@gmail.com; osadchatn@mai.ru
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ХВОРИХ НА ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ ТИПУ 1

У статті розглянуті основні причини та ускладнення цукрового діабету 1 типу (ЦД-1), а також механізм розвитку енцефалопатій, які також виникають у дітей, як наслідок основної хвороби. Психологічні проблеми у обстежених пацієнтів, що досліджувались на основі експерименту, проявлялися емоційними порушеннями, які найчастіше зустрічаються у дітей, хворих на ЦД-1. Для дослідження даних порушень були використані доступні психодіагностичні методики, які можливо широко застосовувати у лікувальних закладах у соматично ослаблених дітей для визначення їх психологічного стану. Запропонована методика свідчить про необхідність комплексного підходу обстеження і вибору тактики лікування дітей, хворих на ЦД-1 з наявністю супутньої патології (захворювання ЛОР-органів).

Ключові слова: цукровий діабет 1 типу, діти, емоційні порушення, психодіагностичні методики.

Цукровий діабет 1 типу (ЦД-1) у дітей є і залишається актуальним питанням сьогодення. ЦД-1 є хронічним захворюванням, яке в структурі ендокринної патології займає 4 місце. У нашій країні, як і в усьому світі, значне місце займає зростання кількості дітей, хворих на ЦД-1 [1; 4]. Характерно, що з кожним роком кількість дітей, хворих на ЦД-1 зростає на 5–10%, а кожні 15 років подвоюється [2; 5].

Водночас відмічається тенденція до розвитку захворювання і в ранньому дитячому

віці, що в подальшому суттєво впливає на розвиток ускладнень, інвалідизації дитини та інколи ранньої смертності. Тривалість захворювання, часті перебування в лікувальних закладах, супутня патологія, соматична ослабленість, часті ін'єкції та інше можуть призводити і до психічних порушень у даної категорії дітей. Кожна дитина має право жити повноцінним життям, без обмежень та не страждати соціально і психологічно. Саме тому, зусилля лікарів, психологів, соціальних працівників

повинні бути направлені на забезпечення якісного і тривалого життя пацієнта.

В сучасних наукових публікаціях, що до стану у дорослих, хворих на ЦД значне місце відведено характеристикам психічних відхилень у таких пацієнтів. Доведено, що циклічність розвитку психічної патології при ЦД у них обумовлена взаємодією трьох факторів: психогенних, соматогенних та психогенно-соматогенних.

За даними сучасних наукових досліджень встановлено, що вперше виявлений ЦД пов'язаний зі стресом, страхом, тривогою тощо [1; 3]. Причини розвитку захворювання різноманітні та потребують подальшого вивчення діабетологічною службою та науковцями.

Серед одних із перших місць етіологічних факторів розвитку даного захворювання ставлять психотравмуючу ситуацію. При цьому, відомим є той факт, що саме стрес через підсилену симпатико-адренергічну стимуляцію може призвести до підвищення рівня цукру у крові і виділення його з сечею, і як результат – розвиток важкого захворювання, що в подальшому може призвести до виникнення деменції.

Однак, психічні порушення, які можуть проявлятися і у дітей, хворих на ЦД-1 також часто зустрічаються і на сьогоднішній день є недосконало вивченими. Часті гіпоглікемічні стани, гіпоглікемічні коми і кетоацидоз сприяють виникненню енцефалопатій.

За даними наукових досліджень Д. М. Ісаєва виділяють наступні варіанти діабетичної енцефалопатії: астеничну, експлозивну і апатичну [6]. Астенична енцефалопатія характеризується слабкістю, зниженням пам'яті, уваги, діти швидко втомлюються, плаксиві. Експлозивний тип енцефалопатії характеризується афектами, роздратованістю, збудженням. Для дітей з апатичним типом характерна пасивність, не цікавість, байдужість, психічні процеси загальмовані. Крім того, у дітей, хворих на ЦД-1 може спостерігатись розвиток скритої тривоги, боязнь висоти, темноти, коми, смерті, госпіталізацій, ін'єкцій. Також у таких дітей можуть з'являтися нав'язливі рухи у вигляді обнюхування, покашлювання, оніхофагії та ін. Зустрічаються при цьому порушення поведінки та психопатоподібні

стани збудливого чи істероїдного типу [8]. М. В. Макаричева (1999), В. Бройтигам (1984), Е. ОаггаШа (1983) відмічають, що у 8% – 40% формується патохарактерологічний розвиток особистості з проявами тривожності, відчуття незахищеності, невпевненості у собі.

Діти з хронічними хворобами (наприклад, ЦД-1) прагнуть, щоб про них більше піклувалися, вони відчують незахищеність, а також спостерігається емоційна лабільність характеру. Проведені наукові дослідження констатують, що не існує конкретного типу особистості, характерного для дітей, хворих на ЦД-1. Всі пацієнти по різному ставляться до своєї хвороби: одні перебільшують переживання щодо захворювання, а інші навпаки – ігнорують хворобу та призначене лікування, що утруднює адаптацію дитини у суспільство.

ЦД-1 у дітей на сьогоднішній день є не лише медичною проблемою, а й психологічною. Тривалість захворювання впливає на розвиток психоендокринного синдрому, який відображає негативний розвиток психічних процесів дитини [8]. Існує взаємозв'язок між психосоматичним розладом у даної категорії дітей, який впливає на прогноз перебігу хвороби та вибору тактики лікування. Тому, вивчення психосоматичного стану дітей на ЦД є теж актуальним. За даними наукових досліджень проведених Ю. Г. Самойловою та спів. (2010) встановлено, що у пацієнтів, хворих на ЦД-1, у яких відмічається тенденція до прогресування захворювання та яким не надавалась своєчасна психотерапевтична допомога спостерігалися емоційні порушення, які з часом можуть трансформуватися в депресію різного ступеню. Депресивні стани, особливо у дітей, можуть погіршувати перебіг ЦД-1, та є коморбідними по відношенню до даного захворювання, що впливає на утруднення діагностики психічних процесів дитини.

Тривала гіперглікемія призводить до порушення функції ендотеліальних структур судин і в результаті чого виникають судинні ускладнення та розвиток цитомембран клітин головного мозку. В подальшому в крові з'являється нейроспецифічна енолаза та її високий рівень підвищує ризик розвитку у хворих діабетичної енцефалопатії, що сприяє формуванню психоендокринного синдрому.

Враховуючи, що у дитячому віці діабетична енцефалопатія не має явних клінічних проявів, постановка діагнозу є пізньою і здійснюється на стадії формування більш тяжких ускладнень; таких як неврологічні та психічні порушення. Відсутність ранніх діагностичних критеріїв та адекватного лікування сприяє погіршенню загального стану дитини та труднощам соціальної та психічної адаптації.

Слід відмітити, що психічні порушення, які виникають у дітей, хворих на ЦД-1 можна умовно поділити на дві групи:

1. Первинні психічні розлади, які стають передумовою розвитку ЦД-1 і, як правило, у таких дітей є наявний астенічний, астенодепресивний синдроми, що супроводжуються порушеннями сну, апетиту, вегетативними проявами.
2. Вторинні психічні розлади, які виникають в результаті хвороби.

Діти тривало знаходяться в стінах лікарні, отримують медичні маніпуляції (ін'єкції інсуліном) і як правило вони соматично ослаблені, тому можуть спостерігатись затримка психічного розвитку та передусім страждає емоційно-вольова сфера. Таким чином, у хворих на ЦД-1 спостерігаються зміни настрою, мутизм, апатія, нестриманість, заторможеність та ін. Саме тому, у дітей, хворих на ЦД-1 слід приділити особливу увагу не лише медичним проблемам, а й емоційним порушенням, які займають чільне місце в розвитку захворювання.

Метою нашого дослідження було визначення емоційної сфери у дітей, хворих на ЦД-1.

Діти, хворі на ЦД-1 часто госпіталізуються у лікувальні заклади, тому, емоційне реагування на хворобу може починатися саме з моменту першої госпіталізації. При цьому кожна наступна госпіталізація сприяє розвитку негативних емоцій у дитини. Ряд проведених клінічних досліджень підтверджують, що на ступінь емоційних переживань дитини впливає вік, характер захворювання, тривалість знаходження на стаціонарному лікуванні та кількість госпіталізацій. Діти молодшого віку бояться госпіталізації, медичних маніпуляцій, а у старших дітей крім цього проявляється інтерес до свого діагнозу та перебігу захворювання. Наявність захворювання у дитини є для неї однією із психотравмуючих ситуацій [7].

У хворих дітей, особливо підлітків, частіше спостерігаються страх, тривога, емоційна напруженість, тривожно-депресивний симптомокомплекс, істероїдний тип та формуються типи дисгармонічної адаптації до захворювання такі як: тривожний тип, егоцентричний, сенситивний, анозогностичний. Дослідження проведені Е. А. Михайловою (2013) при яких було обстежено 250 дітей, хворих на ЦД-1, віком 4–18 років довели, що у більшості обстежених дітей (83,3%) виявили невротичні реактивні стани, посттравматичні стресові розлади, розлади адаптації. Спостерігалися реакції активного протесту та негативізму, що проявлялися агресією, грубістю, фобіями, мутизмом, відмовою від ін'єкцій. У хлопчиків підлітків (66,7%) відмічена реакція емансипації (ігнорування порад, вказівок, інструкцій).

Протягом 2013–2014 років нами було проведено клінічне дослідження дітей, хворих на ЦД-1, які знаходились у ендокринологічному відділенні Національної дитячої спеціалізованої лікарні Охматдит м. Києва. У дослідженні приймали участь діти молодшого шкільного віку, хворі на ЦД-1 в середньому 5 років. Загальна кількість обстежених дітей – 21. Діагноз ЦД-1 був верифікований ендокринологами та підтверджений клінічними, інструментальними та лабораторними методами обстеження. За результатами обстеження даних пацієнтів було виявлено що у дітей, хворих на ЦД-1 крім супутньої патології (хронічний тонзиліт, рецидивуючі носові кровотечі, аденоїди 2ст та ін.) відмічались і порушення з боку емоційної сфери.

Для дослідження емоційної сфери у дітей, хворих на ЦД-1 нами були застосовані: графічна методика «Кактус» М. А. Панфілової, «Неіснуюча тварина» та кольоровий тест Люшера. Ці дані психодіагностичних методик можливо використовувати у зазначеній віковій категорії дітей. Методики не складні у використанні, тому їх можливо застосовувати у лікувальних закладах різного рівня. Тривалість проведення кожної методики складала 15–20 хвилин і була проведена з урахуванням загального стану пацієнта, що є обов'язковим для такого обстеження.

Аналізуючи отримані результати, після проведеної методики «Кактус» у дітей, хворих

на ЦД-1 було виявлено наявність агресії переважно на дорослих у (76,2%). Це пояснюється тим, що постійні ін'єкції інсуліна, які отримує дитина від медичного персоналу не є приємним відчуттям. Агресія спостерігалась як помірного рівня переважно на одноклітків, так і низького, яка необхідна дитині для психологічного захисту. Крім цього виявили занижену самооцінку у (66,7%) дітей. Завищення самооцінки, наявність ознак егоцентричності та прагнення бути лідером виявлено у (33,3%) дітей. За допомогою цієї методики виявили, що більшість дітей цінують сімейні відносини та прагнуть домашнього захисту (67,5%). Поодинокі випадки зниження прагнення до домашнього захисту у (33,5%) дітей. Використання дітьми для малюнку синього кольору свідчило про внутрішній спокій та гармонію, зеленого – про цілеспрямованість і рішучість, впертість, честолюбство; жовтого – наявність творчого потенціалу та гнучкості до життєвих обставин, готовність до змін, радість; коричневого – почуття тривоги та певного дискомфорту; червоного – енергійність, активність у всіх напрямках, активна діяльність.

Отримані результати тесту «Неіснуюча тварина» показали, що у більшості дітей (56,8%) спостерігаються страхи, відчуття незахищеності та тривожності.

З метою виявлення нервово-психічного стану, стійкості до стресів, комунікативних здібностей та внутрішньо-особистісного конфлікту нами був застосований кольоровий тест Люшера. За отриманими результатами обстеження відмітили, що більшість дітей невпевнені в собі, не рішучі, самооцінка занижена, емоційно лабільні, тривожні у них спостерігається втомлюваність, виснаженість (64,3%). Незначна кількість дітей (17,3%) мала позитивний емоційний стан, який характеризувався емоційним задоволенням, прагненням спілкуватися.

Резюмуючи вищесказане та враховуючи тяжкість і тривалість захворювання у дітей, хворих на ЦД-1 нами було підтверджено на основі використаних психодіагностичних методик, що у них спостерігаються суттєві зміни в емоційній сфері.

Тому, вважаємо за необхідне для комплексного супроводу дітей, хворих на ЦД-1 залучити до командної роботи спеціалістів різного профілю (ендокринологів, педіатрів, офтальмологів, неврологів, оториноларингологів) а також і психолога. Це сприятиме зникненню ризику розвитку у дітей, хворих на ЦД-1 вторинних психічних порушень, що є запорукою швидкого одужання та кращої їх соціальної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Большова О. В. Цукровий діабет у дітей та підлітків України: епідеміологія, діагностика, лікування, ускладнення / О. В. Большова, О. Я. Самсон, В. А. Музь та ін. // Сімейна медицина. — 2008. — № 1. — С. 23—28.
2. Будрейко О. А. Ускладнення цукрового діабету 1 типу в дітей та підлітків / О. А. Будрейко // Український журнал дитячої ендокринології. — 2012. — № 1. — С. 27—36.
3. Вовненко К. Б. Психологические особенности детей и подростков, больных сахарным диабетом. / К. Б. Вовненко // Специальная психология. — 2005. — № 1. — С. 55—59.
4. Гавриленко Ю. В. Особенности поражения ЛОР-органов у детей и подростков с сахарным диабетом 1 типа / Ю. В. Гавриленко // Современная педиатрия. — 2015. — № 7 (71). — С. 62—65.
5. Зелінська Н. Б. Статистика цукрового діабету у дітей в Україні (аналіз і прогноз) / Н. Б. Зелінська, Є. В. Глоба, Н. Л. Погодаєва // Клінічна ендокринологія та ендокринна хірургія. — 2013— Т. 42, № 1. — С. 80—83.
6. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев — СПб.: Речь, 2005. — 400 с.
7. Михайлова Э. А. Психические расстройства у детей при сахарном диабете 1 типа / Э. А. Михайлова // Український журнал дитячої ендокринології. — 2013. — № 1. — С. 30—34.
8. Шац И. К. Психологическое сопровождение тяжело больного ребенка. Монография / И. К. Шац. — СПб.: Речь, 2010. — 192 с.

LILIA RUDENKO, IURII GAVRYLENKO, TETIANA OSADCHA
Kyiv

EXAMINATION OF EMOTIONAL DISORDERS IN LOWER SCHOOL AGE CHILDREN WITH TYPE 1 DIABETES

Main causes and complications of type 1 diabetes in children as well as mechanisms of encephalopathy development as a consequence of the main disease are considered in the paper. Psychological disorders of examined patients separated out emotional states, which children with type 1 diabetes are most frequently in. Available psychodiagnostical methods were used to explore such disorders. Those methods can be widely

used in medical institutions to determine psychological state of somatically weakened children. Suggested method indicates on the necessity of a complex approach to examination of and treatment selection for children with type 1 diabetes and pathologies of ENT organs.

Key words: type 1 diabetes, children, emotional disorders, psychodiagnostical methods.

ЛИЛИЯ РУДЕНКО, ЮРИЙ ГАВРИЛЕНКО, ТАТЬЯНА ОСАДЧАЯ
г. Киев

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БОЛЕЮЩИХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ ТИПА 1

В статье рассмотрены основные причины и осложнения сахарного диабета типа 1 (СД-1), а также механизм развития энцефалопатий, которые возникают у детей, как следствие болезни. Психологические проблемы у исследуемых пациентов, которые были обследованы на основе эксперимента, проявились эмоциональными нарушениями, которые чаще встречаются у детей больных СД-1. Для исследования данных нарушений были использованы доступные психодиагностические методики, которые возможно широко использовать в лечебных учреждениях у соматически ослабленных детей для определения их психологического состояния. Предложенные методики свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к обследованию и выбору тактики лечения детей с СД-1 и наличием сопутствующей патологии (заболевания ЛОР-органов).

Ключевые слова: сахарный диабет типа 1, дети, эмоциональные нарушения, психодиагностические методики.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 159.923-057.19

ОЛЕГ РУДЮК

м. Рівне

o.w.rudiuk@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ СТРУКТУРИ БЕЗРОБІТНИХ

У статті представлено досвід вивчення особливостей особистісної структури безробітних. Зокрема виявлено специфічні особливості прояву особистісних характеристик у безробітних різної статі і з різним типом переживання кризи. Емпіричними корелятами особистісної структури безробітних у дослідженні визначено характеристики їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів.

Дослідження статевоспецифічних особливостей прояву особистісних характеристик у безробітних дозволило виявити достовірні відмінності за низкою характеристик їх смисложиттєвих орієнтацій: у чоловіків більш вираженими виявилися «цілі в житті», «локус контролю-Я» і «процес життя», а у жінок – «професійна ідентичність» і «локус контролю життя». В аспекті особистісної самоактуалізації достовірно вищий рівень «сенситивності», «спонтанності», «мотивації саморозвитку», «пізнавальних потреб» і «самоприйняття» виявлено у безробітних жінок, а «опори на себе» і «самоповаги» – у чоловіків.

Ключові слова: особистість, безробіття, криза, переживання кризи, смисложиттєві орієнтації, особистісна самоактуалізація, особистісні атрибуції.

Деформація звичних форм соціально-економічного розвитку породжує у значної частини нашого суспільства шерех загрозливих за своїми масштабами кризових явищ, в тому числі і у сфері трудової зайнятості. В су-

часних умовах це закономірно проявляється в трендах невизначеності та кризовості професійного розвитку особистості, який все більше втрачає риси лінійності, нормативної стабільності і безперервності.

Найбільш очевидним феноменом кризового професіогенезу особистості виступає безробіття, яке в умовах перманентної соціально-економічної депривації акумулює в собі найбільш небезпечні ризики для її цілісного і повноцінного функціонування. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність у наданні кваліфікованої психологічної допомоги безробітним, проектуванні технології їх психологічного супроводу, навчанні оптимальним і корекції неоптимальних способів подолання кризи безробіття. Вивчення особистісних особливостей безробітних виступає в такому разі необхідною умовою і основою для розробки науково обґрунтованої системи подібних заходів.

Теоретичне підґрунтя для наукової рефлексії цієї складної соціально-психологічної проблеми заклали своїми працями такі українські вчені, як: Г. Балл, О. Бондаренко, І. Зазюн, З. Кісарчук, О. Киричук, Г. Ложкін, С. Максименко, І. Маноха, В. Моргун, В. Панок, П. Перепилиця, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін. Сучасна науково-психологічна інтерпретація феномену безробіття, вивчення особливостей особистісної структури безробітних знайшли своє відображення у роботах О. Бреусенко, І. Бринзи, Н. Глуханюк, М. Дмитрієвої, А. Дьоміна, С. Євдокимової, О. Житник, М. Кліщевської, О. Михайлової, Ю. Павлова, О. Рябової, В. Солнцевої, С. Шафікової та ін. При всьому розмаїтті досліджуваних характеристик безробітних поза фокусом наукової рефлексії залишаються фактори, що визначають специфічні особливості їх особистісної структури. Власне в даному дослідженні зроблено спробу емпірично виявити особливості прояву особистісних характеристик у безробітних різної статі і з різним типом переживання кризи (характером кризової ситуації).

На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає у вивченні особливостей особистісної структури безробітних. Її конкретизація в рамках даної статті дозволила визначити основні завдання:

1. Емпіричне дослідження особистісних характеристик безробітних.
2. Виявлення відмінностей у рівні прояву особистісних характеристик у безробітних з різними статевоспецифічними і типологічними особливостями.

Об'єктом емпіричного дослідження стала безробітна молодь віком від 18 до 35 років з різним стажем безробіття. Структура вибірки, яка налічувала 137 осіб, в якісному аспекті відповідала соціально-демографічним і професійним характеристикам безробітних, зареєстрованих Рівненським міським центром зайнятості, на базі якого і проводилася основна частина дослідження. Емпіричними корелятами особливостей особистісної структури безробітних у даному дослідженні є характеристики їх *смысловиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів*.

Дослідження *смысловиттєвих орієнтацій* безробітних було проведене за допомогою методик: «Тест *смысловиттєвих орієнтацій*» (Д. Леонтьєв) [3], «Тест визначення індивідуальної міри рефлексивності» (О. Карпов, В. Пономарьова) [2], «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [4]. В якості характеристик *смысловиттєвих орієнтацій* безробітних було визначено: «цілі в житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю-Я», «локус контролю-життя», «осмисленість життя», «рефлексивність», «професійну ідентичність». Шеріг визначених характеристик вже досліджувався багатьма авторами в рамках емпіричної розробки різних аспектів актуальної проблеми.

Дослідження особистісної самоактуалізації безробітних було проведене за допомогою методики «Діагностика рівня саморозвитку» (Л. Бережнова) [6] і «Самоактуалізація особистості» (Е. Шостром) [5]. Особистісну самоактуалізацію безробітних було операціоналізовано через характеристики: «часової компетентності», «опори на себе», «сенситивності», «спонтанності», «самоповаги», «самоприйняття», «синергічності», «пізнавальних потреб», «креативності», «мотивації саморозвитку». Їх вибір було здійснено у відповідності з цілями емпіричного аналізу і з огляду на досвід їх дослідження іншими авторами в рамках вивчення різних аспектів актуальної проблеми.

Дослідження особистісних атрибутів безробітних було проведене за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд) [5]. Характеристиками

особистісних атрибутів безробітних у дослідженні виступили: «інтернальність в області досягнень», «інтернальність в області невдач», «інтернальність в області виробничих відносин». Доцільність вибору такої конфігурації особистісних атрибутів обґрунтована результатами багатьох вітчизняних і зарубіжних досліджень.

Характер відмінностей у рівні вираженості особистісних характеристик в групах безробітних різної статі та з різним типом переживання кризи визначався за допомогою непараметричного методу Манна-Вітні.

В ході дослідження статевоспецифічних особливостей вираженості смисложиттєвих орієнтацій у безробітних було зафіксовано статистично значимі відмінності за рядом характеристик: «цілі в житті», «локус контролю-Я», «професійна ідентичність» ($p < 0,001$), «процес життя» ($p < 0,01$) і «локус контролю-життя» ($p < 0,05$).

Якщо проаналізувати табличні дані (табл. 1), то стає очевидним, що безробітні чоловіки демонструють достовірно вищий, ніж безробітні жінки, рівень цільової визначеності у майбутньому і віри в свої сили контролювати події власного життя, побудувати його у відповідності зі своїми уявленнями про його смисл. У чоловіків також, хоча і з нижчим рівнем статистичної значимості, проявляється більш виражена тенденція сприймати своє

життя як цікаве, емоційно насичене і наповнене смислом.

Натомість, у безробітних жінок прослідковується більш виражена, ніж у чоловіків, ідентифікація з професією і переконаність в тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в житті.

Можливу інтерпретацію виявленим фактам можна дати через призму даних, отриманих А. Дьомінім при дослідженні механізму подолання індивідуальної кризи зайнятості у випускників вузів. Так, дослідником були виявлені значимі відмінності, пов'язані зі статтю, між випускниками, які працевлаштувалися, і тими, хто перебував після закінчення вищого навчального закладу в статусі безробітного. Серед працевлаштованих випускників частка чоловіків була достовірно вищою [1].

Це дозволяє нам опосередковано підтвердити думку про існування єдиної детермінуючої основи патерну когнітивно-емоційних (особистісно-смислових) і конативних параметрів конструктивного перетворення (подолання) кризової ситуації, пов'язаної з втратою трудової зайнятості. Вона пов'язана з особистісними характеристиками, які виявилися достовірно вищими у чоловіків: «цілями в житті» і «локусом контролю-Я».

Виходячи з того, що параметри подолання є функціональними проявами характерис-

Таблиця 1

Статевоспецифічні відмінності прояву смисложиттєвих орієнтацій у безробітних

Характеристики смисложиттєвих орієнтацій	Стать досліджуваних				<i>p</i>
	жінки		чоловіки		
	<i>M_x</i>	<i>s_x</i>	<i>M_x</i>	<i>s_x</i>	
Цілі в житті	27,8	8,1	31,2	8,8	0,001
Процес життя	22,9	8,6	25,6	10,5	0,002
Результативність життя	18,9	7,2	18,3	9,2	0,590
Локус контролю-Я	17,8	5,7	20,6	5,3	0,001
Локус контролю-життя	27,0	8,3	23,9	11,3	0,031
Осмиленість життя	110,1	20,0	110,7	21,9	0,329
Рефлексивність	5,8	2,6	5,5	2,6	0,176
Професійна ідентичність	2,2	0,8	1,9	0,8	0,001

Таблиця 2

Статевоспецифічні відмінності прояву особистісної самоактуалізації у безробітних

Характеристики особистісної самоактуалізації	Стать досліджуваних				p
	жінки		чоловіки		
	M _x	s _x	M _x	s _x	
Часова компетентність	8,1	4,8	7,5	4,5	0,209
Опора на себе	48,0	20,0	53,4	19,6	0,013
Сенситивність	8,3	2,5	6,6	2,6	0,001
Спонтанність	7,0	3,2	4,9	3,6	0,001
Самоповага	9,1	3,6	10,0	3,2	0,030
Самоприйняття	11,5	6,2	9,9	5,6	0,015
Синергічність	4,0	2,0	3,6	2,1	0,060
Пізнавальні потреби	6,9	3,0	6,0	3,1	0,010
Креативність	8,0	3,6	8,4	3,2	0,395
Мотивація саморозвитку	33,6	8,7	30,4	8,1	0,001

тик особистості, можна припустити, що конструктивний характер подолання таких кризових явищ як безробіття визначатиметься симптомокомплексом специфічних особистісних детермінант.

Дослідження стевоспецифічних особливостей вираженості рівня особистісної самоактуалізації у безробітних дозволило зафіксувати достовірні відмінності між такими характеристиками: «сенситивність», «спонтанність», «мотивація саморозвитку» ($p < 0,001$), «пізнавальні потреби» ($p < 0,01$), «опора на себе», «самоприйняття», «самоповага» ($p < 0,05$) (табл. 2).

Достовірно більш вираженими у жінок, у порівнянні з чоловіками, виявилися тенденції до підвищення чутливості до власних переживань і потреб, більш глибокого і тонкого відчуття себе, до безпосереднього і відкритого вираження своїх почуттів і емоцій у поведінці, до пізнання оточуючого світу, до розширення меж власної життєвої компетенції, до саморозвитку у професійній сфері, до змістовного наповнення і розширення власного професійного простору і до прийняття себе всупереч власним недолікам.

Чоловіки ж проявляють виражену схильність бути більш незалежними від суспільної думки і зовнішнього впливу, у своїх вчинках керуватися інтеріоризованими принципами і

мотивами і опиратися на власні почуття і думки, а також поважати і цінувати себе за свою силу.

З огляду на це, стає очевидним, що у безробітних чоловіків виражена раціонально-прагматична настанова і проблемно-фокусована стратегія реагування на ситуацію професійного виключення, а безробітні жінки керуються в більшій мірі емоційно-фокусованою стратегією реагування на ситуацію можливої професійної декваліфікації. Це підтверджує той факт, що в критичних життєвих ситуаціях, пов'язаних з розбалансуванням системи суб'єктно-середовищних відношень, у суб'єктів більш випукло проявляються статево типізовані (виражені фемінні або маскулінні) характеристики [4].

Аналіз результатів дослідження стевоспецифічних особливостей вираженості особистісних атрибутів у безробітних не виявив достовірних відмінностей за жодною з аналізованих особистісних характеристик (табл. 3).

Табличні дані дозволяють лише говорити про умовно виражений характер таких відмінностей між чоловіками і жінками за «інтернальністю в області невдач» ($p = 0,053$). І хоча емпіричне значення критерію Манна-Вітні (U) не потрапило в зону значимості, умовно це можна інтерпретувати як більш виражену у безробітних жінок, ніж у чоловіків,

Таблиця 3

Статевоспецифічні відмінності прояву особистісних атрибуцій у безробітних

Характеристики особистісних атрибуцій	Стать досліджуваних				p
	жінки		чоловіки		
	M _x	S _x	M _x	S _x	
Інтернальність в області досягнень	26,0	7,6	25,9	6,7	0,944
Інтернальність в області невдач	26,8	7,6	25,2	7,5	0,053
Інтернальність у вироб. відносинах	27,3	6,6	27,3	7,9	0,904

тенденцію брати всю відповідальність за реальний стан речей (безробіття) на себе, локалізувати джерело причинності у собі, аналізувати власні особистісно-професійні якості, які опосередковано сприяли збільшенню ризику потрапляння до лав безробітних. Такі закономірності логічно узгоджуються з даними, отриманими вже при дослідженні статево-специфічних особливостей особистісної самоактуалізації у безробітних.

Необхідність врахування характеру кризової ситуації (нормативний-ненормативний) та його взаємозв'язку з особистісними характеристиками безробітних стало підставою для вивчення особливостей вираженості смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій у безробітних з різним типом переживання кризи.

В ході дослідження особливостей прояву смисложиттєвих орієнтацій у безробітних з

різним типом переживання кризи було виявлено статистично значимий характер відмінностей за такими характеристиками: «локус контролю-життя», «осмисленість життя», «професійна ідентичність» ($p < 0,001$), «процес життя» ($p < 0,01$), «результативність життя» ($p < 0,05$) (табл. 4).

Аналіз даних, представлених у таблиці, дозволяє констатувати, що безробітні, які переживають ненормативну кризу, характеризуються достовірно вищим, ніж «нормативними», внутрішнім локусом контролю по відношенню до життя, вищим рівнем впевненості щодо можливості його контролю і вільного прийняття рішень і втілення їх у житті, вищим рівнем осмисленості всіх значимих його аспектів, вираженою ідентифікацією з професією, високим рівнем переживання своєї професійної цілісності і визначеності «Я», сприйняттям процесу свого життя як цікавого,

Таблиця 4

Відмінності прояву смисложиттєвих орієнтацій у безробітних з різним типом кризи

Характеристики смисложиттєвих орієнтацій	Тип кризи				p
	ненормативна		нормативна		
	M _x	S _x	M _x	S _x	
Цілі в житті	28,4	8,5	29,8	8,5	0,230
Процес життя	25,4	8,5	22,0	10,2	0,002
Результативність життя	19,5	7,4	17,7	8,6	0,022
Локус контролю-Я	18,9	5,7	18,7	5,8	0,894
Локус контролю-життя	27,7	9,2	23,6	9,6	0,001
Осмисленість життя	113,7	18,5	106,0	22,5	0,001
Рефлексивність	5,7	2,7	5,6	2,5	0,579
Професійна ідентичність	2,2	0,8	1,9	0,8	0,001

Таблиця 5

Відмінності прояву особистісної самоактуалізації у безробітних з різним типом кризи

Характеристики особистісної самоактуалізації	Тип кризи				<i>p</i>
	ненормативна		нормативна		
	<i>M_x</i>	<i>S_x</i>	<i>M_x</i>	<i>S_x</i>	
Часова компетентність	8,7	4,6	6,9	4,6	0,001
Опора на себе	47,7	19,7	52,9	20,1	0,012
Сенситивність	8,2	2,6	7,1	2,7	0,001
Спонтанність	6,8	3,5	5,5	3,4	0,001
Самоповага	9,3	3,5	9,5	3,5	0,554
Самоприйняття	12,7	5,9	8,8	5,4	0,001
Синергічність	4,1	2,0	3,6	2,0	0,012
Пізнавальні потреби	6,6	3,0	6,5	3,1	0,562
Креативність	7,8	3,6	8,6	3,2	0,030
Мотивація саморозвитку	32,9	8,4	31,8	8,8	0,129

емоційно насиченого і наповненого смислом і відчуттям задоволення від продуктивності і осмисленості прожитої частини життя.

Оскільки основний відсоток вибірки безробітних з ненормативним типом кризи складають молоді люди, які потрапили під скорочення (40,4% всіх випадків) або після закінчення середніх спеціальних або вищих навчальних закладів в силу дії об'єктивних обставин (відсутність вакансій за отриманою спеціальністю, низька потреба у спеціалістах подібного профілю) не можуть працевлаштуватися за фахом (45,6% всіх випадків), то можна припустити, що кризовий характер (здебільшого неочікуваний і непередбачуваний) самої ситуації професійного виключення приводить до підвищення рівня їх смисловитих орієнтацій («локусу контролю життя», «осмисленості життя», «професійної ідентичності»). Розвиваючи таку логіку, слід було б очікувати зниження рівня вираженості «процесу життя» і «результативності життя», проте результати дослідження свідчать про протилежний характер виявлених тенденцій. В даному випадку, для перевірки і уточнення вказаних припущень необхідно провести додаткове дослідження.

В ході дослідження особливостей прояву

особистісної самоактуалізації у безробітних з різним типом переживання кризи було зафіксовано достовірні відмінності за характеристиками: «часової компетентності», «сенситивності», «спонтанності», «самоприйняття» ($p < 0,001$), «опори на себе», «синергічності», «креативності» ($p < 0,05$) (табл. 5).

Безробітні, які переживають ненормативну кризу, демонструють достовірно вищий, ніж «нормативними», рівень часової компетентності, чутливості до власних переживань і потреб, безпосереднього і відкритого вираження своїх почуттів і емоцій у поведінці, більш виражену тенденцію до прийняття себе всупереч власним недолікам і слабкості і цілісного сприйняття світу і людей, знаходження закономірних зв'язків і осмисленого сприйняття суперечливих життєвих явищ.

