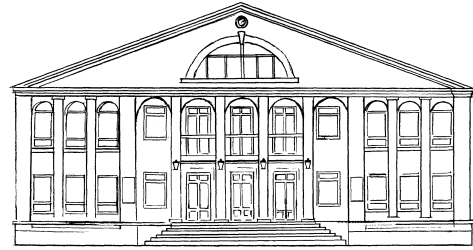


Теорія і практика сучасної психології



2018 р., № 3

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Заступник головного редактора:

Іванцова Н.Б. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Відповідальний секретар:

Гришина Т.А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Редакційна колегія:

Ткач Т.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Міляєва В.Р. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Суценко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Суценко Т.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Зубов В.О. – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Шмаргун В.М. – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Шульженко Д.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Железнякова Ю.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Іноземні члени редакційної колегії

Вишневська В.П. – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

Lidia Lysiuk – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

Pawel Ostaszewski – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: Н. Ковальчук
Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Журнал включено до переліку фахових видань з психологічних наук згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus International (Республіка Польща), Google Scholar.

Видання рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 9 від 30.05.2018 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 21.05.2018.
Підписано до друку 04.06.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>Л. М. Абсалямова</i> ВПЛИВ ОПТИМІСТИЧНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА ХАРЧОВУ ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ.....	6
<i>М. Й. Варій</i> КРИЗА: ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД.....	11
<i>І. В. Гордієнко-Митрофанова, Ю. А. Кобзева, В. В. Кувічко</i> УНІВЕРСАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ РИСИ ВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННІ СТИМУЛУ «ГРАЙЛИВІСТЬ».....	17
<i>М. І. Дубиніна</i> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК	24
<i>С. Б. Кас'янова</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНДИКАТОР ПСИХІЧНОГО СТАНУ.....	28
<i>О. О. Лазуренко</i> ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.....	34
<i>А. О. Литвиненко</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ПІДПРИЄМСТВОМ	39
<i>О. В. Лісойван</i> ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СИМВОЛІВ У ЖІНОК В СТАНІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ.....	43
<i>А. О. Лобанова</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ І ЛІКАРІВ НА ЇХ ДОМІНУЮЧИЙ ВИД ІНТУЇЦІЇ.....	48
<i>В. І. Мозговий</i> ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПРЕС-АНКЕТИ У ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДБОРІ МОЛОДОГО ПОПОВНЕННЯ.....	53
<i>М. О. Мосьпан</i> ВПЛИВ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ НА УСПІШНІСТЬ ВИСТУПУ СПОРТСМЕНІВ-ТЕНІСІСТІВ ЮНІОРСЬКОГО ВІКУ.....	58
<i>Н. В. Назарук</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	61
<i>Є. В. Нелін</i> ПРОБЛЕМА НАУКОВОГО СТАТУСУ ПСИХОАНАЛІЗУ В АКАДЕМІЧНОМУ СВІТІ: СУПЕРЕЧКИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....	66
<i>Г. О. Нікітенко</i> ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ ДО ВІЙСЬКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	71
<i>Л. В. Сіроха</i> КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ВИД АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	76

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

С. В. Арефнія

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
ІЗ СИНДРОМОМ ВИГОРАННЯ В СЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ..... 81

Т. А. Каткова, І. Г. Денисов

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ
ДІЛОВИХ ВІДНОСИН У КОЛЕКТИВІ..... 87

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Н. В. Завязкіна

ПРОБЛЕМА ДОКАЗОВОСТІ ТА ОБҐРУНТОВАНOSTІ ЕКСПЕРТНИХ
ВИСНОВКІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРТИЗ У ЦИВІЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ..... 92

Т. А. Каткова, С. В. Мельнікова

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ,
ФРУСТРОВАНOSTІ, АГРЕСИВНОСТІ ТА РИГІДНОСТІ
В СОЦІАЛЬНІЙ ГРУПІ «СТУДЕНТИ-ПСИХОЛОГИ»..... 97

О. А. Чаркіна

ДІАЛОГ ПОКОЛІНЬ: КОМПЛЕКС ПРОВИНИ І ФЕНОМЕН СІМЕЙНОЇ
ЛОЯЛЬНОСТІ У РОЗРІЗІ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО ПІДХОДУ..... 102

Н. Ю. Яковлева

ОБСЕСИВНО-КОМПУЛЬСИВНИЙ РОЗЛАД У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ
DSM-V У ЛЮДЕЙ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ..... 108

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

С. В. Баранова

СИТУАЦІЯ ТРАНЗИТИВНОСТІ ЯК УМОВА
МОЖЛИВОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ..... 113

Н. В. Гузь, В. В. Гузь, О. С. Джемела

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ
МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 118

Д. П. Лисенко

ДОВІРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН..... 123

Н. С. Малєєва

ПРОВІДНІ МОТИВИ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ
МОЛОДДЮ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЗАХОПЛЕНOSTІ КІБЕРПРОСТОРОМ..... 127

Л. М. Марчук

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 133

Ю. Ю. Міхалець

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА В СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ... 137

В. В. Мойсеєнко

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ
ДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СТРАТЕГІЯ ПОВЕДІНКИ»..... 142

О. Р. Ткачишина
ВИВЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СТЕРЕОТИПИ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....146

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Є. Ю. Бараш, Ю. Ю. Бойко-Бузиль, М. М. Чичуга
ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЛІКАЦІЯ РЕЛІГІЇ
В РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ В УКРАЇНІ.....150

М. В. Грищенко
МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ КУРСАНТА.....156

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Д. О. Бігунов
ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА
МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....160

І. А. Бідюк
ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ:
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ.....165

В. В. Бондаренко
СПЕЦИФІКА САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
В РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУПАХ: НА ПРИКЛАДІ ПЕРСОНАЛУ
ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....169

К. П. Гавриловська, О. В. Вигівська
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ».....173

О. В. Грицук
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТРЕНІНГУ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ
НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....178

Л. О. Жданюк
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....181

О. В. Іванова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ
ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....186

Ю. І. Керебко
ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ОСОБИСТІСТЬ ПІДЛІТКІВ.....190

В. І. Ковальчук
РОЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СНИЖЕННІ УРОВНЯ СТРЕССА
У СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ОБУЧЕННЯ В ВУЗІ.....194

О. П. Коханова, О. М. Бузніковата
ПСИХОЛОГІЯ ЗАХОПЛЕНЬ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ.....198

Є. С. Кушмирук
ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ
В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....202

<i>Ю. О. Михальчук</i> РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	206
<i>Н. В. Назарук</i> ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	211
<i>Н. В. Перегончук</i> ПРОЕКТУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	216
<i>А. О. Погрібна</i> ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗИСНИЙ КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	222
<i>С. А. Пустовий</i> КАРТИНА СВІТУ ПРОФЕСІЇ ТА РІВНІ РЕФЛЕКСИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	228
<i>О. А. Резнікова</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ.....	233
<i>А. Ю. Рочняк</i> ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ЮНАКІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ.....	238
<i>О. П. Сергєєнкова</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	243
<i>М. П. Тимофієва, О. І. Павлюк</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....	248
<i>А. А. Чернов</i> МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ У СТРУКТУРІ СТАВЛЕНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	253

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>І. П. Лисенкова</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ.....	258
---	-----

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>К. В. Балабанова</i> АНАЛІЗ ПРЕДСТАВЛЕНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ НА ПЕРВИННОМУ ЕТАПІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	262
---	-----

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>О. С. Шатілова</i> ПРЕДМЕТНЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГІЇ КАР'ЄРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ КОНЦЕПЦІЙ (2006–2018).....	267
---	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.97

Л. М. Абсалямова

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВПЛИВ ОПТИМІСТИЧНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА ХАРЧОВУ ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ

У статті досліджується вплив оптимістичних упереджень на харчову поведінку людини. Зазначається, що різноманітні дослідження вивчають передумови, зв'язки та наслідки харчової поведінки, тоді як наша робота має на меті розглянути один з аспектів таких досліджень, а саме вивчити харчову поведінку із соціально-психологічної перспективи, проаналізувати вплив «оптимістичного упередження» (або інакше – «нереалістичного оптимізму») на харчову поведінку людини. Виявлено підтвердження того, що люди, які показують оптимістичне упередження щодо власної особистої ймовірності зіткнутися з різноманітними негативними наслідками, пов'язаними із харчовими загрозами, менше схильні до вжиття запобіжних заходів та формування довготермінових запобіжних стратегій персонального здоров'я.

Ключові слова: оптимізм, оптимістичне упередження, харчова поведінка, дослідження, здоров'я, ризик.

Постановка проблеми. Харчова поведінка людини привертає увагу як широких кіл громадськості, так і дослідників у галузі соціальної психології. Різноманітні дослідження вивчають передумови, зв'язки та наслідки харчової поведінки. Наша робота має на меті розглянути один з аспектів таких досліджень, а саме проаналізувати харчову поведінку із соціально-психологічної перспективи, з'ясувати вплив «оптимістичного упередження» (або інакше – «нереалістичного оптимізму») на харчову поведінку людини.

Оптимістичне упередження є специфічною формою оптимістичних очікувань. Оптимістичні очікування – це такі очікування, які виражають надію та впевненість у тому, що сприятливі результати переважають несприятливі. Наприклад, про людину, яка після співбесіди щодо працевлаштування очікує, що їй запропонують роботу, можна сказати, що цієї людини є оптимістичне очікування щодо власної придатності для цієї вакансії.

Наявність оптимістичних очікувань може мати як негативні, так і позитивні прояви [2]. Оптимістичні очікування можуть формувати таку функціональну орієнтацію, де оптимістична оцінка ситуації та здатність індивіда до копінгу допомагають у досягненні різноманітних бажаних результатів. Наприклад, було виявлено, що диспозиційний оптимізм (сталі, узагальнені очікування того, що добрі речі трапляються частіше, ніж погані), оптимізм щодо здоров'я (зокрема, у майбутньому) та позитивні очікування ефективності (віра в здат-

ність впоратися з важкою чи проблемною ситуацією) позитивно впливають на фізичний і психологічний добробут як здорових, так і хворих людей [1].

Ймовірно, що оптимістичне упередження може бути адаптивним. Оптимістичне упередження може являти собою форму захисної позиції, коли нереалістично оптимістичні передбачення про майбутнє стримують від потенційно ризикованих форм поведінки, водночас зменшують потребу у вжитті запобіжних заходів. Схильність оптимістично вірити, що в інших людей із більшою ймовірністю станеться щось негативне, ніж у тебе самого/самої, може зробити таку людину вразливою до розчарувань або навіть реальної фізичної шкоди [8]. Такий оптимізм стає проблематичним, коли, по-перше, є неточним, і по-друге, коли зменшує ймовірність прояву індивідом самозахисних форм поведінки. Схильність до хибного переконання, що інші люди перебувають у зоні більшого ризику щодо якоїсь загрози, ніж ти сам (а), також є виявом оптимістичного упередження.

Є різноманітні способи визначити, чи є очікування стосовно майбутніх результатів оптимістично упередженими, проте найкращим способом варто вважати порівняння переконань людини з реальною ймовірністю тих чи інших негативних наслідків. Однак це потребує таких статистичних даних, які були би точними щодо кожного конкретного досліджуваного індивіда, що є, вочевидь, занадто ресурсоємною вимогою [3], тому оптимістичне упередження зазвичай дослід-

жують із використанням більш узагальнених методик оцінки ризиків. У таких дослідженнях люди порівнюють імовірність того, що з ними трапиться якась негативна подія, з аналогічною ймовірністю щодо інших людей. Оптимістичне упередження проявляється тоді, коли різниця в цих двох оцінках є занадто великою.

Варто зазначити, що люди не обов'язково є оптимістично упередженими стосовно будь-чого і будь-коли. Цікавість до оптимістичного упередження впливає із припущення, що оптимістичне упередження зазвичай призводить радше до негативних, аніж до позитивних впливів на людську поведінку. Релевантність дослідження оптимістичного упередження щодо харчових ризиків та загроз проілюстрована в контексті надлишкової маси тіла як психосоціальної проблеми.

Мета статті. Наше дослідження зосереджується на зв'язках між оптимістичним упередженням та людською харчовою поведінкою. Отже, робота має на меті: 1) визначити загрози і ризики, пов'язані з харчуванням, за яких має місце оптимістичне упередження; 2) визначити умови, за яких має місце оптимістичне упередження; 3) описати та врахувати вплив оптимістичного упередження на харчову поведінку людини; 4) окреслити методи викоринення/зменшення впливу оптимістичного упередження.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження впливу оптимістичного упередження на харчову поведінку людини варто окреслити межі застосування цього поняття. Деякі дослідження вивчають те, якою мірою індивіди оптимістично упереджені щодо власних ризиків стосовно негативних соматичних чи психічних явищ у результаті обраної стратегії харчування (наприклад, ризики захворювань органів серцево-судинної системи як наслідок споживання їжі з високим вмістом жирів; сальмонельоз як наслідок споживання сирих яєць тощо). Інші автори звертають увагу на те, наскільки індивіди оптимістично упереджені щодо власних ризиків стосовно негативних подій, пов'язаних з окремими аспектами харчового виробництва чи оброблення їжі (наприклад, опромінення їжі, харчові добавки). Науковців цікавить також те, якою мірою індивіди оптимістично упереджені стосовно власної позиції (щодо інших людей) щодо різноманітних чинників ризику, пов'язаних із харчуванням (наприклад, споживання солі чи жирів).

Дослідження оптимістичного упередження людей щодо ймовірності негативних подій, які можуть спричинитися (цілком або частково) обраною стратегією харчування (дієтою), показали релевантність застосування концепції оптимістичного упередження щодо: серцевого нападу, серцевих хвороб чи ускладнень у роботі органів серцево-судинної системи; стоматологічних ускладнень (хвороби ясен, зубний камінь, зубний наліт); роз-

витку алкогольної залежності; харчового отруєння; виразки шлунку; гастриту; шлункового нетравлення; появи каменів у жовчному міхурі; діабетичної хвороби; загального погіршення самопочуття; виникнення коров'ячого сказу; гострого запалення апендикса (апендициту); недостатності вітамінів; інфаркту.

Дослідження оптимістичного упередження людей щодо ймовірності якихось подій, пов'язаних з окремими аспектами харчового виробництва чи оброблення їжі, показали релевантність застосування концепції оптимістичного упередження щодо таких потенційних загроз, як: мікрохвильові печі, опромінення їжі, пестициди, генетично модифіковані організми (далі – ГМО), харчові добавки, підсилювачі смаку, консерванти, харчові барвники та штучні підсолоджувачі.

Додаткові напрацювання в цьому напрямі показують, що індивіди оптимістично упереджені стосовно власної позиції (щодо інших людей) за низкою чинників ризику, пов'язаних із харчуванням, як-от споживання жирів, алкоголю, кофеїну, енергетиків, цукру та солі, загальне споживання «нездорової» їжі.

Як зазначалося вище, одним із чинників впливу оптимістичних упереджень на особистісне сприйняття ризиків є те, що вони можуть стримувати зусилля індивіда, які сприяють самозахисній поведінці. Більшість моделей поведінки на захист здоров'я (наприклад, теорія захисної мотивації, модель здорових переконань, теорія вжиття запобіжних заходів тощо) передбачають сприйняття індивідом особистого ризикового статусу (тобто особистої піддатливості/вразливості щодо певної загрози) як передумову для обрання таких видів поведінки, які зменшують ризик. У цих моделях запобігання негативним наслідкам для здоров'я (у сполученні з бажанням уникнути таких наслідків чи мінімізувати їхній вплив) створює самозахисну мотивацію [2]. Отже, якщо людина вірить, що вона невразлива до певного загрозливого для здоров'я чинника або менш вразлива, аніж інші люди, таку людину може бути важко змотивувати на вжиття розумних запобіжних заходів.

Є підтвердження того, що люди схильні споживати більшу кількість жирів, аніж рекомендовано, і водночас недооцінювати таке власне жирове споживання (сприймане споживання проти актуального споживання), до того ж мотивація на зміну цього типу поведінки зазвичай є невисокою [3]. Ефекти оптимістичного упередження наявні в порівняльних судженнях щодо ймовірності переживання різноманітних короткотермінових та довготермінових ускладнень зі здоров'ям, пов'язаних зі споживанням великої кількості жирів, як-от: загальне погіршення самопочуття, збільшення маси тіла, серцеві напади, високий тиск тощо [1]. Навіть більше, разом із цими оптимістичними

очікуваннями люди повідомляють про споживання меншої кількості продуктів, які асоціюються з високим споживанням жирів, аніж це роблять інші люди (в уявленні респондентів). Оптимістичне упередження формує в людей стійкі хибні уявлення про харчову цінність та пропорції складників в їхньому щоденному харчуванні, зменшуючи розуміння ймовірних ризиків для здоров'я. Якщо індивід не відчуває потреби в змінах, бо вважає, що його харчування і так вже є здоровим, і його рівень ризику є нижчим, аніж у середньої людини, то такий індивід із меншою ймовірністю змінить власну харчову поведінку.

Навіть з урахуванням усього обсягу досліджень оптимістичного упередження у сфері харчування, науковців цікавлять частота і природа міжособистісних порівнянь, які стосуються харчових проблем на кшталт споживання жирів. В. Кляйн і Н. Вайнштайн [7] зазначають, хоча люди відповідають та реагують на харчові порівняння, коли цю інформацію надають дослідники, залишається достеменно невідомим, якою мірою люди схильні залучатися до спонтанного соціального порівняння, коли оцінюють особисті харчові ризики. А. Енема та Дж. Бруг [8] детально розпитували респондентів про порівняння, до яких ті вдаються коли оцінюють власне споживання жирів. Дослідники з'ясували, що учасники опитування визнають та визначають як цільові особистості для оцінювання власного споживання жирів доволі широке коло осіб, серед яких власний партнер/партнерка, родичі, співробітники, друзі та знайомі, чи навіть випадкові люди на вулицях, у крамницях чи супермаркетах. Методика порівняння передбачала: спостереження того, що інші люди їдять, купують, складають у власних комірках та супермаркетних візках; спостереження за тим, як інші люди готують їжу, як інші люди виглядають під час придбання, приготування та споживання їжі; слухання того, що люди кажуть про власні харчові звички.

Незважаючи на те, що проблема дитячої зайвої ваги стає все більш актуальною, роль оптимістичного упередження та його вплив на харчові вибори в дітей лишаються недостатньо розкритими. К. Гарт та ін. [10] зазначають, що батьки зазвичай мають короткий фокус планування щодо здоров'я власних дітей та їхнього харчування (наприклад, здорове волосся, шкіра та зуби, вплив харчових виборів на поведінку та настрій), приділяють мало уваги потенційним довготерміновим наслідкам у цій площині [10]. Дослідження сприйняття харчових ризиків у дітей показують, що діти схильні до переконань про меншу власну піддатливість до різноманітних ризиків і загроз здоров'ю, серед яких рак та серцево-судинні захворювання, за умов споживання значної кількості «нездорової їжі» та малих обсягів фізичних навантажень.

Оптимістичне упередження може бути виміряне із застосуванням як прямих, так і непрямих методик вимірювання. Методика прямого вимірювання передбачає, що респонденти виносять ймовірнісні судження щодо себе порівняно з іншими людьми за однією шкалою (наприклад, «Порівняно із середньою людиною моєї статі та віку, ймовірність того, що я захворю на рак шлунку <...>»). За методикою непрямого вимірювання респонденти висловлюють свої судження щодо власної ймовірності пережити ту чи іншу негативну подію в одному стовпчику (наприклад, «Ймовірність того, що я захворю на рак шлунку <...>»), а щодо аналогічної ймовірності для інших людей – в окремому стовпчику (наприклад, «Для середньої людини моєї статі та віку ймовірність захворіти на рак шлунку <...>»). Дослідження впливу оптимістичного упередження на сприйняття харчових ризиків та загроз зазвичай передбачає як прямі, так і непрямі методики оцінювання.

Є підтвердження того, що тип процедури вимірювання впливає на показники оптимізму, хоча конкретні значення можуть відрізнятися залежно від дослідження. Наприклад, В. Оттен та Дж. ван дер Плайт зазначають [9], що більші показники оптимізму пов'язані з використанням методик прямого вимірювання, проте Н. Вайнштайн та ін. [11] зауважують, що більше оптимізму виявлено в непрямих методиках. Деякі дослідники припускають, що ці розбіжності можуть залежати від конкретної загрози.

У разі застосування методики прямого порівняння респонденти здебільшого зосереджуються на власній особистості, аніж на порівнянні себе з іншими [1]. Виявлено, що порівняльні рейтинги, складені респондентами, позитивно корелюють з абсолютними рейтингами для самих респондентів, але не співвідносяться з абсолютними рейтингами для інших. Тільки тоді, коли учасників опитування просять порівняти себе з іншими людьми, можна бачити позитивну кореляцію порівняльних рейтингів з абсолютними значеннями, які респонденти приписують собі, та негативну кореляцію порівняльних рейтингів з абсолютними значеннями, які респонденти приписують іншим людям [7]. Така кореляція між сприйманим абсолютним ризиком та сприйманим порівняльним ризиком означає, що останній не є просто похідним від першого [9]. З огляду на такі обставини, Дж. Коуї та А. Дейвіс наполягають [4], що варто віддавати перевагу методикам непрямого вимірювання як таким, що явно стимулюють респондентів порівнювати себе з іншими людьми. Може здатися парадоксальним, як зазначають автори, що виразна порівняльна, на перший погляд, шкала (тобто така, яка застосовується в прямих методиках вимірювання) може виявитися взагалі не порівняльною.

У наступних дослідженнях, які будуть використовувати прямі чи непрямі методики опитування, треба насамперед запитувати себе, чи в респондентів насправді відбувається формування певного образу інших людей, з якими їм належить порівнювати себе в процесі дослідження; і по-друге, а якщо ні? Якщо відповідь на перше питання є негативною чи нестрого позитивною, і люди радше схильні зосереджуватися на власній особистості та власній харчовій поведінці, то яким чином вони формують це порівняння? Варто бути уважними щодо впливу застосованих методик вимірювання на отримані результати.

Оптимістичне упередження може бути досліджене з використанням фокуса на собі (коли люди відповідають, наскільки вони схожі на інших, використовуючи прямі методики порівняння, чи конструюють певний рейтинг, застосовуючи непрямі методики) чи фокуса на інших (коли люди відповідають на питання, наскільки інші люди схожі на них самих, використовуючи прямі чи непрямі методики). Є підстави стверджувати, що вимірний градус оптимізму істотно залежить від вираженості та спрямованості цього фокуса. В. Оттен та Дж. ван дер Плайт з'ясували, що респонденти показують більший рівень оптимізму щодо себе, коли в них яскраво виражений фокус на себе, і менший – респонденти з фокусом на інших [9]. Дж. Айзер [5] виявив подібну закономірність із сильнішим ефектом щодо позитивних (порівняно з негативними) наслідків, а В. Гуренс та Б. Буунк [6] зазначили залежність негативних наслідків від конкретної загрози чи чинників ризику.

Є можливість того, що обсяг суджень, які респондентам дозволено висловлювати як засіб конструювання цільових інших, може впливати на градус оптимізму, отриманий у результаті дослідження. Опитування, проведені з виокремленням різноманітних об'єктів порівняння, засвідчили, що виявлена міра оптимістичного упередження чи навіть сам факт виявлення залежать від того, кого респондентам запропоновано для порівняння із самими собою. Наприклад, виявлено, коли людей просять порівняти себе із друзями, оптимістичне упередження може взагалі не проявлятися. Зазвичай друзі оцінюються респондентом як однаково вразливі з ним самим щодо різних загроз і чинників ризику, зокрема харчових; і, подібно до самого себе, оцінюються як менш вразливі за інших людей. Набагато меншою вираженістю оптимістичного упередження є й тоді, коли люди порівнюють себе з батьками чи іншими родичами. На противагу цьому, під час порівняння самих себе з узагальненим чи типовим образом «середньої людини» виявляється сильне оптимістичне упередження, зокрема й щодо підбору харчових стратегій чи оцінки харчових ризиків.

У дослідженні оптимістичного упередження набір персоналій чи типізованих соціальних ролей для порівняння зазвичай надають чи пропонують до використання респондентам самі дослідники. Навіть у ситуаціях, коли респондентам дозволено обирати, наприклад, «свого найближчого друга/подругу», немає підтверджень того, що люди будуть спонтанно порівнювати себе саме із цим цільовим іншим, коли думають про певну загрозу чи ризиковий чинник. Ймовірно, що підбір і вибір цільових інших для порівняння значно залежить від того, яка саме загроза розглядається: наприклад, ризики спадкових захворювань із набагато більшою ймовірністю будуть порівнювати з родичами, аніж із друзями, а загрози виробничих травм – зі співробітниками, а не з випадковими людьми в супермаркеті чи сусідами.

Після з'ясування того, справді чи ні люди залучаються до соціального порівняння, аби встановити власну ймовірність негативних наслідків, пов'язаних із харчовими загрозами, дослідники мають визначити вплив обраних соціальних цілей на рівень вимірюваного оптимізму. Є реальна дослідницька потреба в тому, щоб встановити природу порівняльних уподобань індивідів у природних умовах, тобто так, щоб на відповіді респондентів мінімально впливали обмеження стандартизованих опитувальників (дослідження щоденників харчування могло би забезпечити задовільні результати в такому разі). Після визначення типових порівняльних цілей у різних ситуаціях таку інформацію варто використовувати в громадських програмах популяризації здорового способу життя. Наприклад, якщо життєві порівняльні вподобання індивіда схильються до поглядів «типових» членів певних референтних груп, і якщо під час порівняння з ними людина показує вищий рівень оптимізму, аніж у порівнянні з конкретними індивідами (наприклад, із близьким другом чи подругою), тоді для зменшення оптимістичного упередження комунікації щодо здорового способу життя мають стимулювати людей робити соціальні порівняння радше з конкретними, аніж з узагальненими чи стереотипізованими іншими.

У підсумку важливо зазначити, що аспекти застосованої методики вимірювання можуть впливати на рівень оптимізму, вимірний для конкретної загрози чи групи загроз, зокрема пов'язаних із харчуванням. Також важливо мати на увазі, що наявність оптимістичного упередження для великої кількості різноманітних загроз, соціально-психологічну природу та міру вираженості цього явища можна вимірювати з використанням різних дослідницьких технік і методик.

Висновки. Дані сучасних досліджень підтверджують, що оптимістичне упередження індивіда щодо піддатливості загрозам або чинникам ризику має місце та впливає на харчову поведінку

людини. Виявлено підтвердження того, що люди, які показують оптимістичне упередження щодо власної особистої ймовірності зіткнутися з різноманітними негативними наслідками, пов'язаними з харчовими загрозами, менш схильні до вжиття запобіжних заходів і формування довготермінових запобіжних стратегій щодо персонального

здоров'я. З'ясовано, що деякі особливості дослідницьких методик вимірювання можуть по-різному впливати на рівень демонстрованого оптимізму. Отже, необхідні подальші дослідження, щоб детальніше висвітлити умови формування та прояву оптимістичного упередження щодо різних харчових загроз, ризиків і типів поведінки.

Література:

1. Нардонэ Дж., Вербиц Т., Миланезе Р. В плену у еды: булимия, анорексия, vomiting. Краткосрочная терапия нарушений пищевого поведения. Пер. с итал. О. Игошиной. М.: Генезис, 2016. 320 с.
2. Перлмуттер Д. Еда и мозг. Что углеводы делают со здоровьем, мышлением и памятью. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
3. Шебанова В.І Психологія харчової поведінки: автореф. дис. ... докт. психол. наук. К., 2017. 40 с.
4. Covey J., A. Davies Are people unrealistically optimistic? It depends how you ask them. *British Journal of Health Psychology*. 2004. № 9. P. 39–49.
5. Eiser J., Cole N. Participation in cervical screening as a function of perceived risk, barriers and need for cognitive closure. *Journal of Health Psychology*. 2002. № 7. P. 99–105.
6. Hoorens V., Buunk B. Social comparison of health risks: locus of control, the person positivity bias, and unrealistic optimism. *Journal of Applied Social Psychology*. 1993. № 23. P. 291–302.
7. Klein W., Weinstein N. Social comparison and unrealistic optimism about personal risk. *Health, Coping and Well-being: Perspectives from Social Comparison Theory* / B. Buunk, F. Gibbons eds. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 25–61.
8. Oenema A., Brug J. Exploring the occurrence and nature of comparison of one's own perceived dietary fat intake to that of self-selected others. *Appetite*. 2003. № 41. P. 259–264.
9. Otten W., Pligt J. van der. Context effects in the measurement of comparative optimism probability judgements. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1996. № 15. P. 80–101.
10. Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives / K. Hart, A. Herriot, J. Bishop, H. Truby. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 2003. № 16. P. 89–96.
11. Weinstein N. Testing four competing theories of health-protective behavior. *Health Psychology*. 1993. № 12. P. 324–333.

Абсалимова Л. Н. Влияние оптимистических предубеждений на пищевое поведение человека

В статье исследуется влияние оптимистических предубеждений на пищевое поведение человека. Отмечается, что разнообразные исследования изучают предпосылки, связи и последствия пищевого поведения, в то время как целью нашей работы является изучение одного из аспектов таких исследований, а именно анализ пищевого поведения в социально-психологической перспективе, исходя из влияния «оптимистического предубеждения» (или иначе – «нереалистического оптимизма») на пищевое поведение человека. Выявлено подтверждение того, что люди, имеющие оптимистическое предубеждение относительно собственной личной вероятности столкнуться с разнообразными негативными последствиями, связанными с пищевыми угрозами, менее склонны к принятию мер предосторожности и формированию долгосрочных предохранительных стратегий персонального здоровья.

Ключевые слова: оптимизм, оптимистичное предубеждение, пищевое поведение, исследование, здоровье, риск.

Absaliyomova L. N. The impact of optimistic prejudice on human food behavior

In the article the influence of optimistic prejudices is investigated on food behavior of a person. It is marked, that various researches study pre-conditions, interconnections and consequences of food behavior, and our work has for an object to consider one of aspects of such researches, namely to consider food behavior from a social-psychological prospect, analysing influence of "optimistic prejudice" (or differently – "unrealistic optimism") on food behavior of a person. It is confirmed that people, that show optimistic prejudice in relation to the own personal probability to run into the various negative consequences related to the food threats, are less apt to the acceptance of measures of caution and forming of long-term preventive strategies of the personal health.

Key words: optimism, optimistic prejudice, food behavior, research, health, risk.

М. Й. Варій

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

КРИЗА: ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

У статті аналізуються наявні в психологічній науці підходи до розуміння і тлумачення кризи. На основі аналізу зроблено висновок, що жоден із цих підходів не пояснює істинної сутності кризи, чому і які саме параметри психіки людини змінюються, які змістові й функціонально-операційні зміни відбуваються в ній. Пропонується психоенергетичний підхід, який, на думку автора, дає відповідь на поставлені запитання. У межах цього підходу психіка людини розглядається як відносно самостійне індивідуальне інформаційно-енергетичне утворення. Людська психіка діє завдяки наявності та функціонуванню в ній псі-програм, які являють собою знаряддя здійснення в ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного. Тому в площині психоенергетичного підходу криза являє собою руйнування певних усталених базових, смислових (які належать до головних, визначальних, тих, які спрямовують особистість у соціальному просторі й часі,) псі-програм життєдіяльності людини.

Ключові слова: криза, психоенергетичний підхід, психоенергія, психічне, внутрішнє психічне, зовнішнє психічне, псі-програма, псі-операція.

Постановка проблеми. Фактично, кожна людина протягом життя переживає якісь кризи. І не кожна особистість самостійно може їх подолати. На допомогу таким особистостям має прийти психолог. Але щоб надати ефективну психологічну допомогу, тобто застосовувати адекватні психологічні засоби подолання кризи, необхідно знати і її психологічний зміст, і особливості прояву й перебігу в особистості, які на цей час недостатньо вивчені. У різних підходах по-різному розкриваються всі ці аспекти. Тому потрібно розкрити сутність і зміст кризи в площині психоенергетичного підходу.

Аналіз літературних джерел свідчить, що поруч із поняттям «криза» вживаються і такі терміни, як «кризова ситуація», «кризова життєва ситуація», «кризовий стан», «кризова подія» і «психічна травма», які на цей час ще не мають чітких дефініцій через те, що і кризова психологія, і кризова психотерапія є новими галузями, які розвиваються.

У результаті детального аналізу цих понять нами виявлені різні підходи до розуміння і тлумачення кризи. Першим таким підходом є *втратно-екзистенціальний*, який полягає в тому, що кризу тлумачать і як втрату чогось важливого, без чого життя не має сенсу, і як неможливість здійснення екзистенціального вибору [11]; другим – *травматичний*, який пов'язується із травматичними подіями (землетрусами, повеннями, перебуванням заручником у терористів, бойовими діями, надзвичайними ситуаціями природного, техногенного, технічного, епідеміологічного, соціального тощо характеру) [7]; третім – *емоційно-критичний*, який розглядає кризу як гострий емоційний стан, спричинений блокуванням ціле-

спрямованої життєдіяльності людини, як дискретний момент розвитку особистості [8, с. 226]; четвертий – *критично-переоцінний* – полягає в раптовій зміні звичного плину життя і його переосмисленні [13]; п'ятий – *стресо-критичний* – розглядає кризу як ситуацію емоційного й розумового стресу, який отребує від людини значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий час [9]; шостий – *психотерапевтичний*, що розглядає кризу як психічну травму і посттравму [1; 10].

Зауважимо, що ми не поділяємо думки представників шостого підходу та вважаємо, що поняття «криза» і «психічна травма» є різними по суті і за змістом. Правильно лише те, що психічна травма дійсно може стати причиною появи і розвитку кризи.

Проте жоден із визначених нами підходів до розуміння і тлумачення кризи не розкриває цілком її істинної сутності, не пояснює, чому і які саме параметри психіки людини змінюються, які змістові й функціонально-операційні зміни відбуваються в ній, чому в одних людей кризові переживання можуть тривати тижні, а в інших – місяці й роки. На нашу думку, відповідь на ці й інші запитання можна знайти з допомогою психоенергетичного підходу.

Мета статті – розкрити сутність і зміст кризи в площині психоенергетичного підходу.

Виклад основного матеріалу. У досягненні поставленої мети ми опираємося на попередні наші праці, в яких розкрито сутність і зміст енергетичної концепції психіки і психічного [2; 4]. Ця концепція полягає в тому, що психіка людини розглядається в ній як «відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм псі-кодом, яке утримує

інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їхню значущість для нього» [3, с. 69].

У психоенергетичній концепції людська психіка: 1) за будовою – це багаторівневе й багатосистемне, але цілісне й самостійне суще утворення, яке існує одночасно в індивіді й поза ним у вигляді психоенергії, яка забезпечує взаємодію між несвідомим, підсвідомим, свідомим і надсвідомим рівнями; 2) виявляється як інформаційно-енергетичне утворення, що містить дві складові частини – інформаційну, яка охоплює відомості про явища, процеси, події, наміри, настанови тощо, та енергетичну, яка відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного; 3) за операційно-функціональними можливостями – це процес постійної взаємодії психоенергії зовнішнього і внутрішнього та внутрішньо-внутрішнього психічного, у результаті чого відбувається відображення минулого розвитку людства, раси, етносу й нації, роду та родини, а також зовнішнього світу; утримування й відтворення внутрішнього світу суб'єкта психіки; гармонізація й упорядкування смислів його життєдіяльності, розоб'єктивація внутрішнього психічного в зовнішнє й об'єктивація зовнішнього психічного у внутрішнє [3, с. 69–70].

Оскільки ми оперуємо такими поняттями, як «психоенергія», «психічне», «зовнішнє психічне», «внутрішнє психічне», «псі-програми» та ін., які нещодавно з'явилися в науці, то ми коротко розкриємо їхні сутність і зміст.

Так, психоенергія – це специфічний вид енергії, яка є носієм інформації та її значущості.

Психічне – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності та може взаємодіяти з людською психікою й іншим психічним [2, с. 183]. Одиницею психічного є квант енергії, в якому наявна мінімальна інформація, яка вже має певну значущість. Людська психіка також являє собою інтегроване психічне. Вона функціонує завдяки обміну і взаємодії психоенергії [12], яка наявна в кожному психічному.

Психоенергія містить дві складові частини: інформаційну й енергетичну. Інформаційний складник охоплює відомості про явища, предмети, процеси, події, наміри, настанови, зв'язки між ними тощо. Енергетичний складник відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного. Власне енергетична потужність (її збільшення або зменшення) залежить від того, наскільки важлива ця інформація для людини, наскільки сильно і глибоко її переживає вона, наскільки вірить чи не вірить в її реалізацію. Ступінь значущості відображає силу психічного, потужність його впливу на будь-яке інше психічне, а отже – на вчинки

та поведінку людини. Цей ступінь позначаємо поняттям «енергетична потужність» [5, с. 107].

Власне психоенергетичний потенціал являє собою позитивну чи негативну величину інтегрованої сукупності психоенергії певного зовнішнього або внутрішнього психічного [5, с. 108].

Психічне розмежовують на внутрішнє й зовнішнє.

До внутрішнього психічного належить усе, що стосується внутрішнього світу індивіда, а саме: емоції, почуття, образи уяви, стани, мотиви, цінності, настанови, думки, різні психічні утворення тощо. У психіці кожне окреме зі згаданих явищ існує у вигляді мобільного пласта незалежної психоенергії.

Зовнішнє психічне існує поза індивідом, містить психоенергію та впливає на його психіку. Воно складається з різних субстанцій психічного, які існують у вигляді специфічної психоенергії. Така психоенергія може бути неоднаковою і за обсягом, і за полярністю, а стосовно впливу на поведінку й життєдіяльність людей – позитивною, нейтральною чи негативною.

Зовнішнє психічне може перетворитися на внутрішнє психічне [5, с. 108–109]. Психоенергія, яка надходить зі зовнішнього середовища, взаємодіє з наявним внутрішнім психічним, у результаті цього накопичується інформація й енергетична потужність у психіці людини. Власне, суб'єктивна значущість інформації становить ядро психічного, яке може в сотні разів збільшити психоенергетичний потенціал. Скажімо, три слова – «Ваш чоловік помер» – у дружини можуть спричинити негативний високий психоенергетичний потенціал (нервовий зрив, істеріку, відчай, вибух емоцій тощо), а в її чотирирічної дитини – зовсім нічого.

Людська психіка в площині психоенергетичної концепції має певну сукупність властивостей.

Властивість об'єктивації полягає в здатності психоенергії втілюватися (трансформуватися) в інше психічне; розоб'єктивації – віддавати (виділяти) психоенергію будь-якої полярності, яка наявна в психічному; синергійності – до накопичення психоенергії; полярності – у здатності накопичувати і позитивний, і негативний психоенергетичний потенціал; взаємопроникності – проникати в різні види і форми іншого психічного та змінюватися під їх впливом, що дозволяє накопичити позитивний психоенергетичний потенціал для подолання кризи; кодозалежності – у здатності психоенергії з однаковим кодом притягуватися [2, с. 190–195].

Інформаційний і енергетичний потенціал психіки кожної людини – інтеграція психоенергій психічного несвідомого, підсвідомого, свідомого й надсвідомого. Ці сили діють у кожному з нас постійно, іноді підсилюючи загальний потік життєвої енергії, іноді послаблюючи її, а іноді вступаючи з нею у протистояння.

Будь-яке проникнення психічного в інше психічне зумовлює зміну їхньої інформації й енергетичної потужності. Взаємопроникність психічного можлива через дію психоенергії. Саме психоенергія підсилює, знижує або деформує, інакше кажучи, змінює інформацію й енергетичну потужність того психічного, на яке вона спрямована.

Вирізняють також психічне минулого, теперішнього і майбутнього.

Тепер уточнимо сутність і зміст поняття «псі-програма» [2; 5].

Як відомо, у наш час на позначення того, за допомогою чого працює людська психіка, ввели поняття «психологічні механізми», яке сьогодні вважається найпоширенішим. Однак трактування цих механізмів у психологічній науці засвідчує чи то незавершеність досліджень, чи то перенесення цього поняття з механіки, оскільки воно фактично не може пояснити надзвичайно складну операційно-функціональну діяльність людської психіки. Проте така діяльність у площині психоенергетичного підходу досить аргументовано пояснюється завдяки функціонуванню в людській психіці псі-програм [6], які являють собою знаряддя здійснення в ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного, його психоенергії, її сприймання, опрацювання, перетворення і передавання.

Раніше нами доведено, що псі-програма становить внутрішнє психічне, сформоване на засадах неусвідомленої або свідомої фіксованої настанови зі своїм псі-кодом, що активізує інше внутрішнє і/чи зовнішнє психічне, відповідно до цього коду, та спрямовує його на реалізацію закладеної в ній (фіксованій настанові) інформації [6, с. 78]. У цьому контексті «фіксованими (програмними) настановами для свідомого (на свідомому рівні психіки) або підсвідомого (на підсвідомому рівні психіки) формування псі-програм є актуалізовані (активовані) бажання, образи уяви, мета, переконання, різні цілі, віра, сенси життєдіяльності, ідеї, нав'язливі думки, погляди, інтереси, стереотипи, звичаї, традиції, твердження, в які людина вірить і які стійко закріпила у свідомості чи/і підсвідомості тощо» [6, с. 78].

Згідно з результатами наших досліджень [4; 5; 6], актуалізація (активізація) тут означає істотне підвищення ступеня значущості (енергетичної потужності) інформації, закладеної в це психічне (бажання, образ уяви, мету, переконання тощо). Власне ідея, думка, твердження, віра, переконання й інше – вільне психічне, яке, свідомо чи підсвідомо активізувавшись у психіці, переростає у фіксовану настанову. Це психічне є носієм інформації та певної енергетичної потужності, що відображає ступінь значущості інформації. Власне енергетична потужність (ступінь значу-

щості інформації) активізує фіксовану настанову як внутрішнє психічне, змушуючи її психоенергію впливати на інше внутрішнє психічне, активізувати його для сприйняття й перетворення інформації про те, що потрібно (хочеться) зробити (досягти).

Коли в людини активізоване будь-яке психічне на певному рівні психіки, то інформація про це миттєво передається на всі інші рівні. Псі-програми на цьому рівні людської психіки, відповідно до інформації (її змісту, коду), починають функціонувати (здійснювати псі-операції), роблять свій внесок у розвиток цього психічного явища. Активізація всякого внутрішнього психічного, а також перетворення в психіці відбуваються у результаті здійснення в ній псі-операцій.

Виявлено, що «псі-операція – це процес взаємодії різного зовнішнього і внутрішнього чи внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку із чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їхнього перетворення й утворення нового психічного» [6, с. 79].

Псі-програма починає формуватися (*перша стадія*) у результаті активізації (підвищення енергетичної потужності) фіксованої настанови як внутрішнього психічного. Далі відбувається пошук того, *що хочеться (потрібно) зробити (досягнути)*. У результаті виконання псі-операцій з іншого внутрішнього психічного виокремлюється інформація (знання про предмети, явища, події, про зв'язки між ними, навички, вміння). Так відбувається пошук іншого психічного, яке забезпечило б реалізацію того, що закладено у фіксованій настанові. Із множини внутрішнього психічного, яке міститься в людській психіці, «видобувається» інформація про шляхи, методи, способи, засоби реалізації фіксованої настанови. Психічне з фіксованою настановою відбирає, структурує і спрямовує інше психічне (їх множини) на свою реалізацію. Це збільшує кількість інформації та підвищує ступінь її значущості (*друга стадія*).

На *третьій стадії* на основі інформації та енергетичної потужності, які утворилися після другої стадії, здійснюються псі-операції, спрямовані на вироблення алгоритму реалізації фіксованої настанови. На основі цього формується психічне, що містить інформацію про те, *як і що потрібно робити для того, щоб реалізувати фіксовану настанову* (третья стадія).

Надалі (на *четвертій стадії*), згідно з виробленим алгоритмом, здійснюються псі-операції з *отримання результату, закладеного у фіксованій настанові*, тобто відбувається процес операційно-функціональних перетворень для практичної реалізації завдання, передбаченого в інформації фіксованої настанови [5, с. 117–120].

Результатом діяльності псі-програми може бути нова думка, ідея, рішення, вчинок, поведінка,

висловлювання, емоція, почуття, стан тощо. У такий спосіб формується кожна псі-програма на свідомому і підсвідомому рівнях. Створення псі-програм на різних рівнях психіки на тій чи іншій стадії має свої особливості.

Зі структурно-функціональної схеми формування псі-програм у людській психіці випливає, що із процесуального погляду псі-програма – це нерозривна ланка здійснення послідовно-паралельних псі-операцій у визначеному напрямі.

За сформованої псі-програми, під час активізації фіксованої настанови, на основі якої вона утворена, така програма діє ніби автоматично.

Псі-програми на засадах неусвідомленої настанови формуються на несвідомому, підсвідомому і надсвідомому рівнях психіки. На свідомому рівні їх творить усвідомлено людина. У цьому разі програмними настановами є сенси життєдіяльності, свідомі ідеї, думки, образи уяви, віра, переконання тощо. Зазначимо, що на несвідомому та надсвідомому рівнях псі-програми формуються від початку функціонування людської психіки ще в перинатальний період [5, с. 117–120].

На свідомому і підсвідомому рівнях псі-програми формуються з моменту народження дитини. У людській психіці функціонують (чи можуть функціонувати) різні псі-програми. Вони динамічні, переформовуються й удосконалюються, творяться і руйнуються.

Отже, у площині психоенергетичного підходу **криза являє собою руйнування певних усталених базових, смислових (які відносяться до головних, визначальних, тих, які спрямовують особистість у соціальному просторі й часі) псі-програм життєдіяльності людини.**

Оскільки руйнування будь-якої псі-програми супроводжується утворенням у психіці людини «блукаючого» негативного психоенергетичного потенціалу, то він, своєю чергою, впливає на інші псі-програми, які, якщо їхній потенціал недостатньо потужний, можуть руйнуватися. Отже, так накопичується негативний потенціал, який дезорганізує функціонування психіки, тобто функціонування інших псі-програм. Унаслідок такого руйнування людина ніби перебуває в пустелі, часто без віри й надії, без сенсу боротися за життя, не знає, в який бік рухатися, ставить під сумнів попередні життєві цінності, наміри, ідеали тощо.

За силою впливу на психіку можна умовно виокремити три ступеня кризи: *поверхову, поглиблену і глибинну.*

Поверхова криза виникає тоді, коли руйнується незначна кількість псі-програм, водночас достатня частина базових, смислових псі-програм функціонує, як і раніше. Психоенергія зруйнованих псі-програм, що перетворилася на «вільне» психічне, впливає на інше психічне, що породжує

неспокій, тривогу, роздратування, нестриманість, незадоволеність собою, своїми діями, планами, взаєминами з навколишніми.

Поглиблена криза наявна тоді, коли руйнується значна кількість базових, смислових псі-програм, як у разі гострого переживання зради, смерті близьких і рідних людей, невіліковної хвороби та ін. У житті це виявляється в почуванні безсилля перед тим, що відбувається. Все навколо лише дратує. Діяльність стає нецікавою. Людина втомлюється, стає сумною, песимістично сприймає світ, не знає, як їй жити далі.

Глибинна криза виникає під час руйнування основних базових, смислових псі-програм життєдіяльності. Психоенергія зруйнованих псі-програм має досить потужний негативний психоенергетичний потенціал, який суттєво впливає на функціонування інших псі-програм, зокрема й психічного захисту, часто блокує їх чи дезорганізує. У житті це виявляється як гостре переживання людиною власної неповноцінності, нікчемності, непотрібності, відчаю, який змінюється апатією чи почуттям ворожості. Сенс існування втрачається, виникають думку про суїцид та ін.

Отже, у людини зруйновані усталені псі-програми, а нові ще не сформувалися. Це криза. Руйнування наявних псі-програм і формування нових триває певний час, оскільки людина не знає, що саме в реальному житті потрібно оновити, як цього досягти та від чого відмовитися. Як тільки завершується формування нових псі-програм життєдіяльності – криза подолана!

Будь-які вікові кризи також пов'язані з руйнуванням старих псі-програм і процесом формування нових. Навіть криза першого року життя дитини пов'язана з руйнуванням псі-програми цілковитої залежності від матері. Звісно, ці псі-програми функціонують на підсвідомому і надсвідомому рівнях. Водночас формуються псі-програми певної самостійності й незалежності.

Наприклад, криза 6–7 років пов'язана з руйнуванням псі-програм поведінки й діяльності дошкільника. З моменту навчання в школі старі псі-програми руйнуються і відбувається процес формування нових, пов'язаних з обов'язками щодо навчання, поведінки і діяльності на уроках, взаєминами з однокласниками, новими друзями, вчителем тощо.

Криза підліткового віку виявляється в тому, що руйнуються псі-програми, пов'язані з дитинством, залежністю від батьків та їхньої волі, підпорядкуванням волі дорослих, ідентичністю та ін., а формуються псі-програми нового змісту стосунків із батьками, дорослими, поведінки із протилежною статтю, інтимності, незалежності, самостійності тощо.

Вікові кризи в зрілому віці також переживаються по-різному. Наприклад, вихід на пенсію

спричиняє руйнування багатьох базових і смислових псі-програм. І подоланням цієї кризи стане формування нових псі-програм життєдіяльності.

Не менш важливим є подолання життєво-смислових криз, які можуть виникнути в будь-який час. Таке спостерігаємо, коли людина, скажімо, мати, зазнає життєво-смислової кризи через втрату єдиної дитини. У неї руйнуються псі-програми, пов'язані із життям цієї дитини, турботою про неї, надією на майбутнє, що може призвести до руйнування псі-програми сенсу життя. Формування смислової псі-програми виходу із цієї кризи є складним процесом, оскільки має низку допоміжних псі-програм: пошуку нового сенсу життя; руйнування попередніх псі-програм, пов'язаних із життям дитини і надіями на неї; подолання депресивного стану, болю втрати тощо.

Висновки. Отже, криза в площині психоенергетичного підходу – це руйнування певних, насамперед базових і смислових, псі-програм поведінки і життєдіяльності. Саме руйнуванням будь-якої псі-програми супроводжується утворенням у психіці людини «блукаючого» негативного психопотенціалу, який, своєю чергою, впливає на потенціал інших псі-програм, які, якщо їхній потенціал недостатньо потужний, можуть руйнуватися. Відбувається накопичення негативного потенціалу, що дезорганізує функціонування психіки, тобто функціонування інших псі-програм. Подолання кризи завершується, коли замість зруйнованих сформовані нові псі-програми.

Перспективи подальших розвідок полягають у більш поглибленому вивченні процесу руйнування старих і формування нових псі-програм під час переживання людиною різних криз, а також особливостей функціонування псі-програм цих криз.

Література:

1. Бермант-Полякова О.В. Посттравма: диагностика и терапия. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
2. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2009. 318 с.
3. Варій М.Й. Психіка людини у психоенергетичній концепції. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. V (54). Issue 126. 2017. P. 65–71.
4. Варій М.Й. Психологічні механізми чи псі-програми? Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ: збірник наукових праць Серія «Психологічна». Львів: ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 3–17.
5. Варій М.Й. Психологія особистості: підручник. Львів: Видавництво «Львівської політехніки», 2016. 608 с.
6. Варій М.Й. Псі-програми – знаряддя утворень і перетворень у психіці людини. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. V (62). Issue 142. 2017. P. 77–81.
7. Каплан Г.И., Сэдок В.Дж. Клиническая психиатрия. Т. 1. М.: Медицина. 1994. 672 с.
8. Кризисная интервенция. Психотерапевтическая энциклопедия / под. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2002. С. 15–26.
9. Пергаменчик Л.О. Кризисная психология: курс лекций. Минск: Вышэйшая школа, 2003. 150 с.
10. Решетников М.М. Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006. 322 с.
11. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.Н. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
12. Хардинг М.Э. Психическая энергия. М.: Рафабук; К.: Ваклер, 2002. 476 с.
13. Шапар В.Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 452 с.

Варий М. И. Кризис: психознергетический подход

В статье анализируются имеющиеся в психологической науке подходы к пониманию и толкованию кризиса. На основе анализа сделан вывод, что ни один из этих подходов полностью не объясняет истинной сущности кризиса, почему и какие именно параметры психики человека меняются, какие содержательные и функционально-операционные изменения происходят в ней. Предлагается психознергетический подход, который, по мнению автора, дает ответ на поставленные вопросы. В рамках этого подхода психика человека рассматривается как относительно самостоятельное индивидуальное информационно-энергетическое образование. Человеческая психика действует благодаря наличию и функционированию в ней пси-программ, которые представляют собой орудие осуществления в ней операционно-функциональных преобразований и внешнего, и внутреннего психического на основе имеющегося психического. Поэтому в плоскости психознергетического подхода кризис представляет собой разрушение определенных устоявшихся базовых, смысловых (относящихся к основным, определяющим, тех, которые направляют личность в социальном пространстве и времени) пси-программ жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: кризис, психознергетический подход, психознергия, психическое, внутреннее психическое, внешнее психическое, пси-программа, пси-операция.

Varii M. Y. Crisis: the psychic and energetic approach

The available in psychological science approaches to understanding and interpretation of the crisis are analyzed in the article. Due to the done analysis it is made the conclusion, that none of the approaches completely explains the true essence of the crisis, does not indicate why and what kind of the parameters of the human psyche change, what the meaningful and functional-operational changes occur in it. It is proposed the psychic and energetic approach, which, in the opinion of the author, gives an answer to the above questions. Within this approach, the human psyche is considered as a relatively independent individual information and energetic formation. Actually the activity of the human psyche happens due to the presence and the functioning of psy-programs in it, which are an instrument of implementation of operational-functional transformations of external and internal mental in it based on the existing mental. Therefore, in the context of the psychic and energetic approach, the crisis is the destruction of certain established basic, semantic (those that relate to the main, determinative, those that direct the personality in social space and time) psy-programs of the human life.

Key words: crisis, psychic and energetic approach, psychoenergy, psychic, internal psychic, external psychic, psy-program, psy-operation.

I. В. Гордієнко-Митрофанова

доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Ю. А. Кобзєва

аспірант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

В. В. Кувічко

магістр психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

УНІВЕРСАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ РИСИ ВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННІ СТИМУЛУ «ГРАЙЛИВІСТЬ»

Статтю присвячено виявленню універсальних та специфічних рис вербальної поведінки респондентів юнацького віку під час дослідження стимулу «грайливість» як актуальної лексеми в мовній свідомості жителів України. Вибірка складалася із 200 осіб юнацького віку (17/18–21) у рівному співвідношенні чоловічої та жіночої статі. Універсальні риси у вербальній поведінці досліджуваних відображено в лексемах: «кошеня», «веселощі», «шампанське», «флірт», «активність», «діти», «радість», «азарт», «кокетування», «секс», «сміх». Специфічні риси в дівчат утілені в таких лексемах, як: «сміх», «настрій», «посмішка», «креативність», «розваги»; у юнаків – «пустощі», «дівчина», «загравання», «зацікавленість», «відпочинок», «пристрасть», «тварини», «романтика», «свобода», «футбол». Індивідуальні риси вербальної поведінки юності виражені в новому психолінгвістичному значенні грайливості – «адаптивність».

Ключові слова: грайливість, психолінгвістичний експеримент, вільний асоціативний експеримент, вербальна поведінка, юнацький вік.

Постановка проблеми. Стаття є продовженням серії робіт, присвячених *грайливості* (playfulness) як стійкій особистісній властивості [2; 4; 5, 19–24].

Цікавість до грайливості як особистісної властивості зумовлена передусім тим, що грайливість є основою ігрової *компетентності* (ludic competence), яка є невід'ємною частиною професіоналізму майбутніх психологів, а також, зокрема, передбачає оволодіння спеціальними психотехніками і природними методами саморегуляції в умовах складних життєвих ситуацій для успішного їх вирішення.

Ігрова компетентність визначена нами як система внутрішніх ресурсів, до якої звертається людина з метою найкращого врівноваження своєї індивідуальності із зовнішніми умовами соціального оточення на основі позитивних емоцій – інтересу, радості, – часто їх афективного вияву, який супроводжується напруженням або збудженням.

В Україні ми, автори цього дослідження, а також учені-початківці (С. Саута, В. Сухань, А. Сипко, Ю. Бондар, А. Силіна, М. Удовенко, Є. Бумар, Н. Стеценко, А. Гончаренко-Куліш та ін.), є піонерами в галузі дослідження грайливості як стійкої особистісної властивості, вивчаємо її з позиції психолінгвістичного підходу, оскільки «реальність кожного поняття виявляється в мові» [6, с. 457].

Осягнення суті грайливості за допомогою психолінгвістичного експерименту розгортається через реконструкцію її сутнісних характеристик як семантичних компонентів, актуалізованих у свідомості носіїв мови, «у єдності всіх утворюючих її семантичних компонентів – більш або менш яскравих, ядерних і периферійних» [12, с. 99].

У психологічних текстах закордонних учених вибірку для емпіричних досліджень, присвячених вивченню грайливості, зазвичай становлять особи юнацького віку. Так, наприклад, Лінн Барнетт (Lynn Barnett) 2007 р. провела масштабне дослідження юнацької грайливості на матеріалі вибірки із 649 студентів віком від 18 до 30 років. У результаті цього дослідження було виділено 15 якостей юнацької грайливості (активність, любов до пригод, ентузіазм, енергійність, дружелюбність, веселість, щастя, гумор, імпульсивність і под.) [17].

У свою чергу, Дженніфер Пей-Лінг Тан (Jennifer Pei-Ling Tan) у своєму дисертаційному дослідженні 2009 р. серед 60 учнів старших класів виділила здатність краще адаптуватися і виявляти так звану «культурну маневреність» (cultural agility), що передбачає особистісне новаторство, *когнітивну грайливість* і орієнтованість на навчання [30, с. 296].

Американські вчені Гаррі Чік (Garry Chick), Карін Ярнал (Careen Yarnal) та Ендрю Пуррінгтон

(Andrew Purrington) 2012 р. на вибірці із 254 студентів від 18 до 22 років [18], а також німецькі вчені Рене Т. Проєр (René T. Proyer) і Ліза Вагнер (Lisa Wagner) 2015 р. на вибірці із 327 студентів [27], досліджуючи еволюційну роль грайливості у виборі потенційного статевого партнера, підтвердили свою гіпотезу щодо того, що грайливість дійсно є бажаною рисою характеру під час вибору постійного статевого партнера для тривалих стосунків як серед учасників дослідження в Сполучених Штатах Америки, так і в німецькомовних країнах.

Китайський вчений Райан Леунг Чун Лок (Ryan Leung Chun Lok) 2014 р. провів порівняльне дослідження грайливості серед 166 студентів Гонконгу і 159 студентів материкового Китаю (середній вік – 20 років, стандартне відхилення – 1,62) [25]. Результати дослідження, отримані на матеріалі цієї вибірки, повторно проінтерпретовані 2016 р. іншими китайськими вченими Сяо Д. Юе (Xiao D. Yue), Чун-Лок Леунг (Chun-Lok Leung) і Ніламом А. Хіранандані (Neelam A. Hiranandani) [31]. Виявлено позитивні кореляції між грайливістю, почуттям гумору, адаптивними стилями гумору (афіліативним і самостверджуючим) і суб'єктивним відчуттям щастя, а також негативну кореляцію між грайливістю і депресією.

Деякі вчені, посилаючись на результати власних емпіричних досліджень, стверджують, що у виявленні особливостей грайливості в дорослих (playfulness in adults) вікові відмінності не відіграють ролі. Так, наприклад, Р. Проєр у результаті кореляційного дослідження взаємозв'язку грайливості та психологічного благополуччя (well-being) дійшов висновку, що грайливість як особистісна властивість є актуальною в усіх вікових групах і демонструє стійкий взаємозв'язок із різними показниками благополуччя – високою якістю життя, здоров'ям, суб'єктивним відчуттям щастя, здатністю долати складні життєві ситуації тощо [28].

Інші вчені, що також апелюють до емпіричних даних, стверджують, що в процесі вивчення грайливості і, зокрема, під час складання опитувальників, що вимірюють грайливість, важливо врахувати вікові відмінності [26; 29]. Американський учений Джеффри Арнетт (Jeffrey Arnett) 2000 р. визначає осіб у віці від вісімнадцяти до двадцяти п'яти років за «дорослих, які розвиваються» (emerging adults) і зазначає, що вони мають мотивацію і поведінкові патерни (які можуть містити грайливість), відмінні від тих, які притаманні дорослим у віці від двадцяти п'яти років і старше та підліткам у віці сімнадцяти років і молодше [16].

Ми дотримуємося останнього погляду і вважаємо, що психолінгвістичний інструментарій у дослідженні грайливості надасть уявлення про контекст вживання досліджуваного слова («грай-

ливість»), виявляючи його психічно реальний для юнацького віку зміст, що сприятиме новому розумінню грайливості, її інтерпретаціям, осмисленню і значенням.

Під час дослідження грайливості молодими науковцями, які працюють під керівництвом І. Гордієнко-Митрофанової, професором кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, виявлено вплив вікових особливостей суб'єктів асоціювання на периферії [2; 4; 22; 23]. Однак цей чинник не був предметом самостійного дослідження вербальної поведінки в юнацькому віці.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично виявити за допомогою психолінгвістичного експерименту універсальні й специфічні риси вербальної поведінки піддослідних юнацького віку під час дослідження стимулу «грайливість».

Основним методом проведеного дослідження був психолінгвістичний експеримент, що мав на меті з'ясувати окремі значення слова-стимулу «грайливість», які актуалізовані в експерименті. Головним етапом психолінгвістичного експерименту був вільний асоціативний експеримент (далі – ВАЕ) як найбільш розроблена техніка семантичного аналізу.

Додатковими методами були опитування (з метою уточнення результатів вільного асоціативного експерименту), анкетування (для уточнення характеристик вибірки).

Як математико-статистичні методи аналізу результатів дослідження застосовувалися частотний і кластерний аналізи, які дозволили виявити тенденції в розподілі асоціацій експериментальної групи.

Вільний асоціативний експеримент проводився в письмовій формі. Інструкція мала такий вигляд: «Просимо Вас узяти участь у психолінгвістичному експерименті, який проводиться з науковою метою. Заповніть пункти інструкції. Пояснення до пункту 6: напишіть перші п'ять слів, що спали Вам на думку, з якими у Вас асоціюється слово «грайливість». Усі Ваші відповіді будуть правильними.

1. Стать	
2. Вік	
3. Освіта / спеціальність	
4. Професія / посада	
5. Сімейний стан	
6. Асоціації	

Дякуємо!»

Психолінгвістичний експеримент дозволяє виявити як універсальні, так і специфічні риси суб'єктів асоціювання, зумовлені віковими особливостями, а також описати психолінгвістичні значення «грайливості», які набагато ближчі

до мовної свідомості носіїв мови, ніж лексикографічне й комунікативне [12, с. 188].

Виклад основного матеріалу. Під час визначення вікових меж ми зважали на вікові періодизації різних дослідників (Б. Ананьєв, Л. Божович, Д. Бромлей (David Bromley), Л. Венгер, Л. Виготський, М. Гамезо, Л. Головей, В. Давидов, Е. Клапаред (Édouard Claparède), Е. Рибалко, А. Толстих, Ст. Холл (Stanley Hall), Е. Шпрангер (Eduard Spranger), Д. Ельконін, Е. Еріксон (Erik Erikson) та ін.). Вікові періоди в різних класифікаціях в основному збігаються: юність (17/18–21/22 роки), молодість (22–30 років), зрілість (31–60 років), старість (60 і старше).

У нашому дослідженні ми зосередилися на вікових межах пізньої юності (далі – юність) – 17/18–21.

Критеріями періодизації вважають такі: провідна діяльність, психологічні новоутворення віку, особливості розвитку особистісної та пізнавальної сфер, особливості розвитку соціальної сфери [3]. Вітчизняні психологи В. Моргун і Н. Ткачова підкреслюють, що зі становленням особистості критерії періодизації, визначені Д. Ельконіним, перерозподіляються за такою ієрархічною послідовністю: 1) особистісні новоутворення; 2) провідна діяльність; 3) соціальна ситуація розвитку [9, с. 39].

Юність, як справедливо зазначає В. Слободчиков, є завершальною стадією ступеня персоналізації. Головні новоутворення юнацького віку – це саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, виникнення життєвих планів, готовність до самовизначення, настанова на свідоме будівництво власного життя, поступове встановлення в різні сфери життя [11, с. 37–49].

Професійне самовизначення, вибір професії, згідно із Л. Божович, систематизує підпорядкування всіх мотиваційних тенденцій, які йдуть як від безпосередніх інтересів, так і від інших різноманітних мотивів, які породжені ситуацією вибору [1].

Юність – вік також специфічної емоційної сенситивності. На цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стануть фундаментом її емоційності в роки зрілості [15]. Л. Толстой у повісті «Отроцтво» пише, що юності притаманні суперечливі переживання, внутрішнє невдоволення, тривожність, метання, але вони менш демонстративні, ніж у підлітковості. Емоційна сфера в юності стає значно багатшою за змістом і тоншою за відтінками переживань, зростає емоційна сприйнятливність і здатність до співпереживання [13].

Вибірку для виявлення універсальних і специфічних рис вербальної поведінки піддослідних юнацького віку (17/18–21) під час дослідження стимулу «грайливість» становили 200 осіб у рівному співвідношенні осіб чоловічої й жіночої статі.

На слово-стимул «грайливість» досліджувані дали 200 реакцій, серед них не повторюються 104 реакції, зокрема, 6 словосполучень або закінчених речень, реакцій із частотою, більшою 1, – 35, одиничних – 69, відмов – 0.

За результатами ВАЕ побудовано асоціативне поле стимулу «грайливість», де всі реакції представлені за спаданням їх частотності, яка позначена відповідною цифрою, фрагмент асоціативного поля наведено в табл. 1, де подано реакції із частотою, більшою за 1%.

«Частотність реакцій» у стовпчиках указує на частоту реакцій-асоціацій, підраховану під час оброблення асоціативного поля стимулу «грайливість» (200 досліджуваних). Відсоток реакцій (%) у цих стовпчиках вираховується, виходячи зі співвідношення кількості реакцій-асоціацій, поданих респондентами в юнацькому віці, до загальної кількості реакцій 200.

Аналіз наведених вище реакцій свідчить про те, що не всі з них є однаково високочастотними як для дівчат, так і для юнаків. Так, наприклад, реакція «кішка» (8%) є високочастотною для дівчат, тоді як для юнаків високочастотною реакцією є «веселощі» (6%).

Далі для отримання найбільш об'єктивної інформації щодо універсальних рис проведено часткову семну інтерпретацію отриманих реакцій. Часткова семна інтерпретація асоціативних реакцій передбачає об'єднання спільнокоренових асоціатив, номінацій одного семантичного компонента, вираженого словами різних частин мови, а також формами однини і множини. Часткова семна інтерпретація дозволяє отримати більш об'єктивні дані щодо: 1) високочастотних асоціацій; 2) кількості різних сем, реально представлених у матеріалах експерименту. Наприклад: кошеня – 9, кішка – 8, котик – 2, кіт – 1 → *кошеня* – 20.

Результати часткової семної інтерпретації представлено в табл. 2. Частотність і відсоток (%) об'єднаних асоціатив розраховано за аналогією з реакціями-асоціаціями (див. пояснення до табл. 1).

За результатами аналізу даних, отриманих після об'єднання спільнокоренових асоціатив, змінилася послідовність деяких високочастотних асоціатив порівняно з реакціями, наведеними в табл. 1, однак склад і характер асоціацій залишився тим же.

Такі високочастотні асоціати, як: «кошеня», «веселощі», «шампанське», «флірт», «активність», «діти», «радість», «азарт», «кокетування», «секс», «ласкавий», становлять понад 1% як у чоловічій, так і в жіночій вибірках (див. табл. 2).

Ці асоціати відбивають універсальні риси вербальної поведінки досліджуваних юнацького віку. Так, наприклад, в юності стає актуальним пошук супутника життя, що втілено в таких реакціях на стимул, як: «флірт», «кокетування», «секс», «ласкавий».

Для виявлення специфічних рис вербальної поведінки досліджуваних юнацького віку проаналізовано також периферійні асоціати (із частотою, більшою 1%, але меншою 2%). До периферійних асоціатів юності відносимо такі: «тварини», «дружба», «креативність», «рухливість», «розваги», «романтика», «свобода», «футбол», «жарти»; серед них повторюються в юнаків і дівчат такі: «дружба», «рухливість», «жарти».

Аналіз перелічених високочастотних і периферійних асоціатів дозволив виявити специфічні риси вербальної поведінки юнаків і дівчат.

У дівчат специфічні риси виражені в таких лексемах: «сміх» (4%/0%), «настрій» (3%/0%), «посмішка» (3%/0%), «креативність» (2%/0%), «розваги» (2%/0%); через кошу риску вказано частотність вищезазначених реакцій в юнаків.

Таблиця 1

Результати частотного аналізу стимулу «грайливість»

Реакції	Частотність реакцій	Юність	
		Частотність реакцій	
		Дівчата	Юнаки
Веселощі	12 (6%)	6 (6%)	6 (6%)
Кошеня	9 (4,5%)	6 (6%)	3 (3%)
Кішка	8 (4%)	8 (8%)	0
Шампанське	7 (3,5%)	2 (2%)	5 (5%)
Активність	6 (3%)	5 (5%)	1 (1%)
Флірт	6 (3%)	3 (3%)	3 (3%)
Радість	5 (2,5%)	2 (2%)	3 (3%)
Секс	4 (2%)	1 (1%)	3 (3%)
Пустощі	4 (2%)	0	4 (4%)
Азарт	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Дівчина	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Діти	3 (1,5%)	2 (2%)	1 (1%)
Запал	3 (1,5%)	1 (1%)	2 (2%)
Зацікавленість	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Кокетування	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Настрій	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Відпочинок	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Сміх	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Пристрасть	3 (1,5%)	0	3 (3%)

Таблиця 2

Результати часткової семної інтерпретації асоціативних реакцій на стимул «грайливість»

Асоціати	Частотність асоціатів	Частотність асоціатів	
		Частотність асоціатів	
		Дівчата	Юнаки
Кошеня	20 (10%)	16 (16%)	4 (4%)
Веселощі	14 (7%)	7 (7%)	7 (7%)
Шампанське	7 (3,5%)	2 (2%)	5 (5%)
Флірт	6 (3%)	3 (3%)	3 (3%)
Пустощі	6 (3,0%)	0	6 (6%)
Активність	6 (3,0%)	5 (5%)	1 (1%)
Діти	5 (2,5%)	4 (4%)	1 (1%)
Радість	5 (2,5%)	2 (2%)	3 (3%)
Азарт	4 (2%)	3 (3%)	1 (1%)
Дівчина	4 (2%)	0	4 (4%)
Кокетування	4 (2%)	3 (3%)	1 (1%)
Секс	4 (2%)	1 (1%)	3 (3%)
Сміх	4 (2%)	4 (4%)	0
Загравання	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Зацікавленість	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Ласкавий	3 (1,5%)	1 (1%)	2 (2%)
Настрій	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Відпочинок	3 (1,5%)	0	3 (3%)
Посмішка	3 (1,5%)	3 (3%)	0
Пристрасть	3 (1,5%)	0	3 (3%)

Дівчата в цьому віці освоюють легкі ігрові форми контакту, що й відбито в наведених вище асоціаціях.

В юнаків специфічні риси виражені в таких лексемах: «пустощі» (6%/0%), «дівчина» (4%/0%), «загравання» (3%/0%), «зацікавленість» (3%/0%), «відпочинок» (3%/0%), «пристрасть» (3%/0%), «тварини» (2%/0%), «романтика» (2%/0%), «футбол» (2%/0%); через косу риску вказано частотність зазначених реакцій у дівчат.

В юнаків відбувається завершальна гормональна перебудова, яка супроводжує повне статеве дозрівання, що приводить до посилення сексуальних переживань [7, с. 265]. Спостерігається суттєве збільшення сексуальних форм поведінки: «пустощі» (6%), «дівчина» (4%), «загравання» (3%), «зацікавленість» (3%), «пристрасть» (3%), «романтика» (2%).

На наступному етапі дослідження осмислено одиничні реакції, які відбивають індивідуальні особливості досліджуваних, їхні особистісні смисли й досвід: «акторство», «шлюб», «погляд», «вино», «закоханість», «волейбол», «хвилюючий», «вовчок», «гнучкість», «грива», «жінка», «прудкість», «життєрадісний», «забавно», «запал», «розпеченість», «книги», «лукавство», «любов», «мир», «невимушеність», «товариськість», «жовтогарячий», «стосунки», «мінливість», «пікантний», «батіг», «погода», «вulgарність», «різноманіття», «реал», «жвавність», «собака», «цуценя», «соціум», «спорт», «творчість», «трусика», «верткість», «ухильність», «хитрість», «захопленість», «характер», «гумор», «яскравість», «адаптивність», «невразливість».

Тут привертають до себе увагу такі реакції юнаків, як: «шлюб», «трусика», «любов», «захопленість». Подібні реакції вже обґрунтовані нами вище, а такі реакції, як: «гнучкість», «лукавство», «різноманіття», «ухильність», «характер», «невразливість», «невимушеність», «адаптивність», відбивають вираження першої кризи ідентичності. Проблема самопрезентації загострюється через відсутність досвіду, упевненості в собі чи через надмірний юнацький натиск, засвоєння нових ролей, статусів, стилів спілкування, належність до групи (компанії) [10, с. 623].

Світоглядний пошук у юнацькому віці зумовлює соціальну орієнтацію особистості, сприяє усвідомленню себе частиною, елементом соціальної спільноти, вибору власного майбутнього соціального становища й способів його досягнення.

Дівчата дали такі одиничні реакції: «акторство», «погляд», «закоханість», «хвилюючий», «жінка», «жвавність», «життєрадісний», «розпеченість», «мир», «невимушеність», «товариськість», «жовтогарячий», «стосунки», «мінливість», «пікантний», «вulgарність», «собака», «соціум», «спорт», «творчість», «ухильність», «хитрість», «яскравість», «адаптивність».

У таких реакціях, як: «невимушеність», «товариськість», «ухильність», «хитрість», «адаптивність», виражена також криза ідентичності, пов'язана з невпевненістю й браком досвіду життя.

Серед одиничних реакцій на стимул «грайливість» трапляється також невелика кількість і реакцій із негативною конотацією: «вulgарність», «ухильність», «хитрість». Загалом, ставлення респондентів юнацького віку до стимулу «грайливість» характеризується позитивним оцінюванням.

Наступний етап дослідження передбачав опис психолінгвістичних значень стимулу «грайливість» на юнацькій вибірці у 200 осіб. Опис психолінгвістичних значень проводився за першою реакцією згідно з вимогами цієї процедури [12, с. 141–165].

Для опису психолінгвістичних значень грайливості ми послуговувалися трафаретною моделлю, розробленою І. Гордієнко-Митрофановою [5], та фільтром значень, створеним С. Саутою. Фільтр значень пройшов випробовування з багатьма респондентами й описаний у статті "Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment)" [21].

І. Гордієнко-Митрофановою та С. Саутою описано на вибірці з 1 600 осіб (молодість і зрілість) 19 психолінгвістичних значень, серед яких 3 – помилкові, 4 – менше 1%, 12 – більше 1%. До останніх належать такі: «піднесено-радісний стан»; «прагнення привернути увагу представників протилежної або своєї статі»; «невимушеність поведінки дитини»; «рухливість, рухова активність тварини»; «зухвало смілива, запальна поведінка»; «рухливість, рухова активність людини»; «легкість»; «мінливість (явищ природи, матеріальних об'єктів тощо)»; «поведінка під час сексу»; «безтурботність»; «розумова активність»; «зумисне введення в оману (обман)» [21].

На вибірці юнацького віку (200 осіб) не було виявлено таких значень, як: «неповторна своєрідність», «безтурботність», «підроблення дорослого під поведінку дитини», «безглуздо приводити в рух який-небудь предмет», «легкість». Такі ж значення, як: «прагнення привернути увагу представників протилежної статі» (30,5%); «піднесено-радісний стан» (27,5%); «невимушеність поведінки дитини» (17%), мають найбільший індекс яскравості юності.

Виявлено також нове значення порівняно з вибіркою «1 600», – «адаптивність» (4,5%). До цього психолінгвістичного значення ввійшли такі жіночі реакції: «адаптивність», «невимушеність», «мінливість», «різноманіття», «соціум», «ухильність», «хитрість», а також чоловічі: «гнучкість», «невразливість», «ухильність». Це значення також зумовлене психологічними особливостями досліджуваних вікових груп. В юності

відбувається адаптація до нової життєвої ситуації (криза ідентичності) – особистісне й фахове самовизначення [14, с. 90–130]. Життєдіяльність в юнацькому віці ускладнюється, розширюється діапазон соціальних ролей ыз притаманною їм мірою самостійності та відповідальності [8, с. 149]. Нижче описано психолінгвістичне значення «адаптивності».

Адаптивність (1) у *соціумі* (1) передбачає прийняття *мінливості* (1), *розмаїття* (1); виражається в *гнучкості* (1), *невимушеності* (1), іноді *ухильності* (1), *хитрості* (1); має на меті досягнути *невиразливості* (1).

Сумарний індекс яскравості – 9 (4,5%), кількість слів – 9.

Висновки. Проведений психолінгвістичний експеримент дозволяє дійти таких висновків. Універсальні риси у вербальній поведінці респондентів юнацького віку відобразилися в таких лексемах: «*кошеня*» (10%), «*веселощі*» (7%), «*шампанське*» (3,5%), «*флірт*», «*активність*» (3%), «*діти*», «*радість*» (2,5%), «*азарт*», «*кокетування*», «*секс*» (2%). Найбільш високочастотною реакцією в юнаків є асоціати «*веселощі*» (6%), у дівчат – «*кішка*» (8%).

Специфічні риси у вербальній поведінці дівчат відобразилися в таких лексемах, як: «*сміх*» (4%), «*настрій*» (3%), «*посмішка*» (3%), «*креативність*» (2%), «*розваги*» (2%).

В юнаків специфічні риси відобразилися в таких лексемах: «*пустощі*» (6%), «*дівчина*» (4%), «*загравання*» (3%), «*зацікавленість*» (3%), «*відпочинок*» (3%), «*пристрасть*» (3%), «*тварини*» (2%), «*романтика*» (2%), «*свобода*» (2%), «*футбол*» (2%).

Виявлені специфічні риси визначаються психологічними віковими особливостями дівчат і юнаків.

Індивідуальні риси вербальної поведінки юності, які відбивають суб'єктивне сприйняття стимулу «*грайливість*» і особистісні смисли суб'єктив асоціювання, виразилися в новому психолінгвістичному значенні *грайливості* – «*адаптивність*».

Серед одиничних реакцій на стимул «*грайливість*» у юнаків виявлено невелику кількість реакцій (3%) з негативною конотацією: «*вульгарність*», «*ухильність*», «*хитрість*».

Загалом, ставлення респондентів юнацького віку до стимулу «*грайливість*» характеризується позитивним оцінюванням.

Перспективними в контексті психолінгвістичного підходу вважаємо виявлення універсальних і специфічних рис вербальної поведінки досліджуваних різних вікових груп, а також визначення обсягу віково-детермінованих реакцій на стимул «*грайливість*» як актуальної лексеми в мовній свідомості жителів України, які вільно володіють російською мовою.

Література:

1. Божович Л. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
2. Бондарь Ю., Гордиенко-Митрофанова И. Влияние пола на вербальное поведение респондентов поздней зрелости при исследовании стимула «игривость». Психолінгвістика. 2017. Вып. 21 (1). С. 65–85.
3. Выготский Л. Проблема возраста. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268. URL: <http://development2005.narod.ru/pervoist/vygotart.htm>.
4. Гордиенко-Митрофанова И., Саута С. Игривость: влияние возрастных особенностей на вербальное поведение испытуемых. Психолінгвістика. 2016. Вып. 20 (1). С. 50–64.
5. Гордиенко-Митрофанова И. Значения игривости в актуальном языковом сознании носителей русского языка. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вып. 51. 2015. С. 44–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2015_51_7.
6. Кондаков Н. Логический словарь-справочник. М.: Наука. 1975. 721 с.
7. Лощенко З. Возрастная психология. М.: Лист, 2002. 301 с.
8. Лунева В. К проблеме общения и общительности в юношеском возрасте. Вопросы психологии. 1972. № 5. С. 149–151.
9. Моргун В., Ткачева Н. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: Изд-во МГУ, 1981. 84 с.
10. Павлова О. Особенности психического развития личности взрослого человека. Сборник науч.-метод. материалов междунар. научно-образ. форума СВФУ «Education, forward! II» 23–28 июня 2014 г. Якутск, 2014. С. 620–631.
11. Слободчиков В. Категория возраста в психологии и педагогике развития. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–39.
12. Стернин И., Рудакова А. Психолінгвістическое значение слова и его описание. Воронеж: Ламберт, 2011. 192 с.
13. Толстой Л. Отрочество. Избранные произведения / Л. Толстой. М., 1985. С. 221–222.
14. Толстых А. Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988. 223 с.
15. Якобсон П. Психология чувств и мотивации. М., 1988. С. 145–170.
16. Arnett J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Early Twenties. American Psychologist. 2000. № 55. P. 469–80.
17. Barnett L. The nature of playfulness in young adults. Personality and Individual Differences. 2007. № 43. P. 949–958.
18. Chick G., Yarnal C., Purrington A. Play and Mate Preference: Testing the Signal Theory of Adult Playfulness. American Journal of Play. 2012. № 4. P. 407–440. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/>

- viewdoc/download?doi=10.1.1.896.9123&rep=rep1&type=pdf.
19. Gordienko-Mytrofanova I., Kobzieva Iu. Humor as a component of ludic competence. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. I (57). С. 40–56.
 20. Gordienko-Mytrofanova I., Kobzieva Iu. Playful Competence: the Access Code to the Inner Resources. Proceedings from 15th European Congress of Psychology, 11–14.07.2017. Amsterdam, Netherlands, 2017. P. 19.
 21. Gordienko-Mytrofanova I., Sauta S. Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment). European Humanities Studies: State and Society. Vol. 1. Slupsk, Poland: The Faculty of Social Sciences ; Kyiv, Ukraine: East European Institute of Psychology, 2016. P. 46–62. URL: <http://ehs-ss.pl/czasopismo/EHS-SS-01-2016.pdf>.
 22. Gordienko-Mytrofanova I., Sypko A., Sukhan V. The influence of gender, age and profession-related differences on the verbal behavior of the subjects of association. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2014. № 5. P. 61–74. URL: fund-issled-intern.esrae.ru/5-63.
 23. Gordienko-Mytrofanova I., Pidchasov Ye., Sauta S., Kobzieva Iu. The problem of sample representativeness for conducting experimental and broad psychological research. Psycholinguistics. 2018. Vol. 23. Issue 1. P. 11–46.
 24. Kobzieva Iu. Playful positions of the socio-effective interaction in search of identity: доповідь на 15-му Європейському конгресі із психології ECP 2017 (The 15th European Congress of Psychology (13.07.2017)). Amsterdam, the Netherlands.
 25. Leung Chun Lok R. Adult playfulness and its relationship to humour, subjective happiness and depression: A comparative study of Hong Kong and Mainland China. Discovery – SS: Student E-Journal. 2014. Vol. 3. P. 105–141.
 26. Lieberman N. Playfulness: Its relationship to imagination and creativity. New York: Academic Press, 1977.
 27. Proyer R., Wagner L. Playfulness in adults revisited: The signal theory in German speakers. American Journal of Play. 2015. № 7 (2). P. 201–227. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053424.pdf>.
 28. Proyer R. Playfulness over the life-course and its relation to happiness: Results from an online survey. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. 2014. № 6. P. 508–512.
 29. Staempfli M. Adolescent playfulness, leisure and well-being: dissertation Abstract International-A, 66 (06). Publication № AAT NR02952. 2005.
 30. Tan J. Digital kids, analogue students: A mixed methods study of students' engagement with a school-based Web 2.0 learning innovation: doctoral dissertation. Queensland University of Technology. Australia, 2009. 369 p. URL: http://eprints.qut.edu.au/30396/1/Jennifer_Tan_Thesis.pdf.
 31. Yue X., Leung C., Hiranandani N. Adult playfulness, humor styles and subjective happiness. Psychological Reports 0 (0). 2016. P. 1–11. DOI: 10.1177/0033294116662842 prx.sagepub.com.