Ці результати можна логічно пояснити тим, що ненормативні кризи, зазвичай, виникають внаслідок подій і обставин у професійному житті людини, які важко передбачити і попередити. Саме елемент несподіваності і непередбачуваності викликає той негативний резонанс у свідомості безробітного, інерцію якого доводиться долати за допомогою зовнішніх і внутрішніх ресурсів на протязі тривалого часу. Тому закономірно, що у

Таблиця 6

Відмінності прояву особистісних атрибутів у безробітних з різним типом кризи

Характеристики особистісних атрибуцій	Тип кризи				p
	ненормативна		нормативна		
	M _x	S _x	M _x	S _x	
Інтернальність в області досягнень	26,2	7,5	25,6	7,0	0,514
Інтернальність в області невдач	26,6	8,3	25,7	6,6	0,253
Інтернальність у вироб. відносинах	25,2	6,6	29,8	6,9	0,001

психологічній проекції безробітних, які переживають ненормативну кризу, інтенсивно відбуватимуться процеси атрибуції причин, ревізії можливостей, оцінки шансів і мобілізації ресурсів для конструктивного виходу з неї.

Натомість, у безробітних, що переживають нормативну кризу, виявлені статистично значимі тенденції в більшій мірі керуватися у своїх вчинках інтеріоризованими принципами і мотивами і опиратися на власні почуття і думки, не залежати від суспільної думки і зовнішнього впливу, а також до пошуку творчих і нестандартних рішень в процесі перетворення дійсності.

Якщо зважити на те, що 75,5% усіх безробітних з переживанням нормативних криз становлять молоді люди, які пропрацювали деякий час на підприємствах державного і приватного сектору і з власної ініціативи (невідповідність професійної реальності очікуванню молодого спеціаліста, протиріччя між бажаним сценарієм професійної кар'єри і її реальними перспективами) вирішили змінити фах, то стає очевидним, що їх стратегія реагування на ситуацію професійної декваліфікації буде в більшій мірі визначатися тими характеристиками, які підвищуватимуть шанси успішного виходу з критичної ситуації («опора на себе» і «креативність»).

Аналіз особливостей прояву особистісних атрибутів у безробітних з різним типом кризи показав статистично значимий характер відмінностей лише за «інтернальністю в області виробничих відносин» ($p < 0,001$) (табл. 6).

Достовірно вищий рівень інтернального локусу контролю у сфері виробничих відносин у безробітних, які переживають нормативну кризу, можна логічно пояснити в рам-

ках тієї інтерпретаційної схеми, яка вже була представлена в контексті аналізу характеристик особистісної самоактуалізації. Закономірно, що ті суб'єкти професійного виключення, які з власної ініціативи свідомо змінюють траєкторію професійного розвитку, покладатимуться лише на самих себе у проектуванні власної професійної перспективи і нестимуть повну відповідальність за свій вибір.

На основі визначеної мети, яка полягала у вивченні особливостей особистісної структури безробітних, було досліджено її емпіричні кореляти – характеристики їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів; виявлено відмінності у рівні прояву особистісних характеристик в групах безробітних, диференційованих за статтю та типом переживання кризи.

Аналіз емпіричних даних дозволив виявити, що у безробітних чоловіків більш вираженими виявилися такі характеристики їх смисложиттєвих орієнтацій, як «цілі в житті», «локус контролю-Я» і «процес життя», а у жінок – «професійна ідентичність» і «локус контролю життя». В аспекті особистісної самоактуалізації вищий рівень прояву «сенситивності», «спонтанності», «мотивації саморозвитку», «пізнавальних потреб» і «самоприйняття» виявлено у безробітних жінок, а «опори на себе» і «самоповаги» – у чоловіків.

Аналіз особливостей прояву особистісних характеристик у безробітних з різним типом кризи показав, що такі смисложиттєві орієнтації, як «локус контролю-життя», «осмисленість життя», «професійна ідентичність», «процес життя» і «результативність життя» мають достовірно вищий рівень вираженості у безробітних, які переживають ненормативну кризу. Порівняння характеристик особистісної

самоактуалізації показало, що достовірно вищий рівень прояву «часової компетентності», «сенситивності», «спонтанності», «самоприйняття» і «синергічності» виявлено у безробітних, які переживають ненормативну кризу, а у безробітних з нормативною кризою – вищий рівень «опори на себе» і «креативності». Щодо характеристик особистісних атрибутів, то статистично значимі відмінності виявлені лише у відношенні «інтернальності в області виробничих відносин», яка виявилася достовірно вищою у безробітних, що переживають нормативну кризу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особистісно-сміслових детермінант подолання криз професійного включення у безробітних.

OLECH RUDIUK
Rivne

STUDIES OF PERSONALITY STRUCTURE OF THE UNEMPLOYED

The article deals with the experience of studying of the unemployed personality structure features. In particular, specific features of manifestation of the unemployed of both genders personal characteristics and with different types of crisis experiencing are detected. The characteristics of their life purport orientations, personal self-actualization and personal attributions are defined in the research as empirical correlates of personality structure of the unemployed.

Studies of gender specific features manifestation of personal characteristics of the unemployed have revealed significant differences on a number of characteristics of their life purport orientations, namely such characteristics as «purpose in life», «locus of control-I» and «process of life» are more pronounced among men while «professional identity» and «locus of control-life» among women. In terms of personal self-actualization significantly higher level of «sensitivity», «spontaneity», «self-motivation», «cognitive needs» and «self-acceptance» was detected among the unemployed women, while «relying on themselves» and «self-esteem» characteristics among men.

Key words: personality, unemployment, crisis, crisis experiencing, life purport orientations, personal self-actualization, personal attributions.

ОЛЕГ РУДЮК
г. Ровно

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ СТРУКТУРЫ БЕЗРАБОТНЫХ

В статье представлен опыт изучения особенностей личностной структуры безработных. В частности, выявлены специфические особенности проявления личностных характеристик у безработных разного пола и с разным типом переживания кризиса. Эмпирическими коррелятами личностной структуры безработных в исследовании определены характеристики их смысловых ориентаций, личностной самоактуализации и личностных атрибуций.

Исследование полособенностей проявления личностных характеристик у безработных позволило выявить достоверные различия по ряду характеристик их смысловых ориентаций: у мужчин более выраженными оказались «цели в жизни», «локус контроля-Я» и «процесс жизни», а у женщин – «профессиональная идентичность» и «локус контроля-жизнь». В аспекте личностной самоактуализации достоверно более высокий уровень «сенситивности», «спонтанности», «мотивации саморазвития», «познавательных потребностей» и «самопринятия» выявлено у безработных женщин, а «опоры на себя» и «самоуважения» – у мужчин.

Ключевые слова: личность, безработица, кризис, переживание кризиса, смысловые ориентации, личностная самореализация, личностные атрибуции.

Список використаних джерел

1. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А. Н. Дёмин. — Краснодар, 2004. — 315 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : Изд-во ин-та психологии РАН, 2004. — 424 с.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.
4. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. — СПб., 2003. — 480 с.
5. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. — 320 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 488 с.

Стаття надійшла до редколегії 23.04.2016

УДК 159.923+159.928(043)

МИКОЛА САВРАСОВ, КАТЕРИНА ЄРМОЛЕНКО

М. Слов'янськ

savnick85@mail.ru, kat2007.8080@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті аналізуються основні теоретичні та методологічні досягнення останніх років щодо дослідження соціальної креативності майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ. Створюються необхідні передумови щодо теоретичного та емпіричного вивчення психологічної динаміки соціальної креативності студентів-психологів, впливу особливостей суспільної поведінки та спілкування із оточуючими на специфіку прояву соціальної креативності майбутнього психолога. Стверджується, що психологічна структура та зміст соціальної креативності майбутнього психолога виступають важливими характеристиками успішності його навчальної діяльності, результативності його професійного становлення, оскільки відкривають шлях до з'ясування суттєвих закономірностей та механізмів його подальшої реалізації як особистості та фахівця.

Ключові слова: креативність, особистість, соціум, студент, структура, показник, аналіз, характеристика, рівень.

Структуру креативності та її психологічні компоненти у різні часи та у різних системах понять розглядали у своїх численних роботах вітчизняні та закордонні дослідники. Адже сама по собі ця проблематика увесь час прихована певною завісою таємничості та з великими труднощами піддається науковому аналізу, систематизації та класифікації. У сучасній психологічній науці зазвичай виділяють три основні види креативності: соціальна креативність, особистісна креативність, інтелектуальна креативність. Сама перший з цих видів креативності, що ніби розчинений у людських контактах та взаєминах і привертає нашу увагу. Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання системного погляду на соціальну креативність як складову успішності та професіоналізму майбутнього фахівця у сфері «людина-людина», «людина-соціальна спільнота», виділення та системного аналізу основних її психологічних особливостей, характеристик, критеріїв та механізмів.

У сучасній вітчизняній психологічній науці креативність розуміється як відносно незалежний фактор обдарованості, який не завжди виявляється завдяки тестам інтелекту і навчальних досягненнях та на науковому рівні

досліджується переважно в двох напрямках: особистісний (як результат впливу особистісних рис) та пізнавальний (вплив інтелектуальних властивостей); крім того вважається, що розвитку креативності заважають стереотипні мислення та поведінка, слідування за авторитетами, намагання уникнути ризику та прагнення до успіху попри все [10].

С. Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та зазначає, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [7, 64]. Автор веде мову про те, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [7, 65].

У наших попередніх дослідженнях ми зазначали, що в системі сучасних психологічних уявлень креативність розуміється в якості незвідної до інтелекту функції цілісної особистості, що залежить від комплексу її психологічних характеристик, рівень здібностей до творчості та на основі теоретичного аналізу

чисельних праць наших попередників може бути класифікована за видами на особистісну, соціальну та інтелектуальну креативність, проте цей поділ є доволі умовним [12].

Метою нашого дослідження є здійснення теоретико-методологічного аналізу психологічних підстав дослідження соціальної креативності майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми соціальної креативності майбутніх психологів у сучасних дослідженнях; 2) виділити та описати характеристики соціальної креативності майбутніх психологів та змістові психологічні особливості її прояву у ході професійної підготовки останніх; 3) спроектувати перспективні напрямки подальших прикладних досліджень психологічних особливостей, закономірностей та механізмів соціальної креативності майбутніх психологів.

У ході ретельного аналізу теоретичних та емпіричних досліджень з окресленої проблематики протягом останніх років нами виділені наведені нижче дослідження та досягнуті нашими попередниками результати. Так, О. М. Ігнатович, вивчаючи психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів, зазначає що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації, локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності студентів до творчої самодіяльності дослідниця вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) [5].

Т. М. Розова, аналізуючи креативність в якості чиннику розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, відзначає наявність тісного взаємозв'язку креативності та професійно-комунікатив-

них здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду інших психологічних чинників. До складу професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів авторка включає наступні змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо [11].

Поруч із соціальною креативністю визначають комунікативну креативність, втім ці характеристики креативності попре певну психологічну спорідненість, відрізняються якісною своєрідністю. Так, Р. В. Белоусова пропонує розглядати комунікативну креативність в якості стійкої властивості особистості, що включає комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових компонентів, які сприяють нестандартному, нешаблонному розв'язанню ситуацій спілкування, прояву творчості у спілкуванні, генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних для суб'єкта стратегій поведінки, що спрямовані на забезпечення успішної взаємодії з іншими людьми. В якості структурних компонент комунікативної креативності дослідниця пропонує розглядати: легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність [2].

У процесі дослідження психологічної структури та чинників розвитку соціальних здібностей, О. І. Власова приходить до висновків, що до структури соціальних здібностей, як гетерономного утворення, поряд із соціально-аналітичними властивостями, соціальною чутливістю (емоційний інтелект), здатністю до домінування у спільноті або впливу на інших (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей),

психологічної зрілості як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості входить також креативність у соціальній сфері. Причому, авторка схематично вибудовує загальну онтогенетичну лінію розвитку креативного потенціалу соціальних здібностей як поступовий рух особистості на континуумах «стереотипність – оригінальність» та «дискретність – цілісність» в напрямку створення оригінальних діалектичних за змістом результатів загально соціального значення [1].

Н. М. Макаренко, досліджуючи психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів виділяє серед них зокрема наступні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Дослідниця відмічає, що створення у вищому навчальному закладі середовища, яке дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття страху критики виказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов є важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів [6].

Працюючи над проблемою визначення психологічних умов професійної креативності викладача іноземної мови, Н. Є. Гоцуляк висунула наступні психолого-педагогічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання;

цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових засобів і способів навчання іноземної мови; освоєння викладачем нових методів і методик рішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [3].

Л. В. Мова, узагальнюючи теоретичні відомості щодо психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки зазначає, що важливою складовою процесу фахової підготовки майбутніх психологів є забезпечення їх особистісної самореалізації, що характеризується наступними критеріями особистісної: низький рівень особистісної тривожності; низький рівень агресивності; виражена сила «Я»; гнучкість поглядів; розвинута емпатія; високий рівень креативності; впевненість у собі; емоційна стійкість; самостійність (незалежність суджень) [8].

У процесі виявлення педагогічних умов розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю, І. В. Гриненко дійшов висновку, що їх креативність проявляється в наступних уміннях: прогнозувати результати діяльності; працювати з зоровими опорами; перетворювати інформацію на спосіб діяльності; формулювати запитання проблемно-пошукового зразка; виділяти смислові елементи та висловлювання; ущільнювати й розгортати інформацію; застосовувати аналіз і синтез при опрацюванні інформації та визначенні способів її кодування; встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями; переносити знання й способи діяльності у нову ситуацію (навчально-інформаційні вміння); уявляти, моделювати, комбінувати, перетворювати; оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи [4].

Аналізуючи проблему педагогічної креативності, Т. В. Остафійчук констатує, що педагогічну креативність викладачів-лінгвістів доцільно розглядати як процес, спрямований на пошук, реалізацію та удосконалення засобів викладання іноземної мови та на ретельне розроблення нових оригінальних педагогічних ідей лінгвістичного змісту, що характери-

зується розвиненими мотивами, почуттями, базовим лінгвістичним інтелектом, організаційними та комунікативними вміннями, які дають змогу розкрити, осмислити і реалізувати свої власні творчі можливості [9].

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) встановлено, що соціальна креативність виступає невід'ємною складовою професіоналізму майбутнього психолога та його особистісної самореалізації; 2) до структурних компонентів соціальної креативності майбутнього психолога можна віднести низький рівень особистісної тривожності, низький рівень агресивності, виражена сила «Я», гнучкість поглядів, розвинута емпатія; легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність; 3) в якості перспективних напрямків подальших досліджень у психології соціальної креативності майбутнього психолога окрім з'ясування її психологічних механізмів, форм та закономірностей, доцільно розглядати питання про вплив змінних статі, віку та форм теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів до подальшої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис. ... д. психол. наук: 19.00.07 / О. І. Власова. — К., 2006. — 40 с.
2. Белоусова Р. В. Індивідуально-типів особливості комунікативної креативності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. В. Белоусова. — Одеса, 2004. — 20 с.
3. Гоцуляк Н. Є. Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Є. Гоцуляк. — Хмельницький, 2008. — 20 с.
4. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гриненко. — Хмельницький, 2008. — 20 с.
5. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. М. Ігнатович. — К., 2004. — 21 с.
6. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. М. Макаренко. — К., 2008. — 20 с.
7. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
8. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. В. Мова. — К., 2003. — 20 с.
9. Остафійчук Т. В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Остафійчук. — Івано-Франківськ, 2007. — 20 с.
10. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).
11. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. М. Розова. — К., 2007. — 18 с.
12. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Саврасов. — Харків, 2012. — 18 с.

MYKOLA SAVRASOV, KATERYNA YERMOLENKO
Slavyansk

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR THE STUDY OF SOCIAL CREATIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The theoretical and methodological advances in recent years regarding the social creativity of the future psychologists in the course of their training at the university. The necessary preconditions for a theoretical and empirical study of the psychological dynamics of social creativity psychology students, the influence of the features of social behavior and communication with others on the specifics of manifestations of social creativity of the future psychologist. It is alleged that the psychological structure and content of the future of social creativity are the important characteristics of a psychologist success of its training activities, the impact of his professional development as opening the way to the clarification of essential laws and mechanisms for its further implementation as a person and professional.

Key words: creativity, personality, society, student, structure, figure, analysis, characteristic, level.

НИКОЛАЙ САВРАСОВ, ЕКАТЕРИНА ЕРМОЛЕНКО
Славянск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье анализируются теоретические и методологические достижения последних лет, касающиеся социальной креативности будущих психологов в процессе их профессиональной подготовки в ВУЗе. Создаются необходимые предпосылки для теоретического и эмпирического изучения психологической динамики социальной креативности студентов-психологов, влияния особенностей общественного поведения и общения с окружающими на специфику проявления социальной креативности будущего психолога. Утверждается, что психологическая структура и содержание социальной креативности будущего психолога выступают важными характеристиками успешности его учебной деятельности, результативности его профессионального становления поскольку открывают путь к выяснению существенных закономерностей и механизмов его дальнейшей реализации как личности и специалиста.

Ключевые слова: креативность, личность, социум, студент, структура, показатель, анализ, характеристика, уровень.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.923.2

ВАЛЕНТИНА СЕМИЧЕНКО

hamisek@ukr.net

м. Київ

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті детально обґрунтовуються значимість та необхідність володіння студентами-психологами вербальними засобами, які якісно впливають як на загальний, так і на професійний розвиток особистості, на виконання професійних функцій. Адже професія практикуючих психологів відноситься до класу соціономічних, а значить здійснюється у процесі взаємодії з іншими людьми, тобто в діаді «людина-людина». Представлені результати емпіричного дослідження висвітлили низку суттєвих недоліків навчального процесу, які значно гальмують якісне мовленнєве становлення майбутніх психологів (крен у бік дистанційного навчання, тестової системи контролю знань, скорочення аудиторних годин, об'єднання двох тем, щільна трудова зайнятість студентів тощо). Пропонуються етапи, які сприяють розвитку основ мовленнєвої культури на професійному рівні у майбутніх психологів.

Ключові слова: майбутні психологи, професійна підготовка, взаємодія, спілкування, вербальні засоби, мовленнєва культура, особистість, навчальний процес, соціономічний клас, розвиток.

Сучасна методологія професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі передбачає не лише безпосереднє оволодіння необхідними знаннями, формування системи професійних умінь і навичок, засвоєння базових робочих операцій, алгоритмів, технік і технологій. Не менш важливим напрямом професійного становлення є формування майбутніх

фахівців як особистостей, розвиток у них системи якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій.

Особливу значущість це загальне положення має для підготовки фахівців психологічного профілю. Адже професія психолога відноситься до класу соціономічних, тобто таких, що здійснюються у процесі взаємодії з іншими

людьми. При цьому психолог не лише вступає у цю взаємодію як її учасник. Він, з одного боку, керує процесом спілкування, а, з іншого, здійснює це керівництво на основі проникнення у сутність найскладніших психічних процесів, які завжди мають унікальний, неповторний характер, виявляє базові механізми їх детермінації як у контексті загальної життєдіяльності клієнта, так і безпосередньо в ситуації «тут і зараз».

Ефективність такої складної діяльності залежить значною мірою від бездоганного володіння психологом вербальними засобами. Адже у процесі як безпосередньої взаємодії з клієнтом, так і в процесі осмислення її результатів, визначення подальшої стратегії психолог висуває численні гіпотези щодо сутності подій, що відбуваються, підводить під певні поняття, категоризує відповідні явища, здійснює різноманітні смислові інтерпретації і перевіряє їх на істинність, переводить ці гіпотези і їх інтерпретації у доступну для іншої людини форму, формулює відповідні рекомендації і т.ін. Рішення таких складних питань вимагає відповідного рівня сформованості мовленнєвої культури – загальної, так і, на її основі, професійної.

Проблема формування мовленнєвої культури як важливої складової загального і професійного розвитку особистості, давно і плідно досліджується вченими, а результати цих досліджень активно впроваджуються у практику. Розглядаються питання мовленнєвого спілкування [1], мовленнєвої взаємодії [8], піднімаються проблеми формування мовленнєвої свідомості [6], взаємозв'язку мовлення і мислення [3], велика увага приділяється розробці загальних теорій мовлення [4]. Активно розвиваються дослідження в галузі психосемантики [5], психолінгвістики [2; 7]. Все більше уваги приділяється і такому прикладному аспекту, як мовленнєвий компонент культури ділового спілкування [9]. У практичному плані значний інтерес мають роботи в галузі читання і розуміння текстів студентами вищих навчальних закладів [10], розробці технологій їх оптимізації [11].

Але, на наш погляд, сьогодні ще явно недостатньо уваги приділяється мовленнєвій підготовці майбутніх спеціалістів, у тому числі і психологічного профілю.

Мета даної статті – привернути увагу вчених і практиків до проблеми формування мовленнєвої культури у майбутніх психологів в процесі професійної підготовки.

У процесі емпіричного дослідження (проводилось разом з О. Боднарук) з'ясовувалось, чи забезпечує сучасна професійна підготовка володіння майбутніми фахівцями відповідними вербальними засобами – на рівні сформованості як загальної, так і професійної мовленнєвої культури. Робота зі студентами різних вищих навчальних закладів (непсихологічний профіль підготовки) проводилась після вивчення курсу загальної психології. Студенти психологічного профілю підготовки залучались до роботи на різних курсах навчання.

Дослідження показало:

- У сучасних студентів помітно знижений рівень загальної мовленнєвої культури: їм притаманний малий словарний запас, вони відчують суттєві ускладнення у вільному викладанні думок, опису подій, чіткому утриманні логічних правил. Спостерігається також помітне зниження грамотності, у студентських текстах зустрічається значна кількість як граматичних, так і змістовних помилок.
- У більшості студентів спостерігаються суттєві проблеми в засвоєнні понятійного апарату психології: не сформованість базових психологічних понять, невміння сітко сформулювати відповідні визначення, нездатність відокремити одне явище від іншого або виявити їх спільні смислові зони, довести їх взаємовплив.
- Не тільки студенти непсихологічних спеціальностей, але і майбутні психологи фактично не використовують психологічних понять у реальній життєдіяльності (при описі подій, при характеристиці себе і інших людей). Так, студентам пропонувались завдання, при виконанні яких логічно було очікувати, що вони будуть користуватись термінологічним апаратом, отриманим при вивченні курсу психології (наприклад, описати себе, розповісти про свій життєвий шлях, описати свого друга і т.ін.). Виявилось, що при їх виконанні студенти фактично не користувались отриманими психологічними знаннями, надаючи перевагу побутовій або суто формальній мові.

В якості причин недостатнього володіння студентами-психологами вербальними засобами професійної взаємодії можна назвати наступні:

1. Наукова психологія оперує значною кількістю термінів, якими людина часто користується у повсякденному житті (увага, пам'ять, уява, мислення, особистість, спілкування, діяльність тощо). Загальний смисл цих побутових термінів інтуїтивно студентами достатньо легко схоплюється, але найчастіше є неповним, поверховим, недиференційованим. Водночас досвід використання цих термінів у побуті нерідко викликає у студентів ілюзію знайомості, що блокує більш глибоке проникнення в їх сутність. А інколи призводить до плутанини понять.

2. У навчальному процесі студентам не надається достатня можливість потренуватись у використанні термінологічного апарату психології. У майбутніх психологів надзвичайно жорсткий графік роботи, що обумовлено значною кількістю навчальних дисциплін, які вони повинні засвоїти у процесі навчання, і значним обсягом інформації, що складає зміст цих навчальних дисциплін. Фактично «проговорити» психологічну інформацію вони можуть лише на семінарах, де найчастіше можуть виступити не більше 4–5 студентів з групи.

3. Слід враховувати і той реальний факт, що сьогодні значна кількість студентів недостатньо повно засвоює навчальний матеріал, має суттєві пропуски у знаннях. Особливо часто це спостерігається у студентів, які навчаються і працюють, а, отже, не мають достатнього часу на виконання навчальної програми. І якщо це раніше стосувалось перш за все студентів-заочників, то сьогодні багато студентів-очників, які навчаються за контрактом, змушені працювати, щоб оплатити своє навчання.

4. Не може не насторожувати перспектива широкого впровадження дистанційного навчання з переходом на тестову систему контролю знань. Адже психологічні знання дуже важко піддаються формалізації, перекладу на дидактичні тести. Фактично при такій формі підготовки студенти взагалі не будуть мати реальної мовленнєвої практики, вправлятись у використанні психологічних термінів.

5. Значна кількість майбутніх психологів є в основному прагматично зорієнтованими. Вони вважають, що психологу достатньо володіти спеціальними технологіями, щоб вирішувати всі практичні питання, а теорія мало в чому може їм допомогти. Тому курс загальної психології вони розцінюють як суто формальний. Ними не завжди усвідомлюється його значення в формуванні понятійного апарату, без досконалого володіння яким психолог не може відбутися як фахівець, оскільки сутність тих явищ, з якими він матиме справу, буде він нього прихована.

6. Студенти працюють з поняттями, що відображають ідеальні процеси, які важко розпізнати у реальних поведінкових проявах. Часто це достатньо абстрактні поняття, які без наповнення конкретним змістом являють собою «слова-пустушки» (за визначенням К. Д. Ушинського). Адже відомо, що: «Якщо слова і їх поєднання не наповнюються у свідомості тих, хто говорить або слухає, реальним змістом, це призводить до відриву мовлення від мислення (або мислення від мовлення), що і спостерігається у житті достатньо часто» [3, 49].

7. Психологічні тексти надзвичайно контекстні. Елементарна перестановка слів, достатньо нейтральна у багатьох галузях знань, в психології призводить до виникнення нових смислів. Так, висловлювання «виховання волі чи вольове виховання», «розвиток особистості студента чи особистісний розвиток студента» не є ідентичними, вони описують різні процеси.

8. Достатньо значущими є проблеми, пов'язані з фактичним білінгвізмом, що склався в Україні. І хоча структури української і російської мови достатньо близькі, інформація, що подається на одній мові, не завжди може бути адекватно переведена на іншу мову. Наприклад, зміст терміну «отношение» в російській мові передається в українській мові декількома термінами: «відносини», «відношення», «ставлення», «стосунки», «взаємини». Термін «восприятие» в російській мові в українській має два значення: «сприйняття» і «сприймання». А це вимагає більш ґрунтовного розуміння сутності цих термінів, усвідомлення відмінностей і їх значеннях. Тому в психології

дуже важко зберігати адекватність смислів. До того ж, викладачі не завжди точно передають смисл психологічних термінів і способів їх поєднання, а студенти часто неадекватно розшифровують їх повідомлення.

На жаль, проблемі формування мовленнєвої культури майбутніх психологів приділяється недостатньо уваги. Тема «Мовлення», що вивчається в курсі загальної психології, у найкращому випадку (якщо цей курс розрахований на два роки) вивчається не більше 4 годин, з яких 2 години – лекції, 2 години – семінар. Але ще частіше ця проблема просто приєднується до теми «Мислення». Деякі аспекти роботи з продуктами мовленнєвої діяльності розглядаються в курсі «Логіка», хоча і в явно недостатньому обсязі, оскільки містять більше теорії, ніж практичної роботи над мовленнєвими продуктами діяльності самих студентів. Дещо покращило ситуацію введення у навчальні програми курсу психолінгвістики, але його зміст знов-таки має також більшою мірою теоретичний, ніж прикладний характер.

Виділимо орієнтовно ті етапи, які, на наш погляд, повинні пройти студенти, щоб сформувати основи мовленнєвої культури на професійному рівні.

1. Оволодіння базовими психологічними поняттями, які складають категоріальну основу загальної психології.

- Усвідомлення студентами того, що життєві терміни, які відповідають цим категоріям, не можуть виступати в якості основи для наступного оволодіння психологічними знаннями.
- Засвоєння відповідних цим категоріям наукових визначень.
- Відмова від механічного заучування, розгляд визначень як своєрідних кодів, смисл яких необхідно розшифрувати самому студенту.
- Здатність до уловлювання смислів, що виникають внаслідок співставлення різних способів формулювання визначень.

Види завдань, які можна запропонувати студентам:

- Надати коментарій значення і доцільності кожного слова, яке увійшло в основне (надане у підручнику чи запропоноване викладачем) визначення.
- Потренуватись у розширенні визначення (додавання нових чи його звуженні

(виключення з визначення окремих слів), проаналізувати ті смислові зміни, що при цьому відбуваються.

- Підібрати, порівняти і проаналізувати визначення, надані в різних підручниках, показати переваги, обмеження чи недоліки кожного з них.
- Вибрати найбільш вдале, з точки зору самого студента, визначення і довести, чому він обрав саме його.
- Потренуватись у перекладі визначень з однієї мови на іншу, використовуючи прийом прямого і зворотного перекладу (наприклад, з російської на українську, а отриманий результат - з української на російську), відрефлексувати труднощі, які при цьому виникають.
- Проаналізувати результати перекладу у порівнянні з вихідним визначенням з точки зору тих змін, які відбулися у смисловій структурі визначення і розумінні якостей явища, що цим визначенням відображаються.

2. Оволодіння понятійним апаратом області знань, що вивчається (здійснюється під час вивчення практично всіх дисциплін, що входять у програму професійної підготовки):

- Вловити ті смислові відмінності в базових поняттях, які виникають при переході від однієї області знань до іншої. Наприклад, відмінності у значеннях, що вкладаються в термін «рефлексія» у загальній і соціальній психології.
- Виділити основний принцип, згідно з яким в межах конкретної галузі психологічних знань в базових поняттях виникають відмінності від їх тлумачення в курсі загальної психології.
- Виділити поняття, які є базовими (мають категоріальне значення) саме для даної галузі знань.
- Основні види завдань можуть бути аналогічними тим, що наведені вище. Крім того, можуть бути запропоновані такі прийоми:
- Обравши достатньо нейтральну фразу, розглянути її з точки зору різних галузей психологічних знань. Пропонується визначити, які додаткові смислові нюанси при цьому виникають. Наприклад, проаналізувати фразу «Учень нагрубив вчителю» з точки зору педагогічної, вікової, соціальної, диференціальної психології (звернувши увагу на причини, що викликали таку поведінку, засоби вирішення ситуації, результати).

- Тренування і різних жанрах: написати повідомлення на мові науковій, публіцистичній, розмовній та ін.

3. Оволодіння вмінням описувати реальні події за допомогою системи психологічних термінів:

- Розгляд опису як побудови оригінальної теоретичної моделі конкретної події.
- Визначення головного поняття, на основі якого буде описуватись дана подія (її смислового центру).
- Визначення необхідного і достатнього обсягу понять, які повинні бути залучені до опису події.
- Розбудова послідовності опису (стратегії розкриття смислу і генезису події).
- Визначення кількості структурних компонентів (фраз), яку студент вважає необхідною і достатньою для повного опису подій.
- Визначення індивідуального стилю опису (лаконічність чи розгорнутість фраз, їх складна чи проста побудова).

В якості завдань можуть бути запропоновані наступні:

- Студенту надається набір слів, з яких пропонується скласти розповідь (наприклад, слова: «годинник, туман, книга, рішення, тренування, відмова»). Повідомляється, що ніяких додаткових обмежень не передбачено. Після складання розповіді пропонується проаналізувати, чи були задіяні у тексті психологічні аспекти, які психологічні поняття були використані. Пропонується ще попрацювати над текстом, посиливши психологічну складову змісту.
- Пропонується набір картинок (їх можна, наприклад, взяти з «Атласу з психології» М. В. Гамезо і І. О. Дорошенко, опустивши надані до них варіанти назв). Студентам дається завдання – сформулювати якомога більше назв до кожної з них. Аналізується як кількість варіантів, запропонованих студентами, так і психологічний контекст, відображений у назвах: емоційний фон – позитивний, негативний чи нейтральний; базова ідея, що закладена у назві, що як закон визначає ракурс розгляду сюжету картини, її смисловий центр; розгляд явища у статичності чи в динаміці; лаконізм або розгорнутість назви; ступінь відмінності смислових центрів різних картинок – їх різноманітність чи однотипність.
- Уявити умовну ситуацію – переписка з людиною, з якою ніколи не зустрічались.

Пропонується описати себе. Завдання можна розширити, вводячи варіації: віку (більш молодшого віку, одностатевий, людина старшого віку); статі іншого учасника переписки (чоловік, жінка); мети переписки (дружня, ділова, розважальна). Аналізується: а) наскільки включений в текст психологічний аспект; б) чи змінюється стиль виконаних текстів в залежності від зміни вихідних умов.

- Студенту пропонується описати його життєвий шлях (події, їх послідовність), а потім доповнити його психологічним контекстом (зміни, що відбувались з самим студентом в різні періоди його життя). Аналізується, які психологічні поняття використовуються в якості описових засобів: кількість, якість, доцільність і коректність використання, відповідність тим подіям, що описані.

4. Контроль за логікою розмірковувань:

- Збереження ідентичності понять у всьому тексті.
- Коректне поєднання окремих понять.
- Утримання основної ідеї і утримання чіткої послідовності її викладання.
- Пошук і подолання смислових повторів, логічних стрибків.
- Відсутність недоцільних відступів і пояснень.
- Чіткість і доведеність тверджень.
- Достатність аргументації.
- Вміння виділяти і контролювати підтексти, контексти, мета смисли текстів.

У якості методичних матеріалів для відпрацювання відповідних умінь можна використовувати фрагменти текстів, де відповідні помилки представлені достатньо виразно (наприклад, фрагменти з курсових і дипломних робіт).

Врахування відповідних напрямів роботи, використання наведених вище методичних прийомів дозволяють певною мірою інтенсифікувати процес формування професійної мовленнєвої культури.

Перспективними напрямами подальшої роботи виступають:

- розширення арсеналу засобів формування мовленнєвої культури, створення відповідної методичної бази;
- розробка і апробація технологій формування культури невербального спілкування майбутніх психологів;
- визначення особливостей і шляхів формування мовленнєвої культури спеціалістів різних профілів і т.ін.

Список використаних джерел

1. Богданов В. В. Речевое общение / В. В. Богданов. — Л., 1990.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М., 1999.
3. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. — М., 1975.
4. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Петренко Е. Ф. Основы психосемантики / Е. Ф. Петренко. — Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитарного ун-та, 1997.
6. Портнов А. Н. Структура языкового сознания: феноменологический и антропологический аспекты проблемы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / под ред. Н. В. Уфимцевой. — М. — Барнаул, 2004. — С. 18—28.
7. Психолингвистика / под ред. Т. И. Ушаковой. — М.: ПЕР СЭ, 2006.
8. Стернин И. А. Введение в речевое взаимодействие / И. А. Стернин. — Воронеж, 2001.
9. Стернин И. А. Культура делового общения / И. А. Стернин, М. Е. Новичихина. — Воронеж, 2001.
10. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелева. — К., 1990.
11. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. — К.: Главник, 2004.