Гордиенко-Митрофанова І. В., Кобзева Ю. А., Кувичко В. В. Универсальные и специфические черты вербального поведения юности при исследовании стимула «игривость»

Статья посвящена выявлению универсальных и специфических черт вербального поведения респондентов юношеского возраста при исследовании стимула «игривость» как актуальной лексемы в языковом сознании жителей Украины. Выборку составили 200 человек юношеского возраста (17/18–21) в равном соотношении лиц мужского и женского пола. Универсальные черты в вербальном поведении испытуемых нашли свое отражение в лексемах «котенок», «веселье», «шампанское», «флирт», «активность», «дети», «радость», «азарт», «кокетство», «секс», «смех». Специфические черты в вербальном поведении у девушек воплощены в таких лексемах, как: «смех», «настроение», «улыбка», «креативность», «развлечения»; у юношей – «шалость», «девушка», «заигрывание», «заинтересованность», «отдых», «страсть», «животные», «романтика», «свобода», «футбол». Индивидуальные черты вербального поведения юности нашли свое выражение в новом психолингвистическом значении игривости – «адаптивность».

Ключевые слова: *игривость, психолингвистический эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, вербальное поведение, юношеский возраст.*

Hordienko-Mytrofanova I. V., Kobzieva Iu. A., Kuvichko V. V. General and specific features of the verbal behavior of juvenility within the framework of the research into the stimulus “playfulness”

The article is devoted to general and specific features of the verbal behavior of respondents belonging to the juvenility in the course of the research into the stimulus “playfulness” as a relevant lexeme in the linguistic consciousness of the people living in Ukraine. The sample comprised 200 respondents aged 17/18–21, males and females being equally represented. General features of the verbal behavior of the respondents are reflected in such lexemes as: “kitten”, “fun”, “champaign”, “flirting”, “activity”, “children”, “joy”, “gusto”, “coquetry”, “sex”. The specific features of the verbal behavior of young females were reflected in such lexemes as: “laughter”, “mood”, “smile”, “creativity”, “entertainments”, as opposed to “impishness”, “young girl”, “making advances”, “infatuation”, “relaxation”, “passion”, “animals”, “romance”, “freedom”, “football” produced by young males.

The individual features of the verbal behavior of the juvenility were reflected in the new psycho-linguistic meaning of playfulness, i. e. “adaptability”.

Key words: *playfulness, psycho-linguistic experiment, free association experiment, verbal behavior, juvenility.*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до вивчення проблеми гендерних особливостей професійної самореалізації жінок. Проаналізовано дослідження науковців, що стосуються вивчення аспектів професійної самореалізації жінок, а також гендерних особливостей, що впливають на процес самореалізації. Наголос у роботі ставиться на необхідність подальшого емпіричного дослідження способів долаття перешкод, пов'язаних із професійною сегрегацією, а також на пошуці ефективних ресурсів особистості, що сприяють успішному процесу самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, гендерні стереотипи, гендерна нерівність, розвиток особистості.

Постановка проблеми. Проблема самореалізації є однією з найбільш актуальних у сучасній науковій думці, яка має комплексний характер. Соціум висуває до індивіда все більше нових вимог, що впливає на становлення й актуалізацію особистісного потенціалу людини. Самореалізація особи можлива в багатьох сферах суспільного життя. Проте в дискусіях сучасних науковців все частіше згадується гендерна нерівність як проблема, що заважає повноцінному розкриттю потенціалу людини (зокрема, жінки).

Визнана в Україні ця проблема і на законодавчому рівні, про що свідчить ухвалення Кабінетом Міністрів України Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків на період до 2021 р. Проте, на жаль, у сучасних умовах час від часу все ще згадуються гендерні стереотипи, згідно з якими жінка розглядається передусім як продовжувачка роду, а вже потім як професіонал.

Саме тому важливе вивчення гендерних особливостей професійної самореалізації в період ранньої дорослості, оскільки як жінки, так і чоловіки у віці від 23 до 45 років здійснюють більшість кроків на шляху до професійного зростання.

Досягнення успіху в процесі професійної самореалізації жінок (як і чоловіків) у період ранньої дорослості має велике значення для формування цілісного «Я-образу» та сприймання себе як успішної людини.

У психологічній літературі процеси самореалізації вивчали видатні дослідники, серед яких А. Адлер, який вважав процес самореалізації (як професійної, так і особистісної) підґрунтям для розвитку як окремої особистості, так і суспільства загалом.

Що стосується гендерних особливостей професійної самореалізації, то це питання досліджували М. Кімел і К. Вест, які вивчали вплив гендерної нерівності на підкреслення відмінностей

між жінками та чоловіками, як у професійній, так і в особистісній самореалізації.

І. Клецина у своїх дослідженнях приділяла увагу вивченню наявних гендерних стереотипів та їхнього впливу на професійну самореалізацію жінок. Є. Ільїн вивчав вплив гендерних стереотипів на розвиток суспільства загалом. Американські науковці J. Agassi та M. Gibbs досліджували причини, через які жінки віддають перевагу тим чи інших професіям.

Мета статті – аналіз теоретичних аспектів гендерних особливостей самореалізації жінки ві період ранньої дорослості в процесі професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших характеристик самореалізації людини є її діяльність у професійній сфері. Успішна професійна самореалізація здебільшого сприймається як критерій соціальної зрілості, показник власних зусиль людини в досягненні цілей.

Важливими внутрішніми умовами самореалізації є творчий потенціал, готовність до самовдосконалення, захопленість справою. Особистісна самореалізація пов'язана з реалізацією власних життєвих та професійних цілей, а також чітким визначенням системи цінностей [1].

Увагу до проблеми самореалізації особистості (як професійної, так і особистісної) можна пояснити необхідністю дослідження ефективного використання внутрішніх ресурсів для цілковитої реалізації особистості на шляху її професійного становлення. Отже, на думку А. Адлера, самореалізація – це необхідне підґрунтя для розвитку як окремої особистості, так і суспільства загалом [1, с. 67].

Професійний розвиток як неперервний процес є елементом загального розвитку особистості і відображає один із важливих елементів «Я-концепції». «Я-концепція» особистості зумовлює Его-ідентичність, яка, у свою чергу, включає гендерну ідентичність, що формується особисті-

стю в процесі інтеріоризації статевих ролей, які транслюються культурою у вигляді норм, вимог чи стереотипів [1, с. 67]. Отже, ґендерну ідентичність розуміють як результат ототожнення особистості себе з певною статтю, а також набуття відповідних форм поведінки й особистісних рис.

Ґендер є однією з базових характеристик особистості, яка разом з іншими компонентами особистісної ідентичності впливає на розвиток та становлення суб'єкта, на процес професійної самореалізації також.

Однак у реальності, коли жінки (або чоловіки) у процесі професійної чи особистісної самореалізації відступають від відповідних форм поведінки чи набувають особистісних якостей, відмінних від вимог (стереотипів), що висувуються суспільством, виникає ґендерна нерівність.

Відповідно до досліджень М. Кімела, саме ґендерна нерівність призводить до підкреслення відмінностей між жінками та чоловіками, які згодом використовуються для виправдання сегрегації як в особистісній, так і в професійній сферах [13]. Оскільки зазвичай професійна самореалізація відбувається в період ранньої дорослості (із 23 до 45 років), що збігається із часом планування та створення родини, підкреслення ґендерних відмінностей між чоловіками та жінкам (стереотипізація) може ускладнювати останнім процес кар'єрного зростання.

Важливим є те, що останніми роками опубліковано багато досліджень (здебільшого закордонних), які стосуються проблеми статевих і ґендерних відмінностей. Проте в більшості цих досліджень спостерігається односторонній підхід, який пояснює причину відмінностей у здібностях і способах поведінки чоловіків і жінок лише особливостями виховання та соціалізації [9, с. 193–219]. Варто зазначити, що різниця в здібностях і способах поведінки жінок і чоловіків полягає не лише в особливостях психологічних настанов, нав'язаних із дитинства, а й у біологічних відмінностях (гормональний фон, відмінності у функціонуванні центральної нервової системи тощо). Тому в суспільстві і виникають стереотипізовані уявлення про професійне й особистісне призначення жінок і чоловіків.

Саме поняття «ґендер» охоплює соціальні, культурні та психологічні аспекти, які формують норми та стереотипи поведінки та стосунків між чоловіками та жінками. Що стосується визначення ґендерних стереотипів, то це культурально сформовані узагальнення щодо поведінки чоловіків та жінок у повсякденному житті [10, с. 41].

І. Клецина [11, с. 30–34] визначає три групи ґендерних стереотипів:

1. Стереотипи маскулінності – фемінності. Жінкам та чоловікам приписують певні соціальні та психологічні якості, а також визначений стиль

поведінки. Маскулінність ототожнюється зі значущістю, домінуванням і активністю. А до фемінного відносять репродуктивне, тілесне та чуттєве.

2. Стереотипи щодо сімейних і професійних ролей. Є переконання, що для жінок основною роллю є сімейна, а для чоловіків – професійна. Відповідно й оцінка успішності особистості пов'язується з реалізацією саме в цих сферах.

3. Стереотипи, пов'язані зі статевими відмінностями в змісті та видах праці. Жінкам належить виконавча праця й обслуговування. А чоловіки більш схильні до творчої та керівної.

У такому разі варто зазначити, що стереотипи, пов'язані з ґендером, впливають на процес сприйняття оточення, що, у свою чергу, впливає на історію конструювання об'єктивної реальності. Що стосується професійної самореалізації жінок у період ранньої дорослості, то наявність стереотипів значно ускладнює кар'єрне зростання і змушує жінок постійно доводити свою конкурентоспроможність на ринку праці.

Також, на думку Є. Ільїна [4], наявність ґендерних стереотипів (а також ґендерної нерівності) вводить суспільство в оману. Оскільки часто ті особистісні риси, які мали б бути притаманні чоловікам, виявляються в жінок, і навпаки. Жінок, що мають усі необхідні якості, необхідні для виконання певної роботи, можуть на неї не прийняти через наявність стереотипізованих думок у роботодавця.

Якщо розглядати питання суто професійної самореалізації, то історично так склалося, що технічні (інженерні) професії частіше обирають чоловіки, ніж жінки. На вибір професії та подальшу професійну діяльність можуть впливати ґендерні ідентифікаційні моделі, ґендерна ідентичність і відповідні соціальні моделі поведінки [2, с. 38–46]. Тобто під впливом перелічених чинників формуються ґендерні ролі.

На думку І. Кона [3] та Є. Ільїна [4], у сучасному світі відбуваються зміни в традиційних стереотипах, змінюються також і еталони мужності та жіночності. За результатами їхніх досліджень, у деяких видах професій спостерігається поступове зростання кількості чоловіків із фемінізованими рисами особистості. Те саме спостерігається і серед жінок, які стають більш маскулінізованими в боротьбі за власні права та рівні можливості.

Той факт, що жінки стають більш маскулінізованими можна пояснити тим, що для успішної самореалізації жінкам потрібно бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Незважаючи на зазначені трансформаційні процеси, деякі види професій все ще вважаються суто фемінними чи маскулініними. За результатами дослідження І. Калабіної [5], жінки становлять більшу частку від загальної кількості зайнятих у таких сферах, як: охорона здоров'я, освіта,

торгівля та громадське харчування. Перевагу кількості жінок у сфері освіти Є. Ільїн [4] пояснює двома категоріями причин:

1. Об'єктивні причини. Сюди належать неперестигність та низька заробітна плата. Тобто в такому разі жінкам не потрібно доводити свою конкурентоспроможність, оскільки небагато охочих виконувати низькооплачувану роботу.

2. Суб'єктивні причини – схильність жінок до взаємодії та спілкування з дітьми. Такі причини спираються на прийняті суспільством норми щодо призначення жінки як продовжувачки та хранительки роду.

А от на думку американських дослідників J. Agassi [6, с. 82] та M. Gibbs [7, с. 142–155], більшість жінок не бажають влаштуватися на «чоловічу роботу» не тому, що не здатні її виконувати, а тому, що психологічно відчують себе комфортніше на «жіночій» роботі, до якої вони краще фізично й емоційно підготовлені.

Менша ж зайнятість жінок на «чоловічих» роботах може бути зумовлена не лише упередженістю під час прийому на роботу, а й особистісними особливостями жінок, які пов'язані з деякими внутрішніми самообмеженнями [8, с. 351–378]. Варто зауважити, що під час працевлаштування на «жіночу» посаду чоловік, напевно, також відчує на собі упередженість з боку потенційного роботодавця.

З огляду на стереотипи та необхідність їх долати, у процесі професійної самореалізації жінки постає питання мотивації, а саме відчуття власної самоцінності. Наявна ієрархія цінностей, ціннісні орієнтації істотно впливають на рішення в ситуації вибору як у щоденних життєвих ситуаціях, так і в роботі.

Варто припустити, що полегшення професійної реалізації та реалізації власного потенціалу можливе за умови чітко побудованої системи цінностей, за розуміння власної цінності як індивіда. Важливим, на думку Є. Ільїна [12], є й інтернальний локус контролю. Тобто коли людина приймає на себе відповідальність за події, що відбуваються в її особистому чи професійному житті, їй легше скорегувати шляхи досягнення мети.

Що стосується українських реалій, то розпорядженням від 5 квітня 2017 р. Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей для жінок та чоловіків на період до 2021 р. [14]. Необхідність такої програми зумовлена тим, що, згідно зі статистичними даними за результатами 2015 р., Україна посіла 67 місце (з можливих 145) за такими показниками, як «Гендерне співвідношення депутатів у Верховній Раді та органах місцевого самоврядування» та «Співвідношення середнього рівня заробітної плати для жінок та чоловіків». Варто сказати, що, наприклад,

у Верховній Раді України частка жінок становить всього 12%.

Що стосується різниці в заробітній платі, то на кінець 2015 р. середня заробітна плата жінок становила приблизно на 25% менше, ніж чоловіків.

Отже, можна зробити висновок, що ґендерна сегрегація в процесі професійної самореалізації жінок все ще має місце. І українським жінкам сьогодні потрібно доводити свою конкурентоспроможність порівняно з чоловіками.

Висновки. У сучасному суспільстві декларуються рівні можливості як для чоловіків, так і для жінок у процесі професійної самореалізації, зокрема і щодо вибору виду професійної діяльності. Про це може свідчити ухвалення Кабінетом Міністрів України Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків на період до 2021 р. Зміст ґендерних ролей трансформується, жінки активно вибудовують кар'єру та можуть реалізувати себе не лише в родині, а й у професійній площині. Проте ускладнення через наявність ґендерних стереотипів все ще мають місце.

Дане теоретичне дослідження ґендерних особливостей у процесі професійної самореалізації жінок вказує на важливість ролі ґендерної ідентичності в процесі життєдіяльності, яка може розглядатись як варіант особистісної ідентичності та залежить від особливостей Я-образу. Оскільки наявність у суспільстві ґендерних стереотипів є безсумнівною, то важливе подальше емпіричне вивчення способів додання життєвих труднощів пов'язаних із професійною сегрегацією, та визначення психологічних ресурсів особистості для професійної самореалізації.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2007. 240 с.
2. Сатыбалдина Н., Бершимбаева З. Влияние гендерной идентичности на выбор профессии. Вестник КазНУ. 2009. № 3. С. 38–46.
3. Кон И. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
4. Ильин Е. Дифференциальная психология мужчин и женщин. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
5. Калабихина И. Социальный пол и проблемы населения. М.: Менеджер, 1995. 149 с.
6. Agassi J. Women on the job. The attitudes of women on their work. Toronto: Lexington books, 1979. P. 82.
7. Gibbs M. The instrumental-expressive dimension revised. Acad. Psychol. Bull. 1985. V. 7. № 2. P. 142–155.
8. Glick P. Trait-based and sex-based discrimination in occupational prestige, occupational

- salary and hiring – Sex Role. 1991. V. 25. P. 351–378.
9. Уэст К. Создание гендера. Хрестоматия феминистских текстов / К. Уэст, Д. Зиммерман; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. С. 193–219.
10. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – Еврознак, 2001. 215 с.
11. Клецина И. Психология гендерных отношений: теория и практика: монография. СПб.: Алетейя, 2004. С. 30–34.
12. Ильин Е. Пол и гендер. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 688 с.
13. Киммел М. Гендерное общество. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2006. 464 с.
14. Розпорядження від 5 квітня 2017 р. про схвалення Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків на період до 2021 р. / Верховна Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/229-2017-%D1%80>.

Дубынина М. И. Гендерные особенности профессиональной самореализации женщин

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к изучению проблемы гендерных особенностей профессиональной самореализации женщин. Проанализированы научные исследования ученых, касающиеся изучения аспектов профессиональной самореализации женщин, а также изучения гендерных особенностей, влияющих на процесс самореализации. В работе подчеркивается необходимость дальнейшего эмпирического исследования способов преодоления препятствий, связанных с профессиональной сегрегацией, а также поиск эффективных ресурсов личности, способствующих успешному процессу самореализации.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, гендерные стереотипы, гендерное неравенство, развитие личности.

Dubynina M. I. Gender features of women's professional self-realization

This article analyzes and introduces the main theoretical approaches to the study of the gender peculiarities of women's professional self-realization. The scientific researches of the scientists concerning the aspects of women's professional self-realization, as well as the study of gender characteristics that influence the process of self-realization, are analyzed. The emphasis in the work calls for a further empirical study of ways to overcome the obstacles associated with professional segregation, as well as the search for effective personal resources that contribute to the successful process of self-realization.

Key words: self-realization, professional self-realization, gender stereotypes, gender inequality, personality development.

С. Б. Кас'яновааспірант кафедри психології та соціальної роботи
Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНДИКАТОР ПСИХІЧНОГО СТАНУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту та психічних станів слухачів соціономічних професій (безробітних, які проходять професійну перепідготовку). Визначено гендерні відмінності показників. За результатами кореляційного аналізу виявлено різноплановий вплив складників емоційного інтелекту на психічні стани чоловіків і жінок. Встановлені від'ємні та достатні зв'язки підтверджують, чим вище рівень емоційного інтелекту, тим нижчими в респондентів будуть показники тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Перспективи дослідження вбачаємо в розробленні соціально-психологічної програми розвитку емоційного інтелекту безробітних, яка б сприяла їхньому успішному працевлаштуванню.

Ключові слова: безробітні, емоційний інтелект, психічний стан, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність.

Постановка проблеми. Економічна криза в Україні призвела до збільшення кількості безробітних громадян. Коли людина втрачає роботу, то вона втрачає не тільки засоби до існування, а й цілий комплекс важливих зв'язків із соціальною реальністю, що, безумовно, призводить до появи різних негативних емоційних станів. Результати досліджень специфіки переживань в умовах втрати роботи свідчать про психологічну неоднорідність переживань безробітних, індивідуальність реакції на втрату роботи, розмаїття переживань, різний рівень тривоги. В одних безробітних спостерігається болічне переживання нового соціального статусу, у них переважає рівень емоційної нестійкості, невисокий рівень самоконтролю, високі показники фрустрації. Інші ж намагаються сприймати цю подію спокійніше, не спрямовують власну агресію проти себе, а також не вважають себе невдачами в особистому та професійному житті.

Стійкість перед труднощами, готовність до професійного перенавчання, прагнення підвищити свою конкурентоспроможність, успішне працевлаштування залежать значною мірою від емоційного інтелекту безробітного (здатності усвідомлювати почуття, керувати ними, мотивувати себе, розпізнавати почуття інших людей і будувати взаємини) та його психічного стану, дослідження яких набуває все більшого значення.

Мета статті – теоретично проаналізувати й емпірично дослідити гендерні відмінності емоційного інтелекту та психічного стану слухачів соціономічних професій (безробітних), а також встановити взаємозв'язки їхніх показників.

Виклад основного матеріалу. У психологічних дослідженнях зазначено факти негативного впливу безробіття на людину. Психічні стани людини в період відсутності роботи вивчали Ж. Вірна [3], С. Грабовська, М. Мінігалієва, Н. Михайлова. Проблеми динаміки самовідношення і самооцінки

безробітних розглядалися в роботах Т. Ільїної та Н. Глуханюк [4]. Переживання людиною життєвої ситуації втрати роботи вивчали М. Аргайл, Л. Пельцман [16], Т. Томашевський, В. Франкл та інші. Науковці С. Дановський [6], А. Дьомін [7], О. Мандрикова [13] зазначали, що для безробітних характерні такі загальні особистісні якості: високі рівні тривожності та фрустрації; конформність та песимістичність; консервативність і відокремленість; знижені комунікативні здібності; часті сумніви і підозрливості, зумовлені низькою самооцінкою, складностями адаптації до мінливих умов праці; висока ригідність щодо професійних уподобань, агресивні настрої.

Аналіз теоретичних джерел із проблеми дослідження свідчить про те, що одним із чинників, що допомагають людині успішно подолати ситуацію безробіття, є емоційний інтелект [9; 10] – здатність до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій і емоцій інших, що дозволяє людині ухвалювати рішення й успішно управляти різноманітними життєвими ситуаціями.

Вчені (І. Андреева [1], Е. Носенко [15], Д. Гоулмен [5] та ін.) розглядали емоційний інтелект як інтегративні здібності людини до розуміння різноманітних емоційних впливів та управління ними, тобто як внутрішнє (емоційний інтелект) детермінує зовнішнє (емоційну поведінку). Результати досліджень, отримані Е. Носенко [15] та Н. Ковригою [11], дозволили встановити, що полярні значення емоційного інтелекту пов'язані з розбіжностями в емоційних реакціях на ту саму ситуацію. Перевага позитивних переживань, які виникають у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, зафіксована в процесі досліджень в особистостей із високими показниками емоційного інтелекту, що пояснюється оптимістичністю їхніх життєвих позицій. Особистостей із низькими показниками емоційного інтелекту

відрізняє «застрягання» на негативних емоційних переживаннях, пов'язаних із минулими подіями, – негативний емоційний досвід періодично відтворюється і впливає на наступну перцепцію нових ситуацій. Як інтегративна здібність людини до розуміння емоцій та управління ними емоційний інтелект виконує адаптивну й стресозахисну функції та впливає на емоційну поведінку, компонентами якої є емоційне самопочуття, емоційний контроль та емоційне спілкування [11].

Дані про ґендерні відмінності у сфері емоційного інтелекту досить суперечливі. Так, Ш. Берн вказує на незначні відмінності в емоційній сфері чоловіків та жінок. Згідно з іншими дослідженням, незважаючи на відсутність відмінностей у загальному рівні емоційного інтелекту, жінки виявляють вищий рівень за показниками емоційності, емпатії, міжособистісних відносин. У чоловіків більш розвинуті управління своїми емоціями, самомотивація, внутрішньоособистісні показники [2]. І. Андреева зазначає, що чоловіки та жінки в рівній мірі переживають ті або інші події, демонструють ідентичні фізіологічні реакції. Проте вони по-різному, відповідно до своєї ґендерної ролі, пояснюють причини своїх емоцій. Вираження тих або інших емоцій у представників жіночої або чоловічої статі, як і їх регуляція, багато в чому обумовлені впливом ґендерних норм, які формуються шляхом виховання [1].

Суттєвим в контексті окресленої проблеми є питання впливу емоційного інтелекту на психічний стан безробітного. Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених різноплановим дослідженням феномена емоційного інтелекту (І. Андреева [1], О. Власова, С. Дерев'яно [8], Н. Коврига [11], Д. Люсін [12], М. Манойлова [14], Е. Носенко [15]), недостатньо вивченими залишаються його функції в складній життєвій ситуації – за безробіття.

Отже, більш детального розгляду потребує визначення ґендерних відмінностей емоційного інтелекту та психічного стану безробітних, а також встановлення взаємозв'язків їхніх показників.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося на базі Харківського центру професійно-технічної освіти державної служби зайнятості України. До вибірки ввійшли слухачі соціономічних професій (безробітні) віком від 20 до 35 років – 52 жінки і 33 чоловіка, більшість яких (85%) має вищу освіту.

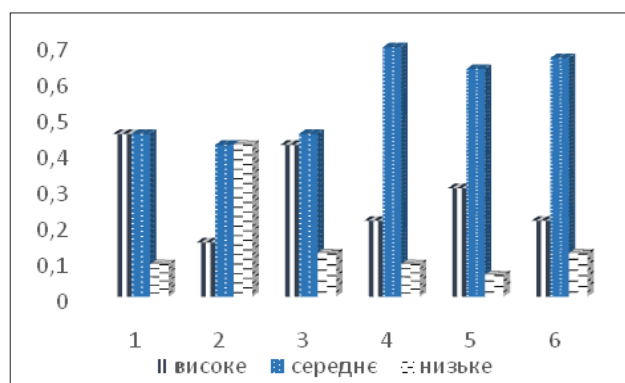
Для діагностики рівня емоційного інтелекту та психічного стану обрано такі методики: опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, тест самооцінки психічних станів Г. Айзенка. Статистичне оброблення результатів передбачало порівняння середніх оцінок показників у чоловіків та жінок (критерію Стьюдента (t, C_r)), а також визначення впливу емоційного інтелекту на психічний стан

Таблиця 1

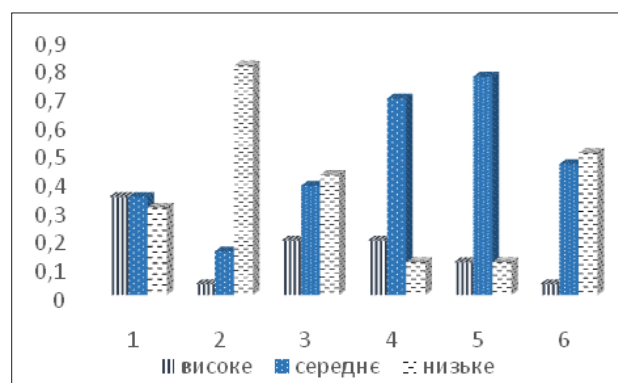
Показники емоційного інтелекту (EI)

Показники	Середні значення в чоловіків	Середні значення в жінок	t-критерій Стьюдента
Емоційна поінформованість	12,36	9,96	2,4**
Управління своїми емоціями	8,70	4,38	3,9*
Самомотивація	12,12	8,88	3,4*
Емпатія	11,36	10,15	1,5
Розпізнавання емоцій інших людей	11,18	9,54	1,8
Інтегративний рівень (EI)	55,73	42,92	3,5*

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей за $p \leq 0,01$; ** – статистична значущість розбіжностей за $p \leq 0,05$.



а) чоловіки



б) жінки

Рис. 1. Кількість респондентів (%) залежно від рівня розвитку складників емоційного інтелекту

Примітка: 1 – «Емоційна обізнаність», 2 – «Управління своїми емоціями», 3 – «Самомотивація», 4 – «Емпатія», 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей», 6 – «Інтегративний рівень емоційного інтелекту»

методом рангової кореляції (коефіцієнт кореляції Спірмена).

Результати дослідження емоційного інтелекту представлено в табл. 1, на рис. 1. Більшість досліджуваних володіють інформацією про природу емоцій та емоційних станів, можуть ставити себе на місце іншого, враховувати в процесі ухвалення рішень почуття й емоції інших людей. Проте за шкалами «Управління своїми емоціями» та «Самомотивація» у жінок набагато нижчі показники, ніж у чоловіків, що свідчить про наявність у них невисокого рівня розвитку самоконтролю та труднощів у керуванні своїми емоціями і почуттями. Тому показник «Інтегративний рівень емоційного інтелекту» у них нижчий.

Особливості прояву емоційного інтелекту підтверджуються порівняльним аналізом середніх оцінок показників у чоловіків та жінок. Рівні розвитку складників емоційного інтелекту в чоловіків, а саме: «Емоційна поінформованість – 2,4; «Управління своїми емоціями» – 3,9; «Самомотивація» ($t, C_T = 3,4$), «Інтегративний рівень емоційного інтелекту» – 3,5, дещо вищі, ніж у жінок (табл. 1). Їм притаманні більша емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, ефективніше управління своєю поведінкою завдяки управлінню емоціями.

У процесі дослідження психічного стану було встановлено, що в чоловіків переважають низькі показники за шкалами «Тривожність», «Фрустрація», «Ригідність» та середньо-низькі –

за шкалою «Агресивність» (табл. 2, рис. 2). Більшість жінок мають середньо-низькі показники за шкалами «Тривожність», «Фрустрація» та середньо-низькі – за шкалами «Агресивність» та «Ригідність».

За результатами порівняльного аналізу виявлено ґендерні розбіжності в середніх оцінках чоловіків і жінок за шкалами «Тривожність» (3,9), «Фрустрація» (6,6), «Ригідність» (4,7), які свідчать про схильність жінок до підвищеної тривожності, фрустрації та ригідності (табл. 2).

Особливості впливу емоційного інтелекту на психічні стани чоловіків і жінок (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) представлені в табл. 3.

Встановлені від'ємні тісні та достатні зв'язки між показниками вказують на те, що чим вище рівень складової емоційного інтелекту, тим меншими будуть прояви даного психічного стану.

На рівень тривожності в чоловіків значно впливають «Управління своїми емоціями» ($-0,71$, $p < 0,01$), «Самомотивація» ($-0,59$, $p < 0,01$), «Розпізнавання емоцій інших людей» ($-0,50$, $p < 0,01$), «Інтегративний EI» ($-0,57$, $p < 0,01$); у жінок – «Емоційна поінформованість» ($-0,34$, $p < 0,05$), «Управління своїми емоціями» ($-0,46$, $p < 0,01$).

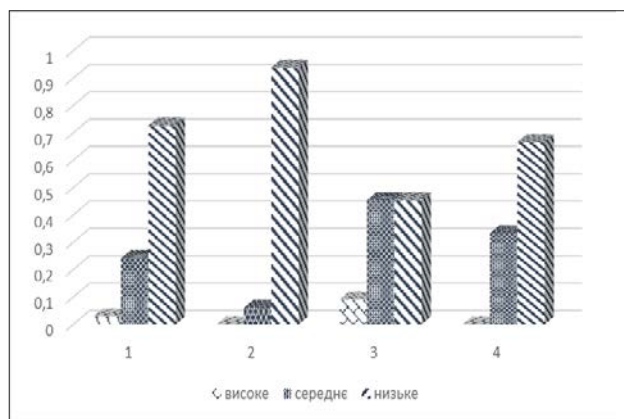
Рівень емоційного інтелекту впливає на здатність людини розпізнавати і регулювати як позитивні, так і негативні почуття. Респонденти з високими показниками емоційного інтелекту краще управляють своїми емоціями і розуміють емоції

Таблиця 2

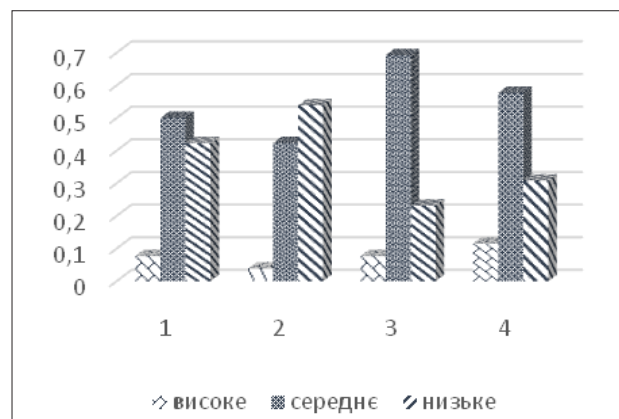
Показники психічного стану

Показники	Середні значення в чоловіків	Середні значення в жінок	t-критерій Стьюдента
Тривожність	5,33	8,62	3,9*
Фрустрація	2,70	7,12	6,6*
Агресивність	8,85	9,31	0,6
Ригідність	6,42	9,38	4,3*

Примітка: * – статистична значущість розбіжностей за $p < 0,01$.



а) чоловіки



б) жінки

Рис. 2. Кількість респондентів (%) залежно від показників психічного стану

Примітка: 1 – «Тривожність», 2 – «Фрустрація», 3 – «Агресивність», 4 – «Ригідність»

Таблиця 3

**Особливості впливу емоційного інтелекту на психічні стани
(коефіцієнт рангової кореляції Спірмена)**

Складники емоційного інтелекту	Показники психічного стану							
	Тривожність		Фрустрація		Агресивність		Ригідність	
	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки
Емоційна поінформованість	- 0,15	- 0,34**	- 0,42*	- 0,34**	0,04	- 0,28**	- 0,01	- 0,20
Управління своїми емоціями	- 0,71*	- 0,46*	- 0,78*	- 0,42*	- 0,02	- 0,29**	- 0,57*	- 0,47*
Самотивація	- 0,59*	0,22	- 0,66*	- 0,17	0,12	- 0,27**	- 0,48*	- 0,06
Емпатія	- 0,25	- 0,21	- 0,26	- 0,41*	0,21	- 0,16	- 0,26	- 0,18
Розпізнавання емоцій інших людей	- 0,50*	- 0,09	- 0,53*	- 0,34**	0,07	- 0,16	- 0,49*	- 0,25
Інтегративний EI	- 0,57*	- 0,27**	- 0,75*	- 0,46*	- 0,09	- 0,22	- 0,53*	- 0,33**

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей за $p \leq 0,01$, ** – статистична значущість розбіжностей за $p \leq 0$.

оточення. Вони вміють висловлювати їх коректно, не зачіпають водночас почуттів інших. Розвинений емоційний інтелект дозволяє людині за великою кількістю негативних емоцій побачити їхню причину, адекватно оцінити ситуацію та відреагувати на неї розумно. Тому у взаєминах з оточенням вони використовують емоції більш продуктивно. Отже, тривожність, що характеризується як переживання емоційного неблагополуччя, пов'язаного з передчуттям небезпеки або невдачі, у респондентів із високими показниками емоційного інтелекту буде значно нижчою.

Рівень фрустрації в чоловіків великою мірою залежить від емоційної поінформованості (- 0,42, $p < 0,01$), управління своїми емоціями (- 0,78, $p < 0,01$), самотивації (- 0,66, $p < 0,01$), розпізнавання емоцій інших людей (- 0,53, $p < 0,01$), інтегративного EI (- 0,75, $p < 0,01$); у жінок – від емоційної поінформованості (- 0,34, $p < 0,05$), управління своїми емоціями (- 0,42, $p < 0,01$), емпатії (- 0,41, $p < 0,01$), розпізнавання емоцій інших людей (- 0,34, $p < 0,05$), інтегративного EI (- 0,46, $p < 0,01$). Чим менше людина здатна усвідомлювати свої емоції, управляти своїм емоційним станом, розпізнавати емоції інших, тим більша можливість виникнення стану фрустрації в складних ситуаціях, що підсилить негативний емоційний стан переживань і невдач. Респондентам із високими показниками емоційного інтелекту не властиво бачити в собі причини конфліктів. Вони рідко вдаються до самозвинувачень, самовиправдання. Розуміння емоцій інших людей і управління ними, здатність управляти відносинами з оточенням орієнтують їх у конфліктній фруструючій ситуації на ефективні способи її вирішення. Тому такі люди мають низький рівень фрустрації.

Статистично значущий вплив складників емоційного інтелекту на рівень агресивності встановлено лише у жінок: з емоційною поінформованістю (- 0,28, $p < 0,05$), управлінням своїми емоціями (- 0,29, $p < 0,05$), самотивацією (- 0,27, $p < 0,05$). Це пов'язано, напевно, з тим, що жінки більш емоційні, ніж чоловіки. Респонденти з низь-

кими показниками емоційного інтелекту мають підвищений рівень агресивності. Вони більш дратівливі, ворожо ставляться до навколишнього світу, рідко погоджуються на компроміси. І навпаки, досліджувані, які мають середні або високі показники емоційного інтелекту, ігнорують провокацію або реагують менш агресивно. Вони впевнені в собі, більш високо себе оцінюють, усвідомлюють власні емоції, регулюють їх, більш спокійно і розсудливо реагують на стресові ситуації, що трапляються в їхньому житті.

На рівень ригідності в чоловіків впливають такі показники: «Управління своїми емоціями» (- 0,57, $p < 0,01$), «Самотивація» (- 0,48, $p < 0,01$), «Розпізнавання емоцій інших людей» (- 0,49, $p < 0,01$), «Інтегративний емоційний інтелект» (- 0,53, $p < 0,01$); у жінок – «Управління своїми емоціями» (- 0,47, $p < 0,01$), «Інтегративний EI» (- 0,33, $p < 0,05$). Чим вищі показники емоційного інтелекту, тим людина більш гнучкіша, вона пластично реагує на оточення або проблему. Тому вона менш ригідна. Ригідність – це неготовність і нездатність індивіда змінювати певну програму заздалегідь продуманих дій на ті, яких потребують нові умови ситуації. Ригідна людина не змінює своїх звичок, вона вперто стоїть на своїх позиціях, відстоюючи свої інтереси і тактику в житті. Людина відрізняється підвищеною емоційною чутливістю, вразливістю, довгий час зберігає емоційний стан. Потрібно багато часу, щоб вона заспокоїлася і забула певну ситуацію. Такий стан характерний для респондентів із низькими показниками емоційного інтелекту.

Висновки. У процесі дослідження встановлені особливості прояву емоційного інтелекту та психічного стану в чоловіків і жінок даної вибірки. Рівні розвитку таких складників емоційного інтелекту в чоловіків, як «Емоційна поінформованість», «Управління своїми емоціями», «Самотивація», «Інтегративний рівень емоційного інтелекту», дещо вищий, ніж у жінок. Їм притаманні більша емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, ефективніше управління своєю поведінкою.

За показниками психічного стану виявлена схильність жінок до підвищеної тривожності, фрустрації та ригідності. За результатами кореляційного аналізу виявлено різноплановий вплив складників емоційного інтелекту на показники психічного стану чоловіків та жінок. Встановлені від'ємні тісні та достатні зв'язки вказують на те, що чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчими в респондентів будуть показники тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Отже, високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя й обрати стиль професійної діяльності.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробленні соціально-психологічної програми розвитку емоційного інтелекту безробітних, яка б сприяла їхньому успішному працевлаштуванню.

Література:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – Евростандарт, 2001. 320 с.
3. Вірна Ж. Переживання самотності в умовах втрати роботи. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. Т. VII. К., 2005. Вип. 6. С. 70–75.
4. Глуханюк Н., Колобкова А., Печеркина А. Психология безработицы: введение в проблему. 2-е изд., доп. М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2003. 84 с.
5. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. Пер. с англ. М.: АСТ: Астрель, 2009. 478 с.
6. Дановский С. Социальная и психологическая характеристика безработных. Социологические исследования. 2007. № 5. С. 82–89.
7. Демин А. Особенности переживания личностью кризисов своей занятости. Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 87–96.
8. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. Соціальна психологія. 2008. № 1. С. 96–104.
9. Кас'янова С. Вплив емоційного інтелекту на життєстійкість безробітних. Організаційно-управлінські та психологічні аспекти сучасного ринку праці України: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та аспірантів (27 листопада 2017 р., м. Київ). Київ: Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2017. № 1. С. 54–61.
10. Кас'янова С. Розвиток емоційного інтелекту – шлях до ефективного лідерства. Організаційно-управлінські та психологічні аспекти сучасного ринку праці України: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та аспірантів (24 листопада 2016 р., м. Київ). Київ: Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2016. № 2. С. 35–41.
11. Коврига Н. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. техн. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології». К., 2003. 23 с.
12. Люсин Д., Ушакова Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. статей. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
13. Мандрикова Е. Особенности психологического времени безработных. Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 54–62.
14. Манойлова М. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
15. Носенко Е., Четверик-Бурчак А. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху: моногр. К.: Вид-во «Освіта України», 2016. 182 с.
16. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу. Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия / сост. А. Тарас, К. Сельченко. Минск: АСТ; Москва: Харвест, 2002. С. 269–276.

Касьянова С. Б. Эмоциональный интеллект как индикатор психического состояния

В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта и психических состояний слушателей социологических профессий (безработных, которые проходят профессиональную переподготовку). Определены гендерные различия показателей. По результатам корреляционного анализа выявлено разноплановое влияние составляющих эмоционального интеллекта на психические состояния у мужчин и женщин. Установленные отрицательные тесные и достаточные связи указывают на то, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже у респондентов будут показатели тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. Перспективы исследования видим в разработке социально-психологической программы развития эмоционального интеллекта безработных, которая способствовала бы их успешному трудоустройству.

Ключевые слова: безработные, эмоциональный интеллект, психическое состояние, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Kasianova S. B. Emotional intelligence as a mental status indicator

The paper presents the results of an empirical study about the emotional intelligence and psychological states of students in socio-occupational professions. The gender differences of the indicators are determined. The results of the correlation analysis showed the diverse influence of the components of emotional intelligence on the indicators of mental state in men and women. The established negative tight and sufficient connections indicate that the higher the level of emotional intelligence, the lower the respondents will be indicators of anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity. The prospects of the study are in the development of a socio-psychological program through the implementation of the unemployed emotional intelligence, which would facilitate their more successful employment.

Key words: *unemployed, emotional intelligence, mental state, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity.*

О. О. Лазуренкокандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної і медичної психології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті аналізуються основні підходи до проблеми професійного становлення фахівця. Розкрито основні ідеї концепції саморегуляції професіогенезу особистості лікаря. Окреслено особливості професійного розвитку лікаря на етапі професіоналізації. Доведено, що професійне становлення характеризується своєрідним зіставленням особистісних та професійних особливостей, а отже, потребує поєднання особистісного та компетентнісного підходів.

Ключові слова: саморегуляція, професійне самоздійснення, професіогенез, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Питання психології особистості лікаря, чинники, що впливають на професійно-особистісний розвиток фахівця лікувального процесу, індивідуально-психологічні особливості, притаманні лікарям різних спеціалізацій, належать до важливих і маловивчених проблем теоретичної і прикладної психології. Малодослідженими є й особливості професійного розвитку лікаря на етапі професіоналізації.

У на час зростають вимоги до системи освіти, якості підготовки професіоналів і рівня сформованості їхніх професійно значущих характеристик, які значною мірою закладаються на етапі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Сучасна вища медична школа висуває на перше місце низку проблем, однією з головних серед яких є проблема саморегуляції та професійного самоздійснення особистості фахівця, оскільки нині від лікарів очікують не лише засвоєння відповідних знань, вмінь та навичок, а передусім – високого рівня особистісного розвитку та професійного саморозвитку. Важливим чинником, що забезпечує даний процес, є саморегуляція професіогенезу як особлива форма активності особистості і характеристика функціонування психічного в контексті професійної діяльності медиків.

Проблема дослідження професійного розвитку постійно перебуває в центрі уваги багатьох вчених, які визначають сутність та етапи професійного становлення (Є. Зеєр, Е. Климов, А. Маркова й ін.) [4; 9], психологічні особливості (А. Маркова, Л. Мітіна й ін.) [8; 9], психолого-педагогічні умови та чинники професійного розвитку особистості (Л. Мітіна, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Орбан, Л. Рибалко, О. Кокун та ін.) [1; 2; 3; 4; 8]. Розуміння ролі й особливої значущості професійного розвитку сприяло появі в психологічній науці таких понять, як: «професійне становлення», «професійне формування», «професійне самовдосконалення», «про-

фесіогенез». Певну базу дослідження становлять уявлення про особливості особистісного і професійного розвитку (Л. Божович, Є. Климов, І. Кон та ін.), професійного самовизначення особистості, життєвого шляху (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та ін.). Однак огляд літератури доводить слабку вивченість сутності професійного самоздійснення в межах психології та педагогіки вищої медичної школи. Аналіз проблеми підготовки медичних кадрів свідчить про те, що це складна галузь психології, яка потребує наукового обґрунтування нових аспектів у сфері професійної медичної освіти. Саме тому розроблення концепції саморегуляції професіогенезу особистості лікаря є сьогодні актуальною науково-практичною задачею, що і визначає напрям і проблему дослідження.

Мета статті полягає в доповненні теоретичного аналізу проблеми професійного становлення фахівця й аналізі питання саморегуляції та професійного самоздійснення особистості лікаря на етапах професійної освіти та діяльності.

Виклад основного матеріалу. Соціальна ситуація в суспільстві, пов'язана з новими політичними й економічними викликами, потребує високого рівня професіоналізму та компетентності медичних кадрів, що, у свою чергу, можливо лише за умови докорінної зміни наявної системи вищої освіти, формування нових ціннісних пріоритетів у професійній підготовці спеціалістів. Ми переконані, що новий вектор навчання у вищому медичному навчальному закладі має бути спрямований не лише на оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, що, безумовно, є підґрунтям професійної компетентності лікаря, а й на формування мотиваційної та ціннісної сфер особистості, становлення її як професіонала, що має широкий спектр необхідних фахових, особистісних, комунікативних та соціальних компетенцій. Саме такий підхід допоможе зробити підготовку спеці-

аліста дійсно особистісно орієнтованою, оскільки активізує процеси саморегуляції, самопізнання та самоздійснення, оптимізує діяльність та виділяє саме компетентність фахівця як основний ціннісний мотив навчання з метою професійного самоздійснення лікаря.

Професіогенез – цілісний процес професійного й особистісного розвитку, результатом якого є професіоналізм. Особистісне та професійне становлення здійснюється у вищих медичних навчальних закладах, де відбувається перетворення молодого людини на професіонала своєї справи. Професійне становлення особистості фахівця відбувається на різних стадіях, розвивається протягом всього свідомого життя людини і залежить від навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює не лише оволодіння системою знань, набуття вмінь та навичок, а й постійне самовдосконалення. Це продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, засвоєння і самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація для досягнення вершин професіоналізму в обраній галузі [2; 3; 10; 11].

Професіогенез особистості лікаря, на наш погляд, – це тривалий процес, який має на меті розвиток професіоналізму, передбачає формування професійно важливих компетенцій, індивідуальних властивостей і способів виконання професійних обов'язків у процесі професійного самоздійснення в умовах професійної освіти та діяльності.

Професіогенез має свої особливості і специфіку в професійній діяльності лікаря. Кожний етап професійного становлення характеризується своєрідним зіставленням особистісних та професійних особливостей, що виявляються в процесі професійної діяльності, яка, у свою чергу, потребує сформованої професійної компетентності лікаря. Професіогенез неможливий без активності й участі особистості фахівця, а тому формування складників саморегуляції особистості лікаря є умовою професійного самоздійснення.

Відповідно до концепції професійного розвитку особистості, професіоналізм лікаря передбачає не лише ефективне виконання своїх професійних обов'язків, а й зрілість особистості фахівця, поєднання професійно важливих якостей із психологічними в процесі кваліфікованої лікувальної взаємодії, зокрема, як результат професійного самоздійснення.

Здійснений у попередніх наших дослідженнях [5; 6; 12] аналіз концепцій та моделей професійно-особистісного розвитку та становлення фахівців на етапі фахової підготовки дозволив визначити й окреслити кілька етапів професіогенезу особистості лікаря, від етапу професійної психо-

логічної готовності й адаптації до етапу професійної майстерності, джерелом якої є не лише особисті якості лікаря, а і його професійні компетенції.

Перший важливий етап – це професійне самовизначення майбутнього лікаря, врахування його професійних інтересів, нахилів. Він передбачає вибір професійної освіти і рівень професійної підготовки.

Другий етап – це процес професійної підготовки студента-медика, оволодіння професійними знаннями.

Третій етап – початок практичної діяльності за фахом, зокрема професійне навчання в інтернатурі. У випускника є можливість застосовувати набуті теоретичні знання, вдосконалювати свої вміння та відпрацьовувати навички. Важливими є психологічна готовність до професійної діяльності й усвідомлення професійної ідентичності майбутнім лікарем.

Четвертий етап – виконання професійних обов'язків. Це період набуття власного досвіду, самостійного виконання професійних обов'язків, формування професійних компетенцій, власного професіоналізму, проектування кар'єрного зростання. Важливими є подальший професійний саморозвиток та самовдосконалення.

П'ятий етап – висококваліфікована діяльність, професійна мобільність, професійна майстерність.

Період навчання у вищій медичній школі відіграє особливу роль у процесі професіогенезу особистості лікаря, саме тому, на наше глибоке переконання, питання особистісного самоздійснення фахівця, зокрема лікаря, з погляду його майбутньої професійної діяльності має постійно перебувати в центрі уваги науковців. Тому навчально-виховний процес неперервної підготовки майбутнього лікаря має передбачати не лише професійний, а й особистісний розвиток фахівця на етапах додипломної та післядипломної підготовки.

Для сучасної професійної підготовки майбутніх медичних кадрів актуальне поєднання особистісного та компетентнісного підходів. Кожний етап професійного становлення характеризується своєрідним зіставленням особистісних та професійних особливостей, що виявляються в процесі професійної діяльності, яка, у свою чергу, потребує сформованої професійної компетентності лікаря.

Сучасний лікар повинен мати належні професійні компетенції.

Професійна компетентність лікаря – це єдність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності. Професійна готовність, у свою чергу, складається із суми знань, вмінь та навичок, закономірностей розвитку та становлення особистості фахівця. Спеціальні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Важливими є професійні вміння

та навички, що, звичайно, ґрунтуються на теоретичних знаннях, через які і розкривається структура професійної компетентності лікаря.

Зміст професійної компетентності лікаря виявляється в узагальненому вмінні професійно діяти, що передбачає наявність у лікаря таких умінь: аналітичних (вміння аналізувати, осмислювати, правильно діагностувати, формулювати завдання, знаходити способи оптимального лікування тощо); прогностичних (пов'язаних з управлінням лікувальним процесом, які передбачають чітку уяву про мету діяльності, очікуваний результат, передбачення непрогнозованих результатів, визначення етапів лікувального процесу, його прогнозування тощо); рефлексивних (спрямованих на себе, розуміння й аналіз власних дій, вчинків); комунікативних (вміння вербального спілкування); перцептивних (що допомагають розуміти інших), а також вмінь професійної взаємодії (вміння встановлювати стосунки, обирати найдоцільніші способи поведінки з пацієнтами, колегами, розподіляти увагу, забезпечувати сприятливу атмосферу) тощо. Для лікаря важливо встановити рівень результативності власної діяльності: адекватність і правильність комплексу визначених завдань, втручань; ефективність методів діагностики, прийомів лікування; відповідність застосовуваних форм індивідуальним, віковим, іншим особливостям пацієнтів; причини успіхів, помилок, невдач, труднощів у процесі лікувальної взаємодії тощо.

Фахова компетентність лікаря зумовлена володінням ним знаннями, практичним досвідом у певній галузі медицини (в анестезіології, гематології, гінекології, дерматології, ендокринології, імунології, кардіології, неврології, нефрології, онкології, ортопедії, педіатрії, ревматології, стоматології, терапії, хірургії та ін.). Це особистісна професійна якість лікаря, яка дозволяє йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі лікувального процесу, лікувальної взаємодії. Це здатність до кваліфікованого вирішення широкого кола професійних завдань. Для цього потрібно не лише володіти знаннями, а й вміти і бути готовим грамотно застосовувати їх у практичній професійній діяльності.

Соціальна компетентність лікаря передбачає: вміння встановлювати контакти; терпимість у стосунках з іншими; відкриту позицію в лікувальній взаємодії; вибір доречної стратегії поведінки; готовність до співпраці, відкритість у встановленні контактів з іншими людьми, відверту взаємодія з ними тощо.

Комунікативна компетентність розглядається як здатність встановлювати необхідні контакти за допомогою вербальних і невербальних засобів у різних ситуаціях спілкування. Вона охоплює знання про професійну етику та деонтологію; навички в професійному спілкуванні; професійний такт; розуміння особливостей свого індивіду-

ального стилю спілкування; розуміння пацієнта; доброзичливе ставлення до нього; щирість тощо.

Особистісно-індивідуальну компетентність лікаря утворюють психологічні знання про особистість; усвідомлення своєї індивідуальності; власні здібності; особистісна рефлексія; вміння бачити сильні і слабкі сторони своєї діяльності; вміння реалізовувати плани свого особистісного розвитку тощо. Зрілість особистості фахівця зміцнює його особистісно-індивідуальну компетентність.

Емоційна компетентність представлена системою знань про емоції, їх розвиток; вміннями та способами аналізу емоцій; усвідомленням своїх емоцій та емоцій інших людей, умінням визначити їх, управляти власними емоціями й емоціями інших людей, визначити джерело та причину їх виникнення, а також адекватним вираженням емоцій (навички рефлексії, саморегуляції та експресивності), розвиток яких загалом сприяє емоційній відкритості й емоційній емпатії лікаря.

Емоційна компетентність є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Висококваліфікований лікар, який постійно взаємодіє, контактує з іншими, складне і динамічне життя якого накладає високі вимоги до його особистості, має бути освіченою людиною не лише в галузі загальних і спеціальних здібностей, а й бути психологічно обізнаним, адже лікареві часто доводиться переживати стресові ситуації, стикатися з болем, стражданнями, смертю людей, іноді відчувати себе, на жаль, безсилим перед обставинами.

Як бачимо, професіогенез має свої особливості і специфіку в професійній діяльності лікаря.

Професіогенез особистості лікаря відбувається не лише під час навчання у вищому медичному навчальному закладі. Важливим є процес саморегуляції як форми активності, що допомагає самостійно визначити шляхи професіогенезу, а з іншого боку, важливу роль відіграють якості особистості, які розвиваються та постійно самовдосконалюються в процесі здобуття нею освіти та в подальшій трудовій діяльності. Професійне самоздійснення майбутнього лікаря є поетапним моментом індивідуально-особистісного розвитку фахівця.

Професійний розвиток неможливий без активності особистості фахівця, а тому процес саморегуляції професіогенезу особистості лікаря є умовою його професійного самоздійснення.

Висновки. Професіоналізація є цілісним процесом, однією зі стадій якого є освоєння професії медичного фахівця, тому особистісне та професійне становлення лікаря здійснюється в умовах професійної освіти та діяльності, де відбувається перетворення особистості молодої людини на професіонала медичної справи.

Проблема саморегуляції професіогенезу особистості лікаря як система професійного самоздійснення особистості на сучасному етапі є однією з найбільш цікавих і важливих психологічних проблем, що потребує детального осмислення цілої низки психологічних феноменів, що становлять її зміст, а також дослідження ефективності відповідних програм перебудови вищої медичної освіти. Здійснений у попередніх наших дослідженнях аналіз проблеми підготовки медичних кадрів показав, що це складна, багатоаспектна галузь психології праці, яка ще недостатньо вивчена і потребує наукового обґрунтування нових соціально-психологічних явищ саме у сфері професійної освіти.

Професіогенез особистості лікаря є поетапним моментом індивідуально-особистісного розвитку фахівця в умовах неперервної професійної освіти і має свою специфіку. Навчально-виховний процес підготовки майбутнього лікаря має передбачати не лише професійний, а й особистісний розвиток фахівця, з урахуванням особливостей саморегуляції професіогенезу лікаря, її структурних компонентів (прийнята суб'єктом мета його діяльності; модель значущих умов діяльності; програма дій; система критеріїв успішності діяльності; інформація про реально досягнуті результати; оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; рішення про необхідність і характер корекцій діяльності, самовдосконалення тощо) як на етапі додипломної, так і на етапі післядипломної підготовки. З огляду на це, підготовка майбутніх лікарів набуває особливого значення, тому необхідно не тільки підвищувати якість медичної освіти, а і стимулювати особистісний розвиток майбутнього лікаря.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з необхідністю визначення шляхів професіогенезу особистості лікаря; важливістю поетапного розвитку саморегуляції професіогенезу в умовах неперервної професійної освіти.

Література:

1. Вітковська О. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. К.: Наук. світ, 2001. 91 с.
2. Гордієнко В. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / за ред. П. Перепелиці, В. Рибалки. Хмельницький: Вид-во ТУП, 2001. С. 48–67.
3. Задорожна О. Готовність до свідомого професійного вибору як соціально-психологічної проблеми. Психологічні перспективи / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. Луцьк, 2013. Вип. 21. С. 58–70.
4. Зеер Е. Психология профессионального развития: учебное пособие для студ. высш. уч. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Лазуренко О. Аналіз передумов формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки. Молодий вчений. 2014. № 5. С. 127–131.
6. Лазуренко О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. Науковий огляд. 2015. № 1 (11). С. 116–123.
7. Лазуренко О. Експериментальне дослідження психологічних особливостей емоційної компетентності майбутнього лікаря. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 5. Випуск 15. Київ, 2015. С. 106–114.
8. Максименко С. Генеза здійснення особистості. К.: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
9. Маркова А. Психология профессионализма. М.: РАГС, 2006.
10. Мельник А. Деякі питання професійної підготовки фахівців медичного профілю у контексті сучасних інтеграційних процесів. Вісн. Львів. ун-ту. Серія «Педагогіка». 2010. Вип. 26. С. 34–40.
11. Пряжников Н. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
12. Lazurenko O., Smila N. Psychological and pedagogical principles of students' emotional sphere formation in the process of professional training and development. Journal of Psychological Sciences. 2016. Vol. 2. № 3. P. 124–129.

Лазуренко Е. А. Проблема саморегуляции и профессиональной самореализации личности специалиста

В статье анализируются основные подходы к проблеме профессионального становления специалиста. Раскрыты основные идеи концепции саморегуляции профессионализма личности врача. Показаны особенности профессионального развития врача на этапе профессионализации. Доказано, что профессиональное становление характеризуется своеобразным сопоставлением личностных и профессиональных особенностей, а значит, требует совмещения личностного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: саморегуляция, профессиональная самореализация, профессионализм, профессиональная подготовка.

Lazurenko O. O. The problem of self-regulation and professional self-realization of a specialist's personality

The article analyzes the main approaches to the problem of professional becoming a specialist. The main ideas of the concept of self-regulation of the professional genesis of the physician's personality are revealed. The analysis of scientific sources suggests that the problem of studying professional development is in the constant focus of many scholars who determine the nature and stages of professional development, psychological peculiarities, psychological and pedagogical conditions and factors of professional development of the individual. The formation of professionalism of a future specialist depends on educational and cognitive activity, which encompasses not only mastering of the system of knowledge, acquisition of skills and abilities, but also constant self-improvement.

Key words: self-regulation, professional self-realization, professional genesis, professional training.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ПІДПРИЄМСТВОМ

У статті представлено методичні рекомендації щодо формування центрованого підходу в процесі управління, у циклах активізації інноваційної діяльності та формування програм розвитку впливу інтерактивних технік і технологій на персонал підприємства. Запропоновано розуміння потенціалу інтелектуального розвитку персоналу на підприємстві й обґрунтовано групування підконтрольних показників, з оглядом на рівень інноваційної спроможності підприємства. Представлено стратегію визначення складу психологічних показників, встановлення параметрів моніторингу й особливостей формування центрованого механізму взаємодії в управлінні персоналом на підприємстві.

Ключові слова: центрований підхід, інноваційний розвиток, персонал підприємства, механізм управління, стратегічне позиціонування.

Постановка проблеми. Трансформаційні умови функціонування психологічної системи потребують від фінансових компаній підвищення їхньої адаптаційної спроможності, переведення менеджменту на стратегічне підґрунтя та підвищення рівня обґрунтованості програм розвитку персоналу, вагомою складовою частиною яких є стратегія максимізації наявного потенціалу. У наш час необхідно розуміти, як зменшити в колективі напруженість у людських відносинах, які можуть призвести до загального руйнування нашого світу, якщо ми не досягнемо успіхів у розумінні і налагодженні відносин між окремими людьми і групами. Знання, якими ми вже володіємо, не набули достатнього визнання і не використовуються в житті групи та всього колективу підприємства. Є механізм використання центрованого підходу до розвитку зрілих міжособистісних відносин, незакомплексованих особистостей, здатних конструктивно вирішувати конфлікти в житті, зокрема на роботі. По-перше, розроблення програм розвитку має орієнтуватися на центрований підхід як на інноваційне підґрунтя. По-друге, надто складним є контроль за реалізацією програм розвитку, хоча саме від якості їх реалізації залежить майбутній успіх підприємства у сфері реалізації власного потенціалу. Отже, актуалізуються питання формування такого механізму управління, який забезпечуватиме реалізацію програми інноваційного розвитку потенціалу підприємства та сприятиме найбільш раціональному встановленню її параметрів.

Питання організації та запровадження центрованого підходу як у житті, так і в стосунках із колегами, доволі докладно представлені в психологічній літературі. У наявних працях розглянуто різні підходи до розуміння психодинамічної моделі міжособистісних відносин. Наприклад, З. Фрейд і Е. Еріксон, що представляють психодинамічну тра-

дицію в теорії особистості, ґрунтовно розходяться щодо цього основного положення. Е. Еріксон [10] допускав змінність особистості набагато більшою мірою, ніж З. Фрейд. Підкреслюючи, що життя – це постійні зміни, Е. Еріксон описував особистість, яка обов'язково проходить у своєму розвитку певні стадії, кожна з яких відзначена особливою психосоціальною кризою. Зміни особистості тривають у сприятливому або несприятливому напрямі залежно від того, в який спосіб люди виходять із таких криз. З. Фрейд [11], навпаки, уявляє базисну структуру характеру людини такою, якою вона встановлюється під впливом переживань у дитинстві. На думку З. Фрейда, незважаючи на поверхневі зміни в поведінці людини протягом життя, основна структура її характеру залишається значною мірою незмінною. Істотно змінитися особистість може в найкращому разі з великими труднощами і то тільки в результаті тривалого і дуже болючого процесу психоаналітичної терапії. Практика, теорія і результати досліджень К. Роджерса показують, що людино-центрований підхід побудовано на глобальній довірі до людини [13]. Майже все в освіті, уряді, бізнесі, багато в релігії, сімейному житті, психотерапії засноване на довірі до людини. Вчителі, батьки, супервізори повинні розробити спеціальні процедури – іспити, розслідування, дізнання, щоб бути впевненими в тому, що індивід просувається до наміченої мети. Індивід бачиться як спочатку, від природи гріховний, деструктивний, ледачий або ж поєднує в собі всі ці три якості, як той, хто повинен перебувати під постійним наглядом. Людино-центрований підхід, навпаки, покладається на наявну в кожному живому організмі актуалізовану тенденцію – тенденцію зростати, розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал.

Ф. Перлз переніс закономірності утворення психодинамічної моделі міжособистісних відно-

син на встановленні в гештальт-психології, а саме у сфері сприйняття, в області мотивації людської поведінки [12]. Виникнення і задоволення потреб він розглядав як ритм формування та завершення гештальтів. Функціонування мотиваційної сфери здійснюється за принципом саморегуляції організму. Людина знаходиться в рівновазі із самою собою і навколишнім світом. Бути самим собою, здійснювати своє «Я», реалізувати свої потреби, схильності – це шлях гармонійної здорової особистості. Людина, яка хронічно перешкоджає задоволенню власних потреб, відмовляється від реалізації свого «Я», із часом починає жити за цінностями, нав'язаними ззовні. І це призводить до порушення процесу саморегуляції організму. Згідно з гештальт-терапією, організм розглядається як єдине ціле, і будь-який аспект поведінки може бути проявом цілісного буття людини. Людина є частиною більш широкого поля: організм – середовище. Ф. Перлз розглядав особистісний ріст як процес розширення зон самосвідомості, що сприяє саморегуляції і координує рівновагу між внутрішнім світом і середовищем.

У прийнятті тлумачення психодинамічної моделі міжособистісних відносин Дж. Б'юдженталь визначив, щоб людина не робила в даний момент – це робота [3]. Це робоче співробітництво в даний момент. Перенесення уваги на миттєвий досвід відкриває нові перспективи для роботи, зокрема, міжособистісні взаємовідносини. Дуже важливо розрізняти власне досвід і інформацію про досвід, обставини та / або події. Досвід наявний зараз. Інформація може розповісти про життя, але не є самим життям. Інформація – це те, що вже відірвано від досвіду. Те, що живе, перебуває в русі, у процесі вибору, зміни, дії, дихання. Життя є безперервним рухом, завжди спрямоване до наступного моменту. Змінюється тіло, змінюються думки, емоції – не існує жодних фіксованих і кінцевих форм у будь-якому аспекті життя. Організм без змін – мертвий організм. Психологічно реальний тільки даний час. Психологічна реальність – це завжди справжнє, вічно рухоме, ніколи не повтворюване сьогодні.

Теоретичним підґрунтям впливу центрованого підходу на процес управління персоналом, і, як наслідок, на розвиток потенціалу підприємства, є чисельна кількість робіт, які передбачають розгляд психологічної атмосфери на підприємстві через спроможність досягнення стратегічних або оперативних цілей. Але залишаються невирішеними питання психологічних границь та «здорового клімату» у житті й у роботі. Стратегічний розвиток і розкриття потенціалу підприємства можуть здійснюватися за допомогою параметрів «здорової психічної поведінки».

Здоров'я – це не відсутність хвороби або фізичної вади, а стан доброго загального фізичного,

розумового і соціального самопочуття [1]. Кожен із нас може страждати на невротичні і психосоматичні порушення, у когось погіршилися стосунки в сім'ї або на роботі, хтось зіткнувся з нерозв'язними завданнями, хтось прагне до особистісного зростання, щоб зробити своє життя більш багатогранним. Якщо ґрунтуватися на роботах німецького лікаря-психіатра Ф. Перлза, засновника гештальт-терапії, то можна стверджувати, що у довірчих відносинах наявна загальна симпатія і залученість у процес спілкування, усвідомлення як іншого, так і себе [12]. Кращим для людини в «тут і зараз» є усвідомлення відповідальності справжнього моменту. Тут доречно процитувати Жан Поля Сартра, який сказав: «Важливо не те, що з мене зробили, а те, що я сам роблю з тим, що з мене зробили». Серйозні життєві вибори не так просто зробити, іноді дуже і дуже нелегко, тому вони й потребують великого розуміння самого процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування та використання центрованого психологічного підходу в процесах розвитку людини та її взаємодії з персоналом на підприємстві.

Виклад основного матеріалу. В основу реалізації мети дослідження покладено гіпотезу, що формування механізму центрованого психологічного підходу до персоналу в інноваційному розвитку потенціалу підприємства має ґрунтуватися на основі системного навчання в процесі виробництва, що приведе до трансформаційних змін і впровадження інновацій.

“Human” англійською звучить привабливо викликає асоціації із чимось гуманістичним. І правильно, оскільки термін виник у зв'язку з появою в менеджменті ідеології «людських відносин». Але для підприємства головне – його результат. Технологія ресурсного управління підприємством дозволяє досить точно оцінити, що має компанія, які має можливості й інновації, чого не вистачає для реалізації її планів. Нематеріальні активи у вигляді патентів, ноу-хау, торгових марок – інтелектуальні ресурси, які також оцінюються ринком і за необхідності перетворюються на матеріальні або фінансові. Сюди ж можна віднести і репутацію підприємства на ринку: вона визначає, наскільки охоче з ним будуть співпрацювати ділові партнери, наприклад, дадуть чи не дадуть необхідні кредитні ресурси. Є ще менеджерський, або адміністративний, ресурс. Він близький до трудового, оскільки йдеться про людей. Він забезпечується вибудованою в компанії системою управління, особистими і діловими якостями керівників усіх ланок. Як не дивно, його також можна кількісно оцінити. По-перше, підлягає оцінці якість ухвалених управлінських рішень з погляду отриманих підприємством у результаті

прибутків або збитків. По-друге, високий менеджський потенціал забезпечує швидкість і точність реалізації цих рішень, що також піддається досить точній оцінці.

Основою процесу управління на підприємстві є методика, за якою кожен зможе не просто успішно реалізовувати задумані проекти, але і скоротити час і кошти для їх втілення в життя [7]. Отже, необхідно відійти від класичних схем розподілу завдань і способів управління. Навіть під час роботи над одним проектом співробітники нечасто знаходять спільну мову і спрацьовуються гармонійно. Основна кількість завдань, які ставляться за традиційних методів управління, не виконуються в терміни, а то і зовсім ніколи не завершуються. Серед чинників, які спричиняють зазначене, – постановка суперечливих і дублюючих одне одного завдань, над якими можуть працювати різні колективи в тій самій компанії.

Під час навчання за перших спроб спілкування і набуття *modus vivendi* (від лат. – «спосіб життя») у тих групах, де є обмін емоціями й ідеями, з'являється взаєморозуміння. В основі інтерактивного навчання лежить метод К. Роджерса, який передбачає свободу, плавність, відкритість і терпимість [13]. У результаті такого підходу жорсткі і догматичні люди перетворюються на розумних і чутливих, значною мірою терпимих людей, менш скутих і більш відкритих світу. Такий процес має значний інтелектуальний зміст і сприяє осяянню, яке у своєму рукописі описує Д. Рок [6]. Такий метод може налякати людину відсутністю авторитарної орієнтації, однак недирективний метод співпраці має більший успіх. У традиційному курсі тренер читає лекції, після чого підлеглих опитують і виявляють динаміку стану (залежності від результату), а потім швидко і невблаганно починають діяти закони забування.

Міжособистісні відносини з колегами, друзями, у сім'ї – це відносини, що характеризують нашу щирість, прозорість справжніх почуттів, тепле прийняття і високу оцінку іншої людини як окремого індивіда. Вивести міжособистісні відносини на конструктивний шлях – це самим бути конгруентними, цілісними. Щоб сприяти особистісному зростанню інших у відносинах з вами, необхідно рости самому. Вивільнення тенденції до зрілості себе полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя. Інакше кажучи, якщо ви створите «допоміжні» відносини із собою (усвідомлюєте свої власні почуття), тоді є велика ймовірність побудувати ефективні міжособистісні відносини з іншими.

Різні люди розрізняються за ступенем конгруентності в процесі виробництва. Та сама людина різниться залежно від того, що вона відчуває, як усвідомлює свій досвід або може захистити себе від цього досвіду. У такому контексті розгляда-

ються закономірності в міжособистісних відносинах – будуть вони сприяти зростанню, продуктивності, відкритості або ж призведуть до психічного придушення розвитку і, у кінцевому підсумку, блокування в обох партнерів. Неконгруентність має місце між усвідомленням і спілкуванням. За наявності невідповідності між досвідом і усвідомленням можна говорити про захисні реакції, про відмову усвідомити щось. Будучи конгруентною, людина в спілкуванні висловлює свої почуття і відчуття не як факти, що стосуються іншої людини. Очевидно, що в спілкуванні з одними людьми, ми розуміємо справжню позицію відповідності почуттів і розмови, а з іншими – що їхні слова – тільки маска і фасад. У спілкуванні з такими людьми з'являється обачність і обережність. Коли висловлюєш те, що відчуваєш насправді, менше дбаєш про захист «фасаду», тоді правильно сприймаєш інших. Такий рівень конгруентності став би продуктивним у міжособистісних відносинах керівництва і підлеглих. У результаті, менше конфліктів, більше єдності, більше життєвої енергії і поведінка стає більш зрілою.

Орієнтація на центровану співпрацю та на центрований підхід дозволяє співвідносити роботу механізму управління персоналом із дією механізму управління розвитком потенціалу підприємства. Обидва механізми розглядаються як сукупність важелів та інструментів реалізації керівних впливів, підкріплених відповідним забезпеченням. Отже, актуалізується питання визначення важелів і показників, які забезпечуватимуть функціонування механізму стратегічної інноваційної сприйнятливості підприємства.

Управління персоналом є такою ж економічною діяльністю, як і все, що робиться в бізнесі. І діяльність керівника персоналом варто розглядати з погляду принесеного компанії доходу, як і роботу постачальників або торговців.

Висновки. У статті представлено методичні рекомендації щодо формування механізму центрованого підходу в циклах активізації інноваційної діяльності підприємства.

Авторською пропозицією є диференціація складу професійних компетенцій, які є соціальним складником центрованого підходу в процесі навчання й управлінні підприємством та творчою компетенцією стратегічного позиціонування. Склад обов'язкових професійних компетенцій відповідатиме прийнятим на підприємстві індикаторам якості процесів розвитку.

Література:

1. Балашова Т. Гештальт-подход в профессиональной подготовке медицинских работников. СПб.: Речь, 1996. С. 129–136.
2. Библер В. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 397 с.

3. Бюдженталь Дж. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. Пер. с англ. М.: Класс, 1998. 336 с.
 4. Литвиненко А., Филиппенко А. The enterprise competitive capacity realization through the definition of the parameters of its strategic behavior. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки». 2015. Випуск 14. Частина 1. С. 84–88.
 5. Петренко В. Основы психосемантики. Смоленск: СГУ, 1997. 400 с.
 6. Рок Дэвид. Мозг. Как использовать свои возможности по максимуму и без перегрузок. Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2017. 374 с.
 7. Сазерленд Д. Scrum: революционный метод управления проектами. Пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 272 с.
 8. Фромм Э. Душа человека. М.: Република, 1992. 430 с.
 9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
 10. Erikson Erik H. The lifecycle completed. Publisher: Norton, 1982. 108 p.
 11. Freud S. New introductory lectures on psychoanalysis. Publisher: Norton, 1989. 253 p.
 12. Perls F., Hefferline R., Goodman P. Gestalttherapy. New York: Julian Press, 1951. 514 p.
 13. Rogers C. Client-centered / person-centered approach to therapy. Boston: Houghton Mifflin Co, 1989. P. 135–152.
 14. Yalom I. Becoming Myself, Publisher: Basic books, 2017. 352 p.
-

Литвиненко А. А. Обоснование централизованного подхода в процессе управления предприятия

В статье представлены методические рекомендации по формированию централизованного подхода в процессе управления, в циклах активизации инновационной деятельности и формирования программ развития влияния интерактивных техник и технологий на персонал предприятия. Предложено понимание потенциала интеллектуального развития персонала на предприятии и обосновано группирование подконтрольных показателей с учетом уровня инновационной способности предприятия. Представлена стратегия определения состава психологических показателей, установления параметров мониторинга и особенностей формирования централизованного механизма взаимодействия в управлении персоналом.

Ключевые слова: *централизованный подход, инновационное развитие, персонал предприятия, механизм управления, стратегическое позиционирование.*

Lytvynenko A. A. Rationale for the centrated approach in the management process of the enterprise

The article presents methodological recommendations on the formation of a centrated approach in the management process in cycles of activation of innovation activity and the formation of programs for developing the impact of interactive techniques and technologies on the personnel of the enterprise. An understanding of the potential for the intellectual development of personnel at the enterprise and the justification of grouping of the controlled indicators with an eye to the level of the innovative ability of the enterprise are offered. The strategy of determining the composition of psychological indicators, establishing monitoring parameters and the features of the formation of centrated interaction mechanism in personnel management is presented.

Key words: *centrated approach, innovative development, enterprise personnel, management mechanism, strategic positioning.*

О. В. Лісойван

аспірант лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ОСОБЛИВОСТІ СМислової ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СИМВОЛІВ У ЖІНОК В СТАНІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

У статті розглядається питання реконструкції особистісних символів у роботі із жінками в стані дезадаптації. Здійснено аналіз та узагальнення причин виникнення стану дезадаптації в жінок. Стверджується, що реконструкція символів під час їх смислової інтерпретації особистістю є надійним та інформативним діагностичним інструментарієм. Зазначається, що реконструкція особистісних символів є не тільки показником наявного психологічного стану особистості, але й умовою усвідомлення причин і шляхів виходу зі стану дезадаптації в жінок. Систематизовано й узагальнено індикатори стану дезадаптації особистості, здійснено їх порівняння зі стандартизованими діагностичними методиками.

Ключові слова: особистісний символ, система особистісних символів, функції символів, реконструкція символів, смислова інтерпретація символів, стан дезадаптації особистості.

Постановка проблеми. Психічне напруження, що зростає, різкі зміни соціального середовища позначаються на психологічному стані значної кількості людей, на особливостях їхнього функціонування та здатності до адаптації. На сучасному етапі розвитку суспільства відходять у минуле чіткі розмежування суто жіночих сфер відповідальності, високий темп життя висуває більше вимог до становлення особистості жінки, що послаблюють її адаптаційні можливості, а отже, зростає потреба в пошуку засобів подолання стану дезадаптації в жінок. Реконструкція символів є одним із методів, що сприяє усвідомленню особистістю раніше неусвідомлюваних смислів. Це стає умовою подолання дезадаптаційного процесу, під час якого відбувається активізація внутрішніх ресурсів, розширюються можливості для вільного саморозкриття особистості та її більш реалістичного сприйняття себе й оточення.

Перешкодами на цьому шляху стають неузгодженість поглядів щодо визначення самого поняття «реконструкція» особистісних символів, виокремлення різних умов, що сприяють подоланню стану дезадаптації, відсутність систематизації видів реконструкції символів та узагальнення їхніх функцій.

Питання виявлення умов подолання стану дезадаптації із застосуванням реконструкції особистісних символів розглядали в межах різних концептуальних підходів такі науковці: Н. Пезішкіана (позитивна терапія); О. Копитіна, Т. Колошина, У. Байєр (арт-терапія) [1]; В. Назаревич (ізотерапія) [4]; І. Борейчук (фототерапія) [4]; Б. Тернер, М. Кляйн (пісочна терапія) [3]; В. Стюарт (символдрама); Н. Лінде (емоційно-образна терапія); О. Аялом (робота з метафоричними зображеннями); Б. Дорст, Р. Фогель

(робота з активною уявою); Н. Барден, Т. Вільямс [2] (робота з вербальною реконструкцією символу) та ін. Концептуальне підґрунтя вивчення реконструкції особистісних символів закладено в працях В. Назаревич, К. Юнга [6], Р. Ассаджіолі, Х. Льюїнера, А. Менегетті, Т. Яценко [5], Г. Ферса й інших дослідників.

Зазначається, що символ може бути психологічним засобом фасилітації процесів смислової динаміки на основі образної, вербальної, візуальної або колористичної реконструкції. І. Борейчук та В. Назаревич вважають, що «зміст наших вчинків і переживань є конструктором – породженням різних мовних і немовних знакових систем», якими ми користуємося на різних етапах свого життя [4, с. 41]. З. Фройд використовував дві стратегії реконструкції символів: шляхом асоціацій, які викликає в клієнта значення символу, а також шляхом інтерпретації в універсальній системі значень цього символу як загальноприйнятого для всіх часів та культур [2]. М. Кляйн вважала, що в разі знаходження зовнішньої репрезентації об'єкта для «внутрішнього переслідування» особистість «звільняється» від нього та надає можливість об'єкту знову стати «гарним». Для М. Кляйн символізація означає основу сублімації особистості [3]. В. Назаревич і І. Борейчук визначають наявність ідіоматичної мови, що містить конструктор «я бачу» у значенні «я розумію», і стверджують, що кожне зображення втілює спосіб бачення [4, с. 60]. Т. Яценко вказує на важливість реконструкції символів та їх систем для нормалізації психологічного стану особистості, а засобами для цього є малюнок, ліплення в поєднанні з використанням міні-фігурок, іграшок, просторових моделей тощо [5].

Процес пошуку і перетворення особистісних символічних смислів (їх реконструкція)

сприяє рефлексії уявлень особистості про себе. У кризових моментах життя людини можуть запускатися її захисні механізми. Ці механізми забезпечують блокування або формування «викривленого» (хибного) відображення у свідомості особистості того, що реально було представлено в її досвіді. Саме з «викривленими» уявленнями особистості про себе та про наявну кризову ситуацію пов'язані основні форми порушень функціонування особистості, внаслідок чого й виникає стан дезадаптації. Дослідження показали, що виникнення стану дезадаптації значною мірою зумовлене недостатнім рівнем усвідомлення особистістю самої себе, своїх сильних та слабких сторін, своїх потреб, недостатньою гнучкістю в пошуку стратегій їх задоволення, нереалістичним сприйняттям поточної ситуації. Формування реалістичного уявлення особистості про себе, власні потреби, ситуацію, оточення, стратегії дій позитивно впливає на створення умов для її адаптації. Використання реконструкції символів сприяє усвідомленню особистістю того, що є актуальним для неї, та може вказувати на психологічний дисбаланс в її адаптації з метою визначення шляхів віднов-

лення її цілісності та більш реалістичного сприйняття нею дійсності.

Мета статті – визначити причини виникнення стану психологічної дезадаптації особистості, з'ясувати особливості смислової інтерпретації символів у жінок у стані дезадаптації.

Виклад основного матеріалу. *Символ* розуміється нами як засіб фасилітації смислової динаміки, а *реконструкція символу* є процесом пошуку та перетворення смислів під час інтерпретації символів особистістю.

Під час роботи із жінками, що перебувають у стані дезадаптації, визначено найбільш поширені причини їх звернення до психолога: самотність, умови праці, міграція, розлучення, проблеми самореалізації, емоційна нестабільність (тривожність, хвилювання, агресія), участь чоловіка в антитерористичній операції (операції об'єднаних сил), вагітність та пов'язані з нею проблеми, стосунки із чоловіком або партнером, втрата близької людини (чоловіка, матері), зайва вага, виснаження, проблеми зі здоров'ям.

Усі причини звернення по психологічну допомогу розподілено за трьома напрямками: фізіоло-

Таблиця 1

Соціальні причини звернення жінок по психологічну допомогу

№	Причини звернення до психолога	Кількість звернень (%)
Соціальні причини		
1.	Проблеми в родині	40
2.	Міграція, переїзд в інше місто	6
3.	Втрата близької людини (чоловіка, матері)	2
4.	Участь чоловіка в бойових діях	1
5.	Матеріальний стан	1

Таблиця 2

Фізіологічні причини звернення жінок по психологічну допомогу

№	Причини звернення до психолога	Кількість звернень (%)
Фізіологічні причини		
1.	Панічні атаки	3
2.	Вітиліго та ін. кожні захворювання	3
3.	Зайва вага	3
4.	Проблеми вагітності (неможливість завагітніти без явних причин, або сама вагітність)	3
5.	Значне різке погіршення зору або слуху	2
6.	Невдалі наслідки пластичної операції	2
7.	Часткова втрата голосу, проблеми з поставою, рухомістю ніг	2

Таблиця 3

Психологічні причини звернення жінок по психологічну допомогу

№	Причини звернення до психолога	Кількість звернень (%)
Психологічні причини		
1.	Самотність	33
2.	Проблеми самореалізації	11
3.	Агресія	6
4.	Емоційна нестабільність (постійні зміни настрою, погіршення настрою та ін.)	4
5.	Тривожність, хвилювання	2
6.	Виснаження	2
7.	Негативізм	2

гічним, соціальним, психологічним, які зазвичай пов'язані між собою.

Соціальні причини, що зумовлюють звернення жінок по психологічну допомогу, представлено в таблиці 1.

Фізіологічні причини, що спонукають жінок звертатися по психологічну допомогу, представлені в таблиці 2.

Психологічні причини, через які жінки звертаються по психологічну допомогу, представлено в таблиці 3.

Варто зауважити, що більшість звернень жінок у стані дезадаптації до психолога спричинені психологічними проблемами.

Отже, найчастішими причинами звернення жінок по психологічну допомогу є: проблеми у родині (40%), самотність (33%), недостатня самореалізація (11%).

Наведені в таблицях 1–3 результати стосуються жінок із вираженими ознаками дезадаптації (за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда).

Під час порівняння показників жінок у стані дезадаптації й адаптованих жінок (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда) найбільшу різницю зафіксовано за такими показниками: серед жінок у стані дезадаптації низькі показники прийняття себе мали 41%, в адаптованих – лише 1%; високі показники емоційного дискомфорту в жінок у стані дезадаптації, а саме 27%, в адаптованих – лише 9%; низькі показники внутрішнього контролю в жінок у стані дезадаптації (29%), у адаптованих – 6% (див. рис. 1).

Якщо порівняти показники жінок у стані дезадаптації й адаптованому стані за методикою Р. Кеттелла, то найбільше відрізняються такі: у жінок у стані дезадаптації нерішучість (за чинником Н) – 16%, в адаптованих – 8%; відсутність адекватної самооцінки (за чинником MD) – 18%, в адаптованих – 0%; нонкомформізм – 37% та 16% відповідно (за чинником Q2), низький самоконтроль – 29% і 11% (за чинником Q3), домінантність – 28% та 7% відповідно (за чинником Е) (див. рис. 2).

Нами виокремлено *індикатори*, що можуть свідчити про наявність стану дезадаптації, за методикою «Неіснуюча тварина». Вони також різняться за такими показниками: 3 – наявність

рук, 7 – опорні елементи сильні, 9 – опорні елементи викривлені, 12 – очі заплющені, 13 – наявність носу, 18 – наявність вух, 22 – розмір великий, 23 – розмір маленький, 25 – розміщення в центрі, 27 – розміщення ліворуч, 29 – лінія-штрих, 34 – наявність тулуба, 36 – рухається (див. рис. 3).

У результаті аналізу рисунків досліджуваних із групи адаптованих жінок (за методикою «Неіснуюча тварина») можна дійти висновку, що більшість зображає на малюнку всі додаткові деталі (ніс, очі, вуха тощо), основна фігура зазвичай розміщується в центрі аркуша, розмір тварини великий або середній, лінії чіткі, плавні.

Для ілюстрації вищезазначеного наведемо результати (за методикою «Неіснуюча тварина»), одержані в процесі роботи із жінками в стані дезадаптації.

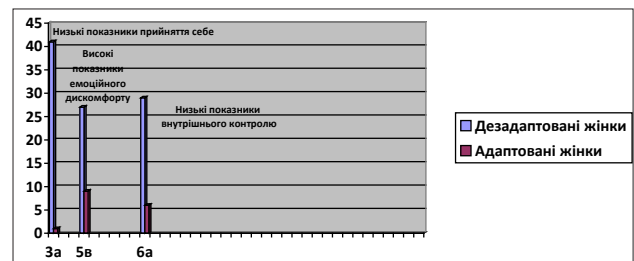


Рис. 1. Різниця показників у дезадапованих/адапованих жінок за методикою СПА

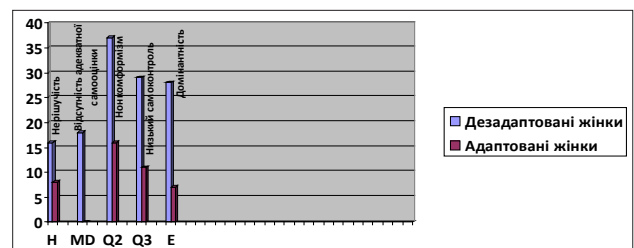


Рис. 2. Різниця показників у дезадапованих/адапованих жінок за методикою Р. Кеттелла

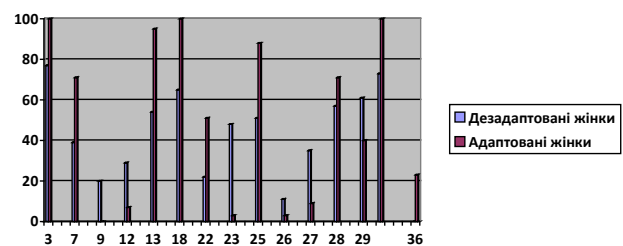


Рис. 3. Індикатори стану дезадаптації/адаптації в жінок за методикою «Неіснуюча тварина»

Таблиця 4

Індикатори стану дезадаптації в жінок за методикою «Неіснуюча тварина»

Шифр	Опорні елементи	Очі	Ніс	Хвіст до гори	Розмір	Розміщення в центрі	Лінії
110	слабкі, викривлені	заплющ.	відсутн.	відсутн.	середній	так	уривч.
132	сильні	заштрих.	наявний	відсутн.	маленький	так	штрих, уривч.
185	сильні	наявні	наявний	відсутн.	маленький	ні	рівна
187	слабкі	відсутні	відсутн.	відсутн.	маленький	ні	уривч.
200	слабкі	заплющ.	відсутн.	відсутн.	великий	ні	штрих, уривч.

Зауважимо, що на виражений стан дезадаптації особистості вказує одночасна наявність трьох або більше вищезазначених індикаторів (див. табл. 4).

Крім того, визначено низький показник прийняття себе в дезадаптованих жінок, що становить 41% (для порівняння, в адаптованих осіб – 1%). Це свідчить про низьку самооцінку таких жінок і підтверджується результатами, одержаними за методикою «Неіснуюча тварина» (індикатором низької самооцінки є маленький розмір зображеної тварини). Показник становить 48% у дезадаптованих жінок (в адаптованих – лише 3%). За допомогою коефіцієнта кореляції Кендалла виявлено наявність значущого кореляційного зв'язку між показниками «прийняття себе» – «розмір тварини маленький» ($t = -0,371$; $p \geq 0,01$) і «неприйняття себе» – «розмір тварини маленький» ($t = 0,310$; $p \geq 0,01$).

На підставі кореляційного аналізу встановлено наявність помірного від'ємного кореляційного зв'язку (за коефіцієнтом Кендалла) між показниками: «маленький розмір тварини», «наявність опорних елементів», «опорні елементи сильні», «хвіст до гори» та ін. (див. табл. 5).

І. Борейчук та В. Назаревич виокремлюють декілька функцій символічного зображення (далі назви функцій подано мовою оригіналу – О. Л.). Такою є насамперед *змістотворна*, що дає змогу автору усвідомити сенс переживань, вчинків, подій. *Деконструюча функція* полягає в можли-

вості формулювання особистістю нової системи смислів, що більш вірогідно відображає її внутрішню та зовнішню реальності. Завдяки *контейнуючій функції* почуття стримуються від несвідомого виявлення в реальному житті, відбувається їх трансформація. *Комунікативна* – є засобом сприйняття, перероблення та передачі інформації, у цьому сенсі може бути внутрішньоособистісним та міжособистісним аспектом комунікації. *Фокусуюча* (актуалізуюча) – дає змогу особистості актуалізувати певні події. Визначається також *стимулююча* й інші функції символічного зображення [4, с. 38].

Ми, вслід за І. Борейчук та В. Назаревич, виокремлюємо такі функції символу: *діагностичну* та *коригувальну* (під час застосування проєктивних діагностичних методик), а також *актуалізуючу*, *деконструюючу*, *змістотворну* (у процесі застосування методу тематичного малювання).

У процесі тематичного малювання із застосуванням реконструкції особистісних символів та систем символів смислової інтерпретація стає умовою для визначення шляхів виходу жінок зі стану дезадаптації. Наведемо приклад використання тематичних методик у роботі із жінкою, яка перебуває в стані дезадаптації, з метою ілюстрації функцій символу (див. табл. 6).

Варто зазначити, що первинне усвідомлення змісту символу автором значно відрізнялося від вторинного (кінцевого) його змісту. Деякі із жінок вказували на трансформацію символів у процесі

Таблиця 5

Кореляційний аналіз помірного від'ємного кореляційного зв'язку

Показник (індикатор)	Наявність опорних елементів	Опорні елементи сильні	Хвіст до гори	Наявність верхніх кінцівок
Маленький розмір зображення тварини	- 0,364	- 0,399	- 0,306	- 0,331
Інтерпретація змісту індикатора	Відчуття стабільності, характер контролю за своїми судженнями та рішеннями (Л. Столяренко, І. Жуковський та ін.)	Обміркованість, раціональність рішень (Л. Столяренко, І. Фурманов)	Ставлення до своїх дій, рішень, вчинків позитивне (Л. Столяренко, І. Жуковський, І. Фурманов)	Комунікативна сфера особистості (І. Жуковський, О. Романова)

Таблиця 6

Функції символу

Шифр досліджуваного – № 110	Методика «Горщик»	Методика «Родина у вигляді тварин»
Функції символу		
Актуалізуюча	Схожий на склянку. Заповнений темною рідиною наполовину.	Хлопець – ведмідь, я – ведмедичка. У ведмеда добрі очі, ми схожі. У ведмедичці великі кігті.
Стимулююча	Ця рідина в мені, хочу її позбутися, бо вона як отрута для мене.	Але у ведмедичці дуже великі кігті на лапах (ознака агресії) порівняно з ведмедем.
Змістотворна	Ця «рідина в тобі», про що це? Мій негатив.	Дійсно, він завжди добрий та уважний до мене, я буваю іноді агресивна щодо нього.
Деконструюча	Все ж гарно. У мене є хлопець. Я частково заробляю гроші, мені є де жити.	Мені треба бути іншою в спілкуванні з ним.
Контейнуюча (утримуюча)	Контейнер – горщик для збирання негативу.	Образи тварин як контейнер для визначення ролей у стосунках.
Катарсична	У мене «склянка наполовину повна, а не пуста» (метафора).	Він у мене добрий, у нас багато чого спільного.

малювання, наприклад, «хотілося намалювати одну тварину, а тварина була схожа на іншу, існуючу». Систематизація й аналіз малюнка за такими функціями символу, як: комунікативна, актуалізуюча, стимулююча, змістотворна, деконструююча, контейнуюча та катарсична, дозволяє якісно опрацювати зміст символів особистості, виокремити систему символів, що позначає проблему та шляхи її вирішення в процесі вторинного усвідомлення особистістю змісту символів.

Отже, пошук та перетворення смислів (реконструкція) особистісних символів можуть допомогти людині усвідомити актуальну ситуацію та віднайти її власні помилкові смисли, які не відповідають дійсності; сформулювати нову систему смислів, що більш реалістично відображає внутрішню та зовнішню ситуацію функціонування особистості.

Висновки. Узагальнення причин виникнення стану дезадаптації в жінок підтвердило доцільність виокремлення стану дезадаптації за *фізіологічними, соціальними та психологічними показниками*, серед яких переважають відчуття самотності, складності в міжособистісних стосунках, проблеми самореалізації. Виокремлено *індикатори стану дезадаптації* в жінок. Зазначено, що реконструкція особистісних символів під час їх смислової інтерпретації є інформативним діагностичним інструментарієм. Процес пошуку і перетворення смислів (реконструкції) символів не тільки є показником стану дезадаптації особистості, але й умовою виходу із цього стану. Аналіз проєктивних методик за такими *функціями символу*, як: комунікативна, актуалізуюча, стимулююча, змістотворна, деконструююча, контейнуюча та катарсична, дозволяє якісно опрацювати зміст

особистісних символів малюнка, виокремити систему символів проблеми, умови її вирішення. Робота із символом, на наш погляд, можлива лише в разі комплексного підходу, що передбачає застосування різних методів його реконструкції та виокремлення важливих функціональних індикаторів. Застосування різних видів реконструкції символів під час їх змістової інтерпретації дає змогу усвідомити внутрішні процеси особистості, причини її адаптаційного дисбалансу та знаходити шляхи його подолання.

Перспектива нашого дослідження полягатиме в подальшому, більш ґрунтовному вивченні функцій символів та встановленні статистично значущих причинно-наслідкових залежностей між експериментальними змінними.

Література:

1. Баер У. Творческая терапия – терапия творчеством. М.: Класс, 2013. 552 с.
2. Барден Н., Уильямс Т. Слова и символы. Язык и коммуникация в терапии. Х.: Гуманитарный центр, 2012. 180 с.
3. Кляйн М. Значение символаобразования в развитии Эго. Психологические труды: в 6 т. Ижевск: ERGO, 2007. Т. 2 : Любовь, вина и репарация. 386 с.
4. Назаревич В., Борейчук І. Метафора. Психологія зображення. К.: WISEBEE, 2017. 224 с.
5. Аврамченко С. и др. Теория и практика глубинной психокоррекции / под ред. Т. Яценко. Донецк: ДИПиП, 2008. 268 с.
6. Юнг К. Аналитическая психология: теория и практика. Тавистокские лекции. СПб.: Азбука-классика, 2007. 240 с.

Лисойван Е. В. Особенности смысловой интерпретации символов у женщин в состоянии дезадаптации

В статье рассматривается вопрос реконструкции личностных символов в работе с женщинами, находящимися в состоянии дезадаптации. Произведен анализ и обобщены причины, приводящие к проявлению у женщин состояния дезадаптации. Утверждается, что реконструкция символов в процессе их смысловой интерпретации является надежным и информативным диагностическим инструментарием. Акцентируется внимание на том, что реконструкция личностных символов не только является показателем реального психологического состояния личности, но и позволяет определить причины и пути выхода женщин из состояния дезадаптации. Систематизированы и обобщены индикаторы состояния дезадаптации личности, осуществлено их сравнение со стандартизированными диагностическими методиками.

Ключевые слова: *личностный символ, система личностных символов, реконструкция символа, функции символов, смысловая интерпретация символов, состояние дезадаптации личности.*

Lisoivan O. V. Features of the semantic interpretation of symbols in women in a state of disadaptation

In the article deals with the question of using the reconstruction of personal symbols in work with women in a state of disadaptation. The analysis and generalization of the causes leading to the manifestation of disadaptation in women are analyzed. It is claimed that the reconstruction of symbols in the process of their semantic interpretation is a reliable and informative diagnostic tool. Attention is focused on the fact that the reconstruction of personal symbols is not only an indicator of the real psychological state of the individual, but also allows to determine the causes and ways of women's exit from the disadaptation. Systematized and generalized indicators of the state of disadaptation of personality, compared with standardized diagnostic techniques.

Key words: *personal symbol, system of personal symbols, reconstruction of symbol, function of symbols, semantic interpretation of symbols, state of disadaptation of individual.*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ І ЛІКАРІВ НА ЇХ ДОМІНУЮЧИЙ ВИД ІНТУЇЦІЇ

У статті наведено практичне дослідження впливу індивідуально-психологічних характеристик на домінуючий вид інтуїції студентів і лікарів. Порівняльний аналіз проведено окремо для двох груп досліджуваних з урахуванням різних рівнів структури особистості: індивіда, особистості, індивідуальності.

Ключові слова: особливості інтуїції, порівняльний аналіз інтуїції, вплив на інтуїцію.

Постановка проблеми. Дослідження інтуїції в психологічній літературі переважно має теоретичний характер та обмежується розкриттям різноманітних підходів до розуміння цього феномену, його видів і загальних особливостей. Така позиція зумовлена неочевидністю функціонування механізмів інтуїції, що ускладнює її практичне дослідження. Розуміння феномену інтуїції, а саме її зв'язку з іншими психологічними властивостями, дасть змогу взаємодіяти з нею та впливати через призму інших характеристик. Особливо важливим є розуміння інтуїції у зв'язку з лікарською професією, у якій саме інтуїція відіграє важливу роль у прийнятті рішень, що можуть коштувати здоров'я та життя.

Незважаючи на труднощі у вивченні феномену, науковці ХХІ ст. роблять активні спроби дослідити інтуїцію у зв'язку з різноманітними особливостями особистості. Т.В. Корнілова говорить про позитивний зв'язок інтуїції з емоційним інтелектом і рефлексивністю, вказуючи на відсутність її зв'язку з аналітичними здібностями [1, с. 5]. Значна частина науковців розглядають інтуїцію через її актуалізацію в творчому акті – А.А. Матюшкіна, Є.К. Жуковська, В.В. Миронов, А.В. Бондаренко [2, с. 98]. Деякі дослідники акцентують увагу на значній ролі інтуїції у професійній діяльності відповідно до різних галузей наукового знання: Т.М. Щербакова, С.В. Кабанова – у педагогічній, І.І. Бенедиктів, Ю.І. Чертков – у медичній, В.О. Заболотна, В.А. Дмитрієва підкреслюють роль інтуїції для прийняття рішень у менеджменті [3, с. 274].

Мета статті. Нашою ціллю є визначення тих характеристик на трьох рівнях структури особистості, які впливають на чуттєву та раціональну інтуїцію лікарів і студентів.

Виклад основного матеріалу. Орієнтуючись на результати попереднього етапу дослідження (наведено в журналі «Науковий вісник Херсонського державного педагогічного університету № 2/2018,

А.О. Лобанова «Психологічні особливості інтуїції студентів вищих медичних навчальних закладів та практикуючих лікарів»), виявлено, що студенти мають більш розвинений раціональний вид інтуїції, а лікарі – чуттєвий, тож виникає необхідність дослідити ці характеристики окремо для двох груп. Щоб краще зрозуміти, чим зумовлена така різниця, виникає необхідність дослідити обрані групи на різних рівнях структури особистості: індивіда, особистості, індивідуальності.

Було обрано різноманітні методики, які можуть забезпечити необхідне для нас комплексне дослідження особистості.

Для дослідження на рівні індивіда використано методику «Тест Айзенка», який має дві шкали: екстраверсія – інтроверсія та нейротизм. Ці характеристики лежать в основі темпераментів і вказують на вроджені особливості особистості.

Для дослідження на рівні особистості вирішено використати методику «Тест Кеттела». Шкали, які лежать в основі методики, є характерологічними особливостями, які через свою різноманітність дозволяють різносторонньо зрозуміти психологічні особливості досліджуваних груп.

Наступна методика, яка була використана для дослідження, розкриває досліджуваних на рівні індивідуальності та називається «Діагностика рівнів особистісної готовності до ризику (PSK Шуберта)». Обрана методика дозволяє дослідити властивість, розкриваючи індивідуальний стиль діяльності та поведінки, тобто розкриває людину на рівні індивідуальності.

Для виявлення впливу типів і властивостей мислення, які визначають особливості інтуїції досліджуваних груп, використаємо множинний регресійний аналіз, оскільки досліджуємо вплив не одної, а кількох змінних на ознаку, яка нас цікавить.

Перед застосуванням множинного регресійного аналізу нами було встановлено, що масив даних, який використовується, має нормальний розподіл.

Проведення первинного кореляційного аналізу показало можливість застосування множинного регресійного аналізу, оскільки між змінними параметрами інтуїції та іншими характеристиками особистості було виявлено зв'язки, тому використання такого методу обробки даних є доцільним.

Множинний регресійний аналіз проводився окремо для двох груп досліджуваних – студентів і лікарів, тому розглянемо отримані результати почергово.

Вплив індивідуально-психологічних характеристик на домінуючий вид інтуїції особистості лікарів.

У процесі попереднього етапу дослідження було встановлено, що у групи студентів домінуючим видом інтуїції є раціональна, саме тому ми досліджуємо ті фактори особистості, які впливають на цю характеристику.

Коефіцієнт множинної кореляції ($R=0,743$) вказує на те, що модель є статично достовірною та її можна інтерпретувати. Коефіцієнт множинної детермінації ($R^2=0,653$) вказує, що 65,3% дисперсії змінної «раціональна інтуїція» зумовлені впливом змінних, які ми будемо далі аналізувати.

Наступним кроком є інтерпретація коефіцієнта Фішера (F), рівень значимості якого становить 0,00, що менше за 0,05, а отже, результати варті інтерпретації, отримана модель не є випадковою.

Розглядаючи таблицю коефіцієнтів, звертаємо увагу на значення константи ($const$) – вибираємо ті, де sig менше 0,05. Для цієї моделі вона є достовірною.

Показник стандартизованих β -коефіцієнтів свідчить про частину вкладу кожної змінної до цієї моделі. Для змінної «низька нормативність – висока нормативність» він становить (-0,260), для змінної «практичність – мрійливість» креативності – 0,567; консерватизм – радикалізм – 0,513; готовність до ризику – (-0,142); невротичність – (-0,123). Для написання регресійного рівняння використаємо B -коефіцієнт, що становить собою коефіцієнт регресії.

Результати проведення регресійного аналізу узагальнено представимо в табл. 1.

Відповідно до отриманих результатів можемо скласти таке рівняння регресійного аналізу, згідно з формулою $y = b_1x_1 + b_2x_2 + b_nx_n + 2,507e$.

Підставивши значення, отримуємо:

$$y = 4,197x_1 + 0,192x_2 + 0,250x_3 + 0,191x_4 - 0,173x_5 - 0,107x_5 + 2,44e$$

Розтлумачимо значення кожного складника вищенаведеного рівняння:

y – раціональна інтуїція;

x_1 – практичність-мрійливість;

x_2 – консерватизм-радикалізм;

x_3 – схильність до ризику;

x_4 – низька нормативність-висока нормативність;

x_5 – невротизм;

e – константа.

Таким чином, проведений регресійний аналіз дає змогу стверджувати, що на раціональний вид інтуїції студентів впливають такі параметри, як невротизм, нормативність поведінки, практичність, консерватизм і схильність до ризику.

Проведемо якісний аналіз отриманих результатів. Розглянемо перший параметр, який вказує на вплив **невротизму** на раціональну інтуїцію. Цей параметр розкриває характеристику особистості на рівні індивіда. Як бачимо з табл. 1, такий зв'язок є зворотнім, тобто раціональна інтуїція буде вищою за меншого рівня невротизму особистості. Як ми знаємо, однією з характеристик раціональної інтуїції є пришвидшення діяльності різних психічних процесів, саме тому можемо припустити, що високий рівень невротизму особистості заважатиме цій діяльності. Чим стійкішою є людина, тим рівень невротизму в неї буде меншим, а отже, вона має більше шансів для розвитку раціонального виду інтуїції.

На рівні особистості спостерігається вплив на раціональну інтуїцію таких характеристик, як нормативність поведінки, практичність і консерватизм.

Параметр **«нормативність поведінки»** робить позитивний вклад у параметр раціональної інтуїції. Особистість схильна до постійності, має розвинуте почуття відповідальності та дотримується загальних моральних правил і норм, має вищий рівень раціональної інтуїції. Допускаємо, що завдяки такій специфіці прийняття світу та способу життя особистість заглиблюється у сутність проблеми чи ситуації, в якій людина опинилася. Для особистості важливо оцінити ситуацію

Таблиця 1

Вплив індивідуально-психологічних особливостей на раціональний вид інтуїції студентів

Параметр, що характеризується	Назва шкали				
	Невротизм	Низька нормативність – висока нормативність	Практичність – мрійливість	Консерватизм – радикалізм	Схильність до ризику
	індивід				особистість
R	0,743				
R ²	0,653				
β	-0,115	-0,260	4,955	0,313	0,279
B	-0,107	-0,173	4,197	0,192	0,250

та зіставити її з загальноприйнятими нормами, вибрати такий спосіб реагування та діяльності, який не суперечитиме загальним правилам. Саме фактор оцінки конкретної ситуації є важливою ознакою, яка характеризує раціональну інтуїцію особистості.

Позитивний вклад у використання інтуїції робить також змінна «**практичність – мрійливість**». Це означає, що особистість із більшою раціональністю й орієнтацією на зовнішню реальність матиме вищий рівень раціональної інтуїції. Саме таке «холодне» ставлення до життя, більша схильність до розвитку мисленнєвих процесів сприятиме розвитку раціональної інтуїції. Вплив цієї характеристики є досить передбачуваним, оскільки саме пришвидшення перебігу в особистості окремих розумових процесів, зокрема мислення, характеризує раціональну інтуїцію. Незважаючи на те, що у цьому виді інтуїції деякі ланки мисленнєвого процесу упускаються, загальний мисленнєвий розвиток сприятиме кращому розвитку раціонального виду інтуїції.

Останньою характеристикою, яка робить внесок у раціональний вид інтуїції на рівні особистості, є параметр «**консерватизм – радикалізм**». Такий внесок має позитивний характер – збільшення однієї характеристики приводить до збільшення іншої. Особистість із високим рівнем консерватизму характеризується стійким ставленням до традицій, спротивом змінам та інноваціям, сумнівами щодо нових ідей і принципів. Допускаємо, що саме вибір звичних способів реагування дає можливість для кращого розвитку раціонального виду інтуїції, оскільки дозволяє краще розуміти конкретні ситуації. Такі люди орієнтовані на конкретну реальну діяльність, саме це дозволяє їм звертати увагу на деталі та бути ситуаційно зорієнтованими, що є важливим для діяльності раціональної інтуїції, де апеляція йде не до досвіду, а до ситуацій.

На рівні індивідуальності позитивний внесок у раціональний вид інтуїції студентів робить характеристика «**схильність до ризику**». Вплив цієї характеристики видається досить непередбачуваним для нас, але можна допустити, що інтуїція буде більш розвинена в тому випадку, де є для цього необхідність. Саме тому особистості

з вищим рівнем цієї характеристики матимуть більш виражену раціональну інтуїцію, котра виступає як своєрідний психологічний механізм захисту і сприяє її використанню у ситуаціях, де потрібно прийняти максимально правильне рішення.

Вплив індивідуально-психологічних характеристик на домінуючий вид інтуїції особистості лікарів.

Домінуючим видом інтуїції лікарів є раціональна, тому звертаємося детальніше до аналізу цього виду інтуїції, визначивши ті характеристики, які на неї впливають.

Коефіцієнт множинної кореляції ($R=0,703$) вказує на те, що модель є статично достовірною та її можна інтерпретувати. Коефіцієнт множинної детермінації ($R^2=0,595$) говорить, що 59,5% дисперсії змінної «чуттєва інтуїція» зумовлені впливом предикаторів, тобто тих змінних, які ми будемо далі інтерпретувати та вважати достовірно значимими.

Розглянемо рівень статистичної значущості отриманих результатів. Для цього проаналізуємо критерій Фішера (Sig). Він становить 0,03, що менше 0,05. Тому отримана нами модель не є випадковою, ми можемо довіряти її результатам.

Звертаємо увагу на нестандартизовані коефіцієнти В, які надалі будуть використані для написання регресійного рівняння. Р – рівень значення константи – є меншим за 0,01 (становить 0,00), що свідчить про достовірність моделі. Показник стандартизованих β -коефіцієнтів свідчить про частину вкладу кожної змінної. Маємо такі результати: вплив фактору за змінною «стриманість – експресивність» на чуттєву інтуїцію становить 0,175; вплив фактору «жорсткість – чуттєвість» має від'ємне значення та становить (-0,395); вплив змінної «практичність – мрійливість» становить 0,122; змінна «екстравертованість – інтровертованість» становить 1,031. Врахуємо, що рівень значимості (sig) кожного показника лежить у допустимій нормі (sig<0,05).

Результати проведення регресійного аналізу узагальнено представимо в табл. 2.

Відповідно до отриманих результатів, можемо скласти таке рівняння регресійного аналізу, згідно з формулою $y=b_1x_1+b_2x_2+b_nx_n+e$.

Підставивши значення, отримуємо:

Таблиця 2

Вплив індивідуально-психологічних особливостей лікарів на чуттєвий вид інтуїції

Параметр, що характеризується	Назва шкали				
	Екстра- / інтровертован. індивід	Стриманість – експресивн.	Жорсткість – чутливість	Практичність – мрійливість	Схильність до ризику
R	0,703				
R ²	0,595				
β	-0,121	0,175	-0,395	0,122	0,204
B	-1,171	0,191	-5,14	0,186	0,153

$$y = -5,14x_1 + 0,153x_2 + 0,191x_3 + 0,191x_4 - 1,171x_5 + 2,507e$$

Розтлумачимо значення кожного складника вищенаведеного рівняння:

- y – чуттєва інтуїція;
- x_1 – жорсткість – чутливість;
- x_2 – схильність до ризику;
- x_3 – стриманість – експресивність
- x_4 – практичність – мрійливість
- x_5 – екстравертованість – інтровертованість;
- e – константа.

Проведемо якісний аналіз впливу індивідуально-психологічних особливостей лікарів на їх чуттєвий вид інтуїції. Характеристики, які впливатимуть, розглянемо аналогічно до попереднього аналізу на різних рівнях структури: індивіда, особистості, індивідуальності.

На рівні індивіда негативний вклад на параметр чуттєвої інтуїції робить параметр **«екстравертованість – інтровертованість»**, який вказує на те, що чуттєва інтуїція буде більш розвинутою в інтровертів. Такий тип особистостей більше сконцентрований на своєму внутрішньому світі, а не на життєвих подіях і явищах. Саме тому їхні рішення приймаються на основі чуттєвих образів, що і є характерним для чуттєвого виду інтуїції. В основі такого виду інтуїції особистості лежить процес сприймання, завдяки якому людина через минулий досвід здатна швидко ототожнювати те, що було раніше. Оскільки інтроверти є більш сконцентрованими та стриманими, можемо допустити, що їм допомагають саме такі характеристики.

На рівні особистості на чуттєву інтуїцію впливають такі параметри: стриманість – експресивність, жорсткість – чутливість, практичність – мрійливість.

Показник **«стриманість – експресивність»** робить позитивний внесок у параметр «чуттєва інтуїція». Саме це дозволяє нам стверджувати, що люди, які вміють володіти собою та своїми емоційними станами, матимуть вищий рівень розвитку чуттєвої інтуїції. Необхідність в інтуїції, особливо в лікарській діяльності, виникає часто саме у критичних ситуаціях, де, незважаючи ні на що, необхідно зберігати спокій і «холодний розум». Їх «інтуїтивні пошуки» не затьмарюються яскравими емоціями. Саме обережність і розсудливість допомагає лікарям ототожнювати те, що було у їх досвіді раніше, та інтегрувати його з новими проблемними ситуаціями, коли виникає необхідність в інтуїції.

Наступний параметр називається **«жорсткість – чутливість»**. Варто зазначити, що цей внесок негативний – інтуїція буде вищою у тих лікарів, які є більш чутливими. Багатство емоційних переживань, здатність до співпереживання і розуміння інших людей сприятиме її розвитку. Чим

краще вміння відчувати емоційні стани, тим краще лікарі зможуть інтегрувати минулий «чуттєвий досвід» і зіставляти його з новою ситуацією.

Позитивний вклад у чуттєву інтуїцію робить змінна **«практичність – мрійливість»**. Незважаючи на потребу в розумінні емоційного стану інших, саме більш практичні лікарі матимуть вищий рівень розвитку чуттєвої інтуїції. Тобто, чуттєва інтуїція не означає «літати в хмарах» та жити в ілюзіях. Для неї необхідними є висока швидкість рішення практичних задач, що і дозволяє швидко ототожнювати те, що сприймалося та було у досвіді раніше, забезпечуючи високий рівень розвитку чуттєвої інтуїції.

На рівні індивідуальності тим параметром, який впливає на чуттєву інтуїцію особистості, є **«схильність до ризику»**. Це означає, що в практикуючих лікарів із краще розвинутою інтуїцією схильність до ризику теж буде більшою, оскільки зв'язок має позитивний характер. Як бачимо, цей чинник спостерігався як такий, що впливав також і на раціональну інтуїцію студентів. Виходячи з цього, варто сказати, що він позитивно впливає на різні види інтуїції – як на чуттєву, так і на раціональну. Тобто, в особистості, схильної до ризику, спостерігається вищий рівень розвитку інтуїції, а яким буде її домінуючий вид – залежить від індивідуально-психологічних характеристик особистості. Інтуїція ніби «вмикається» тоді, коли виникає необхідність прийняти максимально правильне й оптимальне рішення.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу встановити, що на раціональну інтуїцію студентів впливають такі характеристики: нейротизм, нормативність поведінки, консерватизм. Чуттєва інтуїція лікарів визначається такими характеристиками, як екстраверсія, стриманість, чутливість, практичність. Важливим для дослідження стало те, що «схильність до ризику» є тією характеристикою, що впливає на інтуїцію в обох досліджуваних групах та є ознакою особистості на рівні індивідуальності.

Література:

1. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна). Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 5.
2. Орлов И.К. Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач. Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 97–109.
3. Щербакова Т.Н. Интуиция как компонент педагогического творчества современного педагога. Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 273–275.

Лобанова А. О. Сравнительный анализ влияния индивидуально-психологических характеристик студентов и врачей на их доминирующий вид интуиции

В статье представлено практическое исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на доминирующий вид интуиции студентов и врачей. Сравнительный анализ проведен отдельно для двух групп испытуемых с учетом различных уровней структуры личности: индивидуума, личности, индивидуальности.

Ключевые слова: *особенности интуиции, сравнительный анализ интуиции, влияние на интуицию.*

Lobanova A. O. Comparative analysis of the influence of individual psychological characteristics of students and doctors on their dominant intuition

The article presents a practical study of the influence of individual psychological characteristics on the dominant intuition of students and doctors. The comparative analysis was conducted separately for the two groups of respondents, taking into account different levels of the personality structure: individual, personality, and individuality.

Key words: *peculiarities of intuition, comparative analysis of intuition, influence on intuition.*

В. І. Мозговийкандидат психологічних наук,
докторант кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПРЕС-АНКЕТИ У ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДБОРІ МОЛОДОГО ПОПОВНЕННЯ

У статті наведено приклад застосування експрес-анкети у якості допоміжного психодіагностичного інструменту визначення придатності молодих людей до служби в армії на етапі їх професійно-психологічного відбору у військкоматі. Анкета може використовуватися як психологами, так і офіцерами – старшими команд, що займаються профвідбором молодого поповнення від військових частин Збройних Сил України.

Ключові слова: експрес-анкета, професійно-психологічний відбір, молоде поповнення, військово-службовець.

Постановка проблеми. Практика життєдіяльності військ свідчить про те, що сьогодні в Збройних Силах України (далі – ЗСУ) напрацьовані методики психологічного відбору, на жаль, не можуть бути ефективним інструментом у відборі молодого поповнення на строкову службу. Перш за все, це зумовлено відсутністю психометрично вивіренних тестових методик, які дозволяють на основі отриманих психодіагностичних критеріїв достовірно визначити придатність або непридатність особи, що призивається до вимог військової служби [1]. По друге, «робочий конфлікт» між представником військкомату, якому за будь-яку ціну потрібно виконати план призову, та представником військової частини, який хоче відібрати фізично і психологічно здорове молоде поповнення, ставить під сумнів наявність об'єктивності психодіагностичних даних в особовій справі призовника. Причини цього конфлікту досить глибокі, вони кореняться не тільки в економічній скруті в державі і, відповідно, неможливості повністю перевести армію на контрактну основу, як це робиться у більшості країн Євросоюзу, а й у відсутності обґрунтованої концептуальної моделі психологічного супроводу військовослужбовців, починаючи з етапу професійно-психологічного відбору і закінчуючи звільненням у запас.

Водночас часткове вирішення цього питання можливе, якщо офіцерів – старших команд, які займаються професійно-психологічним відбором молодого поповнення, озброїти, крім наявних методик, певним допоміжним психодіагностичним інструментом. Особливо це важливо у ситуації, яка потребує прийняття рішення в досить обмеженому часі.

Зусилля дослідників щодо створення ефективною системи психологічного відбору зосереджувалися на окремих військових спеціальнос-

тях і курсантах ВВНЗ (А.П. Москаленко, 2002); військових моряків (І.А. Сапов, А.С. Солодков, 1985; М.С. Корольчук 1996, 2003); військових водіїв (В.А. Вайсман, М.Д. Брейдо, 1981; М.В. Макаренко 1996); бійців загонів спеціального призначення (Д.І. Сохадзе, 2004). Окремі аспекти вирішення проблеми психологічного відбору військовослужбовців служби за контрактом знайшли своє відображення у роботах В.В. Стасюка, 2003; Н.А. Агаєва, Е.С. Литвиненко, 2005; Г.М. Ржевського, 2007 [2, с. 267]. Однак поза увагою досі залишаються молоді призовники на строкову службу. Концептуально обґрунтовані психодіагностичні критерії вимог і визначення придатності до військової служби зосереджені переважно на дослідженні рівня нервово-психічної стійкості, акцентуації характеру та темпераменту. Ці критерії частково розкривають психофізіологічні та психологічні властивості особистості призовника. Водночас залишаються поза увагою такі важливі індивідуально-психологічні властивості, як інтелект і мотивація [2, с. 269].

У зв'язку зі збільшенням вікового цензу призову (від 20 років), важливим критерієм, що впливає на психоемоційний стан призовника та його поведінку, стає «розірвання» сталих соціальних стосунків, зокрема з коханою людиною, особливо, коли вже склався цивільний шлюб і є постійні статеві стосунки, коли народжується дитина. Певні трансформаційні процеси у суспільстві «фактично приводять к формуванню девіантних форм маскулинності, которые противостоят нормативным моделям» [3, с. 14]

На жаль, ці важливі особистісні соціально-демографічні дані ніяк не відображаються в особовій справі призовника.

Таким чином, застосування допоміжного змістовного інструменту підвищення ефективності

процедури психологічного відбору, зокрема у прийнятті попереднього рішення щодо придатності призовника до строкової служби у лавах ЗСУ, має особливу актуальність і гостроту.

Мета статті полягає у вивченні застосування експрес-анкети у якості допоміжного діагностичного інструменту для визначення психологічної придатності призовників до строкової служби. Завдання дослідження:

1. Провести апробування експрес-анкети професійно-психологічного відбору призовників на строкову службу.

2. Визначити основні критерії первинного психологічного портрета призовника, які можуть впливати на його придатність до строкової служби в армії.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, досить ефективним допоміжним інструментом у прийнятті рішення щодо умовної придатності / непридатності особи до служби в армії, з боку представника військової частини ЗСУ, може бути використаний апробований нами опитувальник у вигляді експрес-анкети.

Цей документ був розроблений психологами 8-го Чернігівського навчального центру Державної спеціальної служби транспорту (далі – НЦ ДССТ) для офіцерів – старших груп, що займаються відбором молодого поповнення у військкоматах країни в період призову строковиків. Анкета

була апробована на 297 молодих призовниках, відібраних до служби у 8-му НЦ ДССТ, та отримала високу експертну оцінку від офіцерів, які нею користувалися під час проведення індивідуальної бесіди. Так, фахівцями визначається, що основним завданням індивідуальної бесіди психолога з військовослужбовцем є уточнення тих його особистісних психологічних характеристик, що були встановлені під час вивчення документів [4, с. 7]. Фактично експрес-анкета є поєднанням проведення структурованої індивідуальної бесіди й одночасно психодіагностичною процедурою.

У табл. 1 представлено питання експрес-анкети та їх психологічний зміст, який дозволяє скласти первинний психологічний портрет призовника під час проведення професійно-психологічного відбору молодого поповнення. Це допомагає офіцеру – старшому групи у комплексі з іншою інформацією (медичних і соціально-демографічних показників) прийняти остаточне рішення щодо зарахування призовника до команди або аргументовано довести працівникам військкомату необхідність його подальшого медичного чи психічного обстеження.

Анкета містить 12 питань, які зазвичай ставляться під час проведення співбесіди з призовником у приміщенні військкомату психологом частини, а за його відсутності – офіцером частини – старшим групи.

Таблиця 1

Експрес-анкета визначення первинного психологічного портрета призовника

№	Питання	Психологічний зміст
1	Чи є бажання служити в армії?	Наявність мотивації полегшує адаптацію та дотримання вимог і наказів командирів.
2	Чи мало місце розлучення / смерть / позбавлення батьківських прав, батьків і у якому віці?	Наявність психотравмуючої ситуації вказує на порушення ідентифікації: конфліктність, прояви агресії, схильність до емоційного зриву, непокори наказам командирів.
3	Як ти оцінюєш сьогодні якість взаємин зі своїми батьками?	Проекція якості побудови ефективних відносин у колективі з командирами та начальниками. Виявлення того, чи є взаємини в батьківській сім'ї достатнім і необхідним ресурсом.
4	Чи можеш піти наперекір батькові / вітчиму «просто так, із принципу»?	Схильність до конфліктної поведінки, протесту та непокори.
5	Чи були випадки, коли ти тікав з дому? (Або думав втекти з дому. Чому?)	Схильність до непокори, бродяжництва, ризику СЗЧ. Можлива прихована психопатологія. Деадаптація до умов військової служби.
6	У минулому ти або твої близькі родичі лікувалися / відвідували лікарів: неврологів чи психіатрів?	Ризик рецидиву психічних / неврологічних розладів, як наслідок, можлива ВЛК (комісація).
7	Чи були у тебе, в твоєї сім'ї або близьких родичів випадки скоєння суїциду (суїцидальні думки)?	Виявлення схильності до спроб суїциду або суїцидальної поведінки.
8	Чи є в тебе близькі надійні друзі? Скільки їх?	Вивчається наявність ресурсу та досвіду у побудові адекватних соціальних взаємин.
9	Які у тебе на цей момент стосунки з дівчиною?	Психологічна залежність від стосунків із протилежною статтю: ймовірна схильність до емоційного зриву, суїцидальних думок, розсіяність уваги, ймовірні протестні реакції.
10	Чи займався спортом, відвідував спортивні гуртки або мав роботу з фізичними навантаженнями?	Навички щодо підтримання режиму та самодисципліни. Досвід і вміння переносити психофізичні навантаження.
11	Чи є досвід роботи/навчання за останній рік?	Вивчається наявність соціально-зрілої та відповідальної поведінки.
12	Чи є в тебе плани на майбутнє та мета в житті?	Налаштованість на досягнення успіху, подолання перешкод, відповідальність за своє майбутнє.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу за Пірсоном

	Розлучення батьків	Якість взаємин із батьками	Піти наперекір батьку / вітчиму	Втечі з дому	Випадки суїциду в сім'ї	Близькі друзі	Займався спортом	Заняття за останній рік	Мета в житті
Розлучення батьків	Кореляція Пірсона	,410**	,076	,031	,019	-,052	-,016	-,063	,189**
	Значення	,000	,191	,599	,744	,375	,780	,279	,001
Якість взаємин із батьками	Кореляція Пірсона	1	,195**	,164**	,003	,110	-,009	-,011	,148*
	Значення	,000	,001	,005	,956	,059	,872	,846	,011
Піти наперекір батькові / вітчиму	Кореляція Пірсона	,076	1	,022	,100	,144*	-,018	-,016	-,010
	Значення	,191	,001	,709	,086	,013	,758	,785	,859
Втечі з дому	Кореляція Пірсона	,031	,022	1	,260**	,043	,153**	,036	,081
	Значення	,599	,005	,709	,000	,465	,008	,534	,162
Випадки суїциду в сім'ї	Кореляція Пірсона	,019	,100	,260**	1	,093	,213**	-,036	,081
	Значення	,744	,956	,086	,000	,108	,000	,538	,162
Близькі друзі	Кореляція Пірсона	-,052	,110	,144*	,043	1	,034	,030	,040
	Значення	,375	,059	,013	,465	,108	,564	,606	,489
Займався спортом	Кореляція Пірсона	-,016	-,009	-,018	,153**	,034	1	,070	,256**
	Значення	,780	,872	,758	,008	,564	,231	,231	,000
Заняття за останній рік	Кореляція Пірсона	-,063	-,011	-,016	,036	,030	,070	1	,215**
	Значення	,279	,846	,785	,534	,606	,231	,231	,000
Плани на майбутнє та мета в житті	Кореляція Пірсона	,189**	,148*	-,010	,081	,040	,256**	,215**	1
	Значення	,001	,011	,859	,162	,489	,000	,000	,000
** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).									
* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).									

Всі питання, незважаючи на їх «відкритість і прямоту», мають свій психологічний зміст і фактично є певними критеріями психологічної придатності або непридатності призовника до служби в армії. Логіка позначених питань визначена основними вимогами до солдата-призовника, які складають успішність проходження ним строкової служби. Це – нервово-психічна стійкість, схильність до конфлікту та непокори у виконанні наказів командирів, схильність до суїциду та самовільного залишення частини, наявності соціально-зрілої відповідальної поведінки, зокрема цілепокладання. Так, наявність плану на майбутнє життя після звільнення з армії є дуже важливим якісним показником, який впливає на мотивацію, настрої військовослужбовця у виконанні ним службових завдань і вміння задіяти особистісний ресурс, проявити стресостійкість у ситуації психоемоційного навантаження.

Кожне питання анкети оцінюється від 0 до 2 балів. Підраховуючи бали, умовно визначають низький, середній і високий рівні психологічного ризику скоєння суїциду, самовільного покидання частини, конфліктності тощо і, відповідно, придатності або непридатності призовника, на момент опитування, до військової служби.

Під час побудови експрес-анкети вирішувалися такі завдання: стислість часу на проведення співбесіди, зрозумілість питань, конкретний необтяжливий зміст визначених питань, а також можливість у ході проведення анкетування використовувати його у якості глибинного інтерв'ю, що дає можливість отримати важливі автобіографічні факти й особистісну інформацію.

Для виявлення можливих причинно-наслідкових зв'язків між основними критеріями, які визначають первинний психологічний портрет призовника та впливають на його придатність / непридатність до строкової служби в армії, нами була проведена внутрішня кореляція зазначених у анкеті питань, результати якої представлено в табл. 2.

Як видно з табл. 2, тільки 9 критеріїв отримали між собою значимі зв'язки. Так, «розлучення батьків» має відповідно тісний зв'язок із двома критеріями – «якістю взаємин із батьками» та «планами на майбутнє». Дійсно, наявність повної сім'ї відіграє важливу роль у формуванні особистості хлопчика. Своєчасне «включення» ідентифікаційних механізмів із чоловічою поведінкою формує амбітність у здійсненні поставленої перед собою мети, мотивує людину бути стресостійкою та долати перешкоди, які трапляються на її шляху.

«Якість взаємин із батьками» тісно пов'язана не тільки з «розлученням батьків» і «планами на майбутнє», а і з такими критеріями, як «піти наперекір батькові / вітчиму», «втечі з дому», що пов'я-

зано, зазвичай, із проявами механізмів сепарації у підлітковому віці. Безумовно, наявність добрих, якісних взаємин із батьками не призведе до таких психотравмуючих крайнощів.

Питання-критерій «піти наперекір батькові / вітчиму» пов'язане з «якістю» сформованих «взаємин із батьками» та наявністю «близьких друзів».

«Втечі з дому» пов'язані з такими критеріями, як наявність «якісних взаємин із батьками», «випадків суїциду» та «занять спортом». Безумовно, взаємини з батьками в сім'ї, зокрема з батьком, відіграють вирішальну роль у формуванні протестних реакцій та аутоагресивної поведінки. Заняття спортом можуть провокувати ці реакції, якщо відсутні гармонійні взаємини в родині.

Виявлено взаємний зв'язок «випадків суїциду» із «втечами з дому» та «заняттями спортом». Можна припустити, що в ситуації психологічної травми заняття спортом можуть деякою мірою «підсилювати, підштовхувати» до суїцидальних випадків.

Питання-критерій «близькі друзі» має єдиний тісний зв'язок із критерієм «піти наперекір батькові / вітчиму». У підлітковому віці друзі є важливим фактором, який впливає на прояви реакції групування та сепарації, які дозволяють через протест іти наперекір батьку чи вітчиму і, таким чином, «дорослішати».

«Заняття спортом» мають тісний зв'язок із «втечею з дому», «випадками суїциду» та наявністю «мети в житті». Можливо, що перешкоди у здійсненні «заняття за останній рік» тісно пов'язані з наявністю «мети в житті». Цей показник характеризує соціально зрілу особистість, яка без мети, мрії в житті не може такою бути.

«Мета в житті» тісно пов'язана з чотирма критеріями – «розлученням батьків», «якістю взаємин із батьками», «заняттям спортом» та наявністю «заняття за останній рік», що також характеризує соціально зрілу та відповідальну особистість.

Водночас «бажання служити в армії», «стосунки з дівчиною» та «лікування у лікарів неврологів чи психіатрів» не виявили тісних кореляційних зв'язків між собою та іншими критеріями. Це може говорити про їх окрему складову частину у психологічному портреті молодого поповнення, що також безумовно може впливати на придатність або непридатність призовника до військової служби.

Висновки. Експрес-анкета є ефективним допоміжним інструментом у проведенні професійно-психологічного відбору військовослужбовців строкової служби. Вона одночасно поєднує у собі індивідуальну бесіду і психодіагностичну процедуру.

Виявлені за її допомогою соціально-демографічні та певні психологічні характеристики призовника, зокрема його індивідуально-психо-

логічні якості, нахили і здібності та мотивація до служби, дозволяють скласти первинний психологічний портрет і визначити певний рівень його придатності або непридатності до військової служби.

Виявлені за допомогою кореляційного аналізу зв'язки між дев'ятьма питаннями-критеріями експрес-анкети дозволяють психологу частини визначити чіткий фокус заходів подальшого психологічного супроводу військовослужбовців під час їх військово-навчальної підготовки.

«Бажання служити в армії», «стосунки з дівчиною» та «лікування у лікарів неврологів чи психіатрів» не виявили тісних кореляційних зв'язків між собою й іншими питаннями-критеріями. Це може говорити про їх окремий статус у психологічному портреті молодого поповнення і, відповідно, інтерпретуватися як окремі складові частини придатності / непридатності призовника до військової служби.

Література:

1. Організація психологічного забезпечення у збройних силах провідних країн світу: навч. посіб. / колектив авторів. К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2017. 162 с.
2. Силенко Ю.О., Ткаченко Я.М. Особливості психологічного відбору молодших командирів військової служби за контрактом. Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 3. Ч. 2. С. 266–276.
3. Здравомыслова Е., Темкина А. Кризис маскулинности в позднесоветском дискурсе. URL: www.owl.ru/win/books/articles/tz_m.htm.
4. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України (методичні рекомендації) / Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України. К.: НДЦ ГП ЗС України, 2016. 147 с.

Мозговой В. И. Опыт применения экспресс-анкеты для профессионального и психологического отбора молодого пополнения

В статье представлен опыт использования экспресс-анкеты в качестве вспомогательного психодиагностического инструмента, касающегося определения пригодности призывников к службе в армии на этапе их профессионально-психологического отбора. Анкета может использоваться как психологами, так и офицерами – старшими команд, участвующими в профессиональном отборе молодого пополнения для воинских частей Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: экспресс-анкета, профессионально-психологический отбор, молодое пополнение, военнослужащий.

Mozghoyi V. I. Experience of express questionnaire application professional-psychological selection of young recruiting

The article presents an example of the use of the express-questionnaire as an auxiliary psychodiagnostic tool with regard to the certainty of the suitability of young people for service in the army at the stage of their professional-psychological selection in the army. The questionnaire can be used both by psychologists and officers – senior teams involved in the professional selection of young people from the military units of the Armed Forces.

Key words: express-questionnaire, professional-psychological selection, young recruitment, serviceman.

М. О. Мосьпанкандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Національний університет фізичного виховання та спорту України

ВПЛИВ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ НА УСПІШНІСТЬ ВИСТУПУ СПОРТСМЕНІВ-ТЕНІСІСТІВ ЮНІОРСЬКОГО ВІКУ

Проведений у статті теоретичний аналіз дозволив визначити складові частини Я-концепції особистості. Виявлений їх вплив на успішність змагальної діяльності спортсменів-тенісистів юніорського віку. Для найбільшої ефективності спортивної діяльності тенісистів необхідне формування позитивної Я-концепції особистості спортсмена.

Ключові слова: спортсмен, Я-концепції особистості, спортивна діяльність, самооцінка, впевненість у собі, мотивація успіху.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми полягає в надзвичайній важливості формування позитивної Я-концепції особистості спортсмена, здатної знаходити ефективні виходи з конфліктних ситуацій, що проявляються на змаганнях. Спортсмен повинен вміти долати як внутрішні перешкоди (невпевненість, страх, втому, апатію тощо), так і несприятливі зовнішні умови (дії суперника, необ'єктивність суддів тощо). У зв'язку з гнітючими умовами змагальної діяльності, створення психологічної готовності спортсмена до змагання не повною мірою забезпечує успішність поведінки спортсмена в процесі змагальної боротьби. Важливо підкреслити, що питання психологічної підготовки особливого значення набуває саме в підлітковому віці.

Мета статті – проаналізувати взаємозв'язок між складовими частинами Я-концепції й успішністю виступу спортсменів-тенісистів юніорів.

Багатьма авторами зазначається про великий вплив спорту на процес формування особистості (Д.Я. Богданова, В.В. Медведєв, А.Л. Попов, О.Е. Піскун, В.П. Дроздов, Н.І. Пономарьов; А.Ц. Пуні та ін.), розвиток різноманітних характеристик особистості: вольової сфери (В.В. Медведєв, Е.Н. Гогун, Б.І. Мартьянов), емоційної сфери (О.В. Дашкевич, А.Д. Ганюшкин, Е.І. Бутузова).

Виклад основного матеріалу. Професійність у юніорів-тенісистів проявляється великим об'ємом тренувальної роботи й участю у великій кількості змагань із високим рівнем психологічної напруги. Крім того, у віці 14–16 років юні тенісисти починають брати участь у міжнародних турнірах і зборах, що є першим етапом відбору у юнацькі збірні країни. Цей етап є дуже важливим, тому зростає роль психологічної готовності спортсмена до майбутніх фізичних і психологічних навантажень [2; 3; 12].

Залучення дитини до спортивної діяльності впливає на її становлення як особистості та

формування Я-концепції. З одного боку, спорт прискорює процес соціалізації і сприяє розвитку сприятливої Я-концепції. З іншого боку, спортсмен витрачає величезну кількість часу на вдосконалення своєї майстерності, що створює несприятливі умови для розвитку повноцінної Я-концепції. Одним із наслідків ранньої професіоналізації в спорті є звуження Я-концепції до уявлення про себе тільки як про спортсмена, внаслідок чого спортивна діяльність сприймається як єдина сфера докладання своїх сил і реалізації себе як особистості [1; 4; 7]. Орієнтованість на реалізацію себе тільки в спорті спрямовує на старанну роботу над собою, але створює передумови хворобливого завершення спортивної кар'єри. Звуження уявлення спортсмена про себе обмежує зону його пошуку докладання своїх сил поза спортом після завершення активних виступів у якості спортсмена [5; 6; 10].

Ще однією формою несприятливого розвитку Я-концепції у спортсменів є виникнення негативної особистісної ідентичності, яка зумовлена труднощами в навчанні або спілкуванні з однолітками. Шкільна неуспішність і потреба знайти їй виправдання може сформуванню негативну «німу» ідентичність, яка характеризує спосіб реагування на труднощі в навчанні [10; 11].

Іншим проявом негативної ідентичності може бути акцентування фізичної сили й агресивності, що так цінується підлітками. Самоствердження в середовищі своїх однолітків через негативну ідентичність є ознакою дисгармонії особистісного розвитку юних спортсменів. Джерелом її є те, що сконцентрованість на спортивному вдосконаленні відсуває на другий план актуальні для їхніх ровесників проблеми: пізнання себе в різних видах діяльності, набуття досвіду спілкування з однолітками протилежної статі, знайомство зі світом професій і підготовку до професійного самовизначення.

Основні теоретичні підходи до дослідження проблеми Я-концепції особистості в спортив-

ній діяльності зазначають великий вплив спорту на процес формування особистості як вольової, так і емоційної сфери. Основним напрямком дослідження Я-концепції є самооцінка спортсмена, яка безпосередньо впливає на результативність змагальної діяльності й успішної спортивної діяльності взагалі. Спортивна діяльність характеризується незвичайними за тривалістю й інтенсивністю фізичними навантаженнями, а також психічним напруженням, що впливає на емоційно-вольове напруження. Продуктом і результатом такої діяльності є спортивне досягнення.

Для вивчення Я-концепції тенісистів було застосовано такі методики: методика С.А. Будасі, що дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості; для визначення впевненості в собі використовувався тест на впевненість у собі Спенсера Райдаса; наявність у спортсмена мотивації успіху чи боязні невдачі визначалася за допомогою тесту-опитувальника А.А. Реана «Мотивація до успіху і боязні невдачі»; визначення стану тривоги (ситуативної і особистісної) проводилася за шкалою реактивної (ситуативної) й особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна [9, с. 12–15].

Дослідження проводилося серед спортсменів тенісистів від 11–14 років – як юнаків, так і дівчат, на базі декількох тенісних клубів м. Києва. Загальна кількість – 37 досліджуваних.

Дослідження самооцінки особистості показало, що серед всіх досліджуваних тенісистів не було виявлено жодного із зафіксованим низьким неадекватним рівнем самооцінки, що підтверджує факт стосовно вимогливості спорту до цієї особистісної якості.

У 60% тенісистів, які мають середню адекватну самооцінку, простежується і середній рівень успішності на змаганнях. На змаганнях ця група тенісистів проходить, зазвичай, до чвертьфіналів, рідко до фіналів і дуже рідко є переможцями. Перемоги є нестабільними, що свідчить про недостатній рівень психологічної підготовленості, тоді як фізична підготовленість знаходиться на достатньому рівні. Група спортсменів із результатом високої адекватної самооцінки (35% тенісистів) проходять до фіналів і переможцями стають набагато частіше, що свідчить про достатній рівень як психологічної, так і фізичної підготовленості. Також у цієї групи високі показники участі в міжнародних змаганнях, однак перемог поки немає. Дані свідчать про те, що рівень підготовленості для міжнародних змагань не є достатнім і потребує покращення з боку фізичного та психологічного удосконалення.

На думку багатьох експертів, високий рівень самооцінки (а в нашому випадку це 5% досліджуваних) може стати необхідною передумовою для покращення спортивної діяльності. Однак над-

звичайно високий рівень самооцінки може зіграти негативну роль у діяльності спортсмена. Занадто висока самооцінка може спричинити елементарне недооцінювання гравцем суперника та порушити адекватність сприйняття ситуації.

За результатом тестування, з 37 спортсменів-тенісистів юніорів не було жодного спортсмена з низьким показником впевненості в собі, а відсоток впевнених у собі спортсменів становить більше 70%. Це говорить про те, що гравці мають достатній рівень впевненості, необхідний для участі у змаганнях.

Шляхом співвідношення з результатами за методикою С.А. Будасі було визначено, що чим вищий рівень самооцінки, тим вищий рівень впевненості в собі, а це вказує на прямий зв'язок між зазначеними характеристиками.

Результати дослідження мотивації успіху чи боязні невдачі показали, що більшість спортсменів мають мотивацію на успіх. Це свідчить про позитивну спрямованість тенісистів до перемоги. Для досягнення спортсменом високих результатів і отримання перемоги важливо під час тренувального процесу формувати у нього мотивацію до досягнення успіху. Для цього необхідно знати, які саме мотиви є домінуючими для спортсменів і які фактори сприяють формуванню мотивації до досягнення успіху. У процесі проведення діагностики ступеня вираженості мотивації виявлено, що той, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляє в негативні випадки, отримує травми тощо, ніж той, хто має високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач. І навпаки, коли у спортсмена є висока мотивація до уникнення невдач, це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети. Мотивація досягнення тенісиста безпосередньо пов'язана з рівнем його прагнень. Зі збільшенням мотиву досягнення не спостерігається відповідного збільшення рівня прагнень; перевага швидше віддається злегка завищеним, але досяжним цілям, а не нереалістично високим.

Вимірювання тривожності як властивості особистості спортсмена особливо важливе, тому що це багато в чому зумовлює поведінку самого спортсмена. Певний рівень тривожності у спортсменів-тенісистів – це природна й обов'язкова особливість активної діяльності. У кожного спортсмена є свій оптимальний рівень тривожності – т. зв. корисна тривожність. Оцінка спортсменом свого стану є істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. За результатами дослідження, спортсменів-тенісистів із високим рівнем тривожності – 12%. Для таких спортсменів необхідно проводити роботи на формування почуття впевненості й успіху. Потрібно зміщувати акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на

змістовне осмислення діяльності та конкретне планування за підзадачами. Для спортсменів із низьким рівнем тривожності (29% досліджуваних) потрібне пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, сприяння зацікавленості. Значну частину становлять особи з середнім рівнем тривожності (61%), що свідчить про співвідношення тривожності і внутрішнього спокою, мотивів і самоконтролю. Як показують результати досліджень, спортсмени з успішною змагальною діяльністю мають високий рівень особистісної спрямованості на перемогу, а для спортсменів з менш успішною змагальною діяльністю характерний високий рівень як особистісної, так і ситуативної тривожності, рівень самооцінки та мотиваційної спрямованості.

Висновки. Дослідження індивідуальних складових частин Я-концепції особистості і виявлення їх впливу на успішність змагальної діяльності спортсменів-тенісистів (юніорів) показало, що для спортсмена-тенісиста з позитивною «Я-концепцією» характерні: почуття власної значущості; впевненість у здатності до виконуваної діяльності і досягнення її результативності; тверда переконаність в імпуванні іншим людям; гнучкість мислення. Тенісисти, які адекватно оцінюють себе, мотивовані на досягнення успіху, мають високу емоційну стабільність, розвинуті вольові якості, впевненість у собі, адекватний рівень вимог до себе і високу самокритичність.

У цілому спортсменам властива підвищена особистісна тривожність, оскільки все їхнє життя підпорядковане змагальній діяльності, яка відрізняється своїм стресогенним і екстремальним характером.

Література:

1. Анисимова О.С. Взаимосвязь адекватности самосознания и эффективности поведения. Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина. СПб.: Издательство СПбГУ, 1999. С. 17–18.
2. Гогун Е.Н. Психология физического воспитания и спорта. М.: Academia, 2000. С. 132–135.
3. Ібрагімова М.В. Специфіка змагальної діяльності тенісистів високої кваліфікації. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2011. № 4. С. 63–66.
4. Ляшенко В.Н. Уверенность квалифицированных спортсменов как детерминанта готовности к соревновательной деятельности: дис. ... канд. наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.01; НУФВСУ. К., 2009. 220 с.
5. Николаев А.Н. Методика для изучения ценностных ориентаций. Психологические основы педагогической деятельности. Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2000. С. 40–43.
6. Петрова С.М. Мотивационная обусловленность Я-концепции личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 1995. 17 с.
7. Подволоцкая Н.Н. Формирование самооценки в подростковом возрасте. Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2001. С. 388–390.
8. Платонов В.Н. Переодизация спортивного тренирования. Загальна теорія і практика. К.: Олімпійська література, 2013. С. 109–110.
9. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособ. СПб., 2001. С. 12–15.
10. Серова Л.К. Психология личности спортсмена. М.: Советский спорт, 2007. 116 с.
11. Семёнова С.В. Теоретический анализ проблемы уровня притязаний личности. Психологические основы педагогической деятельности: материалы 28-й научной конференции / под ред. А.Н. Николаева; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2001. С. 38–40.
12. Шаболтас А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 1998. С. 19–21.

Моспан М. А. Влияние характеристик Я-концепции на успешность выступления спортсменов-теннисистов юниорского возраста

Проведенный в статье теоретический анализ позволил определить составляющие Я-концепции личности. Обнаружено их влияние на успешность соревновательной деятельности спортсменов-теннисистов юниорского возраста. Для наибольшей эффективности спортивной деятельности теннисистов необходимо формирование положительной Я-концепции личности спортсмена.

Ключевые слова: спортсмен, Я-концепции личности, спортивная деятельность, самооценка, уверенность в себе, мотивация успеха.

Mospan M. A. Influence of characteristics I-concept for succession of the speech of types of sportsman junior age

In the article the theoretical analysis on the research problem allowed to determine the components of the I-concept of personality. Their influence on the success of the competitive activity of athletes of junior age tennis players has been revealed. For the most effective sporting activity of tennis players, the formation of a positive I-concept of an athlete's personality is necessary.

Key words: athlete, I-concept of personality, sports activity, self-esteem, self-confidence, motivation for success.

Н. В. Назаруккандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

У статті було зроблено психологічний аналіз поняття «емоційний інтелект» і його структури. Представлено огляд теоретико-емпіричних досліджень емоційного інтелекту, здійснена наукова рефлексія наявних у сучасній психології моделей емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, модель здібностей, змішані моделі.

Постановка проблеми. Нещодавно у фокусі уваги психологічної та педагогічної спільнот з'явилось поняття «емоційний інтелект». Як зазначає П. Селовей, міжпредметні дослідження емоційного інтелекту на перетині різних наук стають трендом третього тисячоліття. Книги про емоційний інтелект відразу стали бестселерами науково-популярної літератури. Міфологізація емоційного інтелекту популярними виданнями наділила його іміджем «чарівної палички», яка допоможе людині стати щасливою, успішною і багатю, незважаючи на рівень її інтелекту. Тому виникає необхідність ґрунтовного теоретичного аналізу й осмислення прикладного значення цього конструкта як наукового поняття, а не феномену популярної психології.

Термін «емоційний інтелект» з'явився в 1990 р. у працях П. Селовея і Дж. Мейєра. Популярність цьому поняттю принесла книга Д. Гоулмана «Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ», яка стала бестселером у багатьох країнах світу.

Нині виявлені нейрофізіологічні механізми емоційного інтелекту, до яких відносять діяльність лімбічної системи, а саме амігдали, орбітофронтальної кори (А.Р. Дамасіо), «дзеркальних нейронів» (Дж. Ріццолатті, К. Сінігалья) [1, с. 343].

Потребують диференціального аналізу категорії, які лежать в одному семантичному полі з поняттям «емоційний інтелект»: емоційна компетентність, емоційна зрілість, емоційна культура, емоційна креативність, емоційне мислення.

Можна виділити цілу когорту українських і зарубіжних психологів, які здійснюють теоретико-методологічні й емпірико-прикладні дослідження емоційного інтелекту. Зокрема, І. Андрєєва, І. Аршава, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, М. Зайднер, Д. Карузо, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, Дж. Мейєр, Дж. Метьюс, О. Милославська, Е. Носенко, І. Опанасюк, К.В. Петрідес, Р. Робертс, П. Селовей, Е. Фернхем та ін.

Тому **метою статті** є теоретичний аналіз проблеми вивчення емоційного інтелекту в сучасних українських і зарубіжних психологічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжні дослідники описують емоційний інтелект як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій і емоцій інших людей; підструктуру соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції та інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями (П. Селовей, Дж. Мейєр, Д. Карузо); такі здібності, як стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами і вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою і вміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати і сподіватися, тобто управління своїми емоціями (Д. Гоулман); здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними (Д.В. Люсін); сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними, компетенцію, пов'язану з обробкою і трансформацією емоційної інформації, а також комунікативних, емоційних, інтелектуальних і регулятивних особистісних властивостей, які сприяють адаптації індивіда (І.М. Андрєєва); стійку інтегральну категорію в структурі інтелектуальної й емоційно-вольової сфер особистості, функції якої зводяться до забезпечення успішності діяльності і процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії; фактор, який сприяє особистісному і професійному зростанню індивіда і впливає на його успішність у житті (Ю.В. Давидова); ресурс у регуляції життя людини і предиктор суб'єктивного емоційного благополуччя, рівня саморегуляції поведінки і вираженості копінг-стратегій (Т.С. Кісєльова).

Емоційний інтелект розглядається українськими вченими як здатність спостерігати власні емоції й емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем і регуляції поведінки (Є.О. Іванова); як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (К.Р. Маннапова); як внутрішній регулятор діяльності людини, як показник професійної стійкості (Ж.П. Вірна, К.І. Брагіна); як пізнавальна спроможність людини, котра є здатністю виявляти

ті емоційні складники об'єктів, способи їх використання і впливу на них, які забезпечують вирішення емоційно забарвлених проблем, розв'язування задач на основі розуміння суб'єктом власних емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей (когнітивна та предикативна емпатія) як факторів мотивації та безпосередніх спонук вчинків, поведінки; як психологічний феномен, який має власну структуру та функції і загалом є комплексом розумових спроможностей, котрі забезпечують розуміння суб'єктом своїх емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей, а відтак керування цими процесами та поведінкою (І.В. Опанасюк).

Таким чином, емоційний інтелект розглядається як здібність, сукупність здібностей, група ментальних здібностей, здатність, регулятор, показник, фактор, інтегральна категорія, пізнавальна спроможність, психологічний феномен, ресурс, когнітивно-особистісне утворення тощо. Часто визначення емоційного інтелекту є громіздкими, з нечітко окресленими родовими і переобтяженими його видовими характеристиками.

Теоретичний аналіз проблеми вивчення емоційного інтелекту варто розпочати з вивчення класичних теоретичних моделей емоційного інтелекту, широко відомих у психологічній науці. Нині концепції емоційного інтелекту зводяться до двох основних: моделі здібностей і змішаних моделей. До моделі здібностей належить модель емоційного інтелекту П. Селовея, Дж. Мейєра та Д. Карузо. До змішаних моделей емоційного інтелекту відносять теорію емоційної компетентності Д. Гоулмана, некогнітивну модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она, диспозиційну модель емоційного інтелекту К.В. Петрідеса та Е. Фернхема, двокомпонентну теорію емоційного інтелекту Д. Люсіна, модель емоційного інтелекту М.А. Манойлової, синтетичну теорію емоційного інтелекту І.М. Андрєєвої, інформаційно-перероблювану модель емоційного інтелекту Е.Л. Носенко.

У моделі здібностей П. Селовея, Дж. Мейєра та Д. Карузо емоційний інтелект розглядається як група ментальних здібностей, які забезпечують усвідомлення і розуміння емоційних станів і управління ними. Автори цієї моделі розглядають емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту, як *вимірну здатність* людини визначати емоції, інтерпретувати значення емоцій, а також продуктивно використовувати їх для оптимального мислення і вирішення проблем. Структура емоційного інтелекту, запропонована П. Селовеєм та Дж. Мейєром у 1990 р., складається з таких структурних компонентів: ідентифікація і вираження емоцій (власних та інших людей); регуляція емоцій (власних та інших людей); використання емоцій у мисленні та діяльності (гнучке планування, творче мислення, пере-

ключення уваги, мотивація). На думку Дж. Мейєра та П. Селовея, можна говорити про два види емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний і міжособистісний [1, с. 51].

Структура емоційного інтелекту була доопрацьована, і в 2000 р. був запропонований її удосконалений варіант, який включає в себе чотири компоненти, кожен із яких стосується як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей: *емоційне сприйняття, емоційна інтеграція, емоційне розуміння, емоційне управління*. Компоненти емоційного інтелекту вибудовуються в ієрархію, рівні якої, на думку авторів моделі здібностей, освоюються в онтогенезі послідовно.

Емоційне сприйняття включає в себе здатність ідентифікувати емоції за лицевою та пантомімічною експресією, вокалізацією.

Емоційна інтеграція (асиміляція емоцій у мисленні або *фасилітація мислення*) передбачає використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності, для управління плануванням.

Емоційне розуміння характеризується здатністю розуміти комплекси емоцій, зв'язок між емоціями, причини емоцій, переходи від однієї емоції до іншої, вербальну інформацію про емоції. Розвиток цього компонента емоційного інтелекту пов'язаний із розвитком мовлення і логічного мислення.

Емоційне управління передбачає здатність до контролю емоцій, зниження інтенсивності негативних емоцій, усвідомлення власних емоцій, здатність до вирішення емоційних проблем без подавлення негативних емоцій. Цей компонент емоційного інтелекту тісно пов'язаний із такими особистісними утвореннями, як цілі, Я-концепція, усвідомлення себе в системі соціальних зв'язків [1, с. 54].

Таким чином, у моделі здібностей емоційний інтелект розглядається як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях. Як зазначає Г.М. Бреслав, це найбільш переконлива модель емоційного інтелекту, в якій виділені дві соціальні функції емоційної сфери (регуляторно-емпатійна і регуляторно-експресивна) і два види саморегуляції (на рівні пізнання і мотивації поведінки).

Змішані моделі розглядають емоційний інтелект як складний психічний конструкт, який поєднує когнітивні здібності з особистісними та мотиваційними рисами. У *теорії емоційної компетентності Д. Гоулмана* структура емоційного інтелекту складається з чотирьох компонентів: *самосвідомості, самоконтролю, соціального розуміння, управління стосунками*, причому стосовно різних категорій людей ця структура диференціюється. Так, вчителям і викладачам Д. Гоулман рекомендує розвивати такі здібності: *самосвідомість* (розуміння власних емоцій, ідентифікація емоцій, розуміння джерела емо-

цій); *самоконтроль* (фрустраційна толерантність, управління гнівом, уникнення образ, принижень, зовнішньої і внутрішньої агресії, наявність позитивних почуттів до себе, школи, сім'ї, управління стресом, подолання самотності та соціальної тривожності); *самотивацію* (відповідальність, сфокусованість на завданні, неімпульсивна поведінка); *емпатію* (розуміння емоцій інших, вміння слухати); *соціальні вміння* (розуміння інших і взаємин із ними, компетентне розв'язання конфліктів, вирішення міжособистісних проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, доброзичливим, натхненним) [3].

Некогнітивна модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она описує сукупність взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій, які визначають, як ефективні люди розуміють і висловлюють себе, розуміють інших і взаємодіють з ними, а також вправляються з повсякденними потребами і проблемами. У 1988 р. Р. Бар-Он ввів поняття емоційно-соціального інтелекту і припустив, що він складається з особистісних і міжособистісних здібностей, умінь, навичок, які, об'єднуючись, визначають поведінку людини. Він вперше використав позначення EQ – emotional quotient, коефіцієнт емоційності, за аналогією з IQ – коефіцієнтом інтелекту.

У його модель увійшов опис емоційних компетенцій, які розкривають сутність емоційного інтелекту, що складається з п'яти загальних областей і п'ятнадцяти шкал: *внутрішньоособистісної* (асертивність, емоційний самоаналіз, незалежність, самооцінка, самоактуалізація), *міжособистісної* (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки), *управління стресом* (стресостійкість, контроль імпульсивності), *адаптивної* (вміння вирішувати проблеми, гнучкість, оцінка дійсності), *загального настрою* (оптимізм, щастя) [2, с. 40].

Доведено численними дослідженнями, що модель соціально-емоційного інтелекту Р. Бар-Она здійснює значний вплив на фізичне здоров'я, когнітивне функціонування, дидактичну ефективність, академічну успішність, прийняття рішень про кар'єру, професійну ефективність і лідерство, задоволеність роботою й організаційну ефективність, креативність та інноваційне мислення, психологічне здоров'я і благополуччя.

Диспозиційна модель емоційного інтелекту К.В. Петрідеса та Е. Фернхема. Як вважають ці вчені, існують певні особистісні риси, які безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом особистості: адаптивність, асертивність, усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, емоційна експресія, регулювання емоцій інших людей, емоційна саморегуляція, низька імпульсивність, стосунки з іншими людьми, самооцінка, самотивація, соціальна обізнаність, управління стресом,

емпатія, оптимізм, щастя як риса особистості. Вони виділяють емоційний інтелект як здатність до обробки емоційної інформації і як рису особистості – «емоційну самоефективність» [1, с. 60].

До змішаних моделей належить також *двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна*. Дослідник розглядає емоційний інтелект як здатність розуміти емоції власні та інших людей і управляти ними. Відповідно, структура емоційного інтелекту складається з двох компонентів: внутрішньоособистісного та міжособистісного. Д. Люсін виділив фактори, які впливають на емоційний інтелект: *когнітивні здібності* (швидкість і точність переробки емоційної інформації), *уявлення про емоції* (як про цінність, важливе джерело інформації про себе та інших), *особливості емоційності* (емоційна стійкість, емоційна чутливість) [2, с. 40]. Таким чином, автор моделі розуміє емоційний інтелект як конструкт, який, з одного боку, зумовлений когнітивними здібностями, а з іншого – особистісними характеристиками.

Подібну модель емоційного інтелекту пропонує **М.А. Манойлова**, яка також виділяє два структурні компоненти: *внутрішньоособистісний емоційний інтелект* (усвідомлення власних почуттів, самооцінка, впевненість у собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивація досягнення, оптимізм) і *міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект* (комунікабельність, відкритість, емпатія, здатність управляти стосунками, прогнозувати їх, вміння працювати в команді, повага до людей, вміння враховувати інтереси іншої особистості). Основними характеристиками емоційного інтелекту є емпатія, толерантність, асертивність, самооцінка. М.А. Манойлова вважає, що емоційний інтелект – це інтегративне поняття, яке включає в себе інтелект, емоції і волю, причому воля виступає як провідник між інтелектом та емоціями [1, с. 215; 2, с. 40].

У *синтетичній теорії емоційного інтелекту, запропонованій І.М. Андрєєвою*, інтегральний емоційний інтелект розглядається як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними; компетенцій, пов'язаних з обробкою та переробкою емоційної інформації, а також комунікативних, емоційних, інтелектуальних і регулятивних особистісних якостей, які сприяють адаптації індивіда. Вчена розробила структурну модель емоційного інтелекту, яка включає три рівні: «інтелект індивіда» (характеризується параметрами темпераменту – ергічності, темпу, пластичності, емоційності), «інтелект суб'єкта діяльності» (характеризується параметрами інструментального – досвідного, стратегічного та індивідуально-особистісного – міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту) й «інтелект особистості» (характеризується осо-

бистісними факторами – загальним інтелектом, комунікабельністю, соціальною сміливістю, емоційною стійкістю, адаптивністю, прийняттям себе та інших, емоційним комфортом, емоційною креативністю, інтернальністю). Вона виділила чотири типи емоційного інтелекту, два з яких належать до інструментального (досвідний, стратегічний), два – до індивідуально-особистісного (рефлексивного) емоційного інтелекту (міжособистісний, внутрішньоособистісний). Описала чотири підтипи емоційного інтелекту: досвідний міжособистісний, досвідний внутрішньоособистісний, стратегічний міжособистісний, стратегічний внутрішньоособистісний. Вона репрезентує основні функції емоційного інтелекту: оціночно-прогностичну, регулятивну, мотиваційну, фасилітаційну, рефлексивно-корекційну, адаптивну. Вчена визначила специфічні особливості структури емоційного інтелекту залежно від спеціальності індивіда і наголошує на тому, що у спеціалістів різних спеціальностей структура емоційного інтелекту має свої особливості. Таким чином, І.М. Андрєєва розглядає емоційний інтелект як метапроцесуальний феномен, який частково перетинається з соціальним інтелектом у сфері міжособистісного спілкування, але не є тотожним йому [1, с. 217–233].

Інформаційно-перероблювана модель емоційного інтелекту Е.Л. Носенко. Дослідниця розглядає поняття «емоційний інтелект» у рамках *теорії емоційної розумності*. Вона вказує на ієрархічну структуру емоційного інтелекту. Три рівні сформованості емоційного інтелекту (низький, середній, високий) диференціюються залежно від характеру внутрішніх (емоційних та інтелектуальних) компонентів: рівнів детермінації (сенсорно-перцептивний, мисленнєвий, рівень настанов, цінностей та ідеалів); ситуаційної зумовленості активності (ситуативно зумовлена, ситуативно опосередкована, надситуативна); характеру дії (реактивна, усвідомлена дія, вчинок); ознак емоційного процесу, що супроводжує активність у стресогенних умовах (конгруентність внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників; конгруентність внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників і неконгруентність зовнішніх, неконгруентність зовнішніх і внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників); форм прояву афективного компоненту активності (афективність (орієнтація на позитивні чи негативні ознаки ситуації), переживання почуття (орієнтація як на «знак» афективного забарвлення ситуації, так і на її суб'єктивну усвідомлену оцінку), зміст (орієнтація на зміст ситуації у світлі особистісних настанов); рівнів психічного відображення суб'єктом активності (організмівий, індивідуально суб'єктний, особистісний) [4, с. 18; 5, с. 136–142].

У монографії українських дослідниць Е.Л. Носенко і Н.В. Ковриги наведено дані щодо статистично значущих зв'язків показників емоційного інтелекту зі складовими частинами Великої П'ятірки: додатного кореляційного зв'язку з доброзичливістю, екстраверсією, відкритістю новому досвіду і сумлінністю, та від'ємного зв'язку – з нейротизмом. Виокремлено на цій основі внутрішні (онтологічні і феноменологічні) та зовнішні (доступні сенсорному сприйманню) компоненти емоційного інтелекту [5, с. 74–85].

У якості онтологічних (сутнісних) компонентів емоційного інтелекту розглядаються чотири з п'яти «великих» факторів особистості (емоційну стійкість, сумлінність, відкритість новому досвіду, доброзичливість у спілкуванні). У якості феноменологічних ознак емоційного інтелекту пропонується розглядати, поряд з уявленнями про порядок у світі, також цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта, що виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівні тривожності, почутті психологічного благополуччя, самооцінці, виборі копінг-стратегій [4, с. 17].

У якості зовнішніх аспектів розглядають перебіг емоційного процесу (як якісні, так і кількісні його характеристики: інтенсивність, частоту виникнення емоційних процесів, знак основної емоції, що супроводжує емоційний процес; модальність емоційного процесу, конгруентність (неконгруентність) модальності емоційного процесу ситуаційним подразникам) [4, с. 18; 5, с. 85–103].

Таким чином, Е.Л. Носенко та Н.В. Ковригою запропоновано розглядати емоційний інтелект як «форму виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінки його як такого, у якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших (як гідних доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного самостійно визначати цілі власної життєдіяльності й активно діяти у напрямку їх здійснення; як гідного самоповаги)» [5, с. 136]. Вони доводять свою думку щодо стресозахисного й адаптивного потенціалу емоційного інтелекту.

Отже, аналіз української та зарубіжної літератури з проблеми вивчення емоційного інтелекту демонструє, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки існує доволі багато моделей емоційного інтелекту, які доповнюють одна одну. Спільною рисою наявних моделей емоційного інтелекту є визначення цього феномену як здатності до ідентифікації, розуміння емоцій і управління ними.

І.М. Андрєєва піднімає проблему множинності моделей емоційного інтелекту, розмірковуючи над тим, чи є таке розмаїття трактувань емоційного інтелекту сильною чи слабкою стороною, і доходить висновку, що існування великої кількості теорій емоційного інтелекту дозволяє примі-

рвати до цього конструкту вислів М.А. Холодної: «Інтелект зник». Щоб «зникнення» емоційного інтелекту не стало науковим фактом, на думку І.М. Андрєєвої, дослідникам слід усвідомити, що конкретизація і поглиблення уявлень про емоційний інтелект сприяють розвитку його теорії, а розширення і розмивання ведуть до аморфності емоційного інтелекту як наукової психологічної категорії [1, с. 235].

Висновки. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дає змогу зробити висновок про наявність двох груп моделей емоційного інтелекту: моделі здібностей і змішаних моделей. Спільним для різних визначень емоційного інтелекту є положення про те, що високий рівень емоційного інтелекту характеризується вираженою здатністю до розуміння власних емоцій та інших людей і здатністю до управління емоціями, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, високу адаптивність і професійну ефективність. Місце ж емоційного інтелекту в структурі особистості трактується по-різному: як вид інтелекту, компонент емоційної сфери особистості, метапроцесуальний феномен на перехресті емоцій та інтелекту, сукупність некогнітивних здібностей, синтез когнітивних здібностей та

особистісних якостей тощо. Тому **перспективи** подальшого дослідження проблеми емоційного інтелекту вбачаємо в аналізі цього феномену через призму компетентнісного підходу, зокрема через диференціацію й інтеграцію понять «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність», «емоційна зрілість».

Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Вірна Ж.П., Брагіна К.І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 38–43.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2003. 23 с.
5. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: 2003. 159 с.

Назарук Н. В. Психологический анализ моделей эмоционального интеллекта

В статье проведено психологический анализ понятия «эмоциональный интеллект» и его структуры. Сделано обозрение теоретико-эмпирических исследований эмоционального интеллекта, проведена научная рефлексия моделей эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модель способностей, смешанная модель.

Nazaruk N. V. Psychological analysis of models of emotional intelligence

The article analyzes the concept of “emotional intelligence” and its structure. A review of the theoretical and empirical research of emotional intelligence is presented, scientific reflection of the models of emotional intelligence in modern psychology is realized.

Key words: emotional intelligence, model of abilities, mixed models.

ПРОБЛЕМА НАУКОВОГО СТАТУСУ ПСИХОАНАЛІЗУ В АКАДЕМІЧНОМУ СВІТІ: СУПЕРЕЧКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті досліджується проблема розвитку психоаналізу в контексті сучасної академічної науки. Розкрито передумови становлення психоаналізу як методу дослідження несвідомих структур психіки, погляди З. Фрейда і його сучасників на науковий статус психоаналізу. Обґрунтовано теоретичні витоки психоаналітичної парадигми в системі постнекласичного розвитку науки і нового стилю наукового мислення, зокрема пробабілізму та фаллібілізму. Зроблено висновок, що дослідження психоаналізу в науковому полі є необхідною умовою розвитку постнекласичної наукової парадигми.

Ключові слова: психоаналіз, несвідоме, психологія, наука, фаллібілізм, пробабілізм, фальсифікаціонізм, З. Фрейд.

Постановка проблеми. Глибинна реформа усіх ланок освіти в Україні поневолі торкнулася й науки як найбільш консервативної сфери. Наукові суперечки щодо тотального плагіату в дисертаціях, зростання т. зв. псевдонаукових досліджень спонукає до розгляду проблеми психоаналізу і його наукової методології в контексті сучасної постнекласичної (постмодерністської) парадигми. Враховуючи факт того, що різні аспекти психоаналізу уважно досліджуються в контексті філософських, мистецьких і медичних наук, постає питання про доцільність вивчення психоаналізу в контексті психолого-педагогічних дисциплін. Вирішення проблеми наукового статусу психоаналізу, як академічного або псевдонаукового вчення, уможливить його розгляд у науковому полі гуманітарних наук, насамперед, педагогіки і психології.

Поодинокі спроби інтегрувати психоаналіз у науковий психолого-педагогічний простір України належать А. Вертелю, Т. Левченко, О. Петренко, Т. Хомуленко та ін. У дисертаціях О. Безлюдного, А. Растрігіної та І. Шпичак побіжно зазначається про існування психоаналітичної педагогіки. Таким чином, проведення досліджень із проблем інтеграції педагогіки і психоаналізу відбуваються, проте не поглиблюються. Найбільш уважно ця проблема розкрита у дослідженнях О. Фільца [10] і російських учених, насамперед Н. Автономової [1] та О. Руткевича [8].

Мета статті – розкрити еволюцію та сутність методу психоаналізу в контексті сучасної постнекласичної наукової парадигми.

Під час дослідження використано комплекс теоретичних методів: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, системний аналіз факторів розвитку психоаналізу, діахронічний аналіз еволюції психоаналізу як філософської концепції.

Виклад основного матеріалу. Становлення психоаналізу як філософської концепції та методу

роботи з несвідомими пластами людської психіки припало на епоху Нового Часу, коли в культурі, науці та мистецтві панували ідеї позитивізму з яскраво вираженим емпірико-логічним забарвленням. Найбільшого поширення в науці наприкінці XIX ст. набули такі об'єктивні методи, як спостереження, експеримент, опитування, класифікація, систематизація та ін., тоді як типово психоаналітичний метод герменевтики ототожнювався з теорією ймовірності та квантовою фізикою, що визначалися як псевдонаукові [6, с. 366].

Безумовно, виникнення психоаналізу як методу роботи з несвідомими структурами психіки і своєрідного культурно-філософського вчення наприкінці XIX ст. змінило світобачення в епоху Нового часу. Якщо раніше Епоха Відродження проходила під знаком гуманістичних ідей і знаменувала появу гармонійно розвиненої особистості, яка рівною мірою була фізично, інтелектуально і морально зрілою, то погляди вчених і митців Нового часу, трансформуючись від пізнання навколишнього світу у пізнання людини як суб'єкта буття, розкрили її недовершеність, слабкість, вразливість. Таке ставлення до людини було спричинене переважно зростанням впливу теоретичних положень психоаналізу на філософію, культурологію, лінгвістику, соціологію та інші науки.

Друга половина XIX ст. увійшла в історію як час відокремлення від філософії самостійної науки про розкриття основних елементів психічного життя людини – психології. Виникнення психології зусиллями В. Вундта у 1879 р. було спричинене зростанням інтересу до внутрішнього світу людини та її свідомої сфери життя. У першій психологічній лабораторії, що діяла на базі Лейпцизького університету, предметом дослідження була виключно свідомість, вивчення якої відбувалося завдяки використанню методу інтроспекції. Те, що залишалося за межами безпосереднього досвіду людини та інтроспекції, вважалося ненауковим і

не підлягало подальшому вивченню у стінах лабораторії.

Як альтернатива експериментальній психології В. Вундта та дослідженням свідомості, на межі XIX – XX ст. виникає психоаналіз, який у центр психічного життя людини поставив сферу несвідомого. Зародившись у надрах психіатрії, психоаналіз спочатку вбачався як метод роботи з психічнохворими людьми. Порівняно з іншими психологічними школами, які поставали в лабораторіях і бібліотеках, відстоюючи ідеали чистої науки, психоаналіз розвивався як антагонізм. Предметом його дослідження була аномальна поведінка, яка не викликала особливого інтересу у прихильників інших психологічних шкіл. Основним методом було клінічне спостереження, а не контрольований лабораторний експеримент. Мета ж психоаналізу вбачалася у дослідженні несвідомого, яке залишалося поза увагою інших дослідників. Зокрема, В. Вундт та Е. Тітченер ігнорували проблему несвідомого через його недоступність методу інтроспекції, учень Дж. Дьюї Дж. Енджелл, у своєму підручнику з психології (1904) приділив несвідомому менше двох сторінок, а біхевіорист Дж. Уотсон трактував несвідоме як невербалізовані дії індивіда [12, с. 390].

Думка З. Фрейда щодо наукового статусу психоаналізу розкрита в останній лекції його праці «Вступ до психоаналізу» (1917). У тридцять п'ятій лекції, присвяченій проблемам світогляду, З. Фрейд стверджує: «Як спеціальна наука, як галузь психології – глибинної психології або психології несвідомого – він (психоаналіз – *Е. Н.*) абсолютно неспроможний виробити власний світогляд, він має позичити його у науки. Однак науковий світогляд вже мало підпадає під наше визначення <...>. Він стверджує, що немає ніяких інших джерел пізнання світу, крім інтелектуальної обробки уважно перевірених спостережень, тобто того, що називається дослідженням, і не існує ніяких знань, які є результатом одкровення, інтуїції або передбачення» [11]. Загалом, З. Фрейд вважав психоаналіз частиною «єдиного наукового світогляду» і, якщо притримувався певної філософської традиції, то це були традиції матеріалізму та натуралізму. Те, що психоаналіз не є ні природничою, ні соціальною наукою, ще не значить, що він позбавлений всякого змісту [8, с. 13].

З. Фрейд розробляв психоаналіз не стільки як наукову теорію, а, насамперед, як терапевтичну практику, спрямовану на допомогу у виявленні й опрацюванні травматичних переживань. Критикуючи усталену на початок XX ст. науку за її, з одного боку, містичність, а з іншого – натуралістичність, З. Фрейд основною метою психоаналізу вбачав дослідження тієї позасвідомої сфери, яка не залежала від об'єктивної дійсності. Намагаючись встановити причинно-наслід-

кові зв'язки між свідомістю і поведінкою, З. Фрейд наголошував, що одним із показників психоаналізу як науки є здатність встановлювати факти, тлумачити їх причини і передбачати наслідки [1, с. 61]. Однак виокремлені З. Фрейдом три складові частини психоаналізу – пізнавальний, лікувально-практичний і соціально-культурний – не були інтегровані в єдину наукову теорію. Більше того, кожен із цих напрямів став предметом суперечок між прихильниками різних психоаналітичних шкіл, кожна з яких претендувала на право володіння істиною в розумінні несвідомого [10, с. 75].

Розвиток психоаналізу у XX ст. окреслив чіткі територіальні межі розуміння і тлумачення сфери несвідомого. Виняткову медико-біологічну спрямованість сповідували психоаналітики розвинених англосовітських країн, тоді як у Франції переважало ставлення до психоаналізу як до соціально-культурного явища, яке вивчали в університетах для розуміння теоретичних та етичних проблем розвитку суспільства. Тому, як стверджує О. Фільц, цілком закономірно, що каменем спотикання для психоаналітиків стала абсолютна неможливість «унаочненої верифікації» психоаналітичних гіпотез, оскільки природу несвідомого неможливо ані побачити, ані виміряти, ані відчутти. Психоаналіз не придатний і до статистичної перевірки, яка є загальнонауковою методологією верифікованих гіпотез. Переважно ж індивідуалізований підхід психоаналізу спонукав до того, що, як окрема наука, психоаналіз не дозволяє ані стандартизувати процес психоаналітичної взаємодії, ані виокремити однозначні висновки з емпіричного матеріалу [10, с. 75].

Сучасний розвиток науки позначається протилежними до ідей позитивізму тенденціями. Як зазначає Л. Ваховський, ідеї раціоналізму, як базової характеристики європейського модернізму, що ґрунтувалися на поглядах безкінечного оновлення та педагогічного інструменталізму в освіті, втратили свою популярність і були поступово змінені постмодерністськими ідеями символізму та романтизму [2, с. 62–63]. Завершення промислового перевороту, зміни на політичній карті внаслідок подій Першої світової війни, соціально-економічна криза повоєнних років, колоніальні війни та інші фактори разом сприяли пошуку нових підходів в освіті та вихованні. Внаслідок зростання демократичних настроїв та ідей гуманізму в країнах Західної Європи усталилася система реформаторської педагогіки, в межах якої і розвивалася психоаналітична педагогіка. В академічних колах почали усталюватися нові стилі наукового мислення, насамперед, пробабілізм, який сповідував ймовірнісний підхід, неминучість випадку і статистичної помилки, а також фаллібілізм, згідно з яким будь-яке наукове знання не є остаточним, а лише проміжною інтерпретацією істини. Як стверджує

І. Лакатош: «У пробабілізмі є дещо привабливе: замість різких чорно-білих відмінностей між наукою і псевдонаукою він розглядає безперервний перехід від поганих теорій із низькою ймовірністю до хороших теорій із високою ймовірністю» [4, с. 3]. Таким чином, нова наукова методологія наблизилася до ідеї фальсифікаціонізму К. Поппера, відповідно до якої знання позиціонуються як наукові виключно у тому разі, якщо є експеримент, що спростовує зміст теорії.

Важливим аспектом теоретичних ідей К. Поппера і його наукового фальсифікаціонізму, а також теорій наукової революції Т. Куна і пробабілізму І. Лакатоша, є критика неопозитивістських уявлень про методологію науки та її предмета за обмеженість вихідних передумов. Зважаючи на це, як зазначає Г. Федотова, у працях багатьох дослідників розвивається концепція методології, сформована на принципі діяльності та спрямована на становлення методології як систематичної теорії науково-дослідної роботи [9, с. 9].

Визначальна ідея наукового фальсифікаціонізму полягає у пошуку фактів, якими не можна пояснити існуючу теорію. Таким фактом для психоаналізу є неможливість виміряти сферу несвідомого. Ключова теорія класичного (ортодоксального) психоаналізу про панування несвідомих конструктів надалі стала підґрунтям для інших психоаналітичних течій, які не стільки заперечували теорію З. Фрейда, скільки доповнювали існуючу «материнську» теорію, інакше проставляючи акценти на користь індивідуального, терапевтичного, соціального або культурного компонентів психоаналізу.

Обґрунтовуючи науковий статус психоаналізу через теорію фальсифікаціонізму, О. Фільц наводить приклади теоретичних стовпів, на яких тримається психоаналіз. Такими стовпами є концепція несвідомого, структурна будова людської психіки, універсальність процесів опору та перенесення, що виникають у процесі психоаналізу. «Захисним шаром» усталених науково-теоретичних стовпів психоаналізу є сформовані психоаналітичні підходи, напрями та школи, якими можна нехтувати для збереження внутрішнього ядра. На сучасному етапі розвитку психоаналізу нараховується понад 50 різних течій. Найбільшого впливу та поширення здобули теорії об'єктних відносин (М. Кляйн, Д. Віннікотт, Р. Фейрберн та ін.), аналітичної психології К. Юнга, індивідуальної психології А. Адлера, структурного психоаналізу Ж. Лакана, діалектичного гуманізму Е. Фромма, соціокультурної теорії К. Хорні та ін. Менше поширеними є теорії характероаналізу В. Райха, селфпсихології Х. Когута, трансактного аналізу Е. Берна, групового аналізу І. Ялома, неопсихоаналізу Х. Шульц-Хенке та ін.

Загальновідомо, що кожна наука характеризується багатогранністю, має свої функції, задачі, «мірності», термінологію. Її пізнавальними елементами є наявність наукової ідеї, гіпотези, отриманих фактів, методики проведення експерименту тощо. Як система знань, наука має свою структуру і включає різні складники: наукові закони і факти, категорії як найбільш загальні поняття, принципи (постулати, правила), теорію як систему знань [7, с. 12–13]. Як зазначає І. Рассоха: «Важливою рисою науки є її активний пошуковий характер. Вона повинна постійно змінюватися і розвиватися, знаходити нові рішення, результати» [7, с. 6]. Традиційним є поділ наук на три класифікаційні блоки: 1) логіко-математичні (логіка, математика, теорія систем, програмування та ін.); 2) природничі (фізика, хімія, біологія, географія, етнографія та ін.); 3) гуманітарні (філософія, культурологія, філологія, релігієзнавство та ін.). За своєю формою науки умовно поділяються на фундаментальні, що орієнтуються на теоретичний пошук, відкриття нових закономірностей і законів, і прикладні, які пов'язані з практикою і розробкою впровадження отриманих результатів.

Досліджуючи статус психоаналізу як наукової парадигми, можемо визначити його прикладний характер, а також його місце у системі як природничих, так і гуманітарних дисциплін. Як природничу науку, психоаналіз цікавить, насамперед, потаємна, несвідома сторона людської психіки. Гуманітарна складова частина психоаналізу виявляється у його впливі на методологію типових гуманітарних наук і світогляд людини. Якщо основними одиницями виміру або «мірностями» природничих наук є метр, секунда, грам, джоуль тощо, то визначальною мірою в гуманітарних науках є людина. Саме людина є «мірилом речей» і базовою одиницею у психоаналізі. Відповідно – як зазначає О. Фільц – лише базові деривати позасвідомих потягів можуть бути чуттєво пізнані та більш-менш точно виміряні, а тому кваліфіковані та феноменологічно описані [10, с. 80–81].

Дослідивши історію сучасної психології, американський учений Т. Ліхі не оминув увагою проблему протиріччя і взаємодії психоаналізу з академічною наукою. У своїй праці дослідник акцентує увагу на тому, що термінологія й ідеї психоаналізу пронизують сучасні психологічні дослідження, причому їх вплив на академічну психологію залишається мінімальним. Така ізоляція психоаналізу від академічної психології посприяла тому, що психоаналіз почав розвиватися як галузь медицини, проти чого був З. Фрейд. Описуючи спробу С. Розенцвейга експериментально перевірити психоаналіз, З. Фрейд зауважив, що такі намагання не є для психоаналізу ні корисними, ні шкідливими, оскільки психоаналіз ґрунтується на достовірних спостереженнях, а тому не залежить від експеримен-

тального підтвердження. Така позиція З. Фрейда посприяла тому, що психоаналіз остаточно ізолювався від академічної науки [3, с. 131–132].

Ставлення до психоаналізу як до науки не є однозначним і сьогодні. Позиції скептиків ґрунтуються на тому, що емпіричні методи дослідження не підтверджують оригінальні ідеї психоаналізу, зокрема психосексуальну теорію розвитку особистості й Едипів комплекс. Малодоказовим є базовий інструментарій психоаналізу: перенесення, катарсис, метод вільних асоціацій та ін. Існує думка, що клінічні результати, які отримав З. Фрейд, систематично спотворювалися на користь теорії несвідомого конфлікту та інфантильної сексуальності. Найбільш радикальні скептики психоаналізу стверджують, що З. Фрейд свідомо підробив клінічний матеріал, а його ідеї були хибними навіть тоді, коли він їх публікував [13]. Останнім аргументом скептиків є факт, що за життя З. Фрейда не було визнано світовим науковим співтовариством. У 1930 р. його було нагороджено престижною премією імені Й. Гете за внесок у літературу, а 1935 р. визнано почесним членом Лондонського медичного королівського об'єднання. Визнання з інших організацій З. Фрейд не отримав.

Прихильні до ідей психоаналізу як науки дослідники стверджують, що теоретичний спадок З. Фрейда визнано більшістю учених, зокрема такі проблемні питання, як існування несвідомого, важливість конфлікту й амбівалентності у поведінці людини, формування особистості дорослого в дитинстві тощо [14]. Беззаперечно, що психоаналіз суттєво еволюціонував у подальших розвідках неофрейдистів і представників інших шкіл, однак так само тривають суперечки, чи стали ідеї послідовників З. Фрейда більш науковими порівняно з класичним психоаналізом.

Дослідивши наукові праці українських учених, ми дійшли висновку, що проблема психоаналізу у науковій площині подібна до проблеми розвитку педології після 1936 р. – інтерес до проблеми дослідження є, проте публічність її розкриття неприпустима. Як свого часу педологи мали перекваліфікуватися у педагогів, так у сучасних умовах психоаналітики, для збереження наукового статусу, перекваліфіковуються переважно у філософів, психологів, психіатрів і культурологів. Лише в таких умовах більшість із них продовжують свою діяльність у рамках клінічного, філософського або прикладного психоаналізу.

У статті «Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки» академік НАПН України С. Максименко стверджує: «Найбільш визнаною й авторитетною є глибинна психологія, у межах якої процес формування і розвитку особистості висвітлено досить фундаментально» [5, с. 8]. Здійснивши теоретичний аналіз найбільш попу-

лярних психоаналітичних теорій розвитку особистості, зокрема класичного і юнгіанського психоаналізу, вчений зазначає, що головна відмінність між науковими позиціями З. Фрейда і К. Юнга стосується питання ключових чинників формування особистості [5, с. 15]. С. Максименко вважає, що нехтування К. Юнгом традиційними науковими методами було певним зухвальством, а його теорія, з містично-релігійною основою, була ще менше прийнята науковцями порівняно з теорією З. Фрейда [5, с. 17]. Таким чином, можемо стверджувати, що позиція директора Інституту психології імені Г.С. Костюка щодо наукового статусу психоаналізу не є однозначною, як і в усьому світі. Одночасно розвиток глибинної психології в Україні, захист дисертацій із проблем психоаналітичної педагогіки в Росії, дипломних робіт в університетах найбільш розвинених країн світу та інше сприяє подальшому вивченню взаємодії психоаналізу і педагогіки в контексті академічної науки, особливо в межах популярної у XXI ст. постнекласичної наукової парадигми.

Висновки. Розкривши еволюцію психоаналізу від початку XX ст. до сьогодні, доходимо висновку, що дослідження психоаналізу в контексті академічної науки не відбувалося, зважаючи на експериментальний характер останньої. Сучасна зміна наукової парадигми на постмодерністську, як стверджує Л. Ваховський, має посприяти утвердженню психоаналізу в науковому полі академічних психолого-педагогічних досліджень. Зважаючи на становлення «Нової української школи», зростання уваги до проблем інклюзивного навчання, взаємодії з девіантними учнями, актуальною є проблема вивчення інтеграції психоаналізу і педагогіки. Враховуючи примат гуманізму в навчально-виховному процесі, необхідним є дослідження психоаналітичної педагогіки як самостійного напрямку альтернативної освіти. Актуальність вивчення цього напрямку зростає, зважаючи на те, що під час першого Міжнародного психоаналітичного конгресу (Зальцбург, 1908), відбувся виступ угорського психоаналітика Ш. Ференці на тему «Психоаналіз і педагогіка», в якому він піддав критиці моралізаторське виховання, що, на його думку, невротизувало здорових людей і призводило до «інтроспективної сліпоті».

Література:

1. Автономова Н.С. К спорам о научности психоанализа. Вопросы философии. 1991. № 4. С. 58–75.
2. Ваховський Л.Ц. Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки. Історико-педагогічний альманах. 2010. Вип. 1. С. 61–65.
3. Лихи Т. История современной психологии. СПб: Питер, 2003. 448 с.

4. Лакатос И. Наука и псевдонаука. Выступление в радиопрограмме Открытого университета 30 июня 1973 г. / Центр изучения древней философии и классической традиции. Новосибирск. URL: <http://nsu.ru/classics/pythagoras/Lacatos.pdf>.
 5. Максименко С.Д. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 28. С. 7–20.
 6. Мамардашвили М.К. О психоанализе. Отечественный психоанализ. СПб.: Питер, 2001. С. 365–386.
 7. Рассоха І.М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х.: ХНАМГ, 2011. 76 с.
 8. Руткевич А.М. Научный статус психоанализа. Вопросы философии. № 10. С. 9–14.
 9. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований. Великий Новгород: НовГУ, 2010. 114 с.
 10. Фільц О., Мединська Ю. Проблема наукового статусу психоаналітичної парадигми. Психологія і суспільство. 2014. № 4. С. 75–84.
 11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. СПб.: Питер, 2005. 384 с.
 12. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / под ред. А.Д. Наследова. СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. 532 с.
 13. Kihlstrom J.F. Is Freud still alive? No, not really. URL: <http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/freuddead.htm>.
 14. Westen D. The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. Psychological Bulletin. 1998. № 124 (3). P. 333–371.
-

Нелин Е. В. Проблема научного статуса психоанализа в академическом мире: споры и перспективы

В статье исследуется проблема развития психоанализа в контексте современной академической науки. Раскрыты предпосылки становления психоанализа как метода исследования бессознательной структуры психики, взгляды З. Фрейда и его современников на научный статус психоанализа. Обоснованы теоретические истоки психоаналитической парадигмы в системе постнеклассического развития науки и нового научного мышления, в частности пробабиллизма и фаллибиллизма. Сделано вывод, что исследования психоанализа в научном поле является необходимым условием развития постнеклассической научной парадигмы.

Ключевые слова: психоанализ, бессознательное, психология, наука, фаллибиллизм, пробабиллизм, фальсификационизм, З. Фрейд.

Nelin Ye. V. Problem of the scientific status of psychoanalysis in the academic world: disputes and perspectives

The article deals with the problem of the development of psychoanalysis in the context of modern academic science. The prerequisites for the development of psychoanalysis as a method of studying the unconscious structures of the psyche, the views of S. Freud and his contemporaries on the scientific status of psychoanalysis are revealed. The theoretical origins of the psychoanalytic paradigm in the system of post non-classical development of science and a new style of scientific thinking, in particular, probabilmism and fallibilism, are substantiated. It is concluded that research into psychoanalysis in the scientific field is a prerequisite for the development of post non-classical scientific paradigm.

Key words: psychoanalysis, unconscious, psychology, science, fallibilism, probabilmism, falsifiability, S. Freud.

Г. О. Нікітенко

аспірант кафедри практичної психології,
провідний фахівець соціально-психологічної служби
Херсонський державний університет

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ ДО ВІЙСЬКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто функціональний та особистісний підходи до розуміння поняття «готовність», особливості структури психологічної готовності до професійної діяльності. Встановлено, що структурне наповнення психологічної готовності визначається змістом та умовами конкретної діяльності. Автор зазначає, що структура психологічної готовності мобілізованих осіб до військової діяльності є комплексним психологічним утворенням, що має складну динамічну структуру, є сплавом зовнішніх і внутрішніх чинників. Запропоновано модель психологічної готовності, яка складається з таких компонентів, як: соціальний, економічний, сімейний (зовнішні) та мотиваційний, регуляційний, когнітивний, особистісний (внутрішні).

Ключові слова: психологічна готовність, мобілізовані військовослужбовці, структура готовності, компоненти готовності.

Постановка проблеми. Нині, у зв'язку з ускладненням соціально-політичної ситуації, проведенням антитерористичної операції в окремих районах Луганської та Донецької областей, посиленням небезпечності сучасної військово-професійної діяльності, виникає необхідність якісної підготовки особистості до військової служби, оптимізації її готовності до ефективного здійснення цієї діяльності.

Аналіз наукових праць і досліджень сучасних авторів (О. Добрянського, В. Осьодло, О. Тімченко) свідчить, що психологічна готовність військовослужбовця є стійким, багатоаспектним психологічним утворенням, яке включає низку компонентів, котрі у своїй сукупності дають можливість суб'єкту успішно здійснювати службово-бойову діяльність. Поняття психологічної готовності до діяльності активно розробляється, проте та різноманітність підходів, яка існує у визначенні структури готовності, говорить про відсутність загальноприйнятого уявлення про цей психологічний феномен, його зміст, механізми функціонування, про відсутність розуміння специфіки формування, розвитку та функціонування психологічної готовності військовослужбовців України, особливо мобілізованих осіб. Через це проблема залишилася не достатньо дослідженою, що свідчить про необхідність розроблення моделі психологічної готовності саме мобілізованих осіб до військової діяльності.

Питанням визначення категорії «готовності» займалися К. Абульханова-Славська, О. Бандурка, В. Барко, Я. Бондаренко, А. Деркач, Ю. Забродін, Є. Ільїн, І. Ковальська, М. Костицький, О. Лазоренко, А. Ліненко, М. Левітов, В. Мірошніченко, Я. Мацєрога, І. Машук, І. Окуленко, В. Осьодло, О. Пасько, Н. Пенькова, В. Платонов, О. Хуртенко та ін.

Проблеми психологічної готовності знайшли своє відображення й набули подальшого розвитку в теорії і практиці психологічної підготовки до проходження військової служби, перш за все в тих галузях психологічних знань, які вивчають діяльність людини в особливих, напружених умовах. Дослідженням цієї проблеми займалися військові психологи: Я. Бондаренко, В. Варваров, О. Глоточкін, О. Добрянський, М. Дьяченко, О. Колесніченко П. Корчемний, Л. Кузнєцов, Л. Матохнюк, І. Машук, С. Мул, В. Осьодло, О. Столяренко, Н. Сторожук, С. Сєдін, О. Тімченко, М. Томчук, В. Тробюк, М. Феденко, які аналізували процес психологічної підготовки військовослужбовців з урахуванням специфіки їх діяльності.

Мета статті полягає у розробці концептуальної моделі психологічної готовності мобілізованих осіб до військової діяльності, визначенні й описі структурних елементів моделі.

Завдання дослідження: 1) на основі наукової літератури розглянути поняття «готовність»; 2) вивчити структуру психологічної готовності, її компонентний склад; 3) визначити й охарактеризувати зміст складових частин психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи різноманітні інтерпретації поняття «готовність», які існують у сучасній науковій думці, слід зазначити, що незважаючи на наявність значної кількості досліджень, сьогодні немає єдиного визначення поняття психологічної готовності особистості до діяльності. Також існують різні підходи до розкриття її сутності та структури. Це пояснюється складністю і багатогранністю досліджуваного явища.

Результати аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури вказують, що готов-

ність до професійної діяльності досліджується на основі двох підходів: функціонального й особистісного. Функціональний підхід розглядає готовність як певний стан психічних функцій людини, у межах якого психологічна готовність характеризується як психічний стан, що є умовою високих результатів, досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності. Представниками цього напрямку дослідження є В. Алоповцев, О. Асмолов, А. Ганушкін, Є. Кузьмін, М. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, А. Пуні, С. Равікович, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін. Особистісний підхід розглядає готовність як набір індивідуально-особистісних якостей, який включає в себе пізнавальний, мотиваційний і вольовий компоненти, зміст яких залежить від характеру виконуваної діяльності. Представники: Б. Ананьев, Л. Божович, О. Ковальов, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Мерлін, В. Столін, І. Чеснокова та ін.

Однак варто зазначити, що О. Пасько у своїх працях виокремив чотири підходи до визначення сутності «готовності». До особистісного та функціонального додав ще системний, особистісно-діяльнісний підходи. На думку автора, основою вивчення професійної готовності особистості з позиції системного підходу є розгляд професійної готовності через пізнання людиною своїх внутрішніх можливостей і реалізація їх для досягнення бажаного результату в професійній діяльності. На особистісно-діялісному рівні готовність визначається як цілісний прояв усіх сторін особистості, що дає можливість ефективно виконувати свої функції [4].

Отже, теоретичний аналіз феномену готовності свідчить, що це явище є багаторівневою системою психічних особливостей людини, які виступають суб'єктивними умовами її успішної професійної діяльності, і має складну вертикально-горизонтальну структуру. Виділяють різні складові компоненти структури психологічної готовності та різні засади її формування. Одні дослідники вважають, що структуру психологічної готовності до діяльності утворюють два структурні компоненти, інші пропонують трикомпонентну модель. Так, І. Платонов [6] і М. Томчук [9] у структурі психологічної готовності особистості до діяльності виокремлюють такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційну, загальну професійну й емоційно-вольову готовності. Н. Сторожук запропонувала власну теоретичну структуру психологічної готовності молодих офіцерів виховних структур Збройних Сил України (далі – ЗСУ) до професійної діяльності. Вона зазначає, що психологічна готовність молодого офіцера є стійким, багатоаспектним психологічним утворенням, яке включає низку компонентів: мотиваційний, когнітивний, інструментальний, особистісний, діялісний і креативний, які у своїй сукупності дають можливість

суб'єкту успішно здійснювати службово-бойову діяльність [7]. Л. Матохнюк стосовно психологічної готовності майбутніх офіцерів до успішного виконання професійної діяльності визначила лише три компоненти готовності: 1) мотиваційно-ціннісний компонент, що визначає вибірково спрямованість на професійну діяльність (стійка позитивна мотивація до професії, потреба успішно виконувати професійні завдання, інтереси, вищі почуття, ідеали фахівця, переконання в необхідності професії, бажання досягти успіху і показати себе з кращого боку та ін.); 2) когнітивний – охоплює систему знань, необхідних для успішної діяльності (знання професійних обов'язків, функцій, оцінка їх суспільної значущості, знання способів, методів, засобів вирішення професійних завдань); 3) операційно-діялісний – характеризує низку здібностей особистості щодо ефективного виконання службових функцій (продуктивне сприйняття, навички емоційно-вольової саморегуляції, організованість, комунікабельність та ін.).

О. Пасько виділяє також три складові частини структури готовності до діяльності працівників ОВС: особистісний компонент (готовність адекватно визначити власні можливості за необхідності їх розвивати та вдосконалювати; бути повноцінним членом держави, який повинен вміти забезпечувати власний фізичний, духовний і культурний розвиток), соціальний (готовність взаємодії працівника міліції із соціумом і тими макро- та мікрогрупами, в яких він перебуває повсякденно) та діялісний (готовність до засвоєння та здійснення провідного виду діяльності) компоненти [4]. Досліджуючи психологічну готовність фахівців спеціальних підрозділів МВС України, Я. Бондаренко зазначає, що динамічну структуру стану психологічної готовності до складних видів діяльності утворюють такі взаємозалежні елементи: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання іншими людьми; усвідомлення цілей, досягнення яких приведе до задоволення потреб або виконання поставленого завдання; осмислення й оцінка умов, у яких будуть протікати майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням подібних завдань і вимог; визначення на основі досвіду й оцінки майбутніх умов діяльності найбільш імовірних і допоміжних способів виконання завдань або вимог; прогнозування рівня розвитку інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення повного результату; мобілізація сил щодо умов і завдань, самонавіювання в досягненні мети [2].

Таким чином, аналізуючи своєрідність компонентної структури психологічної готовності, яка описується дослідниками, можна зазначити, що, незважаючи на певні розбіжності у думках щодо

виділення структурних компонентів, науковці переконані, що її структурне наповнення визначається змістом та умовами конкретної діяльності. Оскільки діяльність мобілізованих осіб визначена нами як суспільно-значущий вид діяльності, який має правоохоронну спрямованість і характеризується екстремальними умовами перебігу, то, на нашу думку, за основу нашої моделі психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби доцільно взяти структуру психологічної готовності працівників МНС України, розроблену О. Колесніченко, у якій визначена сукупність таких компонентів, як: мотиваційний, вольовий, регуляторний, когнітивний і типологічні сторони психіки, що перебувають у співвідношенні із зовнішніми умовами [3], та структуру психологічної готовності молодих офіцерів ЗСУ до професійної діяльності, запропоновану Н. Сторожук, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, інструментального, креативного, діяльнісно-середовищного й особистісного, які у своїй сукупності дають можливість суб'єктові успішно здійснювати службово-бойову діяльність [7]. Враховуючи специфіку професійної військової діяльності мобілізованих осіб і ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових досліджень, ми виділили зовнішній і внутрішній фактори психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби. Водночас, з урахуванням специфічних особливостей їх діяльності, ми вважаємо за необхідне виокремити два загальні фактори (зовнішній і внутрішній), які утворюються поєднанням 7 компонентів психологічної готовності (див. рис. 1).

Зовнішній фактор психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби включає в себе такі компоненти: соціальний, економічний і сімейний.

Соціальний компонент відображає особливості спілкування військовослужбовців у колективі товаришів по службі, поєднує засоби вирішення проблем у їх взаємовідносинах, які виникають під час служби, ставлення до військової служби, сформоване під впливом соціально-політичних подій. Цей компонент має значний вплив на поведінку, самопочуття та стан особистості. В. Алещенко у своїх роботах зазначає, що психологічні елементи соціального й ергономічного середовища, які оточують військовослужбовця, безпосередньо впливають на мотивацію, психічні стани, зумовлюють їх ставлення до подій, що відбуваються, і поведінку у бойовій обстановці. Психологічні можливості військовослужбовців у бойовій обстановці підвищуються тоді, коли їх навколишнє соціальне й ергономічне середовище стають більш ресурсними – підтримуваними, мобілізуючими й компенсуючими компонентами їхньої індивідуальної психологічної готовності [1].

Економічний компонент відображає наявність або відсутність відповідних матеріальних, фінансових чи інших ресурсів. Оцінку цього компонента ми плануємо здійснювати за такими параметрами: рівнем матеріального забезпечення, характером матеріальних проблем у військовослужбовців під час служби в армії, рівнем вираженості потреби в покращенні матеріального забезпечення.

Наступним компонентом психологічної готовності мобілізованих осіб є сімейний. На думку М. Пірен, «шлюбно-родинні стосунки органічно включені в систему соціальних факторів, що детермінують розвиток ЗСУ. Вони виступають своєрідним джерелом, яке впливає на потенційну діяльність армії» [5, с. 214]. Вона вважає, що потрібно мати на увазі терапевтично-оздоровчу функцію сім'ї з одного боку, а з іншого – можливості сутичок конфліктогенного характеру. Ця думка свідчить про значну роль сім'ї військовослужбовця для життєдіяльності кожного члена сім'ї загалом і військовослужбовця зокрема. Слід зазначити, що на сім'ю військовослужбовця, яка виконує ті ж соціальні функції, що і звичайна сім'я, значний вплив має специфіка військової служби. Як зазначає Є. Потапчук, сім'я військовослужбовця залежно від рівня її соціально-психологічної стабільності, стратегій поведінки шлюбних партнерів, може виступати джерелом психічної травми військового або ж джерелом відновлення фізичних і психічних сил. Здатність сім'ї протистояти труднощам і порушенням великою мірою залежить від уміння її членів усвідомлювати і розв'язувати свої проблеми.

Отже, саме сім'я, сприятлива сімейна атмосфера здатна підтримувати самооцінку особистості мобілізованих осіб; сприяти самореалізації; підтримувати адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму; здійснювати психологічну підтримку. Наявність сім'ї позитивно впливає на психічне здоров'я людини, тоді як розлучення, окреме проживання подружжя досить часто призводять до невротичних розладів. Сімейні негаразди можуть бути психотравмуючими факторами, які здатні швидко впливати на психіку військовослужбовців, оскільки сімейні проблеми часто переважають можливості захисних механізмів людини. Тому ми вважаємо за необхідне досліджувати такі аспекти сімейних стосунків, як: сімейне положення мобілізованих осіб, характер ставлення рідних до служби в армії, наявність проблем у взаєминах, представленість сімейних цінностей у ціннісній системі мобілізованих осіб.

Склад внутрішнього фактору психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби утворюють такі компоненти: особистісний, регуляторний, когнітивний і мотиваційний.

Як важлива основа формування психологічної готовності мобілізованих осіб виступають

індивідуально-психологічні якості особистості, що дозволяють протидіяти та долати зовнішні та внутрішні перешкоди на шляху досягнення цілей військово-професійної діяльності. Аналіз наукових праць, які стосуються вивчення особистісних характеристик військовослужбовців, дозволяє констатувати, що сьогодні не існує загальноприйнятої класифікації цих якостей. Практично кожен дослідник, який звертається до цієї проблематики, пропонує свій перелік якостей, приаманних певній категорії осіб у межах специфіки їх діяльності. Л. Коваль, С. Злепко, С. Костішина, Н. Гаврілова у своїх дослідженнях зазначають, що офіцерові ЗСУ бажано мати такі якості: доброзичливість, низьку агресивність, спрямованість на допомогу підлеглим і колегам, емпатію, гнучкість мислення, творчу інтуїцію та ін. Крім названих якостей, велику роль для практики має високий рівень інтелекту, комунікативних, сугестивних, організаторських здібностей та експресивності. На думку І. Горелова, важливими особистісними особливостями військовослужбовців є розвинені комунікативні здібності (здатність легко встановлювати контакт, ефективно спілкуватися в групі), висока нервово-психічна й емоційна стійкість, самовпевненість, помірна особистісна та ситуативна тривожність, середні рівні ригідності, агресивності та фрустрації.

У нашій роботі ми розглядаємо особистісний компонент психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби як комплекс особистісних рис мобілізованих осіб, який здатен забезпечити формування успішної психологічної готовності до військової діяльності.

Діяльність мобілізованих осіб характеризується екстремальними умовами перебігу, які висувають досить високі вимоги до розвитку та регуляції емоційно-вольової сфери. З огляду на це, наступним компонентом психологічної готовності

мобілізованих осіб нами визначено регуляторний компонент. До найбільш типових психологічних станів, що виникають у особистості, яка займається професійною діяльністю в екстремальних умовах, науковці відносять психічне напруження, стрес, втому, тривогу, страх тощо. На нашу думку, такі стани супроводжують і діяльність мобілізованих осіб. Будь-яка діяльність чи поведінка тією чи іншою мірою потребує вольової регуляції. Її роль полягає в подоланні конкуруючих ціннісних інтенцій, мотивів, емоційного тяжіння до різних об'єктів тощо. Чим більше конкуруючих подразників, чим ближчі вони за силою до провідної ціннісної інтенції, мотиву, мети, тим вище напруження і всі пов'язані з ним вияви зниженого настрою. Отже, регуляторний компонент психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби відображає емоційну стійкість та емоційне ставлення до військової служби, стабільність емоційного стану, вміння управляти власними емоціями, стійку послідовність реальної поведінки щодо об'єкта установки, готовність діяти певним чином у стані нервово-психічного напруження.

Наступним компонентом психологічної готовності мобілізованих є когнітивний компонент як сукупність знань і вмінь, необхідних мобілізованим для успішної військової діяльності, прийомів рефлексії, які забезпечують розуміння себе через інших людей, самосприйняття, самопізнання та ін. Завдяки рефлексії людина починає розрізняти знання і спосіб їх набуття, починає замислюватися над принципами свого існування.

Мотив у психології переважно розуміють як внутрішнє спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта її виконання. Військова діяльність мобілізованих у більшості випадків є полімотивованою, тобто вона визначається не одним мотивом, а їх сукупністю. Тому мотиваційний компонент психологічної готовності

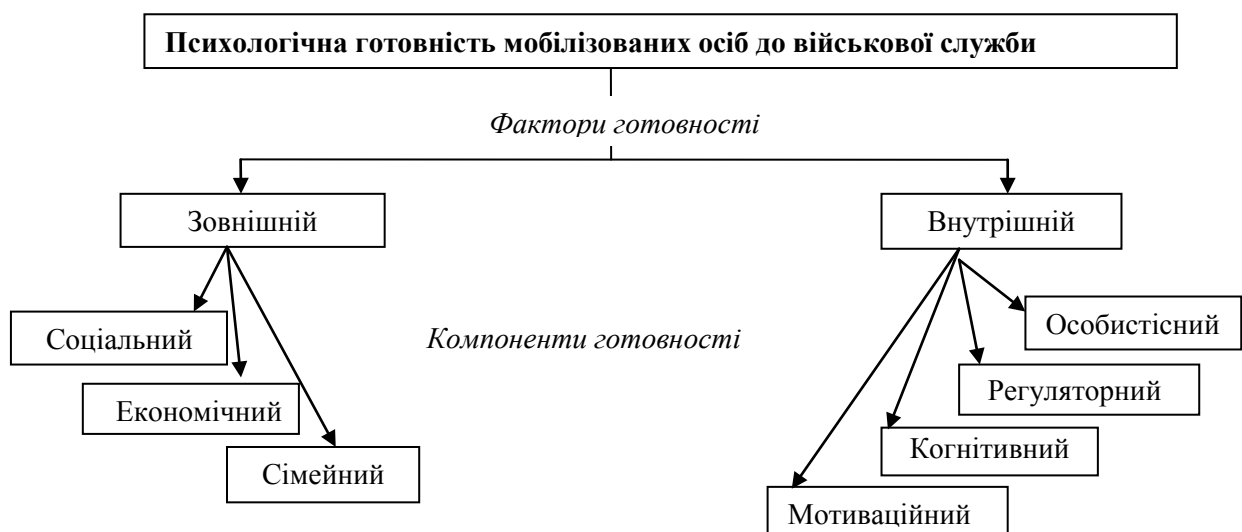


Рис. 1. Структура психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби

мобілізованих осіб до військової служби є складною системою мотивів, що активує та спрямовує особистість до діяльності в екстремальних умовах. Також нами включено до цього компонента мотиваційні установки, ціннісні орієнтації та деякі вольові якості особистості.

Визначені нами структурні компоненти психологічної готовності мобілізованих до військової служби (особистісний, регуляторний, когнітивний, мотиваційний, соціальний, економічний і сімейний) тісно пов'язані між собою і лише в сукупності визначають психологічну готовність мобілізованих осіб до військової діяльності.

Висновки. Психологічна готовність мобілізованих осіб до військової служби є комплексним психологічним утворенням, що має складну динамічну структуру, є сплавом зовнішніх і внутрішніх чинників. Запропоновано модель психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби, яка складається з двох факторів, що поєднують такі компоненти, як: соціальний, економічний і сімейний (зовнішні) та мотиваційний, регуляційний, когнітивний, особистісний (внутрішній). Розроблена нами модель може бути основою для подальших досліджень психологічних особливостей готовності мобілізованих осіб до військової служби, зокрема виявлення рівня її сформованості, розроблення технологій її підвищення та корекції, виявлення шляхів оптимізації її функціонування як практичних рекомендацій розвитку рівня психологічної готовності мобілізованих осіб до військової діяльності.

Література:

1. Алещенко В.І. Психологічний потенціал особистості у військовій сфері: струк-

тура і зміст. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Серія «Психологія». 2015. Т. 20. Вип. 4 (38). С. 7–16.

2. Бондаренко Я.Г. Психологічна готовність фахівців спеціальних підрозділів МВС України до виконання професійних задач різного рівня складності: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.06. Харків: ХНУВС, 2011. 26 с.
3. Колесніченко О.С., Лиман А.А. Структурно-функціональна модель психологічної готовності військовослужбовців Національної Гвардії України до ризику. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. Вип. 3. С. 153–158.
4. Пасько О.М. Готовність як підґрунтя компетентності майбутніх працівників ОВС. Наука і освіта. 2013. № 5. С. 15–20.
5. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник. К.: МАУП, 2003. 360 с.
6. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. Психологія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 320–326.
7. Сторожук Н.А. Характеристика структури психологічної готовності молодих офіцерів Збройних Сил України до службово-бойової діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». № 49. 2009. С. 134–138.
8. Тімченко О.В. Екстремальна психологія: підручник. К.: Август Трейд, 2007. 502 с.
9. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. Психологія і суспільство. 2010. № 4. С. 41–46.

Никитенко А. О. Теоретическая модель структуры психологической готовности мобилизованных лиц к военной деятельности

В статье рассмотрены функциональный и личностный подходы к пониманию понятия «готовность», особенности структуры психологической готовности к профессиональной деятельности. Установлено, что структурное наполнение психологической готовности определяется содержанием и условиями конкретной деятельности. Автор отмечает, что структура психологической готовности мобилизованных лиц к военной деятельности является комплексным психологическим образованием, имеет сложную динамическую структуру, является сплавом внешних и внутренних факторов. Предложена модель психологической готовности, которая состоит из таких компонентов, как: социальный, экономический, семейный (внешние) и мотивационный, регуляционный, когнитивный, личностный (внутренние).

Ключевые слова: психологическая готовность, мобилизованные военнослужащие, структура готовности, компоненты готовности.

Nikitenko H. O. The theoretical model of the structure of psychological readiness of mobilized soldiers for military activities

In the article considers the functional and personality approach to understanding of concept "readiness" features of structure of psychological readiness to professional activity. It is set that the structural filling of psychological readiness is determined by maintenance and terms of concrete activity. An author marks that a structure of psychological readiness of the mobilized persons to military activity is complex psychological formatting that has a difficult dynamic structure, is the alloy of external and internal factors. The model of psychological readiness that consists of such components, as social economic, family (external) and motivational, regulatory, cognitive, personality (internal).

Key words: psychological readiness, mobilized soldiers, structure of readiness, preparedness components.

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ВИД АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Тема феномена комп'ютерної залежності на сьогодні недостатньо теоретично розроблена, тому необхідно більш глибоке вивчення проблематики зазначеного питання. Проблема даного дослідження полягає в розумінні комп'ютерної залежності як виду адиктивної поведінки.

Ключові слова: адикція, адиктивна поведінка, комп'ютерна залежність, інтернет-залежність, кіберадикція, мережеголізм.

Постановка проблеми. Розвиток науково-технічного прогресу невіддільно веде за собою і збільшення різних залежностей людини. Негативний вплив стресових ситуацій, психо-емоційна депривація та інші чинники породжують бажання піти від проблем реального світу шляхом зміни власної свідомості.

Поведінка, яка відхиляється від норми, завжди знаходилася під пильною увагою фахівців в області психології, медицини, педагогіки, соціології, а також співробітників правоохоронних органів. Особлива підгрупа такої поведінки – адиктивна поведінка особистості.

Комп'ютерна залежність отримала в наш час досить широке поширення. Це також невіддільна частина технічного прогресу. Вивчення цієї проблеми у вітчизняній психології отримало свій початок доволі нещодавно.

Можна виділити два напрями розвитку комп'ютерної залежності – це кіберадикція (залежність від комп'ютерних ігор) і мережеголізм (залежність від Інтернету та соціальних мереж).

З кожним днем індустрія комп'ютерних ігор стрімко розвивається, а з нею зростає кількість людей, яких називають «геймерами» (від англійського «game» – гра).

Можливість отримати будь-яку інформацію в будь-який час, будувати відносини з іншими людьми на відстані, з легкістю реалізувати різні соціальні ролі, привертає різні верстви населення планети у всесвітню інформаційну павутину (Інтернет). Разом з тим віртуальне життя людини починає витісняти реальне.

Мета дослідження: вивчити на основі літературних джерел вітчизняних і зарубіжних авторів особливості комп'ютерної залежності.

Методологічне підґрунтя: теоретичний підхід, пов'язаний з аналізом комп'ютерної залежності як різновиду адиктивної поведінки, позначений в роботах А.Е. Войскунського, Л.П. Гур'євої, А.Е. Жічкіна, Є.О. Мулик, А.О. Прохорова, О.К. Тихомирова, Л.Н. Юр'євої, Т.Ю. Більбот

Теоретична цінність роботи полягає в систематизації досліджень феномену емоційного вигорання вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На стику ХХ і ХХІ століть сформувалася як самостійна галузь науки і практики – адиктологія. Вона вивчає причини і механізми формування залежностей, її предтечою стали одночасно кілька наук, таких як психологія, соціологія, медицина.

Адикція – (від англ. addiction) – стан залежності, що розвивається в результаті звикання [15, с. 592].

Бажання людини заховатися від важкої для її сприйняття дійсності може призвести до формування адиктивної поведінки.

За видами допоміжних факторів для виходу з реального життя можна виділити:

- фармакологічні або хімічні залежності – наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління, токсикоманія;
- субстанціональні залежності – комп'ютерні, ігрові залежності, співзалежності у відносинах, трудоголізм та інші;
- харчові залежності;

За засобами адикцій можна виділити наступні типи:

- психоактивні речовини – ті, які впливають на функціонування центральної нервової системи, призводячи до зміни психічного стану (алкоголь, фармакологічні препарати та інше);
- активність, належність до процесу (гра, робота та інше);
- люди, предметі або явища навколишнього середовища, що викликають емоційну включеність.

Заміну реальності, вихід із неї супроводжують потужні емоційні переживання. Емоційно залежною людиною легко керувати, це може бути маніпуляційною складовою частиною, оскільки емоції завжди є складовим елементом залежності. Тобто фактично формується залежність не від їжі, гри чи пігулки, а від емоційальної амплітуди. І також важливо зауважити, що модальність емоції відіграє другорядну роль – не важливо позитивна вона чи негативна. Першою чергою важлива інтенсивність емоції, її сила. Сильніша емоція – сильніша залежність [19, с.19].

Що ж до терміну «комп'ютерна залежність» (від англ. computer addiction), то мається на увазі

хвороблива пристрасть людини до будь-якої активності за комп'ютером. Це може бути робота, гра, спілкування у соціальних мережах тощо. Перші згадки про комп'ютерну залежність відносять до 80-х років минулого сторіччя. Вони були зроблені американськими вченими, але термін «комп'ютерна залежність» наразі визнали не всі вчені, діяльність яких пов'язана з вивченням проблем психічних розладів. Проте патологічний зв'язок людина – комп'ютер стає все більш очевидним, цей феномен зустрічається все частіше і потребує до себе все більшої уваги [22].

Як і інші, комп'ютерна залежність – це адиктивна поведінка, що характеризується бажанням вийти з реального життя, трансформуючи емоційно-психічний стан. Важкі повсякденні турботи, що тиснуть, витісняються на задній план, людина отримує задоволення, може керувати своєю дійсністю, створювати її. Робота психіки гальмується, індивідуально-особистісний розвиток може припинитися [14, с. 56].

Створення персонального комп'ютера стало своєрідним та дещо закономірним вінцем неймовірно швидкого розвитку науково-технічного прогресу кінця минулого століття. Безпосередньо комп'ютер та комп'ютерні технології взагалі стали невіддільною частиною нашого повсякдення. Майже усі галузі та сфери професійного, а надто особистого життя, не обходяться без використання сучасних комп'ютерних технологій. Вони дають змогу значно пришвидшувати розвиток усіх сфер промислової та суспільної діяльності, вдосконалювати і поширювати здобутки, створювати новітні ідеї. Вже важко уявити наше сучасне життя без комп'ютерів та робототехніки, а майбутнє тим паче. Всесвітня мережа Інтернет пов'яже людей, організації, міста, країни, континенти. Комп'ютерні мережі розвиваються і масово поширюються, постійно удосконалюючись, аби відповідати вимогам користувачів. Попит породжує пропозицію. А в наш час вже пропозиція породжує попит. Сучасні технології наперед знають чим зацікавити вибагливого споживача [16, с. 34].

За такої позитивності явища поширення комп'ютерних технологій світом, є й негативна сторона питання. Користуючись повсякденно здобутками науково-технічного прогресу, ми навіть не помічаємо наскільки вже залежимо від наших залізних братів менших. Сьогодні вже навіть неможливо уявити ситуацію, яка станеться, якщо всі технічні прилади зникнуть. Настільки щільно та невіддільно вони проникли у всі галузі нашого життя [16, с. 35].

Явище масової комп'ютеризації порівняно молоде, його ефективність очевидна – спрощено левову частку роботи людини у науці, медицині, банківській системі, підприємствах та багатьох інших сферах. Але вже не можна заперечувати

наявність глобальної проблеми людства – формування психічної залежності від комп'ютерних технологій, в тому числі від комп'ютерних ігор та інтернету [6, с. 16].

Привабливість комп'ютерних ігор відчув на собі вже кожен власник персонального комп'ютера чи мобільного телефону. Від зовсім примітивних до надскладних і масштабних, майже кожна людина хоча б раз спробувала зіграти [18, с. 86].

Ігрова діяльність – один з видів активності людини і тварин.

Гра – це спосіб самовираження, самоствердження гравця. Перші комп'ютерні ігри були створені в другій половині ХХ століття (зокрема, в 1952 році з'явилася програма «ОХО», що імітує гру «хрестики-нулики», створена А.С. Дугласом як частина його докторської дисертації в Кембриджському Університеті).

Далі ігрова індустрія стала стрімко розвиватися: з'явилися комп'ютерні ігрові приставки, перші ігри на персональних комп'ютерах з вельми скромною графікою.

Ігрова хвиля охопила не тільки дітей. Дорослі теж з великим задоволенням грали в приставки, особливо татусі. По мірі вдосконалення комп'ютерних технологій збільшується й число комп'ютерних фанатів або геймерів (від англ. game – гра). Суть діяльності таких людей зводиться до ігор на комп'ютері. У реальному житті геймери найчастіше закриті від зовнішнього світу. Їх інтереси полягають лише в задоволенні фізіологічних потреб [18].

У наш час залежність від комп'ютерних ігор вже не є чимось незвичайним, таким, що виходить за рамки розуміння, проте, як і будь-яка залежність, залишається, безперечно, явищем небезпечним. А тому пильно вивчається в таких науках як соціологія, психологія, психіатрія, патопсихологія.

З кожним днем число фанатів комп'ютерних ігор загрозливо збільшується. В основі подібної патології лежать внутрішньо-особистісні проблеми й переживання. Відсутність особистого життя, взаєморозуміння з навколишнім світом, реальних почуттів і емоцій замінюється, і, як наслідок, витісняється реальністю віртуальною. Чим вона реалістичніше, чим чіткіша графіка, чим правдоподібніше відображаються там події, тим сильніше і глибше формується залежність, тим складніше буде надалі вилікуватися від неї [18].

Особливу роль відіграє таке явище, яке пов'язане з тим, що домінуюча кількість електронних ігор робить її учасника «агресивним катом», оскільки в ході гри доводиться вбивати своїх супротивників. Сьогоднішні ігри реалістичні в показі таких деталей, як людське тіло, кров, тобто все, що супроводжує насильство над людиною [18, с. 91].

В результаті всіх нововведень ігри можна розділити на дві основні групи: рольові ігри та нерольові [8, с. 10].

Головна якість рольових комп'ютерних ігор – максимальний вплив на граючого, особисте «входження» в гру, а також ігрова діяльність, що виникла на необхідності входження в роль, аби відключитися від дійсності. Такі ігри можна розбити на три групи: за характером свого впливу на учасника, за силою «засмоктування» в гру і ступеню, глибини психологічної залежності [8, с.10].

У випадку нерольових комп'ютерних ігор учасник не отожднює себе з героєм гри, не проживає інше уявне життя, а тому формування процесу психологічної залежності та вплив на особистість відрізняються. В основі залежності – ігровий азарт, прагнення проходження рівнів гри, здобуття найбільшої кількості балів [8, с. 12].

Мережеві ігри поєднують у собі гру та соціальну включеність, спілкування з іншими людьми на підставі спільних інтересів. Все це є передумовою для масового поширення такого виду ігор. У житті це абсолютно різні люди за віком, статтю, сферою діяльності та захопленням. Їх об'єднує спільний віртуальний простір і можливість реалізуватися там не ізольовано, а в оточенні віртуального суспільства. У такому «суспільстві», як і в реальному, є свої негласні правила, щось на кшталт законів та моралі [19, с. 46].

Інша назва захоплення комп'ютерними іграми – ігрова або кіберзалежність (адикція). Створюючи комп'ютерні ігри, виробники враховують саме бажання гравців виходу з повсякденної реальності та реалізацію бажаного у віртуальному просторі.

В деяких різновидах мережевих ігор гравці об'єднуються у команди та проводять змагання. Це явище носить назву кіберспорт. На сьогодні він офіційно визнаний, прирівняний до інших видів спорту та швидко розвивається. Число прихильників кіберспорту неухильно зростає, призові фонди вражають своїми розмірами. Участь у змаганнях не потребує спеціальної підготовки та не обмежується віком, статтю, національністю, віросповіданням, а темпи зростання кількості власників персональних комп'ютерів тільки сприяє розвитку кіберспорту. Продуктивність сучасних ПК зростає, тому і вимоги до якості ігор також зростають. Нові ігри з'являються з геометричною прогресією, витісняючи старі з ринку [19, с. 44].

Окремо можна виділити інтернет-адикцію. Велика світова мережа Інтернет поєднує мільйони комп'ютерів і дає змогу спілкуватися людям із найрізноманітніших куточків світу. І знову ж таки – кількість користувачів зростає із неухильним зростанням кількості власників персональних комп'ютерів та інших технологічних приладів: смартфонів, планшетів та іншого. Провайдери інтернет-зв'язку у купі з доступністю комп'ю-

терних технологій дають змогу користувачам з легкістю приєднатися до мережі майже з будь-якого куточка Земної кулі, без спеціальних знань та навичок, що безумовно розширює коло бажаючих [5, с. 79].

Мережа Інтернет нині є масовим засобом спілкування як на особистісному, так і на офіційному рівні: за допомогою Інтернету спілкуються представники приватних закладів, державних установ, громадських організацій, урядів країн, засобів масової інформації та багато інших діячів на різних рівнях. Гарним тоном зараз є мати свій власний сайт, або, принаймні, сторінку у багаточисельних соцмережах. Широко представлена й Інтернет-реклама. Це потужний та актуальний засіб здобуття прибутку. Враховуючи все це, Інтернет можна прирівняти до сучасного засобу масової інформації. Будь-хто, будь-де має швидкий, якісний доступ до будь-якої інформації у себе під рукою. Залежність від швидкого здобуття та поглинання великої кількості інформації (іноді сумнівної якості) також не може не привернути до себе увагу [5, с.80].

Розрізняють також наступні форми Інтернет-залежності:

1.Хакерство. Основна мета представників цього руху – монополізувати поширення комерційного програмного забезпечення та демократизувати доступ до інтернет-ресурсів. Частіше за все хакери – це висококласно підготовані програмісти. Як правило, хакерські спільноти є дуже організованими та професійно підготовленими, регулярно обмінюються досвідом та вдосконалюють свої навички.

Явище хакерства носить і позитивний характер: у відповідь на хакерські атаки служби захисту інформації створюють більш досконалі системи, тобто хакерство стимулює вдосконалення систем захисту від вірусного проникнення, нелегального розповсюдження інформації і відновлення «слабких місць» програмного забезпечення. Тобто, по обидві сторони знаходяться високопрофесійні програмісти, які змагаються між собою. Також не можна оминати увагою те, що завдяки хакерам прості користувачі можуть безкоштовно користуватися комерційними програмними продуктами. Але це завдає шкоди інтелектуальній приватній власності та наносить збитку, який важко оцінити, комерційним установам. Часто послугами хакерів користуються організації-конкуренти у власних злочинних цілях. Знаходження та покарання хакерів не тільки не зменшує, а навіть збільшує їхню кількість. Тут також додається такий собі спортивний інтерес.

Оскільки для того, аби бути хакером вже навіть не потрібні професійні знання та навички, то до лав хакерів приєднуються молоді люди, зокрема підлітки.

Саме у підлітковому віці хакерська діяльність має високу привабливість, адже носить гостро забарвлений емоційний характер на межі «дозволено – не дозволено», тобто певний наліт романтики і можливість бути у авторитетному колі однодумців. Все це сприяє формуванню стійкої залежності [21, с. 57].

2. Створення шкідливих програм є різновидом хакерства та характеризує властиву підліткам вікову деструктивність, можливість самореалізації саме таким чином через брак інших способів. Наявність доступу до комп'ютера та мережі, багато вільного часу та деяких здібностей без уваги до особистості – фактори формування адикції [21, с. 56].

3. Геймерство. Широко поширена форма інтернет-залежності саме серед підлітків. Перевага тут полягає у тому, що спеціальні знання та навички не потрібні, як і професійна підготовка, сучасні ігри захоплюють візуальним рядом, можливостями реалізації потреб та отожднюванням себе із віртуальними персонажами. Тобто гравець проживає інше, уявне бажане життя, якого не існує у його реальному світі [21, с. 55].

4. Кіберсексуальна залежність. Як і реалізація нагальних потреб особистості у іграх, кіберсексуальний потяг містить у собі нереалізацію сексуальних потреб у реальному житті. Також цьому сприяють дефіцит спілкування, сексуальна незадоволеність, відсутність підтримки сім'ї [19, с. 47].

Кіберзалежним людям притаманні помітні перепади у настрої та поведінці, особливо порівняно з показниками до «життя» в мережі. Спостерігається виключення та повна байдужість до сімейного життя, механічне виконання своїх сімейних обов'язків, постійна втеча до комп'ютерного життя. Останнє здається їм кращим, більш цікавим, яскравим, емоційно насиченим, дає спектр можливостей для реалізації таємних бажань та фантазій, особливо тих, які засуджуються суспільством і викликають почуття сорому. Також відзначається втрата інтересу до сексуальних відносин, зниження лібідо, млявість, відсутність ентузіазму. Сексуальне життя здається пісним й одноманітним, без гостринки. У такому стані можливе приховання від домашніх рахунків за додаткові послуги в мережі, телефонні дзвінки, зміна паролів на окремі ресурси чи весь комп'ютер. Притаманні скритність і брехня. Спроби отримати доступ оточуючих до комп'ютера чи телефона викликає бурхливу негативну реакцію, така людина буде переховувати прилад і всіляко захищати його [19, с. 45–46].

Висновки. Таким чином, комп'ютерну адикцію відносять до субстанціональної залежності. Її вивчення розпочалося доволі нещодавно. Комп'ютерні технології, щільно увійшли в наше життя, і поступово замінюють його, витісняють вір-

туальною реальністю. У людей з передумовами до адиктивної поведінки, формується складна важка форма залежності від комп'ютерного світу.

Реалістичні комп'ютерні ігри зі складною графікою, звуком привертають дедалі більшу «армію» фанатів. В ході гри можна самореалізуватися, самоствердитися, зайняти бажану соціальну позицію, отримати спектр емоцій, недосяжний в реальному житті. Це істотно впливає на особистість людини.

Всесвітня інформаційна павутина (Інтернет) дає можливість піти від реальної соціалізації, спілкуватися з великою кількістю інших людей, водночас ховаючись за бажаною соціальною роллю. У мережі можна отримати все: спілкування, дружбу, любов, секс. Окрему категорію складають люди, які інформаційно залежать від Інтернет-мережі. Бажання бути весь час в курсі подій, «тримати руку на пульсі» також формують жорстку залежність.

В умовах оточення плодами досягнень науково-технічного прогресу людству стає все складніше визначити межу між реальністю і віртуальним світом.

Література:

1. Абельцев С. Семейные конфликты и преступления. Российская юстиция. 1999. № 5.
2. Аберкрамбн Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. Казань 1997.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2001.
4. Гурьева Л.П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты. Вопросы психологии. 1993. № 3.
5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета. Труды по социологии образования. 2000. Т. 5, вып. № 7.
6. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера. Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2.
7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение, общая характеристика и закономерности развития. Обзор психиатрии и медицинской психологии 1991. № 3.
8. Компьютерные игры и их возможное влияние на здоровье детей и подростков. М.Л. Кочина, Л.В. Подригало, В.М. Синайко, А.В. Яворский и др. Укр. ШСН. психоневрологи. 2001. Т. 9, вып. № 1.
9. Мулик Е.О., Коломиец А.А., Мулик Ю.В. Пограничные психические расстройства у подростков, возникшие в результате компьютерной

- зависимости. Материалы научного симпозиума. Л., 2003.
10. Прохоров А.О., Серезкина А.Е. Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированного обучения / А.О. Прохоров, А.Е. Серезкина / Вопросы психологии, 1995, № 3.
11. Усков А.Ф. Неистребимая аддикция к жизни: предисловие к сборнику. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. Даулинга. Пер. с англ. Мурзатина Р.Р., под ред. Ускова А.Ф. М.: «Класс», 2000
12. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований. Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1.
13. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Дн.: Пороги, 2006.
14. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. Соціальна психологія. 2004. № 5 (7).
15. Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного взаимодействия. Педагогика. 2001. №4.
16. Internet addiction: metasynthesis of 1996-2006 quantitative research / S. Byun, C. Ruffini, J.E. Mills, A.C. Douglas, M. Niang, S. Stepchenkova, S. Ki Lee, J. Loutfi, J-K. Lee, M. Atallah, M. Blanton. Cyber Psychology and Behavior, 2009. V. 12. № 2.
-

Сироха Л. В. Компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения

Тема феномена компьютерной зависимости в настоящее время недостаточно теоретически разработана, поэтому необходимо более глубокое изучение проблематики данного вопроса. Проблема данного исследования заключается в понимании компьютерной зависимости как вида аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивного поведения, компьютерная зависимость, интернет-зависимость, кибераддикция, сетеголизм.

Sirokha L. V. Computer dependence as a kind of addictive behavior

The theoretical part of the subject of the phenomenon of computer addiction is not sufficiently studied, so there is a necessity in a deeper study of the issue. The problem of this research is to understand computer dependence as a type of addictive behavior.

Key words: addiction, addictive behavior, computer addiction, internet addiction, cyber addiction, network holism.

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.944.1

С. В. Арефнія

психолог,
спеціаліст-практик

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ СИНДРОМОМ ВИГОРАННЯ В СЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ

Стаття розкриває основні психологічні складнощі в роботі державного службовця, об'єктивні характеристики професії та сукупність її вимог до людини. Зазначені якості особистості, які можуть допомогти державному службовцю в роботі й уникнути синдрому професійного вигорання. Також розроблений комплекс заходів із профілактики, подолання та психокорекції професійного вигорання в працівників державних органів влади.

Державна служба розглядається нами як вид професійної діяльності, що полягає у виконанні службовцем органів державної влади функцій, що належать до компетенції цих органів. Досліджуються принципи становлення державного службовця як повноправного суб'єкта професійної діяльності, що прагне до належного виконання своїх посадових обов'язків і використовує рішення професійних завдань як засіб особистісного саморозвитку. В основі такого підходу лежить теза про взаємозв'язок професіоналізму й особистісного розвитку людини взагалі й державного службовця зокрема. Державна служба має бути організована так, що зайнята в ній людини мала можливість для реалізації особистісного потенціалу.

На підставі розгляду специфіки роботи на державній службі й особистісних характеристик її працівників ми дійшли висновку, що психолого-педагогічна робота в цих установах вкрай необхідна державним службовцям, щоб не зазнати професійного вигорання.

Соціально-психологічними умовами профілактики ми визначили такі: розвиток самосвідомості та самоприйняття; перспектива самовизначення, самовдосконалення, етапи професійного становлення (подолання професійних криз, підвищення рівня соціально-психологічної адаптованості); розвиток саморефлексії, емпатії, духовності, надання переваги особистісним цінностям та своєму здоров'ю, переключення з роботи на інші сфери життя, навчання таймінга, пошук мотивацій персоналу, здібність до саморозрядки (вправи, медитації, аутотренінги), спроможність зміни ставлення до перспективи кар'єрного росту (держслужба як тимчасовий досвід), зниження залежності від сторонньої оцінки своєї праці (підвищення самовпевненості).

Ключові слова: державний службовець, професійне вигорання, профілактика, психокорекція, психолого-педагогічні напрями.

Постановка проблеми. Проблема професійного вигорання серед державних службовців не достатньо розкрита в науковій літературі і не має належної бази досліджень. Тому проблема профілактики та психокорекції професійного вигорання серед державних службовців, особливо працівників органів державної влади, залишається досить гострою.

Можна констатувати збільшення останніми роками уваги з боку вчених різних галузей науки до проблем професіоналізації державних службовців. Опубліковані соціологічні, політологічні, соціально-психологічні, історико-філософські роботи (Ф.Д. Демідов, В.Г. Ігнатов, В.І. Кушлін, П.Н. Лебедєв, В.І. Матирко, Н.С. Нечипоренко, Є.В. Охотський, А.В. Оболонський [8], Н.С. Слепцов, А.І. Турчинов, Г.Г. Філіппов).

Основними ознаками професійних криз, на думку Н.Б. Іванцової, є: втрата відчуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження самооцінки, втота, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей [8].

А.О. Деркачем і В.Г. Зазикіним сформульоване положення про те, що діяльність суб'єкта праці незалежно від їхньої професійної приналежності буде ефективною й надійною, якщо в її організації й у підготовці до неї буде реалізований *принцип інваріантності*. Реалізація цього принципу полягає в розвитку в суб'єктах праці загальних і специфічних акмеологічних інваріантів професіоналізму та професійно важливих психологічних якостей і вмінь [6; 7].

Мета статті – дослідити та виділити основні напрями практичної психологічно-педагогічної роботи із синдромом вигорання. Для досягнення мети необхідно виконати такі завдання:

– визначити та дослідити професійно важливі якості державних службовців, які можуть допомогти в профілактиці професійного вигорання або, навпаки, спричинити його;

– розробити та випробувати комплексний підхід: тренінг, програму, що забезпечать профілактику та допоможуть у психокорекції професійного вигорання державних службовців, визначити мету соціально-психологічного тренінгу;

– виділити основні напрями практичної психологічно-педагогічної роботи з особами із синдромом вигорання.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виділили якості, необхідні для ефективної роботи держслужбовця, та об'єднали їх у чотири блоки.

Професійно важливі якості державного службовця

Блок 1. Розумові здібності:

– *системність мислення* – здатність виділяти істотні зв'язки, установлювати та структурувати зв'язки між елементами інформації, будувати цілісний і диференційований образ проблемної ситуації;

– *динамічність і гнучкість мислення* – властивість мислення, що відбиває швидкість сприйняття, перероблення й відтворення інформації;

– *нестандартність мислення* – здатність адаптувати й розвивати власні інтелектуальні схеми під час роботи з новою інформацією.

Блок 2. Організаторські здатності:

– *орієнтація на конкретний результат діяльності*;

– *здатність чітко уявляти результат і прагнення досягати його в процесі роботи*;

– *здатність планувати й проектувати* – здатність прогнозувати розвиток подій і передбачати можливі проблеми, розробляти конкретні способи їх вирішення;

– *взаємодія із групою* – здатність мобілізувати й використати ресурси робочої групи для досягнення результату.

Блок 3. Комунікативні здатності:

– *ефективність взаємодії з людьми* – здатність цілеспрямовано впливати на думку й поведінку, організувати ефективне спілкування;

– *гнучкість у спілкуванні* – здатність адекватно використовувати різноманітні комунікативні засоби в різних ситуаціях;

– *уміння вести переговори* – здатність і прагнення досягати результату на основі взаєморозуміння в процесі безпосереднього ділового спілкування.

Блок 4. Особистісні якості:

– *обґрунтованість і самостійність в ухваленні рішень* – здатність вирішувати, зважаючи на раціональну оцінку реальної ситуації (наявні ресурси, умови) і на можливі наслідки;

– *мотивація досягнення* – здатність докласти зусиль і зберігати активність для досягнення поставлених цілей і завдань;

– *готовність до змін* – прагнення розширювати власний досвід, удосконалювати свої здатності, уміння й навички.

Респонденти експериментальної та контрольної груп були протестовані за комплексом методик для виявлення наявності тих чи інших якостей, особистісних деструкцій, що супроводжують професійне вигорання особистості. Саме виявленні особистісні деструкції мали стати основними корекційними мішенями подальшої психокорекційної роботи.

Вивчення професійного вигорання та розроблення програми для його подолання спирається на положення системного та генетичного підходів, згідно з якими професійне вигорання має розглядатися так:

– в єдності чотирьох аспектів: структурного, функціонального, онтологічного та генетичного;

– з полісистемних позицій, а не в межах якоїсь однієї системи (професії, соціальної сфери);

– як деструктивна тенденція професійного розвитку особистості, з відстеженням динаміки розвитку основних складників даного феномена й механізмів їх виникнення.

З орієнтуванням на теоретико-емпіричне дослідження та теоретичну модель розвитку та подолання професійного вигорання нами розроблено програму діагностики, моніторингу та корекції професійного вигорання державних службовців. Ми спиралися на концепцію суб'єкт-ресурсного розвитку професіонала Н.Є. Водоп'янової [5].

Комплексний підхід програми (психологічні консультації, семінари, тренінги) – це цілеспрямована профілактика професійного вигорання, діагностика наявних психічних станів, підбір дієвих психологічних прийомів, які може самостійно використовувати кожен фахівець для допомоги колегам, знайомим, друзям. Профілактичні, лікувальні, реабілітаційні заходи вияву та подолання професійного вигорання особистості повинні сприяти обмеженню дії чинників стресу та забезпечити підвищення професійної мотивації, повернення сил, зняття психічної напруги, стати матеріальним заохоченням та моральною підтримкою, сприяти соціальному схваленню.

На підставі проведених досліджень ми спробували розробити комплекс практичних заходів із профілактики та корекції вигорання співробітників з урахуванням внеску тих або інших чинників. Такі заходи можуть проходити в формі лекції, семінару, практичного заняття з елементами тренінгу

і бути спрямовані на ознайомлення з феноменом вигорання, чинниками, що спричиняють його, способами запобігання вигоранню й зниження негативного впливу цього явища на особистість і діяльність професіонала. Практична робота спрямовувалася на особистісні властивості співробітників, зниження їхньої емоційної напруги, навчання навичок управління стресом, оптимізацію організаційних характеристик і взаємин у колективі.

Ми виділили основні напрями практичної психологічно-педагогічної роботи з особами із синдромом вигорання.

Чинники:

1. *Чинники, пов'язані зі змістом і специфікою праці* (висока психоемоційна напруга, висока інтенсивність праці, насиченість дій, інтелектуальні навантаження, необхідність інтенсивного сприйняття, перероблення й інтерпретації великих обсягів інформації, ухвалення рішень у невизначених ситуаціях із підвищеною відповідальністю).

2. *Організаційні чинники вигорання* (перевантаження, дефіцит часу, нечітка організація й планування праці, недостатність необхідних засобів, недооблік автономності й надмірний контроль, рольова конфліктність або невизначеність, нечітка або нерівномірно розподілена відповідальність, недостатня кількість визнання й позитивної оцінки, відсутність можливостей професійного росту й розвитку).

3. *Соціально-психологічні чинники вигорання* (негативний соціально-психологічний клімат, наявність напруженості в стосунках між керівництвом і підлеглими та між колегами).

4. *Індивідуальні чинники вигорання* (нейротизм, емоційна збудливість, чутливість, непевність у собі, низька самооцінка, дисфункціональна система мотивів та цінностей, низький рівень емпатії, авторитаризм, хибні уявлення про роботу).

Напрями роботи:

1. Зниження робочого навантаження, переформування діяльності (доцільний розподіл робочих завдань), розподіл відповідальності, використання різних способів компенсації витрачених зусиль (відстеження результатів, заохочення, самопрезентації в середовищі фахівців). Навчання навичок керування стресом, саморегуляції, релаксації.

2. Оптимізація організації праці – розроблення системи організації праці з урахуванням специфіки й напрямку професійної діяльності установи. Основні напрями оптимізації: структурування роботи; чітка регламентація праці; організація робочих місць; рівномірний розподіл робочого навантаження; надання достатнього ступеня автономності; позитивна оцінка праці; справедливе матеріальне й нематеріальне стимулювання

роботи; надання можливостей професійного росту й розвитку; поліпшення матеріально-технічної бази.

3. Оптимізація взаємин у колективі та з керівництвом, поліпшення соціально-психологічного клімату проведенням комунікативних тренінгів, спрямованих на навчання навичок спілкування, стратегій поведінки в конфлікті; організація корпоративного відпочинку, залучення співробітників до ухвалення управлінських рішень; надання співробітникам соціальної підтримки: інструментальної, емоційної, інформаційної, забезпечення позитивного зворотного зв'язку.

4. Корекція особистісних особливостей, мотиваційної сфери. Навчання навичок управління стресом, нормалізації емоційного стану. Застосування психокорекційних технік, спрямованих на підвищення самооцінки, упевненості в собі, рівня емпатії. Корекція мотивів досягнень та уникнення невдач.

У результаті проведеної роботи в респондентів підвищено суб'єкту активність, що посприяло зниженню вираженості професійного вигорання й смислового відчуження.

Виявлено, що важливою умовою профілактики професійного вигорання є сформованість умінь адекватно розподіляти обов'язки у професійному та приватному житті. Вигорання посилюється лише тоді, коли межі між професійним і особистим життям стираються, а професійна діяльність потребує значної частини часу.

Отже, профілактика й корекція професійного вигорання може здійснюватися за двома напрямками, а саме: робота зі співробітниками й структурні зміни в самій організації.

Так, нами була створена та впроваджена Програма соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади.

Загальні положення програми

1. Програма є необхідним компонентом заходів, спрямованих на забезпечення розвитку індивідуальних особливостей, міжособистісних стосунків і підвищення працездатності співробітників. Опіраючись на професійні знання про вікові закономірності психічного розвитку, поведінку людини, взаємини між співробітниками, психолог забезпечує можливості для індивідуального підходу й групових занять зі співробітниками, визначає причини їхнього професійного вигорання та шляхи психологічної корекції.

2. Основними напрямками профілактики професійного вигорання співробітників є:

– психологічна підтримка – сприяння повноцінному психічному розвитку особистості співробітника;

– психологічне консультування – надання допомоги співробітникам у самопізнанні, адекват-

ній самооцінці й адаптації в реальних життєвих умовах;

- психологічна корекція – активний психологічний вплив, спрямований на усунення симптомів, причин професійного вигорання співробітників, що дозволяє гармонізувати параметри особистості й міжособистісних стосунків у колективі, підвищує працездатність.

Мета програми – розроблення й апробація заходів соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади.

Завдання програми:

- удосконалення психологічних технологій із попередження професійного вигорання співробітників органів державної влади;

- здійснення взаємодії між співробітниками;

- допомога в адаптації співробітників до професійної діяльності;

- просвіта співробітників у питаннях психологічної підтримки в різноманітних життєвих ситуаціях;

- попередження виникнення психологічного тиску з боку інших у повсякденному житті.

Структура програми соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів

Програма соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади містила дві основні складові частини (активне соціально-психологічне навчання (далі – АСПН) та соціально-психологічний тренінг (далі – СПТ)) та одну додаткову – метод номінальних груп.

Групова форма психокорекційної роботи була обрана, зважаючи на чинники, які сприяють її ефективності: групова згуртованість, прийняття групових принципів, узагальнення, розвиток навичок міжособистісної взаємодії, ідентифікація, катарсис, апробація навичок шляхом переживання суб'єктом групового досвіду. Найістотнішим у групових методах психокорекції є орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу, реалізація принципу активності суб'єкта в процесі самодослідження та дослідження інших.

Загальними ознаками будь-яких психокорекційних групи є:

- полегшення в прояві емоцій;

- відчуття належності до групи;

- саморозкриття;

- навички нової поведінки;

- санкціоноване групове здійснення міжособистісних порівнянь;

- розподілення із лідером відповідальності за керівництво групою.

Програма мала стійку узагальнену структуру, яка передбачала обов'язкові змістові блоки та про-

цедурні моменти. Програма складалась із трьох взаємопов'язаних тематичних блоків: блок, спрямований на корекцію підсистеми спрямованості (потребно-мотиваційну); блок, спрямований на корекцію інструментальної підсистеми, та блок, спрямований на корекцію саморегуляції особистості [1; 2]. Корекція здійснювалася з урахуванням чинників професійного вигорання, а саме: змісту та специфіки праці; організаційних чинників вигорання, соціально-психологічних та індивідуальних чинників.

Висновки:

1. Протидія професійному вигоранню була спрямована на активацію системи мотиваційно-спонукаючих ресурсів і розгорталася в трьох напрямках. Перший передбачав розвиток системи смислів і цінностей, системи мотивації, розвиток самосвідомості та Я-концепції. Заходи другого напрямку нівелювали вплив негативних професійних і особистісних чинників, що спричиняють професійне вигорання (уміння діяти в конфліктних ситуаціях, знаходити конструктивні рішення, розвиваються навички цілепокладання та ціледосягнення, вміння здійснювати ревізію власної системи цінностей і мотивів, виявляти серед них ті, що гальмують професійне й особистісне вдосконалення. Третій напрям – комплекс заходів, спрямований на подолання співробітниками стресових станів, формування навичок саморегуляції, навчання технік розслаблення й контролю власного фізичного й психічного стану, підвищення стресостійкості.

2. Методи АСПН використовувалися в дослідженні із групою з метою розширення й оптимізації засобів подолання професійного стресу та професійного вигорання співробітників державних органів влади. Використання АСПН дозволило учасникам усвідомити власні тенденції поведінки та життєві стереотипи, які спричиняють труднощі в спілкуванні, обмежують репертуар реагування в різних життєвих ситуаціях, заважають свідомо конструювати життєву стратегію та планувати кар'єру. В АСПН представлені три аспекти: психокорекційний, теоретичний, методично-психокорекційний. Основна форма роботи – семінарські заняття. В АСПН також застосована низка методів, основні серед яких такі: метод задач; рольові ігри; ділові ігри; ситуаційне моделювання; мозковий штурм; проєктивне малювання: вільне, тематичне, додаткове, спільне, розмовне.

3. Метою соціально-психологічного тренінгу було подолання професійних деструкцій через підвищення рівня самосвідомості й адаптивного потенціалу особистості. Тренінг спроектований як тренінг розвитку суб'єктності. В його основі – програма особистісного розвитку (Е.О. Помиткін) [9; 10; 11].

4. Технологія корекції передусім спрямована на зміну самоставлення. Оскільки ставлення до себе формується на основі уявлень про себе, сполучених із самооцінкою, і проявляється в поведінці, до системи психокорекційних впливів залучені всі компоненти Я-концепції.

5. Перший напрям – усвідомлення особистісних характеристик (особливостей самоставлення, рівня самоактуалізації, ціннісних та смислових спрямувань) й оптимізації ставлення до себе, до своєї особистості. Другий напрям – усвідомлення себе в системі професійної діяльності, оптимізація стосунків у цій системі. Третій напрям спрямований на усвідомлення учасниками себе в системі професійного й особистісного спілкування, оптимізацію міжособистісних взаємин із колегами, керівництвом і членами сім'ї. Четвертий напрям спрямований на усвідомлення власних поведінкових стратегій соціально-психологічної адаптації, а також відпрацювання ефективних стратегій. П'ятий напрям – опрацювання технік роботи зі стресом.