VALENTYNA SEMYCHENKO

Kiev

DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING

In the article there is substantiated the importance and need of the ownership of verbal means by psychology students that have the qualitative effect on both the general and the professional development of the individual and on the presentation of professional functions. The profession of psychologists belongs to a class of socionomical professions, and therefore carried out in the process of interaction in a dyad «person to person». There are presented the results of empirical studies which have identified a number of significant shortcomings of the educational process, which significantly impede the quality of speech becoming of future psychologists (bias towards distance learning, the test system of knowledge control, reduction of class hours, the reunion of two or three themes in one theme, full employment status of students, and so on.).

Key words: future psychologists, professional training, interaction, communication, verbal means, speech culture, personality, educational process, socionomical class development.

ВАЛЕНТИНА СЕМИЧЕНКО

г. Киев

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье детально обосновываются значимость и необходимость владения студентами-психологами вербальными средствами, которые качественно влияют как на общее, так и на профессиональное развитие личности, на выполнение профессиональных функций. Ведь профессии практикующих психологов относится к классу социномических, а значит осуществляется в процессе взаимодействия с другими людьми, т. е. в диаде «человек – человек». Представленные результаты эмпирического исследования выявили ряд существенных недостатков учебного процесса, которые значительно тормозят качественное речевое становление будущих психологов (крен в сторону дистанционного обучения, тестовой системы контроля знаний, сокращение аудиторных часов, объединение двух, трех тем, плотная трудовая занятость студентов и т. д.).

Ключевые слова: будущие психологи, профессиональная подготовка, взаимодействие, общение, вербальные средства, речевая культура, личность, учебный процесс, социномический класс, развитие.

Стаття надійшла до редколегії 22.04.2016

УДК 37.015.3

НАТАЛІЯ СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО

м. Харків

Spitsa@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті надано теоретичний аналіз питання психологічних особливостей розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. Розглянуто радянський та зарубіжний досвід у вивченні проблеми через стислу характеристику основних концепцій розвитку особистості. Розкрито зміст основних новоутворень, які є надбаннями раннього юнацького віку, а саме: самовизначення, особистісне самовизначення, життєве самовизначення, моральне самовизначення, соціальне самовизначення, професійне самовизначення, я-концепція. Визначені перспективи подальших досліджень окресленого питання через призму формування й розвитку різних видів мотивації юної особистості з метою подальшої розвивальної та корекційної психологічної роботи з психологічного супроводу процесу професійного самовизначення.

Ключові слова: психологічні особливості, ранній юнацький вік, особистість, самовизначення, я-концепція.

Юнацький вік традиційно вважається періодом інтенсивного – розвитку самосвідомості особистості. Цей процес детермінований, з одного боку, внутрішніми закономірностями розвитку, з іншого – об'єктивними обставинами, у яких відбувається становлення особистості. Надзвичайно важливим стає питання вивчення психологічних особливостей школярів в ранньому юнацькому віці в контексті проблеми психологічного супроводу їх професійного самовизначення.

Мета статті – надати теоретичний аналіз психологічних особливостей розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.

У радянській психології процеси формування й розвитку особистості досліджувались, головним чином, з позиції зовнішніх аспектів: соціальної ситуації (Л. Виготський, Л. Божович) та теорії «провідної» діяльності (Д. Ельконін, О. Леонтьєв). У концепціях розвитку особистості західних психологів (Е. Еріксон, Р. Бернс) проблеми раннього юнацького віку розроблені досить детально і результати досліджень неабияк наближаються до розкриття специфічних механізмів та закономірностей внутрішніх процесів, що відбуваються у самосвідомості особистості. Характерна для раннього юнацького віку зовнішня ситуація – це зміна соціального статусу, нові соціальні умови й обставини, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення соціальних

контактів і новий зміст пред'явлених соціумом вимог. Саме ці обставини, а також необхідність визначити своє місце у житті, що постає перед особистістю, і становлять головний аспект соціальної ситуації розвитку, а також, на думку Л. Божович, виступають як причина формування нової «духовної потреби» – потреби у життєвому самовизначенні [2, 385]. Проте вимога, що пред'явлена соціумом і виступає як зовнішня щодо особистості, не обов'язково може стати причиною виникнення духовної потреби. Духовна сфера життя людини не може повністю підпорядковуватися її соціально-нормативній діяльності. Суспільні відносини виступають умовами, у яких особистість формується як соціальний суб'єкт, але не визначають її як духовну сутність. Отже, треба розрізняти поняття потреби у життєвому самовизначенні й об'єктивну необхідність обрати сферу діяльності, яка виникає перед кожною людиною незалежно від того, чи має вона внутрішню сформовану й усвідомлену потребу у професійному, життєвому, соціальному, духовному самовизначенні [6]. Закономірності розвитку особистості в ранньому юнацькому віці досліджувалися Р. Бернсом. Він, зокрема, зазначав, що типові для цього віку внутрішні конфлікти й стреси пов'язані передусім з необхідністю руйнування тих емоційних зв'язків, що склались у дитинстві, і з формуванням нових відносин [1]. Водночас

у цей період збільшується діапазон рольових виборів у зв'язку з включенням особистості у нову систему відносин. У процесі інтенсивної соціалізації молодшої людини стандарти й цінності суспільства можуть вступати у суперечність з очікуваннями і сформованими типами поведінки особистості, що іноді призводить до рольових конфліктів. На думку дослідника, існує й інший тип внутрішнього конфлікту у цьому віці, а саме – суперечність між вимогами рольової поведінки і потребою у самореалізації, розрив між виконуваною роллю та «істинним «Я». Саме тому проблеми «пошуку ідентичності» [9] і «формування глобальної Я-концепції» [1] виступають на перший план. Формування образу «Я» стає основою для подальших процесів самовизначення. Цей процес ретельно досліджувався І. Коном і він вважав, що головними психологічними надбаннями раннього юнацтва є відкриття людиною свого внутрішнього, світуусвідомлення своєї неповторності й унікальності. При цьому процес самопізнання стає більш усвідомленим і цілеспрямованим [4]. Формування образу «Я» у молодшої людини невідривне від визначення нею власної моральної і соціальної позиції та своїх відносин зі світом, зазначав.

А. Мудрик. Він підкреслював, що найважливіший моменту становленні особистості – це процес «пізнання світу й себе у ньому» [5, 45]. Характерною є потреба у відособленні від дорослих, пов'язана з потребою самопізнання і визначення своєї власної позиції, цінностей, світогляду, стилю життя. Сформований світогляд, як «певна концепція світу і людини» [5, 47] зумовлює рішення й вибір особистості. Таким чином, головні психологічні надбання раннього юнацького віку – активізація і актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції та основ світогляду. Інтенсивний процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень і виступає як «процес визначення себе у світі». Він пов'язаний з реалізацією себе, яка відбувається у двох формах: зовнішній – прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність і внутрішньої – прагнення розкрити свої можливості й здібності у контакті із світом [5, 50–53]. Формування світогляду,

виявлення своєї соціальної позиції, вибір майбутнього соціального становища й засобів його досягнення – головні потреби особистості у юнацькому віці, вважав В. Худик. Світогляд він визначав як «систему переконань, що виявляється у ставленнях особистості до середовища» [7, 4]. У підході цього дослідника увага здебільшого приділяється аспектам соціально-оцінювального характеру. Він, зокрема, вважав, що особистість має оцінювати себе передусім з позиції оточення: «Самовизначення – це визначення своєї корисності для суспільства» [7]. Щоправда, В. Худик зауважив, що формування особистісного ставлення до подій і явищ та певних тенденцій поведінки й діяльності залежить від домінуючих потреб і мотивів особистості, але це не пояснює специфіки формування світогляду саме у юному, віці оскільки, як відомо, особливості мотиваційної сфери і сфери потреб закладаються ще у ранньому дитинстві. Процес самовизначення у юному віці як визначення особистістю своєї позиції представлений також у роботах Д. Фельдштейна. Характерною рисою цього віку дослідник вважав «...перехід від дитинства до дорослості» [8, 5]. Підкреслюючи значення соціального аспекту самовизначення у юному віці, він зазначав, що основою цього процесу є «формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху» [8, 12]. Увагу на те, що необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, звертав М. Гінзбург. Але водночас він зауважив, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка особливо загострюється у період юності. Саме тому самовизначення включене до системи уявлень особистості щодо перспектив у часі й тісно пов'язане з її життєвими планами [3, 20]. Цей зв'язок стає очевидним, коли розкривається специфічна психологічна основа особистісного самовизначення у юнацькому віці – вперше усвідомлюється і активно реалізується в житті спрямованість на майбутнє. На цій особливості акцентував увагу й І. Кон: «Питання «Хто Я?» означає у юності не тільки і не стільки оцінку наявних рис, скільки

визначення перспектив і можливостей: ким я стану, що трапиться зі мною у майбутньому, як і для чого жити?» [4, 199]. За такого підходу майбутнє стає головним «виміром», оскільки життєві плани стають явищем не тільки соціального, а й морального характеру. Вони не вичерпуються питанням «ким бути?», а також містять у собі вирішення проблеми «яким бути?», що стає важливим етапом на шляху морального самовизначення. Таким чином, процеси самовизначення в ранньому юнацькому віці мають глобальний характер. Вони висвітлюються з різних боків з позиції різних підходів, що наявні у психологічній літературі. Аналіз досліджень з проблем самовизначення дає підстави зробити висновок, що у кожному з них висвітлюється певний аспект цілісного процесу, який відбувається в житті особистості й інтенсивність якого надзвичайно посилюється саме в цей період. Формування в особистості індивідуального світосприймання і цілісної картини світу стає усвідомленим процесом і центром духовних пошуків. Вибір світогляду вперше відбувається свідомо і має відношення до життя в цілому. На цей час особистість вже має на досить високому рівні сформований душевно-інтелектуальний «апарат», щоб виробити самостійні ставлення й оцінки, проаналізувати власний досвід, пов'язати своє переживання реальності з духовними і моральними цінностями. Поряд із самовизначенням у світогляді відбувається особистісне самовизначення людини, яке може розглядатися як у змістовному, так і в процесуальному аспектах. Змістовний аспект особистісного самовизначення полягає у формуванні цілісної «Я-концепції», яка містить уявлення про власні індивідуальні риси і наповнена відчуттям своєї неповторності та унікальності. Процесуальний аспект особистісного самовизначення виявляється у початку формування життєвих планів і перспектив. Психологічним ґрунтом для цього служить специфічна спрямованість у майбутнє, яка певним чином пов'язана з усвідомленою потребою у самореалізації. Третій важливий аспект самовизначення в ранньому юнацькому віці – соціальне самовизначення. Його зміст полягає у визначенні молодого людиною «себе серед людей», вибору соціального

становища і визначенні свого місця у системі суспільних відносин. При цьому професійне самовизначення виявляє найтісніші зв'язки з соціальним, оскільки пов'язане з ним як ситуативно, так і змістовно. Водночас воно невіддільне від самовизначення людини у сфері світогляду, моральної позиції, життєвого сенсу і «Я-концепції», мотивації, які зумовлюють її різнобічні зв'язки з навколишнім світом, в т. ч. характер її трудової діяльності. Центральним новоутворенням психічного розвитку раннього юнацького віку є орієнтація на майбутнє, яка визначає життєву перспективу взагалі (а не тільки участь у певній діяльності): це й потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, зрозуміти себе в якості члена суспільства, визначити своє призначення в житті. Для цього потрібен достатній рівень розвитку особистості: аналіз і переоцінка моральних принципів, настанов, щоб побудувати власну систему цінностей, життєвих цілей, перспектив. Зростання інтелектуальних можливостей робить перехід до дорослості періодом змін в цінностях та настановах, в ідеалах, цілях. Тому професійне самовизначення повинно вивчатися у зв'язку з іншими аспектами самовизначення особистості [2].

Початок процесу професійного самовизначення особистості припадає на ранній юнацький вік. У цей період суб'єкт самовизначається, виходячи з внутрішніх потреб особистості, що так чи інакше співвідносяться із суспільними запитами та затребуванням на ринку праці. Дослідження цього феномену привернуло увагу як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, що відобразилось у великому різноманітті поглядів, підходів і теоретичних концепцій.

В ситуації професійного самовизначення на етапі ранньої юності, школяр, перш за все, спирається на мотиваційну сферу, що є в основі вибіркового й диференційованого ставлення до професій та свідомого вибору виду майбутньої трудової діяльності. Мотиви вибору професії обумовлені впливом на людину багатьох чинників – системи соціальних впливів, економічних і демографічних умов, сім'ї, школи, засобів масової інформації тощо. Враховуючи поради батьків, старших і досвідчених людей, кінцеве рішення про вибір

професії все ж приймає сам учень і по можливості реалізовує його. Тому вирішальним фактором є особиста активна позиція учня. Враховуючи те, що однією з важливих передумов успішної самореалізації людини в майбутній професії є узгоджена мотиваційна сфера та професія особистості, важливою є допомога учням у самопізнанні та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Роберт Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2009. — 400 с.
3. Гинзбург М. Р. Жизненные планы как проявление личностного самоопределения старшеклассников / М. Р. Гинзбург // Психологические условия
- формирования социальной ответственности школьников. — М. : Изд. АПН СССР, 1987. — С. 18—22.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 225 с.
5. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А. В. Мудрик. — М. : Просвещение, 1977. — 214 с.
6. Пашахонина Е. Е. Педагогические условия развития творческих качеств личности в процессе профессионального самоопределения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Е. Е. Пашахонина. — М., 2000. — 217 с.
7. Худик А. В. Изучение профессиональной направленности в подростковом и юношеском возрасте / В. А. Худик. — К. : Освіта, 1992. — 32 с.
8. Череди́нченко Г. А. Молодежь вступает в жизнь: Социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства / Г. А. Череди́нченко, В. Н. Шубкин. — М. : Молодая гвардия, 1985. — 176 с.

NATALIA SPYTSIA-ORISHCHENKO
Kharkiv

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY'S PROGRESS IN EARLY PREADULT AGE

The theoretical analysis of personality's psychological features in early preadult age is presented in the article. The foreign and soviet experience of studying the problem is done using the brief summary of the main conceptions in personality's progress. The content of basic formations, which are the attainments of early preadult age are opened. They are: self-determination, personal self-determination, living self-determination, moral self-determination, social self-determination, professional self-determination, self-conception. The future researches prospects are made based on the prism of forming and improvement of different kinds of motivation. The further developmental and remedial psychological work in maintenance of professional self-determination process is needed.

Key words: psychological features, early preadult age, personality, self-determination, self-conception.

НАТАЛІЯ СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО
Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен теоретический анализ вопроса психологических особенностей развития личности в раннем юношеском возрасте. Рассмотрен советский и зарубежный опыт изучения проблемы через краткую характеристику основных концепций развития личности. Раскрыто содержание основных новообразований, которые являются достижениями раннего юношеского возраста, а именно: самоопределения, личностного самоопределения, жизненного самоопределения, морального самоопределения, социального самоопределения, профессионального самоопределения, я-концепции. Обозначены перспективы дальнейших исследований очерченного вопроса через призму формирования и развития разных видов мотивации юной личности с целью дальнейшей развивающей и коррекционной психологической работы по психологическому сопровождению процесса профессионального самоопределения.

Ключевые слова: психологические особенности, ранний юношеский возраст, личность, самоопределение, я-концепция.

Стаття надійшла до редколегії 29.02.2016

УДК159.9-615.815-316.44

СВІТЛАНА УВАРОВА

м. Київ

rector@pa.org.ua

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ СТАНІВ

У статті здійснено аналіз питання психологічної просвіти в контексті проблеми попередження посттравматичних стресових станів. Розкрито зміст поняття посттравматичного стресового стану та охарактеризовано основні його ознаки. Представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до проблеми психологічної просвіти в контексті попередження посттравматичних стресових станів. Визначено зміст, роль, завдання та основні форми психологічної просвіти. Здійснено аналіз основних напрямків реалізації психологічної просвіти як психологічної допомоги населенню в кризових умовах.

Ключові слова: надзвичайні події, посттравматичні стресові стани, вторинна травматизація, психологічна допомога, психологічна просвіта, кризові інтервенції.

У висвітленні поставленого питання ми не можемо оминати реалії кризового сьогодення нашої держави, коли соціальні процеси досягають кульмінації трагедії і неминуче зростає травматизація великих груп людей і цілих народів. Сьогоднішня трагедія України призводить до появи величезної кількості людей, які потребують психологічної допомоги.

На жаль, не існує загальнодержавних досліджень щодо чисельності та важкості психологічних станів травмованого населення під час тих чи інших суспільних криз. Це ускладнює процес оцінки та осмислення реальних масштабів руйнівного впливу, який чинить суспільна криза у психологічному плані. Відповідно, ускладнюється, а інколи унеможливується процес надання необхідної психологічної допомоги у межах програм державного подолання наслідків кризи. Проте, результати багаточисельних зарубіжних досліджень свідчать про те, що ПТСР виникає у 1/5 населення, що опинилося в ситуації травматичного стресу (за відсутності фізичного травмування) [8].

Психологічна просвіта є однією з форм психологічної підтримки та допомоги, яка у світовій практиці зарекомендувала себе як досить ефективна. Попри певні суперечки щодо необхідності надання психологічної інформації постраждалим про їх травматичний досвід, результати практичної діяльності

багатьох кризових психологів (Дж. Герман, Л. Е. Перлман, Б. Прайтлер, О. Романчук, Е. Штауб та ін.) переконливо свідчать про її корисність для багатьох людей, які пережили травматичні події [1; 3; 5; 12].

Мета статті полягає у вивченні питання психологічної просвіти в контексті проблеми попередження посттравматичних стресових станів.

Будь-яка суспільна криза для людини супроводжується переживанням стресів різних ступенів важкості. Одним з можливих психологічних наслідків травматичних стресів є розвиток посттравматичного стресового розладу [8], який визначається як психічний стан, що відображає розвиток характерних симптомів, які виникли після переживання сильних стресів [10].

За даними багаточисельних досліджень посттравматичні стресові розлади виникають щонайменше у 20% людей, які пережили ситуацію травматичного стресу. ПТСР може виникати у катастрофічних обставинах практично у кожної людини, навіть за повної відсутності явної особистісної схильності. Цей психічний розлад виникає у людини як відтермінована реакція на ситуацію, яка пов'язана з серйозною загрозою її життю та здоров'ю.

Прояви ПТСР часто супроводжуються психосоматичними розладами, а також зловживанням алкоголю, наркотиків тощо. У

клінічній картині посттравматичного стресового розладу специфіка травматичної події має певне значення, але загальні закономірності прояву ПТСР не залежать від неї. Головним для появи психологічних та психосоматичних розладів є те, що ці події за своїм характером виходять за межі звичних переживань людини. Ключовими характеристиками, які визначають стресогенність тих чи інших подій, є раптовість, стрімкий темп розвитку катастрофічної події, тривалість впливу, повторюваність та ін. [8].

Відмінністю посттравматичних стресових розладів є те, що вони виникають у великій кількості людей після пережитої ними та поєднуючої їх життєво небезпечної ситуації, яка зазвичай розвивається раптово та стрімко і, в подальшому, незважаючи на значну часову давність, продовжує існувати в якості суб'єктивно значущого психогенного чинника. Часто, на перший погляд, незначні чинники можуть виступити пусковим механізмом, що розгортає на ґрунті попередньої особистісної історії негативні психічні прояви [7].

В межах посттравматичної симптоматики виділяють наступні прояви:

- надмірне збудження (порушення сну, болючі сновидіння з кошмарними сценами травматичної події; тривога, уникання ситуацій, що асоціативно нагадують травматичну подію, підвищена дратівливість тощо);
- напливи нав'язливих спогадів про травматичну подію;
- страхи появи болісних спогадів (як наслідок – розвинена невпевненість, постійні сумніви, нерішучість, обмеження соціальних контактів);
- періодичні загострення депресивних настроїв (притупленість почуттів, емоційна заціпеність, відчай, почуття безвихідності);
- ознаки істеричного реагування (паралічі, сліпота, глухота, нервові тремтіння тощо) [7; 11].

Далі розглянемо зміст, основні завдання, роль та форми психологічної просвіти серед населення, яке перебуває у кризових умовах та переживає наслідки травматичних подій.

Як зауважує Л. А. Пергаменщик, психологічна просвіта вирішує наступні завдання: психотерапевтичне самонавчання та формування запиту на психологічну допомогу [4].

Дж. Герман зауважує, що особливо важливим прояснення змісту симптоматики виступає для людей з посттравматичними стресовими розладами, оскільки такі пацієнти нерідко переживають страх втратити розум, а пацієнти зі складними посттравматичними проявами навіть можуть відчувати, що вони втратили себе. Питання про те, що з ними щось негаразд, безнадійно турбує їх, викликаючи почуття самозвинувачення та морального осуду. Найважливішим для таких пацієнтів виявляється розуміння того, що вони не приречені нескінченно страждати від такого стану і можуть розраховувати на видужання [1].

Як вказують Е. Штауб та Л. Е. Перлман, в цілому психологічна допомога в напрямку інформування може бути реалізована за наступними питаннями:

1) *Вплив психологічних травм та шляхи їх подолання.* Коли людина обізнана про вплив та наслідки психічних травм, вона може легше зрозуміти свої власні страждання і подолати почуття безпорадності. Інформація такого роду може розповсюджуватися в межах освітніх програм для груп та цілих спільнот людей, які зазнали впливу надзвичайних подій.

Б. Прайтлер, у свою чергу, спираючись на досвід роботи з біженцями з різних континентів зазначає, що постраждалі від травматичних подій часто сприймають власну симптоматику як додаткову проблему і, більш того, потерпають від страхів «з'їхати з глузду». Коли ж людина володіє інформацією про психічні реакції на важку травматизацію, їй легше зрозуміти себе та своїх близьких. Завдяки цьому кризова ситуація стає не такою жахливою, а у людини з'являється можливість певного контролю над нею.

2) *Психологічний вплив надзвичайної події.* Зазвичай людина, яка зазнала сильної травматизації, відчуває себе ізольованою від світу, не маючи можливості ні з ким поділитися пережитим жахом. Організація просвітницьких програм створює можливості для постраждалих висловити свої почуття в групі інших постраждалих, розповісти про свій досвід, порівняти, зрозуміти відносний характер свого досвіду і, найважливіше, прийняти його.

3) *Психічні потреби після травматичних подій.* Разом з інформацією про психологічні

наслідки травматичних подій та про скорботу, необхідною є психологічна інформація про те, як полегшити страждання (що можна зробити для самодопомоги та як допомогти рідним та близьким). З цією метою важливо визначити ті стратегії допомоги та подолання, які вже були проявлені та реалізовані серед постраждалих самостійно.

4) *Обговорення, малювання, створення історій.* Дуже часто постраждалим буває надто складно сформулювати та висловити пережиті почуття. В цьому випадку допомогти можуть невербальні художні форми, які для багатьох стають можливістю висловити те, що не можна висловити словами. Крім того, рятувальними в цьому плані можуть виступати написання віршів, розповідей, малювання картин тощо – все те, що допоможе людині створити свій наратив, свою історію того, що не піддається розумінню.

5) *Вторинна травматизація.* Варто зазначити, що посттравматичний стресовий розлад може розвинути не лише у постраждалих, але й у свідків тієї чи іншої надзвичайної події, а також тих, хто надає допомогу найближчим часом після трагедії. Через це серед завдань психологічної просвіти мають бути: надання спеціалістам різних рятувальних служб інформації щодо психологічних особливостей переживання тих ситуацій, в які вони потрапляють; надання інформації про різні форми самодопомоги та психогігієни в умовах високого психічного навантаження. Це також стосується спеціалістів-психологів, які в екстремальних умовах потребують можливостей звернення за порадою до колег та опори на них [5].

Серед завдань психологічної просвіти для людей, які перебувають в кризових умовах, окремо виділяють надання інформації про стресові реакції та захисні стратегії психіки. За потреби, слід коротко обговорити основні стресові реакції, які могли бути пережиті внаслідок травматичної події.

Дуже важливо уникати патологізації реакцій, про які йде мова; не застосовувати категорій «симптоми», «розлади», «травматизація», оскільки зазвичай і без того люди налякані й стурбовані через свої стресові реакції, сприймають себе негативно, переживаючи тривогу («я слабкий», «ненормальний» тощо).

Особливої обережності необхідно дотримуватись спеціалістам, які здійснюють інформування в межах першої психологічної допомоги. Важливо уникати абсолютного запевнення постраждалих в тому, що стресові реакції повністю минуть, оскільки це може спровокувати нереалістичні очікування щодо швидкого відновлення після травматичної події та зникнення всіх симптомів. Натомість більш корисно зауважити, що подібні інтенсивні реакції є нормальними для таких обставин [3].

На користь надання інформації постраждалим відразу після травматичної події свідчить досвід норвезьких психологів, які здійснювали надання першої психологічної допомоги після аварії внаслідок падіння нафтової бурової вишки. Найближчим часом після порятунку працівники отримали короткий сеанс консультування від команди психологів, а також інформаційний бюлетень, присвячений основним симптомам посттравматичного стресового розладу. Крім проявів ПТСР в бюлетені було надано практичні рекомендації:

- по-перше, постраждалим рекомендували розмовляти з іншими про пережите, незважаючи на те, що виникатиме бажання віддалятися та залишатися на самоті;
- по-друге, уникати вживання алкоголю для подолання болісних симптомів.

Через рік після аварії зустріч та інтерв'ю з постраждалими засвідчили, що багато з них усе ще носили з собою отримані від психологів у день катастрофи бюлетені з порадами [1].

Отже, дуже часто для того, щоб розпочався процес опанування, постраждалій людині потрібно спершу отримати чітку та вичерпну інформацію щодо особливостей її психічного стану, а також причин його розвитку. Такий простий крок приводить до того, що людина починає відчувати перше суттєве полегшення, отримуючи можливість сміливо говорити про свої переживання, і можливо, вперше після травматичної події, знаходячи слова, якими можна описати свій стан.

Таким чином, відбувається усвідомлення того, що травматичні симптоми, які викликали у людини занепокоєння та думки про свою «ненормальність», є нормальною реакцією психіки на надзвичайні події, в яких опиняється людина.

Однак слід зауважити, що хоч більшість постраждалих і переживають покращення свого стану після того, як більше про нього дізналися, залишається багато людей, які відмовляються визнавати свої страждання і заперечують їх через почуття сорому чи страх визнання своєї слабкості. В такому разі одне із завдань фахівця має полягати в тому, щоб створити умови для можливості прийняття допомоги постраждалим.

Зміст методик кризової інтервенції при цьому визначається необхідністю визнання пацієнтом реальності свого стану; переконання його в тому, що можливість здійснювати психологічну роботу у напрямку власного зцілення свідчить про потенціал сили, а не про слабкість.

Окремої уваги потребує питання психологічної просвіти, яку здійснюють спеціалісти державних психологічних служб серед військовослужбовців, які перебувають в зоні бойових дій під час гострих суспільних криз в державі.

Серед орієнтовних тем для бесід з військовослужбовцями в межах психологічної просвіти з метою підвищення загальної психологічної грамотності можуть бути наступні:

- етапи переживання травматичної події;
- чинники, що впливають на травматичне переживання надзвичайної події;
- наслідки надмірного вживання алкоголю в стресових ситуаціях;
- особливості підвищення адаптації до умов перебування в зоні бойових дій;
- можливості досягнення емоційної рівноваги у надскладних ситуаціях;
- шляхи подолання посттравматичних стресових станів [9];
- основні психологічні труднощі, які можуть виникати під час виконання завдань бойового чергування;
- ознаки емоційного стомлення та його наслідки для працездатності військових;
- висвітлення змісту та можливостей технік саморегуляції психічних станів для забезпечення психологічної готовності військових та попередження виникнення негативних станів в умовах екстремальних подій;
- шляхи та методи відновлення психічних та фізичних сил військових;
- основи техніки мобілізуючого (підвищує функціональні можливості організму, допомагає подолати сонливість, млявість,

втому, пов'язану із монотонною діяльністю, мобілізує увагу) та заспокоюючого дихання (дозволяє нейтралізувати надмірне збудження після стресових ситуацій, сприяє зменшенню нервово-психічного напруження та відновленню психічної рівноваги);

- негативні стани, викликані тривалим перебуванням у стані психічної готовності (підтримання певного рівня мобілізованості психічних сил) в ході несення бойового чергування: фрустрація (коли нормативні вимоги перевищують професійно-бойові можливості військового); моногонія (коли внаслідок однамнітної діяльності звужується об'єм уваги і психічна напруга різко зменшується); стан звичності (коли знижується емоційність очікуваної події (початок бойових дій) і сама подія здається військовому мало ймовірною) [2].

Як зазначають українські науковці О. О. Вовчик-Блакитна, Т. С. Гурлева, в останній час, що ознаменований кризовими подіями для нашої країни, особливого значення у соціокультурному просторі набула роль мас-медіа. Значимою фігурою на телебаченні, в Інтернет-просторі, на радіо став психолог, який транслює певні психологічні знання та психологічне розуміння різних суспільних та особистих проблем. Вчені розглядають ЗМІ як простір психологічної допомоги українцям у переживанні, подоланні та навіть попередженні психологічних травм, що пов'язані з актуальною ситуацією [6].

На наш погляд, вищезрозглянута форма реалізації психологічної допомоги в умовах суспільної кризи має велику значущість, оскільки мас-медіа як засіб донесення інформації до масової аудиторії виступає ефективним каналом для підвищення усвідомленості серед населення тієї ролі психологічної допомоги, яка є беззаперечною, зокрема невідкладності та своєчасності її надання, коли мова йде про актуальні травми.

У зв'язку із цим, зауважимо, що у більшості випадків людина, яка зазнала травматичного досвіду та переживає його симптоматичні наслідки, не усвідомлює того, що вона потребує психологічної допомоги. З цієї точки зору, висвітлення за допомогою мас-медіа ознак травматичного стресу та посттравматичних стресових розладів виконує значущу роль, оскільки дає можливість більшому числу

людей звернути особливу увагу на свій психологічний стан та своєчасно звернутися по допомогу до спеціалістів.

За спостереженнями та дослідженнями О. О. Вовчик-Блакитної та Т. С. Гурлевої, основні питання, які хвилюють населення у сучасній ситуації і які, відповідно, постають перед психологом, що працює у ЗМІ, наступні:

- від аудиторії дітей та підлітків (Чому йде війна?, Хто проти нас воює?, Я не хочу, щоб загинув мій тато., Ми всі помремо?);
- від аудиторії молоді (Які насправді причини того, що відбувається?, Як жити далі?, Чи є в мене майбутнє?, Як жити в іншому місті?, Як навчатися і здобувати професію?, Як вірити в людей?);
- від аудиторії людей середнього віку («Необхідна правдива інформація про те, що відбувається», «Розсварився з родичами та друзями на ґрунті політичних переконань, етнічних та територіальних протиріч», «Як пояснювати дітям те, що відбувається?», «Як вберегти дітей від жахів та їх наслідків?», «Як не втратити себе і свою Батьківщину?»);
- від аудиторії стареньких (Як все це пережити?, За що ми воювали?);
- від аудиторії громадян усіх вікових категорій (Як подолати страх, стрес?, Як впоратися із гнівом?, Як жити, коли втрачається надія?, Як допомогти собі та близьким?, Що робити, коли приходить горе?) [6].

Підсумовуючи, можна зазначити, що психологічна просвіта як одна з форм психологічної допомоги все більше набуває значущості в умовах кризового сьогодення. Психологічна просвіта виступає одним з найбільш ефективних шляхів поглиблення розуміння населенням важливості звернення по психологічну допомогу та усвідомлення свого травматичного стану людиною, яка пережила надзвичайну подію чи перебуває у кризових умовах.

Перспективами подальших досліджень у напрямку окресленої нами проблеми може

виступити аналіз та вивчення найбільш затребуваних форм психологічної просвіти серед населення в період переживання суспільством тривалих криз.

Список використаних джерел

1. Герман Д. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства — від знущань у сім'ї до політичного терору / д-р Джудіт Герман ; перекл. з англ. Оксана Лизак, Оксана Наконечна, Олександр Шлапак. — Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. — 416 с.
2. Караяни А. Г. Прикладная военная психология / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. — СПб. : Питер, 2006. — 480 с.
3. Комісія УГКЦ у справах душпастирства охорони здоров'я. Перша психологічна допомога. — Львів : Друкарські куншти, 2015. — 184 с.
4. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология: учебное пособие / Л. А. Пергаменщик. — Минск : Высшая школа, 2004. — 239 с.
5. Прайтлер Б. Бесследно пропавшие ... Психотерапевтическая работа с родственниками пропавших без вести. Пер. с нем. / Барбара Прайтлер. — М. : Когито-Центр, 2015. — 316 с.
6. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко ; за ред. З. Г. Кісарчук. — К. : ТОВ Вид-во «Логос». — 207 с.
7. Психиатрия. Национальное руководство. Краткое издание / под ред. Т. Б. Дмитриевой, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова ; отв. ред. Ю. А. Александровский. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. — 624 с.
8. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.
9. Царенко Л. Г. Психологічна допомога військовослужбовцям, що виконують свій обов'язок у зоні бойових дій // Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко ; за ред. З. Г. Кісарчук. — К. : ТОВ Вид-во «Логос». — 207 с.
10. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / под ред. Эдны Фоа, Теренса М. Кина, Мэтью Фридмана. — М. : Когито-Центр, 2005. — 467 с.
11. Horovitz M. J. Sings and symptoms of posttraumatic stress disorder / M. J. Horovitz, N. Y. Wilner, N. Kaltreider, W. Alvarez // Archives of General Psychiatry. — 1980. — Vol. 37. — PP. 85—92.
12. Staub E. Advancing healing and reconciliation / E. Staub, L. A. Pearlman // Barbanel L, Sternberg R. J. (Eds). Psychological Interventions in Times of Crisis. — N. Y. : Springer, 2006. — PP. 213—244.