Література:

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы. К.: Основа, 2006. 408 с.
2. Балл Г.О., Мединцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти. 2011. № 3. С. 7–14.
3. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку: наук.-метод. посібник. Рівне: РДГУ, 2004. 42 с.
4. Бодалев А.А., Столин В.С., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
5. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 225 с.
6. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2010. 124 с.
7. Деркач А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. М.: РАГС, 2003. 297 с.
8. Иванцова Н.Б. Периодизация професійного розвитку особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 105–114.
9. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 144 с.
10. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. К.: Внутрішній світ, 2007. 280 с.
11. Помиткін Е.О. Консультативна діяльність на основі духовно-особистісного підходу. Консультативна психологія: навчальний посібник / І.С. Булах, В.У. Кузьменко, Е.О. Помиткін та ін. К: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 118–127.
12. Помиткін Е.О. Консультативна діяльність практичного психолога на основі духовно-особистісного підходу. Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць. Херсон: ПП В.С. Вишемирський, 2012. С. 382–389.

Арефния С. В. Основные направления практической психологически-педагогической работы с синдромом выгорания у служащих государственных органов власти

Статья раскрывает основные психологические трудности в работе государственного служащего, объективные характеристики профессии и совокупность ее требований к человеку. Отмечены свойства личности, которые могут помочь в работе государственного служащего и избежать синдрома профессионального выгорания. Также нами разработан комплекс мер по профилактике и психокоррекции профессионального выгорания у работников государственных органов власти.

Государственная служба рассматривается нами как вид профессиональной деятельности, заключающийся в выполнении служащим органов государственной власти функций, соответствующих компетенции этих органов. Исследуются принципы становления государственного служащего как полноправного субъекта профессиональной деятельности, стремящегося к эффективному выполнению своих должностных обязанностей и использующего решения профессиональных задач в качестве средства личностного саморазвития. В основе такого подхода лежит тезис о взаимосвязи профессионализма и личностного развития человека вообще и государственного служащего в частности. Государственная служба должна быть организована таким образом, чтобы занятый в ней человек располагал возможностью для реализации личностного потенциала.

На основании рассмотрения специфики работы на государственной службе и личностных характеристик ее сотрудников мы пришли к выводу, что психолого-педагогическая работа в этих учреждениях крайне необходима государственным служащим, чтобы не столкнуться с профессиональным выгоранием.

Мы определили следующие социально-психологические условия профилактики: развитие самосознания и самопринятия; перспектива самоопределения, самосовершенствования, этапы профессионального становления (преодоление профессиональных кризисов, повышение уровня социально-психологической адаптированности), развитие саморефлексии, эмпатии, духовности, предпочтение личностных ценностей и своего здоровья, переключение с работы на другие сферы жизни, обучение тайм-менеджменту, поиск мотиваций персонала, способность у саморазрядке (упражнения, медитации, аутотренинга), способность изменить отношение к перспективе карьерного роста (госслужба как

временный опыт), снижение зависимости от посторонней оценки своего труда (повышение самооценки).

Ключевые слова: государственный служащий, профессиональное выгорание, профилактика, психокоррекция, психолого-педагогические направления.

Arefniia S. V. The main directions of practical psychological and pedagogical work with the burnout syndrome among public servants of state authorities

The article reveals the main psychological difficulties in the work of the civil servant, the objective characteristics of the profession and the totality of its requirements to the person. The need for qualities, their development and acquisition, which can help in the work of a civil servant and avoid a syndrome of professional burnout. Also, we have developed a set of measures for the prevention, prevention and psycho-correction of professional burnout among employees of state authorities.

We consider the civil service as a kind of professional activity, which consists in the performance of the competencies of these bodies by the public servant of state authorities. The principles of the formation of a civil servant as a full-fledged subject of professional activity, which seeks to attain the top of their official duties and uses the solution of professional tasks as a means of personal self-development, are explored. The basis of such an approach is the thesis on the relationship between professionalism and personal development of a person in general and a civil servant in particular. The public service should be organized in such a way that the person employed in it would have the opportunity to realize the personal potential.

Based on the consideration of the specifics of the work in the civil service and the personal characteristics of its employees, we concluded that psychological and pedagogical work in these institutions is extremely necessary for public servants in order not to face professional burnout.

Socio-psychological conditions of prevention, we have identified the following: the development of self-awareness, self-awareness and self-perception; the prospect of self-determination, self-improvement, stages of professional development (overcoming professional crises, raising the level of socio-psychological adaptability); the development of self-reflection, empathy, spirituality, giving preference to personal values and health, switching from work to other spheres of life, teaching timing, finding motivations for staff, ability to self-discharge (exercises, meditations, autotrains), the ability to change attitudes toward career prospects growth (state service, as temporary experience), decrease in dependence on third-party assessment of their work (increase of assertiveness).

Key words: civil servant, professional burnout, prevention, psychocorrection, psychological and pedagogical directions.

Т. А. Катковастарший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**І. Г. Денисов**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДІЛОВИХ ВІДНОСИН У КОЛЕКТИВІ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до організації ділових відносин у колективі. Розкрито основні концепції, підходи та моделі ефективного вдосконалення системи взаємин у трудових колективах підприємств зі складною організаційною структурою, що сприяють створенню позитивного психологічного клімату – умови підвищення продуктивності діяльності робітників.

Ключові слова: ділові взаємовідносини, керівник, колектив, конфлікт, лідер, спілкування, управління.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем психології є потреба в підвищенні продуктивності діяльності працівників шляхом використання сучасних методів психології. Вдосконалення системи взаємин у трудових колективах підприємств зі складною організаційною структурою сприяє створенню позитивного психологічного клімату.

Аналіз публікацій свідчить про те, що є багато досліджень психологічних аспектів діяльності працівників. Важливість спілкування для налагодження стосунків підкреслюють А. Барташев, Г. Дьяконов, А. Егідес, А. Ковальчук, В. Кукушин, В. Москаленко. Особливості конфліктів, що виникли під час ділового спілкування, та методи їх вирішення досліджують Д. Джонсон, Р. Немов, Т. Самойленко, М. Цюрупа й інші.

Мета статті – виявити основні психологічні особливості становлення ділових взаємовідносин у колективі.

Виклад основного матеріалу. В умовах розбудови України дедалі більшого значення набуває необхідність дотримання теоретичних засад ділових взаємовідносин. Важливим у колективі є спілкування на рівноправних, партнерських засадах. Інакше конфлікти призводять до виникнення психологічного бар'єру, провокують внутрішній неспокій людини. У такій ситуації налагодженню сприятливих ділових зв'язків допоможе вивчення засад соціально-психологічних аспектів ділового спілкування.

Ділові взаємовідносини розуміють як систему взаємопов'язаних елементів спілкування, що залежать від впливу психології групи, її лідерів та керівництва колективу. Теоретичні засади ділових взаємовідносин насамперед розкрива-

ють першоджерела їх виникнення. Тобто лише в спілкуванні виникають ділові взаємовідносини. Колектив є необхідним чинником, але він виконує непосильну роль у налагодженні ділових взаємовідносин. Колектив сам собою впливає на якість стосунків, що в ньому виникають. А отже, ділові взаємовідносини мають такий самий емоційний зміст, що і рівень спілкування в колективі.

В. Москаленко зазначає, що єдність спілкування та діяльності полягає в тому, що люди не лише спілкуються в процесі виконання ними різних суспільних функцій. Люди завжди спілкуються під час якоїсь діяльності або щодо неї. Навіть більше, досить часто спілкування є стороною діяльності, а діяльність – умовою спілкування. На думку В. Москаленка, є три взаємопов'язані складники структури спілкування: комунікативний, інтерактивний і перспективний [5, с. 401–402].

Комунікативний складник передбачає обмін інформацією між індивідами, інтерактивний стосується організації взаємодії й обміну не лише знаннями, а й дією. Перспективний бік – це процес сприйняття партнерами одне одного та налагодження взаємопорозуміння.

Ю. Палеха розглядає спілкування не тільки як обмін інформацією, а також як взаємодію. Автор вважає, що велике значення для утвердження ділових взаємовідносин у колективі має саме те, як кожен учасник спільної діяльності розуміє свій індивідуальний вклад у діяльність групи [6, с. 27]. Саме це допомагає йому корегувати свою стратегію у взаємодії з колективом під час ділових взаємовідносин. Отже, для пізнання механізму взаємодії в колективі необхідно розуміти, як наміри, мотиви, настанови одного індивіда можуть впли-

вати на уявлення щодо партнера, як одне й інше проявляється в організації спільної діяльності.

Н. Леонов розглядає спілкування як сприйняття людьми одне одного. Він вважає, що сприйняття іншої людини означає сприймання її зовнішніх ознак, співвідношення їх з особистими характеристиками індивіда й інтерпретацію на цій основі його вчинків. Люди не тільки сприймають, оцінюють один одного, а й формують відповідні відносини [4, с. 57].

У результаті аналізу дослідження Ю. Палеха та Н. Леонова можна зробити висновок, що люди не просто сприймають одне одного, а формують особисті ставлення до інших. Вони впливають на подальші стосунки, зокрема на ділові взаємовідносини. Важливим складником ділових взаємовідносин є група. Значення групи, як вважає Н. Єжова, залежить від того, що група є системою діяльності, яка задана її місцем у суспільній системі. Н. Єжова підкреслює, що схожі умови існування визначеної групи впливають на свідомість її представників двома шляхами: як наслідок особистого життєвого досвіду кожного члена групи, визначеного соціально-економічними умовами її існування; у результаті спілкування, яке здебільшого здійснюється у визначеному соціальному середовищі, із чітко означеними рисами визначеної групи [2, с. 28–35].

Успішна взаємодія членів групи залежить від психологічної сумісності її членів. Це означає, що такий склад є оптимальним для виконання поставленої керівником мети. Колектив може складатися як із формальних груп, так і з неформальних, що виникають стихійно, ці два різновиди груп також впливають на ділові взаємовідносини. У кожній групі керівною є своя психологія, що складається під впливом дії багатьох чинників. Головним із них є психологічний настрій кожного члена групи. Неабияке значення має ставлення кожної з особистостей до життєвих цінностей. Дуже часто саме витоки психологічної сутності кожного із членів групи є чинником, що об'єднує. А якщо об'єднує прагнення зробити власний внесок у діяльність групи, то гарна оцінка результатів останньої впливає на зростання особистих якостей кожного та закріплює груповий психологічний настрій.

Зазвичай лідером формальної групи є керівник, що виконує покладені на нього обов'язки. На противагу формальному лідеру, неформальний користується лише своїми особистими якостями. До них належать як фахові знання, досвід, так і вміння керувати загалом. Керівна роль полягає у вмінні дослухатися до думки кожного і вирізняти головне. Поступово у лідера складається бачення всієї ситуації загалом. Це впливає на остаточне рішення. Саме це вміння виділяє лідера з-поміж усіх інших.

Оптимальним для організації є поєднання формального лідера з неформальним в одній особі. Якщо такого не сталося, тоді формальний лідер має будь-що налагодити дружні ділові стосунки з неформальним лідером. Тільки тоді всі рішення формального лідера підтримає неформальний лідер та грепа. А це, у свою чергу, надасть додаткових можливостей для налагодження сприятливих ділових взаємовідносин у повному взаєморозумінні.

Ділові взаємовідносини розуміють як систему взаємопов'язаних елементів спілкування, що залежать від впливу психології групи, її лідерів та керівництва колективу. За наявності протиріч між індивідом і групою думка групи завжди є більш вагомим. Тому легше запобігти конфлікту, коли спираєшся на підтримку групи. Іноді погодження з думкою групи мають суто зовнішній характер, а сама людина зостається із власною думкою щодо спільного питання. Саме тут, якщо у подальшому не отримано підтвердження результатом, може виникнути конфлікт. Він може згодом набути внутрішнього або навіть зовнішнього прояву. Тому керівник повинен не доводити ситуацію до конфлікту, а використати свій авторитет для переконання опонента в правильності висловлених поглядів.

Успішна взаємодія членів групи залежить від їхньої психологічної сумісності, тобто саме такий склад є оптимальним для виконання поставленої керівником мети. У формальній чи неформальній групі, з яких складається колектив, є своя психологія, зумовлена багатьма чинниками. Головним із них є психологічний настрій кожного члена групи. Неабияке значення має ставлення кожної з особистостей до життєвих цінностей.

У науці дискутується питання про місце і роль конфліктів у життєдіяльності колективу й особистості. Наше суспільство – суспільство, що розвивається, у ньому повинні удосконалюватися виробничі і міжособистісні стосунки, але це не унеможлиблює появу в тому або іншому колективі суперечливих поглядів, ліній поведінки. Розвиток ринкових відносин передбачає боротьбу залишків старих суспільних відносин із новими силами розвитку, зіткнення нового і старого, закономірного і випадкового, особистого і державного.

М. Цурюпа конфлікт розуміє як найбільш гострий спосіб вирішення протиріч, що виникають у процесі соціальної взаємодії, який полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями і почуттями учасників конфлікту один до одного [8, с. 21].

У психологічному плані конфлікт спричиняє негативні емоційні стани в його учасників. Якщо суб'єкти конфлікту протидіють, але їх водночас не турбують негативні емоції, або, навпаки, вони

відчувають негатив, але зовні не виявляють свого ставлення, не протидіють один одному, то такі ситуації є передконфліктними.

Отже, як зазначає Т. Самойленко, конфлікту притаманні такі суттєві властивості: наявність протиріччя між інтересами, цінностями, потребами, метою, поглядами, мотивами; протидія, протиборіння суб'єктів конфлікту, прагнення в будь-який спосіб завдати збитків опоненту; негативні емоції і почуття один до одного [7, с. 59].

Г. Дьяконов розрізняє типи конфліктів залежно від перешкод, з якими стикається особистість (колектив): перешкоди на шляху досягнення основної мети спільної трудової діяльності; перешкоди в досягненні вторинної мети спільної трудової діяльності; недотримання окремих особистостей прийнятих норм; особисті конфлікти. У прояві останніх велике значення мають різного роду перешкоди, що заважають взаєморозумінню і сумісності. У класифікації, запропонованій Г. Дьяконовом, враховується також напрям комунікацій, здійснюваних у момент конфлікту [1, с. 82].

Конфлікт на етапі існування і розвитку, як свідчить Т. Самойленко, є процесом пошуку усунення протиріччя, можна вичленити короткострокові, тривалі та затяжні конфлікти. Тривалість конфлікту зумовлюється невмінням або небажанням протиборних сторін знайти вихід із ситуації, наявністю негативних чинників [7, с. 59].

Рівень конфліктності в колективі залежить від ступеня згоди між його членами з питань спільної діяльності. Згода визначається як одностайність, спільність поглядів, однотайність і дружні стосунки. Згода припускає взаємне прийняття думок, підтримку позицій інших членів колективу щодо загальних об'єктів взаємодії, наявність єдиних засобів взаємодії і мети діяльності. Вона дозволяє об'єднати зусилля колективу в одному напрямі. Розбіжності ускладнюють координацію діяльності, призводять до дестабілізації стосунків у колективі, погіршення соціально-психологічного клімату. Згода є яскравим показником сприятливого соціально-психологічного клімату і передумовою згуртованості людей.

Взаємовідносини в колективі часто визначають особистості, з яких він складається. Саме від особистих якостей кожного конкретного індивідуума залежить атмосфера, в якій щоденно працює колектив.

Зважаючи на дослідження психологів, можна назвати низку характерних для конфліктної особистості якостей, як-от:

- неадекватна самооцінка, що може бути як завищеною, так і заниженою. В обох випадках вона може суперечити оцінці оточення;
- прагнення завжди домінувати;
- консерватизм;

– надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях і судженнях. Прагнення будь-що сказати правду у вічі;

– тривожність, агресивність, упертість, роздратованість.

Кожний керівник у своїй діяльності має зважати на те, що люди по самій своїй природі є найсильнішими подразнювачами. Вони найчастіше можуть змінювати один одному настрій як в гарний, так і в поганий бік. Одні сприятливо впливають на оточення своєю чистотою, чуйністю, чутливістю, знанням справи, бажанням завжди допомогти. У присутності таких людей настрої інших покращується, з ними легко працювати. Але є інша категорія осіб, що погано впливають на настрої: це люди педантичні, черстві, похмурі, підозрілі, формалісти, настирливі, недобррозичливі. Деякі діють на інших як подразнювачі і ображають своєю різкістю, розв'язністю. Такі люди стомлюють, спричиняють роздратованість, що створює несприятливу сферу для вирішення поставлених перед колективом завдань.

Тому під час формування колективу дуже важливо враховувати індивідуально-психологічні особливості його членів. Мається на увазі сукупність своєрідних психологічних якостей, станів і властивостей особистості, притаманних тільки даній людині, що зумовлює індивідуальність і неповторність кожної конкретної особистості.

Більші відмінності спостерігаються, на думку В. Лавриненка, у характерологічних особливостях [3, с. 128]. Трапляються люди образливі, дратівливі, з рисами егоїстичності, хворобливого самолюбства. Окремі співробітники боліче переживають свої помилки і невдачі, причини яких не завжди правильно пояснюють тільки своїми особистими якостями і вміннями. Вони, коли припускаються помилки, стають надмірно обережними, постійно очікують нових помилок. Стають напруженими навіть в звичайних умовах. Якщо керівник не враховує цих індивідуальних особливостей і звертає увагу тільки на недоліки, ще й у грубій формі, то ділові якості таких осіб погіршуються. Від переживань послаблюється нервова система, втрачається віра у свої сили. Є співробітники, в яких висока працездатність та майстерність поєднуються з низькою самооцінкою, деякою легковажністю, що після перших, відносно легких успіхів знижує якість їхньої праці.

Отже, весь процес внутрішньогрупового виховання і навчання повинен передбачати вивчення індивідуальних особливостей і їх врахування. Тому необхідно:

- імпульсивного стримувати, не припускати метушливості, поспіху, вимагати зібраності і виваженості, домагатися швидкості відповідей і дій, розвивати ініціативу;

– самовпевненого і безтурботного суворо і частіше контролювати, менше хвалити, висувати підвищені вимоги;

– із занадто вразливими поводитися лагідно і тактовно, підбадьорювати навіть у разі незначних успіхів;

– сміливому і рішучому надавати більше самостійності й ініціативи, удосконалювати і розвивати ці якості;

– за емоційно нестійким пильно стежити в роботі, одразу підказувати потрібні рішення за ускладнення її умов.

Для людини важливо не просто виконання якоїсь соціальної ролі, але й те, щоб ця роль відповідала її індивідуальності. Вона прагне, щоб структура ділових стосунків у колективі максимально відповідала структурі міжособистісних стосунків.

Груповий статус людини і її ставлення до колективу детермінуються, з одного боку, індивідуально-особистісними властивостями людини, з іншого боку – особливостями даного колективу і його діяльності.

Експериментальною базою нашого дослідження обрано колектив ТОВ «Мрія», м. Мелітополь.

Дослідження тривало протягом 2017 р. 30 респондентам ТОВ «Мрія» пропонувалося виконати серію завдань за різними психодіагностичними методиками.

На основі даних емпіричного дослідження можна зробити висновок про те, що в колективі під час емоційного спілкування відвернених – 45%, переважних – 35%, лідерів – 8%, що свідчить про те, що працівники, які складають групу лідерів, орієнтовані на рівноправність у спілкуванні. Група заснована на взаємоповазі і довірі, взаємопорозумінні та відкритості, розвитку. Ізольованих у колективі – 12%, такі люди тиснуть на співрозмовника, не бажають його розуміти, водночас вимагають згоди із власною позицією. Вони не зважають на думки інших, відкидають їх. За морального спілкування в колективі переважних – 52%, відвернених – 22%, ізольованих – 15%, лідерів – 11%.

У колективі більшість людей із переважним соціальним статусом і середнім рівнем потреби в спілкуванні, респонденти, які мають високий соціометричний статус і високий рівень потреби в спілкуванні, бачать у співрозмовнику особистість, довіряють йому та поважають його думку, спілкування засноване на рівноправних стосунках та взаємопорозумінні. Респонденти, які належать до групи з низькою потребою в спілкуванні і мають ізольований соціальний статус, не зважають на думки інших, прагнуть «придушити» особистість співрозмовника. Не бажають зрозуміти співрозмовника, але вимагають, щоб з їхньої позицією погоджувалися. Саме це є причиною того, що дітей відносять до групи ізольованих і відвернених.

У результаті дослідження спрямованість особистості отримали такі результати:

– «Я» (спрямованість на себе) – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно до роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість) – 9 осіб (29,6%);

– «О» (спрямованість на спілкування) – прагнення за будь-яких умов спілкуватися з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто не на користь виконання конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних стосунках із людьми – 11 осіб (37,1%);

– «Д» (спрямованість на справу) – зацікавленість у рішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети – 10 осіб (33,3%).

Висновки. Важливим у колективі є спілкування на партнерських засадах. Інакше конфлікти призводять до появи психологічного бар'єра, провокують внутрішній неспокій людини. На взаємовідносини в колективі впливають індивідуальні особливості його членів. Тому під час створення групи потрібно зважати на психологічну сумісність людей, тобто намагатися не поєднувати в одному колективі протилежні особистості: людей чистих, чуйних, чутливих, що бажають допомогти, із черствими, похмурими особистостями, яким властиві підозрілість, недоброзичливість, розв'язність. Ділові взаємовідносини суттєво впливають на настрій людини взагалі. Це неминуче позначається на її взаємовідносинах з оточенням.

У колективі найбільше людей із переважним соціальним статусом, респондентів, які мають високий соціометричний статус, вони бачать у співрозмовнику особистість, довіряють йому та поважають його думку, спілкування засноване на рівноправних стосунках та взаємопорозумінні. Члени колективу, які мають ізольований соціальний статус, не зважають на інтереси інших, прагнуть «придушити» особистість співрозмовника. Не бажають зрозуміти співрозмовника, але вимагають, щоб з їхньою позицією погоджувалися. Саме це є причиною того, що дітей відносять до групи ізольованих і відвернених.

Отже, розподіл значень, згідно з методиками діагностики спрямованості особистості, показав, що більшість людей спрямовані на спілкування, прагнуть за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими членами колективу. Для профілактики виникнення конфлікту важливо налагодження та підтримання здорового психологічного клімату в групі. Ділові взаємовідносини в такому разі засновані на справедливості, довірі, об'єктивності.

Література:

1. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід. Соц. психологія. 2004. № 3. С. 82–96.
2. Ежова Н.Н. Научись общаться: коммуникативные тренинги. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 249 с.
3. Лавриненко В. Психология и этика делового общения. М.: Юнити-Дана, 2007. 415 с.
4. Леонов Н. Психология делового общения. М., 2003. 218 с.
5. Москаленко В. Комунікативна сторона спілкування. К.: Центр навч. літератури, 2005. С. 401–437.
6. Палеха Ю. Етика ділових відносин. К.: Кондор, 2008. – 356 с.
7. Самойленко Т. Разрешение конфликтов в деловых отношениях. Секретарь-референт. 2004. № 12. С. 58–60.
8. Цюрупа М. Основи конфліктології та теорії переговорів. К.: Кондор, 2006. 170 с.

Каткова Т. А., Денисов И. Г. Психологические особенности становления деловых отношений в коллективе

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к организации деловых отношений в коллективе. Раскрыты основные концепции, подходы и модели эффективного совершенствования системы взаимоотношений в трудовых коллективах предприятий со сложной организационной структурой, способствующие созданию положительного психологического климата – условия повышения продуктивности деятельности работников.

Ключевые слова: деловые взаимоотношения, руководитель, коллектив, конфликт, лидер, общения, управления.

Katkova T. A., Denysov I. G. Psychological peculiarities of formation of business relations in a collective

The article analyzes and presents the basic theoretical approaches concerning the organization of business relations in a team. The main concepts, approaches and models of effective perfection of the system of relations in the labor collectives of enterprises with complex organizational structure that promote creation of positive psychological climate – conditions of increase of productivity of worker' activity are revealed.

Key words: business relationship, leader, collective, conflict, leader, communication, management.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.853–052

Н. В. Завязкіна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
факультету психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА ДОКАЗОВОСТІ ТА ОБҐРУНТОВАНOSTІ ЕКСПЕРТНИХ ВИСНОВКІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРТИЗ У ЦИВІЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізуються актуальні питання виділення критеріїв під час проведення експертиз у цивільному процесі із використанням спеціальних психологічних знань. Робиться акцент на необхідності створення цілісної системи, яка б сприяла об'єднанню сучасних і традиційних принципів діагностики психічних розладів із принципами судово-експертної діяльності з використанням сучасних методів психологічної діагностики.

Ключові слова: психологічне знання, психодіагностика, психічний розлад, цивільний процес, експертиза.

Постановка проблеми. В умовах зростання вимог до обґрунтування експертних висновків, динамічних змін у законодавстві необхідне створення цілісної системи, яка б сприяла об'єднанню сучасних і традиційних принципів діагностики психічних розладів із принципами судово-експертної діяльності з використанням сучасних методів психологічної діагностики.

Що стосується критеріїв виділення методології експертизи в цивільному процесі (за загальними методологічними підходами), то варто зазначити її специфічність, яка визначається обсягом і характером прав та обов'язків, які відповідне законодавство включає до поняття дієздатності, оскільки в юридичному сенсі як складники дієздатності розглядаються можливість укладати угоди (угодоздатність) та можливість самостійно нести майнову відповідальність – деліктоздатність [1]. Що стосується залученням психолога до проведення експертиз, зауважимо, що тільки за допомогою спеціальних знань фахівців цієї сфери можна отримати відповідь на запитання щодо особливостей підекспертного, його преморбідних характеристик, а також тих, що сформувалися протягом перебігу хвороби та внаслідок неї.

Дослідження окресленої проблематики особливо актуальне для вирішення експертних питань у цивільному процесі у зв'язку з наявними протиріччями та не завжди достатнім об'ємом експертно значущої інформації [2]. За складності клініко-психологічної картини, недостатності наданих на експертизу даних та необхідності спостереження в динаміці за підекспертною особою

варто зважати на те, що проведення експертизи здебільшого складається з визначення психічного стану підекспертного, зокрема й ретроспективно. Це зумовлює необхідність диференціювати внутрішнє переконання фахівця щодо судово-психіатричного діагнозу (із включенням як медичного, так і психологічного критеріїв) щодо психічного стану обстежуваного. У такому разі безпосередньо експертом можуть бути проаналізовані факти щодо психічного стану підекспертного тільки на момент проведення експертизи. Всі інші дані про його психічний стан у будь-які інші періоди часу детермінуються показаннями свідків, матеріалами справи та медичною документацією, які відображають суб'єктивне сприйняття досліджуваного третіми особами [3]. У такому розумінні представлений принцип безпосередності дослідження буде стосуватися вже інформації, яка міститься в письмових об'єктах експертизи, а експерт повинен буде оцінити зміст наданих на експертизу джерел інформації на предмет їхньої відповідності наявним у психіатрії уявленням стосовно психічної патології та відповідно до чинних діагностичних стандартів. Саме із цього складається зміст його внутрішнього переконання, яке значною мірою залежить від інформативності досліджуваних матеріалів.

Великого навантаження під час вирішення цивільних питань зазнають амбулаторні судово-психіатричні експертизи (далі – СПЕ) та комплексні судово-психолого-психіатричні експертизи (далі – КСППЕ). Поширеність такого виду експертиз та велика кількість запитів на їх проведення

з метою вирішення правового статусу осіб із психічними розладами потребують розуміння єдиних стандартів для винесення експертного висновку. Коли стає можливим ухвалення рішення в умовах амбулаторної СПЕ, таке рішення визначається одразу комісією експертів без призначення стаціонарної експертизи.

Останнім часом набувають поширення експертизи в межах різних категорій громадянських справ, а саме: експертиза загальної дієздатності; експертиза в межах громадянського спору про виховання дітей; експертиза заповідальної дієздатності (експертиза на період юридичної дії в минулому); експертиза на предмет розірвання браку, визнання браку недійсним; експертиза, пов'язана з оскарженням психіатричної діагностики та постановки психіатричного діагнозу; експертиза, пов'язана з оскарженням госпіталізації в психіатричну установу (зокрема, примусової) та призначення фармакотерапії; експертиза в громадянському спорі про відшкодування морального збитку [4].

Як вже було сказано вище, однією з найбільш поширених експертиз у цивільному процесі залишається експертиза загальної дієздатності. Це вид очної експертизи з оцінкою психічного стану особи, її здатності усвідомлювати свої дії та керувати ними на період проведення експертизи та на майбутнє, а також необхідністю ухвалення рішення щодо призначення піклування. Вона проводиться в межах тільки очної СПЕ, регламентується статтями Цивільного кодексу (далі – ЦК), Цивільного процесуального кодексу (далі – ЦПК) України і є одним із державних механізмів захисту прав, забезпечення соціального функціонування осіб із психічними розладами, передусім із вираженими і стійкими психічними розладами, які викликають сумніви в можливості самостійної життєдіяльності та реалізації своїх прав такими особами.

Проблеми, з якими стикаються судові експерти-психологи й експерти-психіатри під час проведення експертиз у цивільному процесі як на рівні наукових досліджень, так і в практичній діяльності, багато в чому зумовлені неоднозначністю уявлень про поняття методології проведення комплексних експертиз під час вирішення цивільних запитів. Ототожнення методології із системою методів означає спрощений, суто прагматичний підхід до розкриття даного поняття. Підставами для виділення методології судово-психіатричної експертизи в цивільному процесі із загальної методології судово-психіатричної експертизи є її специфічність, зокрема порівняно із кримінальним процесом. Специфіки набувають і принципи взаємодії судово-психіатричного експерта та психолога, коло інтеграції їхніх спеціальних знань, питання поєднання різних професійних компе-

тенцій і пошук точок перетину базових дисциплін, представниками яких є експерти. Необхідним також стає освоєння кожним із фахівців, що взаємодіють, суміжних знань в обсязі, достатньому для продуктивної співпраці під час підготовки комісійного висновку та його спільного обґрунтування, володіння професійною мовою кожного.

Сьогодні принципи інтеграції спеціальних знань під час проведення експертиз у цивільних справах залишаються недостатньо розробленими. Одним із доказів цього є невелика кількість комплексних експертиз у цивільних справах. Варто зазначити, що комплексування психологічних і психіатричних знань уможливорює діагностику всіх ланцюгів психічної діяльності, ступеня її порушень та збереженості окремих функцій [5; 6].

У зв'язку з вищезазначеним особливо цікавим є розроблення критеріїв категорії обмеженої дієздатності, оскільки мається на увазі встановлення не тільки порушених, але і тих, що підлягають збереженню, психічних функцій та ухвалення відповідного юридично значущого рішення, яке, зокрема, спричиняє й соціально-психологічні наслідки.

Метою статті є акцентування важливості розроблення критеріїв категорії обмеженої дієздатності, оскільки мається на увазі встановлення не тільки порушених, але і тих, що підлягають збереженню, психічних функцій особистості.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай дослідження в галузі КСППЕ та СПЕ в цивільному процесі стосуються двох важливих питань: оцінки дієздатності й угодоздатності громадянина та питання окреслення критеріїв експертної оцінки за різних нозологічних форм.

У нашому дослідженні проаналізовано 230 актів СПЕ та КСППЕ щодо ухвалення рішення стосовно обмеженої дієздатності. З табл. 1 ми бачимо переважання експертиз щодо вирішення питання загальної дієздатності.

Таблиця 1

Вид цивільної експертизи

Вид експертизи	Кількість	Відсотки
На визначення загальної дієздатності	172	74,8
На визначення угодоздатності (угода недійсна)	58	25,2
Всього	230	100,0

До правового поля поняття дієздатності входить три головні складники, які сприяють, зокрема, розробленню експертної оцінки обмеженої дієздатності громадянина, який страждає на психічний розлад: здатність самостійно ухвалювати рішення, що мають юридичне значення (юридично значущі рішення); здатність виконувати обов'язки; віковий чинник – досягнення

18 років (згідно із ЦК України, дієздатність громадянина, здатність громадянина своїми діями набувати і здійснювати цивільні права, створювати для себе цивільні обов'язки і виконувати їх (цивільна дієздатність) виникає в повному обсязі з настанням повноліття, тобто після досягнення вісімнадцятирічного віку).

Як підкреслюється в коментарях до ЦК України, дієздатність – це здатність громадянина своїми діями не тільки набувати цивільних прав, але й здійснювати їх; не тільки здатність створювати для себе цивільні обов'язки, але й виконувати їх. Закон пов'язує виникнення дієздатності в повному обсязі з настанням повноліття, тобто з досягненням 18-річного віку. Правоздатні, але недієздатні громадяни набувають цивільних прав і створюють обов'язки не самостійними діями, а за допомогою дій дієздатних осіб – законних представників, а саме: батьків, усиновителів, опікунів або піклувальників. Здатності набувати цивільних прав, створювати для себе цивільні обов'язки передбачають виконання свідомих, юридично значущих дій, яким передують рішення, наприклад, про придбання власності, розпорядження майном, створення товариства тощо. Вчинення юридично значущого акту приводить до зміни обсягу виконуваних обов'язків (появи нових або припинення наявних).

Здатності здійснювати цивільні права, виконувати громадянські обов'язки передбачають необхідність дотримуватися взятих на себе і/або встановлених законом зобов'язань – правил (інструкцій), що потребує меншого, ніж у разі вирішення, рівня збереження психічних функцій. Дієздатний громадянин самостійно ухвалює рішення і несе відповідальність за них; громадянин, обмежений судом у дієздатності, ухвалює рішення за допомогою піклувальника, але, як і дієздатний громадянин, самостійно несе майнову відповідальність; громадянин, визнаний недієздатним, не може ухвалювати рішення і не несе відповідальності щодо зроблених операцій. Отже, обмежена дієздатність може бути зведена до нездатності самостійно ухвалювати юридично значущі рішення за збереження здатності виконувати зобов'язання.

Як видно з таблиці 2, з 58 осіб (загальна кількість експертиз із вирішення угодоздатності) більшість становлять особи з тим чи іншим розладом психічної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Наявність психічного розладу, що перешкоджає угоді

Характеристика	Кількість	Відсотки
Ні	7	12,1
Так	51	87,9
Всього	58	100

Надалі це призвело до визнання угоди недійсною (табл. 3).

Таблиця 3

Висновок щодо дійсності угоди

Характеристика	Кількість	Відсотки
Ні	52	89,6
Так	6	10,4
Всього	58	100

Діагностична кваліфікація виділених експертами-психіатрами клінічних симптомкомплексів зроблена згідно з чинною на час проведення експертизи класифікацією психічних розладів за МКХ-10. Аналіз синдромальних характеристик, описових ознак і таких, що кваліфікують, негативних психічних розладів (інтелектуально-мнестичне зниження та його ступінь; емоційно-вольові розлади; особистісні зміни; порушення мотиваційних компонентів та критичності мислення; негативні та продуктивні розлади мислення; сформований дефект або деменція) із проведенням статистичного аналізу уможливив виділення категорій щодо визнання особи обмежено дієздатною (табл. 4). Разом із показниками, що відображали параметри психічного розладу, проаналізовано дані, які характеризували збереження або порушення критичних здатностей і соціальних характеристик.

Таблиця 4

Висновок на момент укладання угоди

Комісійний висновок	Кількість	Відсотки
Недієздатний	4	6,9
Обмежено дієздатний	51	87,9
Дієздатний	3	5,1
Всього	58	100

Проміжними категоріями аналізу в експертному дослідженні стають здатність громадянина самостійно ухвалювати рішення і здатність виконувати зобов'язання. Експертна оцінка кожної із цих здатностей і синтез отриманих результатів стає підставою для визначення експертного рішення про повну дієздатність, обмежену або недієздатність. Ці норми також задають діапазон соціальної компетентності обмежено дієздатного громадянина. Опікуни неповнолітніх громадян і громадян, дієздатність яких обмежена внаслідок психічного розладу, надають допомагають підопічним здійснювати їхні права і виконувати обов'язки, а також охороняють їх від зловживань із боку третіх осіб.

Для кращого розуміння цих питань можна вдатися до аналогії із кримінальним процесом. Так, обвинувачені із психічними вадами не позбавляються можливості самостійно брати участь у справі, однак, оскільки здатність здійснювати своє процесуальне право – право на захист – у таких обвинувачених все ж знижена, то пра-

вовим наслідком наявності психічних недоліків є обов'язкова участь у справі захисника. Також громадянин, який внаслідок психічного розладу нездатний розуміти значення своїх дій та керувати ними, цілком не позбавляється можливості брати участь у цивільно-правових відносинах, але його здатність оцінювати параметри юридично значущої ситуації та висловлювати свою думку буде обмеженою.

Також специфічність КСППЕ та судово-психіатричної експертизи в цивільному процесі визначається характером і обсягом тих прав і обов'язків, які вкладає цивільне законодавство в поняття «дієздатність», а також особливостями цивільного судочинства. Під час винесення експертного висновку про здатність/нездатність підекспертних розуміти значення своїх дій і керувати ними пропонується враховувати психопатологічні, соціальні та психологічні критерії.

Зіставлення правових норм, що регламентують права недієздатних громадян і громадян, обмежених у дієздатності, дозволяє пов'язати наявні правові категорії з рівнями регуляції діяльності. Особа, обмежена судом у дієздатності через її психічний розлад, буде мати право на діяльність, яка не потребує ухвалення юридично значущих рішень. Водночас за такою особою зберігаються зобов'язання, покладені на неї законом. Юридично значущі рішення за такого громадянина буде ухвалювати його опікун, а для експертного висновку про обмежену дієздатність достатньою буде збереження регуляції діяльності лише на цільовому рівні.

Зрозуміло, що для експертного висновку про дієздатність громадянина необхідне збереження регуляції діяльності і на цільовому, і на змістовому рівнях. Тому необхідне співвіднесення механізмів ухвалення рішень з операційним і смисловим рівнями регуляції діяльності. Очевидно, що порушення усвідомлення і регуляції діяльності на етапі визначення мети виключає функціонування смислового рівня регуляції. Водночас навіть за збереження деяких ланок регуляції поведінки на етапі визначення мети й смислового рівні може виявитися порушенням лише етап досягнення цілі, що виключає здатність керувати своїми діями. Психічні розлади безпосередньо порушують так чи інакше смисловий рівень регуляції діяльності,

зумовлюють нездатність до засвоєння загальноприйнятих соціальних значень, регрес раніше засвоєних значень, а також втрату функції, яка регулює діяльність. Крім того, дезінтеграція психічної діяльності (у разі психічних розладів) може призводити до неузгодженої роботи смислового рівня регуляції (некритичності дій).

Висновки. Отже, в умовах зростання вимог до обґрунтованості експертних висновків, динамічно мінливого законодавства потрібно створити цілісну систему, яка об'єднує і погоджує сучасні і традиційні принципи.

Одним із ключових завдань судової психології є забезпечення доказовості експертних висновків. Нові реформи, вимоги часу ставлять нові експертні завдання, які потребують розроблення методології проведення експертних досліджень, вдосконалення методичного апарату. Державна судово-експертна діяльність ґрунтується на принципах законності, дотримання свобод громадянина, прав юридичної особи, а також незалежності експерта, об'єктивності, всебічності й повноти досліджень. Особливої актуальності дана проблематика набуває у світлі диференціації категорії обмеженої дієздатності та внесення в цивільне законодавство змін, що розширюють права осіб із розладами психічної діяльності.

Література:

1. Сергеев А.П. Гражданское право: учебник: в 3 т. / под ред. А.П. Сергеева, Ю.К. Толстого. Т. 1. М.: ТК «Велби»; изд-во «Проспект», 2005. 776 с.
2. Шостакович Б.В., Ревенко А.Д. Психиатрическая экспертиза в гражданском процессе. К., 1992. 184 с.
3. Королева Е.В. Судебно-психиатрическая оценка психических расстройств у лиц, совершивших сделки: автореф. дис. .. докт. мед. наук. М., 2010. 42 с.
4. Алексеева Л.В. Юридическая психология: учебное пособие. М.: Проспект, 2010. 312 с.
5. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. 494 с.
6. Костицкий М.В. Судебно-психологическая экспертиза: монография. Львов: Вища шк., 1987. 140 с.

Завязкина Н. В. Проблема доказательности и обоснованности экспертного заключения при проведении экспертизы в гражданском процессе

В статье анализируются актуальные вопросы выделения критериев при проведении экспертиз в гражданском процессе с использованием специальных психологических знаний. Сделан акцент на необходимости создания целостной системы, которая бы способствовала объединению современных и традиционных принципов диагностики психических расстройств с принципами судебно-экспертной деятельности с использованием современных методов психологической диагностики.

Ключевые слова: *психологическое знание, психодиагностика, психическое расстройство, гражданский процесс, экспертиза.*

Zaviazkina N. V. The problem of proof and validity of an expert opinion for carrying out expert assessments in the civil process

The article analyzes the actual issues of selection of the criteria for carrying out expert assessments in the civil process with the use of special psychological knowledge. The emphasis is placed on the need to create a holistic system that would promote the consolidation of modern and traditional principles of diagnosis of mental disorders with the principles of forensic expert activity using modern methods of psychological diagnosis.

Key words: *psychological knowledge, psychodiagnostics, psychiatric disorder, civil process, examination.*

Т. А. Катковастарший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**С. В. Мельнікова**кандидат медичних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ, ФРУСТРОВАНOSTІ, АГРЕСИВНОСТІ ТА РИГІДНОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ ГРУПІ «СТУДЕНТИ-ПСИХОЛОГИ»

У статті проведено скринінгове дослідження за методикою Г. Айзенка показників рівня тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності у 88 студентів-психологів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у віці від 18 до 47 років, серед них: 76 дівчат і 12 юнаків. Дослідження проводилися з урахуванням циркадіанних ритмів (перша половина дня) і в міжсесійний період. У зв'язку з малою кількістю обстежених осіб чоловічої статі результати дослідження оброблені без урахування гендеру.

Ключові слова: психічне здоров'я молоді, соціальна група «студенти-психологи», тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем психології є проблема фізичного та психічного здоров'я молоді.

За визначенням Б. Удовиченка [13], молодь є наступником державних традицій, норм культури і моралі. За сприятливих умов саме молодь може бути однією з найбільш активних соціальних груп. Ця група населення виконує важливу роль у процесах економічного, соціально-політичного і духовно-культурного розвитку будь-якої держави і суспільства. Фінансово-економічна криза, що почалася 2008 р., актуалізувала проблеми життєдіяльності молоді в Україні [1, с. 3–11; 5, с. 101–107].

Насамперед це стосується питання фізичного та психічного здоров'я молодого покоління, особливо студентів.

Так, матеріали колегії Міністерства освіти і науки України [3] свідчать про те, що в Україні тільки 4% випускників освітніх установ можна назвати практично здоровими. Серед студентів здоровими залишаються тільки 6%, приблизно 45–50% випускників мають морфофункціональні відхилення, а 40–60% – хронічні захворювання. Від 20% до 60% студентів за роки навчання в університеті зазнають порушень 2–5 систем організму.

Є. Даєв і співавтори [4, с. 418–420] у своїй роботі зазначають, що вплив екологічних, політичних і соціально-економічних чинників негативно позначається на здоров'ї молоді. Регуляторні зміни стосуються порушення режиму роботи цілої мережі генів, внаслідок чого розвиваються різні

фізіологічні зміни, характерні для стресового стану організму. Одним з ефектів таких модифікацій є поява структурних порушень хромосомного апарату клітин-мішеней в осіб молодого віку.

Особливо важливий для здоров'я майбутніх фахівців психологічний стан, який суттєво впливає на розвиток соматичних захворювань [14, с. 73–78].

Проведені нами дослідження здоров'я і психоемоційного стану студентської молоді виявили високий рівень захворювань шлунково-кишкового тракту [7, с. 85–88] та наявність психосоціального стресу, значної кількості фрустраторів у життєдіяльності сучасних студентів [8, с. 158–160].

У дослідженнях Г. Никифорова та співавторів [10, с. 28–29], а також А. Маркової [6, с. 282] показано, що величезні психоемоційні навантаження супроводжують професійну діяльність практичних психологів. Відомо, що представники цієї професії працюють за дефіциту часу, з підвищеною відповідальністю, стурбованістю про наслідки можливих власних помилкових дій і страхом припуститися помилки в роботі [10, с. 28–29]. За несприятливих психосоціальних і економічних обставин у країні стрес-чинники здатні до кумуляції, що надалі може позначатися на психоемоційному стані студентів-психологів.

В. Бочелюк [2, с. 139–140] і С. Черкасова у своїх роботах виділяють поняття «психологічна готовність до майбутньої професії». Результати досліджень у групі студентської молоді показали, що 18% студентів-психологів четвертого курсу мають низький рівень соціального інтелекту й емпатії,

нездатні прогнозувати реакції в різних обставинах [15, с. 452–462].

Мета статті – вивчити психологічні показники студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі вищих досягнень склалася така ситуація, що на перший план виходить проблема психічної стійкості студентів до фізичних і нервових перевантажень. Тому особливу роль відіграє здібність особистості до регуляції свого психоемоційного стану, який певною мірою впливає на успішність студента. Тому метою нашого дослідження стало вивчення особливостей прояву тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності в студентів-психологів.

Отримані результати оброблені з використанням пакету комп'ютерних статистичних програм IBM SPSS.19.0 [9, с. 164–165].

Стресостійкість – це здатність особистості протистояти стресовим чинникам. Стресостійкість забезпечує високу ефективність діяльності і зберігає здоров'я молодої людини. Тому для визначення рівня стресостійкості майбутніх соціальних педагогів ми використали тест В. Розова, який дозволяє визначити рівень стійкості людини до стресової ситуації, а саме: низький рівень стресостійкості (людина дуже вразлива до стресів), середній рівень (притаманний більшості опитаних студентів) та високий рівень стійкості до стресів (проявляється тоді, коли людина може конструктивно вирішувати власні проблеми, стійка до впливу негативних кризових і стресових ситуацій).

Для дослідження самооцінки станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності використано адаптивний варіант методики Г. Айзенка. Тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність належать до психічних станів, тісно пов'язаних з особливостями поведінки особистості.

Тривожність – це індивідуально-психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до переживання стану тривожності за очікування несприятливого розвитку подій.

Фрустрація (лат. *frustratio* – марні сподівання, обман) – це психічний стан емоційно-вольового напруження, що зростає, зумовлений об'єктивно незадоволеними (чи суб'єктивно уявленими) бар'єрами на шляху до поставленої мети або задоволення важливих потреб і бажань.

Агресивність – це ситуативний план, який характеризується афективними спалахами гніву чи злоби й імпульсивними проявами поведінки, що став причиною конфлікту.

Ригідність (лат. *rigidus* – твердий, заціпенілий) – риса особистості, яка виявляється в труднощах перебудови раніше вироблених стереотипів поведінки і діяльності чи в нездатності індивіда змінити програму діяльності відповідно до зміни обставин [11].

Дана методика дає можливість визначити високий, середній чи низький рівні тривожності, агресивності, фрустрації та ригідності особистості. За допомогою самооцінки психічних станів можна оцінити вплив вищезазначених властивостей особистості на виникнення стресових і конфліктних ситуацій.

Часто конфлікти призводять до стресових ситуацій. Тому важливо вивчати способи реагування юнаків і дівчат на конфліктні ситуації. Стратегія поведінки – це послідовність дій, спрямована на кінцевий результат.

Вибір конкретної стратегії поведінки залежить від особливостей учасників конфлікту, від їхніх систем цінностей, інтересів, від рівності чи нерівності позицій опонентів, їхніх психологічних, духовних і матеріальних ресурсів. Тому ми провели опитування щодо способів реагування на конфліктні ситуації (за К. Томасом) серед студентів – майбутніх соціальних педагогів.

За допомогою даного опитувальника ми змогли визначити такі способи реагування, як: співробітництво, домінування, компроміс, уникнення та пристосування. Опитувальник містить 30 питань, із двома варіантами відповідей на кожне. У результаті можна дізнатися, яку стратегію поведінки людина вибирає в конфліктних і стресових ситуаціях, і коригувати негативні дії та вчинки.

У своєму підході до вивчення конфліктних явищ К. Томас робив акцент на зміну традиційного ставлення до конфліктів. Він вважав, що конфлікт треба вирішувати, а для його вирішення необхідний ідеальний безконфліктний стан, де люди співпрацюють у гармонії. Однак останнім часом змінилося ставлення спеціалістів до цього аспекту дослідження конфліктів. На думку К. Томаса, це спричинено збільшенням кількості досліджень, які вказують на позитивні функції конфліктів. К. Томас зосереджує увагу на таких аспектах вивчення конфліктів: форми поведінки в конфліктних ситуаціях, які характерні для людей; які серед них є більш продуктивними або деструктивними; як можна стимулювати продуктивну поведінку.

Збирання анамнезу і попередня бесіда зі студентами-психологами показали, що 76% респондентів відчувають психоемоційне напруження, 81% зазначають коливання настрою в негативний бік, 86% не задоволені ситуацією в державі і власним матеріальним становищем.

Результати досліджень із визначення рівня тривожності, фрустрованості, агресивності і ригідності в соціальній групі «студенти-психологи» показали, що рівень тривожності в ній становить 17 балів (високий). Даний чинник є не тільки об'єктивним показником психоемоційного стану студентів, а й характеристикою кризового становища в країні.

Рівень фрустрованості в обстеженій групі становить 14 балів, що є середнім показником і свідчить про негативний вплив зовнішніх чинників на психоемоційний стан студентів-психологів. Зокрема, рівень даного показника свідчить про занепокоєння студентів щодо власного матеріального становища і майбутнього працевлаштування за фахом [12]. Рівень агресивності в обстеженій групі становить 13 балів, що є середнім показником. Отриманий результат пояснюється тим, що рівень агресивності підвищується в суспільстві з вираженими соціальною напругою та поляризацією економічного статусу в різних групах населення. Виявлено, що рівень ригідності студентів-психологів становить 7 балів, що свідчить про практичну відсутність ригідності в даній групі і здатність студентів до адаптації в сучасних умовах.

Нами проведений детальний аналіз показників ТФАР із питань методики. Результати дослідження показали, що 86,3% студентів часто не відчувають в собі впевненості, іноді – 13,7% обстежених, що свідчить про наявні в наш час складні психосоціальні умови в Україні. Виявлено, що 76,4% студентів часто червоніють через дрібниці, іноді – 21,6%. Це характерно для процесів переважання симпатикотонічного тону вегетативної нервової системи і відображає дисфункцію останньої в групі досліджуваних. Неспокійний сон властивий 81,6% (часто) та 15,4% (іноді) студентів, що вказує на порушення процесів збудження і гальмування центральної нервової системи, а також свідчить про практичну відсутність повноцінного відпочинку вночі.

На запитання «Чи легко Ви впадаєте в зневіру?» 17,4% респондентів відповіли, що часто, 67,3% – іноді. Також про нестійкість психічних функцій свідчать показники за шкалами «Турбуюся про ще тільки уявні неприємності» і «Мене лякають труднощі» – 46,7% і 84,6% студентів відповідно зазначили, що часто. А із твердженням «Мене легко розсердити» згодні 43,0% (часто) та 48,6% (іноді).

Виявлено, що люблять копатися у своїх недоліках 20,5% (часто) та 73,4% (іноді). Даний показник може побічно вказувати на роботу студентів-психологів над подоланням своїх комплексів і недоліків характеру.

Результати дослідження показали, що студенти-психологи мають досить тверді погляди, легко у чомусь переконати лише 11,8% респондентів.

Вважають себе недовірливими 28,9% (часто) та 65,8% (іноді), що в даній політичній і соціальній обстановці є природним. Нетерплячі та важко переносять очікування 67,3% (часто), 24,5% (іноді) студентів-психологів. Вважають, що нерідко здаються безвихідними ситуації, з яких все-таки можна знайти вихід, 41,6% (часто) рес-

пондентів, 43,8% (іноді). Це свідчить про те, що в даний час група обстежуваних зазнає впливу численних фрустраторів, і це було виявлено нами в попередньому дослідженні [8, с. 158–160].

Також виявлено, що студентів-психологів зараз сильно засмучують різні неприємності 38,4% (часто) та 45,9% (іноді).

Аналіз результатів показав, що складні життєві обставини істотно впливають на формування особистості студентів. Так, 76,3% респондентів вважають, що нещастя і невдачі їх вчать, мають педагогічний вплив. «Опускають руки» у складних життєвих ситуаціях всього 9,6% студентів, а 69,6% ведуть боротьбу із труднощами.

У складних життєвих ситуаціях відчувають себе беззахисними часто 24,8% та іноді 31,4% студентів-психологів. Відчувають стан відчаю часто 28,9% та іноді 56,8% обстежених, а також відчувають розгубленість перед труднощами часто 31,4% та іноді 56,0% студентів-психологів, що пояснюється значною кількістю фрустраторів на даному етапі розвитку нашого суспільства.

Виявлено, що обстежені все-таки залишаються в глибині душі дітьми і хочуть, щоб у важкі хвилини їх підтримали. Це зазначили 22,9% (часто) та 48,2% (іноді) студентів. Тільки 28,9% опитаних відчувають себе самодостатніми.

Адекватно оцінюють свої характерологічні особливості 89,8% студентів. Так, вважають недоліки свого характеру невиправними 20,4% (часто), 69,4% (іноді) студентів. Часто залишають за собою останнє слово 19,5% опитаних, 74,4% (іноді). У розмові перебивають співрозмовника часто 16,8% та іноді 53% студентів. Виявлено, що часто люблять робити зауваження іншим 15,4% студентів, іноді – 64,8%, а хочуть бути авторитетом для інших людей 66,3% (часто), 25,4% (іноді).

Результати дослідження виявили прагнення студентів до досягнення поставлених цілей. Так, не задовольняються малим і хочуть найкращих результатів 86,4% (часто), 7,8% (іноді). Вважають за краще керувати, ніж підкорятися 37,7% (часто), 41,5% (іноді).

Вважають, що мають негативні риси характеру і можуть бути мстивими 8,4% (часто), 64,2% (іноді). Важко в чомусь переконати 26,2% (часто) та 38,9% (іноді) студентів. Виявлено, що не завжди комунікативні властивості в даній групі обстежених є позитивними. Так, вважають, що нелегко зближуються з людьми 15,5% (часто), 28,9% (іноді), часто виявляють упертість 25,2%, 39,9% іноді.

Виникнення стресової реакції в стані тривоги зумовлене певним фізіологічним базисом. Річ у тому, що тривожність являє собою реактивний стан, який формується нервовою й ендокринною системами, що готують організм до боротьби. Виникає так звана функціональна система, в якій,

окрім нервової й ендокринної, що являють собою «спусковий гачок», беруть участь серцево-судинна, дихальна, а також система гомеостазу. Це виражається в посиленні серцебиття, пітливості, почастишанні дихання, підвищенні артеріального тиску, загальній збудливості та зниженні порогів чутливості. Тривожності може розтягуватися в часі і навіть бути безперервною, це спричиняє стрес і дезорганізує людину. Саме тому так важливо, щоб рівень прояву тривожності був адекватним і корелював із рівнем фрустрованості для запобігання емоційній недостатності, розгубленості та невпевненості у своїх діях. Наші дослідження саме це і підтвердили, оскільки ступінь прояву тривожності та фрустрованості в групі студентів-психологів був майже однаковим, що свідчить про вміння респондентів контролювати свої емоції.

Висновки. Отже, результати наших дослідів мають не тільки теоретичне, а й практичне значення.

Проведені нами дослідження показали, що в соціальній групі «студенти-психологи» виявлено високий рівень тривожності, середній рівень фрустрованості й агресивності, що свідчить про вплив на психоемоційний стан досліджуваних складних психосоціальних і економічних умов у нашій країні. Виявлений низький рівень ригідності показує, що респонденти здатні до адаптації в сучасних умовах. Детальний аналіз дослідження виявив, що більшість студентів-психологів вважають себе недовірливими, відчувають невпевненість у собі, у складних життєвих ситуаціях почуваються беззахисними.

Виявлено позитивні тенденції в психоемоційному стані студентів-психологів. Так, понад половина студентів ведуть боротьбу із труднощами.

З огляду на те, що в роботі виявлено значну кількість студентів-психологів із порушеннями сну, надалі планується вивчення сну як психофізіологічного показника в досліджуваній групі.

Література:

- Афонін Е., Мартинов А. Соціетально-психологічний чинник трансформації і соціетальна структура кризового суспільства. Соціетальна психологія. 2007. № 1 (21). С. 3–11.
- Бочелюк В. Психологічна готовність до професійної діяльності. Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 13–14 вересня 2013 р.). Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2013. С. 139–140.
- Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: матеріали колегії МОНУ від 21 березня 2008 р., протокол № 3/1–4.
- Даев Е., Дукельская А., Безгачева Д., Зубарева О. О генетической опасности социальных стрессов. Пироговская хирургическая неделя: материалы Всероссийского форума к 200-летию Н.И. Пирогова. 2010. СПб. С. 418–420.
- Лановенко О. Социально-экономическое положение и потребность молодежи в специальных социальных услугах в условиях промышленного города. Ученые записки ЗабГГПУ. 2012. № 1. С. 101–107.
- Маркова А. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Мельникова С. Скрининговое исследование уровня здоровья студентов-педагогов. II Наукові осінні читання: матер. Міжнар. конференції, м. Київ, 26 жовтня 2013 р. Ч. 2. С. 85–88.
- Мельникова С. Причины социальной фрустрированности студенческой молодежи. Институциональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 13–14 вересня 2013 р.). Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2013. С. 158–160.
- Наследов А. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
- Никифоров Г. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. Г. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480 с.
- Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара; Москва, 2000. 672 с.
- Ротенберг В. Психологические аспекты агрессивности. URL: http://rjews.net/v_rotenberg/agressivnost.html#.VU-h6I7tnZE.
- Удовиченко Б. Проблемы молодежи в Украине и возможные пути их решения. URL: http://myslitel.org.ua/wp-content/uploads/2012/03/Myislitel_06-iyun-2011.pdf.
- Филатова Е. Тревога в общесоматической практике. Терапевтический архив. 2007. № 5. С. 73–78.
- Черкасова С. Формирование психолого-педагогической готовности студентов-психологов в системе инклюзивного образования. Известия Тульского госуд. ун-та. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 452–462.

Каткова Т. А., Мельникова С. В. Особенности проявления уровня тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности в социальной группе «студенты-психологи»

В статье проведено скрининговое исследование показателей уровня тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности по методике Г. Айзенка у 88 студентов-психологов Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, в возрасте от 18 до 47 лет, из них: 76 девушек и 12 юношей. Исследования проводились с учетом циркадных ритмов (первая половина дня) и в межсессионный период. Результаты исследования обрабатывались без учета гендера в связи с малым количеством обследованных лиц мужского пола.

Ключевые слова: психическое здоровье молодежи, социальная группа «студенты-психологи», тревожность, фрустрированность, агрессивность, ригидность.

Katkova T. A., Melnikova S. V. Features of the performance, frequency, aggressivity and diffusion in the social groups “students-psychologists”

In the article, a screening study of the indices of anxiety, frustration, aggressiveness and rigidity by the method of G. Eysenck in 88 psychology students of the Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University at the age of 18 to 47 years old, of which 76 girls and 12 boys. The studies were conducted taking into account circadian rhythms (first half of the day) and during the intersessional period. In connection with the small number of male subjects surveyed, the processing of the results of the study was conducted without taking gender into account.

Key words: mental health of youth, social group “students-psychologists”, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity.

ДІАЛОГ ПОКОЛІНЬ: КОМПЛЕКС ПРОВИНИ І ФЕНОМЕН СІМЕЙНОЇ ЛОЯЛЬНОСТІ У РОЗРІЗІ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО ПІДХОДУ

У статті визначено поняття «комплексу провини» з позицій описово-феноменологічного підходу, розглянуто його етіологію і патогенез на основі реконструкції життєвого досвіду осіб – носіїв цього комплексу, а також емпірично обґрунтовано наявність коморбідного взаємозв'язку між почуттям провини і явищем сімейної лояльності як структурним підґрунтям для проекції системних почуттів.

Ключові слова: комплекс провини, системні почуття, сімейна лояльність, сімейний борг, транс-генераційна травма, невротичні розлади, соціально-психологічна дезадаптація.

Постановка проблеми. Комплекси, на жаль, є невід'ємною частиною життя, супроводжуючи людину від народження до смерті. Історія людства від минулого до сьогодення складається зі спроб подолати або компенсувати невротичні стани. Магія, релігія та наука і дотепер докладають до цього зусиль, розробляючи засоби нейтралізації негативних впливів комплексів на особистісний розвиток і продуктивність діяльності людини. Сподівання на можливість прожити без загострення комплексів ілюзорне; вони є трансцендентно-екзистенційними феноменами нашого життя, своєрідним відображенням соціально-зумовленої залежності від власних несвідомих і надособистісних структур.

Як стверджує Карл Густав Юнг, комплекс формується в несвідомому. Це – емоційно забарвлена сукупність уявлень, мотивів і установок, що суттєво впливає на розвиток і функціонування психіки і поведінку людини [11]. Немає чіткого уявлення про те, наскільки цей стан є природним для особистості. Можливо, комплекси – продукти соціоантропогенезу.

Комплекси – явище досить розповсюджене, однак практично не розроблено психологічних методів боротьби з ними, а комплекс провини за своїми проявами настільки різноманітний, що навіть фахівці-клініцисти часто помиляються у висновках щодо природи цього явища.

Мета статті – здійснити описово-феноменологічний підхід до розуміння комплексу провини, розглянути його етіологію і патогенез на основі реконструкції життєвого досвіду осіб – носіїв цього комплексу, а також емпірично обґрунтувати наявність коморбідного взаємозв'язку між почуттям провини і явищем сімейної лояльності як структурним підґрунтям для проекції системних почуттів.

Враховуючи майже повну відсутність подібних робіт як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології, вважаємо наше дослідження практико-орієнтованим і актуальним, оскільки патологічні почуття

значно знижують якість життя людини на всіх етапах її онто- і соціогенезу.

Виклад основного матеріалу. Нерідко люди хибно тлумачать почуття провини, не усвідомлюючи, що саме по собі воно є потужною негативною емоцією, яка здатна загнати суб'єкта провини в глухий кут. Комплекс провини є ознакою незрілості особистості. Таке розуміння має два витоки. Одні дослідники вважають його внутрішнім контролером поведінки [5], інші стверджують, що це просто комплекс – своєрідне захисне невротичне утворення [8]. У більшості випадків людина відчуває провину за те, що зробила неправильно, або за те, що могла щось зробити, але не зробила.

К.Г. Юнг характеризував почуття провини як щось глибинне, архаїчне, те, чого людина насправді може навіть і не усвідомлювати [11].

Провина – це базова людська емоція і, водночас, моральна категорія, яка апелює до самої суті існування людини як соціального суб'єкта [1–3; 5]. У психології чітко простежуються три погляди на природу цього феномену. Згідно з першим, провинна є суб'єктивним почуттям, вагомим самим по собі, незалежно від того, чи має воно будь-які об'єктивні передумови (З. Фрейд, 1901) [7]; другий – тлумачить провину як онтогенетичну реальність, місцем розташування якої є не душа, а саме життя (М. Бубер, 1999) [1]; третій – наголошує на тому, що провинна є реальністю, яка має не зовнішні, а екзистенційно-онтологічні основи, це відповідь на особистий вибір мати совість (Т. Власова, 1999) [3].

Якщо розглядати стосунки між людьми в термінах «суб'єкт» та «об'єкт», то, по-різному комбінуючи ці елементи, ми отримуємо чотири можливі варіанти відносин [4]:

1. Суб'єкт-суб'єктні (я – суб'єкт, ти – суб'єкт).
2. Суб'єкт-об'єктні (я – суб'єкт, ти – об'єкт).
3. Об'єкт-суб'єктні (я – об'єкт, ти – суб'єкт).
4. Об'єкт-об'єктні (я – об'єкт, ти – об'єкт).

Можна також провести паралелі між виділеними типами з одного боку та чотирма типами моделей взаємодії, запропонованими М.С. Каганом та А.М. Еткіндом (спілкування, управління, обслуговування і комунікація). Тоді суб'єкт-суб'єктні взаємини можна назвати спілкуванням; суб'єкт-об'єктні відносини – управлінням; об'єкт-суб'єктні – обслуговуванням і об'єкт-об'єктні – комунікацією [4].

Очевидно, що провина може виявлятися як наслідок або як причина перших трьох типів стосунків, четвертий, у свою чергу, з цієї позиції, є просто передачею інформації, що зазвичай не передбачає переживання почуття провини.

Якщо відчуття провини ґрунтується на аутодеструкції і самозвинуваченні, то воно має інтрапсихічну спрямованість, хоча і виникає в інтерсуб'єктних взаєминах. Почуття провини закладається з самого дитинства як наслідок інтеріоризації психотравмуючого досвіду [12]. Відомий факт: якщо у разі розлучення батьків дитина не отримує чіткого і зрозумілого пояснення, чому так сталося, то починає вважати, що саме вона є причиною цього розлучення.

Е. Еріксон зазначає, що всі етапи формування особистості відбуваються всупереч комплексам. Так звідки ж з'являється почуття провини у дитини раннього віку, у якої тільки починає формуватися розуміння й уявлення про себе і рольовий репертуар соціально-бажаної та соціально-табуованої поведінки? Ймовірно, юнґіанське уявлення про несвідому, глибинну, архаїчну детермінацію комплексу провини заслуговує на увагу.

Можливо, приводом для маніфестації комплексу провини у дитини є загострення конфліктів у сімейно-побутових стосунках, низька подружня і батьківська компетентність дорослих, однак причини його появи незрозумілі, як і джерело походження [8].

Багато людей роками живуть із почуттям провини, яке знищує їх зсередини. Руйнується (а можливо, й аномально розвивається) особистість, яка могла б досягти акме і залишити наступне – здорове і високоресурсне – покоління. Певні події життя стають тригерами актуалізації дитячих травм або страхів, загострюючи придушене почуття провини за власну безпорадність і незворотність доленосних подій; у таких переживаннях немає ні радості, ні свободи, тільки душевний біль і відчай.

Змістовно почуття провини несе в собі розуміння про завдання збитків. Але є велика різниця між тим, коли людина насправді заподіяла комусь шкоди, тобто завинила, і тим, коли вона лише почувается винуватою. Тут є розмежування між власне провинною та нав'язаним у дитинстві комплексом провини, коли особистість в усіх негараздах оточуючих людей звинувачує тільки себе

(інтернальний локус контролю). З часом розвивається комплекс агресивних саморуйнівних почуттів, спрямованих виключно на себе.

Отже, робимо висновок, що комплекс провини тісно пов'язаний з аутоагресією та віктимністю [5].

Сформований дитячий комплекс переходить у доросле життя. Неправильне виховання через постійні дорікання, покарання, осуд, нищівну критику закладає в свідомості дитини почуття провини. Дитина емоційно звикає почуватися «поганою». Згодом закономірно формується синдром набутої безпорадності: низька самооцінка, невпевненість у собі, тотальна невдоволеність, постійне самозвинувачення та невміння будувати стосунки інтимності з людьми. Такий стан на соматичному рівні викликає захворювання опорно-рухового апарату (остеохондроз, міжхребцеві грижі, запалення спинномозкових нервів тощо) [11].

Комплекс провини викликає стан дискомфорту, страху та розгубленості перед життям, позбавляючи особистість почуття відповідальності, сили, енергії та правильності життєвого вибору.

Основними симптомами загострення комплексу провини є:

1) внутрішній стан неблагополуччя в будь-яких життєвих ситуаціях;

2) «винуваті» часто потрапляють під вплив маніпуляторів, які використовують їхні слабкі сторони для задоволення власних потреб;

3) «винуваті» постійно необґрунтовано звинувачують у негараздах інших людей: гнів, образа, критика супроводжують їх у житті, і, як наслідок, вони почуваются ще більш винуватими;

4) «винуваті» завжди намагаються бути «хорошими»: нікому ні в чому не відмовляють, не з'ясовують стосунків, бояться когось образити, а найголовніше – не можуть бути чесними і відвертими з людьми;

5) «винуваті» постійно переймаються думкою інших, залежать від неї;

6) «винуваті» вважають себе завжди і за все відповідальними, позбавляючи себе права на помилку;

7) «винуваті» намагаються у всьому до найменших дрібниць відповідати соціальним експектаціям;

8) «винуваті» постійно перебувають під тиском власного незадоволення своїм життям [8].

Отже, маємо справу з класичним фрустраційно-деприваційним станом або соціогенним неврозом.

Комплекс провини має свої градації: провина перед дітьми; перед батьками; перед померлими; за минуле, за безрадісне теперішнє, за зіпсоване майбутнє...

На думку Зигмунда Фрейда, Едипальний конфлікт переживає кожна дитина, і це неминуче при-

зводить до виникнення комплексу провини перед батьком або матір'ю [7].

Карен Хорні також обґрунтовувала концепцію невротичної особистості, яка перманентно перебуває під впливом комплексів, зокрема патологічного почуття провини [8].

Так, різноманітні комплекси в різні часи були предметом багатьох психоаналітичних досліджень, однак сьогодні не існує єдиної цілісної концепції комплексу провини як онтогенетичного структурно-зумовленого психологічного феномену. Спробуємо заповнити цю прогалину в науковому дискурсі.

С. Мінухін називав сім'ю «складним організмом» і розглядав її не як суму окремих особистостей або групу індивідів, а як єдиний цілісний організм. Структурна сімейна терапія фокусується на соціальній організації сімейного організму. Сім'я виконує свої функції завдяки наявності в ній підсистем [6].

Сімейно-структурний підхід тісно пов'язаний із транскенераційним підходом. І. Бузормені-Надь увів у транскенераційний підхід поняття «лояльності» та «справедливості». Сімейна лояльність засновується на кровній спорідненості, на передачі боргів і несправедливостей, які накопичені попередніми поколіннями і не були своєчасно «сплачені».

Якщо проаналізувати поняття «лояльність», то можна визначити два рівні розуміння: системний (соціальний) та індивідуальний (психологічний). Лояльність визначає соціальну єдність, що залежить від лояльності групи, лояльності її членів та від бажань, потреб і мотивів кожного члена групи як індивіда. Звідси й постає розуміння соціальної справедливості та сімейної справедливості [10]. Феномен сімейної лояльності виникає тільки там, де сім'я розглядається як структура, як цілісна система транскенераційних взаємозв'язків. Одним із аспектів такого розуміння лояльності І. Бузормені-Надь називає неможливість втекти від тиранії сімейних обов'язків. Постійна втеча від сімейних зобов'язань наповнює індивіда почуттям провини.

Найвагоміший «борг лояльності сім'ї» – це борг кожної дитини щодо своїх батьків за відданість, тепло і любов. Але порядки любові такі, що цей борг неможливо повернути, тому діти повинні шанувати своїх батьків, піклуватися про них, однак отриману любов вони можуть лише транслювати наступним поколінням, своїм власним дітям, і в цьому їх обов'язок.

На думку І. Бузормені-Надя, існує неявна сімейна «бухгалтерія», де йдеться не стільки про гроші, скільки про емоції, прихильності та сімейну підтримку. Втрата рівноваги в «балансі сімейних рахунків» є причиною проблем, що повторюються з покоління в покоління [10].

«Сімейна бухгалтерія» враховує не тільки що і скільки кожен дав або отримав, а також і помилки, несправедливості кожного члена сім'ї, котрі зобов'язують того, хто їх вчинив, і його нащадків нести за це відповідальність перед Родовою Душею [10]. Якщо встановлення справедливості не було досягнуто, це порушує цілісність сімейної системи та наражає нащадків на «родове прокляття».

Відоме поняття структурного підходу – «сімейний міф». На наш погляд, існує чітке співвідношення між цим поняттям і феноменом сімейної лояльності. Міф – це складно-структуроване сімейне знання, що є нібито продовженням конструкту «Ми» [6]. Це знання актуальне не завжди; воно актуалізується або коли стороння людина входить в сім'ю, або в моменти якихось серйозних соціальних змін, або в ситуації сімейної дисфункції. У дисфункціональній сім'ї міф ближчий до поверхні, ніж у функціональній. Деякі міфи можна звести до того, що «сімейний баланс» не буде сплачено, а інші стосуються сімейної справедливості або несправедливості.

Розглянемо це питання детальніше. Сімейні легенди (міфи) є сукупністю добре інтегрованих, хоча і неправдоподібних переконань, що поділяються усіма членами сім'ї. Ці переконання стосуються їх взаємин і, зазвичай, не піддаються сумнівам із боку тих, хто до них залучений, незважаючи на наявність перекошень, які вони можуть у собі містити. Легенди – це своєрідний гомеостатичний механізм, їх мета полягає в підтримці «стійкого стану». Сімейна легенда служить для обґрунтування сталості взаємин і захищає індивіда від критичного погляду на реальність. Згідно з В. Сатир, сімейні порушення – це часто наслідки існуючих міфів, що утримують життя сім'ї в певних межах [6].

Більш тісно пов'язані з сімейними дисфункціями специфічні фамільні легенди. Наприклад: всі наші діти отримують чудові оцінки в школі; жінки в нашій родині трішки божевільні; наша сім'я багато працює, а інші люди, ймовірно, завжди отримують допомогу.

Синонімами сімейних міфів є поняття «вірування», «переконання», «сімейне кредо», «рольові експектації», «узгоджений захист», «образ сім'ї, або образ «Ми», «наївна сімейна психологія» та ін.

Сімейний міф у структурному підході чітко відповідає феномену сімейної лояльності. Сімейний міф підкріплює цей феномен, тобто, якщо ти вчинив так, а не інакше, це обов'язково матиме наслідки для твоїх нащадків.

Якщо поєднати структурний підхід і феномен сімейної лояльності, то слід розглянути поняття лояльності сімейним традиціям. Минуле впливає на сьогоднішнє через лояльність сімейним традиціям. Лояльність індивіда стосовно батьківської

родини – це щось більше, ніж почуття вдячності батькам за своє виховання або бажання повернути їм якийсь борг. Не слід забувати про численні прояви прихованої лояльності, династичні очікування та нерозв'язні конфлікти в низці поколінь [10].

Лояльності сімейним традиціям як феномену притаманні певні деструктивні прояви: індивід залежить від системи, до якої належить за фактом свого народження або збігом життєвих обставин. Водночас саме лояльність об'єднує членів сім'ї, змушує проявляти альтруїзм, дає надію на майбутнє. Формула «віддати, щоб отримати» безпосередньо стосується життя сім'ї в низці поколінь. Незважаючи на те, що молоді батьки, які допомагають дитині зробити перші кроки, не отримують за це негайної віддачі, все це знаходить своє відображення в системі сімейної лояльності. Молоді батьки «компенсують» власним батьківським сім'ям за їхні жертви, відкриваючи тим самим «кредит» своїй дитині. Саме в родині люди вчаться віддавати й отримувати, дізнаються про вантаж зобов'язань, «борг» у разі прийняття дарунка. У деяких сім'ях цей «борг» невеликий і плата за ним (частковою втратою своєї автономії) також мала. В інших – «борг» одного покоління дуже великий, а значить, велика і плата, що суттєво обмежує автономію індивіда.

Таким чином, феноменологічно явище сімейної лояльності тісно переплітається з положеннями структурно-сімейного підходу, маючи спільні концепти у вигляді сімейного минулого і сімейного міфу. Коли сім'я має очевидні проблеми, процеси в ній регулюються взаємними діями та сімейними правилами, точка перетину яких знаходиться в місці симптоматики, що і є предметом скарг. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що, незважаючи на страждання сім'ї, позитивні зміни не лежать у сфері інтересів її членів, оскільки «гра» має продовжуватися [9].

Те ж саме, з погляду теорії І. Бузормені-Надя, відбувається і в разі передачі «сімейного прокляття» [10]. Комплекс провини є одним із різновидів такого «сімейного прокляття», або сімейного «багажу», що передається у спадок наступним поколінням, як дорогоцінний скарб.

Отже, між комплексом провини та феноменом сімейної лояльності можна встановити чітку коморбідність. Людина з неусвідомленим почуттям провини може наполегливо псувати свої стосунки з партнером, щоб вони не стали кращими, ніж були стосунки між її батьками [9]. Якщо батьки не отримували задоволення від власного батьківства, то і невротизована особистість не дозволить собі такої радості, хоча і буде виконувати усі формальні батьківські обов'язки, намагатися стати ідеальним батьком (або матір'ю), одночасно потерпаючи від саморуйнівного почуття провини

за відсутність аутентичної батьківської любові до дитини.

Людина, яка виросла в нещасливій сім'ї, зазвичай вважає нещастя в житті чимось самим по собі існуючим. Вона може навіть не здогадуватися, що, покинувши батьківський дім, все одно продовжуватиме підтримувати рівень нещастя, до якого звикла у дитинстві [9]. Якщо звернутися до сімейної структури, то такі родинні міфи, як «Наша сім'я найнещасніша у світі», «З нами завжди трапляється лихо», «У нашій родині всі невдахи» – прямий доказ цього.

Особистість із такої сім'ї, як зазначає К. Хорні, «може незмінно і без розбору робити щось для інших: давати їм гроші, забезпечувати роботою, виконувати їх доручення, й одночасно абсолютно не здатна нічого зробити для самої себе» (К. Хорні, 1997) [8].

Якщо дитина виховувалася в дисфункціональній сім'ї, то своїм боргом лояльності вона вважатиме трансляцію аналогічного ставлення і до своєї власної дитини. У цьому разі повністю відсутня тенденція до позитивного розвитку сімейної динаміки.

На тлі цих роздумів ми дійшли висновку, що потенціал змін особистості, пов'язаний із внутрішньосімейними взаєминами, є більш вагомим, ніж потенціал розвитку індивідуальності.

Раніше ми вже зазначали, що почуття провини має яскравий психосоматичний прояв. Анн Анселін Шутценбергер обґрунтувала це емпірично. У своїй практиці психіатра-клініциста вона довела, що на розвиток особистості, її здоров'я та її хвороби (і рецидиви захворювань) впливають її концепти щодо сім'ї, суспільства та сімейної рівноваги [10].

Високоєфективним методом практичної допомоги клієнту є геносоціограма або принаймні створення генеалогічного дерева сім'ї, аналіз якого дозволяє зрозуміти, які саме «борги» передаються з покоління в покоління. Наприклад, діти, які були покинуті батьками або залишені на усиновлення, хотіли б якось відшкодувати нанесену психотравму і тому або самі стають усиновителями, або психоенергетично блокують можливість народження дітей по роду.

Згідно з І. Бузормені-Надем, є три рівні розвитку почуття провини в феномені сімейної лояльності: інтрапсихічний: Воно, Я, Над-Я і відносини цих трьох інстанцій; міжособистісний рівень, наприклад, несвідомі або свідомі лояльності щодо родичів, своїх батьків або шлюбного партнера; рівень міжособистісний екзистенційний: відмовитися або доглядати батьків, мати або не мати дітей тощо [6; 10]

У будь-якій сім'ї існують правила. Два основні: є ті хто піклується, і є ті, про кого піклуються. Є сім'ї, де улюбленець – старша дитина, або такі,

де молодша, а є і такі, де всі діти рівні. Існують різні варіанти розвитку подій, але в будь-якому варіанті, принаймні, у одного з членів сім'ї розвивається комплекс провини.

І. Бузормені-Надь чітко зазначає: формування лояльності детерміноване історією сім'ї та типом справедливості, якої ця сім'я дотримувалася, а також сімейними міфами. Лояльність знаходить відгук і присутня в кожному з членів сім'ї, з одного боку, у вигляді зобов'язань, враховуючи їх ієрархію та роль, а з іншого – у вигляді почуттів щодо своїх заслуг [10].

Процедура емпіричного дослідження взаємозв'язку між комплексом провини і феноменом сімейної лояльності передбачала реалізацію трьох послідовних етапів: підготовчого, діагностичного й аналітичного.

До емпіричної вибірки увійшло 200 осіб – студентів 2–5 курсів Криворізького державного педагогічного університету спеціальностей «Практична психологія» і «Початкове навчання і практична психологія». Комплекс діагностичних методик включав: тест-опитувальник батьківського ставлення (А.Я. Варги і В.В. Століна); клінічний опитувальник невротичних станів (К.К. Яхіна та Д.М. Менделевича); методику експрес-діагностики неврозу (К. Хека та Х. Хесса); метод аналізу продуктів діяльності, структурно-діагностичну методику «Тетраллема».

На основі аналізу емпіричних даних за окресленими методиками можна зробити висновки, що 20% опитаних студентів мають високий рівень невротизації, 30% – низький і 50% – середній рівень невротизації особистості.

30% характеризують взаємини з батьками як відкидання, 20% – як кооперацію; 10% – як симбіоз; 20% – як контроль і 20% відчували інфантилізацію.

60% мають високу вірогідність (предиспозицію) розвитку неврозу; 40% продемонстрували низьку тенденцію до розвитку неврозу.

Метод аналізу продуктів діяльності був спрямований на визначення взаємозв'язку успішності у навчально-професійній діяльності з рівнем особистої невротизації і характером дитячо-батьківської взаємодії. Емпірична гіпотеза про взаємозв'язок неуспішності у навчанні і складної внутрішньо-сімейної ситуації була частково підтверджена.

У якості матеріалу було використано аналітичні звіти щодо результативності заліково-екзаменаційних сесій студентів за 2 семестр 2016–2017 н.р і 1 семестр 2017–2018 н.р. На підставі аналізу оцінок ми визначили середній бал успішності невротизованих студентів, який становив 68,2 бали, однак у 30% найбільш тривожних респондентів, які характеризували ставлення батьків як відкидання, він був значно нижчим – 51,4 бали. У цих сім'ях спостерігається спадкова низька або середня

успішність у навчанні і комплекс «невдахи» (низький або середній соціальний статус, неповна вища або середня спеціальна освіта у батьків тощо), тому студент навіть із високим потенціалом через сімейну лояльність і неусвідомлюваний комплекс провини не досягає значних успіхів у навчанні, що підтверджується і профілем оцінок – він є нерівномірним (з однієї і тієї ж дисципліни студент отримує то високі, то низькі бали, і тому результуюча сумарна оцінка коливається в межах середніх балів).

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зробити **ВИСНОВКИ**: переживання комплексу провини в межах феномену сімейної лояльності знаходять свій прояв у вигляді невротичних симптомів, що значно ускладнює навчально-професійну і соціально-психологічну адаптацію суб'єкта в студентському середовищі.

Почуття провини традиційно теоретично розглядається як механізм соціального контролю, за допомогою якого людину спонукають до реалізації соціально-схвальної поведінки, що відповідає суспільним нормам і культурним традиціям, а на практиці, в реальному житті, – комплекс провини негативно впливає на базові відносини особистості і є одним із чинників (та індикаторів) її соціально-психологічної дезадаптації.

Ми виявили значимі ($r=0,71$) позитивні кореляційні зв'язки (коморбідність) між рівнем невротизації особистості і вираженістю переживання почуття провини в контексті внутрішньосімейних (дитячо-батьківських стосунків), тобто впливу феномену сімейної лояльності на успішність у професійному навчанні і спілкуванні з викладачами. Суб'єкт конфліктного спілкування – це особистість з порушеною системою ставлень до світу в цілому і до самої себе зокрема [4]. Почуття провини покликане грати в житті суспільства кон'юнктивну роль, тобто функцію соціального регулятора. Однак поведінка, зумовлена почуттям провини, є компенсаторною за своєю природою, вона потребує постійного виправдовування, провокуючи розвиток невротичних симптомів.

Проведене нами дослідження показало, що ті форми переживання почуття провини, які присутні в опитаних студентів, є деструктивними, системно-зумовленими. Погіршуючи навчально-професійну і соціально-психологічну адаптацію студентів, комплекс провини потенціює конфронтацію між свідомим прагненням до успішності у професійному навчанні і спілкуванні з викладачами і неусвідомлюваною заборонаю на досягнення успіху через сімейну лояльність.

З огляду на розходження методологічного підґрунтя в розумінні природи комплексів з позиції представників психоаналітичних, гуманістичних і когнітивних напрямків психології, виникали певні труднощі у концептуалізації цих понять.

Найбільш «робочим» у контексті нашого дослідження виявилось визначення комплексу провини за К.Г. Юнгом. Почуття провини є небажаним, деструктивним, саморуйнівним, але також воно свідчить про наявність у особистості моральних якостей. Провина є досить інтенсивним і неприємним переживанням, тому природно, що людина намагається позбутися її. Так, «винуватий» може відвідувати індивідуальні консультації у психотерапевта, тривалий час піддаватися психоаналізу, гіпнозу, рефреймінгу, НЛП тощо, але у разі системних феноменів ефективність інтервенції все одно залишатиметься низькою. Тому що, якщо провинна – це системне явище, то і робота з нею повинна здійснюватися засобами системної сімейної психотерапії з метою визначення точок перетину трансгенераційних сценаріїв і повернення боргів сімейної лояльності.

Результати дослідження дозволяють науково-обґрунтовано підходити до розробки психокорекційних і терапевтичних заходів, спрямованих на подолання комплексу провини, невротичних станів та інших коморбідних розладів, детермінованих феноменом сімейної лояльності.

Література:

1. Бубер М. Вина или чувство вины? Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 1. С. 59–86.
2. Васильева О., Короткова Е. Особенности переживания вины в современном обществе. Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 1. С. 32–39.
3. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины. Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 40–44.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Москва: Изд-во МГУ, 1996. 486 с.
5. Короткова Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2002. 182 с.
6. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. Москва, 1998. 375 с.
7. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно. Тбилиси, 1991. С. 182–192.
8. Хорни К. Невротическое чувство вины. Невротическая личность нашего времени. Сбор. соч. в 3 т. Москва: Смысл, 1997. Т. 1. С. 271–298.
9. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. 323 с.
10. Шутценбергер А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. 256 с.
11. Юнг К.Г. Обзор теории комплексов. М., Киев: Синхрония, 2003. 140 с.
12. Юнг К.Г. Конфликты детской души / пер. с нем. М.: Канон, 1997. 336 с.

Чаркина Е. А. Диалог поколений: комплекс вины и феномен семейной лояльности в разрезе системно-структурного подхода

В статье определено понятие «комплекса вины» с позиций описательно-феноменологического подхода, рассмотрены его этиология и патогенез на основе реконструкции жизненного опыта лиц – носителей данного комплекса, а также эмпирически обосновано наличие коморбидной взаимосвязи между чувством вины и явлением семейной лояльности как структурным основанием для проекции системных чувств.

Ключевые слова: комплекс вины, системные чувства, семейная лояльность, семейный долг, трансгенерационная травма, невротические расстройства, социально-психологическая дезадаптация.

Charkina O. A. The dialogue of generations: complex of guilt and the phenomenon of family loyalty in the section of the system-structural approach

The article defines the concept of the “complex of guilt” from the standpoint of the descriptive and phenomenological approach, considers its etiology and pathogenesis on the basis of reconstruction of the life experience of the bearers of this complex, and also empirically valid the presence of a comorbid relationship between the sense of guilt and the phenomenon of family loyalty as a structural basis for projection systemic feelings.

Key words: guilt complex, systemic feelings, family loyalty, family debt, transgenerational trauma, neurotic disorders, social and psychological disadaptation.

Н. Ю. Яковлева

аспірант кафедри загальної і медичної психології та педагогіки
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
Міністерства охорони здоров'я України,
аспірант лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНИЙ РОЗЛАД У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ DSM-V У ЛЮДЕЙ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ

Статтю присвячено дослідженню особливостей перебігу, поширеності та домінуючим ознакам обсессивно-компульсивного розладу у людей із порушенням слуху на прикладі отосклерозу. Зазначено, що нова міжнародна класифікація психічних розладів DSM-V, опублікована Американською психіатричною асоціацією (2013–2018 рр.), представляє користувачеві низку змін, покликану полегшити діагностику обсессивно-компульсивного розладу у людей із вадами слуху. Вчасна психодіагностика обсессивно-компульсивного розладу та використання індивідуального підходу до осіб із порушенням слуху у вигляді психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії прискорює процес лікування такого соматичного захворювання, як отосклероз, та запобігає розвитку й загостренню виявлених тривожних симптомів, які провокують виникнення обсессивно-компульсивного розладу. У нашій роботі ми розглянемо агорафобію, яка достатньо часто зустрічається серед пацієнтів на отосклероз.

Ключові слова: обсессивно-компульсивний розлад (ОКР), DSM-V, тривожні розлади, порушення слуху, отосклероз.

Постановка проблеми. Матеріали масових соціологічних досліджень населення України свідчать про те, що кількість людей із соціально-неадекватним слухом становить від 0,65% до 2% осіб. Порушення слуху у людей сприяє розвитку обсессивно-компульсивного розладу (далі – ОКР) [4; 5; 6; 7; 8; 9]. Вчасна психодіагностика ОКР та використання індивідуального підходу до таких працівників у вигляді психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії (далі – КПТ) прискорює процес лікування та запобігає розвитку та загостренню виявлених тривожних симптомів [6; 8; 10].

Аналіз наукової літератури показав, що ступінь впливу панічного розладу визначається змінами, особливо обмеженнями, які спричиняє ОКР хворим на отосклероз, а саме: зниженнями функціональних можливостей організму та працездатності, патогенними психічними реакціями та психогеніями, зміною соціального статусу, сімейним функціонуванням в аспекті перерозподілу ролей та обов'язків [4; 9; 10].

Н. Matsunaga вважає, що ОКР характеризується значним порушенням когнітивно-поведінкового гальмування, яке причинно пов'язане з когнітивними процесами, що викликають тривогу.

На думку Н. Michael, ОКР є гетерогенним розладом, який характеризується нав'язливими ідеями, що викликають тривогу або напругу, та компульсіями, які сприяють виникненню стресу або

зниженню тривоги. Поширеність ОКР протягом усього життя становить від 2% до 3% світового населення. Автор ствержує, що нині визнано, принаймні, чотири показники симптомів: забруднення / очищення, накопичення, симетрія / порядок та нав'язливі ідеї / перевірка [4].

М. Zaudig у своїх дослідженнях ОКР розглядає як сукупність розладів, що лежать на континуумі від компульсивного до імпульсивного з об'єднуючою особливістю, яка є нездатністю регулювати поведінку внаслідок дефектів гальмування. На думку автора, порушення ОКР діляться на три основні кластери: імпульсні розлади; порушення, пов'язані з тілесними відчуттями, та неврологічні розлади, що характеризуються повторюваною поведінкою [5].

Мета статті. Виявити особливості перебігу, поширеність і домінуючі ознаки ОКР у форматі DSM-V у людей із порушенням слуху на прикладі отосклерозу.

Виклад основного матеріалу. ОКР є відносно рідкісним, але тяжким психічним розладом з 12-місячною поширеністю 0,7%–1,2% у дорослих [4]. Середній вік початку ОКР – 20 років, але симптоми можуть виникати до 10-річного віку з невеликою кількістю нових випадків після 30 років [8]. По медичну допомогу, за статистичними оцінками, звертаються лише близько 14–56% хворих, причому припускається, що ОКР може бути не встановлений, а відповідне лікування – не при-

значено [6]. Соціальна ізоляція у зв'язку з хворобою, історія фізичного насильства та негативна емоційність є факторами ризику для розвитку ОКР [5; 6]. ОКР пов'язаний із суттєвим негативним впливом на якість життя пацієнтів та оточуючих [4; 7]. Пацієнти відчувають когнітивні, соціальні та професійні порушення [5; 6; 8; 9]. Симптоми ОКР пов'язані з підвищенням рівня використання медичної допомоги порівняно з пацієнтами без симптомів ОКР [4].

Обсесивно-компульсивний розлад (від англ. *obsession* – «одержимість ідеєю» та лат. *compello* – «примус») або *невроз нав'язливих станів* – психічний розлад, для якого характерні повторювані нав'язливі думки (обсесії), які нерідко перетікають у ритуальні дії (компульсії), що здійснюються, щоб зняти внутрішнє напруження, зменшити почуття тривоги та запобігти лякаючим подіям. Між нав'язливими діями та наслідками, від яких вони нібито повинні захистити, зазвичай не простежується ніякого логічного зв'язку. ОКР може мати хронічний, прогресивний або епізодичний характер. Під час розладу в пацієнта мимоволі з'являються нав'язливі думки, що заважають або лякають (обсесії). Людина постійно й безуспішно намагається звільнитися від викликані думками тривоги за допомогою настільки ж нав'язливих і виснажливих дій (компульсія). Іноді окремо виділяються обсесивний (переважно нав'язливі думки – F42.0) та компульсивний (переважно нав'язливі дії – F42.1) розлади [1; 2].

У сучасній діагностиці ОКР застосовуються критерії міжнародної класифікації хвороб DSM-V, як показано в табл. 1 [3].

Фактори, які можуть призвести до розвитку ОКР (фактори ризику), відображені в табл. 2.

Клінічні спостереження останнього десятиліття показали, що майже половина дорослих з ОКР виявляли перші ознаки порушення в препубертатному віці (11–13 років). Сьогодні кількість підлітків із діагностованим ОКР не перевищує 2%, тоді як відсоток дітей 7–8 років із цим діагнозом ще менший. Сучасні зарубіжні дослідження етіології ОКР вказують на роль генетичних факторів як чинників схильності: 25% близьких родичів хворих на ОКР мають цей розлад.

Сучасна модель розвитку ОКР показана на рис. 1.

Важливо, що для визначення ОКР ми додатково використовуємо відому *методику Obsесивно-компульсивна шкала (Y-BOCS)*.

Дослідження особливостей перебігу, поширеності та домінуючих ознак ОКР у форматі DSM-V у людей із порушенням слуху проводилося в Інституті оториноларингології ім. проф. О.С. Коломійченка НАМН України на пацієнтах з отосклерозом. У дослідженні взяли участь загалом 246 осіб, серед яких було виявлено 156 осіб із тривожними розладами, де було діагностовано 18 (11,54 %) пацієнтів з ОКР.

У хворих на отосклероз (далі – Ото) присутні були нав'язливі думки, ідеї або образи. Нав'язливі ідеї визначалися як періодичні нав'язливі думки, образи, відзначені як причина занепокоєння. Нав'язливість ідеї у пацієнтів проявлялася у вигляді повторних поведінь або психічних актів, пацієнти почувалися зобов'язаними виконувати певні дії, щоб тільки зменшити пов'язану з ними тривогу. Нав'язливі ідеї у пацієнтів з ОКР займали багато часу в їх повсякденному житті, таким чином, це завдавало їм значних збитків у соціальній і професійній діяльності.

Таблиця 1

DSM-V. Критерії обсесивно-компульсивного розладу (ОКР)

<p>1) Наявність в особі обсесій та/чи компульсій:</p> <p>а) обсесії (навязливі ідеї) визначаються таким чином:</p> <ul style="list-style-type: none"> – періодичні та постійні думки, спонукання або образи, які особа відчуває як нав'язливі й небажані, що викликають через занепокоєння або стрес; – ці думки, спонукання чи образи особа намагається ігнорувати, затамувати або нейтралізувати за допомогою інших думок чи дій (наприклад, компульсій); <p>б) компульсії (навязливі дії) визначаються таким чином:</p> <ul style="list-style-type: none"> – повторювані дії (наприклад, миття рук, упорядкування, перевірки) або психічні акти (наприклад, молитва, підрахунок, тихе повторювання слів), які особа, за її відчуттям, змушена виконати у відповідь на появу обсесії або задля дотримання певних суворо визначених правил; – компульсії спрямовані не тільки на попередження або зменшення тривоги чи дистресу, а й на запобігання будь-якій небезпечній ситуації чи події; однак вони не мають реального зв'язку з обставинами, які мають нейтралізувати, або є явно надмірними; – нав'язливі ідеї та нав'язливі ситуації забирають багато часу (наприклад, > 1 год / день) або спричиняють клінічно значущий дистрес або функціональні порушення; <p>2) для точного встановлення діагнозу необхідно встановити, чи пацієнт:</p> <ul style="list-style-type: none"> – гарно або чітко усвідомлює власний стан (тобто розуміє, що обсесивно-компульсивні ідеї та думки безумовно чи ймовірно не відповідають реальності, або ж можуть як відповідати, так і ні); – погано усвідомлює власний стан (тобто вважає, що обсесивно-компульсивні ідеї та думки є ймовірно достовірними); – взагалі не має такого усвідомлення (тобто, повністю переконаний, що його обсесивно-компульсивні ідеї та думки є істинними); – необхідно встановити, чи пацієнт має або мав у минулому нервовий тик.
--

Результати дослідження показали, що для хворих на Ото з ОКР характерна коморбідність, близько 60–90% пацієнтів з ОКР мають супутній розлад. Пацієнти з симптомами ОКР мали в три рази вищий рівень супутньої патології порівняно з тими, хто не мав симптомів ОКР. Загальні супутні захворювання включають в себе тривогу, соматоформні розлади та ін.

Проведені нами мета-аналізи результатів досліджень у хворих на Ото підтверджують позитивний вплив психокорекції ОКР, головним чином,

це КПТ. Так, в експериментальній групі серед 72 пацієнтів з Ото було 9 (12,50%) осіб із ОКР, та через 1,5 місяця їх кількість значно зменшилася до 3 (9,10%) пацієнтів із Ото. У наших дослідках було встановлено, що вплив у природних умовах у поєднанні з експозицією був кращим, ніж навчання тільки в природних умовах.

Наші мета-аналізи у хворих на Ото з ОКР показали суттєву перевагу в індивідуальній КПТ [5; 6]. Це можна пояснити тим фактом, що в індивідуальній психокорекції медичний психолог може

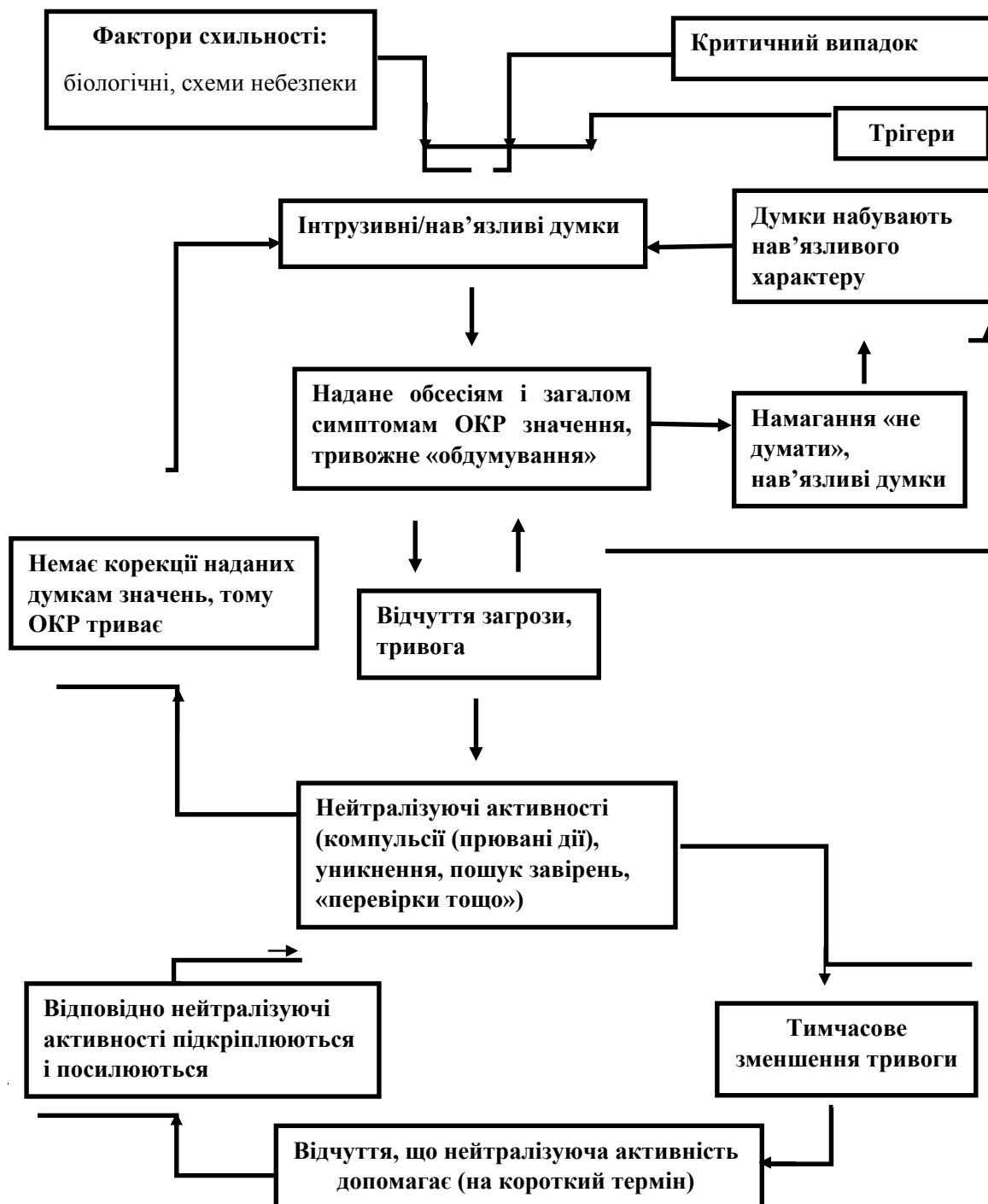


Рис. 1. Сучасна модель розвитку ОКР у КПТ

бути більш обізнаним про наявність дисфункційних порушень у пацієнта [4; 7; 8; 9].

За міжнародними джерелами, КПТ для ОКР включає 15 двогодинних сеансів (занять): за розкладом п'ять днів на тиждень протягом трьох тижнів [5]. Однак аналогічна програма для пацієнтів з Ото, яка проводилася нами два рази на тиждень (більш практичний підхід для багатьох пацієнтів), була настільки ж ефективна, як й інтенсивна стратегія за міжнародним зразком [4; 6]. Проведення психокорекції у хворих на Ото й отримування ними рекомендацій для самостійного застосування поза межами стаціонару протягом 1,5 місяців із додатковим використанням бібліотерапії були настільки ж ефективними у якості психотерапії зі стандартною КПТ [7; 9].

Бібліотерапія у вигляді самопомогі з електронної пошти для пацієнтів з Ото продемонструвала значне поліпшення. Комп'ютерна КПТ є легко доступним лікуванням, яке має потенціал для досягнення психічного здоров'я у пацієнтів з Ото та мотивує їх за необхідності до КПТ. Проведення самостійної психокорекції хворими на Ото було настільки ж ефективною, як КПТ під нашим керівництвом, тільки тоді, коли пацієнти з Ото з ОКР пройшли, принаймні, один сеанс лікування. КПТ досягала значно кращих результатів, коли в неї увійшли короткий розклад домашніх завдань і коли була ініційована телефонна підтримка [4; 8].

Також ми розглядали питання про проживання в сім'ї родичів, які беруть участь у виконанні ритуалів із метою поліпшення результатів лікування хворих на Ото з ОКР.

Нами було доведено, що в експериментальній групі у хворих на Ото застосування КПТ знижує кількість симптомів ОКР під час бібліотерапії поодиночі, однак із незначним поліпшенням. Подальші наші дослідження показали, що результати КПТ зберігаються, принаймні, 1,5 місяці спостереження; за міжнародними джерелами, строк може бути від 1 до 5 років [5].

Висновки. Провівши дослідження, ми виявили, що прогресування зниження слуху у пацієнтів із діагнозом «отосклероз» сприяло розвитку ОКР у форматі DSM-V. Також встановлено, що для пацієнтів з ОКР характерна коморбідність. Нами було доведено, що КПТ є ефективною під час первинного лікування симптомів ОКР. КПТ продемонструвала ефективність в індивідуальних сеансах у хворих на Ото з ОКР, а також у самолікуванні за допомогою книг, телефону й інтернет-програм.

Розуміння відмінностей, психологічного змісту, негативних аспектів ОКР у форматі DSM-V в поєднанні з визначенням захворювання отосклероз із порушенням слуху постали як важлива складова частина побудови комплексної диференційованої програми медико-психологічної допомоги людям із вадами слуху.

Література:

1. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: Медпресс-информ, 2008. 432 с.
2. Шкуренко Д.А. Общая и медицинская психология. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2002. 352 с.
3. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). Washington, DC: American Psychiatric Association, Fifth, 2013.
4. Eisen J.L. Impact of obsessive-compulsive disorder on quality of life. *Compr. Psychiatry*. 2006. № 47. P. 270–275. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16769301?dopt=Abstract>.
5. Foa E. Randomized, placebo-controlled trial of exposure and ritual prevention, clomipramine, and their combination in the treatment of obsessive-compulsive disorder. *Am J. Psychiatry*. 2005. № 162. P. 151–161. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15625214?dopt=Abstract>.
6. Mataix-Cols D., Rosario-Campos M.C., Leckman J.F. A multidimensional model of obsessive-compulsive disorder. *American J. Of Psychiatry*. 2005. № 162. P. 228–366. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15677583>.
7. Ruscio A.M., Stein D.J., Chiu W.T., Kessler R.C. The epidemiology of obsessive-compulsive disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Mol Psychiatry*. 2010. № 15. P. 53–63. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18725912?dopt=Abstract>.
8. Sousa M.B. A randomized clinical trial of cognitive-behavioral group therapy and sertraline in the treatment of obsessive-compulsive disorder. *J. Clin. Psychiatry*. 2006. № 67. P. 1133–1139. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16889458?dopt=Abstract>.
9. Vikas A., Avasthi A., Sharan P. Psychosocial impact of obsessive-compulsive disorder on patients and their caregivers: a comparative study with depress. *Int J. Soc. Psychiatry*. 2011. № 57. P. 45–56. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21252355?dopt=Abstract>.

Яковлева Н. Ю. Обсессивно-компульсивное расстройство в международном формате DSM-V у людей с нарушением слуха в их социальной жизни

Статья посвящена исследованию особенностей протекания, распространенности и доминирующим признакам обсессивно-компульсивного расстройства в формате DSM-V у людей с нарушением слуха на примере отосклероза. Отмечено, что новая международная классификация психических расстройств DSM-V, опубликованная Американской психиатрической ассоциацией (2013–2018 гг.), представляет пользователю ряд изменений, призванных облегчить диагностику обсессивно-компульсивного расстройства у людей с нарушением слуха. Своевременная психодиагностика обсессивно-компульсивного расстройства и использование индивидуального подхода к людям с нарушением слуха в виде психокоррекционных методик когнитивно-поведенческой терапии ускоряет процесс лечения такого соматического заболевания, как отосклероз, и предотвращает развитие и обострение выявленных тревожных симптомов, которые способствуют возникновению обсессивно-компульсивного расстройства. В нашей работе мы рассмотрим агорафобию, которая чаще всего встречается среди пациентов с отосклерозом.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР), DSM-V, тревожные расстройства, нарушение слуха, отосклероз.

Yakovleva N. Yu. DSM-V format the obsessive-compulsive disorder in social life of people with hearing impairment

The article deals with the course, incidence symptoms of obsessive-compulsive disorder, according to DSM-V, in people with hearing impairment exemplified by the otosclerosis. It is noted that the category of obsessive-compulsive disorder is certainly convenient for professional use, it is one of the most successful formats of ICD-10 and DSM-V-TR. Published in May 2013 by the American Psychiatric Association, a new classification of mental disorders – DSM-V, presents the user with a number of changes designed to facilitate of the diagnosis of obsessive-compulsive disorder in the people with hearing impairment. The timely psychodiagnosis of obsessive-compulsive disorder and the use of an individual approach to hearing impaired people in the form of psycho-correction techniques for cognitive-behavioral therapy, accelerates the process of treating such a major somatic disease as otosclerosis, and prevents the development and exacerbation of detected anxiety symptoms that provoke the onset of obsessive-compulsive disorder. In our work, we will consider the agoraphobia that is most commonly encountered among patients with otosclerosis.

Key words: obsessive-compulsive disorder (OCD), DSM-V, anxiety disorder, hearing impairment, otosclerosis.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9

С. В. Баранова

кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії соціально-психологічних технологій
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

СИТУАЦІЯ ТРАНЗИТИВНОСТІ ЯК УМОВА МОЖЛИВОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті представлено аналіз соціально-психологічних характеристик ситуації транзитивності. Розглянуто теоретичні підходи до особливостей прояву деструктивних чинників, що спричиняють процес деформації особистісної зрілості. Надано характеристику національним особливостям проживання ситуації транзитивності як надзвичайно глибокої соціокультурної кризи. Припущено, що національні особливості проживання ситуації транзитивності обтяжуються, зокрема, спадщиною посттоталітарного режиму.

У контексті дослідження особливостей становлення особистісної зрілості зазначено, що деструктивність розглядається нами як самодетермінована відповідь особистості на поклики потенційних можливостей особистісного росту, самозмін і як етап у досягненні особистісної зрілості. Також доведено, що через рефлексивний процес самозмін особистість має можливість набуття відповідальності за процес власного особистісного росту.

Ключові слова: транзитивність, особистісна зрілість, деструктивність, суспільні трансформації, газлайтинг, рефлексивна самозміна, набуття відповідальності.

Постановка проблеми. Для характеристики сучасного етапу розвитку суспільства в нашій країні використовуються терміни, які зводяться до стану кризи, а саме: «нестабільність», «надзвичайність», «трансформація», «реструктуризація», «пошук нових шляхів» та ін. Крах тоталітарної системи, яка залишалася в спадщину від радянських часів, зумовив процес становлення нової соціальної суб'єктності. Однак через відсутність нових правових основ для вираження інтересів різних груп населення, які раніше були присвоєні бюрократичними структурами влади, будь-який загальний інтерес сприймається з надзвичайною підозрою як інтерес плутократії або іншої групи, які мають корисні цілі. Отже, на практиці Україна на шляху побудови демократичного суспільства вирішує суттєві проблеми й долає численні труднощі. На наш погляд, для розуміння закономірностей становлення особистісної зрілості й відповідальності в трансформаційних умовах важливо розкрити специфіку прояву системи суспільних відносин, яка характеризує суспільство в даний історичний момент розвитку, оскільки соціальна ситуація є вихідним чинником, що детермінує розвиток людини і як особистості, і як суб'єкта життєдіяльності.

У фундаментальних наукових розвідках вітчизняних дослідників у галузі соціальної й політичної психології та психології особистості (В. Васютинський, І. Жадан, П. Горностаї,

В. Духневич, О. Кочарян, П. Лушин, М. Найдъонов, Л. Найдъонова, Є. Носенко, С. Максименко, В. Москаленко, М. Слюсаревський, В. Татенко, С. Циба, М. Шаповал, С. Хілько та ін.) визначено особливості стану суспільства в період соціокультурної кризи, до яких віднесено: 1) загострення соціальних конфліктів; 2) рефлексивну модернізацію суспільства (переосмислення історії і стосунків); 3) інформаційні війни й інші комунікативні процеси. Крім того, соціальна ситуація нестабільності в нашій країні зумовлена потужними суспільними викликами, головною особливістю яких дослідники вважають реальність, коли швидкість і радикалізм соціальних змін поєднуються з відсутністю в них єдиного вектора.

Ідея соціальної природи деструктивних чинників відображена в класичній філософії (Е. Дюркгейм, Е. Фромм та ін.) і сучасній соціології. Сучасні вітчизняні автори, як-от Л. Герасіна, О. Донченко, О. Дроздов, М. Скок, О. Петрунько, З. Спринська й ін., деструктивність розглядають як форму активності суб'єкта, спрямовану на руйнування зовнішніх структур і вибудовування власного, відмінного від інших структур образу, коли індивідуалізм стає однією із пріоритетних форм прояву активності. У цій ситуації деструктивність людини є способом самовизначення, коли інші шляхи недосяжні; у спрощеному вигляді – це реакція на неможливість здійснення ідентичності.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз особливостей деформації особистісної зрілості в ситуації транзитивності.

Виклад основного матеріалу. Будь-який соціальний процес (соціальний факт) існує в межах знакової системи культури й розглядається як символічний порядок, який визначається допустимими моделями та формами соціальної взаємодії. Транзитивна ситуація виникає не лише у зв'язку з дистанцією чи розривом, що розділяє два світи нормативно-правових відношень (один з яких – світ, звідки людина йде, а інший є світом, куди вона прокладає свій шлях – С. Б.), для подолання якої потрібен певний час і можливості. Транзитивна ситуація є також ситуацією, яка завершує одну форму символічного порядку, готує й створює іншу. Умови транзитивності створюються сферою, в якій пов'язується постфеномен, тобто процеси, які йдуть за завершенням чогось, і префеномен – процеси, що закладають початок чогось іншого, майбутнього. Однак транзитивний період, який є підготовчим етапом на шляху звільнення від осадів, слідів екстремального досвіду й переходу до вирішення життєвих задач, ухвалення рішень, прийняття відповідальності, може виконати чи не виконати своє призначення лише у зв'язку з вирішенням чи невирішенням людиною життєвих задач, що постали перед нею в транзитивній ситуації [1, с. 40].

Будь-які кризові, перехідні епохи в історії культури викликають до життя феномен поляризації людей (П. Сорокін), який виявляється в тому, що когось зміни паралізують, гальмують, а когось активізують. Багато в чому цей розподіл пов'язаний із тим, якою мірою людина може тверезо й зріло подолати труднощі вибору й невизначеності, народжені транзитивністю.

Створення стабільності й цілісності особистості, яке значною мірою забезпечується традицією, релігією, стабільною монокультурою, зараз, у полікультурній, до того ж транзитивній ситуації, стає долею самої особистості, потребує здійснення континуальної роботи, що має буттєво-темпоральний, культурно-історичний плани (для виживання й розвитку, для відтворення культури та її виробництва) (М. Магомед-Емінов, 2009 р.) [1]. Згідно з діалектичними законами філософії, там, де є руйнування, там є і творення, і навпаки. Однак, на жаль, у реальності в людства не завжди є ресурс і можливість шукати творче в глибинах руйнівного й чекати, коли одне перетвориться на інше. На думку З. Спринської, деструктивність і агресія стають одним із засобів досягнення життєвих цілей [2].

Крім того, для сучасного суспільства загалом і в Україні зокрема актуальна проблема асоціальної спрямованості дій його громадян, супроводжуваних насиллям і жорстокістю стосовно соціаль-

них інститутів. Нерідко антисуспільний характер вчинків уявляється учасниками як форма протесту й обґрунтовується природним прагненням людини реалізувати свою індивідуальність. Часто особи, які вчиняють таке, представляють структури, що виконують функції регуляції суспільних відношень. Використання ними атрибутів соціальної ролі й професійної компетенції, зловживання ними як інструментом протесту має найбільш ефективний результат порівняно з діями провокативної меншості. Готовність суб'єкта до фальсифікації виконуваної соціальної ролі, професійної позиції, руйнування системи сформованих зв'язків, норм і правил, нездатність нести відповідальність можуть свідчити про наявність особливої деструктивної форми активності, властивої жертвам тоталітарних режимів. Сучасний вітчизняний соціолог Л. Герасіна інтерпретує насильницький прояв тоталітарних режимів як:

1) «легітимний примус» – державницькі дії зі здійснення управлінських функцій, які спираються на право й обмежені правом, що означає делеговане народом право держави на насилля в умовах суспільного договору (за Т. Гоббсом);

2) діяльність, спрямовану на затвердження політичного домінування окремих соціальних верств (класів, еліт) через обмеження прав і потреб інших суспільних груп;

3) вандалізм (антикультурний – руйнування історико-культурних цінностей, антигуманний – застосування засуджених сучасною цивілізацією засобів страти людей, знущань і тортур);

4) «байдужість як насильство» виникає щоразу, коли людина (наприклад, уповноважена особа) зневажає проблеми людей, які залежать від неї; тому її бездіяльність розцінюється контрагентом інтеракції як зло [3].

Ключовими формами виявлення політичного насильства вважають війну, революцію, бунт, повстання, тероризм, геноцид і етноцид, які пов'язані із загибеллю людей і великими руйнуваннями. Серед форм зовнішньополітичної взаємодії держав, народів, політичних організацій найбільш насиченою насильницьким змістом є військова агресія, що може бути відображенням, серед іншого, й нестримних політичних амбіцій диктаторів, їхнього стратегічного прагнення до необмеженого владарювання або глобального політичного панування.

У нашій країні зараз проживається надскладна ситуація надзвичайно глибокої соціокультурної кризи, яка виявляється в знищенні собі подібних, як це буває під час воєн, що має привести людину до глибокого розуміння й прийняття життя як основної цінності й смислу. Саме завдяки здатності усвідомлювати кінцевість свого буття людина може признати цінність власного життя і цінність життя іншого, довести необхідність свого

існування й бути визнаною, свою унікальність і цінність бути цінною для іншого. Проте для такого усвідомлення потрібно було сплатити ціну понад 10 тис. життів і страждань 4,4 млн. громадян України [4]. На наш погляд, очевидно, що громадянам нашої країни було важливо сплатити саме таку ціну, щоб жити інакше.

Крім того, ще однією формою прояву спадщини тоталітарного впливу системи (сім'ї, влади) є синдром набутої (вивченої) безпорадності (далі – СНБ), що розглядається як особлива форма неадаптивної поведінки людини внаслідок пережитої суб'єктом невідконтрольності ситуації чи її тривалості незалежно від докладених зусиль. Сучасний ізраїльський політолог Я. Овед пов'язує такий стан з успадкованою від тоталітарного режиму «активною несвободою», коли особистість чи колектив підводять до того, щоб вони «самі робили лише те, що потрібно». Крім того, основною особливістю виявлення тоталітарності/деструктивності агресії в сучасних умовах є ситуація тривалого газлайтингу (від англійської назви п'єси «Газове світло») – форми психологічного насилля, головне завдання якого – примусити людину сумніватися в об'єктивності свого сприйняття, а також у самій реальності. Психологічні маніпуляції покликані представити індивіда «дефективним», ненормальним. Коли агресор переконує/хоче переконати жертву в тому, що «нічого не було» і «ти все перебільшуєш», то тим самим ще раз переконує жертву в її неадекватності. Поширеною, проте рідко виявленою формою газлайтингу, є прояв аб'юзу (з англ. – «зловживання», «жорстоке ставлення»). Газлайтинг і аб'юз – дуже схожі між собою і дуже часто трапляються у відносинах одночасно. Так буває тоді, коли агресор не тільки заперечує адекватність жертви, але і змушує її мислити абсолютно протилежно. Річ у тому, що образа і приниження людини – це спосіб знизити її самооцінку і підвищити свою, утвердиться у власній значущості за рахунок іншого/молодшого, меншого. Саме це так необхідно людям, які знають, як використовувати газлайтинг. Із цієї причини в сім'ях, де один із партнерів робить іншого «неадекватним», часто присутній аб'юз, причому як у моральній, так і у фізичній формі. Така форма відносин поширюється й домінує на всіх рівнях системи взаємодії в соціумі: від сімейних «чоловік – жінка» і «батьки – дитина», до професійних – «начальник – підлеглий», відношень влади, тим самим породжується система подвійних стандартів. За таких умов діагнозом нашої цивілізації, за Д. Леонтьєвим, є розрив між готовністю бути причиною якихось дій і готовністю відповідати за їхні наслідки, розрив у свідомості між вчинками та відповідальністю [5].

Ми вважаємо, що синдром набутої безпорадності, як і прояви ятрогенії, дидактогенії, зумов-

лені інгібіційною формою впливу, може стати закріпленим на символічному рівні інтегрованості структури особистості. Основні причини цих форм активності особистості такі:

1) тривалий інгібіційний вплив значущих для особистості суб'єктів (самого себе) (наприклад, моббінг, газлайтинг, аб'юз чи власна прокастинація), які внаслідок тривалості чи значущості впливу стають вбудованою архітектурною спорудою в символічному порядку внутрішнього світу особистості;

2) індивідуальна значущість ситуації для особистості;

3) неможливість розповісти будь-кому про те, що сталося.

Це відображається в нездатності суб'єкта нести відповідальність, у втечі від відповідальності, її уникання. Переважним способом подолання труднощів і ухвалення рішень є варіант наочної демонстрації такої поведінки: «проблеми зникають, якщо про них не думаєш». Втеча особистості від відповідальності виявляється в різних формах: вихід із сім'ї, перехід в іншу професію, в іншу вікову групу, переїзд до іншої країни. Однак цей феномен за розмаїття його життєвих форм є симптомом уникання особистістю труднощів, зміни позиції (зазвичай через суперечливість останньої чи її невідповідності можливостям особистості – С. Б.), нездатності продуктивно подолати протиріччя, тривало витримувати їх, і тоді ми говоримо про особистісну кризу (вікову, розвитку, екзистенціальну) [6]. Неможливість подолання такої ситуації переміщує людину в маргінальне становище чи нейтральну зону; становище, коли звичні стереотипи мислення й поведінки вже не спрацьовують, а нових ще немає. Це стан «між небом і землею», «проміжний період», про який Е. Йоманс пише, що це «час запитань, а не відповідей на них, це час учитися любити запитання, любити те, що поки що не має рішення» [7, с. 127].

У роботі Е. Фромма «Анатомія человеческой деструктивности» зазначено, що людська природа деструкції, власне, і прихована в культурному середовищі суспільства, яке прагне до обмеження свободи з допомогою соціальних інструментів [8]. Деструктивна активність пов'язується з порушенням нормативно-рольового прояву в різних її делінквентних і девіантних формах поведінки як форма прояву агресії. Однак Е. Фромм вважає, що деструктивність, спрямована зовні, є лише відображенням того, що спрямоване всередину, отже, якщо деструктивність особистості не спрямована на себе, то і на оточення вона вилитися не може, ми в цьому цілком погоджуємося із Клясиком.

3. Фрейд зазначав, що «Зверх-Я», що постає як критична інстанція, совість і почуття провини, може розвивати стосовно «Я» таку жорстокість

і суворість, що перетворюються на садизм і нещадну лють [9]. Через деструкцію людина захищає зовнішній світ від власної агресії всередині себе. Зовнішня реальність відчувається занадто фруструючою. Фруструючою через те, що людина залишається наодинці зі своїм внутрішнім болем, страхом, часто пустотою, переживає власну непотрібність, нікчемність. Деструкція тут – спосіб уникання протиріч і неможливості зробити вибір, уникання відповідальності, пов'язаної, наприклад, із задоволенням занадто актуалізованої потреби в будь-якій сфері життєдіяльності особистості (міжособистісні відносини, професійна діяльність, особливості комунікації тощо). Вона може мати зовнішню і внутрішню спрямованість: зовнішні прояви (вандалізм, жорстокість до людей і тварин, війни, теракти, екоцид); внутрішня спрямованість як форма саморуйнування (вживання алкоголю, наркотиків, психотропних речовин, суїцид тощо). Людина перестає критично переглядати й оцінювати свою поведінку, виникає нерозуміння дійсності й когнітивне спотворення сприйняття загалом. Іноді фінішною точкою таких хворобливих переживань стає суїцид. Вмерти стає легше, ніж залишатися живим, непотрібним і безпомічним.

Однак кожна психічна криза має два прояви: деструктивний і конструктивний, тим самим вона створює умови для руйнування застарілих, неадекватних форм і виникнення нових, актуальних. Негативним наслідком кризи може бути або «застрявання», або будь-яка з форм регресу, позитивним – перехід на новий етап розвитку особистості або набуття нових якостей [10]. Тільки бачення себе в цій точці реальної нестерпності, оцінювання й приймання себе і свого власного досвіду, який привів до такої ситуації; опора на саму себе і свій ресурс; нестримне бажання змінити ситуацію, яка склалася, є умовами прийняття відповідальності особистості за себе, свої дії і їх наслідки. Оскільки, як пише К.Г. Юнг, «коли руйнуються всі основи й опори, немає жодного укриття, страхівки, лише тоді виникає можливість переживання архетипу смислу» [11, с. 121]. Отже, подолання вікових криз сприяє розвитку людини, екзистенційних – становленню особистісної зрілості.

Лауреат Нобелівської премії 1957 р., французький романіст і філософ-екзистенціаліст Альбер Камю зазначав: «Якщо для тварини вищою цінністю є збереження життя, то для людини більш важливе визнання цінності її життя іншими людьми». Вся історія людства, на думку філософа, є незкінченною боротьбою за всезагальний престиж і абсолютну владу. Щоб бути визнаною іншими, людина має передусім сама знайти смисл свого власного життя, довести самій собі значущість свого існування, свою силу. Проте, на жаль, сьогодні людина занадто зайнята, їй не до особистісного росту. Тоді людина доводить свою значущість

через деструктивні дії. Антуан де Сент-Екзюпері подарував нам крилатий вислів про те, що карає і саджає в тюрми невпевнений у собі. Він знищує свідків і суддів. Але для того, щоб здобути велич, недостатньо знищити свідків власної ницості.

Однак деструкція не може бути кінцевою метою діяльності, вона супутня будівничій, творчій діяльності. Приклади таких проявів становлять теорії, за якими жили їхні творці – дослідники в галузі філософії, психології – класичні теорії Льва Гумільова, Віктора Франкла, Еріка Фромма й ін., які не втратили актуальності й сьогодні.

У контексті нашого дослідження особливостей становлення особистісної зрілості вважаємо важливим зазначити, що деструктивність розглядається нами не з погляду деформуючої зміни структури особистості, наприклад, у професійній діяльності, яка призводить до руйнування її як суб'єкта реалізації, а з позиції онтологічного розвитку в конкретних соціально-історичних умовах трансформації як етапу становлення особистісної зрілості й відповідальності в процесі взаємодії із соціумом. Можна сказати, що криза закладена вже в основній властивості особистості – прагненні розвиватися й самовдосконалюватися, тобто постійно змінюватися. У процесі життєдіяльності людина, як і будь-який живий організм, неминуче руйнує ті чи інші природні й соціальні об'єкти. Подолання кризи можна розглядати як самодетерміновану відповідь особистості на поклики потенційних можливостей особистісного росту, самозмін. У такому разі деструкція є незмінним законом життя й етапом у досягненні особистісної зрілості.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу ми дійшли висновків, що процес становлення особистісної зрілості може як відбуватися в напрямі творчого розвитку, так і зупинитися внаслідок застрявання, непрожиття ситуації, яка має деструктивний характер. Деструктивність є наслідком порушення функціонування особистісної зрілості як цілісної системи, що феноменологічно виявляється в психічних (в основному функціональних), психосоматичних і поведінкових розладах. Незрілі деструктивні форми активності є наслідком впливу на особистість комплексу чинників, як-от: особливості зміни соціальних норм; особливості розвитку особистості; особливості конкретної ситуації й обставин; протяжність кризової ситуації в часі.

Для України в нинішній ситуації трансформації, за відсутності ідеології, що об'єднує, і ціннісних доміант, проблема соціальної деструктивності є надзвичайно актуальною, оскільки необхідне вироблення стратегій, що стримують і трансформують руйнівні тенденції, які провокують суспільство до прояву деструкції.

Досягнення особистістю стану зрілості не з'являється в людини несподівано й одразу, вона

рефлексивно повинна свідомо проживати кожну мить свого життя через рефлексивний процес самозмін і набуття відповідальності в процесі особистісного зростання. Цілеспрямований вплив на будь-яку з форм прояву деструктивності з метою її трансформації буде розглядатися як оволодіння особистістю потенціалом власної агресії, вироблення свідомих способів управління на індивідуальному й груповому рівнях. Зусилля щодо подолання незрілих деструктивних форм активності мають ґрунтуватися на врахуванні особливостей роботи із травматичним досвідом, бути комплексними, мати цілеспрямований характер.

Література:

1. Магомед-Эминов М. Деятельностно-смысловый подход к психологической трансформации личности: автореф. ... дисс. докт. психол. наук: 19.00.01; Моск. гос. университет им. М.В. Ломоносова. М., 2009. 53 с.
2. Спринська З. Агресія як один із засобів досягнення життєвих цілей. Вісник соціально-гуманітарного факультету. 2009. Вип. II. С. 194–197. URL: <http://ddpu.drohobych.net/faxovi-naukovi-vidannya/>.
3. Герасіна Л. Насильство як соціальна деструкція. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. 2015. № 1148. С. 35–40. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/4464/4036>.
4. Названо количество пострадавших от агрессии РФ. URL: <https://korrespondent.net/ukraine/3969466-nazvano-kolychestvo-postradavshykh-ot-ahressyy-rf>.
5. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем. Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. С. 7–22. URL: <http://institut.smysl.ru/article/responseability.php>.
6. Баранова С. Динаміка процесу особистісного зростання (на прикладі досвіду вимушених переселенців). Особистість в умовах кризових викликів сучасності / за ред. С. Максименка. К., 2016. С. 433–441. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>.
7. Йоманс Э. Самопомощь в мрачные периоды. Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / под ред. А. Бадхена, В. Кагана. М.: Смысл, 1997. С. 108–136.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2017. 736 с.
9. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений. М.: Просвещение, 1990. 448с.
10. Баранова С. Концепція особистісної зрілості в умовах суспільних трансформацій. Проблеми політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; за заг. ред. М. Слюсаревського. К.: Міленіум, 2017. Вип. 5 (19). С. 126–133.
11. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс; СП «ИВО-Сид», 1991. 304 с.

Баранова С. В. Ситуация транзитивности как условие возможной деформации личностной зрелости

В статье представлен анализ социально-психологических характеристик ситуации транзитивности. Рассмотрены теоретические подходы к особенностям влияния деструктивных факторов, которые способствуют процессу деформации личностной зрелости. Выявлена характеристика национальных особенностей проживания ситуации транзитивности как чрезвычайно глубокого социокультурного кризиса. Доказано, что деструктивная активность личности может привести к асоциальным и просоциальным эффектам, которые влияют на особенности социального функционирования личности и тем самым порождают деструктивную направленность системы социальных отношений, возможные процессы инфляции и редукции личностной зрелости. Отмечено, что только через рефлексивный процесс самоизменения личность может брать ответственность на себя за процесс личностного роста.

Ключевые слова: личностная зрелость, транзитивность, социальные трансформации, газлайтинг, рефлексивное самоизменение, ответственность.

Baranova S. V. The situation of transitivity as a condition of possible deformation of personality maturity

The article presents an analysis of the socio-psychological characteristics of transitivity situations. The theoretical approaches concerning the features of the manifestation of destructive factors contributing to the process of deformation of personal maturity are considered. The national peculiarities of living the situation of transitivity as an extremely deep socio-cultural crisis were characterized. It is assumed that the national peculiarities of living the situation of transitivity are burdened by the legacy of the post-totalitarian regime. It is proved that the destructive activity of the personality leads to a sociality and prosocial effects that affect social functioning, and thus, generate a destructive orientation of the system of social relations, and it generates the processes of inflation and reduction of the content of the individual.

It is revealed that inhibitions of the form of interaction can become fixed at the symbolic level of the integrated structure of the personality, and thus influence the process of deformation of personal maturity. The main reasons for the se forms of activity are named. Also, it is proved that through there flexive process of self-change a person has the opportunity to acquire responsibility for the process of his own personal growth.

Key words: transitivity, personal maturity, social transformations, gaslighting, reflexive self-change, acquisition of responsibility.

Н. В. Гузь

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

В. В. Гузь

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

О. С. Джемела

студент
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної
та мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується проблема соціально-психологічної адаптації молоді з особливими потребами до культурно-освітнього простору закладу вищої освіти. Розкрито загальні результати дослідження соціально-психологічної адаптації молоді з особливими потребами до освітнього середовища закладу вищої освіти. Визначено основні завдання соціально-психологічного супроводу процесу адаптації молоді з особливими потребами до освітнього середовища закладу вищої освіти.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, інклюзивне середовище, молодь з особливими потребами.

Постановка проблеми. В умовах реформування всіх сфер життєдіяльності суспільства, розвитку інформаційного суспільства, у результаті гуманізації суспільства, модернізації системи освіти, утвердження безумовної цінності людської особистості постає потреба у створенні оптимального адаптаційного середовища для молоді людини з особливими потребами в культурно-освітньому просторі. Проблема інклюзивної освіти набуває особливого значення у зв'язку з неухильним зростанням кількості дітей і молоді з особливими потребами. Особливості фізичного чи психічного розвитку, які наявні в здобувачів вищої освіти, значно утруднюють їхні контакти з оточенням (неадекватність взаємин з іншими суб'єктами освітнього простору), обмежують участь у суспільному житті, позначаються на особистісному розвитку (спричиняють почуття неспокою, невпевненості в собі, зниження самооцінки та рівня домагань, формують комплекс неповноцінності, егоцентричні й асоціальні настрої) тощо. Все це зумовлює формування дезадаптованості вже на першому курсі навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО). Внаслідок певної ізоляції молоді людини з особливими потребами від суспільного життя, відсутності активної життєвої позиції, стійкої довіри до оточення і сприйняття його як

ворожого блокується особистісний, професійний розвиток, з'являється потреба в соціально-психологічній допомозі [6].

Здобуття вищої освіти є способом самоствердження та самореалізації для кожної людини. Саме якісна освіта є одним із головних чинників успіху та позитивних змін. Тому дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими потребами та пошук шляхів їх успішної адаптації до змінних соціальних умов, нового формату навчальної діяльності є нагальною проблемою в психологічній науці й основною задачею в діяльності психологічного центру ЗВО.

Дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації людей з обмеженими можливостями викладені в працях відомих психологів (Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, А. Запорожця, Б. Зейгарник, О. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна, А. Адлера, Е. Еріксона, З. Фрейда, К. Юнга й ін.).

Також вченими досліджувалися: інтеграція студентської молоді з особливими потребами в освітній простір ЗВО (Л. Міщик); навчання людей з особливими потребами у вищій школі (О. Глузман, В. Щеклодкін, Т. Подобедова, О. Чуєва); психологія адаптації до навчання здобувачів вищої освіти

з особливими потребами (М. Томчук; Т. Комар, В. Скрипник). У наукових працях В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, К. Кольченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, П. Таланчука обґрунтовано концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в систему вищої освіти України.

Метою статті є дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами до культурно-освітнього простору ЗВО та визначення основних напрямів психологічного супроводу цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Інтегрована форма навчання у ЗВО передбачає спільне навчання молоді з особливими потребами з іншими здобувачами вищої освіти. Така форма навчання визнає за людьми з особливими потребами рівні права на освіту і потребує здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання здобувачів вищої освіти з особливими потребами здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як мікро модель соціального середовища.

Інтеграція в освітнє середовище, а отже, у суспільство, допомагає молоді з особливими потребами здобути професію, самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчути себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства.

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби молодих людей з особливими потребами через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади <...>». Тобто це такий спосіб здобуття освіти, коли учні або здобувачі вищої освіти з особливими потребами навчаються в загальному освітньому середовищі. Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні [8].

Інклюзивне навчання у вищій школі – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти студентської молоді з особливими потребами шляхом організації освітньо-професійної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей кожного здобувача вищої освіти [4]. Цей процес передбачає створення спеціального культурно-освітнього середовища, яке забезпечує адекватні умови та рівні можливості для отримання освіти та гармонійного особистісного і професійного розвитку здобувача вищої освіти з особливостями розвитку. Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання ґрунтується на відповідному нормативно-правовому, науковому, навчально-методичному й інформаційному забезпеченні,

відповідно до Конституції України, Закону «Про освіту», наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» й інших нормативно-правових актів, в яких регламентовано надання освітніх, соціальних та інших послуг, які регулюють відносини у сфері вищої освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з особливими потребами.

Адаптованість людини є універсальною формою аналізу й усвідомлення нею своєї єдності із соціумом, середовищем, довкіллям [5]. Адаптація розглядається нами як психологічний феномен, який проявляється під час взаємодії особистості із соціальним середовищем, тобто соціально-психологічна адаптація особистості.

Соціально-психологічна адаптація являє собою: а) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність); б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами й обставинами свого буття; в) складник осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. Це виявляється в наявності таких психологічних феноменів, як оцінка, розуміння і прийняття навколишнього середовища і самого себе. Соціально-психологічна адаптація має такі форми: активну (індивід прагне впливати на середовище з метою змінити його) і пасивну, коли він не прагне до такого впливу та змін, обережну настанову на вивчення людей, оточення; просте пристосування [4].

Адаптація здобувача вищої освіти до нових умов життєдіяльності та життєтворчості ЗВО – це складний, динамічний і багатосторонній психологічний процес внутрішньої та зовнішньої перебудови діяльності, що відбувається під час пристосування його до цих умов і активного оволодіння ними [1].

Типовими для студентської молоді з особливими потребами є проблеми соціально-психологічної адаптації до навчання в інтегрованій групі ЗВО, які зумовлені новою соціальною ситуацією розвитку, зміною умов життєдіяльності, певною соціальною ізоляцією, їхнім ставленням до власних особливостей та, як наслідок, особливими міжособистісними взаєминами з усіма суб'єктами культурно-освітнього простору ЗВО. Наслідками соціально-психологічної дезадаптації студентської молоді з особливими потребами є негативні психогенні реакції, емоційна нестабільність, особистісна та ситуативна тривожність, низькі самооцінка та мотивація досягнень.

Успішність соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливостями розвитку

залежить від готовності до ухвалення життєвих рішень (професійного самовизначення, власної життєвої позиції), правильної оцінки її можливостей і особливостей; особистісного адаптаційного потенціалу. Адаптаційний потенціал особистості – це інтегральна зміна, яка характеризує сукупність індивідуально-психологічних ознак, що зумовлюють ефективність психологічної адаптації; визначає межі адаптаційних можливостей особистості; містить передумови до деякого діапазону відповідних адаптаційних реакцій, пов'язаних із віковими та психологічними особливостями [1].

Теоретичний аналіз досліджень із зазначеної проблематики дозволив узагальнити та виділити основні аспекти процесу соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами до умов ЗВО: толерантне ставлення до них всіх суб'єктів культурно-освітнього простору, налагодження доброзичливих міжособистісних стосунків з однокласниками; активна участь у житті колективу, взаєморозуміння та взаємодопомога, участь у спільній діяльності та творчих об'єднаннях; плекання власних високоморальних якостей, особистісний розвиток; розроблення та впровадження програми соціально-психологічного супроводу молоді з особливими потребами в умовах закладу вищої освіти тощо.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні найбільш актуальною проблемою є роль психологічного супроводу студентської молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної вищої освіти. На перший план висуваються завдання створення ефективних умов для становлення особистості кожного здобувача вищої освіти відповідно до особливостей його психічного та фізичного розвитку, можливостей і здібностей.

З метою вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами до умов ЗВО нами проведено психологічне експериментальне дослідження в якому взяла участь студентська молодь з особливими потребами, яка навчається у ЗВО м. Мелітополя Запорізької області. Вибірка становила 65 здобувачів вищої освіти.

За результатами застосування методики «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда нами виявлено 14 (21,5%) здобувачів вищої освіти з особливими потребами, які переживають труднощі в адаптаційному процесі, а саме: група посиленого психолого-педагогічного супроводу – 5 (7,7%) осіб, група зони ризику – 9 (13,8%) осіб. Потребують мобілізації адаптаційного потенціалу завдяки активізації адаптаційних ресурсів 18 (27,6%) здобувачів вищої освіти з особливими потребами. Група здобувачів вищої освіти, які залежно від умов науково-освітнього середовища проявляють «адаптивність – дезадаптивність», становить 23 (35,5%)

особи. У групі з високим адаптаційним потенціалом – 10 (15,4%) здобувачів вищої освіти з особливими потребами.

У результаті кількісного й якісного аналізу показників проведеного нами дослідження щодо особливостей соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами до культурно-освітнього простору ЗВО, ми класифікували досліджуваних за такими групами:

I група здобувачів вищої освіти з особливими потребами – це сфера діяльності Психологічного центру, яка включає здобувачів вищої освіти, які потребують посиленого психолого-педагогічного супроводу та здобувачів вищої освіти зони ризику.

II група здобувачів вищої освіти з особливими потребами – це сфера діяльності кураторів академічних груп, директорату, деканів факультетів, структурних підрозділів університету, яка включає здобувачів вищої освіти з особливими потребами, які залежно від умов науково-освітнього середовища проявляють «дезадаптивність» на середньому рівні; здобувачів вищої освіти, які потребують мобілізації адаптаційного потенціалу завдяки активізації адаптаційних ресурсів; здобувачів вищої освіти з особливими потребами, які мають високий адаптаційний потенціал – найбільш мобільні; здобувачів вищої освіти з особливими потребами, які залежно від умов науково-освітнього середовища проявляють «адаптивність – дезадаптивність».

Висновки. Отже, невід'ємною частиною побудови гармонійного простору є психологічний супровід здобувачів вищої освіти з особливими потребами, який передбачає: забезпечення найбільш комфортних умов їх перебування, які дозволяють повною мірою реалізовувати здібності та прагнення особистості, сформувані успішність її діяльності й адекватну самооцінку; підвищити стресостійкість, сприяти своєчасному виявленню труднощів в особистісному та професійному розвитку здобувача вищої освіти та визначенню умов їх подолання.

Рівень соціально-психологічної адаптації перебуває в тісному взаємозв'язку з актуальними потребами особистості. Процес адаптації є безперервним і розглядається як процес установалення відповідності між актуалізованими потребами та їх задоволенням. Тому ефективність адаптації залежить від здатності індивіда до встановлення зв'язків, компетентності індивіда щодо результативних дій у середовищі, адекватного сприйняття свого становища та засвоєння нових ролей, мобілізації своїх адаптивних можливостей для успішного подолання адаптаційного періоду, збереження оптимального рівня розумової працездатності та входження в нове оточення вищої школи.

Інтеграція потребує взаємної адаптації обох сторін: здобувачів вищої освіти з особливими

потребами – до нових умов навчання в інтегрованому середовищі, навчального закладу – до потреб здобувачів вищої освіти в спеціальних технологіях і засобах навчання, педагогічному, психологічному та соціальному супроводі. Взаємодія особистості з особливими потребами з соціумом, референтною групою та групою членства є одним з основних чинників, що впливають на адаптаційний процес.

Безумовно, допомогти здобувачам має також і науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу, коли створить спеціальні умови для кращого перебігу адаптаційного процесу [3]. Саме діалогова взаємодія, спільне визначення цілей взаємодії та співпраця передбачають рівність позицій у спілкуванні, зумовлюють позитивне емоційне самосприйняття та взаємосприйняття, що проявляється в налагодженні комунікативних зв'язків, спільній діяльності, толерантності, партнерстві. Все це сприятиме зниженню рівня соціальної ізоляції, а отже, покращенню соціально-психологічної адаптації молоді з особливими потребами до умов ЗВО.

Гармонізація культурно-освітнього простору закладів вищої освіти стає передумовою визначення нових підходів, принципів, умов, механізмів здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців.

З урахуванням основних тенденцій щодо змін у системі освіти ЗВО та впровадження інклюзивної освіти окреслимо основні завдання психологічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами у ЗВО: актуалізація особистісного потенціалу розвитку; формування позитивних міжособистісних стосунків між всіма суб'єктами культурно-освітнього простору ЗВО; індивідуальне консультування всіх учасників освітнього процесу щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійного зростання, адаптації тощо.

Соціально-психологічний супровід базується на створенні сприятливих умов для взаємодії здобувача вищої освіти з освітнім середовищем із метою попередження виникнення або усунення вже наявних чинників, що дестабілізують розвиток, та формування стійкості до ситуацій дезадаптації. Головна мета психологічної роботи зі студентською молоддю з особливими потребами – її соціалізація, підготовка до самостійного життя.

Корекційний напрям психологічної роботи має передбачати систему заходів, спрямованих на корекцію особистісних проявів поведінки та розвиток особистості молодої людини з особливими потребами за допомогою спеціальних засобів психологічної корекції (індивідуальні корекційні заняття, тренінги, ділові ігри тощо), а саме: тренінги спілкування, ефективної соціальної взаємодії, підвищення впевненості в собі, зниження тривожності та подолання страхів, розвитку навичок

емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості, креативності, самоствердження, особистісного росту та ін. Консультаційна робота здійснюється в межах індивідуальних консультацій з метою вирішення особистісних проблем.

Психологічна просвіта передбачає проведення заходів (лекторіїв, семінарів, консилиумів, майстер-класів) для формування психологічної готовності суб'єктів освітнього процесу до взаємодії зі студентською молоддю, яка має особливості розвитку.

Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має велике значення для успішного виховання та соціалізації не тільки студентської молоді з особливими потребами, а й інших здобувачів вищої освіти. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробленні програми соціально-психологічного супроводу процесу адаптації здобувачів вищої освіти з особливими потребами до умов ЗВО.

Література:

1. Буяльська Т., Прищак М. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2008. № 5. С. 105–112.
2. Варіна Г. Генезис дослідження емоційно-вольового компонента професійної стійкості майбутнього практичного психолога. Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. № 6/СХХІІІ. С. 16–21.
3. Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи: монографія / авт. кол.; за заг. ред. В. Молодиченка. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Богдана Хмельницького; Седльце: Видавництво Природничо-гуманітарного університету, 2014. 274 с.
4. Кольченко К., Нікуліна Г. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2013. № 10 (12). С. 12–22.
5. Комар Т. Проблеми соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами. Зб. наук. праць Хмельницького інст. соціальних технологій Університету «України». 2010. № 2. С. 30–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_10.
6. Скрипник В. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис... канд. психол. наук: 19.00.07; НАДПСУ. Хмельницький, 2006. 226 с.
7. Шевченко С., Волобуєва А. Теоретичні засади дослідження адаптаційного потенціалу студентів. Науковий вісник Херсонського дер-

жавного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 5. Т. 2. С. 141–146.

8. Інклюзивне навчання // Сайт Міністерства освіти і науки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya/>.

Гузь Н. В., Гузь В. В., Джемела О. С. Исследование особенностей социально-психологической адаптации молодых людей с особыми потребностями к культурно-образовательной среде учреждения высшего образования

В статье анализируется проблема социально-психологической адаптации молодых людей с особыми потребностями в культурно-образовательной среде учреждения высшего образования. Раскрыты общие результаты исследования социально-психологической адаптации молодых людей с особыми потребностями в культурно-образовательной среде учреждения высшего образования. Определены основные задачи социально-психологического сопровождения процесса адаптации молодых людей с особыми потребностями в культурно-образовательной среде учреждения высшего образования.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, инклюзивная среда, молодежь с особыми потребностями.

Guz N. V., Guz V. V., Djemela O. S. Research of the features of social and psychological adaptation of young people with special needs to the cultural and educational environment of institutions of higher education

The article analyzes the problem of socio-psychological adaptation of young people with special needs in the cultural and educational environment of institutions of higher education. The general results of the study of socio-psychological adaptation of young people with special needs in the cultural and educational environment of higher education institutions are disclosed. The main tasks of socio-psychological support of the process of adaptation of young people with special needs in the cultural and educational environment of institutions of higher education are defined.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, inclusive environment, youth with special needs.

Д. П. Лисенко

ад'юнкт кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського**ДОВІРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

У статті проведено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння довіри як соціально-психологічного феномена, розкрито сутність довіри як соціально-психологічного відношення, розглянуто структурні компоненти.

Ключові слова: довіра, феномен, соціально-психологічне відношення, об'єкт, суб'єкт, структура, функції.

Постановка проблеми. Серед численної кількості соціально-психологічних феноменів, які останніми десятиріччями стали предметом досліджень багатьох вітчизняних і закордонних науковців, особливе місце посідає довіра. Незважаючи на значний об'єм проведених досліджень, вивчення феномена довіри не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що погляди науковців на визначення поняття довіри, її соціально-психологічні характеристики, значно різняться. Необхідні уточнення змісту довіри як соціально-психологічного феномена, теоретичний аналіз структури довіри та функцій.

Довіру як соціально-психологічний феномен досліджували багато закордонних учених, як-от: Дж. Роттер, М. Дойч, Р. Левіцкі, Д. Мак-Алістер, І. Антоненко, А. Купрейченко, Т. Скрипкина, Є. Ільїн, В. Зінченко. Серед вітчизняних науковців довіру як соціально-психологічне явище розглядали Н. Василець, С. Ворожбит, В. Кравченко, Г. Циганенко, Н. Єрмакова, О. Лашко. Поліваріантність визначень довіри, представлених у літературних джерелах, зумовлена напрямами та специфікою наукових досліджень. Вважається за доцільне провести уточнення визначення та змісту довіри як соціально-психологічного феномена.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до вивчення довіри як соціально-психологічного феномена та визначити основні соціально-психологічні характеристики довіри.

Виклад основного матеріалу. Як справедливо зазначає А. Купрейченко, погляди на природу довіри представників різних галузей психологічної науки різняться залежно від того, на якому об'єкті та в якій сфері його життєдіяльності вивчається довіра [1, с. 54]. Дослідники розглядають довіру як відношення, психічний стан, почуття, очікування, процес, когнітивну оцінку, атитюд, форму соціальної компетентності.

Під час визначення класу психічних явищ, до якого можна віднести феномен довіри, заслуго-

вує на увагу емпіричне дослідження, проведене під керівництвом М. Бендюкова [2, с. 87–88]. Групою дослідників здійснено контент-аналіз визначень довіри, наявних у психологічній літературі, та проведено їх кількісний контент-аналіз у формі шкалування методом парного порівняння. Об'єктом аналізу був концепт «довіра» у формулюванні «довіра як феномен, який відноситься до сфери психічного», а твердженнями – визначені раніше поняття, які описують довіру. З метою визначення найбільш влучного опису довіри в зазначеному формулюванні експертам було запропоновано здійснити попарне порівняння виділених дослідниками дев'яти понять. Експертами були 22 професійних психолога із числа науково-педагогічних працівників (серед них 6 докторів психологічних наук і 8 кандидатів психологічних наук). Отримані результати представлені в таблиці 1.

Результати дослідження свідчать про те, що довіра розглядається експертами-психологами насамперед як відношення. Достатньо поширені поняття «атитюд» та «очікування» не посіли головних позицій в оцінці феномена довіри. Менш за все експерти погодилися з тим, що довіра – це настрій.

Для кращого розуміння сутності довіри розглянемо детальніше категорію «відношення».

Таблиця 1

Результати парного порівняння понять, які описують довіру у формулюванні «довіра як феномен, який відноситься до сфери психічного»

Поняття	Середнє	Стандартне відхилення
Почуття	4,5	1,57
Готовність до діяльності	2,91	1,97
Відношення	5,91	1,57
Очікування	4,5	1,44
Атитюд	4,91	2,33
Здатність	2,32	1,78
Стан	3,12	1,4
Когнітивна оцінка	5,23	1,57
Настрій	2,18	1,84

В. М'ясищев використав термін «відношення» як базову категорію під час розроблення «теорії відношень». Психологічні відношення людини вчений розумів як цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [3, с. 16].

У «Психологічній енциклопедії» (за ред. О. Степанова) суб'єктивні відношення особистості визначаються як сукупність ціннісних орієнтацій, інтересів, симпатій, антипатій та інших характеристик особистості. Вони формуються в процесі нагромадження життєвого досвіду особистості, характеризують життєву позицію людини і позначаються на всіх її психічних процесах [4, с. 59–60].

В. Позняков пропонує розглядати психологічне відношення як феномен або характеристику свідомості особистості, тобто усвідомлюване психічне явище [5, с. 8–9]. Це особливий стан свідомості, який передуює реальній поведінці і виявляє готовність до цієї поведінки. Психологічне відношення – внутрішня позиція суб'єкта щодо об'єкта. На думку вченого, для психологічних відносин характерні поєднання стабільності, стійкості (порівняно із психічними процесами і станами) і водночас динамічності, мінливості (порівняно із психологічними властивостями).

Отже, у соціальній психології довіру варто розглядати насамперед як відношення, яке фіксує психологічні результати взаємодії соціальних суб'єктів. Розглянемо зазначене більш детально.

Т. Скрипкіна визначає довіру як особливе відношення, яке виникає в суб'єктивному, внутрішньому світі особистості, «здатність людини априорі наділяти явища й об'єкти навколишнього світу, а також інших людей, їхні можливі майбутні дії та власні передбачувані дії властивостями безпеки (надійності) та ситуативної корисності (значущості)». Довіра проявляється через активність людини: акт взаємодії з об'єктом є дослідною

перевіркою рівня довіри, первісно притаманного суб'єктові [6, с. 84–85].

А. Купрейченко найбільш перспективним вважає підхід до вивчення довіри як психологічного відношення, яке передбачає цікавість та повагу до об'єкта або партнера; уявлення про потреби, які можуть бути задоволені в результаті взаємодії з ним; емоції від передчуття їх задоволення, позитивне оцінювання партнера; безумовну готовність виявляти щодо нього добру волю, а також виконувати певні дії, які сприяють успішній взаємодії [1, с. 55–57].

За І. Антоненко, довіра є спрямованим соціально-психологічним відношенням суб'єкта довіри до об'єкта, яке формується на підставі зіставлення суб'єктом очікуваних результатів взаємодії з об'єктом (їхньої відповідності власним потребам, уявленням, цілям, цінностям) з отриманими [7, с. 34–36].

Отже, довіру можна розглядати як соціально-психологічне відношення, яке полягає в особливому ставленні суб'єкта до об'єкта довіри, що виникає в результаті безпосередньої або опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єкта, зумовлену прогнозованою оцінкою результатів цієї взаємодії.

У структурі життєво значущих відносин особистості вчені традиційно виділяють ставлення до світу, ставлення до інших людей і ставлення до себе (Б. Ананьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.). У дослідженнях феномена довіри науковці також виокремлюють три основні типи довіри: довіру до себе, довіру до світу та довіру до інших людей. Т. Скрипкіна, під час аналізу вивчення довіри в різних напрямках психологічної науки дійшла висновку, що довіра до себе є предметом психотерапевтичних і психокорекційних практик і процедур; довіра до світу розглядалася як базова спрямованість особистості; довіра до іншого була включена в соціально-психологічний аналіз [6, с. 44].



Рис. 1. Структура довіри як соціально-психологічного відношення

Загальна соціально-психологічна структура довіри (за І. Антоненко) складається із суб'єкта й об'єкта довіри, ситуації довіри, суб'єктних, об'єктних та ситуаційних чинників довіри, функціонального органу довіри, взаємодії, діяльності, результату діяльності, об'єктного відношення, предмета діяльності та предмета довіри, взаємовідносин, актуальності довіри та зв'язку між цими елементами [8, с. 133].

Суб'єктами довіри є окрема особистість, соціальна група, суспільство загалом. Об'єктами довіри можуть бути конкретні люди, групи, організації, соціум, різноманітні феномени й явища матеріального та нематеріального світу, навколишній світ. Отже, можна виокремити такі види довіри: особистісну та міжособистісну, групову та міжгрупову, суспільну, персоніфіковану та неперсоніфіковану, формальну і неформальну.

У дослідженнях сучасних вчених структура довіри як соціально-психологічного відношення представлена переважно трьома основними компонентами: когнітивним, емоційним і поведінковим (рис. 1).

За А. Купрейченко, когнітивний компонент складається з уявлення про себе, іншого учасника довірливих відносин, умов взаємодії та очікування, пов'язаного з поведінкою партнера [1, с. 56]. Когнітивний компонент у структурі довіри має динамічний характер, зумовлений минулим досвідом спілкування суб'єкта, постійним набуттям нових знань, соціальною ситуацією.

Емоційний компонент полягає в емоційній оцінці сторін, що взаємодіють, і самого процесу взаємодії: у загальному враженні суб'єкта про об'єкт довіри, приязні, зацікавленості, єдності поглядів і позицій. В. Позняков вважає, що саме емоційний компонент як сукупність суб'єктивних переживань, емоційно забарвлених суджень, уявлень та оцінок формує емоційну валентність і модальність психологічного відношення [5, с. 19].

Поведінковий компонент полягає в готовності суб'єкта до здійснення певних довірчих дій щодо об'єкта, до самого себе й умов, які склалися. Наприклад, готовність до пожертви власними інтересами заради підтримки певного рівня довіри.

У науковій літературі функції довіри представлені в достатній кількості та різняться залежно від досліджуваних аспектів життєдіяльності суб'єктів.

І. Антоненко виокремлює такі функції довіри: забезпечення спільної діяльності (підтримання, сприяння діяльності; основна функція); інтегрування (забезпечення соціальної єдності, спільності, цілісності на різних рівнях суспільства); комунікативну (забезпечення певного рівня комунікації індивідів соціальних груп відповідно до досягнутого рівня довіри); інтерактивну (забезпечення взаємодії); перцептивну (формування

перцептивної настанови на сприйняття ситуації на основі наявного рівня довіри); редукування (зведення складної системи відносин до одного відношення – величини актуальної довіри); управлінську (використання довіри як управлінського ресурсу); передбачувальну (прогнозування розвитку взаємодії між суб'єктами залежно від рівня прояву або досягнутого рівня довіри); детермінування (забезпечення підвалин для прояву інших відносин); ефективізування (підвищення ефективності взаємодії); стабілізаційну (забезпечення стабільності відносин); психологічну (зниження рівня напруженості та стресу у відносинах) [7, с. 39–41].

А. Купрейченко доповнює перелік функцій, наведений І. Антоненко, компенсаторною (компенсація в напружених ситуаціях за допомогою накопиченого досвіду соціальної взаємодії) та компліментарною (доповнення наявних формалізованих і правових регуляторів взаємовідносин) функціями, об'єднавши їх в інструментальні (що обслуговують) соціально-психологічні функції довіри. Основними функціями дослідник вважає такі: пізнання та самопізнання; забезпечення взаємодії зі світом та захисту від небажаного впливу; зумовлення самоорганізації суспільства; формування та відтворення соціальних відносин і соціальної структури; самовизначення суб'єкта; оптимізація соціальної взаємодії; забезпечення емоційного комфорту; психологічне полегшення [1, с. 82–83].

Є. Ільїн до основних функцій довіри відносить пізнання, обмін та забезпечення взаємодії [9, с. 34].

В. Сафонов основними функціями довіри на рівні особистості визначає такі: функцію психологічного розвантаження, функцію зворотного зв'язку в процесі самопізнання особистості, функцію психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин [10, с. 78].

Т. Скрипкина до фундаментальних функцій довіри відносить зв'язок людини зі світом в єдину систему, створення ефекту цілісності буття людини, сприяння появі ефекту цілісності особистості, встановлення міри відповідності поведінки людини, ухваленого рішення, цілей, поставлених завдань як до світу, так і до самої себе [6, с. 235].

Аналіз соціально-психологічних функцій довіри, наведених у науковій літературі, дозволяє згрупувати їх за особистісним, міжособистісним та соціальним рівнями, на кожному з яких довіра регулює свідомість і поведінку особистості, групи та суспільства відповідно.

Висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення довіри як соціально-психологічного феномена свідчить про те, що довіра розглядається науковцями передусім як відношення. На нашу думку, довіра – це соціально-пси-

хологічне відношення, яке полягає в особливому ставленні суб'єкта до об'єкта довіри, що виникає в результаті безпосередньої або опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єкта, зумовлену прогнозованою оцінкою результатів цієї взаємодії.

2. Структура довіри як соціально-психологічного відношення представлена трьома основними компонентами: когнітивним, емоційним і поведінковим.

3. Соціально-психологічні функції довіри можна згрупувати за такими рівнями: особистісним, міжособистісним і соціальним. На кожному з них довіра регулює свідомість і поведінку особистості, групи та суспільства відповідно.

Напрямами та перспективами подальших досліджень визначено з'ясування психологічних особливостей довіри в міжособистісних відносинах у звичайних та особливих умовах професійної діяльності.

Література:

1. Купрейченко А. Психология доверия и недоверия. М.: Изд во «Институт психологии РАН», 2008. 571 с.
2. Бендюков М., Кедич С., Саврилова Н. Понимание феномена доверия в отечественной психологии. Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология». Т. 11. № 2. Чита, 2016. С. 84–91.
3. Мясищев В. Психология отношений. М.: Изд-во ин-та практ. психологии, 1995. 365 с.
4. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
5. Позняков В. Психологические отношения человека: современное состояние исследований и перспективы развития концепции. Социальная и экономическая психология. Т. 2. № 2. М., 2017. С. 6–30.
6. Скрипкина Т. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
7. Антоненко И. Сущность доверия как социально-психологического явления. Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3. С. 34–44.
8. Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / под ред. А. Купрейченко, И. Мерсияновой. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. 564 с.
9. Ильин Е. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
10. Сафонов В. Особенности доверительного общения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1978. 219 с.

Лысенко Д. П. Доверие как социально-психологический феномен

В статье проведен теоретический анализ научных подходов к пониманию доверия как социально-психологического феномена, раскрыта сущность доверия как социально-психологического отношения, рассмотрены структурные компоненты.

Ключевые слова: доверие, феномен, социально-психологическое отношение, объект, субъект, структура, функции.

Lysenko D. P. Trust as social and psychological phenomenon

The article deals with theoretical analysis of scientific approaches to understanding trust as social and psychological phenomenon. It reveals the essence of trust as social and psychological attitude and considers its structural components.

Key words: trust, phenomenon, social and psychological attitude, object, subject, structure, functions.

Н. С. Малєєва

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ПРОВІДНІ МОТИВИ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ МОЛОДДЮ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЗАХОПЛЕНОСТІ КІБЕРПРОСТОРОМ

У статті висвітлено результати дослідження провідних мотивів користування соціальними мережами молоддю з різним рівнем мережевої захопленості. Описано відмінності провідної мотивації та інтенсивності користування соціальними мережами. Визначено, що мотивація користувачів соціальних мереж певним чином впливає на вибір, зміст та ефективність комунікативних практик, що розгортаються в процесі мережевої взаємодії.

Ключові слова: соціальні мережі, мотивація, комунікативні практики, кіберпростір, залежність від соціальних мереж.

Постановка проблеми. Завдяки появі та розвитку всесвітньої мережі Інтернет перед користувачами мережевого простору відкривається велика кількість різноманітних можливостей. Від специфіки соціальної мережі, ступеню прояву довіри між співрозмовниками, від конкретних цілей і мотивації членів віртуальної мережі залежить, які саме комунікативні практики реалізуються в процесі онлайн-комунікації, якість та ефективність мережевого спілкування, реалізація мети перебування у кіберпросторі тощо. Крім того, користування соціальними мережами має суттєві негативні наслідки, такі як порушення етичних і моральних норм, агресивні форми комунікації, конфліктність, надмірна захопленість молоддю соціальними мережами та залежність від них. З метою пошуку шляхів профілактики кіберзалежності молодих людей і конструктивної організації ними комунікативного онлайн-простору більш детального вивчення потребують мотиваційні чинники звернення сучасної молоді до кіберпростору, зокрема до соціальних мереж.

Про особливості та властивості соціальних мережякного типу спільнот, що виникають і функціонують у кіберпросторі, говорять О.П. Белінська, Т.О. Галіч, Г.В. Градосельська, Є.І. Нестерова, В.Ю. Нестеров, В.Л. Сілаєва. Психологічні феномени міжособистісної взаємодії, опосередкованої новітніми інформаційними технологіями, вивчали О.П. Белінська, О.Є. Войскунський, А. Голдберг, А.Є. Жичкіна, А.Л. Радкевич, серед вітчизняних вчених – І.В. Кузнецова, Б.П. Лазоренко, Т.О. Ларіна, Г.В. Мироненко, Л.А. Найдьонова, О.В. Петрунько, В.В. Посохова, Х.І. Турецька, М.В. Яворський та ін.

Проблема Інтернет-залежності як явища досліджується в контексті гендерних особливостей (Г. Вілдер, Р. Вільямс, С. Макі, С. Фаренга), особистісної ідентичності схильних до кіберзалеж-

ності (Х.І. Турецька), специфіки життєвого планування Інтернет-залежної молоді (В.В. Посохова), особливостей ігрової залежності (В.В. Зайцев, О.В. Литвиненко, Т.О. Мотрук, С.І. Степанова), залежності від соціальних мереж як виду Інтернет-адикції (М. Гріффітс, О.Є. Поліванова, М. Шоттон, К. Янг, С.Г. Яновська), мотивації користування (В.М. Фатурова). Попри значну увагу науковців до проблеми, досі бракує ґрунтовного вивчення особливостей конструювання мережної комунікації молоді, зокрема її провідної мотивації перебування онлайн [1–4; 6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз дослідження провідних мотивів користування соціальними мережами молоддю з різним рівнем мережевої захопленості.

Таким чином, для аналізу провідних мотивів користування соціальними мережами молоддю з різним рівнем захопленості кіберпростором нами були визначені такі **завдання**:

1. Визначити рівень захопленості молоді соціальними мережами.
2. Проаналізувати відмінності провідної мотивації користування соціальними мережами молоді з різним рівнем мережевої захопленості.
3. Розкрити роль мотиваційної сфери користувачів соціальних мереж у процесі розгортання мережевої комунікації.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні провідних мотивів користування соціальними мережами взяли участь особи віком від 18 до 35 років, активні користувачі соціальних інтернет-мереж із різним досвідом їх використання. Загальна кількість випробуваних становила 272 особи.

Для визначення рівня залежності досліджуваних від соціальних інтернет-мереж був використаний опитувальник, спрямований на розкриття міри захопленості Інтернетом (PI3) В.В. Посохової [5]. Отримані дані були нами розподілені відповідно

до шкал, які надають можливість визначити три типи користувачів соціальних мереж. За показниками рівня інтенсивності користування молодими людьми соціальними інтернет-мережами було виявлено такі групи (рис. 1):

– вільних від залежності – 170 осіб, що складає 63% користувачів;

– передзалежних – 80 осіб, а саме 29% користувачів, що мають певні проблеми, пов'язані з надмірним захопленням соціальними мережами;

– схильних до залежності від соціальних мереж – 22 особи, що становить 8% користувачів.

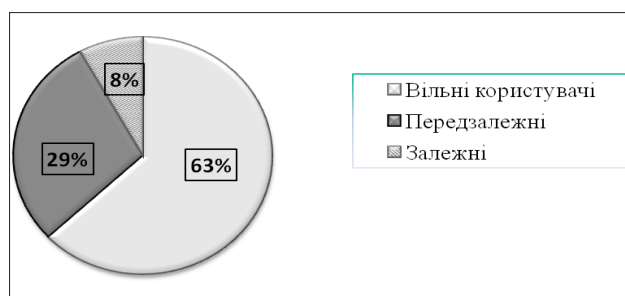


Рис. 1. Відсотковий розподіл молоді за показниками рівня захопленості соціальними мережами

Отже, ми можемо побачити, що 63% – а це більшість від загальної кількості опитаних – користуються соціальними мережами, не набуваючи рис залежної поведінки. Вони виявляють зацікавленість до онлайн-спілкування, вбачають послуги, якими користуються у соціальних мережах, корисними та цікавими, такими, що значно оптимізують процес комунікації в цілому, та водночас не вважають мережне спілкування пріоритетним.