SVITLANA UVAROVA

Kiev

PSYCHOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF PREVENTING THE POST-TRAUMATIC STRESS STATES

The article analyzes the issue of psychological education in the context of the problem of preventing the post-traumatic stress states. The content of the concept of post-traumatic stress state is revealed and its main features are described. The analysis of domestic and foreign approaches to the issue of psychological

education in the context of the problem of preventing the post-traumatic stress states is presented. The content, the role, the tasks and the main forms of psychological education are determined. The analysis of the principal directions for implementing psychological education as psychological aid to the population in crisis conditions is carried out.

Key words: extreme events, post-traumatic stress states, secondary traumatization, psychological aid, psychological education, crisis interventions.

СВЕТЛАНА УВАРОВА
г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ

В статье представлен анализ вопроса психологического просвещения в контексте проблемы предупреждения посттравматических стрессовых состояний. Раскрыто содержание понятия посттравматического стрессового состояния и охарактеризованы его основные признаки. Представлен анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме психологического просвещения в контексте предупреждения посттравматических стрессовых состояний. Определено содержание, роль, задачи и основные формы психологического просвещения. Осуществлен анализ основных направлений реализации психологического просвещения как психологической помощи населению в кризисных условиях.

Ключевые слова: чрезвычайные события, посттравматические стрессовые состояния, вторичная травматизация, психологическая помощь, психологическое просвещение, кризисные интервенции.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 159.9:316.774

ОЛЕНА УРУСОВА
м. Київ
e.urusova@yandex.ua

ДІАЛОГОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МЕДІАТОРА

У статті розкриті особливості діалогової активності як інструменту комунікативної поведінки фахівця з медіації. Визначено професійні принципи, на яких базується комунікативна поведінка медіаторів, культурологічні та мовленнєві норми і традиції з урахуванням психологічних особливостей професійного середовища. Окреслено, що діалог як форма мовленнєвого спілкування є головним інструментом взаємодії медіатора і Сторін. Наведено схему діалогової активності медіатора під час медіаційного процесу у формі п'яти-циклічного мовленнєвого акту.

Ключові слова: соціальна взаємодія, мовленнєве спілкування, діалогова активність медіатора, комунікативна поведінка медіатора, комунікативні норми та традиції, мовленнєве повідомлення.

Сьогодні в умовах значного поглиблення кризи в політичній і соціально-економічній сферах розвитку, українське суспільство потребує швидкого та ефективного інструменту вирішення конфліктів та спірних питань із урахуванням точок зору усіх зацікавлених сторін. Суспільний та національний діалоги потребують пошуку новітнього та своєчасного інструменту швидкого досягнення консен-

сусу між різними верствами населення, різного віку та віросповідання.

Загально признаним вважається, що медіація бере свій початок в США у 60-х роках XIX століття, де першими справами були питання вирішення конфліктів між працевлаштуваними та профспілками. Однак, останні роки медіація використовується у всьому світі як новітня технологія соціального діалогу, що

базується на повазі до іншої точки зору, здатності погодитися із розумінням і прийняттям іншого як суб'єкта діяльності на рівних. Медіація базується не тільки на взаємодії через діалогову активність всіх учасників процесу, а й культурі обговорення та перемовин, етичних нормах професійної діяльності та комунікативній поведінці особистості в цілому.

Обізнаність щодо особливостей побудови діалогової взаємодії у професійній діяльності медіаторів, а також знання психологічних аспектів їх комунікативної поведінки, надасть можливість здійснювати ефективне посередництво та долати конфлікти між усіма задіяними силами в країні.

Діалогова активність особистості як основа комунікативної поведінки, у психологічній науці є складовою частиною мовленнєвого спілкування у міжособистих взаємовідносинах. Ця проблематика має міждисциплінарний характер – спирається на лінгвістику, соціологію, філософію, культурологію, етнографію, інформатику, кібернетику тощо.

Розробкою моделей спілкування (комунікації) займалися сучасні вітчизняні автори – Ф. Бацевич (комунікативна лінгвістика), Л. Орбан-Лембрик (взаємодія індивідів у малих групах), І. Штерн (теорія діалогів) та інші, а також зарубіжні дослідники – Р. Барт, М. Бахтін та В. С. Біблер (теорія «діалогу культур»), Дж. Ватсон, П. Екман (автор «Системи кодування рухів обличчя» FACS), Г. Лассвелл, Ю. Лотман, Й. Стернін, К.-Е. Шеннон та В. Вівер (комунікативний шум), В. Шрамм, Г. Шпет, Е. Хілл та інші.

Уперше термін «комунікативна поведінка» було запропоновано радянським дослідником Й. А. Стерніним (1989), який на базі характеристик мовних особливостей окремих народів визначив низку основних законів спілкування (закон віддзеркалення, закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів, закон зниження рівня інтелекту аудиторії зі збільшенням її чисельності, закон ритму спілкування та інші).

Окремо потрібно виділити працю вітчизняного дослідника Ф. С. Бацевича «Основи комунікативної лінгвістики» (2004), у якій вперше в Україні систематизовані найактуальніші проблеми сучасної науки про мову, а

теоретичні положення проілюстровано зразками аналізу комунікативних ситуацій із художньої літератури.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить, що питання діалогу у комунікативній поведінці медіатора залишилось поза увагою фахівців. Окремі дослідники роблять наголос на важливість мовних та комунікативних навичок медіатора (Н. Александер, Х. Бесемер, К. Крессел, Х. Мур, Л. Паркінсон, П. Рендольф, Ф. Стрессер, А. фон Хертель та ін.), окреслюють важливе значення використання мови у медіаційному процесі, однак комплексної роботи із зазначеного питання нами не виявлено.

Однак, видатний британський медіатор і сімейний психотерапевт Ліза Паркінсон зазначає, що «медіатори – це люди, які повинні володіти відмінними комунікативними навичками для того, аби позитивно, точно і ефективно використовувати мову» [4, 133].

Саме тому, метою статті є висвітлення проблематики діалогової активності як інструменту комунікативної поведінки медіатора під час здійснення професійної діяльності.

У психологічному контексті медіація розглядається нами як суб'єкт-суб'єктна взаємодія між усіма учасниками процесу, спрямована на досягнення певної мети та цілей. Характерними ознаками суб'єкт-суб'єктних відносин є їхня діалогічність та комунікативність. Так, сучасний російський психолог І. І. Буличев зазначає, що «для опису суб'єкт-суб'єктного характеру людського спілкування зазвичай використовують термін «діалогічність». Дійсно, спілкування є своєрідний діалог на рівних, або взаємодія двох рівнозначних суб'єктів» [2, 166].

При цьому вітчизняний дослідник Ф. С. Бацевич надає таке визначення діалогу – «форма мовлення (і спілкування), якій притаманна зміна мовленнєвих актів (повідомлень), як правило, двох мовців, які перебувають у безпосередньому зв'язку» [1, 70].

З іншого боку, радянський мовознавець та дослідник Й. А. Стернін характеризує комунікативну поведінку особистості як «сукупність норм і традицій спілкування певної групи людей» [5], де:

- комунікативні норми – комунікативні правила, обов'язкові для виконання в даній лінгвокультурній спільноті;

- комунікативні традиції – правила, не обов'язкові для виконання, але дотримуються більшістю і розглядаються в суспільстві як бажані для виконання.

Ф. С. Бацевич додає, що комунікаційні закони «пов'язані із закономірностями процесу комунікації, психологічними особливостями учасників спілкування, їх соціальними ролями» [1, 37].

Одже, комунікативна поведінка медіаторів, як і будь-якої професійної спільноти, має свої власні норми, традиції, правила та певні особливості.

Перш за все, потрібно відзначити, що комунікативна поведінка медіатора сформована межами етичних вимог до професії, головними критеріями яких є дотримання базових принципів медіації, які накладають істотний відбиток на всю професійну діяльність медіатора, а саме:

- *добровільність процесу (самовизначеність Сторін)*: вступ всіх Сторін спору в процес медіації є добровільним, а медіатор – вільно обраним. Всі рішення приймаються тільки за взаємною згодою сторін, кожна сторона в будь-який момент може відмовитися від медіації та припинити перемовини;
- *неупередженість медіатора (рівноправність Сторін)*: жодна із Сторін не має процедурних переваг – їм надається однакове право висловлювати свої думки, визначати порядок переговорів, оцінювати прийнятність пропозицій і умов угоди тощо;
- *нейтральність медіатора*: важливо, щоб медіатор зберігав незалежне, неупереджене ставлення до кожної із Сторін і забезпечував їм рівне право участі в переговорах. Всі власні почуття і оцінки медіатор зобов'язаний залишити за межами процесу медіації;
- *конфіденційність процесу*: все, про що говориться або обговорюється в процесі медіації, залишається всередині цього процесу. Всі записи, які веде медіатор для заміток в процесі роботи, знищуються. Медіатор не може виступати в якості свідка, якщо справа буде таки передана до суду. Медіатор не має права повідомляти одній Стороні інформацію, яку він отримав від іншого в процесі індивідуальної бесіди, якщо не отримав на це спеціального дозволу. Однак, отримана в процесі медіації інформація про

вчинення або планування кримінальних злочинів, не може бути прихована медіатором від правосуддя.

Головні принципи роботи медіатора зафіксовані у Європейському Кодексі поведінки медіаторів (The European Code of Conduct for Mediators) [6], що розроблений ініціативною групою практикуючих медіаторів (посередників) за підтримки Європейської Комісії (червень 2004 р., Брюссель). Наявність чітких та прозорих принципів роботи складають головну відмінність медіації не тільки від інших видів альтернативного вирішення спору (третейський суд, арбітраж тощо), а й таких галузей психологічної науки як психотерапія, психологічне консультування, комунікативний тренінг, коучинг, фасілітація тощо.

До комунікативних норм медіатора можемо віднести:

- фрази, що «включають» Сторони у процес, та повертають до реалістичності ситуації – проведення медіаційного процесу, що відбувається «тут і зараз»;
- заборона на вислів власної думки медіатора або пропозицію власної думки протягом медіаційного процесу;
- відслідкування проявів невербальної реакції учасників перемовин (міміка, жести, поза, погляд тощо) та обов'язкове реагування на них певними мовними повідомленнями:

Медіатор: Я бачу по виразу вашого обличчя, те, про що говорить зараз інша Сторона, неприємно для вас. Я мушу запитати у вас – що ви зараз відчуваєте?...Чому?;

- врахування особливостей проксеміки (просторові стосунки людей);

- переклад «токсичних» фраз Сторін (таких, що є образливими, етично неприйнятними для іншого адресанта) та перефразування їх медіатором у форму нейтрального повідомлення. Наприклад:

Сторона: Він набрид мені своїми дурними витівками.

Медіатор: Чи правильно я вас зрозуміла, що ви хотіли б змінити форму ваших відносин?

- наявність обов'язкових мовних виступів медіатора, які фіксують певні параметри подальшої взаємодії. Наприклад, монолог медіатора на початку Фази «Вступ» є обов'язковим для обговорення правил поведінки Сторін у емоційних ситуаціях, роботу із

конфіденційною інформацією, що може стати у нагоді протягом усього медіаційного процесу.

Проаналізуємо приклад монологу медіатора до Сторін, які перебувають у значному емоційному напруженні, сваряться та ображають один одного під час сумісної зустрічі:

Медіатор: Я змушений зупинити нашу дискусію (1), тому що це ні до чого не веде. Згадайте, на початку наших зустрічей ви обидва погодилися із правилами (2) – поважати думку один одного, працювати без образ. Нагадаю, що крики та образи ви вже застосовували раніше, і це ні до чого не призвело. Саме тому ви зараз прийшли в медіацію (3). Але якщо ви не зможете проявити терплячість та перестати кричати один на одного і ображати (4), ми змушені будемо припинити наші зустрічі, бо в такий спосіб ні до чого не прийдемо. Чи ви згодні повернутися до наших правил та почати цю дискусію заново (5)?

Медіатор як суб'єкт взаємодії у такому мовному формулюванні передає іншим суб'єктам – Сторонам такі мовленнєві повідомлення: (1) окреслює, що саме він керує процесом; (2) наголошує, що попередні домовленості були добровільно прийняті Сторонами на початку процесу; (3) нагадує про головні очікування від процесу; (4) окреслює, яку саме поведінку, він очікує від Сторін; (5) мотивує до ефективної взаємодії.

– формулювання відповіді та режиму спілкування таким чином, щоб Сторони не тільки зрозуміли відмову, але й прийняли її.

Проаналізуємо приклад мовного посилення у ситуації, коли Сторона 1 хоче отримати конфіденційну інформацію від медіатора. Досить логічним є, що кожна Сторона бажає знати, що саме розповіла/прокоментувала інша Сторона на особистих зустрічах із медіатором. І хоча медіатор декілька разів акцентував особливу увагу на конфіденційність інформації, кожна Сторона має надію, що її це не стосується. Тому медіатор має винайти безапеляційне мовне формулювання-відмову. Така задача є досить важкою, бо потрібно не тільки відмовити (що, з психологічної точки зору, вже має негативний окрас), але й зберегти довірчі відносини:

Медіатор: Впевнена, що вам особисто не буде до вподоби, якщо я розповім іншій Стороні все, що ми зараз обговорювали з вами. Тому ви

у змозі зрозуміти, чому я не можу розповісти вам про що ми розмовляли з ними.

У цьому випадку медіатор передає такі мовленнєві повідомлення: (1) *ви мене провокуєте і я маю намір про це говорити*; (2) *ми це вже обговорювали, а ви достатньо розумні, аби більше не провокувати мене*; (3) *я відмовляю вам у наданні інформації*; (4) *я відмовляю вам коректно, бо хочу зберегти з вами доброзичливі відносини*.

Зазначимо, що медіатор не може промовчати подібні спроби Сторін порушити головні принципи медіації, бо це, перш за все, надасть психологічну перевагу Стороні і автоматично знизить (якщо не позбавить повністю) довіри до медіатора.

До комунікативних традицій медіатора можемо віднести залучення ко-медіатора іншої статті при проведенні сімейної медіації. Хоча такий стандарт є не обов'язковим, однак його широко використовують медіатори у всьому світі, бо він підкреслює розуміння необхідності збереження гендерного балансу у процесі та демонстрацію поваги до статі.

Ще одна комунікативна традиція медіатора – коректний підбір слів у мовному повідомленні. Наприклад, такі слова як «втрата», «розлучення», «сварка», «конфлікт» є невідповідними для лексикона медіатора, бо підвищують рівень емоцій Сторін. Тому вищезазначені слова медіатори намагаються замінити на загальні формулювання – «ваша ситуація», «те, що трапилось між вами», «ситуація, у якій ви опинились» тощо.

Також, окрім вербальної комунікації, медіатори активно використовують письмову – письмове запрошення іншої Сторони до медіації, складання письмової Угоди, використання фліпчарту для фіксування домовленостей протягом медіаційного процесу. Наприклад, західні медіатори віддають перевагу письмовому запрошенню іншої Сторони до медіації (у вигляді звичайного листа-запрошення), в той час, як вітчизняні фахівці для цієї мети більше використовують вербальний канал комунікації – телефону розмову, що підкреслює вплив національних особливостей на формування комунікативних традицій особистості.

Головним інструментом у роботі медіатора є діалог. Вітчизняний психолог С. Д. Макси-

менко зазначає, що «діалогічне мовлення тісно пов'язане із ситуацією, в якій ведеться розмова, й тому називається ситуативним» [3, 74].

Діалогова активність як інструмент комунікативної поведінки медіатора має свою суттєву особливість – 80% мовної активності медіатора складається із запитань. Побудова відповідного запиту – ключова компетенція медіатора, завдяки якій він рухає процес уперед.

На нашу думку, діалогова активність медіатора протягом медіаційного процесу носить певний циклічний характер та нагадує «воронку» – для отримання результату, запитування на кожному мовленнєвому акті повинні звужуватись, конкретизуватись (схему діалогової активності медіатора протягом медіаційного процесу подано на рис. 1):

1. Медіатор задає питання Сторонам\Стороні для збору інформації.
2. Відповідь Сторон\Сторони.
3. Медіатор систематизує отриману інформацію.
4. Медіатор аналізує систематизовану інформацію.
5. Медіатор виробляє стратегію щодо подальшого напрямку запитування, формулює нове запитування таким чином, щоб воно відповідало головним принципам медіації.

Н...Повтор 1–5 дії.

Зазначимо, що медіатор має приблизно 3–4 хвилини на один мовленнєвий акт (дії 1–5),

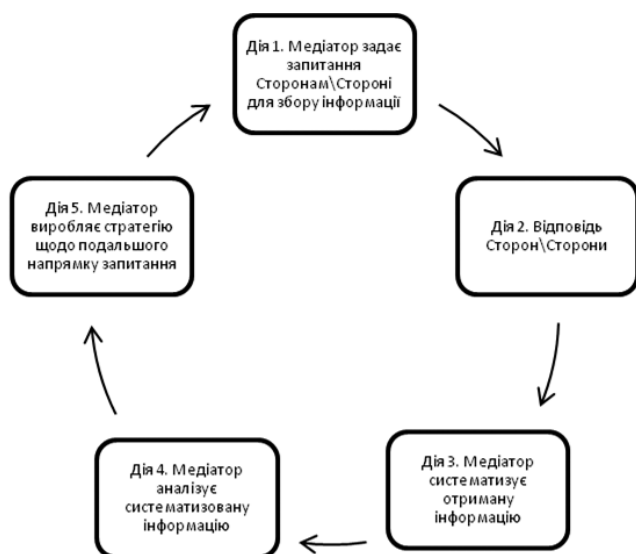


Рис. 1. Схема діалогової активності медіатора протягом медіаційного процесу

тому повинен мати добре розвинуту логіку, аналітичні здібності та бути спроможним до синтезу матеріалу. Ключовим елементом у діалоговій активності медіатора є дія 5, коли медіатор має вирішити у якому напрямку надалі просувати процес та яке запитування відповідає цьому найкраще, формує «правильне» запитування. Під «правильним» запитуванням ми розуміємо таке, що допомагає просувати медіаційний процес уперед та наближує медіатора до головної мети діалогової активності – визначення прихованих інтересів Сторін.

Таким чином, можемо констатувати, що результат у процесі медіації досягається саме завдяки вищезазначеному циклу діалогової активності у основі якої є «правильні» запитування.

Американський медіатор Кеннет Крессел та його колеги у дослідженні, що було проведено на сімейних парах, які розлучалися (1989), виявили, що досвідчені медіатори будують певну структуру запитань та задають чіткі часові межі відповідей на кожне питання. Така структура нагадує піраміду – від питань загального характеру до конкретних вузьких [7, 55–70].

У професійній діяльності медіатор використовує різні види запитань (закриті, відкриті, гіпотетичні, циркулярні, резюмуючі, рефлексивні тощо). Але власний досвід автора статті свідчить, що запитування «як» і «чому» не працюють у медіації – вони визначають позицію Сторін, але не дають змоги виявити приховані інтереси та мотиви Сторін. Найкраще працюють гіпотетичні або циркулярні запитування.

Гіпотетичні запитування – такі запитування, що допомагають поміркувати про можливі варіанти розвитку подій, однак не вимагають дотримуватися наданих сценаріїв:

- Якщо ви не отримаєте того, що зараз вимагаєте, що вас непокоїтиме найсильніше?
- Якщо ви доведете свою правоту в суді, чи вирішить це всі проблеми?
- Що станеться, якщо друга Сторона почне судовий розгляд?
- Якби ви вирішили винести ваші вимоги на розгляд суду, як би ви їх сформулювали?
- Якщо ви не домовитесь зараз, що станеться потім, на вашу думку?

– Якщо інша Сторона погодиться на вашу умову, що ви зможете запропонувати?

– Як це може виглядати на практиці, з вашої точки зору?

Циркулярні запитання – такі запитання, що спрямовані на отримання інформації про спілкування та взаємодію між учасниками медіації, допомагають Стороні побачити ситуацію з точки зору іншого, встати на його позицію:

– Що саме має сказати інша Сторона, щоб ви переконалися, що вона готова до співпраці?

– Як ви вважаєте, що відчуває інша Сторона та як вона ставиться до цієї ситуації?

– Як ви вважаєте, після такого рішення становище вашої дитини погіршиться, чи покращиться?

– Як би інша Сторона була тут і ми її запитали, що його більше всього засмучує у цій ситуації, щоб він відповів?

Специфічною характеристикою діалогової активності медіатора є мовчання. Для медіатора у медіаційному процесі мовчання найчастіше є комунікативно значущим – несе змістовне навантаження. Вміння «тримати паузу» (інколи до 5–7 хвилин) є досить складним у виконанні, бо з психологічної точки зору людина прагне «заповнити порожнечу» у розмові. Однак у медіаційному процесі достатньо часто потрібна «хвилина тиші» для концентрації, самоаналізу, обміркування відповіді, що може бути для Сторін повною несподіванкою, відкриттям щодо своїх поглядів, емоцій, світогляду тощо.

Одже, діалогова активність є головним інструментом комунікативної поведінки медіатора, що базуються на «розумінні мови як безпосереднього спілкування, інтеракції, ставлення до неї як до форми соціальної взаємодії, мовного коду, якій увібрав у себе всі можливі стандартизовані (типові) моделі стосунків людей у певному суспільстві, соціокультурній спільноті» [1, 21].

Комунікативна поведінка медіатора сформована, перш за все, етичними нормами професійного середовища, що відображено у головних принципах медіації – добровільність процесу, рівноправність Сторін, нейтральність медіатора та конфіденційність інформації.

Окрім того, на формування комунікативної поведінки фахівців з медіації впливають особливості професійного та національного середовища, культурна середа, суспільні та етичні норми тощо.

Таким чином, можемо констатувати, що взаємодія у медіаційному процесі має певний етичний, культурологічний та національний контекст.

На думку автора статті, діалогова активність має циклічний характер, де мовленнєвий акт складається із п'яти дій, повторюється та кожного разу звучується, утворюючи своєрідну «воронку», аби рухати медіаційний процес до результату. Головною відмінністю діалогової активності медіатора є значний обсяг запитань. Фактично, «правильне» запитання і є рушійною силою медіатора у напрямку отримання бажаного результату у медіаційному процесі. Таким чином, досить актуальним постає питання навчання медіаторів ключовим компетенціям та технологіям роботи, зокрема, особливостям діалогової активності, накопиченню бази «правильних» запитань тощо. Це дозволить значно підвищити кваліфікаційний рівень підготовки молодих фахівців з медіації до здійснення подальшої професійної діяльності.

Нажаль, обсяг статті не дозволяє розкрити всі особливості діалогової активності медіаторів, тому шляхами подальшого дослідження є проведення психологічного аналізу існуючих програм професійної підготовки фахівців з медіації.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник — К. : Видавничий центр «Академія», 2004. — 344 с.
2. Булычев И. И. Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма. — Изд-во Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, 1999. — 289 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Солов'єнко. — К. : МАУП, 2000. — 256 с.
4. Паркинсон Л. Семейная медиация / Л. Паркинсон. — М. : Изд-во ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2010 — 400 с.
5. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://commbeha.vior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/Sternin1.htm>.
6. The European Code of Conduct for Mediators [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mediacion.com/documents.htm>.

7. Kressel K. Research in contested custody mediations: An illustration of the case study method [Електронний ресурс] / K. Kressel, F. Butler-DeFreitas, S. G. Forlenza, C. Wilcox. — Режим доступу: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.39019892406/epdf?](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.39019892406/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)

r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED.

OLENA URUSOVA
Kyiv

INTERACTIVE ACTIVITY IS MAIN TOOL OF MEDIATOR'S COMMUNICATIVE BEHAVIOR

The paper studies the peculiarities of interactive activities as a main tool of mediator's communicative behavior. Determined professional principles of the mediator's communicative behavior, cultural and linguistic norms and traditions, and psychological characteristics of a professional mediator environment. Conclusion is made on the dialogue as a form of linguistic communication is the main tool of interaction between the mediator and Parties. The mediator's interactive activity has a cyclical character from five acts and like a «funnel»: questions of every speech act must be narrow to obtain precise results.

Key words: social interaction, speech communication, mediator's interactive activity, the mediator's communicative behavior, communication norms and traditions, speech message.

ЕЛЕНА УРУСОВА
г. Киев

ДИАЛОГОВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕДИАТОРА

В статье раскрыты особенности диалоговой активности как инструмента коммуникативного поведения специалиста по медиации. Определены профессиональные принципы, на которых базируется коммуникативное поведение медиатора, культурологические и языковые нормы и традиции, учтены психологические особенности профессиональной среды медиатора. Очерчено, что диалог как форма языкового общения – главный инструмент взаимодействия медиатора и Сторон. Приведена схема диалоговой активности медиатора во время медиационного процесса в форме пятициклического языкового акта.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, языковое общение, диалоговая активность медиатора, коммуникативное поведение медиатора, коммуникативные нормы и традиции, языковое сообщение.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК 616.896:376-056.36:159.9

МАРИНА ФЕДОРЕНКО

м. Київ

mv_fedorenko@i.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СИНДРОМУ РЕТТА У ДІТЕЙ

Стаття присвячена теоретичному аналізу психолого-педагогічних методів корекції синдрому Ретта у дітей. Визначено поняття «синдром Ретта» та його розвиток в історичному аспекті. Описано обов'язкові та додаткові діагностичні критерії, що визначені Міжнародною класифікацією хвороб 10 перегляду та Американською класифікацією психічних розладів IV щодо даного захворювання. Наголошено на важливості медичної діагностики, що полягає в застосуванні широкого кола апаратних методів вивчення стану дитини. Розкрито стадійність розвитку синдрому Ретта у дітей. Детально представлені методи корекції, які включають медичний (фармакотерапія, масаж, гімнастика) та психолого-педагогічний (ізотерапія, музикотерапія, гідротерапія, поведінкова та пісочна терапії, альтернативні комунікативні стратегії, розвиток наявних комунікативних можливостей) напрямки роботи.

Ключові слова: синдром Ретта, психодіагностика, корекція, поведінкова терапія, музикотерапія, ізотерапія, пісочна терапія, гідротерапія, альтернативні комунікативні стратегії, комунікативні можливості.

Синдром Ретта – прогресуючий дегенеративний розлад центральної нервової системи генетичного походження, що зустрічається переважно у дівчаток. Він вражає ЦНС на ранніх етапах онтогенезу, призупиняючи розумовий та фізичний розвиток дитини.

Вперше синдром був описаний австрійським лікарем А. Реттом в 1966 році та виділений з групи недиференційованого аутизму, або ранньої злоякісної шизофренії. У 70–80-х роках ХХ століття шведський лікар Б. Хагберг та японський дослідник А. Ішикава паралельно представили клініко-психопатологічну характеристику синдрому Ретта та визначили стадії його перебігу. В 1983 році синдром був офіційно визнаний захворюванням. На пострадянському просторі перший детальний опис синдрому Ретта в медичному напрямку належить В. Байтних, Н. Сімашковій, І. Скворцову [2, 3, 5].

Синдром Ретта включений до Міжнародної класифікації хвороб 10 перегляду (F 84.2), Американської класифікації психічних розладів DSM-IV (299.80) та відноситься до групи розладів аутистичного спектру.

Сучасні дослідження, що фінансуються Міжнародним фондом синдрому Ретта, благодійними та батьківськими організаціями повідомляють про те, що причинами виникнення

синдрому є мутації в гені MECP2, розташованому в Х-хромосомі. Це захворювання зустрічається з частотою 1:10000 – 1:15000 у представників різних соціальних верств населення, національностей, культур.

Діагностика синдрому, перш за все, включає медичне обстеження дітей, так як психолого-педагогічний напрямок даного питання досліджений не достатньо. Для постановки діагнозу необхідно враховувати клінічну картину розладу та результати додаткових методів обстеження:

- комп'ютерна томографія мозку дозволяє фіксувати нейроморфологічні зміни, що вказують на зупинку розвитку мозку;
- електроенцефалограма вимірює біоелектричну активність мозку (повільний фоновий ритм свідчить про мутацію Х-хромосоми);
- ультразвукове дослідження може фіксувати недорозвиток деяких внутрішніх органів.

Для визначення синдрому Ретта МКБ-10 та DSM-IV пропонує діагностичні критерії, що включають обов'язкові, додаткові та ті, що виключають даний розлад. Класичну форму синдрому може бути діагностовано, якщо у дитини присутні всі обов'язкові критерії:

- нормальні пренатальний і перинатальний періоди;

- нормальна окружність голови при народженні з подальшим уповільненням її росту між 5 місяцями і 4 роками;
- втрата набутих цілеспрямованих рухів рук у віці від 6 до 30 місяців, пов'язана в часі з порушенням спілкування;
- глибоке пошкодження експресивної і імпресивної мови і груба затримка психомоторного розвитку;
- стереотипні рухи рук, що нагадують вижимання, стискання, хлопки, «миття рук», потирання, що з'являються після втрати цілеспрямованих рухів рук;
- порушення ходи (апраксія і атаксія), що виявляються у віці 1–4 років.

Діагноз синдром Ретта вважається попереднім до досягнення дитиною 5 років.

Додаткові критерії частіше властиві хворим дітям, але жоден з них не є обов'язковим для постановки діагнозу. Вони включають дихальні розлади у вигляді періодичних апное в період неспання; судомні напади; спастичність, часто поєднується з дистонією і атрофією м'язів; сколіоз, затримка росту, гіпотрофічні ступні, тощо.

До критеріїв, що виключають синдром Ретта належать внутрішньоутробна затримка росту; ретинопатія або атрофія дисків зорових нервів; мікроцефалія при народженні; підтвердження перинатально набутого ушкодження мозку; існування ідентифікованого метаболічного або іншого прогресуючого неврологічного захворювання; набуті в результаті інфекції або черепно-мозкової травми неврологічні порушення. Наявність хоча б одного з даних критеріїв свідчить про відсутність захворювання [1, 3].

Розвиток синдрому Ретта має певну стадійність. Початок захворювання найбільш часто проявляється у віці від 6 місяців до 1,5 року, інколи від 4 місяців до 2,5 років.

I етап – ранній розвиток (6–18 місяців). Вагітність і пологи зазвичай протікають без ускладнень, немовлята оцінюються як здорові. Інколи спостерігається легкий недорозвиток ступнів і кистей рук, виступаючий лоб, широкий розріз очей. Можуть з'являтися ознаки легкої затримки психомоторного розвитку. Уже на першому році життя можуть проявлятися стереотипні рухи рук. Рідко виникає якась нестереотипна ігрова діяльність

та мовна продукція. При обстеженні в 3, 6, 9 місяців розвиток дитини відповідає віковій нормі. Такі діти краще тягнуться за цікавими предметами, перекладають іграшки з руки в руку, з'являються перші слова, вони можуть стояти та ходити без підтримки. Нормальний розвиток триває до 10–12 місяців, після чого відбувається його зупинка: дитина перестає освоювати нові моторні навички, знижуються темпи збільшення окружності голови. Зупинка розвитку може тривати декілька місяців.

II стадія – тимчасовий регрес (1–4 роки). На даному етапі з'являються безпричинні викрики, зникає зоровий контакт, збіднюється мовна і моторна активність. Виникають мимовільні рухи руками, що можуть бути першою ознакою формування стереотипних рухів. В цей час відбувається розпад довільних рухів. Порушення сну може бути першою ознакою регресу: дитину можуть будити збої ритму дихання, мимовільні викрикування, забивання дихальних шляхів слиною. У 15% випадків на цій стадії вперше відзначаються випадки епілептичної активності.

III стадія – після регресу (4–10 років). До п'яти років у більшості дітей підвищується загальний рівень настрою, повертається бажання спілкуватися, деякою мірою відновлюються втрачені моторні навички, а також відновлюється розмір голови. В деяких випадках продовжується розвиток мови. На даному етапі стає можливим навчання дитини. Залишається підвищена тривожність, безпричинні викрики. Виникають епілептичні напади, які до шкільного віку можуть посилюватися.

IV стадія – пізній регрес моторних можливостей (10–25 років). До кінця першого десятиліття життя ускладнюються рухові розлади. Хворі повністю нерухомі, посилюються спазми і атрофія в м'язах кінцівок, з'являються кіфоз, сколіоз тощо. Дівчатка відстають у зрості, при цьому не страждає статевий розвиток, зниження ваги (кахексія), частота судом знижується. Спостерігається покращення в емоційній сфері та спілкуванні, краще встановлюється невербальний контакт [4].

Сучасні методи корекції синдрому Ретта нечисленні та частіше включають медичну допомогу, рідше психолого-педагогічну. Основний напрямок – це зниження симптомів,

полегшення загального стану дитини медикаментозними засобами. Часто лікарі признають дієту, насичену вітамінами, клітковиною і дуже калорійними продуктами, її причина – збільшення ваги дитини. При цьому рекомендовано часте годування (кожні три години), що сприяє стабілізації стану дітей з синдромом [2, 5].

До корекції синдрому Ретта обов'язково мають бути включені масаж та гімнастика, які розвивають кінцівки дитини, підвищують гнучкість тіла і стимулюють м'язовий тонус.

Діти з синдромом Ретта мають низький рівень комунікативної поведінки, тому потребують постійного комплексного супроводу в усіх ситуаціях. Вони можуть використовувати контакт очима, жести, пресимволічні дії. Для того, щоб підтримати та покращити наявні види комунікації використовують:

1. Альтернативні комунікативні стратегії з використанням технічних засобів – використання додаткових засобів комунікації при навчанні дитини. Такими можуть бути різноманітні підручні засоби. Для вловлювання погляду дитині можна прикріпити ліхтарик з направленим променем на капелюх. Також до альтернативних комунікативних стратегій відносять картки та знакові комунікативні системи. Спеціальні технічні засоби полягають у використанні цифрових звукових записів, які вмикаються натисканням відповідної клавіші. За допомогою таких засобів можна як відповідати на питання, так і повідомляти щось оточуючим. На клавішах можуть бути зображені картинки, знаки, слова, їх можна показувати рукою або світловим променем в випадку погіршення рухових функцій. Робота з картинками допомагає розвинути розуміння та формування навичок показування та вказівного жесту. Альтернативні комунікативні стратегії можуть застосовуватися батьками, педагогами, психологами.