Для визначення провідної мотивації користування соціальними мережами (комунікативними інтернет-сервісами) ми використали *анкету мотивації використання Інтернету* В.М. Фатурової [6], спрямовану на визначення найбільш розповсюджених мотивів, провідної тематики інформації та найбільш популярних мережеских послуг, що найбільше цікавлять користувачів кіберпростору. Відповіді визначають у відсотках частку респондентів, що відзначають наявність перерахованих мотивів власної діяльності у кіберпросторі. Таким чином, досліджувані могли обирати декілька відповідей одночасно, тому їх загальна сума перевищує 100%. Нижче подано результати розподілу

Таблиця 1

Мотиви перебування молоді у кіберпросторі залежно від інтенсивності користування соціальними мережами (%)

Мотиви користування соціальними мережами	Рівні інтенсивності користування соціальними мережами			Всього осіб, що керуються цими мотивами
	незалежні	передзалежні	залежні	
діловий	46,4%	28,7%	13,6%	38,6%
пізнавальні:				
– освітній	34,1%	7,5%	9,1%	24,3%
– науковий	27,6%	2,5%	0%	18,4%
– підвищення розвивального інтелекту, соціальної ерудиції	27,0%	10%	9,1%	20,5%
– пошук «негативної» інформації (порно, насильство, тероризм тощо)	5,2%	10%	9,1%	6,6%
– пошук цікавої або розважальної інформації	60%	52,5%	22,7%	54%
комунікативний:				
– обмін повідомленнями з онлайн-друзями	74,7%	71,2%	41%	70,6%
– обмін відео, аудіо	41,1%	41,2%	32%	39,7%
– комунікація під час онлайн-гри	5,2%	20%	13,6%	9,9%
– коментувати записи онлайн-друзів	10%	28,7%	18,2%	15,4%
самоствердження:				
– самоактуалізація	6,4%	8,8%	13,6%	7,7%
– «досягнення»	4,1%	16,3%	13,6%	8,1%
– підвищення самооцінки	4,1%	12,5%	13,6%	7,4%
ігровий та рекреаційний:				
– ігри	15,8%	21,3%	0%	16,9%
– музика	28,8%	23,4%	0%	25,7%
– відеокліпи, фільми	17%	11,3%	0%	14,7%
афіліативний:				
– знаходити нових друзів	8,2%	20%	0%	11,4%
– приєднуватися до нових віртуальних референтних груп за інтересами	4,1%	11,3%	0%	5,9%
– зустріти своє кохання або партнера для близьких стосунків	2,9%	6,3%	4,5%	4%
самореалізація	5,2%	0%	9,1%	11,4%
Всього користувачів:	100%	100%	100%	100%

мотивів перебування молоді у соціальних інтернет-мережах.

Аналізуючи мотиви, що спонукають користувачів до перебування у соціальних мережах залежно від рівня адикції, можна стверджувати, що у *групі вільних користувачів* домінують мотиви: обмін повідомленнями з онлайн-друзями – 74,7%; пошук цікавої або розважальної інформації – 60%; діловий мотив – 46,4%; обмін відео- й аудіоконтентом – 41,1%, музика – 28,8%.

За допомогою обміну повідомленнями вільні користувачі реалізують потребу у спілкуванні, прив'язаності та підтримці. Тому в соціальних мережах для них важливу роль відіграють зручні та спрощені умови для нових знайомств і можливість спілкуватися з великою кількістю друзів одночасно. Це говорить про їх відкритість до спілкування, бажання розширювати власний комунікативний простір, встановлювати дружні стосунки. Для них також важливе значення мають міжособистісні стосунки зі своїми друзями та знайомими. Вони охоче створюють колективні діалоги, стежать за новинами та діляться фотографіями, відео- й аудіоконтентом, хочуть бути в курсі їх повсякденного життя, новин і пліток тощо.

Доволі високий відсоток користувачів, що демонструють наявність ділового мотиву, говорить про те, що вони практикують у соціальних мережах свою діяльність. Основною метою цих користувачів є професійна самореалізація, навчання, просування та реклама своєї діяльності, формальна комунікація з колегами тощо. Водночас, окрім ділових справ, вільні користувачі використовують соціальні мережі з метою відпочинку, переглядаючи та обмінюючись із онлайн-друзями цікавою та розважальною інформацією.

Розважальний контент допомагає їм розслабитися, переключитися та відволіктися, зробивши перерву у роботі або навчанні, знизити рівень напруги, що виникає протягом насиченого дня. Крім того, підвищення настрою та позитивні емоції сприяють підвищенню стресостійкості, гармонізації емоційної сфери.

У *групі передзалежних користувачів* виражений мотив обміну повідомленнями з онлайн-друзями – 71,2%; пошуку цікавої або розважальної інформації – 52,5%; обміну відео- й аудіоконтентом – 41,2%. Порівняно з вибіркою користувачів, вільних від залежності, діловий мотив (28,7%) та музичний (23,4%) виражені менше. Майже вдвічі вищим є показник вираженості мотиву пошуку «негативної» інформації (порно, насильство, тероризм), а саме 10%, порівняно з 5,2% для попередньої вибірки й афіліативного мотиву (знаходити нових друзів) – 20%, порівняно з 8,2% у вільних від мережевої залежності молодих людей.

Отримані дані демонструють прагнення передзалежних користувачів більше відпочивати у соці-

альних мережах від своєї повсякденної діяльності та більше розважатися, спілкуватися. Соціальні мережі приваблюють їх можливістю легких та ні до чого не зобов'язуючих знайомств, що пояснює їх вибір мотиву обміну повідомленнями, афіліативного мотиву. За необхідності онлайн-комунікацію можна в будь-який момент припинити, що певним чином знецінює важливість комунікації як такої. Тож, за бажанням, лише натиснувши декілька клавіш, вони мають можливість бути в центрі уваги, отримувати задоволення, нові враження та яскраві емоції, яких їм не вистачає у реальному житті та спілкуванні.

Крім того, у соціальних мережах вони приділяють багато уваги пошуку різноманітної інформації, як цікавої та розважальної, так і «негативної» (порно, насильство, тероризм). Це говорить про збільшення рівня агресії, роздратованості, певної асоціальності, що підкріплюють коментувальні практики, що є для них характерними. Втім, саме через захопленість сервісами розваг, ігор і знайомств молоді люди часто втрачають контроль над часом перебування в мережі та не завжди можуть вчасно припинити спілкування навіть за необхідності [1; 2].

Основними мотивами перебування у соціальних мережах залежних користувачів є мотив обміну повідомленнями з онлайн-друзями – 41%. Він значно знижується порівняно з передзалежною (71,2%) та вільною від залежності (74,7%) групами, однак всередині групи є найбільш вираженим. Обмін відео- й аудіоконтентом обирає 32% респондентів; пошук цікавої або розважальної інформації – 22,7% адиктив. Порівняно з попередніми двома групами респондентів, у представників залежної відзначається зниження ділового мотиву – 13,6% (у вільних користувачів – 46,4%, у передзалежних – 28,7%), однак виражений мотив самоактуалізації – 13,6% (порівняно з 6,4% у вільних та 8,8% у передзалежних користувачів). Серед афіліативних мотивів виражений лише мотив зустрічі свого кохання або партнера для близьких стосунків.

Вибір мотиву обміну повідомленнями з онлайн-друзями та невираженість афіліативного мотиву свідчить про те, що адиктив не цікавить можливість встановлення нових контактів у соціальних мережах, пошук мережевих друзів, комунікація у референтних групах за інтересами. Вони прагнуть оточувати себе добре знайомими, надійними та перевіреними контактами. Таким чином, вони задовольняють свою потребу у контролі, стабільності та передбачуваності свого перебування у мережевому просторі й онлайн-комунікації.

Вибір мотиву самоактуалізації говорить про те, що соціальні мережі відіграють важливу роль у повсякденному житті представників цієї групи. У першому розділі ми зазначали, що мережевий

простір є сприятливим соціальним середовищем для самоактуалізації особистості, розвитку особистісних можливостей і прихованого потенціалу. У мережі є багато можливостей для креативного й оригінального самовираження, пошуку свого місця, самореалізації. Проте захопленість віртуальним життям і поступовий розвиток залежності стають причинами втрати інтересу до реального життя та спілкування, відсторонення від подій, що відбуваються поза межами соціальних мереж.

У процесі онлайн-комунікації користувачі почуваються більш вільно та розкуто, можуть відкрито виражати свої думки та погляди, що сприяє реалізації багатьох можливостей, розкриттю їх особистісного потенціалу, рис і якостей. Мережі є для них тим середовищем, де вони можуть бути такими, якими вони є, а не такими, якими їх бачає бачити їх оточення. Очевидно, що для них важливе значення має не стільки обмін готовим контентом, скільки генерування своїх авторських постів, у яких вони можуть виражати власні погляди, ділитися враженнями та важливими думками зі своїми мережевими друзями [3].

Це може пояснювати розвиток адикції від соціальних мереж, оскільки з часом вони починають залежати від оцінок і ставлення мережевої спільноти. Крім того, їм потрібно постійно підтримувати свій статус, що вимагає активної діяльності та частого перебування онлайн, моніторингу новин і пошуку різноманітної інформації. Все це стає причиною перевтоми, дратівливості, напруженості, що може відобразитися на ефективності та характері мережевої комунікації, створювати додаткові проблеми у реальному житті, спілкуванні та проявлятися власне симптомами розвитку мережевої залежності [4].

Аналізуючи отримані дані, ми можемо констатувати, що для *вільних від мережевої залежності* користувачів, порівняно з іншими групами, переважачим є пізнавальний мотив (рис. 2).

На відміну від них, у *передзалежних і залежних* молодих людей спостерігається зниження піз-

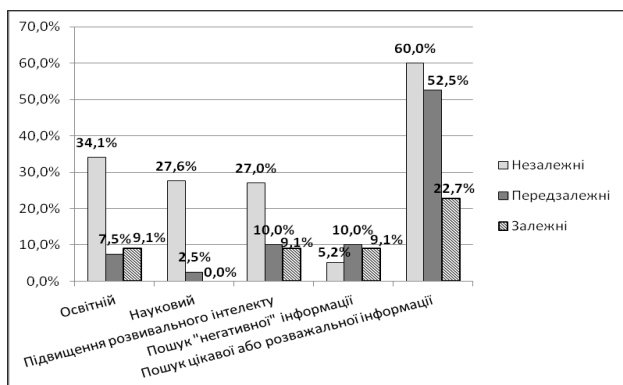


Рис. 2. Розподіл пізнавальних мотивів залежно від інтенсивності користування молоддю соціальними мережами (%)

навального мотиву. Користувачі все менше часу приділяють пізнанню, своєму розвитку та самовдосконаленню. З усієї групи пізнавальних мотивів вони надають перевагу пошуку цікавої або розважальної інформації, який обирає 52,5% передзалежних та 22,7% залежних респондентів. Це пояснюється тим, що соціальні мережі вони використовують переважно для емоційної розрядки, пошуку нових знайомств і вражень, розваг та відпочинку від своєї повсякденної діяльності тощо. Тому вони обирають для себе ті онлайн-сервіси, що не вимагають додаткового напруження, зусиль і концентрації уваги.

Крім того, у групі передзалежних і залежних користувачів спостерігається значне підвищення мотиву самоутвердження (див. рис. 3). Крім самоактуалізації, про яку йшлося вище, їх цікавить у соціальних мережах підвищення самооцінки, що становить 13,6% для адиктів та 12,5% для передзалежних, порівняно з вільними користувачами (4,1%), а також мотив досягнення: 13,6% для залежних та 16,3% для передзалежних (4,1% для вільних від адикції).

Це говорить про те, що для них соціальні мережі є тим простором, у якому вони можуть відкритися та довіритися іншим, поділитися своїми досягненнями й успіхами, продемонструвати їх. Крім того, у процесі розгортання комунікативних

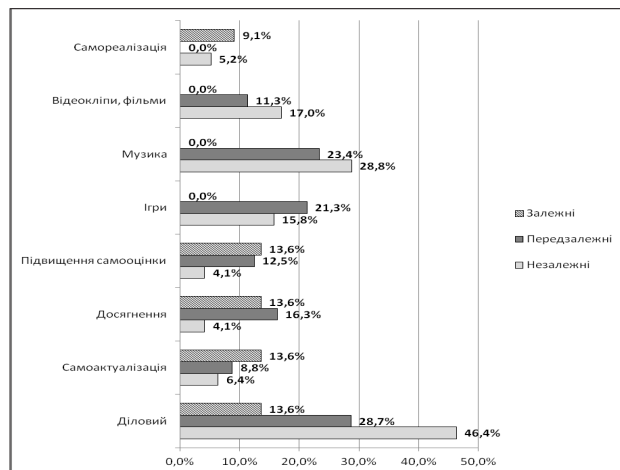


Рис. 3. Розподіл ділових, ігрових, мотивів, самореалізації та самоутвердження залежно від інтенсивності користування молоддю соціальними мережами (%)



Рис. 4. Розподіл афіліативних мотивів залежно від інтенсивності користування молоддю соціальними мережами (%)

практик вони можуть бути гідно оцінені мережевою спільнотою, що є для них особливо важливим. Онлайн-друзі та знайомі регулярно висловлюють своє схвалення, підтримку та свої оцінки на віртуальній сторінці або в особистих повідомленнях, коментарях тощо. Очевидно, це позитивно впливає на розкриття їх здібностей, самооцінку та самоствердження, однак прагнення постійно залишатися у центрі уваги, отримувати підтримку та позитивні емоції, у свою чергу, сприяє ще більшому зануренню молодих людей у події віртуального життя.

Зазначимо, що в групі *залежних користувачів* не виражені ігровий і рекреаційний, афіліативний мотиви (рис. 4). В адиктивних молодих людей згадає інтерес до перегляду фільмів або відео, прослуховування музики та комунікації у мережевих іграх. Це може пояснюватися тим, що до мережевого простору вони ставляться як до середовища самореалізації, а не відпочинку та розваг.

У них загалом значно знижується мотив обміну повідомленнями з онлайн-друзями, відсутній інтерес до пошуку нових друзів, віртуальних референтних груп за інтересами. Водночас серед афіліативних мотивів простежується певний інтерес до перспективи зустріти своє кохання чи партнера, що дозволяє їм вибудовувати близькі стосунки у мережі. Це можна пояснити тим, що вони намагаються створити безпечні умови для відкритої онлайн-комунікації, що нададуть можливість встановлювати довірливі дружні контакти, краще пізнавати своїх співрозмовників і за бажання розвивати стосунки або припиняти їх без зайвих зусиль.

Таким чином, отримані результати не підтвердили наше припущення стосовно того, що узалежнені користувачі більше часу проводять за онлайн-комунікацією, зокрема у мережевих онлайн-іграх чи пошуку нових друзів. Для групи передзалежних користувачів характерним є домінування мотивів обміну повідомленнями з онлайн-друзями, обміну відео- й аудіоконтентом, пошуку нових віртуальних друзів.

Водночас комунікативний мотив, особливо обмін повідомленнями з онлайн-друзями й обмін відео- та аудіоконтентом, виражений у всіх групах

респондентів (рис. 5). Передзалежні користувачі, порівняно з двома іншими групами, виявляють інтерес до комунікації під час онлайн-гри (20%) та коментування записів – 28,7%. У свою чергу, адикти керуються мотивацією обміну мультимедійним контентом (32%) та обміном коментарями (18,2%).

Цікавим є те, що сучасні молоді люди, маючи всі можливості для задоволення потреби у спілкуванні в реальному житті, все одно регулярно обирають інтернет-практики. Це можна пояснити тим, що комунікативні практики в мережному просторі розгортаються у спрощеному, порівняно з життям, що існує поза його межами, реєстрі. Інтернет-комунікація має певну специфіку.

Користувачі встановлюють нові контакти без додаткових зусиль, просто перебуваючи в одній тематичній групі, онлайн-грі, інших мережевих сервісах. Це дозволяє говорити про важливість комунікативних інтернет-практик, що розгортаються в межах інтернет-простору як частини повсякденної комунікації молоді. Їх значимість особливо відчувається в умовах надмірної завантаженості, постійної відсутності вільного часу для частих зустрічей із друзями та родичами, великої відстані, яка з легкістю долається співрозмовниками за допомогою використання сервісів інтернет-мережі.

Крім того, для сучасної особистості, що активно опановує інформаційно-комунікативний простір, соціальні мережі стали не просто звичним і зручним засобом для задоволення потреби у комунікативному обміні з певним колом знайомих і друзів. Вони розкривають практично необмежені можливості для комунікації з цілим світом. Перебуваючи в центрі свого власного комунікативного інтернет-простору, яким є віртуальна сторінка, за допомогою сприйняття мережевого контенту та наповнення його власним, особистість вибудовує відносини з іншими користувачами. Вона більше прислухається до інших, починає краще розуміти себе та своє місце у світі в процесі розгортання комунікативних інтернет-практик, що сприяє більш ефективній взаємодії з оточуючими.

Таким чином, спільним для всіх груп користувачів є комунікативний мотив, за допомогою якого вони реалізують потребу у спілкуванні, підтримці, взаєморозумінні. У групі вільних користувачів домінують діловий і пізнавальний мотиви, а також пошук цікавої або розважальної інформації. Соціальні мережі для них є не лише частиною повсякденного життя та комунікації, а й середовищем для пізнання, самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, відпочинку та розваг.

У групі передзалежних користувачів виражений мотив пошуку цікавої або розважальної інформації, діловий і музичний мотив, пошук нових віртуальних друзів та ігрова комунікація. Молоді люди

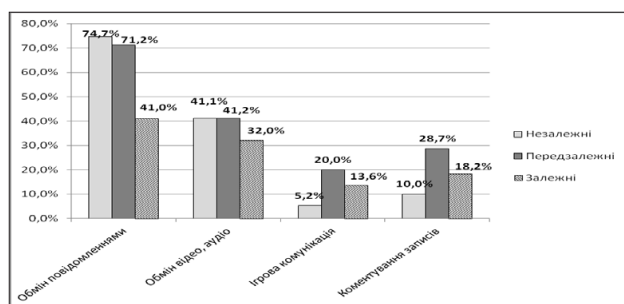


Рис. 5. Розподіл комунікативних мотивів залежно від інтенсивності користування молоддю соціальними мережами (%)

прагнуть яскравих емоцій від спілкування та розваг, бажають різноманіття, нових знайомств і відпочинку у віртуальному просторі від повсякденної діяльності.

Передзалежні та залежні молоді люди керуються мотивом підвищення самооцінки. Водночас одним із основних мотивів перебування у соціальних мережах адиктів є самоактуалізація, тобто розвиток і реалізація власного потенціалу. Вони прагнуть проводити у мережі весь вільний час, і онлайн-комунікація набуває для них все більшої значимості. У них звучується коло інтересів, втрачається інтерес до пізнання, самоосвіти, до власного розвитку та міжособистісного онлайн-спілкування. Як наслідок, надмірна зануреність у події віртуального життя зумовлює втрату інтересу до реального життя та спілкування, відсторонення від подій, що відбуваються поза межами соціальних мереж. Все це сприяє появі перевтоми, дратівливості, напруженості, що негативним чином позначається на ефективності та характері мережевої комунікації, створює додаткові проблеми у реальному житті, спілкуванні.

Література:

1. Малєєва Н.С. Комунікативні практики залежної від соціальних мереж молоді: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05. К., 2017. 210 с.
2. Малєєва Н.С. Комунікативні практики уязвлених від соціальних мереж користувачів. Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. К., 2016. Т. 9. Вип. 10. С. 205–215.
3. Малєєва Н.С. Особливості соціальних мереж як засобу комунікації у сучасному суспільстві. Зб. до II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених «Особистість як об'єкт психологічного впливу». Кривий Ріг, 2016. С. 86–89.
4. Малєєва Н.С. Соціальні мережі як чинник розвитку кіберадикції. Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: виклики сьогодення». Київ – Мелітополь, 2016. С. 23–26.
5. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05. К., 2006. 159 с.
6. Фатурова В.М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості: дис. ... канд. психол. наук. К., 2004. 212 с.

Малеєва Н. С. Ведущие мотивы использования социальных сетей молодежью с разным уровнем увлеченности киберпространством

В статье освещены результаты исследования ведущих мотивов использования социальных сетей молодежью с разным уровнем сетевой увлеченности. Описано отличия ведущей мотивации и интенсивности использования социальных сетей. Определено, что мотивация пользователей социальных сетей определенным образом влияет на выбор, содержание и эффективность коммуникативных практик, которые разворачиваются в процессе сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: социальные сети, мотивация, коммуникативные практики, киберпространство, зависимость от социальных сетей.

Malieieva N. S. The leading motives of using social networks by youth with different level of cyberspace addiction

The article represents the results of the research of the leading motives of using social networks by youth with different levels of social network addiction. The differences in the leading motivation and intensity of using social networks are described. It is noted that users motivation of social network influences the choice, content and effectiveness of communicative practices which unfolding during network interaction.

Key words: social networking, motivation, communication practices, cyberspace, social networking addiction.

Л. М. Марчук

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядається проблема формування і розвитку асертивності, асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі здобуття вищої професійної освіти. Представлені фактори, що перешкоджають формуванню асертивності. Виявлено провідну роль освіти у формуванні асертивності. Обґрунтовано необхідність формування асертивної поведінки майбутніх психологів. Емпірично виявлені відмінності у формуванні асертивної поведінки у студентів, що навчаються за фахом.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, професійне становлення, міжособистісна взаємодія, соціально-психологічний клімат.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу, в т. ч. у рамках системи вищої професійної освіти, є підготовка фахівця, який не тільки отримує професійні знання, а й глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, здатний нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях, самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, тобто бути асертивним. Асертивність у професійній діяльності виступає засобом досягнення взаєморозуміння та гармонії у колективі, а такі якості, як емоційна стабільність, впевненість у собі й оптимальний рівень самоконтролю дозволяють забезпечити успішне професійне зростання. Водночас поза межами уваги дослідників залишається низка питань, які характеризують і визначають особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні особистості майбутніх психологів. У світовій теорії та практиці відсутня єдина концепція організації навчання майбутніх психологів, а їхній професійний розвиток особистості здійснюється стихійно. Крім того, у практиці такої підготовки мають місце суперечності:

– між рівнем теоретичних знань, методичних умінь і можливостей їх адекватного використання у практичній діяльності психолога [1, с. 20];

– між абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності;

– між роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю їх системного використання в майбутній практичній діяльності;

– між виконавчою позицією студентів у навчанні й ініціативною позицією фахівців у практичній діяльності [5, с. 24].

Названі вище суперечності професійної підготовки майбутніх психологів ускладнюють фор-

мування високого рівня усвідомленості діапазону можливих стратегій поведінки та навичок їх реалізації у конкретних життєвих ситуаціях на основі самовизначення в межах одного з можливих сценаріїв роботи з актуальним чи потенційним конфліктом.

Все це актуалізує вивчення проблеми формування асертивної поведінки майбутніх фахівців в умовах сучасного вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). Повинні бути враховані відповідні вікові особливості, курс, форма навчання, оцінка соціально-психологічного клімату у студентській групі кожного учасника навчально-виховного процесу.

Дослідження різних аспектів асертивної поведінки особистості здійснено у працях Н. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченко, І. Кона, М. Савчина, Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Хохлової та ін. Учені розглядають її у контексті життєвих смислів і роблять акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Москаленко, В. Моляко, В. Семиченко, С. Рубінштейн та ін.), навчанні молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі (А. Анцупов, Д. Бокум, С. Гинзер, Г. Крайг, А. Шипилов та ін.); здатності долати труднощі; бути впевненим у собі та своєму призначенні (В. Каппоні, Т. Новак, С. Нартова-Бочавер та ін.); відчувати внутрішню потребу у свободі; адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісної взаємодії (А. Андрієнко, М. Медведєва та ін.); чітко планувати дії, ясно висловлювати свої почуття, шанобливо співпрацювати з партнерами, доносячи до них свою позицію (В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський та ін.).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є емпіричне дослідження динаміки формування

асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професії психолога, її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість; самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвинутої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід зі складних конфліктних ситуацій [4, с. 35–41].

Асертивність, на наш погляд, і є тим принципово важливим феноменом, який слугує успішній взаємодії психолога з іншими, забезпечуючи ефективність і якість професійної діяльності. Ми вважаємо, що асертивна поведінка є чинником формування певної ціннісної позиції стосовно самого себе й інших, досягнення власних цілей, адекватної самооцінки та встановлення конструктивних соціальних відносин.

У процесі навчання майбутні психологи повинні усвідомити свою соціальну роль, яку вони виконують у суспільстві, зрозуміти цілі і завдання, специфіку їхньої майбутньої професії. На цій основі, у процесі безпосереднього отримання вищої професійної освіти, відбувається формування соціально-значущих якостей, рис особистості, необхідних для продуктивної професійної роботи: асертивності, емпатії, толерантності, оптимізму, доброзичливості тощо.

Під асертивною поведінкою майбутніх психологів розуміємо самостверджувальну активність, що виражається, передусім, у самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки із самоповагою та повагою до інших. У професійному становленні майбутніх психологів головне місце має бути відведено формуванню асертивної поведінки через розвиток впевненості, мотивації досягнень, вольового самоконтролю, зниження тривожності та сприяння соціально-позитивній установці у взаємодії в студентській групі. Завдяки асертивній поведінці у майбутнього фахівця проявляються такі професійно важливі якості: здатність до самостійного регулювання власної поведінки, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, вміння відкрито та без дискомфорту про них заявляти; повага до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати,

завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до інших учасників міжособистісної взаємодії; здатність укласти компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини тощо [3, с. 121–125].

Виходячи з цього, нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 273 студенти-психологи, яких було розподілено на групи за віком: до 18 років (34,8%); 18–21 рік (24,9%); 21–25 років (21,6%); понад 25 років (18,7%); курсом навчання: 1 курс (21,2%); 2 курс (21,2%); 3 курс (32,7%); 4 курс (24,9%); формою навчання: денна (61,9%); заочна (38,1%).

За допомогою дисперсійного аналізу оцінювався вплив на формування асертивної поведінки майбутніх психологів таких факторів, як: вік, курс, форма навчання, соціально-психологічний клімат у групі.

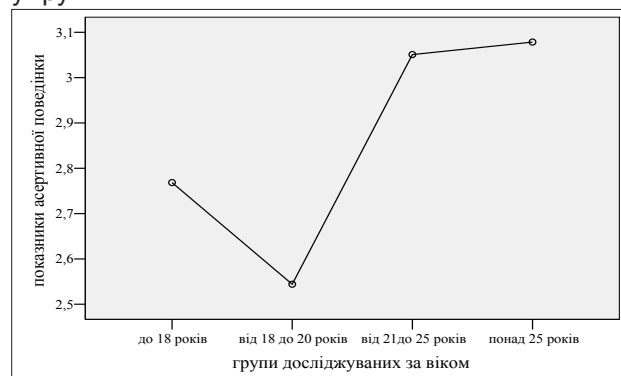


Рис. 1. Особливості асертивної поведінки залежно від віку досліджуваних майбутніх психологів

За рис. 1 спостерігаємо зростання показників сформованості асертивної поведінки за віковими ознаками і констатуємо у бік позитивної динаміки починаючи з 21 року; найбільший її пік визначено у період за 25 років. Зазначений результат пояснюємо тим, що студенти набувають досвіду в розширенні знань про досліджуваний феномен, орієнтуються в тому, яку роль і місце він має у професійному становленні; з набуттям досвіду асертивності в процесі міжособистісної

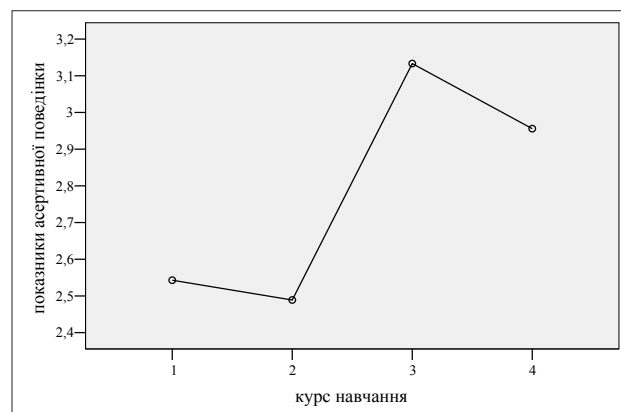


Рис. 2. Особливості асертивної поведінки залежно від курсу навчання досліджуваних майбутніх психологів

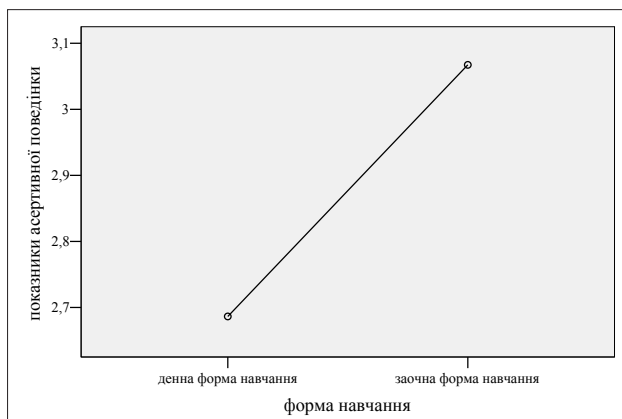


Рис. 3. Особливості асертивної поведінки залежно від форми навчання досліджуваних майбутніх психологів

взаємодії з'являються впевненість, відповідальність, довіра до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії. Низький рівень асертивної поведінки продемонстрували студенти-психологи перших курсів і частково – другого, у яких досліджувана якість розвинена тільки на рівні професійного становлення, тобто на рівні формування. З віком ця якість зростає, свідченням є статистично значущі відмінності ($p < 0,01$).

За результатами дослідження визначено відмінності стану сформованості асертивної поведінки у студентів-майбутніх психологів між курсами та формою навчання.

За рис. 2 спостерігаємо зростання стану сформованості асертивної поведінки аж до пікової – констатовано у студентів, які навчаються на третьому курсі, тоді як у студентів випускного курсу спостерігається тенденція до незначного зниження. Останню можемо пояснити тим, що після проходження практики відбувається переосмислення як особистісних, так і професійних цінностей, пов'язаних із вибором фаху, рівнем тривожності, відповідальності, і водночас знижується рівень впевненості, довіри до себе та своїх професійних здатностей у плані досягнення успіху. На успішність формування асертивної поведінки студентів під час їхнього навчання впливає низка чинників як соціального, так і психологічного характеру, оскільки процес професійного становлення тісно пов'язаний із соціалізацією особистості [2, с. 7–16]. Отже, у формуванні асертивної поведінки майбутніх психологів простежується динаміка рівня її зростання залежно від перебування студентів на тому чи іншому курсі.

Варто зазначити, що формування асертивної поведінки майбутніх психологів залежить також від форми навчання.

За рис. 3, саме у студентів заочної форми констатовано вищий рівень сформованості асертивної поведінки, ніж у студентів денної форми ($p < 0,01$). Можливо, це пояснюється більшою зорієнтованістю на професію й успішне працю-

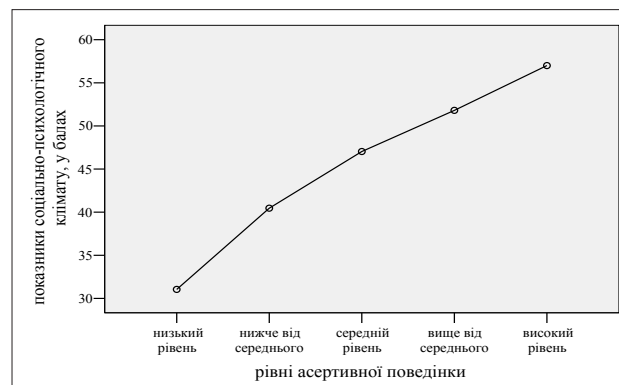


Рис. 4. Рівні асертивної поведінки залежно від соціально-психологічного клімату в студентській групі

лаштування (більшість студентів заочної форми працює в умовах); відповідно, прояви асертивної поведінки (довіра, впевненість, здатність слухати і чути тощо) набувають професійного спрямування та більшого усвідомлення на рівні рефлексії та саморефлексії.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено вплив соціально-психологічного клімату групи на формування асертивної поведінки студентів. Констатовано також статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у рівнях сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від їхньої оцінки *соціально-психологічного клімату* у студентській групі: чим вони сприятливіше оцінювали соціально-психологічний клімат, тим вищим був їх рівень сформованості асертивної поведінки.

Варто зазначити, що студенти, описуючи соціально-психологічний клімат у студентській групі як такий, де домінантами виступають теплі та довірливі стосунки, задоволеність, розуміння, продуктивність; де не нав'язується власна думка, а члени групи, за рахунок здатності до компромісу та співпраці, досягають успіху в міжособистісних стосунках, мають виражену асертивну поведінку. Натомість досліджувані, які вказують на неузгодженість між членами групи, недовіру одне до одного, незадоволеність міжособистісними стосунками, мають низький рівень сформованості асертивної поведінки. Отже, можна констатувати, що у студентів психологів у процесі навчання спостерігається динаміка розвитку асертивної поведінки і набуття відповідних знань, умінь, навичок щодо її формування залежно від вікових особливостей, курсу, форми навчання, соціально-психологічного клімату у групі та через такі важливі особистісні і професійні якості, як впевненість, свобода, незалежність, асертивна позиція.

Висновки. Таким чином, у процесі безпосереднього отримання вищої професійної освіти, із включенням її до освітнього середовища ВНЗ, відбувається формування соціально-значущих якостей, рис особистості, необхідних для продуктивної роботи у сфері психології: асертивності,

справедливості, толерантності, рівноправності, поваги і визнання суверенності особистості, емпатії, оптимізму. Під час навчання студент поступово формується не лише як професіонал, а і як асертивна особистість, здатна адаптуватися в соціальній взаємодії через сформовану асертивну поведінку. Після інтерпретації дисперсійного аналізу слід відзначити, що на формування асертивної поведінки майбутнього психолога впливають вік, курс, форма навчання, соціально-психологічний клімат у студентській групі. Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальшого дослідження, на наш погляд, полягають у вивченні структурних компонентів асертивної поведінки відповідно до розробленої психодіагностичної карти дослідження.

Література:

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Тернопіль, 2003. 20 с.
2. Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов. *Вестник МГУ*. 2005. № 2. С. 7–16.
3. Фурманов И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном профессиональном взаимодействии. *Актуальні проблеми психології. Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Міленіум, 2005. Ч. 15. С. 121–125.*
4. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35–41.*
5. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 1997. 24 с.

Марчук Л. Н. Динамика формирования асертивного поведения будущих психологов в процессе обучения в высшем учебном заведении

В статье рассматривается проблема формирования и развития асертивного поведения будущих психологов в процессе получения ими высшего профессионального образования. Представлены факторы, препятствующие формированию асертивности. Выявлено ведущую роль образования при формировании асертивности. Обоснована необходимость формирования асертивного поведения будущих психологов. Эмпирически выявлены различия в формировании асертивного поведения у студентов, обучающихся по специальности.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, профессиональное становление, межличностное взаимодействие, социально-психологический климат.

Marchuk L. M. Dynamic of the formation of assertive behavior of future psychologists in the learning process at the university

In the article is considered the problem of forming and development of asserative behavior of the future psychologists during they getting the higher education. Also the factors that prevent the formation of assertiveness are presented. We have identified the leading role of education in the formation of assertiveness. The necessity of formation of assertive behavior of future psychologists is grounded. Empirically revealed differences in the formation of assertive behavior by students, who study in their specialty.

Key words: assertive, assertive behavior, professional formation, interpersonal interaction, socio-psychological climate.

Ю. Ю. Міхалець

магістрант кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА В СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізуються і виносяться на розгляд теоретичні типи лідерства серед студентської молоді та різні визначення поняття «лідер» і «лідерство». Описуються відмінності між поняттями «лідер» та «керівник». Розглядаються особливості студентської групи в студентському середовищі.

Ключові слова: лідер, авторитет, керівник, лідерство, інтелектуальне лідерство, ініціувальне лідерство, студентське середовище, студентська група.

Постановка проблеми. Проблема лідерства залишається актуальною протягом багатьох десятиліть. Сучасне суспільство періодично переживає різного роду кризи, які, безсумнівно, відбиваються і на студентській молоді, котра визначає багато в чому стратегію розвитку різноманітних сфер діяльності. У сучасному світі зміни відбуваються щодня, висуваються нові вимоги до лідера, який повинен мати розвинутий емоційний інтелект, бути мобільним, вміти відстоювати інтереси – як свої, так і групи. Такі ж вимоги висуваються і до лідера у студентському віці, коли відбувається формування лідерських здібностей і якостей.

Проблему лідерства розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, а саме: І. Адієс, Т.В. Бендас, Н.П. Беляцкий, К. Бланшар, І.П. Волков, Р.Л. Кричевський, А. Менегетті, К.В. Сільченко, Е.В. Кудряшова. Особливості прояву лідерських рис у студентських групах вивчали Н.В. Белякова, А.В. Пономарьов та ін. Також розвитком лідерських якостей цікавилися філософи Аристотель, Сократ, Платон, Ніцше. Психологічним особливостям студентського віку увагу приділяли Б.Г. Ананьєв, М.Д. Дворяшина, Л.С. Грановська, І.С. Кон. Незважаючи на те, що ця проблема вже розроблялася, залишаються мало вивчені аспекти діагностики та визначення специфіки прояву лідерства в середовищі студентської молоді. На наш погляд, деякі питання недостатньо повно розглядаються в психолого-педагогічній літературі. Отже, проблема становлення лідерства в студентському віці не здобула достатньої уваги.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз розробки різних аспектів проблеми лідерства та дослідження прояву лідерства в середовищі студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Лідерство є унікальним феноменом громадського життя, пов'язаним із виконанням владних функцій. Воно є неминучим у цивілізованому суспільстві і пронизує всі сфери життєдіяльності людини. Існують

різні визначення феномена лідерства, зокрема воно розглядається як соціальні відносини домінування і підпорядкування в групі, організації, суспільстві, здатність лідерів приймати рішення і впливати; лідери повинні бути першими, посідати завжди перше місце у будь-чому; також лідерство трактується як здійснення впливу всередині групи та певне домінування над іншими.

Б.Д. Паригін трактує лідерство як один із процесів організації й управління малою соціальною групою, яке сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни і з бажаним ефектом. Він вважає, що феномен лідерства виникає внаслідок одночасної взаємодії двох чинників: об'єктивного і суб'єктивного.

С.А. Багрець визначив лідерство як ступінь ведучого впливу члена групи на малу групу в цілому в напрямку оптимізації рішення загальногрупового завдання.

У студентському віці розвиток молодих людей зумовлюється технологічним і соціальним ускладненням суспільного життя, появою нових вимог професійної освіти, особистісної зрілості і соціального стану. Головний констатуючий момент соціальної ситуації – молода людина знаходиться на порозі вступу в самостійне життя, це епоха «другого народження» (Ж.-Ж. Руссо).

Під лідерством розуміється таке: лідерство – групове життя людей, яке проявляється в наділенні одного індивіда (або декількох) правом (або це право нав'язується за допомогою фізичної сили або психологічного тиску) визначальним чином вплинути на вирішення важливих групових завдань і на поведінку членів групи, а також визнання групою (тією чи іншою мірою) такого права за цим індивідом, що призводить до володіння одного або декількох видів влади в індивіда і заняття їм центральної позиції у статусній ієрархії групи (Т.В. Бендас) [3].

Із поняттям «лідерство» тісно пов'язаний такий термін, як «лідер». Явище лідерства обов'язково передбачає наявність лідера в групі.

Загальновизнаного визначення слова «лідер» не існує, тому розглянемо визначення різних авторів.

Лідер – той, хто здатний вести за собою інших людей [4].

Лідер – (з англ. – ведучий) – авторитетний член організації або малої групи, особистісний вплив якого дозволяє йому грати істотну роль у соціальних політичних процесах, ситуаціях [7].

Лідер – авторитетний член групи, організації, суспільства, що виконує роль організатора, ініціатора групової взаємодії.

Н.С. Жеребова зазначає, що лідер – це такий член групи, який висувається внаслідок взаємодії її членів або організовує їх навколо себе відповідно до його норм і ціннісних орієнтацій і сприяє організації та управлінню цією групою у досягненні групових цілей.

А.А. Єршов під лідером має на увазі члена групи, який володіє необхідними організаторськими здібностями, займає центральне положення в структурі міжособистісних відносин і сприяє своїм прикладом, організацією й управлінням групою досягненню групових цілей найкращим чином.

С.А. Багрець визначив лідера як члена групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що зачіпають інтереси всієї групи і визначають спрямованість їх діяльності.

Лідер – член групи, який ідентифікується найбільш повним набором групових цінностей, володіє найбільшим впливом і висувається в ході взаємодій (Р.Л. Кричевський) [7].

Лідер – член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що зачіпають інтереси всієї групи і визначають напрямки діяльності всієї групи (Л. Уманський) [8].

Для студентів придбання знань і підготовка себе як фахівців і професіоналів є основним заняттям. Лідерство означає соціальну активність або активну життєву позицію молодого фахівця як якийсь гарант свіжих ідей, неординарних підходів, сміливих управлінських рішень. Кожна структура (формальна і неформальна), сфера (ділова й емоційна) внутрішньогрупових відносин диктує свої вимоги до характеристик лідерства, висуваючи відповідні вимоги до лідерів.

Можна виділити такі типи лідерства в студентському середовищі:

– інтелектуальний (за Д.В. Ушаковим) – визначається якістю розумових здібностей, умінням застосовувати їх;

– організаторський – активна взаємодія з членами групи, налагодження громадських зв'язків і ділової інтеграції (за Л.І. Уманським).

– емоційний (за Л.І. Уманським) – студенти, до яких інші члени групи йдуть по емоційну підтримку і співпереживання;

– ініціювання (за О.С. Соколовою) – креативний потенціал особистості, її активність;

– комунікативний (за М.М. Григорьєвою) – встановлюється за принципом бажаності і привабливості в спілкуванні.

Встановлено, що психологічні особливості студентських лідерів у різних сферах життєдіяльності групи проявляються в інтелектуальному, організаторському, ініціюванні, емоційному та комунікативному типах лідерства.

Інтелектуальне лідерство у дівчат засновано на прагненні бути зразком у навчальній діяльності, відповідальності та зацікавленості в отриманні високих оцінок. У хлопців лідерство виражається в здатності інтелектуально активізувати навчальну діяльність всієї групи, що проявляється в умінні аналізувати, ініціювати, нестандартно мислити і впливати на однокурсників. В організаторському лідерстві дівчата проявляють себе як тактовні і розважливі лідери, іноді – владні і вимогливі до виконавців. Хлопці переважно спираються на рядових членів групи і вважають за краще передати їм частину своїх обов'язків, вони менш вимогливі, але досить негативно ставляться до критики і з боку однокурсників, і з боку педагогів.

Ініціувальне лідерство більшою мірою характерне для хлопців (за Т.В. Бендас), у яких відзначається їх висока активність, коли необхідно придумати новий проект, скласти цікаву програму, запропонувати оригінальну ідею [3]. Дівчата готові все це втілити в життя, наполегливо працювати до повного досягнення результатів, заглиблюючись навіть у незначні деталі. В емоційному лідерстві, пов'язаному з підвищеним рівнем експресії (за К. Левінім), переважають дівчата, що сприяє вирішенню конфліктних ситуацій між членами колективу і встановленню (або руйнуванню) сприятливого клімату в групі. Для хлопців цей тип характерний меншою мірою. У комунікативному лідерстві студенти обох статей практично однаково декларують особистісні характеристики у сфері спілкування (володіння інформацією, контактність, вміння слухати і аналізувати, долати бар'єри спілкування та ін.).

У багатьох дослідженнях фіксується, що ставлення більшості опитаних студентів до лідера інтерпретується як позитивне. Для прогнозування успішного розвитку студента як соціального лідера значиме визначення особливостей, які знаходять місце у прояві лідерства. Сучасна психологічна наука розглядає лідерство і соціальну взаємодію студентів із позиції соціальної обдарованості, яка набуває різноманітних форм. Першорядну роль у ній грає особистісна характеристика людини, велике значення має той факт, як сприймають один одного і самих себе її члени. Для висунення на роль лідера індивід повинен володіти певною

сукупністю соціально-психологічних якостей, які будуть еталонними для групи [8].

У ряді визначень лідера розглядається як член групи, що володіє авторитетом. Авторитет – (лат. *autoritas* – влада, вплив) вплив індивіда, заснований на займаному ним становищі, посаді, статусі і т. д. Поняття авторитету в соціальній психології нерідко співвідноситься з уявленням про владу і з роллю керівника. Тому слід розрізняти поняття «лідер» і «керівник». Керівник – особа, на яку офіційно покладено функції управління колективом і організації його діяльності. Керівник несе юридичну відповідальність за функціонування групи (колективу) перед інстанцією, яка його призначила, і має в своєму розпорядженні певні можливості санкціонування – покарання і заохочення підлеглих – для впливу на їх виробничу, наукову, творчу активність [6].

Лідер і керівник не обов'язково поєднуються в одній людині. На відміну від лідера, керівник володіє формально регламентованими правами й обов'язками, а також представляє групу (колектив) в інших організаціях [6].

Між поняттями «лідер» і «керівник» можна виділити такі відмінності (Е.М. Дубовська, Р.Л. Кричевський, Б.Д. Паригін):

- лідер покликаний здійснювати регуляцію міжособистісних відносин у групі, тоді як керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як певної соціальної групи;

- лідерство можна констатувати в умовах мікросередовища, керівництво – елемент макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин;

- лідерство виникає стихійно; керівник реальної соціальної групи або обирається, або призначається, але, так чи інакше, цей процес є не стихійним, а навпаки, цілеспрямованим, і здійснюється під контролем різних елементів соціальної структури;

- явище лідерства менш стабільне, висування лідера більше залежить від настрою групи, тоді як керівництво – явище стабільне;

- керівництво підлеглими, на відміну від лідерства, має більш визначену систему різних санкцій, яких у руках лідера немає;

- процес прийняття рішення керівником складний;

- сфера діяльності лідера – мала соціальна група, де він і є лідером, керівник представляє свою групу в більш широкій соціальній системі [6].

Студентське середовище, особливості студентської групи мають потужний соціалізуючий і виховний вплив на особистість студента. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування і зміни міжособистісних (емоційних і ділових) взаємин, поділу групових ролей і висунення лідерів [2].

Студентське середовище найбільш сприятливе для прояву лідерських якостей, причому не тільки у студентів, що володіють ними зі школи, а й у тих, хто раніше не виявляв такої активності. У цьому сенсі студентська група надає всім рівні стартові можливості у майбутній «боротьбі» за лідерство [2].

Студент, який ефективно поєднує навчання з громадською діяльністю, має набагато більше шансів стати з часом якщо не керівником колективу, то хоча б його неформальним лідером, що часто зустрічається в групах, людиною, яка багато в чому може впливати на психологічну атмосферу та міжособистісні відносини [10].

Особистість лідера і стиль його поведінки, які домінують, визначають долю кожного учасника і всієї групи в цілому. Лідери впливають на соціалізацію індивідів. Ознаки лідерства можна виявити в будь-якій групі.

Виходячи з аналізу психологічної літератури, ми спрямували наше дослідження на вивчення прояву лідерства в середовищі студентської молоді. Для дослідження лідерства серед студентської молоді ми використали такі методики психодіагностичного методу: Діагностику лідерських здібностей (Є. Жариков, Є. Крушельницький); Методику «Комунікативні й організаторські схильності» В. Синявського і В. Федорошкина; Методику на виявлення схильності до лідерства. Ці методики дозволяють визначити, наскільки у випробовуваних розвинені лідерські якості, вивчити, які саме якості потребують розвитку.

У дослідженні взяли участь 50 студентів із першого по п'ятий курс денної форми навчання Хмельницького національного університету, віком від 17 до 23 років. Дані, отримані після обробки результатів методики діагностики лідерських здібностей (Є. Жариков, Є. Крушельницький), зображені на рис. 1.

У 40% випробовуваних (20 осіб) лідерські якості виражені слабо. Це говорить про те, що їм необхідно розвивати свої якості лідера, бути більш рішучими й ініціативними. Середній рівень виявлено у 32% (16 осіб), ми можемо сказати, що

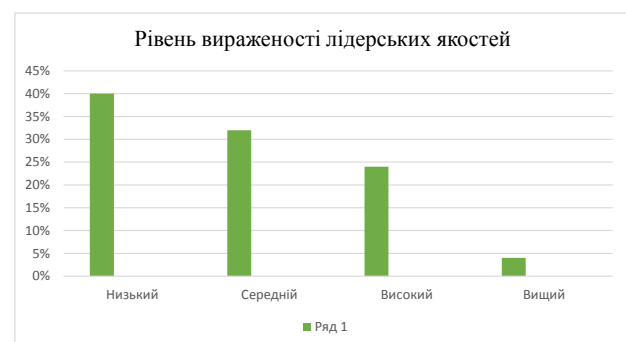


Рис. 1. Результати діагностики рівня вираженості лідерських якостей за методикою діагностики лідерських здібностей (Є. Жариков, Є. Крушельницький)

ці студенти на додачу до всього вольові, терплячі, добре пристосовуються до нових умов. Високий рівень лідерських якостей (24%, або 12 осіб), свідчить про те, що ці студенти наполегливі, вольові та здатні долати перешкоди на шляху до своєї мети. Всього 4% (2 особи) випробовуваних набрали більше 40 балів, що свідчить про те, що ці особи, як лідери, схильні до диктату.

Результати методики «Комунікативні й організаторські схильності» В. Синавського і В. Федорошкина відображені на рис. 2.

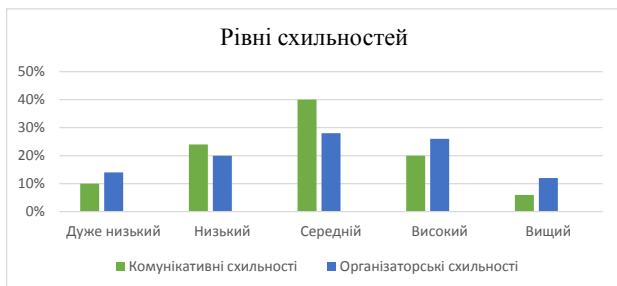


Рис. 2. Результати діагностики рівня комунікативних і організаторських схильностей за методикою «Комунікативні й організаторські схильності» (В. Синавського і В. Федорошкина)

Дуже низький рівень спостерігається у 10% і 14% випробовуваних (5 і 7 осіб) за комунікативними й організаторськими схильностями. Відповідно 24% і 20% випробовуваних (12 і 10 осіб) притаманні на рівні, нижчому за середній. Вони не прагнуть до спілкування, відчувають труднощі у налагодженні контактів із людьми й у виступі перед аудиторією, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Для 40% і 28% випробовуваних (20 і 14 осіб) характерний середній рівень комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів із людьми, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. 20% і 26% випробовуваних (10 і 13 осіб) належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться у новому середовищі й обставинах, швидко знаходять друзів, займаються громадською діяльністю, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Випробовувані, що володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей, а це 6% і 12% (3 і 6 осіб), відчувають потребу в комунікативній організаторській діяльності й активно прагнуть до неї.

Результати методики на виявлення схильності до лідерства відображені на рис. 3.

У 32% випробовуваних (16 осіб) виявлено схильність до лідерства. Ми можемо стверджувати, що ці студенти мають хороші задатки, щоб впливати



Рис. 3. Результати методики на виявлення схильностей до лідерства

на людей, які їх оточують, змінювати їхню думку, керувати іншими. У взаєминах із людьми почуваються досить впевнено. Ці особи переконані, що не слід замикатися у собі, уникати людей, триматися осторонь і думати лише про себе. Вони відчувають потребу щось робити для тих, хто їх оточує, вказувати їм на помилки, вчити їх, щоб викликати в них інтерес до зовнішнього світу. У випадку з тими, хто не дозволяє себе повчати і не поділяє їхніх принципів, у них можуть виникати ускладнення. Але слід стежити, щоб їхнє ставлення до людей не перетворилося на тиранію, прагнення придушити будь-який опір не набуло рис деспотизму. У 68% випробовуваних (34 особи) виявлено низьку схильність до лідерства, ми можемо сказати, що ці студенти бувають малопереконливими, навіть коли абсолютно мають рацію. Швидше за все, вони вважають, що і їхнє життя, і життя інших має будуватися за принципами дисципліни, здорового глузду та хороших звичок і бути добре прогнозованим. Коли виникають мінімальні відхилення від очікуваного оптимуму, такі люди розгублюються, не можуть знайти вихід. Інколи бувають занадто невпевнені в собі, і це блокує їхню волю й активність. Через це вони не можуть досягти запланованого і виявляються несправедливо обділеними.

Висновки. Отже, щоб зрозуміти сутність виникнення лідерства, необхідно враховувати не тільки внутрішньо групові чинники, уявлення і потреби учасників групи, але і психологію потенційних лідерів. Не буває лідерів без послідовників. Якщо у групі немає людей, орієнтованих на лідерство, то члени групи, опинившись без фактичного лідера, стають формальними учасниками групи, але не послідовниками. Практично в цій групі може бути керівник, але він регулює діяльність учасників тільки адміністративно-правовими засобами. Таким чином, за цими методиками ми визначили, що студенти мають низький рівень схильностей і прагнення до лідерства, тому їм потрібно розвивати в собі лідерські здібності. Відповідно до цього, потрібно розробити тренінгову програму з розвитку лідерських здібностей у студентів вищого навчального закладу.

Література:

1. Абашкина Е.Б., Косолапова Ю.Н. Про теорії лідерства в сучасній політичній психології. США: Економіка, політика, ідеологія. 1995. № 1.
2. Белякова Н.В. Проблема лідерства в студентській групі: дис. ... канд. псих. наук. 2001.
3. Бендас Т.В. Психологія лідерства: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2009. 447с.
4. Бендер П.В., Хеллман Е. Лідерство зсередини. 2005. 303 с.
5. Гоулман Д. Емоційне лідерство: Мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту. М.: Альпіна, 2005. 301 с.
6. Єгорова-Гантман Є.В. Політиками не народжуються: Як стати і залишитися ефективним політичним лідером. М., 1999.
7. Кенджемі Дж.П. Використання лідером влади особистого авторитету чини законних повноважень. Психологічний журнал. 1999. № 7. С. 49.
8. Кричевський Р.Л. Психологія лідерства: учеб. пособ. М.: Статус, 2007. 541 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології. М.: Наука, 2003. 439 с.
10. Менегетті А. Психологія лідера. М.: Онтопсихологія, 2002.
11. Трейсі Б., Шеєлен Ф.М. Особистість лідера. М.: Попурі, 2002. 288 с.

Михалец Ю. Ю. Особенности проявления лидерства в среде студенческой молодежи

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение теоретические типы лидерства среди студенческой молодежи, а также различные определения понятия «лидер» и «лидерство». Описываются различия между понятиями «лидер» и «руководитель». Рассматриваются особенности студенческой группы в студенческой среде.

Ключевые слова: лидер, авторитет, руководитель, лидерство, интеллектуальное лидерство, иницирующее лидерство, студенческая среда, студенческая группа.

Mikhalets Yu. Yu. Specificities of the manifestation of leadership among student youth

In the article the theoretical types of the leadership among students are analyzed and examined as well as different definitions of "leader" and "leadership". Leadership is a unique phenomenon of social life associated with the fulfillment of authoritative functions. The phenomenon of leadership is necessarily expected the presence of a leader in the group.

Key words: leader, authority, leadership, intellectual leadership, initiating leadership, student environment, student group.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СТРАТЕГІЯ ПОВЕДІНКИ»

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до визначення поняття «стратегія» та «стратегія поведінки» в різних наукових контекстах. Визначено типології стратегій поведінки. Зазначено, що стратегія поведінки є стійким комплексом дій, що веде до досягнення певної мети.

Ключові слова: поведінка людини, стратегія, стратегія поведінки, стратегія прийняття рішень, стратегія взаємодії, стратегія спілкування, альтернативні стратегії.

Постановка проблеми. Сучасна соціальна психологія дедалі більше уваги приділяє стратегіям поведінки. У першу чергу це зумовлено тим, що людина нерозривно пов'язана з соціальними умовами і, зіткнувшись із різними ситуаціями, використовує певну стратегію для досягнення або вирішення певного завдання. Інтерес до стратегій з'явився відносно недавно, але, незважаючи на це, вже сформований науковий підхід, який потребує осмислення, узагальнення та систематизації.

Соціологічний підхід до вивчення стратегій поведінки і життєвих стратегій розроблявся за кордоном У. Томасом, Ф. Знанецьким, Дж. Коулменом, Р. Мертоном, у вітчизняній науці – Т. Резнік, Ю.М. Резніком, В. Стегнієм, Р. Чередниченко, В. Ядовим. Соціально-психологічні коріння цих досліджень виявляються в роботах К. Абульханової-Славської, Є. Головахи, С. Рубінштейна.

Особливе значення в осмисленні поведінкових стратегій мають праці А. Альгіна, К. Балабанової, О. Бондаренко, Л. Гордона, В. Зубкова, Ю. Зубок, Т. Іванової, Л. Корель, А. Коршунова, Н. Корж, Р. Кошарної, Ю. Левади, В. Маркова, О. Максимової, Р. Морозової, К. Муздибаєвої, Н. Наумової, О. Омельченко, Н. Федотової, З. Хоткіної, В. Чистякова, В. Чупрова, О. Щепкіна, В. Щербакіної та ін.

Метою статті є аналіз теоретичних джерел щодо розгляду та систематизації наукових підходів до вивчення поняття «стратегія поведінки» на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Виклад основного матеріалу. Поведінка людини – це активна форма взаємодії із зовнішнім середовищем. Вона регулюється психікою. Значущими є як зовнішні, так і внутрішні впливи. Водночас процес формування поведінки відбувається під впливом соціально-історичного середовища та культурного досвіду. Вивчення феномена поведінки, його природи здійснювалося численними психологічними школами, які відрізняються

широкою варіативністю основних концепцій (П. Анохін, О. Асмолов, І. Бжалава, Л. Бурлачук, Ю. Галантер, Г. Залевський, В. Мерлін, Д. Міллер, Г. Олпорт, А. Прангішвілі, Д. Роттер, Б. Скіннер, Д. Узнадзе, З. Фрейд, Е. Фром, В. Ядов) [8, с. 12].

Дослідниця Л.П. Лабезна наголошує, що у різні історичні періоди дослідники намагалися відповідати на багато питань, що стосуються механізмів і самої природи поведінки та її стратегічності. Так, у типології особистості К. Юнга Л.П. Лабезна [8, с. 14] знаходить підтвердження стратегічності, тобто проходження генеральної лінії поведінки. К. Леонгард описує 12 типів поведінки людей і створює свою типологізацію, виділяючи т. зв. «акцентуації», які можна розцінити як опис стратегій поведінки. Вчений підкреслює необхідність особливо ретельно відстежувати невербальні форми інформації про поведінку, адже вони є найбільш достовірними, реально відбивають стан особистості, її готовність до актуалізації поведінки.

Б. Ананьєв, М. Басін, П. Гальперін, О. Ухтомський та багато інших дослідників займалися вивченням механізмів детермінації поведінки людини. Дослідження науковців розглядали різні аспекти послідовностей поведінкових кроків на різних рівнях організації поведінки. Розумова поведінка, алгоритми роботи мислення також є прикладами поведінкових стратегій (П. Гальперін, Ж. Піаже). Поведінка є цілеспрямованою системою послідовно виконуваних дій, які опосередковують практичний контакт організму з навколишніми умовами, що визначають ставлення живих істот до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження і розвиток їх життя, досягнення певних цілей.

Вже в самому визначенні сутності поведінки закладено поняття взаємозв'язку і спрямованості цього феномену, що наближає нас до розуміння стратегічності або стратегії поведінки. Саме слово «стратегія» привнесено в психологію з військового лексикону. Сенс будь-якої стратегії у плануванні

і втіленні в життя генеральної лінії, пов'язаної з основною метою, за допомогою використання і комбінування всіх доступних методів [12].

У цілому слід зазначити, що цей термін органічно увійшов у науковий простір сучасних наук і психології зокрема. Отже, у психологічному словнику під стратегією розуміють загальний план розв'язання завдань, діяльності, поведінки [7, с. 187]. В іншому психологічному словнику стратегія визначається як загальний план, процедура ведення психологічних досліджень [14].

Д.Д. Романовською [13] визначено, що різні дослідники вкладали в поняття «стратегія» різний зміст: моделі, послідовності процесу, схеми, способу розв'язання творчого завдання, методу, плану або засобу досягнення перемоги, успіху. Дж. Брунер досліджував стратегії засвоєння, збереження і використання інформації задля досягнення певної мети, Л. Засєкіна – метакогнітивні стратегії розв'язання задач, Ю. Козелецький – алгоритмічні стратегії, які є результатом процесу навчання, В. Моляко – стратегії творчої діяльності, Л. Орбан-Лембрик – стратегії розвитку організацій, С. Смульсон – інтелектуальні стратегії як систему правил перетворення об'єктів, Т.М. Титаренко – стратегії опанування, які спрямовані на подолання стресогенних впливів і підпорядковуються основній меті діяльності та стратегії самоконструювання [13; 15, с. 259].

Варто зазначити, що стратегії є тим механізмом, завдяки якому розкривається творчий потенціал особистості, який дозволяє впорядкувати процеси мислення і діяльності. З погляду В. Моляко, стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок, ознаку та визначається такими особистісними детермінантами, як: установки, знання, уміння і здібності.

Також Д.Д. Романовською було зауважено, що багато авторів, зокрема К. Абульханова-Славська, Г. Альтшуллер, І. Верткін, А. Маслоу, В. Моляко, В. Франкл, використовують термін «стратегія» у підході до розуміння шляху особистісної самореалізації (включаючи індивідуальні способи та методи діяльності, власний стиль, образ життя, життєвий темп і т. д.) й утверджують необхідність визначати стратегії діяльності особистісними. Стратегія завжди передбачає набір певних, індивідуально обраних засобів для подолання перешкод у досягненні поставленої мети [13].

За твердженням М.Б. Маринова, «Стратегія – це не досягнення будь-якою ціною важкодоступної мети, а вміння розпоряджатися ресурсами в межах певних просторово-часових характеристик, з метою найбільш повного розкриття якостей, притаманних цьому об'єкту» [9, с. 21].

На думку дослідника К.С. Фурсова, стратегія є стійкою, рефлексивною лінією поведінки індивіда щодо досягнення поставленої мети, яка спира-

ється на суб'єктивну оцінку ситуації в певній часовій перспективі [16, с. 223].

За визначенням А. Адлера, індивідуальні стратегії – це прагнення людини до самовдосконалення, переважно реалізації творчого «Я», шляхи компенсації комплексу неповноцінності, а також – соціальний інтерес як умова психологічного здоров'я і творчого довголіття [1].

Аналізуючи психологічні підходи, зустрічаємо у науковій літературі поняття «стратегія поведінки», «стратегія прийняття рішень», «стратегія взаємодії», «стратегія спілкування», «альтернативні стратегії».

Важливим для розуміння дефініції «стратегія поведінки» є підходи різних вчених. Наприклад, Л.Ф. Бурлачук та О.Ю. Коржова [3], визначають стратегію поведінки як особливий поведінковий синдром, що характеризується актуалізацією адаптивних механізмів психічної саморегуляції. В. Завацький стратегію визначає як спосіб, метод, алгоритм розв'язання проблеми, який впливає на здатність особистості до прогнозування [5, с. 144].

В.Л. Марищук розглядає стратегію поведінки як стійкий комплекс дій, бажаний суб'єктом для вирішення різних завдань його життєдіяльності. На думку автора, до складу стратегії поведінки входять як освоєні фізичні дії, так і сформовані способи обробки інформації, оцінки об'єктів і регуляції поведінки, в т. ч. поведінки, пов'язаної з ризиком [10, с. 138].

З погляду Н.В. Гришиної [4], поняття «стратегія поведінки» – це певна послідовність мисленнєвих і поведінкових актів, спрямованих на досягнення конкретної мети. У ході взаємодії здійснюється задоволення потреб у спілкуванні або інших будь-яких значущих для людини діях».

У психологічному словнику за ред. А.В. Петровського стратегія поведінки визначається як стійкий комплекс дій, якому віддає перевагу суб'єкт для вирішення різних завдань життєдіяльності, який складається в ході реальної життєдіяльності зі звичних дій, послідовність яких частково перебуває під контролем свідомості [7].

І. Трофімова вказує, що стратегія поведінки є більшою мірою результатом особистого вибору людини певних дій, і пов'язує її з ціннісними орієнтаціями, включаючи до складу стратегій поведінки як освоєні фізичні дії, так і сформовані способи обробки інформації, оцінки об'єктів і регуляції поведінки.

Т. Пономаренко [12] під стратегією поведінки визначає генеральний напрямок стійких форм поведінки (дій), збудованих у певній послідовності для досягнення результату мети. У якості головних характеристик виділяє цілеспрямованість і стійкість поведінки.

Слід зазначити, що в психології стратегії вивчаються частіше стосовно розумових дій (когнітивні

стратегії). Приклад – «стратегії прийняття рішень» в управлінській діяльності, що розглядаються А. Карповим. Інший приклад дослідження стратегій у психології – стратегії взаємодії (впливу на людину). У типології Г. Ковальова виділяються три основні стратегії психологічного впливу: «імперативна», «маніпулятивна» і «розвиваюча».

Імперативна стратегія відповідає «об'єктній», чи «реактивній», парадигмі в психології, відповідно до якої психіка й людина в цілому розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов. Використання імперативних методів впливу приводить найчастіше лише до зовнішнього короточасного підпорядкування з боку об'єкта впливу і не торкається глибинних структур його психічної організації. Імперативна стратегія найбільш доречна й ефективна в екстремальних ситуаціях, де потрібним є оперативне прийняття й виконання важливих для збереження системи рішень в умовах дефіциту часу, а також за регламентації ієрархічних відносин у системах «закритого» типу [6].

Маніпулятивна стратегія відповідає «суб'єктній» парадигмі, що ґрунтується на твердженні про активність та індивідуальну винахідливість психічного відображення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам впливає на психологічну інформацію, що надходить ззовні. Маніпулятивна стратегія реалізується головним чином за допомогою прийомів підсвідомого стимулювання, що «діють в обхід» психічного контролю, а також т. зв. маскувальних і конверсійних технік, що блокують систему психологічних захистів чи руйнують її, вибудовуючи натомість нову суб'єктивну просторово-часову організацію, нову модель світу.

Розвиваюча стратегія ґрунтується на «суб'єкт-об'єктній», чи «діалогічній», парадигмі де психіка виступає як відкрита система, що перебуває у постійній взаємодії, яка має внутрішній і зовнішній контури регулювання. Психіка розглядається як багатомірне й «інтерсуб'єктне» за своєю природою утворення. «Розвиваюча стратегія забезпечує, на відміну від двох інших стратегій, актуалізацію потенціалів власного розвитку кожної зі взаємодіючих між собою систем. Психологічними умовами реалізації такої стратегії впливу є діалог і обопільна відкритість. Це припускає, що дві системи в стані діалогу починають утворювати деякий спільний простір і часову довжину, створювати єдину «подію», у якій вплив (у традиційному, «суб'єкт-об'єктному» значенні цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем просторово-часовій єдності цих систем» [6, с. 41–49]. Діалог, як відкритий з обох боків процес, припускає не тільки досить високий рівень психологічної культури суб'єкта, але і той факт, що діалогу треба вчитися, й учитися постійно. Повинні бути організовані умови для такої діалогічної взаємодії.

Варто зазначити, що стратегії поведінки близькі в цілому до стратегій взаємодії в спілкуванні. Зокрема, Є. Доценко, розглядаючи рівні установок на взаємодію в міжособистісних відносинах, виділяє п'ять рівнів: домінування, маніпуляція, суперництво, партнерство, співдружність. Критерієм розрізнення установок є ступінь симетричності – асиметричності відносин, ставлення до іншого як засобу або цінності. О. Сидоренко на підставі симетричності – асиметричності розрізняє конструктивні і деструктивні види впливу, що також прямо співвідноситься зі стратегіями поведінки в конфлікті.

До стратегій поведінки близькі також форми поведінки в процесі спілкування або техніки спілкування, що визначаються як сукупність установок суб'єкта спілкування, правил і конкретних прийомів реагування.

Ю.П. Платонов розрізняє стратегії спілкування і стратегії взаємодії. Він виділяє стратегії спілкування трьох типів, кожен із яких має двополярний прояв: 1) відкритий – закритий; 2) монологічний – діалогічний; 3) рольовий – особистісний. Під стратегіями взаємодії Ю.П. Платонов розуміє «сукупність домінуючих особливостей поведінки людини у взаєминах з іншими людьми, які виявляються в тій чи іншій соціальній ситуації» [11, с. 342] й описує п'ять основних, загальноприйнятих стратегій взаємодії: суперництво, компроміс, співробітництво, пристосування, уникнення. У цьому ж контексті автор виділяє асертивність особистості, визначаючи її як «якість альтернативної поведінки, орієнтованої на компроміс і співробітництво як провідні стратегії взаємодії» [11].

Альтернативні стратегії поведінки Д. Басс розглядає з позиції еволюційної психології як прояви індивідуальних відмінностей у рішенні адаптивних проблем. Вирішення проблем соціальної адаптації, за Д. Бассом, включає в себе взаємодії в статусних ієрархіях, формування соціальних альянсів, отримання користі з інших людей і вирішення конфліктів із родичами. Наприклад, для досягнення того чи іншого статусного положення (домінування) підлітки використовують просоціальні та примусові стратегії. Виділено три фундаментальні стратегії формування ієрархії: обман і маніпуляція, формування позитивного враження і працьовитість. Д. Басс також виявив 12 різних стратегій впливу на людей із метою отримання ресурсів від них. Так, малосимпатичні люди найчастіше вдаватимуться до примусових стратегій (наприклад, вимоги, критики, крики) для отримання бажаного. Емоційно-нестійкі люди використовують для тих же цілей інфантильні стратегії (образливість, незадоволений вигляд, скиглення) [2].

Н. Гришина підкреслює аспект цілеспрямованості, визначаючи стратегію поведінки як певну послідовність розумових і поведінкових актів,

спрямованих на досягнення конкретної мети. Автор в описі різних форм реагування використовує поняття «відхід», «боротьба» і «діалог». Відхід від конфліктної взаємодії інтерпретується як уникнення, ігнорування конфлікту; боротьба з собою або з партнером – як спроба придушення конфлікту; діалог «об'єднує стратегії пошуку подолання конфлікту за допомогою вибору оптимальної альтернативи його рішення, інтеграції протистоянь позиції або вироблення компромісу між ними» [4, с. 226–227].

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз вивчення поняття «стратегія поведінки» на сучасному етапі розвитку психологічної науки, ми визначили, що стратегії поведінки розглядаються різними науковими напрямками і трактуються відповідно. Таким чином, з огляду на вищесказане, ми зазначаємо, що стратегія поведінки розуміється як спрямованість поведінки та стійкий комплекс дій, що ведуть до досягнення певної мети, і включають у себе динамічні стереотипи, розумові стратегії і способи емоційного реагування на ситуації міжособистісної взаємодії.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: МПО Прагма, 1993. 175 с.
2. Басс Д. Как эволюционная психология объясняет индивидуальность личностей и индивидуальные особенности. URL: <http://ethology.ru/library/?id=347>.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособ. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
5. Завацький В. Вплив стратегії соціальної поведінки особистості на її здатність до антиципації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 4. С. 143–147.
6. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 41–49.
7. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
8. Лабезна Л.П. Соціально-психологічні детермінанти адаптивної копінг-поведінки студентської молоді в освітніх закладах різного типу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Сєверодонецьк, 2017. 265 с.
9. Маринов М.Б. Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе / отв. ред. Ю.Г. Волков. Москва: Изд-во Социально-гуманитарные знания, 2008. С. 20–37
10. Маришук В.Л. Особенности поведения человека в экстремальных условиях. Психология и педагогика, военная психология / под ред. А.Г. Маклакова. СПб., 1997. С. 136–140.
11. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
12. Пономаренко Т.И. Установка как фактор формирования стратегии поведения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 1998. 29 с.
13. Романовська Д.Д. Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2013. 270 с.
14. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 568 с.
15. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.
16. Фурсов К.С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования. Вопросы образования. 2006. № 2. С. 222–240.

Мойсеенко В. В. Теоретический обзор основных подходов к изучению понятия «стратегия поведения»

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к определению понятий «стратегия» и «стратегия поведения» в разных научных контекстах. Определены типологии стратегий поведения. Отмечено, что стратегия поведения является устойчивым комплексом действий, ведущим к достижению определенной цели.

Ключевые слова: поведение человека, стратегия, стратегия поведения, стратегия принятия решений, стратегия взаимодействия, стратегия общения, альтернативные стратегии.

Moiseienko V. V. Theoretical review of the main approaches to the study of the concept “behavior strategy”

The article analyses and are submitted to the main theoretical approaches to the definition of strategy and the behavioral strategy in different scientific contexts. Are defined the typology of strategies. Noted that the strategy is a sustainable set of actions leading to the achievement of a certain goal.

Key words: human behavior, strategy, strategy, strategy decision making, strategy, interaction, communications strategy, alternative strategies.

ВИВЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СТЕРЕОТИПИ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми формування стереотипів в інформаційному суспільстві у період суспільних трансформацій. У статті представлена авторська методика, спрямована на вивчення уявлень про стереотипи у студентів. Проаналізовано результати емпіричного дослідження уявлень про стереотипи у студентів-психологів.

Ключові слова: стереотип, стереотипізація, інформаційне середовище, суспільні трансформації.

Постановка проблеми. Проблема існування стереотипів у людському суспільстві не є новою, проте актуальність її в наш час не викликає сумніву. Сьогодні висуває підвищені вимоги до кожної особистості, яка живе в інформаційному суспільстві. Сучасна людина опиняється у вирі різноманітної інформації, зростає інформаційний потік на свідомість особистості.

В умовах суспільних трансформацій актуалізується проблема формування стереотипів, шаблонів мислення, патернів поведінки тощо. Це також зумовлено і підвищеним потоком інформації на особистість, і необхідністю виконання безлічі справ в обмежені терміни. Тому існування старих і формування нових стереотипів у таких умовах є незаперечним явищем. Саме цим зумовлена актуальність досліджуваної теми.

Проведений теоретико-психологічний аналіз сучасних досліджень засвідчив, що проблема формування стереотипів і явище стереотипізації в період суспільних трансформацій цікавлять багатьох дослідників. Феномен стереотипу активно представлений у сучасних наукових дослідженнях О. Блинової, Л. Потапенко, Л. Огородник, О. Химович, О. Самкової та ін.

У науковій праці О.Є. Блинової основна увага акцентується на особливостях впливу соціальних стереотипів на становлення світоглядних орієнтацій особистості і зазначається, що психологічні причини формування соціального стереотипу як універсального компонента людської свідомості пов'язані з особливостями сприйняття навколишнього світу [1]. Л.М. Огородник у своєму дослідженні розкриває сутність поняття «стереотип» та визначає основні шляхи подолання стереотипів у процесі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності [2]. Л. Потапенко досліджує властивості, механізми та функціонування стереотипу як одного із засобів репрезентації «Іншого» [3]. О.М. Самкова приділяє увагу вивченню особливостей формування стереотипів професії у пси-

хологів, визначає основні джерела формування соціального стереотипу професії [4]. О. Химович визначає основні підходи, які є підґрунтям для наукового осмислення феномена стереотипізації як складової частини соціокультурного середовища [6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення авторської методики для вивчення уявлень про стереотипи та психологічний аналіз результатів пілотажного дослідження, спрямованого на вивчення уявлень про стереотипи у студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2017 р. було проведене пілотажне дослідження, спрямоване на вивчення уявлень про стереотипи серед студентів різних курсів (1, 5 та 7 курс) Київського університету імені Б. Грінченка. Загалом у дослідженні брали участь 37 осіб, із них – 6 чоловічої статі та 31 – жіночої, що навчаються за спеціальністю «Практична психологія».

Для дослідження уявлень про стереотипи у студентів – майбутніх психологів була розроблена авторська методика, яка включала питання-твердження, що охоплювали три основні складники уявлень про стереотипи, а саме – когнітивний, емоційний і поведінковий. Таким чином, всі питання-твердження анкети умовно можна згрупувати за цими трьома компонентами. Питання-твердження анкети представлені у табл. 1.

Студентам необхідно було визначити власне ставлення до запропонованих тверджень: або повністю погодитися (відповідь: так), або частково погодитися (швидше так, ніж ні), або ж не погодитися (відповідь: ні), чи частково не погодитися (швидше ні, ніж так). Отримані результати за всією вибіркою представлені у табл. 2.

Проаналізуємо отримані в процесі дослідження результати за всіма питаннями-твердженнями, представленими в анкеті. Для полегшення обробки результатів всі варіанти відповідей можна умовно поділити на дві групи: а) ствердні, або

позитивні (так; швидше так, ніж ні); б) заперечні, або негативні (ні; швидше ні, ніж так).

На перше питання-твердження «У своєму житті я часто користуюся стереотипами» більшість учасників опитування (25 осіб) дали негативну відповідь (ні – 21,6%; швидше ні, ніж так – 46%). Це означає, що на свідомому рівні більшість учасни-

ків опитування уникає використання стереотипів у повсякденних життєвих ситуаціях. 12 осіб дали позитивну відповідь щодо використання стереотипів у повсякденному житті (так – 2,7%; швидше так, ніж ні – 29,7%), що може свідчити про відсутність негативного ставлення до існування стереотипів у цілому.

Таблиця 1

Питання-твердження, що представлені в анкеті, та співвіднесення їх із відповідними компонентами

№ п/п	Питання-твердження	Компонент до якого належить твердження		
		когнітивний	емоційний	поведінковий
1.	У своєму житті я часто користуюся стереотипами			+
2.	Стереотипи полегшують життя людини й економлять час			+
3.	Користуючись стереотипами, людина легко може помилитися	+		
4.	У використанні стереотипів у повсякденному житті я не бачу нічого поганого		+	
5.	Стереотипи звужують поле пошуку у вирішенні проблем і дають можливість знайти оптимальне рішення	+		
6.	Стереотипами користуються лише люди недалекоглядні, а також ті, що мислять поверхово	+		
7.	Використання стереотипів у житті може мати і негативні наслідки		+	
8.	Сучасне життя неможливе без стереотипів	+		
9.	Я негативно ставлюся до існування стереотипів у суспільстві		+	
10.	Професійні стереотипи можуть зашкодити професійній діяльності	+		
11.	Професійні стереотипи полегшують професійну діяльність			+
12.	Використання професійних стереотипів – це шлях до професійної деформації особистості			+

Таблиця 2

Результати дослідження уявлень про стереотипи у студентів-майбутніх психологів

№ п/п	Питання-твердження	Варіанти відповідей (кількість осіб та %)			
		Так	Швидше так, чим ні	Ні	Швидше ні, чим так
1.	У своєму житті я часто користуюся стереотипами	1 (2,7%)	11 (29,7%)	8 (21,6%)	17 (46%)
2.	Стереотипи полегшують життя людини й економлять час	4 (10,8%)	7 (19%)	13 (35,1%)	13 (35,1%)
3.	Користуючись стереотипами, людина легко може помилитися	24 (65%)	13 (35%)	0	0
4.	У використанні стереотипів у повсякденному житті я не бачу нічого поганого	2 (5,4%)	10 (27%)	6 (16,2%)	19 (51,3%)
5.	Стереотипи звужують поле пошуку у вирішенні проблем і дають можливість знайти оптимальне рішення	5 (13,5%)	13 (35,1%)	13 (35,1%)	6 (16,2%)
6.	Стереотипами користуються лише люди недалекоглядні, а також ті, що мислять поверхово	8 (21,6%)	18 (48,6%)	5 (13,5%)	5 (13,5%)
7.	Використання стереотипів у житті може мати і негативні наслідки	23 (62,1%)	13 (35,1%)	1 (2,7%)	0
8.	Сучасне життя неможливе без стереотипів	11 (29,7%)	7 (19%)	12 (32,4%)	7 (19%)
9.	Я негативно ставлюся до існування стереотипів у суспільстві	6 (16,2%)	19 (51,3%)	6 (16,2%)	6 (16,2%)
10.	Професійні стереотипи можуть зашкодити професійній діяльності	19 (51,3%)	14 (37,8%)	0	4 (10,8%)
11.	Професійні стереотипи полегшують професійну діяльність	1 (2,7%)	12 (32,4%)	15 (40,5%)	9 (24,3%)
12.	Використання професійних стереотипів – це шлях до професійної деформації особистості	11 (29,7%)	17 (46%)	6 (16,2%)	3 (8,1%)

Несподіваними виявилися відповіді на друге питання-твердження «Стереотипи полегшують життя людини й економлять час». Як свідчить проведений теоретичний аналіз психологічної літератури, однією з позитивних сторін стереотипів є можливість зекономити час і зусилля людини для більш важливих мисленнєвих задач [5]. Проте більшість учасників опитування (26 осіб) негативно оцінили це твердження (ні – 35,1%; швидше ні, ніж так – 35,1%). Отримані дані можуть свідчити про те, що більшість опитуваних або не знає про функції стереотипів у суспільстві, або ж власне негативне ставлення до них не дозволяє помітити позитивні аспекти існування стереотипів. Серед опитуваних 11 осіб погодилися з другим твердженням (так – 10,8%; швидше так, ніж ні – 19%).

Лише позитивні відповіді учасники опитування дали на третє питання-твердження «Користуючись стереотипами, людина легко може помилитися» – 37 осіб (так – 65%; швидше так, ніж ні – 35%). Очевидно, що зазначене твердження є істинним і широковідомим, і тому всі опитовані цілком із ним погодилися.

На четверте питання-твердження «У використанні стереотипів у повсякденному житті я не бачу нічого поганого» учасники опитування дали різні відповіді. Більшість опитуваних (25 осіб) дали негативну відповідь (ні – 16,2%; швидше ні, ніж так – 51,3%). Тобто, 67,5% учасників опитування бачать «погане» у використанні стереотипів у повсякденному житті, в них є таке усвідомлення. 12 осіб позитивно ставиться до використання стереотипів у повсякденному житті (так – 5,4%; швидше так, ніж ні – 27%), хоча й усвідомлюють, що, користуючись стереотипами, людина легко може помилитися (відповіді на друге твердження).

Цікавими виявилися відповіді учасників дослідження на п'яте питання-твердження «Стереотипи звужують поле пошуку у вирішенні проблем і дають можливість знайти оптимальне рішення», у цьому разі позитивні відповіді (так – 13,5%; швидше так, ніж ні – 35,1%) та негативні (ні – 35,1%; швидше ні, ніж так – 16,2%) відповіді розподілилися майже порівну. Таке твердження здається правильним на перший погляд, але все ж таки вимагає замислитися над ним.