2. Розвиток наявних комунікативних можливостей без використання технічних засобів. У дітей з синдромом Ретта рівень уваги не дозволяє встановлювати продуктивні комунікативні контакти, проте комунікативні реакції збільшуються, якщо звертатися до дитини індивідуально та докладати зусиль для підтримання комунікації. Потрібен час, щоб діти

могли відреагувати на стимул, так як вони характеризуються уповільненим сприйманням подій. Шляхом структурування комунікативної взаємодії, використовуючи тактильні, зорові, вербальні засоби передачі інформації: дотики, жести, демонстрація предмету, словесна репліка, психолог та педагог можуть змінити своє уявлення про комунікативні можливості таких дітей. В ситуаціях годування, догляду, вербальної взаємодії у дітей з синдромом Ретта спостерігається найбільше спроб комунікації.

Поведінкова терапія є допоміжною до попередніх видів корекції дітей з синдромом Ретта та використовується, зокрема, для зниження проявів аутоагресії. В даному напрямку спостерігаються значні результати в випадку, коли акцент ставиться на ігровій діяльності. Так, у дітей, залучених до гри, спілкування зменшуються стереотипні рухи рук, розкачування, є відповідь на звернену мову. Для таких дітей ефективним є не покрокове формування нових форм поведінки, а опора на збережені види активності. У поведінкової терапії є свої недоліки, адже її вплив на дітей з синдромом Ретта є не стійким та ситуативним.

У даний час музикотерапія отримала широке розповсюдження в роботі з дітьми з синдромом Ретта. Музикотерапія – спеціально організоване використання музики для досягнення цілей, що не пов'язані з музичним розвитком. Музика не лише підвищує мотивацію дитини, а й дає можливість виразити свої переживання, не використовуючи при цьому мову. При використанні даного напрямку корекції необхідно враховувати індивідуальний підхід, не варто нехтувати попередньою оцінкою стану дитини. Проте на даний час існує не так багато методик для діагностики психологічного статусу дитини. Спеціалісти застосовують стандартизоване спостереження (Wigram), що включає оцінку чотирьох сфер: загальна здатність дитини до взаємодії та сприйнятливості до зовнішніх впливів (увага, активність в процесі взаємодії, чутливість до тактильних контактів тощо); особливості комунікації (розуміння мови, експресивна мова, виразні міміка та жести тощо); музична поведінка (уявлення про ритм, можливості спільної гри з психологом та педагогом,

переключення в процесі гри); моторні навички (утримання рівноваги, постави, рухливість, операції руками, можливості вставати тощо) [1].

За допомогою музичної терапії можна розширяти форми взаємодії, що доступні дитині, розвивати голосові можливості, зорову увагу, оскільки концентрація на певному об'єкті для них є ускладненою. Для розвитку моторної активності за допомогою музикотерапії використовують ударні інструменти, які дають можливість вивести стереотипні рухи на довільний рівень, що призводить до зниження стеріотипії. За допомогою музичних інструментів покращується можливість тримати предмети – збільшується тривалість захоплення.

Іпотерапія – сучасний, ефективний, унікальний метод корекції та реабілітації, який має різноспрямовану дію на дитячий організм. При синдромі Ретта заняття іпотерапією допомагають покращити кровообіг в нижніх кінцівках і малому тазі, налагоджується робота м'язів згиначів і розгиначів в кінцівках; стимулювати мозочок і вестибулярний апарат; нормалізувати процеси збудження і гальмування в головному мозку, які відповідають за емоційний стан дитини, підвищити інтерес до навколишнього середовища, усунути тривожність і замкнутість; корегувати пам'ять, увагу; посилити м'язовий тонус і зміцнити кістково-м'язовий каркас, попереджаючи розвиток малорухомості і сколіозу; нормалізувати частоту дихання. Заняття іпотерапією повинні відбуватися регулярно з урахуванням всіх протипоказань і можливих ризиків для здоров'я дитини під строгим контролем фахівця.

Одними з альтернативних методів психолого-педагогічної корекції є гідротерапія та пісочна терапія. Ці напрямки психокорекції мають застосовуватися враховуючи індивідуальні показання дитини. Гідротерапія сприяє організації рухів і поз в умовах, які обмежуються дією сили тяжіння, також до уваги береться психотерапевтичний вплив води. Пісочна терапія дозволяє розслабитися, знизити м'язовий тонус рук при зануренні їх в пісок. Побудова власного світу на піску сприяє зниженню тривожності, аутоагресії.

Аналіз літературних джерел з вивчення синдрому Ретта засвідчує, що більшість досліджень присвячено патофізіологічним, генетичним та неврологічним проявам. Сучасні дослідження Міжнародного фонду синдрому Ретта демонструють, що неврологічні порушення, як наслідок втрати функції білка МЕСР2, можуть бути відновлені. Це доводить зворотність неврологічних та інших порушень, що дає незаперечну надію на відновлення розумових, моторних та дихальних функцій у людей з синдромом Ретта.

Успіхи в вивченні медичних аспектів даного захворювання надзвичайно важливі, проте необхідно констатувати, що досліджень з питання корекції значно менше. При чому різноманітна психолого-педагогічна корекційна робота з цими дітьми активно проводиться по всьому світу. Ми можемо пояснити це тим, що вивчення різноманітних дієвих корекційних напрямків та підходів є тривалим процесом. Тому проблема розробки психолого-педагогічних корекційних технологій для дітей з синдромом Ретта є надзвичайно актуальною. Програма корекційної допомоги має бути комплексною та включати роботу медичних фахівців, психологів, педагогів, реабілітологів. Стимуляція психомоторного розвитку має проводитися найрізноманітнішими способами: індивідуально з використанням спеціальних технічних засобів або без них; з залученням батьків та без них; в групі з іншими дітьми.

Список використаних джерел

1. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. — М. : Медицина, 1999. — 240 с. — (Библиотека практикующего врача).
2. Башина В. М. Синдром Ретта и некоторые аспекты его лечения / В. М. Башина, И. А. Скворцов, Н. В. Симашкова, И. В. Нефедова // Исцеление: Альманах. — Вып. 3. — М., 1997. — С. 133—138.
3. Казанцева Л. З. Синдром Ретта у детей [Електронний ресурс] / Л. З. Казанцева, Ю. В. Улас // Лечащий врач. — 1998. — Режим доступу: http://www.lvrrach.ru/1998/06/4527_228/.
4. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
5. Руденская Г. Е. Синдром Ретта / Г. Е. Руденская, И. А. Скворцов, Г. И. Коваленко // Журн. невропатол. и психиатр. — 1992. — Т. 92, вып. 2. — С. 118—122.

MARYNA FEDORENKO
Kyiv

PSYCHO-PEDAGOGICAL CORRECTION OF RETT SYNDROME IN CHILDREN

The article talks about theoretical analysis of psychological and pedagogical methods of correction of Rett syndrome in children. The concept of "Rett syndrome" and its development in historical perspective. Describe the required and optional diagnostic criteria, included in the ICD-10 and DSM-IV. It is marked importance of medical diagnostics that consists in application of wide circle of apparatus methods of study of the state of child. The phasicness of development of Rett syndrome is exposed for children. Methods of correction, that include medical (pharmacotherapy, massage, gymnastics) and psycho-pedagogical (isotherapy, music therapy, hydrotherapy, sand and behavioral therapy, alternative communication strategies, the development of existing communication capabilities) work assignments, presented in detail.

Key words: Rett syndrome, psychological diagnostics, correction, behavioral therapy, music therapy, isotherapy, sand therapy, hydrotherapy, alternative communication strategies, communication capabilities.

МАРИНА ФЕДОРЕНКО
г. Киев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА РЕТТА У ДЕТЕЙ

Статья посвящена теоретическому анализу психолого-педагогических методов коррекции синдрома Ретта у детей. Определено понятие «синдром Ретта» и развитие его понимания в историческом аспекте. Описаны обязательные и дополнительные диагностические критерии, определенные Международной классификации болезней 10 пересмотра и Американской классификации психических расстройств IV по данному заболеванию. Подчеркнута важность медицинской диагностики, что заключается в применении множества аппаратных методов для изучения состояния ребенка. Раскрыто стадийность развития синдрома Ретта у детей. Подробно представлены методы медицинской (фармакотерапия, массаж, гимнастика) и психолого-педагогической (изотерапия, музыкотерапия, гидротерапия, поведенческая и песочная терапии, альтернативные коммуникативные стратегии, развитие имеющихся коммуникативных возможностей) коррекции.

Ключевые слова: синдром Ретта, психодиагностика, коррекция, поведенческая терапия, музыкотерапия, изотерапия, песочная терапия, гидротерапия, альтернативные коммуникативные стратегии, коммуникативные возможности.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК 159.922.27:[793.7.33]–053.4

СВІТЛАНА ФЕРА

м. Чернігів

svetlanafera@mail.ru

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СУЧАСНИЙ СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена теоретико-експериментальному вивченню проблеми особливостей економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Основна увага приділена висвітленню теоретичного дослідження системи економічних цінностей суспільства, в межах якої здійснюється інтеграція особистості в період старшого дошкільного віку в соціально-економічний простір та практичного дослідження стану економічного виховання старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу. У ході експериментального дослідження виявлено реальний стан процесу економічного виховання в дошкільному закладі і проблеми з якими зустрічаються вихователі в ході організації даного процесу.

Ключові слова: вихователь, діти старшого дошкільного віку, старший дошкільний вік, економічна соціалізація.

Особливості складного періоду соціально-економічних змін останніх років вимагають від особистості засвоєння елементарних економічних понять і набуття ринкових навичок поведінки уже з перших років життя. Розмови про покупки та продаж товарів, бюджет родини, реклама по телебаченню – ось далеко не повний перелік того, з чим постійно зустрічається дитина.

Дослідження процесу економічної соціалізації налічують декілька десятиліть, переважна більшість досліджень присвячена проблемам економічної соціалізації підлітків та молоді, проте дослідженню особливостей економічної соціалізації дітей дошкільного віку приділена незначна увага.

У вивченні даного процесу дослідники зосередились на наступних питаннях: стадії, які проходять діти в розумінні економічних процесів, станів, понять (А. Страусс, К. Дезінгер, Р. Саттон, Г. Ферт та ін.); фактори, що впливають на процес економічної соціалізації (Г. Маршалл, Л. Магрудер, А. Фьонем та ін.); розвиток економічного мислення дітей через засвоєння економічних понять (Г. Ягода, О. В. Козлова, Н. А. Побірченко); економічне виховання дошкільників (А. А. Смоленцева, А. Д. Шатова, Є. А. Курак та ін.); формування особистості дитини (О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. К. Котило, Т. Піроженко).

Оскільки знання, вміння та навички, сформовані саме у дошкільному віці виступають фундаментом для становлення громадянина – людини, щиро зацікавленої в розвитку та економічному розквіті своєї держави, не можна недооцінювати стадію первинної економічної соціалізації.

Економічна соціалізація на етапі старшого дошкільного віку розглядається нами в межах єдиного процесу соціалізації особистості як його складова і визначається як процес засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду, що дозволить особистості в майбутньому виступати в якості суб'єкта економічної діяльності.

Згідно загальної концепції соціалізації та її структурної моделі, розробленої В. В. Москаленко [4], процес економічної соціалізації відбувається в результаті інтеріоризації особистістю економічних цінностей суспільства. Проте, ці економічні цінності не можуть однаково сприйматися і репрезентуватися особистістю в різні вікові періоди її життя. Це зумовлено тим, що детермінація процесу соціалізації цінностями суспільства опосередковується внутрішніми психологічними особливостями особистості. Постановка проблеми визначення

умов, за яких забезпечується відповідність цих двох детермінант для успішності процесу економічної соціалізації в період старшого дошкільного віку породжує чимало питань, серед яких найважливішими є: визначення особливостей системи економічних цінностей, в межах якої здійснюється інтеграція особистості в період старшого дошкільного віку в соціально-економічний простір суспільства та визначення форми економічних ціннісних репрезентацій, в якій найкраще узгоджено цінності економічної інституції з потребою системою дитини старшого дошкільного віку.

Метою даної статті є висвітлення теоретичного дослідження системи економічних цінностей суспільства, в межах якої здійснюється інтеграція особистості в період старшого дошкільного віку в соціально-економічний простір та практичного дослідження стану економічного виховання старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Згідно концепції дошкільного виховання та Базового компоненту дошкільної освіти, сучасний дошкільний заклад має стати «інститутом соціалізації», призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну і соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, сформувати ціннісне ставлення до світу. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу ДНЗ в сучасних умовах виявляється не в накопиченні навчальної інформації з окремих галузей знань, а насамперед у формуванні соціально-психологічних якостей, що дозволять особистості в майбутньому виступати в якості суб'єкта будь-якої діяльності.

Зважаючи на це, можна зробити висновок, що суспільство має пред'являти певні вимоги до рівня економічної соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, які виражаються в системі загальнозначущих економічних цінностей, оволодіння якими є обов'язковим для реалізації ефективності процесу економічної соціалізації на етапі старшого дошкільного віку.

Ці вимоги зумовлені, з одного боку, загальними соціально-економічними цінностями або економічною культурою суспільства, а з іншого – потребою-мотиваційною системою індивіда, в якій відображено можливості

засвоєння необхідних економічних цінностей. Реальним втіленням даних вимог є суспільно необхідний рівень економічної освіти.

У державних освітніх програмах дітей дошкільного віку поняття «економічна соціалізація» ототожнюється з поняттям «економічне виховання» і розглядається у поєднанні з іншими аспектами виховання. Так, у програмі «Дитина» завдання економічного виховання розв'язуються у поєднанні з трудовим вихованням в рамках розділу «Привчаємось працювати» та в процесі художньої діяльності дітей [1]. У Базовому компоненті економічна сфера пронизує усі змістові лінії програми: «Природа планети Земля» – екологічно-доцільна поведінка; «Предметний світ» – володіння культурою споживання предметів тощо [3]. Але найбільш змістовно цей аспект розкривається в програмі «Дитина в дошкільні роки», що представлено в окремому розділі з економічної освіти [2]. Як зазначено в програмі, до показників економічної компетенції дитини відносять такі: «Дитина знає в простому викладі економічні поняття: потреби, природні ресурси, товари тощо; про необхідність кожної людини працювати вдома та на роботі; що природу треба берегти та збільшувати її багатство; що гроші допомагають людям робити обмін і прискорюють торгівлю; чому людина повинна здійснювати вибір; про професії, які є на виробництві; на які види поділяються товари та послуги. Старший дошкільник уміє пояснити, що таке потреби, бажання; навести приклади товару та послуги; назвати різні професії; здійснити просту покупку в крамниці, розповісти про необхідність грошей; змайструвати доробок; ощадливо й хазяйновито поводитися в дитячому садку, вдома, на вулиці, в оточенні природи; розібратися в конкретній ситуації, оцінити її та зробити правильний вибір; оцінювати свої вчинки та бути ввічливими з дітьми і дорослими; дитина старшого дошкільного віку розуміє, що людина повинна постійно робити вибір: яку річ купувати, скільки ресурсів використувати тощо; як вигідно бути економним, працьовитим, діловим, добрим, ввічливим, уважним; що природа дарує людям красу, здоров'я, природні ресурси і її необхідно оберігати, турбуватися, підтримувати; що треба завжди допомагати людям» [2, 231].

Для визначення сучасного стану економічного виховання дітей разом з теоретичним дослідженням ми провели анкетування вихователів дошкільників. Зібрані дані дали змогу визначити їхню позицію щодо економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку, а також отримати додаткову інформацію стосовно реального стану процесу економічного виховання в дошкільному закладі.

В анкетуванні взяли участь 144 вихователі дошкільних закладів міста Чернігова та Чернігівської області.

Виявилося, що лише 37,5% вихователів вкладають правильний зміст в поняття «економічна соціалізація», 29% – не може дати визначення і 33,5% респондентів дають не правильне визначення поняттю «економічна соціалізація», серед таких відповідей найбільш поширеними є визначення економічної соціалізації як «впливу економіки на розвиток суспільства»; «розвиток економіки на сучасному етапі»; «вміння вести бюджет»; «економність, відповідальність за свої вчинки» і інші.

97% вихователів вважають необхідним економічне виховання дошкільників в умовах суперечності складного періоду соціально-економічних змін останніх років, 3% респондентів вважають, що більше уваги потрібно приділяти не економічному, а морально-етичному вихованню сучасного підростаючого покоління.

Попри майже 100% впевненість в необхідності економічного виховання дошкільників, лише 46% – вбачають організацію економічного виховання на достатньому рівні. 54% респондентів вважають, що економічне виховання дошкільників на сучасному етапі має низький рівень впровадження, зокрема 56% з них основний недолік вбачають в сімейному вихованні і 44% – в системі роботи ДНЗ.

72% респондентів вважають, що батьки мало приділяють уваги або взагалі не вважають потрібним здійснювати економічне виховання дітей. Серед основних причин також називають: не обізнаність самих батьків з багатьох питань економіки (21%), а 5% вихователів зазначають, що сучасні батьки зовсім не приділяють уваги вихованню власних дітей, перекладаючи відповідальність за це на плечі освітніх закладів.

Серед причин недостатнього рівня впровадження економічної освіти та виховання дітей в дошкільному навчальному закладі вихователі зазначають: низьке матеріальне забезпечення дошкільного закладу (28%), відсутність методичної та навчальної літератури (55%), нестачу часу для самоосвіти (7%), відсутність коштів на придбання навчальної літератури (10%). Але, на нашу думку, це в більшості випадків не є суттєвими перешкодами, оскільки, основною причиною недостатнього рівня економічного виховання виступає некомпетентність самих вихователів з питань здійснення цілеспрямованої економічної соціалізації підростаючого покоління. За даними анкет, 19% опитаних не обізнані з методами економічного виховання, 18% називають 1–2 методи та 42% з тих, хто називає більше 3 методів економічного виховання, на практиці використовує лише 1–2 (в більшості випадків сюжетно-рольову гру «Магазин») і не вважають свою роботу систематично організованою.

Для підтвердження чи спростування основної, на думку респондентів, причини низького стану здійснення економічного виховання в дошкільних закладах – відсутність методичної та навчальної літератури – було здійснено аналіз сучасних публікацій щодо процесу економічного виховання та методики його організації в дошкільному закладі. Встановлено таку тенденцію: у більшості випадків, публікації носять методичний характер і мають вигляд розгорнутих конспектів занять, проте вони не становлять собою системи, не вписуються в рамки програм дошкільної освіти. Отже, виникає протиріччя між наявністю інтересу до економічної сфери життя з боку дошкільників та відсутністю послідовних, методично розроблених методів та програм щодо його задоволення з боку суспільства.

Наступна проблема, яку було визначено в результаті аналізу анкет – відсутність єдиного розуміння сутності та головної мети економічної соціалізації дітей. Респондентам пропонувалося обрати з запропонованих варіантів що на їх думку є найголовнішою складовою і що найбільш сприяє цілеспрямованій економічній соціалізації дошкільників. У визначенні складових економічної соціалізації

ми спиралися на наукові праці О. Козлової, В. Москаленка, М. Стельмашук, які виділяють у структурі економічної соціалізації три компоненти: когнітивний, конативний та афективний [3]. Серед складових економічного виховання визначались:

- формування економіко-психологічних якостей особистості (економності, раціональної ощадливості, заповзятливості, економіко-комунікативної активності, працьовитості, дисциплінованості, відповідальності за свої вчинки, цілеспрямованості, толерантності, підприємливості і ін.)
- формування економічного мислення (засвоєння економічних понять та термінів; умінь аналізувати свою діяльність, свої потреби, давати оцінку тому, що відбувається і знаходити вихід зі скрутної ситуації; умінь міркувати про актуальні економічні проблеми сучасності і ін.)
- формування навичок економічної поведінки (оволодіння навичками елементарних економічних розрахунків, адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками і ін.)
- свій варіант.

Дані анкетування представлені в таблиці 1.

У результаті обробки відповідей респондентів з даного питання виокремились 3 групи вихователів. Перша група (34%) головну мету економічного виховання в дошкільні роки вбачає в формуванні економіко-психологічних якостей особистості, більшість з них (62%) основним засобом реалізації даної мети вважає застосування в освітньому процесі дошкільних закладів соціально-психологічних ігор, що створюють для дітей ситуації занурення в реальні соціально-економічні проблеми (доступні для досвіду дітей) та вимагають самостійного пошуку ефективних способів дії.

Друга група вихователів (22%) основним в економічному вихованні вважає формування економічного мислення, майже половина з них (48%) визначає кінцевим результатом економічного виховання у дошкільні роки наявність у дітей сформованих знань з економічної сфери. Проте, на нашу думку, в процесі здійснення економічного виховання таким методом відбувається несвідоме заучування дітьми складних термінів, які в більшості випадків вони не вживатимуть у повсякденному житті. Безумовно, таке розуміння сутності

Таблиця 1

**Мета економічного виховання в старшому дошкільному віці
та найефективніший засіб її досягнення**

	% респон- дентів	Перспективне планування системи роботи з економічної освіти	Застосування в освітньому процесі дошкільних закладів соціально-психологічних ігор, що створюють для дітей ситуації занурення в реальні соціально- економічні проблеми (доступні для досвіду дітей) та вимагають самостійного пошуку ефективних способів дії	Засвоєння старшими дошкіль- никами в процесі сюжетно-рольових та дидактичних ігор доступних віку економічних понять	Інші варіанти
Формування економіко- психологічних якостей особистості	34%	13%	62%	25%	–
Формування економічного мислення	22%	6%	40%	48%	6%
Формування навичок економічної поведінки	1%	–	67%	33%	–
Не можуть визначитися (всі важливі)	36%	28%	31%	33%	8%

економічного виховання робить цих вихователів противниками цього виховання.

Третя група вихователів (8%) основним в економічному вихованні вважає формування навичок економічної поведінки та в більшості випадків (67%) реалізацію даної мети за допомогою соціально-психологічних ігор.

36% опитаних вважають, що всі вищезазначені складові є важливими в економічному вихованні дошкільників, проте не можуть дати однозначної відповіді яка система роботи є найбільш ефективною в реалізації даного завдання.

І лише незначна кількість респондентів в кожній групі вважає найефективнішим перспективне планування системи роботи з економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, проблема економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу, як виявилось, містить багато протиріч:

1. Дітей дуже приваблює економічна сфера життєдіяльності, але в більшості дошкільних закладів не існує спеціально організованого процесу економічного виховання дітей.
2. Респонденти визначають необхідною підготовку дитини до участі в економічній сфері життя, але в більшості випадків вважають відповідальними за це батьків та брак методичної літератури.
3. Вихователі використовують не всі можливі методи організації процесу формування економічної досвідченості дітей через недостатню власну обізнаність.
4. Наявність бажання вихователів організувати економічне виховання дітей і відсутність послідовних, методично розроблених програм щодо його реалізації.

Аналіз психолого-педагогічної, науково-економічної літератури й досліджень у галузі економічної соціалізації дозволяє визначити наявність значної кількості робіт з цієї проблематики, що охоплюють собою різні вікові

періоди життя людини. Разом з тим питання економічної соціалізації дітей дошкільного віку недостатньо вивчені, незважаючи на значний інтерес дослідників дошкільного дитинства, практичних працівників до цієї проблеми, про що свідчать публікації, що з'явилися останнім часом на сторінках журналів «Дошкільне виховання», «Дошкільна освіта», «Дитячий садок», «Палітра педагога», у яких розглядаються можливості економічного виховання дітей дошкільного віку.

Отже, протиріччя, що виникло між економічною допитливістю дитини, готовністю потребово-мотиваційної системи, в якій відображено можливості засвоєння необхідних економічних цінностей, з одного боку, і відсутністю цілеспрямованого економічного виховання дошкільників з іншого, спричинює необхідність вивчення й розробки засобів та методів, спрямованих на спеціально організоване економічне виховання дошкільника як базис для поглибленого вивчення економіки в школі та адаптації дітей до нових умов життя й діяльності в постійно трансформуючому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. — 271 с.
2. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. — Запоріжжя: ЛІПС. Лтд, 2000. — 268 с.
3. Єроніна С. В. Особливості економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку // Проблеми загальної і педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Т. X, част. 2. — К., 2008 — 526 с.
4. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. — К.: Дошкільне виховання, 2003. — 243 с.
5. Москаленко В. В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. — 2006. — № 3. — С. 3—17.
6. Фера С. В. Соціально-психологічна гра як засіб економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Світлана Володимирівна Фера. — К., 2011. — 278 с.

SVITLANA PHERA
Chernichiv

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES AND CURRENT STATE OF IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S ECONOMIC SOCIALIZATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to theoretical and experimental study of the problem of peculiarities of economic socialization of children of senior preschool age. The main attention is paid to the theoretical study of the system of economic values of society within which the integration of an individual during the period of sen-

ior preschool age in the socio-economic environment and practical study of the economic education of senior preschool children in the conditions of preschool educational institution. Actual economic status of education in preschools and problems faced by teachers in the organization of the process, have been revealed during the experimental study.

Key words: kindergarten teacher, economic socialization, the period of older age, senior preschool children.

СВЕТЛАНА ФЕРА
г. Чернигов

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Статья посвящена теоретически-экспериментальному изучению проблемы особенностей экономической социализации детей старшего дошкольного возраста. Основное внимание уделено освещению теоретического исследования системы экономических ценностей общества, в пределах которой осуществляется интеграция личности в период старшего дошкольного возраста в социально-экономическое пространство и практического исследования состояния экономического воспитания старших дошкольников в условиях дошкольного учебного заведения. В ходе экспериментального следования выявлено реальное состояние экономического воспитания в дошкольном учреждении и проблемы, с которыми встречаются воспитатели в ходе организации данного процесса.

Ключевые слова: воспитатель, дети старшего дошкольного возраста, старший дошкольный возраст, экономическая социализация.

Стаття надійшла до редколегії 26.04.2016

УДК 159.92.37.011.32

НАТАЛІЯ ШАЙДА, ОЛЕКСАНДР ШАЙДА

м. Слов'янськ
natalya_shayda@mail.ru

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Встановлено ряд особливостей професійного мислення студентів гуманітарного профілю та його специфіку на різних етапах професійного навчання. Зокрема, рівень інтелекту має тенденцію до підвищення від першого до п'ятого курсу; незалежно від курсу навчання найбільш успішні студенти у вербальних субтестах, а найменш успішні у математичних. Також визначено, що від першого до п'ятого курсу зростає здатність відгадувати загадки, яка базується на здатності встановлювати асоціативні зв'язки та метафоричності мислення, а також підвищується швидкість мислення, показником якої у дослідженні виступали час і точність відновлення слів з пропущеними літерами. Разом із тим, спостерігається зниження показників здатності переключатися з одного способу рішення завдання на інший від першого до п'ятого курсу.

Ключові слова: професійне мислення, мислення, субтести, студенти, методи, методики, інтелектуальна лабільність.

Методи дослідження професійного мислення викликають особливий інтерес і одночасно утруднення, пов'язане з недостатньою представленістю в сучасній психології. Дослідження повинно бути системним, тобто вимірювати різні аспекти професійного мислення, а також параметри особистості, які мають тісний зв'язок з професійним мисленням.

Мета статті – дослідження психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх вчителів в процесі навчальної діяльності в межах різних спеціальностей.

Нами було використано наступні методики.

Тест структури інтелекту Рудольфа Амтхауера – один з найвідоміших групових тестів, широко використовуються в німецькомовних

країнах, створений в 1953 р. і призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб віком від 13 до 61 року. Тест складається з дев'яти груп завдань (субтестів), орієнтованих на дослідження різних складових вербального і невербального інтелекту. Тест складено Р. Амтхаузером в трьох формах: А, В і С. Модифікація IST – 70 має чотири форми (А, В, С, D) [1].

Тест структури інтелекту Р. Амтхаузера дозволяє інтерпретувати результати на трьох рівнях.

1 рівень. Загальний рівень інтелекту визначається на рівні підсумкової оцінки, отриманої в результаті сумачі балів по кожному субтесту, яка переводиться в стандартний показник. При інтерпретації необхідно враховувати специфічні вимоги до випробуванню з боку тіста:

а) тест вимагає певної швидкості мислення, адже час на кожен субтест обмежений;

б) з-за відносної складності тест менше годиться для осіб з явно заниженою результативністю; чим далі їх результативність відхиляється від середнього рівня, тим менш надійні отримані результати;

в) на тестові результати позитивно впливає освітній рівень, результати шкільного навчання, тому більш адекватно порівнювати випробовуваних з особами з однаковою освітою, ніж з особами одного віку;

г) загальні досягнення в тесті залежать від соціокультурних умов розвитку, тобто від неспецифічного навчання;

д) структура тесту та його завдання ставлять у більш вигідне становище випробовуваних з природничо-наукової, математичної і технічної орієнтацією порівняно з особами вербально і гуманітарно-орієнтованими.

2 рівень. Інтерпретація груп субтестів. Завдяки субтестовій структурі тест дозволяє диференційовано оцінювати рівень розвитку різних сторін інтелекту. Визначаються наступні групи:

Комплекс вербальних субтестів (субтести 1–4) передбачає загальну здатність оперувати словами як сигналами і символами. При високих результатах по цьому комплексу переважає вербальний інтелект, є загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення іноземних мов. Практичне мислення є вербальним.

Комплекс математичних субтестів (5, 6), що передбачає здібності в області практичної математики і програмування. Однаково високі результати по обом субтестам свідчать про математичну обдарованість. Якщо ця обдарованість доповнюється високою результативністю по третьому комплексу, то, можливо, правильний вибір професії повинен бути пов'язаний з природно-технічними науками та відповідною практичною діяльністю.

Комплекс конструктивних субтестів (7, 8), що передбачає розвинені конструктивні (просторові) здібності теоретичного і практичного плану. Однаково високі результати по субтестам цього комплексу є гарним підставою не тільки для природно-технічної, але і загальнонаукової обдарованості. Якщо ж освіта не буде продовжена, то буде переважати прагнення до моделювання на рівні конкретного і наочного мислення, до вираженої практичної спрямованості інтелекту, до розвитку ручної вмілості мануальних здібностей.

Комплекси теоретичних (2, 4) і практичних планів здібностей (1, 3). Результативність за цими тестами слід порівняти попарно, щоб більш точно висловити висновок про можливість професійної підготовки та успішності в навчанні.

3 рівень. Інтерпретація на рівні окремих субтестів

Субтест 1 «Доповнення речень» визначає запас відносно простих відомостей та знань з різноманітних областей, а також виконує мотиваційну функцію.

Субтест 2 «Виключення зайвого слова» визначає здатність до абстракції, узагальнення, утворення понять, розумову освіченість, вміння грамотно висловлювати і оформляти зміст своїх думок, оперувати вербальними поняттями. У завданнях випробуваному пропонується п'ять слів, з яких чотири об'єднані певної смислової зв'язком, а одне зайве. Це слово і слід виділити у відповіді.

Субтест 3 «Аналогії» дозволяє оцінити здатність комбінувати, рухливість і мінливість мислення, розуміння відносин, докладність мислення, задоволеність приблизними рішеннями. На успішність впливають комбінаторні здібності, швидкість мислення. Також деякий вплив робить життєвий досвід, уяву. У

завданнях цього субтесту пропонуються три слова. Між першим і другим існує певний зв'язок. Після третього слова – прочерк. З п'яти доданих до завдання варіантів необхідно вибрати таке слово, який би пов'язані з третім таким же чином, як і перші два.

Субтест 4 «Узагальнення» досліджує особливості міркування, здоровий глузд, почуття реальності, самостійність мислення. Найбільш релевантне для вербального інтелекту завдання, тому що водночас вокалізує розвиненість понятійного мислення та абстрактно-логічних здібностей.

Субтест 5 «Арифметичні задачі» досліджує практичне математичне мислення, здатність швидко вирішувати формалізовані проблеми.

Субтест 6 «Числові ряди» оцінює теоретичне, індуктивне мислення, обчислювальні здібності, прагнення до впорядкованості, пропорційності відносин, певного темпу і ритму.

Субтест 7 «Просторова уява» досліджує вміння вирішувати геометричні задачі, особливості просторових уявлень, конструктивні практичні здібності, наочно-дієве мислення.

Субтест 8 «Просторове узагальнення» оцінює вміння не тільки оперувати просторовими образами, а й узагальнювати їх відносини, аналітико-синтетичне мислення, конструктивність теоретичних і практичних здібностей.

Субтест 9 «Пам'ять, мнемічні здібності» оцінює здатність до запам'ятовування, збереження в умовах перешкод і логічному, осмисленому відтворенню інформації.

Таким чином, створений на основі єдиної теорії та добре верифікований тест структури інтелекту Р. Амтхауєра цілком відповідає нашим задачам. Як доповнення до нього на експериментальному етапі дослідження ми використовували також опитувальник мотивації досягнення, адже за теорією того ж Амтхауєра, інтелектуальні риси слід вивчати в контексті особистості, насамперед – прагнення до інтелектуальних досягнень.

Методика «Словесний лабіринт» дозволяє визначити варіативність підходів, гіпотез, вихідних даних, точок зору та операцій, що задіяні в процесі розумової діяльності. Може застосовуватися як індивідуально, так і в групі.

Методика дозволяє вивчати індивідуальні особливості суб'єктів розумової діяльності по параметру ригідності, але, так само вона дозволяє виявити протилежне по відношенню до ригідності якості розумових процесів – їх рухливість, або лабільність. Під лабільністю розумових процесів розуміється швидкість перебудови цих процесів при послідовному переході від рішення однієї задачі до іншої. Студентам пред'являється бланк із записаними анаграмами (наборами літер). Протягом трьох хвилин вони повинні скласти з наборів букв слова, не пропускаючи і не додаючи жодної букви. Слова можуть бути тільки іменниками. Кількість складених слів – показник гнучкості мислення. Значення цієї шкали в загальній факторній моделі не вдалося чітко встановити, тому вона була просто виключена.

Методика «Порівняння понять» нами застосовувалася для оцінки понятійного мислення. Зазвичай понятійне мислення пов'язують з дорослою людиною, для якої цей вид є не тільки основним і найбільш зручним, а й підкоряють собі, буквально пронизує всі інші види мислення, особливо наочно-дієве і наочно-образне. Поняття визначається як одиниця мислення, яка відображає загальні і найбільш істотні ознаки предметів і явищ дійсності і що виражається в словесній (вербальній) формі.

Порівнюючи поняття між собою, випробуваний проводить обстеження загального поля семантичних ознак і відбирає найбільш стійкі, найбільш характерні. У деяких випадках інструкцію міняють з метою визначення творчих можливостей випробуваного, і йому пропонують пару понять зі свідомо різних семантичних сфер, наприклад, знайти спільну ознаку для таких пар понять, як «ложка» і «човен». У методиці, складеній з 10 пар порівнюваних понять, випробуваний сам повинен встановити наявність загального семантичного поля і від диференціювати «однопольові» пари від непорівнянних, які відповідають різним семантичним полям. Інструкція полягає в тому, щоб вказати загальні істотні ознаки для порівнюваних пар понять.

Методика «Виключення зайвого» дозволяє визначити особливості понятійного мислення трохи інакше, ніж попередній тест.

У запропонованій методиці використовується 24 набору досить близьких за змістом понять. Завданням випробовуваних є відбір у кожному рядку тільки двох слів, найбільш тісно пов'язаних з тестовим словом. За результатами дослідження складається уявлення про особливості процесу мислення, наприклад, про ступінь його цілеспрямованості, або навпаки розпливчастості, слабкої зосередженості на цілі. Максимальна кількість балів дорівнює 48, результати менш 24 балів оцінюються як незадовільні, свідчать про недостатню здатність випробовуваних порівнювати, аналізувати і узагальнювати виділені ознаки.

Методика «Відгадайте загадки» в нашому дослідженні призначена для діагностики художньо-метафоричного мислення, здатності формувати нове знання на основі співставлення відомих об'єктів та явищ. Відгадуючи загадки, випробовувані перевіряються на швидкість вирішення (кмітливість), успішність рішення (обсяг вирішених загадок по відношенню до пред'явлених), суб'єктивні уподобання до такого роду занять. Їм пред'являються для розгадування набори з 10 загадок, що належать до загадок російського народу. Завданням випробовуваного є не тільки відгадування загадок, але і реєстрація часу і характеру міркувань. В індивідуальному обстеженні доцільно скористатися методом «думання вголос», що дозволить пізніше провести якісний аналіз характеру міркувань.

Результати методики обговорюються за критеріями кількості правильно даних розгадок, часу їх вирішення, а також за ступенем суб'єктивної складності.

Тест «Інтелектуальна лабільність» вимірює здатність до перемикання уваги, уміння швидко переходити з вирішення одних завдань на виконання інших, не допускаючи при цьому помилок.

Методика складається з 40 завдань, які зачитуються експериментатором вголос. На вирішення кожного завдання відводиться від 3 до 5 секунд. Відповіді випробовуваного фіксуються на спеціальному бланку. Методика призначена для дорослих досліджуваних і може проводитися як індивідуально, так і груповим методом. Оцінка проводиться за кількістю помилок. Помилкою вважається не зроблене чи пропущене завдання. Методика потребує

мало часу для проведення тестування і обробки результатів, разом з тим вона дає досить точний прогноз професійної придатності. Тому їй рекомендується використовувати з метою прогнозу успішності у професійному навчанні, освоєнні нових видів діяльності.

В нашому дослідженні ми вважали за більшу лабільність меншу кількість помилок. Адекватність застосування цього параметру також підтверджена факторним аналізом – він увійшов до фактору «Кмітливість» разом з загальною оцінкою за тестом структури інтелекту, швидкістю мислення, вербальною креативністю та кількістю відгадок.

Методика діагностики рівню сформованості рефлексивності мислення діагностує її через успішність та особливості розв'язання анаграм – встановлення слів з переставленими буквами. Методика дозволяє визначити стратегію вирішення випробуванням завдань, з'ясувати, наскільки змістовно протікав у нього розумовий процес. Рівні сформованості рефлексивності мислення визначаються через стратегії рішення, а саме:

1. Хаотична, неупорядкована, при якій рішення відрізняється безсистемним пошуком і висуненням значної кількості задумів, логічно не пов'язаних між собою; висунуті при цьому гіпотези піддаються остаточній перевірці.
2. Формально-алгоритмічна, яка відрізняється послідовним перебором можливих варіантів рішення з окремими поверненнями до раніше розглядалися, при цьому домінує репродуктивне мислення в змістовному плані і явно недостатнє регулювання – у смисловому.
3. Змістовно-адаптивна, що представляє собою логічно пов'язаний рух по семантично значущим ознакам, переважним є рух думки в рівнях, що утворюють смислову сферу, а саме – особистісному і рефлексивному.
4. Згорнута, для якої характерна згорнутість оціночних дій і злитість їх з пошуковими, що дозволяє досить швидко знаходити вірне рішення.

Рефлексія мислення дозволяє в ході вирішення завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити розумову діяльність. У методиці рефлексивність виявляється в зміні стратегії вирішення в ході виконання завдання, виявленому при аналізі впливу попереднього рішення анаграми на наступні.

Варто звернути увагу на роль розумової діяльності у навчанні. Високий рівень розвитку властивостей мислення, що входять в структуру навченості, забезпечує легкість і швидкість аналізу та узагальнення ознак, істотних для вирішення проблеми. Цей рівень рефлексивності виконує функції контролю та оцінки людиною власних розумових дій, дає можливість виявляти і враховувати свої помилки, оцінювати правильність пошуків нових шляхів вирішення завдання.

На основі даних про рівень сформованості рефлексивності мислення, аналізу стратегії вирішення анаграм і показника швидкості розумових процесів складають рекомендації випробуваному для поліпшення його навчальної діяльності, але при цьому враховують індивідуальні особливості темпераменту, властивостей характеру і навички роботи з літерним матеріалом.

Методика вербальної креативності А. М. Вороніна на основі тесту RAT являє собою російськомовний адаптований варіант тесту віддалених асоціацій С. Мідника, призначеного для діагностики вербальної креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів ситуації.

Досліджуванам пропонуються трійки слів, які належать до взаємно віддалених асоціативних галузей. Випробуваному необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи таким чином, щоб з кожним з них воно утворювало певне словосполучення.

Дорослий варіант методики, адаптований А. Н. Вороніним, являє собою груповий скорочений варіант, що складається з однієї серії (20 тріад) і не передбачає розминки, оскільки розминка у дорослих людей, зазвичай зайнятих, в ситуації дефіциту часу для виконання дає систематичний зсув у результатах тестування, що визначається завданнями розминки. У нашому дослідженні стимульний матеріал був скорочений до 10 словесних тріад. Для кожного випробуваного підраховується кількість асоціацій, тобто число відповідей, обчислюються індекс оригінальності та індекс унікальності. По цих трьох параметрах будується процентильна шкала, що дозволяє визначити місце конкретного випробуваного щодо певної вибірки, зробити висновки про ступінь розвитку у нього вербальної креативності та продуктивності.

Отже, наше дослідження ми побудували виходячи з принципів цілісності, комплексності, використання взаємодоповнюючих методик, єдності кількісного і якісного аналізу, концептуальної обґрунтованості методів та практичної обґрунтованості методик, високої валідності та надійності. Для проведення емпіричної частини дослідження було складено комплексну психодіагностичну програму, що складається із системи методик.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — К.: Наукова думка, 1989. — 198 с.

NATALYA SHAYDA, ALEXANDER SHAYDA
Slavyansk

THE STUDY OF PROFESSIONAL THINKING OF THE FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES

A number of features of professional thinking of students of humanities and its specificity in various stages of training was stated. In particular, the level of intelligence tends to increase from the first to the fifth year; regardless of the course of studies the students were most successful in verbal subtests and less successful in math. It was also determined that from the first to the fifth year increased the ability to guess riddles based on the ability to establish associative and metaphorical thinking, and increased the speed of thought, which is an indicator in the study where time and accurate restoration of words with missing letters were the aim. However, there is a decline in the ability to switch from one mode to another while solving the problems from the first to the fifth year.

Key words: professional thinking, thinking, subtest, students, methods, techniques, intellectual lability.

НАТАЛЬЯ ШАЙДА, АЛЕКСАНДР ШАЙДА
г. Славянск

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Установлен ряд особенностей профессионального мышления студентов гуманитарного профиля и его специфику на разных этапах профессионального обучения. В частности, уровень интеллекта имеет тенденцию к повышению от первого до пятого курса; независимо от курса обучения наиболее успешные студенты в вербальных субтестах, а наименее успешные в математических. Также определено, что от первого до пятого курса возрастает способность отгадывать загадки, основанная на способности устанавливать ассоциативные связи и метафоричности мышления, а также повышается скорость мышления, показателем которой в исследовании выступали время и точность восстановления слов с пропущенными буквами. Вместе с тем, наблюдается снижение показателей способности переключаться с одного способа решения задачи на другой от первого до пятого курса.

Ключевые слова: профессиональное мышление, мышление, субтесты, студенты, методы, методики, интеллектуальная лабильность.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 159.92

ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО

м. Миколаїв
sheva-65@list.ru

ДАР'Я МОЛЬЧЕНКО

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ

У даному дослідженні було виявлено зв'язок між рівнем ситуативної тривожності та ефективністю публічного виступу. Високий рівень тривожності негативно впливає на рівень концентрації та зібраність доповідача, що призводить до зниження рівня володіння вербальними і невербальними проявами, а також ефективності використання засобів візуалізації. У той же час, людина з низким рівнем ситуативної тривожності, здатна ефективніше реалізувати себе під час виступу, отримуючи позитивний зворотній зв'язок від аудиторії.

Ключові слова: ситуативна тривожність, особистісна тривожність, публічний виступ, стрес, стресова ситуація, емоційна реакція, вербальні прояви, невербальні прояви, зворотній зв'язок, кореляційний зв'язок.

Проблематика психічних станів та тривожності є вельми актуальною. В даний час збільшується кількість тривожних особистостей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Успішна розробка цієї проблематики необхідна тому, що тривожність багато в чому визначає характер діяльності людини.

Однією з головних причин, такого інтєресу до феномену є те, що тривожність може

проявлятися в багатьох сферах життя особистості, на різних етапах її активності, та зумовлюватися різноманітними чинниками. Як зазначає К. Мау та Е. Еріксон, це є «центральна проблема сучасної цивілізації, в той же час вона виступає як найважливіша характеристика нашого часу». Дослідники Т. Готвальд та К. Ховланд, надають тривожності значення основного «життєвого почуття сучасності». А разом з цим, тривожність це – психічний стан,

що викликається спеціальними умовами ситуації (публічна, змагальна, екзаменаційна тривожність), є «осьовим симптомом» неврозу і тощо.

Тривожність як психічний стан у вітчизняній та зарубіжній літературі вивчалася, перш за все, з точки зору розвитку навичок саморегуляції в спортсменів (К. Еліксон, У. Морган, Ю. В. Пахомов). Тривожність як стан і як рису, яка виникає в процесі адаптації до середовища і при виконанні різних видів діяльності вивчав Ю. Ханін. Як наголошується в роботах А. І. Захарова, Н. В. Імеладзе, Л. М. Прихожан та інших, постійні переживання тривоги стають особистісним новоутворенням – тривожністю [1].

Тривожність – переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям загрозової небезпеки. Розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійку властивість. У вітчизняній психологічній літературі ця відмінність зафіксована відповідно в поняттях «тривога» і «тривожність». Останній термін, крім того, використовується і для позначення явища в цілому.

«Тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги, яке є емоційним станом. Стан характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, неспокою, похмурих передчущань, а з погляду фізіології – активацією вегетативної нервової системи. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю і динамічним в часі» (Л. Анн). На психологічному рівні тривожність відчувається як: напруга, заклопотаність, неспокій, нервозність, відчуття невизначеності, безсилля, незахищеності, невдачі, самота, неможливість ухвалити рішення [1].

На фізіологічному рівні реакція тривожності виявляється в: посиленні серцебиття, частішому диханні, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення [7].

Проблему походження тривожності знаходимо в розробленому Л. І. Божович уявленні про те, що процес онтогенетичного розвитку

особистості характеризується формуванням системних новоутворень психіки.

Особливістю таких новоутворень є те, що вони набувають спонукальної сили і характеризуються власною логікою розвитку. Як відомо, Л. І. Божович розглядала це питання на прикладі утворень, що забезпечують свідоме управління своєю поведінкою, а також планувала використовувати його стосовно вивчення вищих відчуттів.

Крім того, подібним чином дослідниця розглядає і якості особистості як систему, що включає стійкий мотив і закріплені, звичні форми його реалізації у поведінці та діяльності. Тривожність проходить той же шлях розвитку. Можна вважати, що наявність конфлікту у сфері «Я» веде до незадоволення потреб, напруженості, різноспрямованості яких і породжує стан тривоги.

Надалі відбувається закріплення цього стану, який, стаючи самостійним утворенням, набуває власної логіки розвитку. Володіючи достатньою спонукальною силою, тривога починає виконувати функції мотивації спілкування, спонуки до успіху і тощо, тобто займає місце провідних особистісних утворень.

Тривожність як сигнал про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, що міститься в ситуації, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти якнайкращого результату. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога). У цьому контексті тривожність тісно пов'язана з мотивацією до успіху.

Загалом, на даний момент поняття тривожності відноситься до вчень про емоційну сферу людини та визначається як стан людини, що відрізняється підвищеною схильністю до побоювань, неспокою, переживань і має негативне емоційне забарвлення.

Існує два основних типи тривожності: ситуативна й особиста тривожність.

Особиста тривожність – особистісна риса, яка проявляється в постійній схильності до тривоги і переживань у різних життєвих обставинах.

Особистості, що належать до категорії високо тривожних, схильні бачити в широкому

діапазоні ситуацій загрозу для їх самооцінки і життєдіяльності. На такі ситуації вони реагують вираженим станом напруженості. У руслі вивчення проблем тривожності розглядається і повна відсутність тривоги як явища, що перешкоджає нормальній адаптації і так само, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності особистості.

Ситуативна тривожність породжується певною, такою, що викликає занепокоєння ситуацією. Такі ситуації можуть відбуватися в рамках учбової, трудової діяльності та в сфері особистісних стосунків, можуть бути внутрішнього характеру, пов'язані безпосередньо з індивідуальними характеристиками індивіда, та зовнішнього, що знаходяться у зв'язку з ситуативними чинниками що впливають на людину ззовні. За допомогою емоцій відбувається пізнання, оцінка та формування відповідного ставлення людини до світу, що її оточує, до ситуацій, що відбуваються з нею. Також емоційні переживання дають можливість людині встановити власне місце в цьому світі у формі переживань. То ж, можна сказати, що емоції являються показниками задоволення або ж незадоволення людини в усіх ситуаціях її взаємодії з оточуючою її дійсністю, оцінкою неї своєї діяльності, результатів тощо.

Тривожність в сучасній психології розглядається як психічна властивість, індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до переживання тривоги, використовується для позначення відносно стійких індивідуальних відмінностей у схильності індивіда переживати цей стан. Реактивна тривожність – (ситуативна тривожність, тривожність як стан в даний момент часу) характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю.

Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі. Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, деструктування діяльності тощо.

Таким чином, слід зазначити, що і тривога як психічний стан, і тривожність як психічна властивість знаходяться в конфронтації з базовими особистісними потребами: потребою в

емоційному благополуччі, почутті впевненості, безпеки.

Емоції супроводжують людину у всіх сферах її життєдіяльності, здійснюють важливі функції, що забезпечують мобілізацію та готують особистість до витрачення енергетичних резервів. Завдяки емоціям людина може усвідомлювати свої потреби, розставляти пріоритети серед них та визначати можливі шляхи їх задоволення.

Розрізняються вони за якісними характеристиками, що включають в себе позитивний чи негативний знак емоції, та модальність, а також за кількісними, в які включаються сила чи слабкість емоції та інтенсивність. Вони також мають складну рівневу систему, що відображає їх розвиток, від елементарних форм як проявів афективної органічної чутливості до узагальнених світоглядних, що є органічно включені в життєдіяльність людини.

У зв'язку з цим важливого практичного значення набуває проблема дослідження та діагностики тривожності в різних сферах діяльності людини.

Мало вивченою є проблема впливу ситуативної тривожності на публічний виступ перед аудиторією. А в сучасних умовах як навчальної, так і трудової, діяльності людина досить часто стикається з необхідністю здійснювати публічний виступ перед аудиторією. Такі ситуації можуть відрізнятися одна від одної за багатьма показниками, наприклад, такими як характер виступу, обсяг та склад аудиторії, конкретна значущість результату виступу на подальшу діяльність людини, сфера існування особистості в рамках якої цей виступ здійснюється, тощо. Але в будь-якому випадку метою та бажанням людини є досягнення певного результату та здійснення вдалого виступу, місце можуть мати також різноманітні цілі та мотиви. Метою може бути досягнення конкретного результату (в основному в сферах навчальної та трудової діяльності) або ж бажання справити гарне враження. Безумовно, у кожному з варіантів результату та наслідки публічного виступу поширюються на майбутнє людини. Навички здійснення публічного виступу та його ефективність є важливим чинником реалізації особистістю себе в різних сферах життєдіяльності та в будь-яких

формах стосунків з оточенням, як в сфері міжособистісних стосунків, так і в сфері ділових стосунків.

В розрізі дослідження, що проводиться, головним є виявлення зв'язку між наявним у людини рівнем тривожності та ефективністю публічних виступів.

В результаті дослідження емоційної сфери людини було виявлено, що тривожність являє собою комплекс фундаментальних емоцій, що включають страх і такі емоції, як горе, гнів, сором, провину та іноді інтерес-збудження. Певний рівень тривожності є необхідним для людини, викликаючи потрібний рівень збудження для реалізації своєї активності, але такий рівень має бути оптимальним та залежить від індивідуальних властивостей кожної окремої людини. У випадку, коли небезпеці піддається життя людини, її фізична цілісність – з'являється тривога, що завжди пов'язана з соціальним аспектом. Вона являє собою переживання, що виникає при загрозі людині як соціальному об'єкту, коли небезпеці піддаються її положення в суспільстві: її цінності, уявлення про себе, потреби, зачіпається ядро особистості.

Було виявлено, що тривожність може мати різні форми, що підтверджує різноманітність її проявів, залежно від характеру ситуації, в якій вона виникає. Такими формами може бути: відкрита – гостра нерегульована або ж слабкорегульована, регульована і компенсуюча, культивована; прихована, що може проявлятися в неадекватному, до об'єктивних умов стані спокою або ж виході з ситуації. Виділяються також замасковані форми тривожності. Важливим в даному дослідженні став аналіз публічної форми тривожності, оскільки саме вона виникає при знаходженні на масових заходах, при виступах на аудиторію, тощо. У випадку прояву цього виду тривожності людина концентрує всю свою увагу не на тому як їй необхідно діяти, а на тому, що може їй завадити, вплинути негативно, що, відповідно, знижує концентрацію особистості та може

негативно вплинути на результати її виступу.

Визначено, що тривожність має різноманітні форми вияву, на різних рівнях, а саме на: фізіологічному, психологічному та поведінковому.

В ході аналізу особливостей публічної комунікації стало зрозумілим, що важливими чинниками, що впливають на неї, є організація взаємодії з аудиторією, що вимагає від людини концентрації, та високого рівня зібраності, оскільки є висока вірогідність опору з боку аудиторії слухачів.

Згідно, до аналізу тих параметрів, що враховуються при виступі, можна сказати, що на ефективність його результату впливатимуть як вербальні, так і невербальні засоби, що використовує індивід. На оцінку матимуть вплив усі поведінкові прояви, адже для того, щоб виступ був ефективним, доповідачу потрібно зацікавити аудиторію, та надзвичайно важливим буде втримати увагу представників аудиторії. То ж, згідно до того, що при своєму прояві тривожність охоплює майже усі сфери прояву особистості, можна зробити припущення, що рівень реактивної тривожності буде здійснювати безпосередній вплив на ті аспекти поведінки людини, що відіграють роль при публічному виступі, та опосередкований вплив на кінцевий результат виступу.

На основі проведеного аналізу запропонована концептуальна модель дослідження (див. рис. 1), яка базується на тому, що на ефективність публічного виступу має сильний вплив такий фактор як рівень ситуативної тривожності особистості, що його здійснює, адже він знаходить свої прояви в поведінкових особливостях людини під час перебування у стресовій ситуації, якою саме і вважається публічний виступ перед аудиторією. І саме ці поведінкові прояви оцінюються з боку аудиторії при аналізі ефективності здійснення виступу.

Для проведення дослідження було сформовано вибірку за участю 60 студентів факультету психології Київського національного

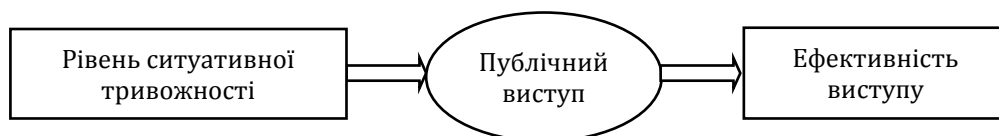


Рис. 1. Вплив ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу

університету імені Тараса Шевченка, що постійно здійснюють публічні виступи перед аудиторією, в рамках учбової діяльності. Вибір-ка була розділена на дві експериментальні групи, до однієї з яких було відібрано осіб, що мають низький рівень ситуативної тривожності, а до другої – осіб з високим рівнем тривожності.

Для проведення дослідження була визначена психодіагностична методика на виявлення рівня ситуативної тривожності, розроблена Ч. Д. Спілбергером і адаптована Ю. Л. Ханінім, та опитувальник для оцінки ефективності публічного виступу з боку аудиторії слухачів. В основу опитувальника покладено такі пункти, що представляють собою основні ланки, які лежать в основі передачі інформації доповідачем та складається він з трьох шкал: вербальна, невербальна, технічна. Для аналізу отриманих результатів було використано методи статистичної обробки даних. Отримані результати дослідження неведені в таблиці 1.

Таблиця 1
Результати дослідження ситуативної тривожності студентів

Показник	Група 1	Група 2
Тривожність	22,2	46,6
Ефективність	12,2	8,9
Стрес	68,4	101,7

Як ми бачимо, середнє значення рівня ситуативної тривожності в першій групі відповідає показнику 22,2. Згідно до орієнтувальних оцінок рівня тривожності, визначених автором методики, низький рівень тривожності визначається у випадку, коли він є нижчим на 30, і представники даної групи мають чітко виражений низький рівень. Таким чином, у представників даної групи відсутній негативний вплив стану ситуативної тривожності на публічний виступ, також відсутні надмірні хвилювання, але присутній достатньо високий рівень емоційної стабільності.

Середнє значення показника ефективності знаходиться на рівні – 12,2. Найвищим показником тривожності, відповідно до опитувальника, що використовувався, може бути показник – 15. Ми бачимо, що показник ефективності виступу у представників групи є високим, але не досягає максимального рівня.

У другій групі середній показник рівня тривожності є високим – 46,6, відповідно до меж встановлених у методиці: високий рівень тривожності відповідає показникам від 45 та вище, але видно, що він не є занадто надмірним, адже він незначно перевищує позначку рівня. Середній показник ефективності виступу є невисоким – 8,9.

На наступному етапі було використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона – найбільш поширений коефіцієнт кореляції, який призначений для розрахунку сили та напрямку лінійної залежності між змінними дослідження, що відображає міру лінійної залежності між двома змінними.

Згідно до отриманих результатів стає зрозумілим, що між рівнем ситуативної тривожності та ефективністю виступу існує статистично значуща кореляція на рівні 0,01.

Отримані результати свідчать про те, що існує тісний кореляційний зв'язок між рівнем ситуативної тривожності та ефективністю виступу перед аудиторією. Згідно до цього можна зробити висновок, що високий рівень ситуативної тривожності втілюється у поведінкових проявах особистості, особливо у ситуаціях, які сприймаються нею як загрозові, в даному випадку, можна припустити, що загроза має соціальний характер. Люди з високим рівнем особистісної тривожності, концентруючи увагу на тому, що може завадити їм, здійснити негативний вплив, постійно знаходяться під тиском таких переживань, що заважає їм повноцінно реалізувати себе та досягти бажаного результату. Надмірні хвилювання та невпевненість у своїй здатності досягти високого результату, адже ці хвилювання втілюються у діяльності людини. Прояви в такому випадку поділяються на внутрішні, що виражаються у відчутті дискомфорту самої особистості, почутті скованості, невпевненості, тиску ситуації на неї, та на зовнішні, що проявляються у вербальних та невербальних ознаках. Саме той вплив тривожності, що знаходить вираження у зовнішніх проявах, піддавався оцінці з боку аудиторії, що була присутня при виступі досліджуваного.

Звідси ми бачимо, що навички здійснення публічного виступу та його ефективність є важливим чинником реалізації особистості себе в будь-яких формах стосунків з оточенням.

Таким чином, у ході нашого дослідження визначено вплив ситуаційної тривожності на публічний виступ перед аудиторією. У випадку прояву цього виду тривожності людина концентрує всю свою увагу не на тому як їй необхідно діяти, а на тому, що може їй завадити, вплинути негативно, що, відповідно, знижує концентрацію особистості та може негативно вплинути на результати її виступу. Особливо яскраво це проявляється у осіб з високим рівнем ситуативної тривожності. Можна зробити висновок, що високий рівень ситуативної тривожності втілюється у поведінкових проявах особистості, особливо у ситуаціях, які мають загрозливий соціальний характер.

В якостях майбутніх напрямків дослідження можна запропонувати, таку модель, що включатиме в себе також аналіз рівня особистісної тривожності та перевірку наявності статистично значущого зв'язку; оцінку ефективності виступу не лише зі сторони аудиторії, що спостерігає, а й з боку самого доповіда-

ча. Таке дослідження має включати в себе також діагностику рівня самооцінки людини, що дасть можливість дослідити її вплив на ефективність виступу.

Список використаних джерел

1. Арттюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01 / Т. Ю. Арттюхова. — Новосибирск, 2000. — 197 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. - М., 1996. — 263 с.
3. Бреслав Г. М. Эмоциональные процессы : учебное пособие / Г. М. Бреслав. — Рига : ЛГУ им. П. Стучки, 1984. — 370 с.
4. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердебер. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 275 с.
5. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. — К. : Политиздат, 1987. — 312 с.
6. Кириленко Т. С. Психология: эмоциональная сфера личности: навч. посібник / Т. С. Кириленко. — Либідь, 2007. — 256 с.
7. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. — СПб. : Речь, 2005. — 287 с.
8. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб : Питер, 2001. — 592 с ; ил. — (Серия «Учебник нового века»).
9. Никифоров Г. С. Психологические аспекты саморегуляции состояния / Г. С. Никифоров, Ю. И. Филимоненко, А. К. Польшин. — Л., 1986. — 305 с.

VOLODYMYR SHEVCHENKO, DARIA MOLCHENKO
Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INFLUENCE OF SITUATIONAL ANXIETY ON THE PUBLIC SPEAKING EFFECTIVENESS

Considering the impact of situational anxiety level on the efficiency of public speaking, it is important to take into account the fact that anxiety, revealing a set of basic emotion is manifested at the physiological, psychological and behavioral levels of life of the individual.

Public anxiety is a specific kind of experience, which is due to the peculiarities of public communication and interaction with the audience. The results and the effect of performances usually are meaningful to humans. Thus, it is necessary to analyze how the manifestation of anxiety will affect the assessment of the performances from the audience.

In the context of this study, it was revealed there was a link between the level of anxiety and efficiency of public speaking. High levels of anxiety adversely affects the level of concentration and discipline Rapporteur that lowers the level of ownership verbal and nonverbal manifestations, as well as the effectiveness ispol-zovaniya visualization. While a person with a low level of anxiety, have visited during a speech in tone, is able to realize themselves performing efficiently, getting positive feedback from the audience.

Key words: situational anxiety, personal anxiety, public speaking, stress, stressful situations, emotional reaction, verbal manifestation, nonverbal displays, feedback, correlation.

ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, ДАР'Я МОЛЬЧЕНКО
г. Николаев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

В разрезе данного исследования, было выявлено наличие связи между уровнем ситуационной тревожности и эффективностью публичного выступления. Высокий уровень тревожности негативно влияет на уровень концентрации и собранности докладчика, что приводит к снижению уровня владения вербальными и невербальными проявлениями, а так же эффективности использования средств визуализации. В то время как, человек с низким уровнем ситуационной тревожности, пребывает во

время выступления в тонусе, способен реализовывать себя во время выступления эффективнее, получая положительную обратную связь от аудитории.

Ключевые слова: ситуационная тревожность, личностная тревожность, публичное выступление, стресс, стрессовая ситуация, эмоциональная реакция, вербальные проявления, невербальные проявления, обратная связь, корреляционная связь.

Стаття надійшла до редколегії 29.03.2016

УДК 616.89-008.444.9

ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО, АНУШ ОГАНЯН

м. Миколаїв

sheva-65@list.ru, annya_ohanyan@mail.ru

ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХІКИ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З ФОРМАМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядається питання захисних механізмів психіки та агресії. Наведена основна класифікація ЗМП та різні точки зору вчених стосовно даної проблеми. Описано основні погляди на природу захисних механізмів. Показано взаємозв'язок захисних механізмів та форм агресивної поведінки, а також вказаний кореляційний зв'язок між ними.

Ключові слова: захисні механізми психіки, агресивна поведінка, проекція, витіснення, сублімація, регресія, заміщення, фізична агресія, пряма фізична агресія та непряма фізична агресія.

Проблема психологічних захистів в психології на сьогодні є однією з найбільш обговорюваних і найменш вивчених. Поняття «психологічного захисту» вийшло із психоаналізу і до сьогоднішнього дня переважно розглядається у рамках загальної психології. До теперішнього часу в науковій літературі відсутнє конкретне джерело, що містить повні систематизовані відомості з проблеми психологічного захисту. Захисні механізми пов'язують із певними патернами поведінки і проявами поведінкових реакцій, серед яких має місце і агресія.

Тенденція зростання агресивності в сучасному суспільстві відображає одну з найгостріших проблем нашого суспільства, де за останні роки різко зросла молодіжна злочинність. Ця проблема є предметом низки психологічних досліджень, як у нашій країні, так і за кордоном (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Ричардсон, Л. М. Семенюк, Р. Уолтерс та ін.) [1].

Дана тема є досить актуальною для сучасного суспільства, оскільки зростання проявів агресивної поведінки пов'язана не лише з соціальними умовами, а й з індивідуальними

особливостями, такими як захисні механізми психіки.

Мета статті: надати найбільш розповсюджену класифікацію ЗМП, висвітлити взаємозв'язок механізмів психологічного захисту та форм агресивної поведінки.

На сьогоднішній день серед дослідників немає єдиної точки зору ні про загальну кількість захистів, ні їх чіткого визначення.

Існує 2 основних погляди на природу захисних механізмів:

1. Захисні механізми психіки підтримують цілісність самосвідомості, виконують функції самозбереження та допомагають людині подолати надмірний страх, тривогу (В. В. Аршавський, Ф. В. Бассін, А. А. Реан, К. Роджер, В. С. Ротенберг, Е. Т. Соколова, В. В. Столін, І. Д. Стойков, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорні, та ін.) [2, 3].

2. Захисні механізми психіки є непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішнього чи зовнішнього конфлікту, вони обмежують оптимальний розвиток особистості, її так звану «власну активність», «активний пошук», тенденцію до «персоналізації», «вихід

на новий рівень регуляції та взаємодії зі світом» (Ф. Василук, Е. І. Киршбаум, В. С. Роттенберг, І. Д. Стойков та ін.).

Незважаючи на різницю думок та існуючих концепцій, що описують механізми психологічного захисту, існують загальні положення: самосвідомість людини виробляє особливі прийоми і способи переробки почуттів, думок, пов'язаних з конфліктом, через поведінку, а захисні процеси забезпечують регуляцію і спрямованість цієї поведінки.

Активне неприйняття психоаналізу, що мало місце протягом багатьох років в психології в СРСР, не дозволило дослідникам внести хоч деякий помітний внесок у розробку проблеми психологічного захисту.

У роботах 50–70-х років самого терміну «захист» ретельно уникали або підміняли термінами «психологічний бар'єр», «захисна реакція», «змістовний бар'єр», «компенсаторні механізми» і т.п. Пізніше, багато дослідників погодилися, що феномен захисних механізмів може і повинен бути предметом дійсно наукового вивчення.

Серед радянських дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф. В. Бассін [3]. Згідно з Ф. В. Бассіном та, на думку деяких інших дослідників (Б. Ф. Зейгарник, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколової, В. К. Мягер та ін.) – психологічний захист є нормальним, повсякденним працюючим механізмом людської свідомості.

При цьому Ф. В. Бассін, підкреслює величезне значення захисту зняття різного роду напружень в житті. На його думку, захист здатний запобігати дезорганізації поведінки людини, наступає не тільки при зіткненні свідомого і несвідомого, але й у випадку протистояння між цілком усвідомлюваними установками.

Правда, такі дослідники як В. С. Роттенберг, Е. І. Киршбаум, І. Д. Стойков, вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Серед вчених цього напрямку популярна ідея про те, що захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості, її так звану «власну активність», «активний пошук», тенденцію до «персоналізації», «вихід на новий рівень регуляції та взаємодії з світом».

Однак такі автори, як Р. М. Грановська, Б. В. Зейгарник, В. К. Мягер, Е. Т. Соколова пропонують розрізняти патологічний психологічний захист або неадекватні форми адаптації і «нормальний, профілактичний, постійно присутній в нашому повсякденному житті».

Останнього десятиліття термін «психологічний захист» часто вводиться в контекст різних, як наукових, так і науково-популярних робіт з медичної, соціальної, вікової та педагогічної психології, нейропсихології, педагогіки, юридичної психології тощо.

Номенклатура захисних механізмів є неоднозначною і персонально специфічною. Немає єдності і в термінології. Проте існування захисних механізмів вважається незаперечним і експериментально підтвердженим.

За характером фрустраторів, проти яких спрямовані захисні механізми, їх поділяють на: захисні механізми, спрямовані проти зовнішніх фрустраторів та захисні механізми, спрямовані проти внутрішніх фрустраторів.

Анна Фройд запропонувала класифікацію захисних механізмів, які використовуються проти внутрішніх фрустраторів: репресія (придушення), регресія, формування реакції, ізоляція, заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається, проекція, інтроекція, звернення на власну особистість, перетворення на власну протилежність, сублімація.

Надалі цей перелік був доповнений новими механізмами, спрямованими проти зовнішніх фрустраторів: втеча від ситуації, заперечення, ідентифікація, обмеження «Я».

Репресія – один з механізмів психологічного захисту, що полягає в активному, мотивованому усуненні чого-небудь зі свідомості. Зазвичай даний захисний механізм проявляється в вигляді мотивованого забування чи ігнорування.

Першим репресію (витіснення) описав Зигмунд Фройд, який вважав його основним механізмом формування несвідомого. За його словами, «доля імпульсу потягу може бути визначена так, що він нашоується на опір, який хоче зробити його неідеальним. Тоді при певних умовах він приходить в стан витіснення».

Інакше кажучи, витіснення – це довільне придушення, яке призводить до істинного забування відповідних психічних змістів.

Одним з яскравих прикладів витіснення можна вважати анорексію – відмову від прийому їжі.

Регресія – захисний механізм психіки, процес, в ході якого людина повертається на попередню або менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки. Тобто людина починає реагувати на ситуацію так, як реагувала на більш ранніх стадіях свого розвитку.

Ізоляція – це механізм захисту, який починається з прояви нав'язливості й призводить до вироблення послідовної, внутрішньо узгодженої установки на розрив асоціативних зв'язків думки і дії, особливо з тим, що безпосередньо передує або слідує за ними в часі.

Заперечення – це спроба не приймати за реальність небажані для себе події, ще один спосіб впоратися з неприємностями – відмова прийняти їх існування. Примітна здатність у таких випадках «пропускати» у своїх спогадах неприємні пережиті події, замінюючи їх вигадкою.

Проекція – психологічний процес, в результаті якого внутрішнє помилково сприймається як зовнішнє. Людина приписує іншим власні думки, почуття, мотиви, якості характеру тощо, вважаючи, що він/вона прийняли дещо, що відбувається ззовні, а не всередині самої людини. По суті проекція є «віддаленням» загрози від себе.

У якості захисного механізму психіки проекція дозволяє людині вважати власні неприпустимі чи неприйнятні почуття, бажання, мотиви чи ідеї чужими і, як наслідок, не відчувати за них відповідальності.

Інтроєкція – захисний механізм психіки, при якому людина переймає судження, властивості, способи поведінки оточуючих (найчастіше – значимих близьких, батьків).

Анна Фройд розглядала звернення на власну особистість та перетворення на власну протилежність поряд з іншими механізмами захисту і вважала ці захисні процеси найдавнішими.

Звернення на власну особистість – процес, при якому бажання, спрямоване на зовнішній об'єкт звертається на власну персону.

Перетворення на власну протилежність – механізм захисту, який при зіткненні із зовнішньою небезпекою (як правило, критикою з

боку авторитету) ідентифікується із протилежною собі особою, приписуючи собі певні риси, наслідуючи фізичний або моральний вигляд того суб'єкту чи запозичуючи деякі символи його поведінки.

Сублімація – психічний процес перетворення і перенаправлення енергії на інший вид діяльності. Дане поняття було введено Зигмундом Фройдом в розробленій ним концепції психоаналізу, цей механізм розглядається як один із видів трансформації потягу Лібідо, протилежний витісненню.

У соціальній психології сублімація пов'язується із процесами соціалізації. Проблема сублімації приділяється значна увага в психології творчості, дитячій психології, психології спорту та ін. [5].

Втеча від ситуації – механізм психічного захисту, що функціонує неусвідомлено, зменшуючи патогену тривогу і зберігаючи цілісність психіки індивіда шляхом уникання ситуації, що викликає фруструючий стан.

Ідентифікація є одним із механізмів психологічного захисту, що відноситься до несвідомої активності. Ідентифікація – це своєрідний перенос образу іншої людини на себе, ототожнення індивідом себе з іншою людиною або групою людей.

За З. Фройдом ідентифікація – це форма захисного механізму психіки у вигляді перенесення образу іншої людини на себе. Вона допомагає людині опановувати різні види діяльності, засвоювати норми поведінки та соціальні цінності.

Обмеження «Я» – захисний механізм психіки, що являє собою нормальну стадію в розвитку «Я». Коли «Я» молоде і пластичне, його відхід від однієї області діяльності іноді компенсується перевагою в іншій, на якій воно концентрується. Але коли воно стало ригідним або вже набуло інтолерантності до незадоволення, ставши таким чином нав'язливо фіксованим на способі уникнення, такий розвиток характеризується порушенням. З часом воно стає одностороннім, втрачає надто багато інтересів і може домогтися лише невеликих досягнень [5].

Р. Плутчик, окрім даних захисних механізмів, виділив ще й такі: заміщення, компенсація, гіперкомпенсація та раціоналізація.

Заміщення – це реалізація незадоволених бажань і прагнень за допомогою іншого об'єкта. Іншими словами, заміщення – це перенесення орієнтованих на певний об'єкт потреб і бажань на інший, більш доступний об'єкт.

Ефективність заміщення залежить від того, наскільки заміщений об'єкт схожий на попередній, з яким спочатку пов'язувалось задоволення потреби (чи комплексу потреб).

Компенсація – захисний механізм психіки, що полягає в несвідомій чи свідомій спробі подолання реальних і уявних недоліків, відновлення порушеної рівноваги психічних і психофізіологічних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції або імпульсу.

Гіперкомпенсація – одна з форм психологічного захисту при реалізації якої не просто відбувається позбавлення від почуття неповноцінності, але досягається певний результат, що дозволяє зайняти домінуючу позицію по відношенню до інших.

Раціоналізація – різновид психологічного захисту, що проявляється у спробах довести, що будь-які вчинки суб'єкта є єдино правильними, а тому – критиці не підлягають. Раціоналізація є найпоширенішим механізмом психологічного захисту.

Агресивна поведінка в ряді випадків може виступати як прояв роботи захисних механізмів і служити сигналом інтенсифікації психологічного захисту (З. Фрейд, А. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.) [4, 5].

Провівши організаційне дослідження на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, у якому взяло участь 60 осіб віком від 20 до 23 років та підібравши психодіагностичний інструментарій цієї проблематики виявлено, що за «Тестом-опитувальником механізмів психологічного захисту (Life Style Index)» Плутчика-Келлермана-Контезахисним механізмом, яким найчастіше користуються респонденти є проекція (69%), а найрідше – заміщення (26%).

За методикою «Агресивна поведінка» Є. П. Ільїна, П. А. Ковальова респонденти найчастіше користуються прямою вербальною формою агресії (49%), а найменше використовують непряму фізичну агресію (34%).

Опитувальник Б. Басса і Р. Дарки «Тест агресивності» (модифікація Л. Г. Почебута)

показав нам, що респонденти найчастіше користуються такою формою агресії як «вербальна агресія» (38%), а найменше використовують само агресію (14%), яка є найбільш небезпечним видом агресії, тому що від неї людина зазвичай не захищається.

Існує також кореляційний зв'язок за шкалами «заперечення», «пряма вербальна агресія» та «непряма фізична агресія», з чого можна зробити висновок, що чим частіше людина ігнорує болючі для неї реальності і діє так, ніби вони не існують, тим частіше її поведінці будуть характерними образи і вербальні форми приниження іншого, змовами з метою завдання комусь шкоди та ін.

А також дане положення підтверджує зв'язок між наступними шкалами: «проекція», «фізична агресія», «пряма фізична агресія» та «непряма фізична агресія», де нами виявлено, що чим більше людина приписує іншим власні думки, почуття, мотиви чи якості характеру, тим частіше її поведінка характеризується використанням фізичної сили, нанесенням ударів, побиттям або пораненнями іншої особи, а також відмовою від виконання необхідних завдань, змовами з метою завдання комусь шкоди та ін.

Психологічний захист – це окрема стратегія поведінки, що є водночас адаптаційним механізмом психічної саморегуляції в конфліктній ситуації. Вивчення їх має велике значення для прогнозування психоемоційних розладів.

Єдиної класифікації захисних механізмів не існує, вони лише доповнюють одна одну, але найчастіше користуються класифікацією А. Фройд та Р. Плутчика. Саме вони детально описали основні захисні механізми психіки, якими найчастіше користуються люди.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що люди, провідним захисним механізмом яких є проекція та заперечення використовують найчастіше таку форму агресії як фізична та вербальна, що також підтвердив кореляційний зв'язок.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс // Изучение влияния воспитания и семейных отношений. — М., 1999.
2. Бассин Ф. В. О силе Я и психологической защите / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 118—125.

3. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. // Психологический журнал. – 1988. — № 3, Т. 9. — С. 79—86.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы: пер. с англ. / А. Фрейд. — М. : Педагогика, 1993. — 144 с.
5. Фрейд З. Вытеснение (1915) // Психология бессознательного / З. Фрейд. — М. : Фирма СТД, 2006. — С. 79—110.

VOLODYMYR SHEVCHENKO, ANUSH OHANYAN

Mykolaiv

PROTECTIVE MECHANISMS AND THEIR MENTALITY VZAYMOSVYAZ WITH FORMS AGGRESSIVELY BEHAVIOR

This article discusses Defence Mechanisms and aggression. The basic classification ZMP and different points of view of scientists regarding the issue. The basic views on the nature of defense mechanisms. The correlation of protective mechanisms and forms of aggressive behavior, and indicated a correlation between them.

Key words: defence mechanisms, aggressive behavior, projection, repression, sublimation, regression, substitution, physical aggression, direct and indirect physical aggression physical aggression.

ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, АНУШ ОГАНЯН

г. Николаев

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХИКИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ФОРМАМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос защитных механизмов психики и агрессии. Приведенная основная классификация ЗМП и различные точки зрения ученых относительно данной проблемы. Описаны основные взгляды на природу защитных механизмов. Показана взаимосвязь защитных механизмов и форм агрессивного поведения, а также указана корреляционная связь между ними.

Ключевые слова: защитный механизм, агрессивное поведение, проекция, вытеснение, сублимация, регрессия, замещение, физическая агрессия, прямая физическая агрессия и косвенная физическая агрессия.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК 159.923+378.18

ОЛЕНА ШЕВЧУК, СЕРГІЙ ШЕВЧУК

e_shevchuk56@mail.ru

Ssp27101949@gmail.com

м. Миколаїв

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ КОМПЕТЕНЦІЙ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

У статті викладено обґрунтування праксеологічного підходу щодо формування компетенцій культури міжособистісних стосунків у процесі викладання навчальної дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» для студентів спеціальності «Психологія». Обґрунтовано систему праксеологічних понять, що характеризують різні аспекти процесу формування компетенцій культури міжособистісних стосунків. Зміст навчання студентів розкривається через цінності, принципи і технології налагодження міжособистісних стосунків в різних життєвих та ділових ситуаціях. Викладено технології навчання з наголосом на формуванні практичних умінь, навичок та особистісних якостей студентів. Описано техніку GROW, аналіз досвіду, експерієнціальні вправи, моніторинг й оцінювання успішності навчання і розвитку студентів.

Ключові слова: культура міжособистісних стосунків, праксеологія, праксеологічний підхід, модель Д. Колба, техніка GROW, експерієнціальні вправи, моніторинг, оцінювання.

Компетенції міжособистісних стосунків в чинних стандартах підготовки психологів є стрижньовими щодо ефективності їх професійної діяльності, спрямованої на людину, на вирішення проблем, пов'язаних з її життям, стосунками в сім'ї, на роботі, у повсякденних справах. З іншого боку, самі фахівці часто стикаються з труднощами у налагодженні міжособистісних взаємин з колегами, керівниками, з членами родини, з іншими людьми у навколишньому середовищі. Зважаючи на це, у змісті і методах навчального процесу підготовки майбутніх психологів має бути зроблено наголос на практичному, а точніше праксеологічному аспекті формування компетенцій культури міжособистісних стосунків.

Психологічні проблеми міжособистісних стосунків як невід'ємної складової частини спілкування ґрунтовно досліджені у працях таких відомих психологів, як Б. Г. Анан'єв, Г. М. Андрєєва, А. А. Бодальов, Л. І. Божович, Б. Ф. Ломов, О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев, М. М. Обозов та ін. Поведінкові аспекти стосунків у зарубіжній психологічній науці досліджували: Р. Адлер, М. Аргайл, Р. Вердербер, Ф. Зімбардо, Дж. Тернер, Р. Чалдіні та ін. Окремі аспекти формування культури міжособистісних стосунків висвітлені у наукових публікаціях сучасних вітчизняних учених:

В. Бутенко, М. Євтуха, З. Ковальчук, В. Кушнірюка, Н. Саєнко, І. Сайтарли, Я. Стрельчук, Г. Топольницької, Т. Черкашиної та ін. Не применшуючи наукового внеску наведених вище вчених, слід однак зауважити, що праксеологічний підхід до формування у майбутніх психологів компетенцій культури міжособистісних стосунків залишається надзвичайно актуальною науковою проблемою і потребує окремого дослідження.

Мета статті – дослідити особливості праксеологічного підходу щодо формування компетенцій культури міжособистісних стосунків у процесі викладання навчальної дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» для студентів спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Глибинний зміст міжособистісних стосунків виявляється в тому, що вони пронизують усі елементи системи суспільних відносин, опосередковуючи вплив на особистість з боку більш широкого соціального цілого так, що будь-які знеособлені соціальні відносини реалізуються у спілкуванні та взаємодії конкретних особистостей.

У психологічному аспекті міжособистісні стосунки визначаються як взаємозв'язки між людьми, які виявляються у способах взаємних

впливів у процесі спільної діяльності та спілкування [3].

За визначенням відомого психолога В. М. М'ясищева, міжособистісні стосунки відрізняються від звичайних людських контактів і формальної взаємодії за рядом ознак. Це тривалі, емоційно забарвлені контакти, які включаються в систему установок, ціннісних орієнтацій, очікувань та стереотипів, через які люди сприймають й оцінюють один одного в процесі міжособистісної взаємодії.

Разом з тим, як вважає І. А. Сайтарли, культура міжособистісних стосунків є праксеологічною галуззю етичного знання, що досліджує мораль з точки зору її реалізації. Вона розглядає певну систему морально-етичних цінностей: моральні й етичні принципи, правила поведінки і спілкування, поведінкові та комунікативні взірці, на які орієнтуються люди в процесі соціальної взаємодії [2]. Слід нагадати, що праксеологія (від грец. *πράξις* – практика, дія, та грец. *λογία* – вчення) є дедуктивним вивченням людської діяльності, яке ґрунтується на понятті, що люди мають цілеспрямовану поведінку. Український учений Є. Є. Слуцький розглядав праксеологію як загальну теорію успішної, цілеспрямованої діяльності, а один із засновників цієї науки Тадеуш Котарбінський назвав її «граматикою ефективної дії» [1, 17].

Праксеологія має численні та багатосторонні зв'язки з різними спеціальними науками. Особливо багато точок дотику ми знаходимо з психологією, педагогікою та етикою. Основу формування культури міжособистісних стосунків складає досвід людського спілкування та взаємодії на рівні мікрогруп. Стосунки в соціальному оточенні вимагають від людини використання різних форм поведінки залежно від особливостей культурного середовища, ситуацій, цілей, наявних ресурсів тощо. У зв'язку з цим, принципи і методи праксеології можуть застосовуватися для аналізу вчинків, морального вибору, прийняття рішень, нормативно-ціннісних аспектів співпраці і взаємодії взагалі. Праксеологічний підхід у цьому разі означає осмислення діяльності людини у процесі міжособистісних стосунків з точки зору її результативності, виявлення дій, які заважають ефективній співпраці,

з'ясування й усунення бар'єрів ефективної взаємодії, вивчення можливостей, потенціалу і невикористаних резервів, вироблення пропозицій щодо підвищення ефективності діяльності на кожному етапі підготовки і реалізації діяльності: визначення мети діяльності (визначення головних, другорядних, початкових, проміжних, кінцевих цілей); прогнозування результатів діяльності; планування майбутніх дій; підготовка до майбутньої діяльності; аналіз, зіставлення, порівняння поставленої мети й отриманих результатів.

З точки зору процесу формування компетенцій міжособистісних стосунків праксеологічний підхід розкривається через систему понять, що характеризують різні аспекти навчально-педагогічної діяльності. Перший аспект складають поняття щодо бажаних результатів діяльності, тобто успішність і якість засвоєння студентами запропонованого навчального матеріалу, що у підсумку сприятиме опануванню необхідними професійними компетенціями. Другий аспект стосується понять, що характеризують зміст дидактичного матеріалу навчального курсу. При його формуванні автори намагались відібрати інформаційні блоки, що відповідали поставленій меті та забезпечували досягнення запланованих результатів навчання. До третього аспекту входять так звані інструментальні поняття, що відображають методи, способи і форми організації навчальної діяльності студентів, результатами якої повинні бути сформовані вміння, навички й особистісні якості, що забезпечують успішність міжособистісних стосунків у професійній, сімейній та інших сферах життєдіяльності. До наступного аспекту праксеологічного підходу включені поняття моніторингу, аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів з точки зору поетапності, повноти та досконалості формування відповідних компетенцій.

Особливість розробки і викладання навчальної дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» полягала в тому, що основу компетенцій студентів мають складати моральні цінності, які слугують орієнтирами і критеріями поведінки людей в групах, організаціях і суспільстві. Звичайно, йдеться не про формальне їх вивчення, – головним тут є духовне прийняття

тієї гуманістичної життєвої філософії, якою пронизана сфера стосунків між людьми. Сприйняття людини як вищої цінності, дійсна, а не декларована турбота про людину, прийняття іншої людини такою, якою вона є, визнання того, що всі люди різні і саме цим вони цікаві, ідея любові до ближнього – усе це сприяє пробудженню найкращих моральних якостей, спонукає до активних етичних дій. При цьому важливо мати впевненість, що як члени суспільства ми дійсно маємо зобов'язання один перед одним. І тим біднішим стає суспільство й окремі його члени, чим менше виконуються ці зобов'язання. Система цінностей накладає відбиток на прийняття рішень при вирішенні моральних проблемних ситуацій у сімейних відносинах, професійній діяльності, у повсякденному житті.

Виходячи з наведеного, зміст навчання студентів фокусувався на цінностях, принципах і технологіях налагодження міжособистісних стосунків у різних життєвих та ділових ситуаціях. Завданнями курсу передбачено формування у студентів таких компетенцій, як розуміння сутності міжособистісних стосунків; усвідомлення ролі культури міжособистісних стосунків у професійній діяльності та у повсякденному житті; спроможність налагоджувати міжособистісні стосунки та активно впливати на соціально-психологічний клімат у колективі, в діловій сфері; володіння стратегіями вирішення конфліктів у різних життєвих ситуаціях; здатність створювати гарні міжособистісні стосунки в сім'ї тощо.

Праксеологічний підхід до формування компетенцій культури міжособистісних стосунків виявляється у профілюванні наведеної навчальної дисципліни до майбутньої професійної діяльності студентів. Це забезпечується значним акцентом на вивченні психологічних механізмів міжособистісних стосунків: когнітивних, що охоплюють психічні процеси, пов'язані з відчуттями, сприйняттям, пам'яттю, мисленням, уявою і пізнанням оточення і самого себе; афективних, що виявляються в різноманітних емоційних станах та почуттях (симпатія, доброзичливість, дружба, любов тощо); поведінкових, до яких відносять результати діяльності і вчинки, мову, міміку, жестикуляцію, пантоміміку, локомоції (від

лат. *locus* – місце і *motio* – рух) (хода, біг, переміщення в просторі); просторові (відстань, розташування людей і предметів); статусно-рольових («домінування – рівність – підпорядкування», «залежність – незалежність»), психічних властивостей людини: темпераменту, характеру, самооцінки, інтересів тощо.

Аналізуючи різні психолого-педагогічні концепції, автори дійшли висновку, що для досягнення бажаної ефективності у формуванні відповідних компетенцій доцільно використати праксеологічну модель процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації, запропоновану Девідом А. Колбом, в якій виокремлюється чотири стадії процесу навчання: 1) набуття досвіду; 2) спостереження і рефлексія; 3) абстрагування і теоретичне узагальнення; 4) експериментальна перевірка і застосування на практиці отриманих знань [8].

Згідно наведеної моделі навчання можна починати з будь-якого етапу і продовжувати циклічно доти, поки необхідні компетенції не будуть сформовані. Тому на вступному занятті була проведена рефлексія досвіду стосунків студентів у різних життєвих ситуаціях (у сім'ї, в університеті, громадських місцях). Завдання полягало у тому, щоб пригадати події свого життя, в яких вдалося (чи не вдалося) налагодити бажані стосунки з навколишніми людьми. У процесі обговорення спогадів у групі учасники усвідомлювали свої почуття і переживання, поведінку, риси характеру, що допомагали або заважали спілкуватися з іншими людьми. За підсумками рефлексії кожен студент проводив попередню самооцінку здатностей встановлювати і підтримувати сприятливі стосунки з людьми у найближчому соціальному оточенні.

Також за допомогою анкети, розробленої авторами, уточнювалися думки студентів щодо власної поведінки та особливостей характеру, що впливають на взаємини з батьками (рідними), однокурсниками та викладачами; щодо поведінки та особливостей характеру інших людей, що спричиняють бар'єри у налагодженні з ними сприятливих взаємин; щодо подій, які змінили їх ставлення до інших людей. Крім того, для вивчення ціннісних орієнтацій студентів була використана методика М. Рокіча у модифікації О. Б. Фанталової [5].

У такий спосіб встановлено, що на взаємини студентів впливають такі чинники: стадія морального розвитку особистості; особистісні якості (моральні цінності, сила «єго», локус контролю); культура соціального оточення; складність морально-етичних проблем, з якими стикаються студенти у взаєминах з людьми. Серед особистісних чинників, що негативно впливають на взаємини з людьми, студенти назвали: надмірну сором'язливість, довірливість, страх, нездатність стримувати емоції, невпевненість, занижену самооцінку. З боку інших їм заважають у взаєминах: агресивність, самовпевненість, нахабність, неповага, відсутність культури спілкування, небажання почути думку іншої людини, невихованість, безтактовність, байдужість, недовіра [6].

Попередня діагностика дала змогу застосовувати індивідуальний підхід до формування відповідних компетенцій шляхом розробки студентами особистих програм розвитку якостей та навичок налагодження позитивних стосунків з людьми у сфері їх майбутньої професійної діяльності (з клієнтами, колегами, підлеглими і керівниками), співпраці у команді професіоналів, ефективного спілкування, створення сприятливого соціально-психологічного клімату колективу; вирішення міжособистісних конфліктів тощо.

При викладанні курсу застосовувались інтерактивні методи навчання, зокрема експерієнціальні вправи і тренінги, що створювало можливість емоційно переживати та аналізувати власний досвід з метою його подальшої трансформації [7].

Застосування праксеологічного підходу передбачає обґрунтування технологічних аспектів формування компетентності та професійних якостей студентів. З огляду на це була використана відома коучингова техніка GROW, автором якої є британський бізнес-тренер Дж. Уїтмор [4, 27]. Назва техніки є акронімом (grow англ. – зростання) чотирьох англійських слів: Goal (мета – ранжування цілей за важливістю та терміновістю, на ближню і довгострокову перспективу); Reality (реальність – орієнтація щодо поточних обставин); Options/Opportunity (вибір – стратегія і альтернативні варіанти дій); Will/What Next (воля – вимоги, раціональний вибір: що робити, як, хто це буде робити).

В основі техніки лежить певна послідовність постановки ефективних питань. Спочатку з'ясовується мета, до якої прагне студент. Постановка мети також має свою технологію, яка позначається акронімом SMART (англ. – розумний, кмітливий). Елементи цієї аббревіатури утворені першими літерами англійських слів, які являють собою певні правила постановки мети: конкретність (specific); вимірність (measurable); досяжність (attainable); релевантність (relevant); обмеженість конкретним терміном (time-bounded).

Конкретність мети забезпечується пошуком відповідей на питання: «В якому напрямку ми хочемо працювати? Чого ми хочемо досягти? Яка наша довгострокова мета?». Вимірність передбачає наявність критеріїв і показників (вимірювачів), які дозволили б визначити, чи досягнута поставлена мета, і якою мірою. Досяжність мети визначається з урахуванням рівня підготовленості та особистісних ресурсів студента. Йдеться про принцип установки планки мети. Сутність принципу полягає в тому, щоб мета забезпечувала мобілізацію сил студента, виводила його з зони комфорту і переводила в зону розвитку. З іншого боку, мета не повинна бути завищеною, інакше це може привести до фрустрації і зниження зусиль. Релевантність мети означає її узгодженість і співвідношення з іншими цілями і завданнями студента (життєвими, особистими, сімейними і тощо). Обов'язковим елементом постановки мети є її обмеження за часом. Наступним етапом техніки GROW є аналіз реальної ситуації, в якій знаходиться студент, які особисті ресурси має. Третій етап – визначення варіантів дій, які може обрати студент для досягнення поставленої мети: «Що може допомогти нам у вирішенні поставленого завдання? Яким способом ми будемо діяти?». Завершує техніку GROW група питань на стимулювання волі до дії: «Що допоможе досягти мети? Наскільки сильним є мотив? Якою є самоорганізація і чи правильно ми управляємо часом для досягнення мети?»

Техніка GROW використовувалась також для налагодження зворотного зв'язку, що давало змогу відстежувати досягнення належної ефективності формування культури міжособистісних стосунків у процесі навчання.

Моніторинг навчання полягав й у фіксації змін діяльності групи та поведінки окремих студентів на заняттях з подальшим обговоренням результатів у групі. Підсумкове оцінювання показало, що зі 120 студентів, які вивчали наведений вище курс, 23 (19,1%) відповідали високому рівню, 68 (56,7%) – середньому, а решта – 29 (24,2%) – низькому рівню розвитку компетенцій культури міжособистісних стосунків. Порівняно з початковим оцінюванням у даній групі відбулися суттєві позитивні зміни: частка студентів з високим рівнем зросла на 7,4%, із середнім – на 13,4%, Натомість частка осіб, що мали низький рівень зменшилася на 20,8% [7].

За підсумками дослідження можна зробити висновок, що застосування праксеологічного підходу щодо формування компетенцій культури міжособистісних стосунків у процесі викладання навчальної дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» є доцільним оскільки враховує практичний життєвий досвід студентів. Даний підхід розкривається через систему таких понять, як успішність і якість опанування студентами професійними компетенціями, зміст дидактичного матеріалу, методи, способи і форми організації навчальної діяльності, моніторинг, аналіз та оцінювання студентів з точки зору поетапності, повноти та досконалості формування відповідних компетенцій.

Процес навчання у даному разі базувався на дидактичній моделі Д. Колба, яка передбачає опору на особистий досвід студентів як на початку курсу, так й у процесі його вивчення. Це дало змогу застосувати індивідуальний підхід до формування відповідних компетенцій шляхом розробки студентами особистих програм розвитку якостей та навичок налагодження позитивних стосунків з людьми у сфері їх

майбутньої професійної діяльності. Особлива увага приділялась вивченню психологічних механізмів міжособистісних стосунків.

Ефективність формування у студентів відповідних компетенцій забезпечена використанням праксеологічних технологій навчання, зокрема техніки GROW, що дало змогу врахувати різнобічні аспекти навчальної діяльності студентів: їх цілі, ресурси, реальні можливості, різні підходи до засвоєння навчального матеріалу, мотивацію тощо. Успішності засвоєння курсу сприяло також застосування зворотного зв'язку та моніторингу процесу.

Список використаних джерел

1. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности (Введение в праксеологию) / Т. Пщоловский. — К.: Институт праксеологии, 1993. — 271 с.
2. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків: навчальний посібник / І. А. Сайтарли. — К.: Академвидав, 2007. — 240 с.
3. Словник психологічних термінів [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://smerfero.com/dictionary/mizhosobystisni-vidnosyny>.
4. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом / Дж. Уитмор. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 312 с.
5. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. — Самара, 2001. — 128 с.
6. Шевчук О. С. Міжособистісні взаємини студентів у найближчому соціальному оточенні / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Вип. 11 (99). — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. — С. 327—331.
7. Шевчук О. С. Психолого-педагогічні умови формування культури міжособистісних стосунків у процесі підготовки студентів до роботи з людьми / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук, І. Т. Кіщак // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. — Вип. 1.47 (114). — Миколаїв, 2014. — С. 306—310.
8. Kolb D. Learning Style Inventory / D. Kolb. — N. Y.: McBer and Co, 1976. — 257 p.

ОЛЕНА SHEVCHUK, СЕРГІЙ SHEVCHUK
Mykolaiv

PRAXEOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS HAVE COMPETENCE OF CULTURE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

The article gives a theoretical justification praxeological approach to the formation of interpersonal relations culture competence in teaching course «Culture of interpersonal relations» for the students of specialty «Psychology». The system of praxeological concepts that characterize different aspects of interpersonal relations culture competence training. The content of teaching students is revealed through the values, principles and techniques to establish interpersonal relationships in different life and business situations. Disclosed technology

training practical skills and the development of personal qualities of students. The technique of GROW, experience analysis and exercise, monitoring and evaluation of students training and development success.

Key words: culture of interpersonal relations, praxeology, praxeological approach, model D. Kolb, GROW technique, experience exercise, monitoring, evaluation.

ОЛЕНА ШЕВЧУК, СЕРГІЙ ШЕВЧУК
Николаев

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье теоретически обоснован праксеологический подход к формированию компетенций культуры межличностных отношений в процессе преподавания учебной дисциплины «Культура межличностных отношений» для студентов специальности «Психология». Обоснована система праксеологических понятий, характеризующих различные аспекты процесса формирования компетенций культуры межличностных отношений. Содержание обучения студентов раскрывается через ценности, принципы и технологии установления межличностных отношений в различных жизненных и деловых ситуациях. Раскрыты технологии обучения практическим умениям, навыкам и развития личностных качеств студентов. Описана техника GROW, анализ опыта, экспериментальные упражнения, мониторинг и оценка успешности обучения и развития студентов.

Ключевые слова: культура межличностных отношений, праксеология, праксеологический подход, модель Д. Колба, техника GROW, экспериментальные упражнения, мониторинг, оценка.

Стаття надійшла до редколегії 23.03.2016

УДК 373.033

ОЛЕКСІЙ ШЕВЯКОВ, ЯНІНА СЛАВСЬКА
м. Дніпропетровськ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено умови, котрі сприяли розвитку еколого-естетичного виховання на початку XXI століття. Здійснено психолого-педагогічний аналіз тенденцій шкільного еколого-естетичного виховання в контексті ідей сталого розвитку. Визначено основні етапи його розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичного виховання. Виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичної освіти. Визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичної освіти. Узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компоненту в змісті виховної роботи в загальноосвітніх школах. Показано шляхи удосконалення та підвищення якості еколого-естетичної підготовки школярів.

Ключові слова: еколого-естетичне виховання, еколого-естетична освіта, еколого-естетична свідомість, учнівська молодь, сталий розвиток.

Формування еколого-естетичної культури у широких верств населення є загальнови-знаною домінантою в сучасному русі різних країн. У зв'язку з цим особливого значення набувають еколого-естетичні імперативи, покликані здійснювати облагороджуючий вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за природу та її кра-

су. Центральне місце при цьому відводиться сім'ї та школі, де отримує підготовку до життя переважна більшість дітей та молоді. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого психолого-педагогічного впливу на молоде покоління в дусі сучасної еколого-естетичної парадигми.

Об'єкт дослідження становить процес еколого-естетичного виховання.

Предметом дослідження є загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання та їх актуалізація у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

У зарубіжній та вітчизняній літературі досить поширеним є термін «освіта в галузі навколишнього середовища», що включає еколого-естетичне виховання. Її змістом є свідомий і планомірний неперервний процес оволодіння людиною знань про природне середовище протягом всього життя, метою якого є усвідомлення основних характеристик середовища життя, ставлення до природи, на основі чого людина прагне до збереження й покращення її з метою забезпечення існування людського роду нині і в майбутньому [1, 328].

За результатами аналізу наукових праць з проблем еколого-естетичного виховання [1; 2; 3; 4], можна зробити висновок про те, що не існує прямої залежності між обсягом еколого-естетичних знань та формуванням відповідних рис особистості.

Однією з головних причин низької ефективності традиційної системи еколого-естетичного виховання, на наш погляд, є суперечність, що виникає між неусвідомлюваним, негативним, байдужим ставленням до світу природи, низьким рівнем естетичної вихованості та необхідністю бачення сучасних взаємовідносин між природою та людиною. Виникає завдання сформувати вміння оцінювати і прогнозувати наслідки втручання людини в навколишнє природне середовище, здійснювати заходи щодо оздоровлення природи та самої людини. Розв'язання цієї суперечності можна здійснити різними шляхами.

Основна мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати стан і визначити загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання та узагальнити практичний досвід підготовки молоді, який слугуватиме вдосконаленню даної галузі психологічної та педагогічної теорії і практики в Україні.

У деяких університетах введено самостійну дисципліну – соціальну екологію, що ґрунтується на системному підході до соціальних проблем. Її основні методологічні посилення виходять з того, що концепція тотальної влади над природою є хибною. Шкода, яку людство наносить природі антропогенною

діяльністю, є одночасно ударом по самій людині. Звідси актуалізується питання про рівень культури – один з найважливіших показників ступеня духовності й моральності як особистості, так суспільства в цілому.

Разом з тим, педагогічна теорія й практика показали, що еколого-естетичне виховання має три основних напрями:

- засвоєння та розвиток природничо-наукових і технічних знань про взаємодію суспільства й природи;
- розвиток свідомості, формування ціннісного ставлення до світу людей і природи;
- розвиток потреби у спілкуванні з природою, бажання і вміння зберігати та примножувати її багатства.

Вивчення проблем еколого-естетичного виховання актуалізується з початку XXI століття. Серед прогресивних тенденцій відзначено наступні:

- визначення принципу міждисциплінарності й комплексного розкриття проблем;
- взаємозв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю;
- концентрація еколого-естетичного змісту не тільки у фундаментальних, а й у спеціальних узагальнюючих темах та інтегрованих курсах, що розкривають взаємодію суспільства і природи;
- поєднання аудиторних занять з безпосередніми контактами у формі екскурсій, трудових практикумів, польових таборів;
- використання проблемних методів навчання у вигляді ролевих ігор, екологічних клубів, поєднання різноманітних форм позакласної роботи.

У психолого-педагогічних дослідженнях, що проводилися на початку XXI століття було визначено мету, завдання та зміст навчально-виховної роботи з охорони навколишнього природного середовища та відповідно до них розроблено концепцію еколого-естетичного виховання.

Вихідними положеннями еколого-естетичного виховання було визнано:

- актуалізацію естетичних стосунків у системі соціальних стосунків і зростання ролі відповідального ставлення індивіда до природи, зумовленого опорою на моральні й правові принципи;
- відповідальність за збереження природи як мету й результат еколого-естетичного виховання, визначеного на початку

XXI століття як новий напрям педагогіки в дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах та інших навчально-виховних установах;

- надання еколого-естетичному вихованню статусу загальнодержавної політики;
- створення й розвиток системи еколого-естетичного виховання у зв'язку з необхідністю зміни застарілих понять і уявлень про невичерпність природних багатств та необмежені можливості біосфери до самовідновлення й самоочищення, подолання споживчого підходу, пов'язаного із зневагою до суспільних потреб і майбутнього стану природи;
- визначення підсистем еколого-естетичного виховання в загальноосвітній школі: еколого-естетичне виховання в процесі вивчення окремих предметів, на міждисциплінарному рівні, в процесі поглибленого й диференційованого навчання, в позаурочній і позакласній роботі; принципи еколого-естетичного виховання.

Серед завдань еколого-естетичного виховання виділено:

- засвоєння провідних ідей, еколого-естетичних понять, на базі яких досягається оптимальний вплив людини на природу відповідно до її законів;
- розуміння різнобічної цінності природи як єдиного джерела розвитку виробництва та культури;
- оволодіння прикладними знаннями, вміннями та практичними навичками раціонального природокористування, розвиток спроможності оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення і не припускати негативного впливу на природу в суспільно-трудовій діяльності;
- свідоме дотримання норм, що виключають нанесення шкоди природі, забруднення і руйнацію природного середовища;
- розвиток духовної потреби людини спілкуватися з природою, усвідомлення впливу, що облагороджує її бажання пізнати закономірності природи;
- активізація діяльності з метою поліпшення природного і культивованого середовища, нетерпимого ставлення до дій людини, що приносять шкоду природі, пропаганда природоохоронних заходів.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку людства переважна більшість завдань еколого-естетичного виховання, визначених видатними науковцями, ще достатньо не вирішена. В контексті нашого дослідження, окреслені завдання повинні бути акцентовані на розвиток позитивної мотивації до навчання, шляхом включення до пізнавальної та практичної природоохоронної діяльності школярів.

Загальним завданням еколого-естетичного виховання вчені вважають формування екоцентричної свідомості особистості. Воно конкретизується на рівні трьох основних завдань:

1. Формування адекватних уявлень.
2. Формування ставлення до природи.
3. Формування системи умінь і навичок (технологій) взаємодії з природою.

Ми вважаємо, що після вирішення загальних завдань слід перейти до наступного етапу: формування переконань у необхідності природоохоронної діяльності, оскільки вони ґрунтуються на міцних знаннях, що тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення й дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують настанови школярів.

Аналіз сучасного стану еколого-естетичного виховання свідчить про високий рівень наукової обґрунтованості проблеми і, разом з тим, про необхідність створення системи еколого-естетичного виховання, основними напрямками якої є:

- естетизація змісту навчальних предметів, актуалізація в них проблеми збереження середовища, в якому ми живемо і без якого наше існування є неможливим;
- комплексне висвітлення проблем у науково-популярних виданнях, періодичній пресі, телебаченні, що буде сприяти формуванню дбайливого ставлення до природи та усвідомленню її цінності;
- формування цілісної уяви про взаємодію суспільства й природи, як основи світогляду особистості.

Слід зазначити, що увага до еколого-естетичного виховання посилювалася тим швидше, чим скоріше відбувалося усвідомлення незворотності змін у навколишньому

середовищі, руйнування традиційних поглядів на вичерпність природних ресурсів, необхідність формування свідомого ставлення згідно з вимогами моралі.

Сучасна екологічна ситуація змушує поновому оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного, методологічного й соціального плану на комплекс «природа-суспільство».

На сучасному етапі розвитку суспільства естетичне виховання має ґрунтуватися на єдності теоретичного й виробничого навчання, навчальної та позанавчальної діяльності школярів. Особливо важливим є таке поєднання в системі середньої освіти.

Важливою подією на початку XXI століття було створення нового підходу до еколого-естетичного виховання, згідно з яким воно почало розглядатися не як частина загальної освіти, а нова мета сучасного освітнього процесу, єдино можливий засіб збереження й розвитку людини та продовження людської цивілізації.

З такою думкою ми погоджуємося, але вважаємо, що, оптимальних результатів у здійсненні еколого-естетичного виховання можливо домогтися за умов комплексного підходу до його реалізації, який передбачає врахування конкретних психолого-педагогічних умов для розвитку певних якостей особистості та науково-методичного забезпечення для їх створення.

Узагальнюючи вищезначене, можливо охарактеризувати основні методологічні підходи:

- підхід, при якому педагог виступає реалізатором, а за певних умов – ініціатором цілей еколого-естетичного виховання. При цьому він виконує роль організатора самостійної пізнавальної, творчої діяльності студентів.
- комплексний підхід, що передбачає чітке й всебічне змістове, психолого-педагогічне, методичне, дидактичне забезпечення процесу еколого-естетичного виховання; щодо створення теоретичної моделі та методики формування еколого-естетичної вихованості. Для пошуків нових ефективних шляхів удосконалення еколого-естетичного виховання нами було здійснено аналіз

існуючого досвіду еколого-естетичного виховання за кордоном.

Учені Великої Британії та США визначили, що головними напрямками освітньої політики розвинутих країн світу є демократизація і гуманізація освіти; поєднання ролі держави та громадської й приватної ініціативи; свобода вибору вчителями методів і засобів навчання; увага до матеріального забезпечення реалізації освіти, залучення до освітніх потреб сучасних досягнень науки і техніки (комп'ютерної техніки, відеозапису, телебачення тощо); зацікавленість економічної сфери (концернів, фірм, трестів) у вдосконаленні освіти (створенні освітніх фондів і програм Форда, Карнегі, Сороса та ін.); координація діяльності освітніх закладів з релігійними, культурно-мистецькими та іншими громадськими об'єднаннями; дотримання всіма ланками освітньої системи встановлених у державі норм законодавства, а також історичних національних традицій.

Дослідниками зарубіжного досвіду виявлено тенденції, характерні для еколого-естетичної освіти та виховання у зарубіжних країнах: недостатнє усвідомлення людиною її взаємозв'язку з природою є основною причиною погіршення існуючого критичного стану природного середовища; зміщення акцентів естетичної освіти і виховання у площину практичної реалізації.

Провідні вчені відзначають, що підвищення еколого-естетичної грамотності населення у більшості держав здійснюється в системі формальної (школи, коледжі, університети, курси підвищення кваліфікації) та неформальної освіти (установи, що забезпечують підготовку на громадських засадах: громадські рухи, клуби, фонди, музеї, засоби масової інформації та ін.). Як особливу категорію виділено спеціальні форми освіти для працівників охоронних територій (курси персоналу, освітні центри). Природоохоронну та позашкільну діяльність учнів забезпечують табори, шкільні клуби, центри вивчення навколишнього середовища, молодіжні секції наукових товариств, окремі групи ентузіастів, громадські, релігійні, політичні, молодіжні об'єднання і групування, організуючі свою діяльність відповідно до сучасної концепції сталого розвитку.

Таким чином, моливо зробити такі висновки:

1. Теоретичні засади еколого-естетичного виховання за більшістю ознак є спільними для багатьох країн, але рівень його організації та практичного впровадження визначається соціально-економічними умовами конкретної держави.

2. Еколого-естетичне виховання визначено як особистісно орієнтований процес формування еколого-естетичної вихованості особистості, яка усвідомлює цілі та функції природоохоронної діяльності.

3. Доведено, що поняття «еколого-естетичне виховання» та «естетична вихованість» є взаємопов'язаними, і дозволяють виявити наступні показники еколого-естетичної вихованості:

- здатність усвідомлювати духовну та матеріальну цінність природи для усього суспільства взагалі й окремої особистості зокрема;
- рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, що дозволяють визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі діяльності та в повсякденному житті;

- уміння передбачати можливі наслідки своїх дій і упереджувати негативні впливи на навколишнє середовище в усіх видах діяльності;
- потребу в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля;
- прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

У подальших дослідженнях можлива розробка питань забезпечення неперервності еколого-естетичної освіти.

Список використаних джерел

1. Славська Я. А. Еколого-естетичне виховання учнівської молоді у Великобританії / Я. А. Славська // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Вип. 20. — Кривий Ріг, 2008. — С. 327—331.
2. Славська Я. А. Психолого-педагогічні витоки розвитку фізичного виховання та спорту серед молоді Великої Британії у другій половині XX — на початку XXI століть / Я. А. Славська, О. В. Шевяков // Теорія і практика фізичного виховання / за ред. О. Г. Кучерявого, С. І. Бєлих. — № 1. — Донецьк, 2012. — С. 112—118.
3. Славська Я. А. Естетика поведінки: теорія, методологія, практика / В. В. Сізов, Я. А. Славська. — Дніпропетровськ, 2013. — 235 с.
4. Славська Я. А. Еколого-естетичне виховання у загальноосвітніх школах Донбасу (кінець XX — початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Славська Яніна Анатоліївна. — К., 2015. — 265 с.

OLEKII SHEVYAKOV, YANINA SLAVSKAYA
Dnipropetrovsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TERMS OF ECOLOGICAL AND AESTHETIC UPBRINGING AT SCHOOLS (IN BEGINNING OF XXI CENTURIES)

There were determined conditions that initiated development of ecological and aesthetic education in the beginning of XXI century in context of sustainable development. There was made historical-educational analysis of tendencies in school ecological and aesthetic education, major stages of its development were determined. There was made scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological and aesthetic education. Based on systematic analysis there were revealed common tendencies in determination of theoretical-methodological bases of ecological and aesthetic education. There were determined major approaches towards differentiation of ecological and aesthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature defensive movement. There was summarized experience of ecological and aesthetic component reflection within the school educational work. The ways of improvement and increasing the quality of ecological and aesthetic training of students were demonstrated.

Key words: ecological and aesthetic upbringing, ecological and aesthetic education, ecological and aesthetic consciousness, students, sustainable development.

АЛЕКСЕЙ ШЕВЯКОВ, ЯНИНА СЛАВСКАЯ
Г. ДНЕПРОПЕТРОВСК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В статье выявлены условия, которые способствовали развитию эколого-эстетического воспитания в начале XXI века в контексте идей устойчивого развития. Осуществлен психолого-педагогический анализ тенденций эколого-эстетического воспитания. Определены основные этапы его развития. Осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического воспитания. На основе системного анализа выявлены общие тенденции в

определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического образования и воспитания. Определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического образования по функциональным признакам. Обобщен опыт отображения эколого-эстетического компонента в содержании воспитательной работы. Показаны пути совершенствования и повышения качества эколого-эстетической подготовки учащейся молодежи.

Ключевые слова: эколого-эстетическое воспитание, эколого-эстетическое образование, эколого-эстетическое сознание, учащаяся молодежь, устойчивое развитие.

Стаття надійшла до редколегії 05.01.2016

УДК 159.955.1

ВІКТОРІЯ ЩЕРБАТА

м. Чернігів

sviktor1983@mail.ru

МОТИВИ ЗВЕРТАННЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА ДО ЗАБОБОНІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми забобонів, що поширюється в сучасному суспільстві в умовах нестабільності. Розкриваються деякі підходи до трактування цього поняття, їх основні положення. Подано основні форми існування забобонів та аналізується їх структура як різновиду соціальної установки. Представлено коротку характеристику міфологічного мислення як основного джерела забобонів. Подано теоретичний аналіз основних мотивів звернення людей до забобонів.

Ключові слова: забобони, структура забобонів, міфологічне мислення, установка.

У багатьох соціальних групах сучасного суспільства втрачаються наукові основи світогляду, широко поширеною залишається віра у різноманітні міфи, забобони. Такі явища сприяють зниженню здатності людини брати на себе відповідальність, розраховувати на логіку, перекладати відповідальність на дію магічних сил. Кожна людина хоч раз у житті зверталась до забобонів. Навіть вчені не завжди повністю раціональні. Вони теж іноді керуються забобонами у своїй поведінці, володіючи при цьому науковими знаннями. Як свідчать проведені дослідження, забобони використовуються людьми незалежно від їх віку, соціального статусу, освітнього рівня. Однак неправильне ставлення до забобонів призводить до психологічної залежності від них, істотно змінює сприйняття реальності.

Будучи поширеними в культурі всіх суспільств та здійснюючи суттєвий вплив на повсякденне життя людини, забобони рідко виступають у якості предмета наукового дослідження. Недостатньо вивченими залишаються механізми виникнення, підтримання та поширення забобонів, мотиви, якими керується людина, звертаючись до них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою роботи є підходи до вивчення буденної свідомості (О. І. Донцов, Т. П. Ємельянова, Л. В. Кіржанова, К. Леві-Строс, С. Московічі, Г. Г. Почепцов, А. В. Юрєвич), таких її форм, як стереотипи (В. С. Агєєв, Г. М. Андрєєва, Е. Аронсон, А. І. Донцов, І. С. Кон, Д. Майерс, С. Московічі, Т. Г. Стефаненко та ін), забобони (А. Леман, Л. М. Коптюк, В. А. Мезенцев, Д. В. Ольшанський, Ю. В. Саєнко, В. Hood, J. Russell, A. Vyse, R. Wiseman та ін.). Дослідження ґрунтується на положеннях про специфіку архаїчного мислення (Л. Леві-Брюль) Як свідчить аналіз досліджень проблеми забобонів, вони відображаються у субкультурі суспільства та проявляються в обрядах, прикметах, магії, астрології, у вигляді язичництва, деструктивних псевдо-духовних вчень тощо (В. І. Даль, І. О. Ільїн, А. А. Скородумов).

Мета даної статті – теоретичний аналіз мотивів звертання людей до забобонів.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж звернутись до аналізу мотивів використання людьми забобонів, визначимо основну їх суть та механізм утворення. Слово «забобон»

(рос. – «суеверие», укр. – «марновірство») складене від «сує» – «марно» і «віра» (буквально «марне вірування»). З латині слово «superstitio» означає «той, що вижив». Як і поняття «брехня», «істина», поняття «забобон» чітко не визначено, і віднесення того або іншого судження до забобонів багато в чому суб'єктивне. Як правило, до забобонів відносять трактування, що зв'язують між собою предмети і явища, між якими неможливо встановити об'єктивний зв'язок. Забобони являють собою ірраціональний аспект людської поведінки, ірраціональні помилки у пізнанні [3]. На думку В. Мезенцева, забобони ґрунтуються на вірі в дивовижне, надприродне, що виникає через брак знань. Як надприродне, сприймається усе, що виходить за межі повсякденного досвіду людини і не вкладається у її звичні уявлення [6].

Забобони найчастіше аналізують як окремий випадок установки, тобто забобони – це установка на сприйняття і розуміння людей, предметів і явищ навколишнього світу, пов'язаних між собою причинно-наслідковими зв'язками при об'єктивній відсутності між ними таких зв'язків.

Розглядаючи забобон в якості установки, Ю. В. Саєнко виділяє в ньому такі компоненти:

- когнітивний компонент реалізується через процеси сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви. Пізнавальні процеси покликані пізнати і категоризувати незнайомі події і людей, а також забезпечити передбачення можливих наслідків зустрічі з ними та обрати стратегію поведінки щодо них;
- афективний компонент включає емоційні стани і процеси, що переживає людина щодо забобону (страх, тривогу, гнів, хвилювання, радість, здивування, захоплення, інтерес тощо);
- поведінковий компонент забобону представлений у ритуальних символічних діях, які здійснює людина (заклинання, молитви, заговори тощо) [9].

Дослідники, які вивчають, у першу чергу, когнітивний аспект забобонів, розглядають їх як продукт міфологічного мислення, безпосереднє їх джерело. Особливістю цього виду мислення є відображення замість логічних зв'язків асоціативних, що ґрунтуються, як правило, на часовій чи просторовій суміжності

явищ. Таке співпадіння у місці та часі двох різних подій чи явищ, не пов'язаних між собою, поклало початок багатьом забобонам у минулому і стало причиною їх стійкості в сучасному суспільстві [3].

На відміну від логічного мислення, яке вибудовує цілісну картину, на думку П. Я. Гальперина, міфологічне вихоплює окремі факти, які служать для виживання [1]. В основі міфологічного мислення лежить некритична віра у надприродні явища та їх вплив на все оточуюче. Воно базується на результатах практичної діяльності, а не на наукових даних. Таке мислення спирається на авторитет та сліпу довіру до людини, яка є джерелом інформації. У міфологічному мисленні відсутня чітка межа між реальністю й суб'єктивними образами. У свідомості забобонної людини уявний світ зливається зі світом, що сприймається нею, у єдине ціле.

На думку Р. Вайса, не кожен ритуал або віра є забобом. Диференціювати це поняття можливо завдяки аналізу того, чи надає людина певному ритуалу, який вона здійснює, магічного значення [11].

Забобони сягають корінням ранніх етапів історії людства, коли використовувалися тотеми, магія, амулети, щоб вберегтися від зла. Однією з основних причин виникнення забобонів стало постійне прагнення людей передбачити, що їх очікує у майбутньому (завтра, через місяць, через рік тощо). Така необхідність у людей виникла з початком освоєння трудової діяльності. Щоб підготуватися до труднощів, які їх очікують при вирощуванні урожаю чи подорожі, слід було ці труднощі передбачити [6].

Ситуації, у яких людина хоче досягти успіху, незважаючи на власні зусилля при підготовці чи виконанні, бажання людини бути впевненою, що вона зробила все можливе, щоб гарантувати бажаний результат, можуть спонукати до забобонної поведінки.

Найважливіший результат, який отримує людина на емоційному рівні від забобонних думок чи поведінки – відчуття безпеки і впевненості. Вони тісно пов'язані з плацебо-ефектом, що виявляється у величезній силі віри у щось. Забобони спрощують та стабілізують образ мінливого соціального світу,

забезпечують його більшу прогнозованість та зрозумілість.

А. Спіноза досить чітко визначив причину використання людьми забобонів. На його думку, «...страх є причиною, завдяки якій забобони виникають, підтримуються та зберігаються» [6].

Люди звертаються до забобонів, щоб зменшити почуття безпорадності, щоб стати більш впевненими у собі. Окрім того, покладається на забобони легше, ніж звертатися до coping-стратегій. Вони дозволяють економити час на обдумування, а тому обмежені застосуванням в повсякденній, побутовій діяльності, не пов'язаній з розумовою працею.

Забобонні люди вірять, що можуть керувати власним майбутнім, виконуючи певні ритуальні дії, що це допомагає зменшити занепокоєння чи поліпшити власні можливості у певній ситуації. Людина може пов'язати поведінку і подальшу подію та починає вірити, що її поведінка викликала цю подію [2].

Однією з причин звернень до забобонів є компенсація дефіциту об'єктивної прогностичної інформації. Забобони можна розглядати як форму психічного віддзеркалення навколишнього і внутрішнього світу, що не вимагає логічних доказів і задовольняється будь-яким пропонованим рішенням у відповідь на пізнавальну потребу [5].

Якщо людина сумнівається в позитивному результаті важливих для неї подій, емоційну й моральну підтримку їй забезпечують забобони. Навіть коли віра у забобони безпосередньо не впливає на події, вона все ж знижує внутрішнє напруження, а отже, реально позначається на суб'єктивному благополуччі людини.

Забобони спрямовані на захист від передбачуваних небезпек і оволодіння бажаними благами. Найчастіше метою звернення до забобонно-ритуальної діяльності стають гроші, достаток, гарні оцінки на іспитах (чи просто їх здача), гарний настрій, успішна реалізація задуманої справи, знання свого майбутнього, фізичне і душевне благополуччя, збереження життя, здоров'я, сім'ї тощо [4; 5; 6; 8; 9].

Аналіз досліджень, спрямованих на встановлення причин звернення до забобонів дозволяє стверджувати, що вони поширені у тих

областях, де є ризик втратити щось значуще. Таким чином, можливо прослідкувати позитивну кореляцію між забобонною поведінкою і важливістю ситуації, а також, негативну кореляцію між такою поведінкою і відчуттям контролю. Магічне мислення зростає в умовах напруги, небезпеки. Люди з високим рівнем потреби у контролі за власним життям, ймовірно, частіше звертаються до забобонної поведінки.

Часто люди використовують забобони в екстремальних ситуаціях, у яких вирішується їх доля, випробовується їх потенціал, здібності та стійкість. Стресогенними є ситуації змагань і ситуації, які вимагають прийняття відповідального рішення при вирішенні особливо важливих справ (побачення, весілля, виношування та народження дитини, догляд за нею, похорон, важливі поїздки, зустрічі тощо).

І. Ялом вважає, що функція віри у забобони полягає в захисті індивіда від страху старіння і неминучості смерті. Таким чином, вони зменшують чутливість до негативних життєвих подій: втрат, горя, самотності, нерозділеного кохання, депресії, відсутності сенсу життя [10].

На думку Д. А. Романюка, забобони є серед військових специфічним квазіресурсом, що дозволяє розширити їх психологічний потенціал та стійкість в умовах бойових дій. Вони дають можливість структурувати незрозумілі події, забезпечують життя у бойових умовах більшою передбачуваністю, а тому вимагають значно менше психічних затрат. У бійців забобони проявляються у носінні талісманів, передчуттях, табу, звичаях, ритуалах, міфах тощо. Наприклад, віра у «чарівну силу» талісмана дозволяє бійцю спати спокійніше, знизити переживання страхів, активно діяти в умовах бою доти, доки талісман поруч з ним. На противагу цьому, у випадку втрати талісмана боєць може практично втратити необхідні в умовах виживання якості [8].

Узагальнення мотивів, які спонукають людей довіряти і керуватися у своїй поведінці забобонами, дозволив виділити такі групи [3; 6; 9]:

- мотиви безпеки та уникнення невдачі (бажання людей запобігти можливим негативним подіям, перешкодам, труднощам у житті, прагнення уникнути

неприємностей, захиститися від заздрості недобрих людей, уберегтися від невдач, сварок, хвороб);

- мотиви стабілізації сприяють регуляції і підтримці емоційної стабільності людини. До них відноситься прагнення до досягнення впевненості в позитивному результаті важливої справи, у своїх можливостях і силах, наполегливе бажання душевної рівноваги, психічного комфорту, релаксації.
- мотиви досягнення успіху і самоствердження;
- пізнавальні мотиви. Люди, для яких характерні ці мотиви, використовуючи забобони, керуються у своїй поведінці бажанням передбачати майбутні події, прогнозувати можливі неприємності. Забобонна діяльність спонукається цікавістю з приводу майбутнього і прагненням зрозуміти та пояснити те, що відбувається;
- соціальні мотиви забобонної поведінки проявляються у тому випадку, коли мета отримання винагороди або уникнення неуспіху стимулюється потребою у приналежності, повазі, згоді з іншими людьми. Потребуючи підтримки і схвалення, люди наслідують забобони, оскільки ними користується все оточення (батьки, родичі, сусіди, знайомі). Соціальні мотиви тісно пов'язані з мотивами безпеки, оскільки часто саме оточуючі вселяють людині побоювання, що стане щось погане, якщо не здійснити захисних дій;
- атрибутивний мотив припускає, що використання забобонів надає людині можливість перекласти у разі невдачі відповідальність на збіг обставин, а отже, виправдати себе.

Потреба у безпеці виступає як домінуюча, мотиви досягнення успіху, самоствердження, а також пізнавальні й соціальні мотиви – як другорядні, підкоряючись мотиву безпеки. Навіть коли людина діє відповідно до забобону не усвідомлено, не замислюючись, вона, швидше за все, діє з міркувань безпеки (мотив безпеки), оскільки так робить оточення (соціальний мотив) [9].

Якщо розглядати дані мотиви з позиції структури забобону як виду установки, то слід відзначити, що в пізнавальних мотивах виражений когнітивний компонент, у мотивах стабілізації представлений, у першу чергу,

афективний компонент, у мотивах досягнення успіху й уникнення невдачі – поведінковий.

Дослідження, проведені Л. М. Коптюк, вказують на те, що звертання до забобонів підвищується у таких осіб:

- у випускників шкіл та ВНЗ (у момент визначення подальшого життєвого шляху);
- в осіб, які перебувають в умовах підвищеного навчально-трудоного навантаження;
- в осіб з обмеженим рівнем інтелекту;
- у людей з недостатнім вольовим розвитком, заниженою самооцінкою, почуттям неповноцінності [9].

Розглядаючи позитивні аспекти забобонів, не можна не звернути увагу на їх негативний бік. Схильність керуватись у своїй поведінці забобонами (забобонність) викликає у людини небажання відповідати за власні вчинки, жити у залежності від зовнішніх факторів, не дає можливості мислити логічно, аналізувати, і як наслідок, така людина часто демонструє деструктивну поведінку.

Генетично забобони є психологічним відгуком стародавніх фетишистських, тотемічних, анімістичних вірувань. Можна розглядати забобони як негнучкі знання, що насилу або взагалі не змінюються, обмежені застосуванням в повсякденній, побутовій діяльності, не пов'язаній з розумовою працею. Забобони можна аналізувати як форму психічного віддзеркалення навколишнього і внутрішнього світу, що не вимагає логічних доказів та задовольняється будь-яким пропонованим рішенням у відповідь на пізнавальну потребу, що виникає. Розглядаючи їх як варіант установки, у структурі забобонів виділяють когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Найчастіше до забобонів люди звертаються в ситуаціях, що вимагають швидкого ухвалення важливих та відповідальних рішень, ситуаціях, пов'язаних з невизначеністю власного майбутнього. В основі забобонно-ритуальної діяльності часто лежать ірраціональні, нез'ясовані страхи, забобонною людиною рухає бажання позбавитися від них, захистити свою самосвідомість і емоційну сферу від різних негативних переживань.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні основних психологічних механізмів виникнення забобонів, місця

забобонів у структурі буденної свідомості та дослідженні зв'язку між вірою у забобони і особистісними рисами.

Список використаних джерел

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М. : Высшая школа, 2002. — 237 с.
2. Даль В. И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа / В. И. Даль. — СПб. : Литера, 1994. — 126 с.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. — М. : Педагогика-Пресс, 1994.
4. Леман А. История магии и суеверий от древности до наших дней / А. Леман. — М. : Эксмо, 2002.
5. Матвеев В. С. Как психология отвергает религиозные суеверия / В. С. Матвеев. — М. : Знание, 1995. — 32 с.
6. Мезенцев В. А. Наука против суеверий / В. А. Мезенцев. — М. : Знание, 1975. — 64 с.
7. Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. — СПб. : Питер, 2001.
8. Романюк Д. А. Психологический анализ одного суеверия / Д. А. Романюк // Вісник післядипломної освіти. — 2011. — Вип. 3. — С. 447—451.
9. Саенко Ю. В. Суеверие современных студентов / Ю. В. Саенко // Вопросы психологии. — 2004. — № 4. — С. 122—130.
10. Ялом И. Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы / И. Д. Ялом. — М. : Класс, 2005.
11. Vyse S. A. Believing in Magic: The Psychology of Superstition / S. A. Vyse / — N. Y. : Oxford University Press, 1997.

VIKTORIA SHCHERBATA
Chernihiv

THE MOTIVES OF MODERN SOCIETY APPEAL TO SUPERSTITIONS

The article analyzes the problems of superstitions spreading in modern society in terms of instability. Some approaches to the interpretation of this concept and its main provisions are revealed. The basic forms of superstitions existence are given; their structure as a kind of social adjustment is analyzed. A brief description of mythological thinking as the main source of superstitions is given. Theoretical analysis of basic motives of people's appeal to superstitions is revealed.

Key words: superstitions, structure of superstitions, mythological thinking, adjustment.

ВИКТОРИЯ ЩЕРБАТА
г. Чернигов

МОТИВЫ ОБРАЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА К СУЕВЕРИЯМ

Даная статья посвящена анализу проблемы суеверий, которая распространена в современном обществе в условиях нестабильности. Раскрываются некоторые подходы к трактовке этого понятия, их основные положения. Подано основные формы существования суеверий и анализируется их структура как разновидности социальной установки. Представлено короткую характеристику мифологического мышления как основного источника суеверий. Подано теоретический анализ основных мотивов обращения людей к суевериям.

Ключевые слова: суеверия, структура суеверий, мифологическое мышление, установка.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БЕЗВЕРХИЙ Олег Станіславович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

БРЕЦКО Ірина Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.

БУРЕЙКО Наталія Олександрівна, аспірантка кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ВЕРЕЩИНСЬКА Яна Володимирівна, здобувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ВОЛЬФ Отто Вільгельм Анатолійович, студент V курсу факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ГАВРИЛЕНКО Юрій Володимирович, кандидат медичних наук, асистент кафедри дитячої отоларингології, аудіології та фоніатрії Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика.

ГАЛЯН Андрій Ігорович, здобувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ГАЛЯН Ігор Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент, докторант лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

ГОЛОВІНА Олена Юріївна, здобувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ГОРДЕНКО Анна Сергіївна, студентка магістратури 2 курсу навчання спеціальності

«Психологія» Харківського університету внутрішніх справ.

ГРАБІЩУК Світлана Василівна, магістр психології Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна».

ДУБЕЦЬКА Лілія Ігорівна, аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ЄВДОКИМОВА Наталя Олексіївна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЄРМОЛЕНКО Катерина Василівна, старший викладач кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЖУРАВЕЛЬ Анна Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЗАЛАНОВСЬКА Леся Ігорівна, старший викладач Запорізького класичного приватного університету.

ЗУБЦОВ Дмитро Едуардович, асистент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

КИСЕЛЬОВ Костянтин Сергійович, здобувач кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

КІКІНЕЖДІ Оксана Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, провідний науковий співробітник, директорка науково-дослідного

Центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України.

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

КОРЧАКОВА Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

КРАМЧЕНКОВА Віра Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри наукових основ управління та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ЛАНОВЕНКО Ігор Ігорович, кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник з соціальної психології, доцент кафедри кримінального права, процесу та криміналістики Академії праці, соціальних відносин і туризму.

ЛИТВИНЕНКО Ірина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МАЛЯР Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти».

МАРЧЕНКО Анна Андріївна, студентка 4 курсу спеціальності «Психологія (спеціальна, медична)» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

МАТВІЄНКО Оксана Володимирівна, науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

МОЛЬЧЕНКО Дар'я Вікторівна, студентка V курсу спеціальності «Психологія» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

МОСКОВЧЕНКО Валентина Валеріївна, практичний психолог у Харківській ЗОШ № 121.

МУХІНА Людмила Михайлівна, викладач кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

НАЙДЬОНОВА Ганна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

НОВИК Людмила Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри організації соціально-психологічної допомоги населенню Чернігівського національного технологічного університету.

ОГАНЯН Ануш Геворковна, головний спеціаліст відділення комплектування (психолог) Жовтневого РВК м. Миколаєва.

ОПАНАСЕНКО Людмила Анатоліївна, викладач кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ОСАДЧА Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ПАНАСЕНКО Елліна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ПОПЕЛЮШКО Роман Павлович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

ПУГАЧОВ Дмитро Леонідович, аспірант лабораторії психодіагностики та наукової психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

РОЖАНСЬКА Наталя Володимирівна, кандидат соціологічних наук доцент кафедри соціології Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

РУДЕНКО Лілія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, завідувача кафедрою спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

РУДЮК Олег Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

САВРАСОВ Микола Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

СЕМИЧЕНКО Валентина Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Київського університету сучасних знань.

СЛАВСЬКА Яніна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровської консерваторії імені М. Глінки.

СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО Наталія Анатоліївна, практичний психолог Комунального закладу «Харківська спеціалізована школа I–III ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області», пошукач Української інженерно-педагогічної академії.

УРУСОВА Олена Геннадіївна, керівник проєктів, сертифікований медіатор Українського центру медіації при Києво-Могилянській бізнес Школі.

ФЕДОРЕНКО Марина Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ФЕРА Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології Чер-

нігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

ФОМЕНКО Карина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ШАЙДА Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ШАЙДА Олександр Геннадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ШЕВЧЕНКО Володимир Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ШЕВЧУК Олена Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ШЕВЧУК Сергій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент.

ШЕВЯКОВ Олексій Володимирович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дніпропетровського гуманітарного університету.

ЩЕРБАТА Вікторія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

В сборнике научных трудов опубликованы статьи по актуальным проблемам психологической науки. В частности акцентируется внимание на профессиональном росте будущих практических психологов, психическом состоянии личности в условиях чрезвычайных ситуаций, исторической психологии, психологии детей и т. д.

Издание адресовано ученым, практическим психологам, преподавателям, студентам высших учебных заведений, а также тем, кто интересуется развитием психологической науки.

The collection of scientific works contains the articles on actual problems of psychological science. Particularly, attention is paid to professional development of future practical psychologists, mental state of an individual in emergencies, historical psychology, psychology of children, etc.

The edition is addressed to scientists, practical psychologists, teachers, students and also those who is interested in development of psychological science.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

WISSENSCHAFTSBLATT

NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (16), травень 2016

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 30,0.

Тираж 100 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 20998-10798P від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.