На шосте питання-твердження «Стереотипами користуються лише люди недалекоглядні, а також

ті, що мислять поверхово» більшість учасників дослідження (26 осіб) відповіли позитивно (так – 21,6%; швидше так, ніж ні – 48,6%), тоді як негативну відповідь дали 10 осіб (ні – 13,5%; швидше ні, ніж так – 13,5%). А от щодо сьомого питання-твердження «Використання стереотипів у житті може мати і негативні наслідки», то тут всі опитовані виявилися майже однотайними. Так, погодилися із цим твердженням 36 осіб (так – 62,1%; швидше так, ніж ні – 35,1%), і лише один учасник дослідження не погодився із цим твердженням. Майже порівну розподілилися відповіді опитуваних на восьме питання-твердження «Сучасне життя неможливе без стереотипів». Зокрема, погодилися з цим твердженням 18 осіб (так – 29,7%; швидше так, ніж ні – 19%), а негативну відповідь дали 19 осіб (ні – 32,4%; швидше ні, ніж так – 19%).

Дев'яте питання-твердження «Я негативно ставлюся до існування стереотипів у суспільстві» вимагало від учасників опитування визначити власне емоційне ставлення до існування стереотипів. Більшість учасників дослідження (25 осіб) погодилися з цим твердженням (так – 16,2%; швидше так, ніж ні – 51,3%), не погодилися з цим твердженням 12 осіб (ні – 16,2%; швидше ні, ніж так – 16,2%). Таким чином, більшість опитуваних негативно ставиться до існування стереотипів у суспільстві.

Десяте питання-твердження «Професійні стереотипи можуть зашкодити професійній діяльності» стосувалося уявлень студентів про стереотипи професійної діяльності для з'ясування наявності знань у студентів про цю проблему. Відповіді на це питання-твердження показали наявність у студентів знань про професійні стереотипи. Так, із поданим твердженням погодилися 33 особи (так – 51,3%; швидше так, ніж ні – 37,8%), а не погодилися 4 учасники дослідження (швидше ні, ніж так – 10,8%).

Різними виявилися відповіді учасників опитування на одинадцяте питання-твердження «Професійні стереотипи полегшують професійну діяльність», що також стосувалося проблеми професійних стереотипів. Більшість опитуваних (24 особи) не погодилися з цим твердженням (ні – 40,5%; швидше ні, ніж так – 24,3%). Позитивну відповідь на це твердження дали 13 осіб (так – 2,7%; швидше так, ніж ні – 32,4%).

На дванадцяте питання-твердження «Використання професійних стереотипів – це шлях до професійної деформації особистості» більшість учасників (28 осіб) дали позитивну відповідь (так – 29,7%; швидше так, ніж ні – 46%), не погодилися з твердженням 9 осіб (ні – 16,2%; швидше ні, ніж так – 8,1%). Таким чином, можна констатувати, що більшість опитуваних все ж таки усвідомлюють тісний зв'язок між професійними стереотипами

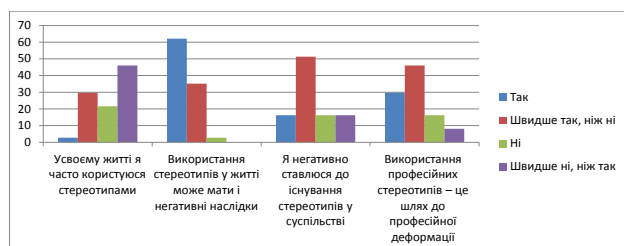


Рис. 1. Результати за деякими питаннями опитувальника

та професійною деформацією. Найбільш цікаві результати подані у вигляді діаграм (рис. 1).

Висновки. Стереотип є невід'ємним елементом пізнання і свідомості в сучасному суспільстві. Тому дослідження соціальних стереотипів, їх особливостей є досить перспективними, зважаючи на ті трансформації, які переживає суспільство. Стереотип функціонує на основі сприйняття, не пов'язаного з прямим досвідом. Чимало стереотипів виникає стихійно і спонтанно через потребу економії уваги у процесі засвоєння досвіду інших людей і попередніх поколінь, досвіду, закріпленого у вигляді звичних уявлень. Вони формуються шляхом неодноразового смислового й емоційного акцентування свідомості людей на тих чи інших явищах, подіях, багаторазового їх сприйняття та фіксування у пам'яті.

Стереотипи виступають відносно стійкими формами реагування особистості на конкретну ситуацію, впливають на її ставлення до об'єкта, що проявляється як на свідомому, так і несвідомому рівнях, частіше в умовах обмеженого часу чи браку інформації. Стереотипи є обов'язковими компонентами когнітивної сфери людини, мають психофізіологічне підґрунтя і впливають на формування оцінних суджень та уявлень про об'єкти.

Зазначені теоретичні аспекти підтверджуються результатами проведеного пілотажного дослідження, спрямованого на вивчення уявлень про стереотипи у студентів-психологів. У цілому на когнітивному рівні студенти володіють необхідною інформацією про стереотипи, їх формування та функціонування, а також вплив на професійну діяльність. Зокрема, на свідомому рівні більшість учасників опитування уникають використання стереотипів у повсякденних життєвих ситуаціях і негативно ставиться до існування стереотипів у суспільстві, усвідомлюють тісний зв'язок між професійними стереотипами та професійною деформацією. Всі опитувані погоджуються з думкою про те, що, користуючись стереотипами, можна легко помилитися. Результати проведеного пілотажного дослідження надалі враховува-

тимуться у розробці відповідних навчальних курсів для студентів-психологів з метою отримання студентами ґрунтовніших знань про стереотипи, їх функції у суспільстві та явища стереотипізації в умовах суспільних трансформацій.

Література:

1. Блинова О.Є. Роль соціальних стереотипів у становленні світоглядних орієнтацій особистості. Психологія і особистість. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка. 2015. № 2 (8). С. 58–70.
2. Огородник Л.М. Стереотип як соціально-психологічний феномен у контексті підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності. Педагогічний дискурс: збірник наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2009. Вип. 6. С. 142–145.
3. Потапенко Л. Стереотип як засіб репрезентації «Іншого» в діяльності. Наукові записки. Серія «Культурологія». Матеріали VI Міжнародної наук. конференції «Культура в горизонті сталих і плінних ідентичностей» (12–13 квітня 2013 р., м. Острогож). Ч. 2. С. 337–340.
4. Самкова О.М. Особливості формування стереотипів професії у психологів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К.: Гнозис, 2016. С. 69–76.
5. Ткачишина О.Р. Особливості формування стереотипів в умовах суспільних трансформацій. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К.: Гнозис, 2016. С. 114–121.
6. Химович О. Стереотип: теоретико-методологічні підходи до інтерпретації. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2013. Вип. 59–60. С. 66–76.

Ткачишина О. Р. Изучение представлений о стереотипах у студентов-психологов

Статья посвящена анализу проблемы формирования стереотипов в информационном обществе в период общественных трансформаций. В статье представлена авторская методика, направленная на изучение представлений о стереотипах студентов. Проанализированы результаты эмпирического исследования представлений о стереотипах студентов-психологов.

Ключевые слова: стереотип, стереотипизация, информационная среда, общественные трансформации.

Tkachyshyna O. R. Studying of representations about stereotypes at students-psychologists

The article is devoted to the analysis of the problem of formation of stereotypes in the information society during the period of social transformations. The article presents the author's technique aimed at studying the perceptions of stereotypes in students. The results of empirical research on stereotypes of students-psychologists are analyzed.

Key words: stereotype, stereotyping, information environment, social transformations.

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:37.013.42 (343)

Є. Ю. Бараш

доктор юридичних наук, доцент,
заслужений діяч науки і техніки України,
начальник
Інститут кримінально-виконавчої служби

Ю. Ю. Бойко-Бузиль

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної психології
Інститут кримінально-виконавчої служби

М. М. Чичуга

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Інститут кримінально-виконавчої служби

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЛІКАЦІЯ РЕЛІГІЇ В РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ В УКРАЇНІ

У статті представлено узагальнені результати теоретико-емпіричного дослідження психологічної єдності та значення релігії в ресоціалізації засуджених. Визначено особливості задоволення духовних потреб засуджених. Розкрито перспективи душпастирства в системі виконання покарань в Україні.

Ключові слова: релігія, віра, засуджений, виправлення, ресоціалізація.

Постановка проблеми. Протягом багатьох століть релігія унікально впливала на реалізацію пенітенціарної функції держави. Саме з релігійних постулатів до практики виконання покарань прийшли ідеї покаяття, ресоціалізації, довіри, збереження самої особистості в місцях позбавлення волі – усі ті провідні ідеї, на основі яких ми нині розбудовуємо Державну кримінально-виконавчу службу України (далі – ДКВС України). Отже, підтримання таких важливих традицій пенітенціарного служіння та відродження душпастирства в місцях несвободи потребує аналізу ролі та значення релігії в ресоціалізації засуджених в Україні, що і зумовило мету проведеного теоретико-емпіричного дослідження.

Сьогодні система виконання покарань України спрямована на тісне співробітництво з релігійними організаціями, які опікуються духом милосердя та любові до ближнього, закликають тих, хто став на шлях злочину, до очищення, каяття, примирення з Богом та суспільством. Нині ДКВС України тісно співпрацює майже з 25 релігійними конфесіями, серед яких Українська православна церква, Українська греко-католицька церква, Українська римо-католицька церква, Християни Віри Євангельської, Євангельські християни-баптисти, Адвентисти Сьомого Дня, Свідки Єгови,

мусульмани. Саме представники релігійних організацій закликають суспільство до духовного розуміння та безоціночного прийняття людини, яка помилилася.

Обрані нами проблематиці присвячені роботи М. Бандурки, Є. Бараша, О. Джузи, О. Колба, М. Костицького, С. Максименка, А. Музики, К. Пантелея, І. Пахомова, Г. Радова, М. Супруна, В. Яценка й інших відомих учених і практиків, які науково обґрунтовують доцільність дослідження впливу релігії на виправлення та ресоціалізацію засуджених в органах і установах виконання покарань та пробації Міністерства юстиції України.

Мета статті – дослідження психологічної експлікації релігії в ресоціалізації засуджених в Україні.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу нормативно-правових актів знаходимо, що в Законі України від 14 травня 2015 р. № 419–VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо регулювання діяльності священнослужителів (капеланів) в органах і установах, що належать до сфери управління ДПтС України» передбачено надання душпастирської опіки засудженим та особам, взятим під варту [1]. У ст. 128 Кримінально-виконавчого кодексу України зазначено, що душпастирська опіка засуджених перед-

бачає діяльність в установах виконання покарань священнослужителів (капеланів) та спрямована на задоволення релігійних потреб засуджених, їх духовне виховання [4]. У «Положенні про Душпастирську раду з питань релігійної опіки у пенітенціарній системі України», затвердженому наказом Міністерства юстиції від 5 липня 2017 р. № 2170/5, наголошено на нагальній необхідності організації та впровадження заходів душпастирської опіки серед засуджених та осіб, узятих під варту [3].

З метою позитивних змін особистості засудженого, а також підвищення ефективності соціально-виховної роботи із засудженими Міністерством юстиції України розроблені та затверджені програми диференційовано-виховного впливу на засуджених: «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної залежності», «Подолання наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення». Саме програма «Духовне відродження», яка передбачає формування в засуджених зрілої морально-етичної свідомості, каяття в скоєному злочині, є складовою частиною процесу виправлення та ресоціалізації засуджених, їхнього становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам [2].

Зазначимо, що в установах виконання покарань України функціонують храми, каплиці, молитовні кімнати. Також триває будівництво й облаштування нових культових споруд [3]. Це дає можливість засудженим брати участь у заходах релігійних організацій, які відвідують установу, відвідувати богослужіння й інші релігійні заходи, які проводять священнослужителі в установі, брати участь у заходах пізнавальної спрямованості, навчатися в школі духовної просвіти, переглядати кіно-, відеофільми та телевізійні передачі, прослуховувати радіопередачі релігійного характеру, ознайомлюватися з релігійною пресою, відвідувати бібліотеку для читання духовної літератури, брати участь у заходах добровільного благоустрою культових приміщень і прилеглих до них територій, займатися художньо-прикладною та літературною творчістю [2]. Зазначимо, що зустрічі священнослужителів (капеланів) із засудженими надаються у вільний від роботи (навчання) час, без обмежень кількості побачень, у визначеному адміністрацією установи місці. Адміністрація установ сприяє забезпеченню конфіденційності зустрічей засуджених із священнослужителями [4]. Також засудженим надається можливість виготовляти твори та брати участь у виставках декоративно-прикладного мистецтва за релігійною тематикою.

За даними статистики 2017 р., чисельність засуджених, які активно відвідують духовно-просвітницькі заходи, становить 12 480 осіб, це

майже 22% від загальної кількості засуджених та осіб, узятих під варту. Для задоволення релігійних потреб засуджених та персоналу в усіх установах ДКВС України 2017 р. функціонує приблизно 267 об'єктів культових релігійних споруд, що засвідчує беззаперечну готовність як засуджених, осіб, узятих під варту, так і персоналу до отримання духовної допомоги та підтримки.

Релігія є надзвичайно ефективним засобом впливу на моральність та духовність особистості. Розвиток релігійної свідомості передбачає безумовне дотримання людиною відповідних заповідей, моральних принципів і норм. Духовно-моральний вплив релігії на людину виконує психотерапевтичну і компенсаторну функції завдяки здатності релігії утїшати, пом'якшувати стан стресу, виступати моральним стимулятором та сприяти моральному очищенню [5, с. 19]. Успішній ресоціалізації засуджених сприяє здатність релігії ефективно впливати на моральність та духовність особистості, спонукаючи людину до дотримання принципів і норм. Нині наявний особливий запит на духовну підтримку серед самих засуджених. Незважаючи на те, що релігія є складним феноменом, оскільки охоплює не тільки уявлення людей про надприродне, тобто релігійну свідомість, але й передбачає реальні релігійні дії. Саме релігія допомагає збереженню (поновленню) благополучних стосунків засуджених з їхніми родинами, налагодженню теперішніх стосунків у ситуації обмеження (позбавлення) свободи. Коли засуджені не мають зовнішньої підтримки від рідних та близьких, дає їм духовний спокій, тепло та віру в майбутнє.

Вищезазначене відображене в результатах проведеного нами емпіричного дослідження. Дослідно-експериментальна робота була реалізована в березні 2018 р. серед засуджених, які відбувають кримінальні покарання в органах та установах виконання покарань, суб'єктів пробації та здобувачів Інституту кримінально-виконавчої служби та Національної академії внутрішніх справ. Загальна кількість вибірки становила 392 особи віком від 17 до 55 років, серед них: 190 засуджених, 106 суб'єктів пробації та 96 здобувачів.

На етапі емпіричного дослідження використано стандартизовані психодіагностичні методики (тест для виявлення індивідуальної структури релігійності Ю. Щербатих, тест «Навіюваність» С. Клаучек, В. Деларю, три шкали психодіагностичного тесту В. Мельникова, Л. Ямпольського) та анкету релігійних орієнтацій І. Богдановської як допоміжний метод дослідження. У таблиці 1 представлено результати статистичного оброблення емпіричних даних.

Відповідно до отриманих результатів за тестом виявлення індивідуальної структури релігійності Ю. Щербатих, з'ясовано таке:

– схильність до ідеалістичної філософії більше притаманна засудженим ($6,04 \pm 2,47$), які сприймають релігію як частину духовної культури, філософське обґрунтовують існування Бога, розмірковують про його природу, відношення до світу та людини. Однак варто зауважити, що отримані результати вказують на те, що поняття «Бог» засудженими трактується досить неоднозначно. Засуджені вірять у Бога незалежно від їхнього віросповідання, тобто не розділяють Бога в православних, греко-католиків, протестантів тощо;

– показники ставлення до магії майже однакові в усіх групах досліджуваних, що можна пояснити сучасними тенденціями суспільства, зверненням людей до так званих «бабок», ворожок, до послуг астрологів, нумерологів, що нині є модною тенденцією;

– тенденція особистості знаходити в релігії підтримку та втіху більше притаманна засудженим ($6,04 \pm 4,04$) та здобувачам ($5,917 \pm 2,39$), саме в критичні періоди життя як одні, так і інші звертаються до релігії. Однак різниця полягає в тому, що засуджені звертаються до Бога, бо залишаються на одинці зі своїми проблемами, зі своїм розумінням обставин, в які вони потрапили, а здобувачі – у важливих ситуаціях, коли йдеться про важливе рішення;

– зовнішні ознаки релігійності більше характерні для здобувачів ($6,40 \pm 2,20$) та суб'єктів пробації ($6,378 \pm 2,87$), оскільки вони не обмежені у своєму віровиявленні, на відміну від засуджених, які перебувають у місцях позбавлення волі, вимушені дотримуватися відповідного режиму та наданих адміністрацією установи релігійних можливостей;

– цікавість до псевдонауки в усіх групах респондентів має найнижчі значення, здобувачі демонструють найменші значення ($4,06 \pm 2,44$). Як було зазначено, нині наявна модна тенденція щодо потойбічного, однак це лише цікавість, яка не передбачає практичних дій і безмірної віри в загадкові явища;

– тенденція вірити у Творця і визнавати наявність вищої сили, яка створила світ, притаманна всім досліджуваним, бо наше суспільство є релігійним;

– виявилось, що наявність релігійної самосвідомості більше притаманна засудженим ($5,75 \pm 2,89$), оскільки вони відкриті до віри, бо релігійні обряди та традиції, які проводяться в місцях відбування покарань, є ніби «свіжим ковтком повітря», можливістю поспілкуватися, отримати позитивний досвід та наповнити своє серце добром і теплом;

– ставлення до релігії як до зразка моральних норм поведінки більше характерне для засуджених ($5,13 \pm 2,52$), бо саме віра покликана допомогти усвідомити свій вчинок і покаятися.

Результати тесту «Навіюваність» С. Клаучека, В. Деларю демонструють, що більш схильними до навіюваності є здобувачі ($12,23 \pm 1,38$), а меш схильними – засуджені ($11,27 \pm 1,09$). Отримані дані цілком зрозумілі, бо засуджені є більше підозрілими, вони нікому не довіряють через обставини, в які потрапили.

За допомогою шкал психодіагностичного тесту В. Мельникова, Л. Ямпольського ми з'ясували, що найвищі показники нейротизму притаманні засудженим ($5,33 \pm 2,07$), найвищі показники розторможеності – суб'єктам пробації ($4,94 \pm 1,80$), найнижчі показники депресії – здобувачам ($3,82 \pm 2,21$). Отже, саме засуджені потребують психологічної підтримки, особливо релігійної психотерапії.

Для визначення статистично значущих відмінностей між показниками релігійності та рис і характеристик особистості засуджених, які відбувають кримінальні покарання, суб'єктів пробації та здобувачів ми використали t-критерій Ст'юдента.

У результаті статистичного оброблення даних виявлено вищу схильність до ідеалістичної філософії в засуджених, ніж у суб'єктів пробації, водночас засудженим притаманна вища релігійна самосвідомість, оскільки для них релігія більшою мірою є підтримкою та втіхою. Однак суб'єктам пробації властиві зовнішні ознаки релігійності.

Таблиця 1

Результати статистичного оброблення емпіричних даних респондентів

Показники	Засуджені	Пробація	Здобувачі
Гносеологія релігійності	$6,04 \pm 2,47$	$5,61 \pm 2,37$	$5,75 \pm 2,44$
Ставлення до магії	$5,09 \pm 2,66$	$5,17 \pm 2,79$	$5,06 \pm 2,56$
Релігія як підтримка та втіха	$6,04 \pm 4,04$	$5,35 \pm 2,48$	$5,917 \pm 2,39$
Зовнішні ознаки релігійності	$6,06 \pm 2,59$	$6,378 \pm 2,87$	$6,40 \pm 2,20$
Цікавість до «псевдонауки»	$4,56 \pm 2,32$	$4,68 \pm 2,65$	$4,06 \pm 2,44$
Віра у Творця й існування вищої сили	$5,66 \pm 2,78$	$5,46 \pm 2,77$	$5,52 \pm 2,33$
Релігійна самосвідомість	$5,75 \pm 2,89$	$5,20 \pm 3,29$	$5,38 \pm 2,88$
Релігія як зразок моральних норм поведінки	$5,13 \pm 2,52$	$4,96 \pm 2,71$	$4,19 \pm 2,48$
Навіюваність	$11,27 \pm 1,09$	$11,49 \pm 1,22$	$12,23 \pm 1,38$
Нейротизм	$5,33 \pm 2,07$	$4,89 \pm 2,27$	$4,27 \pm 2,14$
Депресія	$4,61 \pm 1,98$	$4,42 \pm 2,25$	$3,82 \pm 2,21$
Розторможеність	$4,59 \pm 1,67$	$4,94 \pm 1,80$	$4,52 \pm 1,64$

Також виявлено вищий рівень нейротизму в засуджених порівняно з рівнем у суб'єктів пробації, який вказує на стан їхнього спокою, активність, схильність до конкуренції, вимогливості до себе. У суб'єктів пробації виявлено вищий рівень впертості і нестриманості.

Порівняльний аналіз даних щодо засуджених і здобувачів виявив статистично значущі відмінності між показником індивідуальної релігійності, а саме ставленням до релігії як до зразка моральних норм поведінки. Отримані дані засвідчують, що для засуджених релігія є більшою мірою зразком моральних норм поведінки, ніж для здобувачів. Також знайдено відмінності між показниками нейротизму та депресії засуджених і здобувачів, що вказує на вищий рівень тривожності, нерішучості, чутливості, невпевненості в собі та поганого настрою в засуджених. Крім того, виявлено відмінності між рівнем навіюваності в засуджених та здобувачів. Вищий рівень навіюваності притаманний здобувачам.

Також ми з'ясували, що суб'єкти пробації більше схильні до сприйняття релігії за зразок моральних норм поведінки, ніж здобувачі. Водночас суб'єкти пробації демонструють більше зацікавлення псевдонаукою. Однак саме здобувачі у вірі отримують психологічну підтримку. Також знайдено відмінності між рівнем навіюваності, у здобувачів він вищий, ніж у суб'єктів пробації. Статистично значущі відмінності були виявлені і між показником розторможеності, який вказує на вищий рівень конфліктності й імпульсивності, проблеми із самоконтролем у суб'єктів пробації. Виявлено відмінності між нейротизмом і депресією, що вказує на дещо вищий рівень тривожності, невпевненості, нерішучості, дратівливості, частих перемін настрою, схильності до сумнів у суб'єктів пробації.

Варто підсумувати, коли йдеться про показники релігійності, то статистично значущі відмінності в усіх трьох групах респондентів виявлено тільки за показником ставлення до релігії як до зразка моральних норм поведінки. Між групами засуджених, які відбувають кримінальні покарання, та суб'єктами пробації відмінності за цим показником не було виявлено. Також, відповідно до порівняльного аналізу, найвищий рівень навіюваності спостерігається в групі здобувачів. Ці особи найбільше піддаються впливу, на відміну від засуджених, які відбувають кримінальні покарання, та суб'єктів пробації. Аналіз статистично значущих відмінностей між нейротизмом, депресією й імпульсивністю всіх трьох груп респондентів показав, що рівень цих показників є вищим у засуджених та нижчим у здобувачів. Це свідчить про те, що засуджені та суб'єкти пробації є більш тривожними, імпульсивними, нерішучими, невпевненими, у них нижчий рівень самоконтр-

олю та вищий рівень соціальної конфліктності, ніж у здобувачів.

Для того, щоб дослідити взаємозв'язки між релігійністю та рисами особистості, а також між навіюваністю і такими характеристиками особистості, як нейротизм, депресія та розторможеність, ми провели кореляційний аналіз за допомогою рангової кореляції Спірмена.

Встановлено прямо пропорційний зв'язок між навіюваністю і нейротизмом у групі засуджених, які відбувають кримінальні покарання, де $r = 0,151$ за $p \leq 0,037$, але цей зв'язок є дуже слабким. Виявлено прямий кореляційний зв'язок між нейротизмом та цікавістю до псевдонауки у суб'єктів пробації, $r = 0,341$ за $p \leq 0$. Взаємозв'язок є помірним і значущим, що свідчить про таке: чим вищий рівень нейротизму, тим більша в респондентів цікавість до загадкових і таємних явищ, за умови сприйняття яких віра відіграє вагомішу роль, ніж знання людини, наука і реальні явища, а також навпаки, чим більша цікавість до загадкових явищ, тим вищий рівень нейротизму. Помірні кореляційні зв'язки виявлено між розторможеністю і схильністю здобувачів до ідеалістичної філософії ($r = -0,397$ за $p \leq 0$), а також між розторможеністю та цікавістю до псевдонауки ($r = -0,312$ за $p \leq 0,002$). Взаємозв'язки є помірними, зворотними і значущими. Це свідчить про те, що за підвищення імпульсивності в здобувачів зменшується цікавість до загадкових, таємних явищ, за умови сприйняття яких віра відіграє більшу роль, ніж знання людини, наука і реальні явища, а також зменшується схильність ідеалізувати віру та релігію. Оскільки зв'язок є двостороннім, то варто зауважити, що за зростання в здобувачів цікавості до загадкових і таємних явищ, а також схильності ідеалізувати віру та релігію, зменшується рівень імпульсивності. Отже, ми можемо стверджувати, що взаємозв'язки між релігійністю і рисами та характеристиками засуджених, суб'єктів пробації та здобувачів дуже слабкі. Дещо вищим, однак помірним є зв'язок, виявлений у групі суб'єктів пробації, зокрема між нейротизмом і одним із показників релігійності, а також у групі здобувачів, а саме між імпульсивністю та показниками релігійності.

Отримані емпіричні результати також підтверджено за допомогою анкети релігійних орієнтацій І. Богдановської, яка призначена для виявлення мотивів звернення до релігії в сучасному суспільстві, ставлення до вимог культурної системи, засвоєння основ віровчення та читання догматичної літератури, для виявлення уявлень про віруючу людину за допомогою понять повсякденного життя.

На запитання «Що для Вас є релігія?» 26,84% засуджених і 24,53% суб'єктів пробації відповіли, що вважають релігію шляхом каяття та

примирення, на відміну від здобувачів, серед яких 35,42% переконані, що релігія є шляхом пошуку ідеалу та заповнення духовного спустошення.

На запитання «*Чи вважаєте Ви себе віруючою людиною?*» 38,95% засуджених відповіли, що вважають себе такими, водночас 30% взагалі не змогли визначитися. Серед суб'єктів пробації аж 53,77% вважають себе віруючими та 22,64% відповіли «ні». Цікавим виявився той факт, що 25% здобувачів не змогли визначитися з відповіддю.

Оскільки поняття релігійності та конфесійної приналежності не тотожні, наступне запитання нашої анкети стосувалося релігійно-конфесійного самовизначення: «*Яку релігію Ви сповідуєте?*». З'ясовано, що 74,21% засуджених, 64,15% суб'єктів пробації та 85,42% здобувачів відносять себе до християнства. 15,09% суб'єктів пробації, 11,58% засуджених та лише 4,17% здобувачів відмовилися від відповіді на дане запитання. Отримані дані підтверджують той факт, що приналежність до конкретної конфесії не є важливою, цінною є сама віра.

На запитання «*Чи дотримуєтесь Ви релігійних звичаїв та обрядів, яких саме?*» 31,58% засуджених, які утримуються в установах виконання покарань, відповіли, що інколи дотримуються (зокрема, сповідь та причастя). 36,79% суб'єктів пробації не дотримуються жодних звичаїв і обрядів. 54,17% здобувачів відповіли, що рідко, але дотримуються релігійних звичаїв.

На уточнююче запитання «*Чи відмічаєте Ви релігійні свята, які саме?*» більшість засуджених (34,21%), суб'єктів пробації (40,57%) та здобувачів (41,67%) відповіли, що святкують найбільш поширені, а саме: Різдво, Пасху, Трійцю тощо.

На питання «*Чи буваєте Ви в місцях богослужіння?*» 14,74% засуджених відповіли, що часто відвідують місця богослужіння, 30% – інколи. Суб'єкти пробації відвідують місця богослужіння здебільшого інколи (36,79%), а здобувачі – рідко (50%).

Коли ми запитали: «*Чи читаєте Ви священні книги та які саме?*», то з'ясували, що 17,79% засуджених часто читають, зокрема Біблію та Новий Заповіт, 23,58% суб'єктів пробації та 35,42% здобувачів рідко читають священні книги.

На запитання «*Чи звертаєтесь Ви до Бога з молитвою та коли?*» 29,47% засуджених відповіли, що часто та в ситуаціях «безвиході; коли дуже важко; якщо погано на душі та потрібна підтримка; коли тривожно і коли хворіють мої діти; коли забувають батьки; коли страшно», 19,81% суб'єктів пробації звертаються до Бога

«коли є життєві труднощі; у хворобі рідних; коли важко; коли відчуваю потребу». Серед засуджених 43,75% інколи звертаються з молитвою до Бога, «коли хвилюються за своє життя, здоров'я та близьких; у ситуаціях тривоги, переживань; перед важливими подіями».

Також методом контент-аналізу нами було визначено, що «*віруюча людина – це людина, яка вірить в Бога, живе за церковними правилами, виконує Божі заповіді та йде по життю з Богом у душі та серці*». Отже, релігія є шляхом безоціночного виправлення людини.

Висновки. Отримані нами дані засвідчують позитивне значення релігії та підтверджують, що в основу виховного впливу на засуджених доцільно покласти квінтесенцію релігії. Адже, окрім психології та педагогіки, на варті виправлення та ресоціалізації засуджених і суб'єктів пробації має бути віра. Саме релігійна опіка в установах виконання покарань та пробації є складником принципу гуманності та поваги до людини. Бо вирок присуджується людині за її вчинок, а не за її особистість. Ми маємо засуджувати скоєне, але в жодному разі не саму людину, яка оступилася. Тому перспективи подальших розвідок вбачаємо в ґрунтовному дослідженні психологічних механізмів релігійності засуджених і суб'єктів пробації.

Література:

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо регулювання діяльності священнослужителів (капеланів) в органах і установах, що належать до сфери управління ДПтС України: Закон України від 14 травня 2015 р. № 419–VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/419-19>.
2. Про затвердження положень про програми диференційованого виховного впливу на засуджених: наказ Міністерства юстиції України від 16 травня 2016 р. № 1418/5. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0727-16>.
3. Про затвердження Положення про Душпастирську раду з питань релігійної опіки у пенітенціарній системі України: наказ Міністерства юстиції від 5 липня 2017 р. № 2170/5. URL: http://prison-pastoral.blogspot.com/2017/07/blog-post_34.html.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України. Відомості Верховної Ради України. 2004. № № 3–4. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1129-15/page5>.
5. Проскура В. Роль церкви у ресоціалізації засуджених до позбавлення волі. Українським соціум. 2015. № 2 (53). С.17–25.

Бараш Е. Ю., Бойко-Бузыль Ю. Ю., Чичуга М. М. Психологическая экспликация религии в ресоциализации осужденных в Украине

В статье представлены обобщенные результаты теоретико-эмпирического исследования психологического единства и значения религии в ресоциализации осужденных. Определены особенности удовлетворения духовных потребностей осужденных. Раскрыты перспективы душпастерства в системе исполнения наказаний в Украине.

Ключевые слова: религия, вера, осужденный, исправление, ресоциализация.

Barash Ye. Yu., Boiko-Buzyl Yu. Yu., Chychuha M. M. The psychological explication of religion in resocialization of convicted persons in Ukraine

An article contains the represented summarised results of a theoretical and empirical investigation of psychological integration and a religion's role in resocialization of convicted persons. It has been determined peculiarities of satisfaction of spiritual needs of convicted. The prospectives of pastorship within the system of execution of punishments in Ukraine have been revealed.

Key words: religion, faith, convicted person, reformation, resocialization.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ КУРСАНТА

У статті розглянуто роль мотивації на етапі професійного становлення курсанта. Проаналізовано психологічні дослідження розвитку мотивації професійного становлення майбутнього професіонала. Професійне становлення курсанта можна представити як форму професійної соціалізації особистості. Підкреслено, що формування мотивації професійної діяльності здійснюється за двома напрямками: у перетворенні загальних мотивів особистості на професійні й у зміні системи професійних мотивів у зв'язку зі зміною рівня професіоналізації. Зазначено, що мотивація спрямовує людину, рухає її до поставленої мети, сприяє її розвитку, вона створює в людини готовність до навчально-професійної діяльності, підтримує цікавість до неї. Зроблено висновок, що в процесі професійного становлення в курсанта має бути не тільки мотивація, але також повинні розвиватися: професійна самосвідомість, професійно важливі якості особистості, професійна компетентність і професійна готовність.

Ключові слова: особистість курсанта, професійне становлення, мотивація, готовність до навчально-професійної діяльності, соціалізація, професійна соціалізація.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження професійного становлення майбутнього працівника правоохоронних органів, тобто на початку професійного шляху, продиктована низкою обставин практичного і теоретичного характеру. У складних, напружених умовах життя сучасного українського суспільства проектування професійної освіти будь-якого типу і рівня передбачає всебічні знання початкового етапу становлення професіонала, що закладається у вищому навчальному закладі. Проблеми розвитку освітніх установ, що здійснюють підготовку курсантів, розмаїття змісту і рівнів такої підготовки останніми роками потребують вивчення специфіки їх «професійного старту». Цікавим є процес засвоєння курсантом правил, норм і вимог професійної діяльності в період навчання. Уявлення курсанта щодо еталонної моделі особистості успішного фахівця. Відомо, що діяльність професіонала завжди опосередкована його особистісними властивостями, які, з одного боку, детермінують вибір цієї професії, з іншого – самі розвиваються в процесі професійного становлення, забезпечують мотивацію трудової діяльності та її ефективність. Варто дослідити зміст професійно значущих якостей особи майбутнього працівника правоохоронних органів на початку шляху, оскільки вони розвиваються під час навчання. Диверсифікація форм і напрямів професійної освіти особливо гостро ставить питання про стійке «ядро» професійного світогляду, інакше кажучи, про той запас базових професійних знань і навичок, який забезпечує успішність навчально-професійної діяльності. Будь-яка професійна діяльність виявиться малоефективною

або взагалі неефективною, якщо в працівника не буде зацікавленості в її реалізації. Ця зацікавленість виражається в умотивованості суб'єкта щодо відповідної діяльності. Виникає бажання виконувати цю діяльність, яке стимулює активність особи у відповідному напрямі.

Мотивація сприяє трудовій активності і впливає на формування мети і шляхів її досягнення. Мотивація – один з основних процесів, що пояснюють поведінку людини, разом з такими поняттями, як: «сприйняття», «особистість», «настанова», «навчання» [1, с. 6]. Мотивацію (на відміну від поведінки) спостерігати не можна; з її допомогою можна визначити причину поведінки. Отже, мотивація – це ключ до розуміння поведінки особистості і можливостей дії на неї. Тому важливо знати, що спонукає людину до діяльності і що лежить в основі її дій. У науці є різні підходи до визначення понять «мотив», «мотивація».

Мотивом (від лат. *movere* – штовхати, надавати руху) називається об'єкт, що є засобом задоволення потреби. Мотив – це те, що спонукує людину до визначеної активності, діяльності. За однакових потреб мотивами поведінки можуть бути різні об'єкти. Мотиви відносно самостійні, тому що потреба не визначає сукупність мотивів, їхню силу і стійкість. Ціль – це усвідомлюваний результат, на який спрямована поведінка. У психології мотив розуміють як: 1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта, сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що спричинили активність суб'єкта і визначили її спрямованість; 2) предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукує і визначає спрямованість діяльності, заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлю-

вана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [1; 2; 4; 6].

Цікаву думку висловив Х. Хекхаузен: «Мотивація мислиться як процес вибору між різними можливими діями, процес регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для цього мотиву цільових станів, які підтримують цю спрямованість» [8, с. 392]. Тут мотивація розглянута із психологічного погляду, як процес суб'єктивної діяльності людини, що полягає у виробленні мотивів своєї поведінки, цілей поведінки і програм досягнення; як внутрішня властивість людини, складова частина її характеру, що пов'язана з її інтересами і визначає її поведінку.

У психології праці та теорії управління поняття «мотивація» розкривається з позиції впливу не лише внутрішніх, але і зовнішніх щодо людини чинників і їхньої взаємодії, з погляду створення чинників або умов в організації, які сприяють мотивації праці [1; 3].

Мета статті – аналіз основних положень і наукових результатів, одержаних під час дослідження ролі мотивації в професійному становленні майбутнього працівника.

Виклад основного матеріалу. Мотивація як елемент узгодження цілей об'єкта і суб'єкта управління припускає створення певних умов, що регулюють трудові стосунки, у межах яких у працівника з'являється потреба самовіддано працювати. У праці людина реалізує свої цілі і задовольняє частину потреб. Суб'єкт управління, у свою чергу, уміло використовує комплекс стимулів, може забезпечити узгодження цілей працівника й організації, а також підвищення ефективності роботи працівників [5].

Мотивацію праці можна розглядати в статичній і динамічній формі. У першому разі на передній план виходить рівень мотивації праці (високий, середній, низький), що склався, і фіксований склад мотивів праці. У другому – йдеться про зміну складу мотивів і про динаміку рівня мотивації праці, наприклад, від низького до середнього і високого, тобто мотивація розглядається як процес. Аналіз наявного рівня мотивації дозволяє накреслити заходи для його зміни. В аналізі виявляється рівень мотивації всього персоналу загалом, колективів структурних підрозділів, соціально-професійних, статево-вікових груп тощо. На його основі розробляються диференційовані заходи з посилення мотивації праці, тобто вдосконалюється стимулювання праці. Динаміка рівня мотивації є реакцією персоналу у відповідь на зусилля організації з удосконалення стимулювання праці. Отже, мотивація праці – це система мотивів праці в динамічній формі, це процес зміни складу мотивів і їхньої значущості у свідомості працівників. Він відбувається під дією стимулювання праці, здійснюваного організацією, а також під впливом змін на ринку праці, в умовах життя [7].

Процес мотивації праці триває циклічно. Кожен цикл може посилювати або послабляти мотиви праці. Якщо винагорода росте, оцінка праці справедлива і працівник морально заохочується, то його мотивація посилюється, і навпаки.

Основні функції мотивації: 1) спонукання до дії – мотивований працівник обов'язково виконує необхідну трудову дію, доручене завдання; 2) напрям діяльності – саме мотивація надає діяльності цілеспрямованого характеру; 3) контроль і підтримка поведінки – мотивація забезпечує опосередкований контроль за правильністю виконання дії і забезпечує необхідну модель поведінки працівника.

У діяльності людини мотивація впливає на такі характеристики роботи: а) зусилля; б) старання; в) наполегливість; г) сумлінність.

Ту саму роботу людина може робити з різними зусиллями: може працювати на повну силу, а може – впівсили; може виконувати легшу роботу або братися до складної і важкої, вибирати очевидне рішення, а може шукати ефективних шляхів вирішення проблеми. Усе це показує, які зусилля готова витратити людина, а залежить це від того, наскільки вона мотивована на витрату великих зусиль під час виконання власної роботи.

Працівник може по-різному *старатися*: одному байдуже, а інший прагне робити все якнайкраще, не ухилятися від роботи, прагне до підвищення кваліфікації, вдосконалення своїх здібностей працювати і взаємодіяти з організаційним оточенням.

Третя характеристика діяльності, на яку впливає мотивація, – *наполегливість* у роботі. Це дуже важлива характеристика діяльності, оскільки іноді люди швидко втрачають цікавість до початої справи. І навіть якщо вони мали дуже добрі результати діяльності на початку, втрата цікавості та відсутність наполегливості можуть призвести до того, що вони зменшать зусилля під час виконання своїх обов'язків.

Для багатьох робіт *сумлінність*, тобто відповідальне ставлення до праці з урахуванням усіх необхідних вимог і регулюючих норм, є найважливішою умовою їх успішного виконання. Людина може мати належні кваліфікацію і знання, бути здатною і творчою, багато працювати, але водночас ставитися до своїх обов'язків як-небудь, безвідповідально. І це може зводити нанівець усі позитивні результати її діяльності. Керівництво організації має добре уявляти собі це і намагатися будувати систему мотивування так, щоб вона розвивала в співробітників цю якість.

Отже, мотивація передбачає діяльність із витратою певних зусиль, на належному рівні старання і сумлінності, з визначеною мірою наполегливості для досягнення обраної мети.

У психології праці є різні способи (види) мотивації і різні підходи до їх класифікації з погляду

характеру дії на працівника [4]. Серед найбільш використовуваних – за способом впливу – виділяють прямі і непрямі способи мотивації. До прямих належать: 1) нормативна мотивація, тобто спонукання людини до певної поведінки за допомогою ідейно-психологічної дії. До них можна віднести методи переконання, агітації, навіювання, винагороди; 2) примусова мотивація, що ґрунтується на використанні влади і загрози погіршення задоволення потреб працівника в разі невиконання ним відповідних вимог, а також використовує покарання, стягнення, звільнення за невиконання. Інша найважливіша особливість цих методів – відсутність свободи особистого вибору. До таких методів належать накази, розпорядження, укази, закони, кодекси й інші директивні документи.

Така тенденція зумовила появу непрямого мотивування, що передбачає створення зовнішньої ситуації, яка спонукає працівника діяти як належно. Елементи створення такої ситуації: умови виховання і життєдіяльності людини; предметно-речове середовище; організаційна культура компанії; практика взаємовідносин. За формою дії мотивація може бути внутрішньою і зовнішньою, що впливає прямо чи опосередковано.

Внутрішня мотивація передбачає свободу дій, можливість використати і розвивати навички й уміння, цікаву роботу і можливість розвитку і просування. До зовнішньої мотивації належать матеріальні і моральні заохочення (підвищення заробітної плати, бонуси і премії, підвищення по службі, похвала), покарання і критика. Зовнішні мотиваційні чинники впливають миттєво і сильно, але не обов'язково діють довгий час, на відміну від внутрішніх, таких, що мають триваліший і глибший вплив.

Мотивацію можна розглядати як вплив на поведінку людини для досягнення особистих, групових і громадських цілей та диференціювати внутрішню мотивацію як змістовну і статусну, або ролеву (за значущістю робіт), а зовнішню – на адміністративну, економічну, соціальну [4].

Мотивація поведінки – це системостворювальний чинник механізму поведінки [1]. Мотивація – це розумоутворювальний (сенсоутворювальний) і розумоконтролюючий (сенсоконтролюючий) чинник поведінки. У психологічному механізмі реалізації діяльності спонукання особистості корелюють із прийнятими нею способами поведінки. Між елементами системи «мотив – ціль – спосіб» наявні не однобічні, а двобічні, зворотні зв'язки: мотив ↔ мета ↔ спосіб.

Системоутворювальним елементом цієї системи є не тільки мотив, але і звичний спосіб поведінки, ці звичні дії особистості, як і мотив, визначають спрямованість людської поведінки. Комплекс відпрацьованих у людини дій значною мірою визначає всю систему його цілепокладань. Якщо

особистість не володіє узагальненим способом дії, вона ніколи не поставить відповідної мети і мотиваційно її не санкціонує. Центральним компонентом поведінки є не окремий мотив, а мотиваційна сфера особистості, в якій значну роль відіграють узагальнені способи поведінки. Але актуалізація способів поведінки особистості, її операційно-виконавських можливостей визначається умовами середовища, реальними можливостями їх здійснення.

Мотиваційна сфера особистості – динамічна. Динаміка мотивів може бути як позитивною, так і негативною стосовно ефективності діяльності. Ці загальні характеристики динаміки мотиваційної сфери свідчать лише про формування, розвиток у певному напрямі, зміцнення мотиваційної сфери або її послаблення, що може проявитися в зміні ставлення до різних видів діяльності, вподобань під час їх вибору. Динамічність мотиваційної сфери проявляється в зміні сили як окремих мотивів, так і мотивації загалом. Може змінюватися і стійкість мотивації, її структура, супідрядність груп мотивів.

Мотиви навчально-професійної діяльності курсантів тісно пов'язані з мотивами вибору конкретної спеціальності. Було проведено опитування курсантів із першого по четвертий курси за анкетною, розробленою С. Бочаровою, А. Москаленком «Професійна мотивація працівника ОВС». Воно показало домінування на перших курсах ситуативних, компенсаторних, конформістських та невизначених мотивів. На старших курсах – адекватних, ситуативних і компенсаторних. Корекція мотиваційної сфери може здійснюватися в процесі спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу.

Висновки. Мотивація визначає фундаментальне, стрижневе психічне утворення особистості – її спрямованість, вона є центральним компонентом психологічної системи діяльності, зокрема і навчально-професійної.

Професійна мотивація являє собою систему внутрішніх спонукань, які приводять до трудової активності людини, спрямовують особистість на досягнення професійних цілей і регулюють структуру і функції діяльності, а формування мотивації професійної діяльності здійснюється за двома напрямками: у перетворенні загальних мотивів особистості на професійні й у зміні системи професійних мотивів у зв'язку зі зміною рівня професіоналізації.

Мотивація спрямовує особистість, рухає її до поставленої мети, сприяє її розвитку, вона створює в курсанта готовність до навчально-професійної діяльності, підтримує цікавість до неї. Надалі, у процесі виконання професійної діяльності, мотивація забезпечує готовність до виконання професійних завдань.

Мотиваційному компоненту, який є стрижневим і спрямовує освіту, належить особливе місце у формуванні психологічної готовності, тому що поза мотивом і сенсом неможлива жодна професійна діяльність, не будуть реалізовуватися жодні знання, засвоєні в процесі навчально-професійної діяльності, а також сформовані вміння і навички.

Під час професійного становлення курсанту потрібна не тільки мотивація, також мають розвиватися професійна самосвідомість, професійно важливі якості особистості, професійна компетентність і професійна готовність. Проблема мотивації полягає в з'ясуванні не тільки первісних спонукальних моментів людської активності, але й усіх чинників, що спрямовують, регулюють і підтримують розвиток діяльності особистості.

Література:

1. Бандурка А., Бочарова С., Землянская Е. Профессионализм и лидерство. Харьков: Титул, 2006. 578 с.
2. Вилюнас В. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Моск. ун-т, 1990. 288 с.
3. Зеер Э. Психология профессий: уч. пособие для студ. вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
4. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Кокун О. Психология професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
6. Максименко С. Генеза здійснення особистості. К.: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Професійно-психологічна підготовка працівників слідчих підрозділів: навч. посібник / І. Жданова, П. Макаренко, Н. Мілорадова та інші; за заг. ред. І. Жданової. Харків: ХНУВС, 2014. 516 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б. Величковского. Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с.

Грищенко М. В. Мотивация учебно-профессиональной деятельности как фактор успешности профессионального становления курсанта

В статье рассмотрена роль мотивации на этапе профессионального становления курсанта. Проанализированы психологические исследования развития мотивации профессионального становления будущего профессионала. Профессиональное становление курсанта можно представить как форму профессиональной социализации личности. Подчеркнуто, что формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Отмечено, что мотивация направляет человека, движет его к цели, способствует его развитию, она создает у человека готовность к учебно-профессиональной деятельности, поддерживает интерес к ней.

Ключевые слова: личность курсанта, профессиональное становление, мотивация, готовность к учебно-профессиональной деятельности, социализация, профессиональная социализация.

Hryshchenko M. V. Motivation of training and professional activity as a factor of successful professional formation of a cadet

The role of motivation at the stage of cadets' professional formation is studied in the article. Psychological researches of development of motivation of the professional becoming of future professional are analysed. The professional becoming of student can be presented as a form of professional socialization of personality. It is shown that motivation determines fundamental, pivotal mental formation of a personality – its focus and is a central component of psychological system of activity, including training and professional. Formation of motivation of professional activity is carried out in two directions: conversion of the common motives of an individual into professional and change of the system of professional reasons due to changes in the level of professionalism. Motivation directs a man, moves him to the aim, assists his development, she creates for a man readiness to educational-professional activity, supports interest in her. In future, in the process of implementation of professional activity motivation provides readiness to implementation of professional tasks.

Key words: cadet's personality, professional formation, motive, motivation, readiness to educational-professional activity, socialization, professional socialization.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:81'271

Д. О. Бігунов

здобувач кафедри педагогічної та вікової психології
Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд різні психологічні підходи до поняття «мовленнєва поведінка». Крім того, розглянуто й описано значення «Я», які впливають на мовленнєву поведінку особистості.

Ключові слова: Его-ідентичність, мовленнєва поведінка, особистість, психологічні підходи, само-тотожність, Я-концепція.

Постановка проблеми. Проблема мовленнєвої поведінки особистості не є новою в психологічній царині, проте цікавість до цієї теми зростає і в сучасній науці. Останнє зумовлене тим, що мовленнєва поведінка людини трактувалася з різних боків у парадигмі антропоцентризму, який тлумачив дане поняття спочатку з лінгвокраїнознавчих позицій, а потім – з погляду включення індивіда до соціальних, ґендерних, вікових та інших груп, і лише тоді – з урахуванням особливостей та індивідуальних характеристик окремих індивідів. Якщо взяти до уваги перший і другий парадигмальні підходи, то логічним є те, що мовленнєва поведінка, з дослідницького погляду, є цікавою в межах не тільки міжособистісного, а й міжкультурного спілкування. Тому не дивно, що останніми десятиліттями, в епоху глобалізації, все більше уваги приділяється питанням міжкультурного спілкування: відкриваються нові можливості, види та форми спілкування, головною умовою ефективності яких є взаєморозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури комунікаційних партнерів.

Проте дані підходи нівелюють насамперед особливості мовленнєвої поведінки кожної окремої людини як особистості. На наш погляд, акцент має робитися на значеннях «Я», системних підходах у дослідженнях «Я», поглядах на «Я» як унітарне та багатоаспектне утворення, що великою мірою зумовлює особливості мовленнєвої поведінки людини. Також особливу увагу варто звертати на полімодальний підхід до «Я-концепції» з позицій теорії метаіндивідуального світу. Такий підхід до аналізу мовленнєвої поведінки особистості, на нашу думку, дозволить глибоко розкрити явище, яке вивчається, із суто психологічних позицій, окреслити особливості мовленнєвої поведінки індивідів, зокрема, у конфліктних комунікативних ситуаціях.

Вивчення людини, її поведінки і діяльності з використанням комплексу методів, в якому об'єднані емпіричні підходи різних наук, стає актуальним завданням сучасного наукового пізнання і соціальної практики. Вивчення особливостей спілкування, зокрема мовленнєвого, досить давно вже є предметом спеціальних досліджень (Г. Андреева, Дж. Аттарді, М. Бахтін, Р. Блакар, О. Бодалев, В. Карасик, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Мерлін, М. Сімі, І. Стернін, Н. Чепелева, Д. Хаймс та ін.). У мовленнєвому спілкуванні проявляються всі психологічні закономірності спілкування в найбільш характерному і доступному вигляді, чим і спричинена велика цікавість до його дослідження. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам мовленнєвої поведінки, залишається досить багато питань, які потребують спеціального вивчення.

Мета статті – психологічна характеристика мовленнєвої поведінки особистості. Завдання статті: проаналізувати різні психологічні підходи до поняття «мовленнєва поведінка»; розглянути й описати значення «Я», які впливають на мовленнєву поведінку людини.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці поняття «мовленнєва поведінка» має досить різні інтерпретації і тлумачення. З позицій психолінгвістичного підходу І. Зимня зазначає, що мовленнєва поведінка – це складна система вчинків, дій, рухів, яку варто розглядати як форму соціального буття людини; у ній виявляється вся сукупність мовленнєвих дій і мовленнєвої діяльності людини [3, с. 56].

А. Супрун вважає, що мовленнєва поведінка – весь комплекс взаємостосунків людей, включених до комунікативного акту. Отже, мовленнєва поведінка визначатиметься вербальною і невербаль-

ною інформацією, паралінгвістичними чинниками, а також місцем і часом актуалізації мовленнєвого акту, обстановкою, в якій цей акт відбувається [12, с. 125]. Мовленнєва поведінка характеризується мовленнєвими вчинками індивідуумів у типових комунікативних ситуаціях, які, своєю чергою, відбиватимуть специфіку мовленнєвої свідомості даного соціуму.

З погляду *екзистенційного підходу* до розгляду мовленнєвої поведінки особистості Т. Винокур зазначає, що мовленнєва поведінка – це не стільки поведінка взагалі, скільки образ людини, який вміщує способи використання нею мови стосовно реальних обставин її життя. Вчений зазначає, що використання мови саме собою – це також свого роду поведінка, яка має місце в певному соціальному контексті і потребує підпорядкування, передусім іншим особам, а не лише дотримання комунікативних правил [1, с. 16].

У парадигмі екзистенційного підходу В. Карасик зазначає, що мовленнєва поведінка – це як усвідомлена, так і неусвідомлена система вчинків, які розкривають характер і спосіб життя людини [4, с. 8].

Наступним підходом до аналізу мовленнєвої поведінки особистості є *міжкультурний*. У парадигмі даного підходу мовленнєвою поведінкою особистості І. Стернін називає «сукупність реалізованих у комунікації правил і традицій спілкування тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти» [11, с. 279] або «поведінку (вербальну і невербальну) особистості або групи осіб у процесі спілкування, регульовану нормами і традиціями спілкування даного соціуму» [9, с. 42].

Проте мовленнєвий етикет, на думку В. Луніної, у даний час інтенсивно змінюється під впливом досить нових соціокультурних умов і сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що значно впливає на семантику і функціонування етикетних формул [6]. Все це визначає загальні культуро-поведінкові тенденції, які, за Х. Грайсом, реалізуються у вигляді правил, або максим. Останні, на думку вченого, можуть бути згруповані за чотирма категоріями: категорія кількості (інформативності); категорія якості (істинності); категорія доречності (релевантності); категорія способу (чіткості висловлювання) [17].

Наступним підходом до визначення мовленнєвої поведінки людини є *особистісний*. За таким підходом, намагаючись дати визначення поняттю «мовленнєва поведінка», одні психологи співвідносять її з такими поняттями, як «суб'єктивна реальність», «самосвідомість», «самоствалення», «самооцінка» та ін. [2; 10; 13]. Інші психологи визначають мовленнєву поведінку через саморефлексію, суб'єктивні уявлення людини про себе або як «Я», яке пізнає та пізнається іншими [16; 21].

Отже, мовленнєва поведінка людини актуалізуватиме базові родові значення «Я»: (1) «Я» як людина; (2) «Я» як особистість; (3) «Я» як самість; (4) «Я» як уявлення людини про саму себе; (5) «Я» як діяч, суб'єкт прийняття рішень та виконання дій; (6) «Я» як ментальний засіб саморефлексії.

Всі ці базові значення «Я» загалом визначатимуть особливості мовленнєвої поведінки людини. Проте вони включатимуть й окремі, часткові значення «Я», які також впливатимуть на мовленнєву поведінку людини. Прикладами окремих значень «Я» можуть служити такі поняття, як: «Я-схеми», «самоповага», «верифікація «Я»», «розбіжності «Я»», «моніторинг «Я»» тощо [15; 19; 22]. Кожне із цих значень вказує на деякі окремі здібності людини до здійснення рефлексивних роздумів про саму себе, що великою мірою відображає особливості мовленнєвої поведінки індивіда.

У парадигмі особистісного підходу мовленнєва поведінка людини розглядається як один із компонентів пізнавальної діяльності особистості. Так, В. Мерлін розглядав особистість з огляду на дві парадигми: такою, якою вона є для інших (для інших людей, суспільства), і такою, якою вона є для самої себе. Отже, людина «<...> усвідомлює себе як особистість, усвідомлює, що є суб'єктом, активним діячем. Це – важлива властивість людини усвідомлювати, що вона є суб'єктом діяльності, суб'єктом зі специфічними психологічними та соціально-моральними характеристиками. Йдеться, насамперед, про самосвідомість особистості, яка великою мірою визначає плин мовленнєвої поведінки особистості» [7, с. 82].

У самосвідомості особистості В. Мерлін виділяє свідомість «Я», свідомість тотожності, усвідомлення своїх психічних властивостей, соціально-моральну самооцінку. Ці компоненти створюють цілісну структуру. Основними джерелами їхніх взаємозв'язків є спрямованість особистості, пізнання зовнішнього світу (предметна свідомість), розуміння соціальних норм і критеріїв моральної оцінки, а також мовленнєва поведінка особистості [7].

Під час вивчення останньої Д. Леонтьєв виділяє в структурі особистості її зовнішню оболонку (характер, здібності і ролі), внутрішній світ (особистісні смисли, цінності, потреби, відносини, конструкти), ядерні структури (екзистенційний рівень – свобода, відповідальність, духовність). Всі ці структури, на думку вченого, визначають мовленнєву поведінку особистості.

За Д. Леонтьєвим, «Я» є формою переживання людиною своєї особистості. З одного боку, «Я» – це певне психологічне підґрунтя самоздійснення особистості. Індивід реалізує себе в специфічно людських феноменах свободи, відповідальності, духовності і вибору в мовленнєвій поведінці. З іншого боку, «Я» є відкриттям особистістю самої

себе, тобто механізмом саморозкриття. «Я» має кілька граней: тілесне (фізичне) «Я», соціально-рольове «Я», психологічне «Я», екзистенційне «Я», «Я» як самоставлення, або смисл «Я» (самооцінка, самоповага, самоприйняття). Всі ці характеристики й експлікуються в мовленнєвій поведінці людини [5].

Цікавою є думка А. Тессера, який визначає мовленнєву поведінку як категорію, що залежить від сукупності здібностей, темпераменту, цілей, цінностей і переваг, за якими одна людина відрізняється від іншої [23]. Поняття самоактуалізації, яке використовував А. Маслоу, також стосується цього значення «Я». Особистість тлумачиться як інтегроване, відкрите, стабільне й оптимально утворення, що функціонує, здатне до особистісного зростання і саморозкриття, зокрема – через ресурси та механізми мовленнєвої поведінки [20].

Зазвичай під час опису характеристики мовленнєвої поведінки особистості науковці наголошують на людській унікальності. Якщо розглядати мовленнєву поведінку людини з погляду останнього підходу, то така поведінка поставатиме як суб'єкт досвіду, який глибоко переживається. Адже ментально людина уявлятиме себе в комунікації таким чином, як (що) вона міркує та як (що) вона відчуває.

З погляду унікальності Т. Ліппс характеризує мовленнєву поведінку як центральний механізм свідомого життя, адже, як зазначає науковець, мовленнєва поведінка фасилітується духовними детермінантами, які активізують всі змісти свідомості особистості [18]. А. Налчаджян визначає мовленнєву поведінку як центральну інтегративну та регуляторну детермінанту психіки, яка організовує як стійкі, так і ситуативні уявлення людини про себе (фасилітує виникнення «Я»-образів). Хоча термін «мовленнєва поведінка» нерідко може створювати ілюзію цілковитої усвідомленості змісту цієї поведінки, насправді мовленнєва поведінка функціонує переважно на підсвідомому рівні. «Я»-образи змінюють один одного, минаючи свідомість людини. Водночас зміна «Я»-образів – це не лише потік (ситуативність), але й сукупність стійких паттернів, зафіксованих на окремих типах соціальних стосунків [8].

Для Е. Еріксона мовленнєва поведінка пов'язана насамперед із феноменом Его-ідентичності, що створює суб'єктивне відчуття «безперервної самототожності». Під Его-ідентичністю вчений має на увазі і певні ролі, які приймає на себе людина, і її суб'єктивні уявлення щодо ставлення до себе інших людей. Так, Его-ідентичність є динамічним утворенням: вона змінюється і розвивається, проходить через внутрішні кризи та конфлікти. Останні можуть мати сприятливі та несприятливі наслідки. Зокрема, залежно від характеру вну-

трішнього конфлікту Его-ідентичність набуває різних якостей [14].

Так, Е. Еріксон описує вісім стадій змін Его-ідентичності та пов'язує ці зміни з особистісним розвитком. Его-ідентичність виникає на п'ятій стадії особистісного розвитку (від 12 до 19 років) та розвивається шляхом інтеграції багатьох образів «Я». Так, нерідко виникає почуття самототожності і формується система цінностей особистості. Неспроможність досягнути високого рівня розвитку Его-ідентичності, навпаки, призводить до змішення ролей, неможливості вибрати кар'єру, відчуття некорисності та душевних розладів. На шостій стадії (від 19 до 25 років) встановлюються інтимні довірливі стосунки з іншими людьми без «втрати» свого «Я». Сьома стадія (від 25 до 65 років) пов'язана з розвитком продуктивності та реалізацією свого «Я» через турботу про інших людей, результати праці та ідеї, до яких людина проявляє цікавість. На восьмій стадії (від 65 років до кінця життя) підводяться підсумки життя, закріплюється відчуття задоволеності собою. Сформована Его-ідентичність, своєю чергою, сприятиме формуванню досить стійких фреймів, скриптів, архетипів, які фасилітуватимуть мовленнєву поведінку особистості у вигляді стійкої біфуркаційної моделі, яка, з одного боку, має характеристики власної ідентичності, а з іншого – перебуває під впливом фуркаційних чинників, які так чи інакше спрямовують мовленнєву поведінку особистості [14].

З деякими уточненнями щодо парадигми значень мовленнєвої поведінки можна віднести також уявлення про «Я» як про суб'єктивну реальність. За Д. Дубровським, мовленнєва поведінка є континуумом, змістом якого є постійний рух думок, образів, бажань, мрій, вольових інтенцій тощо. У цьому потоці свідомості (самосвідомості) і виникають, врешті-решт, конструкти мовленнєвої поведінки. Останні утворюють так званий біполярний простір, в якому відбувається роздвоєння «Я» на модальності «Я» і «не-Я» («Інший»). Особливості мовленнєвої поведінки і полягають у тому, що в ній локалізується роздвоєння «Я» із протиставленням модальностей «Я» і «не-Я» [2].

До характеристик мовленнєвої поведінки особистості можна також віднести таку її ключову ознаку, як самототожність. Зокрема, В. Мерлін говорить про самототожність як про генетично первинний компонент самосвідомості, який визначає базові конструкти мовленнєвої поведінки. Людина переживає самототожність, коли усвідомлює власну позицію (місце) у зовнішньому світі. Цей зв'язок можна розглядати із двох боків. З одного боку, людина відчуває самототожність з погляду своєї опозиції до мінливості зовнішнього світу. Порівняно з навколишнім простором людина відчуває себе як дещо відносно постійне,

і тому тотожне самому собі. Якщо з певних причин усвідомлення мінливості зовнішнього світу порушується, тоді дещо викривленим є і усвідомлення самототожності. З іншого боку, свідомість відчуженості власного тіла або окремих його частин зазвичай супроводжується викривленням сприйняття предметів та об'єктів навколишньої дійсності. Їхній розмір суттєво збільшується або, навпаки, зменшується, тоді форма, пропорції та просторові співвідношення зазнають істотних змін, які, своєю чергою, зумовлюють особливості мовленнєвої поведінки особистості [7].

У процесі розгляду феноменології мовленнєвої поведінки О. Тхостов характеризує її як цілісну та самототожну структуру в комунікативному просторі. Сутність мовленнєвої поведінки полягає в тому, що домінуючими є характеристики суб'єктивності в разі зіткнення з «Іншим». По один бік комунікативної парадигми перебуває «Я», по інший – «не-Я». Самототожність більшою мірою характеризує «Я» та перебуває в опозиції щодо «не-Я» («Іншого»). Щоб презентувати власну мовленнєву поведінку, людина має прагнути до усвідомлення себе як єдиної і самототожної цілісності, що дозволить їй протиставити своє «Я» структурованому, цілісному та константному світові, який презентується через сприйняття особистості, що експлікуватиметься в її комунікативній поведінці [13].

Щоб бути самим собою (виявляти свою самототожність), необхідно мати своє, унікальне місце в комунікативному просторі, який великою мірою визначатиме фрейми, скрипти й архетипи, за допомогою яких вибудовується мовленнєва поведінка особистості. Самототожність особистості розгортатиметься в часі, і особливості реалізації мовленнєвої поведінки будуть переживатися людиною в їх презентації в певній часовій послідовності та на перетині парадигмальних просторів тощо. Отже, «Я» (самототожність) закінчується там, те починається «не-Я». Виходячи із цієї позиції, О. Тхостов пов'язує здатність людини розрізняти свою й інших мовленнєву поведінку, що великою мірою здатна опредмечуватися в сприйнятті партнерів з міжособистісної взаємодії [13].

Висновки. Отже, у підсумку зазначимо, що мовленнєва поведінка, з одного боку, фасилітує виникнення «Я» як уявлення людини про саму себе, а з іншого – такі уявлення корегують мовленнєву поведінку як таку.

Так, мовленнєва поведінка характеризується кількома важливими особливостями. По-перше, уявлення людини про саму себе не можуть цілковито збігатися з уявленнями про неї інших людей. Перші характеризуватимуться більшою деталізацією та диференційованістю, аніж уявлення про мовленнєву поведінку інших людей. По-друге, мовленнєва поведінка зазвичай не відображає

істинної сутності людини. Наприклад, вербалізована мовленнєва поведінка є лише окремою частиною поведінки людини: те, що людина говорить про себе, і те, чим є її «Я» насправді, не є тим самим. По-третє, мовленнєва поведінка визначається індивідуальним особистісним досвідом і культурним контекстом, однак у структурі мовленнєвої поведінки різних людей можна виділити уявлення про себе та про інших осіб.

Отже, проблема є досить цікавою, але не цілком дослідженою, тому ми продовжимо розроблення цієї теми.

Література:

1. Винокур Т. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
2. Дубровский Д. Проблема идеального. М.: Мысль, 1983. 230 с.
3. Зимняя И. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
4. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 477 с.
5. Леонтьев Д. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
6. Лунова В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект: автореф. дис. ... кандид. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 21 с.
7. Мерлин В. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь: Пермский гос. пед. ин-т, 1990. 110 с.
8. Налчаджян А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988. 263 с.
9. Прохоров Ю., Стернин И. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта; Наука, 2006. 328 с.
10. Сарджвеладзе Н. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
11. Стернин И. О понятии коммуникативного поведения. *Kommunikativ funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989. С. 279–282.
12. Супрун А. Лекции по теории речевой деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1996. 154 с.
13. Тхостов А., Журавлев И. Субъективность как граница: топологическая и генетическая модели: научное издание. *Психол. журн.* 2003. Т. 24. № 3. С. 5–12.
14. Эрикссон Е. Идентичность: юность и кризис. М.: Логос, 1996. 342 с.
15. Baumeister R., Hamilton J., Tice D. Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. № 48 (6). P. 1447–1457.

16. Burns R. Self-Concept Development and Education. London; New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982. 441 p.
17. Grice H. Logic and conversation. Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts. N. Y.: Academic Press, 1975. P. 41–58.
18. Lipps T. Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst: Grundlegung der Ästhetik, Erster Teil. Hamburg; Leipzig: Leopold Voss, 1903. 647 s.
19. Markus H., Smith J., Moreland L. Role of the self-concept in the perception of others. Journal of Personality and Social Psychology. 1985. № 49 (6). P. 1494–1512.
20. Maslow A. Motivation and personality. N.Y.: Pearson, 1997. 336 p.
21. Shavelson R., Hubner J., Stanton G. Self-Concept: Validation of Construct. Interpretations. Review of Educational Research. 1976. Vol. 46. № 3. P. 407–441.
22. Swann W. The self as architect of social reality. The self and social life / B. Schlenker (Ed.). New York: McGraw-Hill, 1985. P. 100–125.
23. Tesser A. Constructing a niche for the self: A bio-social, PDP approach to understanding lives. Self and Identity. 2002. № 1. P. 185–190.
-

Бегунов Д. А. Психологическая характеристика речевого поведения личности

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение различные психологические подходы к понятию «речевое поведение». Кроме того, рассмотрены и описаны значения «Я», которые влияют на речевое поведение личности.

Ключевые слова: Эго-идентичность, речевое поведение, личность, психологические подходы, самоидентичность, Я-концепция.

Bihunov D. O. Psychological characteristics of speech behaviour of a personality

The article deals with different psychological approaches to the notion “speech behaviour”. Besides, meanings of “self” which affect speech behaviour of a personality are considered and described.

Key words: Ego-identity, speech behaviour, personality, psychological approaches, self-concept.

I. А. Бідюк

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ: ҐЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються особливості інтелекту студентів технічного вищого навчального закладу, розкриваються ґендерні аспекти. Дається характеристика інтелекту, показано його особливості, прояв з урахуванням ґендерних характеристик. Інтелект – феномен чи категорія, що має багато протиріч, конкретного визначення в психологічній літературі немає.

У статті розкриваються ґендерні особливості інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців інженерної галузі.

Ключові слова: інтелект, структура інтелекту, емоційний інтелект, ґендерні особливості, ґендерна ідентичність, фемінінність, маскуліність, андрогінність.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток інформаційних технологій, комп'ютерних систем потребує від молодих фахівців технічного профілю високих професійних здібностей, знань і вмінь. Окрім того, різкі зміни в політичній, економічній галузях, інноваційні перетворення в усіх сферах життя людини вимагають від висококваліфікованих фахівців не лише накопичення, але й збереження і використання інтелектуального потенціалу. Молодому фахівцеві треба творчо і продуктивно підходити до рішення виробничих завдань.

Можна припустити, що проблема інтелекту, розвитку інтелектуальних здібностей не втрачає своєї актуальності.

Останнім часом розвиток соціальних, політичних процесів у суспільстві, особливості різних видів діяльності набувають ґендерної специфіки. Ідеться про перевагу представників жіночої статі в різних соціальних процесах: у вирішенні політичних, економічних, ділових питань. Дівчата активно й успішно навчаються в технічних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), займаються науковою, пізнавальною та інтелектуальною діяльністю.

Специфіка інтелектуальної діяльності, а особливо інтелекту чоловіків та жінок давно привертає увагу дослідників. В основі розвитку та прояву інтелектуальної діяльності, властивостей інтелекту чоловіків і жінок – генетичні особливості; вплив процесів навчання та виховання; вплив культури, традицій суспільства (Ш. Бен, Т. Бендас, Є. Ільїн, О. Іванова й інші).

Механізми інтелектуальної діяльності, формування інтелектуальних можливостей і їх функціонування багато в чому відрізнятимуться в чоловіків і жінок. Ґендерні відмінності є визначальними чинниками в багатьох сферах життя людини.

Особливості механізмів формування і ґендерна специфіка структури інтелекту, особливо

технічного, інтелектуальний розвиток професійного мислення фахівців різної статі визначили тему нашої статті.

В історії психологічних досліджень проблема інтелекту, з одного боку, є найбільш поширеною, їй присвячено багато наукових робіт, з іншого боку – залишається дискусійною. Наприклад, дотепер немає однозначного визначення поняття «інтелект», хоча це поняття активно використовують у різних галузях психологічної науки.

Наведемо декілька визначень інтелекту: «Інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда»; «Інтелект – розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракція, утворення понять, судження тощо), які перетворюють сприйняття на знання або критично переглядають і аналізують вже наявні знання». Відсутність однозначності у визначеннях інтелекту пов'язана з розмаїттям його проявів. Проте всім цим проявам властиво те загальне, що дозволяє відрізнити їх від інших особливостей поведінки, а саме: активізація в будь-якому інтелектуальному акті мислення, пам'яті, уяви всіх психічних функцій, які відповідають за пізнання навколишнього світу.

Що стосується структури інтелекту, то сьогодні через складність самого феномена, недосконалої його формування важко запропонувати повноцінну його модель, йде накопичення інформації щодо нього.

Загальний інтелект (чинник G, від англ. "General" – «загальний») – сукупність психічних властивостей особи, які зумовлюють успіх будь-якої діяльності, адаптацію до довкілля і високий темп перероблення інформації. Загальний інтелект забезпечується загальними здібностями. Наприклад, комунікативні здібності людини, які

потрібні їй для багатьох видів діяльності: управлінської, педагогічної, дипломатичної.

Підструктурами загального інтелекту є утворення невербального і вербального інтелекту. Вербальний інтелект показує особливості вербально-логічної форми загального інтелекту з переважною опорою на знання, які, у свою чергу, залежать від освіти, життєвого досвіду, культури, соціального середовища кожного окремого індивіда. Невербальний інтелект залежить не стільки від знань, скільки від умінь індивіда і його психофізіологічних особливостей, що відображаються в сенсомоторних показниках.

Спеціальний інтелект (чинник S, від англ. "Special" – «спеціальний») – сукупність психічних властивостей, які потрібні для здобуття вузьких завдань у тій або іншій галузі. Цей вид інтелекту забезпечується спеціальними здібностями людини. Прикладами спеціального інтелекту є:

- професійний інтелект, орієнтований на спеціалізацію діяльності (музичний, математичний);

- соціальний інтелект, орієнтований на проблеми міжособистісних стосунків, взаємодію ділових партнерів;

- потенційний інтелект – зумовлює здатність людини до мислення, абстрагування і міркування. Назва пов'язана з тим, що цей інтелект «дозріває» приблизно до 20 років (Р. Кеттелл);

- кристалічний інтелект – що «викристалізовується» у людини в процесі накопичення нею знань, навичок і умінь під час адаптації до навколишнього середовища і засвоєння цінностей суспільства.

Інтелект у сучасній психології залежно від прояву інтерпретують і у зв'язку зі здатністю до навчання, з когнітивним стилем, із здатністю до адаптації, з активністю і саморегуляцією тощо. У деяких психологічних концепціях інтелект отожднюється із системою розумових дій, зі стилем і стратегією розв'язання проблеми, з ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, що потребують пізнавальної активності.

«Інтелект (от лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) – психічна здібність до усвідомленого нестереотипного пошуку й убачання відповідних змісту форм мислення та доцільних методів поведінки і дій, заснованих на досвіді та знаннях суб'єкта, що мають тенденцію до випередження подій і досвіду. Міра здібності (рівень інтелекту) характеризується: широтою спектра, багатозв'язковістю й мобільністю асоціацій, які актуалізуються в процесі пошуку; швидкістю та повнотою пророблення перспектив рішень; ясністю власних уявлень разом зі здібністю орієнтуватися в некоректно сформульованому та проблемному змісті. Інтелект взаємозумовлений іншими вищими психічними функціями і відношеннями генезису та функціонування» [6, с. 73].

Рівень інтелекту залежить від освіти та професії. Р. Херрнштейн і Ч. Мюррей вказували на таку особливість: чим вище освітній рівень матері, тим менше дітей вона має, незалежно від расової приналежності. Автори говорять про суттєву різницю в інтелекті, пов'язану з національною приналежністю (Herrnstein R., Murray Ch. The bell curve intelligence and class structure in American life. N.Y., 1994).

Мета статті – розглянути особливості структури загального й емоційного інтелекту студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Студенти аерокосмічного університету мають дуже добре розвинені просторові здібності, які вони удосконалюють за допомогою завдань на просторове мислення (креслення, комп'ютерна графіка).

Студенти, що навчаються за технічною спеціальністю, мають високі показники з розв'язання арифметичних задач, це свідчить про добре розвинене практичне мислення, вони здатні швидко вирішувати формальні проблеми. Високі показники в субтестах 7 (просторова уява), 8 (просторове узагальнення) і 9 (пам'ять, мнемічні здібності) говорять про те, що студенти технічного профілю дуже добре оперують образами предметів у просторі, а також у них дуже добре розвинені пам'ять і увага.

Можна зробити припущення, що високі показники у вищезазначених субтестах свідчать про те, що студенти технічної спеціальності частіше використовують свої математичні здібності, оперують образами предметів у просторі та розвивають свою пам'ять відповідно до специфіки обраної професії.

Студенти здатні сприймати інформацію, комбінувати її, вміють знайти правильне рішення, добре структурують свої думки, узагальнюють інформацію, яку отримують і використовують. Добре оперують просторовими образами, мають і використовують конструктивні і практичні навички і уміння.

Інтелекту студентів технічного ВНЗ властиві структурованість і цілісність, а також розвиток важливих компонентів, які характерні для специфіки технічних спеціальностей. До цих складників належать: уміння комбінувати й абстрагувати, пластичність мислення, самостійність мислення, конкретно-практичне мислення, математичні здібності, уміння оперувати просторовими образами.

У студентів переважає середній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про добре розуміння емоцій інших, успішне управління своїми емоціями.

Що стосується компонентів емоційного інтелекту студентів технічних спеціальностей, то в них найбільше виражені такі компоненти: самомотивація (самоконтроль завдяки управлінню емоціями), управління своїми емоціями (довільне) і розпізнавання емоцій інших людей.

У психологічних дослідженнях вчені зазначають, що суттєвих відмінностей у загальному рівні інтелекту між чоловіками і жінками немає, тому стать майже не впливає на особливості розвитку інтелекту та його прояву.

У нашому дослідженні виявлено, що наявні відмінності між юнаками і дівчатами технічного університету в структурних компонентах інтелекту та внутрішніх зв'язках між ними: уміння оперувати словесними поняттями, узагальнення їх співвідношень, конструктивність теоретичних і практичних умінь ($\phi = 2,05$ за $p < 0,01$); комбінування властивостей предметів, розуміння співвідношення між предметами та всередині самих предметів ($\phi = 2,35$ за $p < 0,01$).

Гендерні характеристики прояву інтелекту студентів зумовлені маскулініними та фемініними відмінностями. Кореляційні зв'язки в показниках інтелекту (за методикою Р. Амтхауера), які визначають професійні вміння інженерів, такі: фемініні дівчата мають: «логічний відбір» ($t = 0,33$ за $p < 0,05$); «аналогії» ($t = 0,42$ за $p < 0,01$); «пам'ять, мнемічні здібності» ($t = 0,34$ за $p < 0,05$); «узагальнення» ($t = 0,36$ за $p < 0,05$); «числові ряди» та «просторове уявлення» ($t = 0,46$ за $p < 0,05$); «просторове уявлення» та «просторове узагальнення» ($t = 0,63$ за $p < 0,05$).

У маскулініних юнаків кореляційні зв'язки простежуються в таких субтестах: «узагальнення» ($t = 0,51$ за $p < 0,03$); «логічний відбір» ($t = 0,48$ за $p < 0,04$); «арифметичні задачі» ($t = 0,50$ за $p < 0,05$); «числові ряди» ($t = 0,48$ за $p < 0,03$); «просторове узагальнення» ($t = 0,54$ за $p < 0,02$).

Особливо значні кореляційні зв'язки простежуються в субтестах «арифметичні задачі» і «числові ряди» ($t = 0,81$ за $p < 0,06$); «просторове узагальнення» і «числові ряди» ($t = 0,55$ за $p < 0,07$).

В андрогінних юнаків і дівчат однаковою мірою виражені: «пам'ять, мнемічні здібності» ($t = 0,46$ за $p < 0,05$); «аналогії» ($t = 0,47$ за $p < 0,05$); «логічний відбір» ($t = 0,32$ за $p < 0,05$); «числовий ряд» ($t = 0,42$ за $p < 0,01$), «просторове узагальнення» ($t = 0,52$ за $p < 0,05$).

Єдина відмінність проявляється в тому, що в андрогінних дівчат особливо яскраві зв'язки «аналогії» і «логічний відбір» ($t = 0,44$ за $p < 0,01$).

В андрогінних юнаків кореляційні зв'язки виявлені в математичному компоненті інтелекту: «арифметичні задачі» і «числові ряди» ($t = 0,63$ за $p < 0,02$).

Особливої ваги в нашому дослідженні набувають отримані результати стосовно юнаків. У маскулініних юнаків кореляційні зв'язки мають такі компоненти емоційного інтелекту: «управління своїми емоціями» ($t = 0,41$ за $p < 0,01$); «самотивація» ($t = 0,44$ за $p < 0,03$); «розпізнавання емоцій інших людей» ($t = 0,52$ за $p < 0,05$). Особливо значущі кореляційні зв'язки простежуються між самотива-

цією й управлінням своїми емоціями ($t = 0,39$ за $p < 0,01$).

Чоловіки дуже добре контролюють свої емоції. Можна припустити, що завдяки самоконтролю чоловіки можуть самотивувати себе на певну мету.

Під час дослідження виявлено фемініного юнака, особливості в компонентах емоційного інтелекту якого мають такі кореляційні зв'язки: «емпатія» ($t = 0,47$ за $p < 0,02$); «емоційна обізнаність» ($t = 0,39$ за $p < 0,05$).

В андрогінних юнаків кореляційні зв'язки виявлені в таких компонентах емоційного інтелекту: «емпатія» ($t = 0,44$ за $p < 0,05$); «самотивація» ($t = 0,41$ за $p < 0,01$); «розпізнавання емоцій інших людей» ($t = 0,39$ за $p < 0,01$). Значущі кореляційні зв'язки простежуються в таких компонентах емоційного інтелекту: «емпатія» і «самотивація» ($t = 0,87$ за $p < 0,006$); «емпатія» і «розпізнавання емоцій інших» ($t = 0,64$ за $p < 0,01$).

Що стосується емоційного інтелекту, то відмінності між юнаками і дівчатами наявні в таких компонентах: «емоційна обізнаність»; «розпізнавання емоцій інших людей»; «управління своїми емоціями».

Висновки. Розглянувши питання прояву й особливостей інтелекту, ми дійшли висновку, що інтелектуальні здібності як складник психіки людини мають великий спектр впливу. Будь-яка діяльність потребує використання найрізноманітніших особливостей інтелекту. Якщо, наприклад, взяти за основу факторні концепції інтелекту, то можна говорити про використання всіх наявних, відповідно з поглядами автора, структурних компонентів у професійній чи життєвій ситуації, під час вирішення задач.

Теоретичний аналіз дає підстави вважати інтелект багатогранною, складною, специфічною, неоднозначною, суперечливою характеристикою особистості.

Інтелект складний та цікавий для вивчення феномен, його багатогранність зумовлює різні спектри дослідження. На становлення структурних компонентів загального інтелекту можуть впливати особливості та специфіка навчального процесу, обрана професійна діяльність.

Навчальний процес в будь-якому ВНЗ визначається особливостями навчального плану та вимогами до якостей, вмінь, знань майбутніх фахівців. Студенти технічних спеціальностей характеризуються проявом тих якостей, знань, що безпосередньо пов'язані з їхньою професійною діяльністю. Студенти можуть оперувати словесними поняттями, мають теоретичні та практичних вміння, просторове уявлення, математичні знання.

Специфіка навчального процесу, сфера впливу, професійна діяльність визначають гендерні особливості особистості на поведінковому

рівні. У поведінці особистість може проявити як притаманні їй риси, так і риси протилежної статі.

На особливості поведінки чоловіка чи жінки, прояв рис характеру, жіночності чи мужності істотно впливають виховання, вимоги й уявлення батьків (обох статей) про правильну поведінку, соціальне оточення особистості під час її розвитку та формування.

Висловлювати думку про те, що в технічному ВНЗ можуть навчатися тільки маскулітні юнаки чи дівчата, буде помилкою. Для розвитку суто професійних якостей, характеристик і вмінь велике значення мають особливості соціально-виховного процесу.

Можна погодитися з тим, що ґендер – культурна, соціальна, традиційна характеристика людини, що показує приналежність особистості до окремого класу, категорії, групи.

Література:

1. Агеев В. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов. Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–158.

2. Бендас Т. Гендерные исследования лидерства. Вопр. психологии. 2000. № 1. С. 87–95.
3. Берн Ш. Гендерная психология. М.: Олма-Пресс, 2001.
4. Гуревич П. Интеллект. Философский словарь. М., 2001. 210 с.
5. Носс И. Психодиагностика. М.: Изд-во «КСП+», 1999. 345 с.
6. Павленко В. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии. Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–141.
7. Смутьсон М. Психология развития интеллекту. Київ, 2001. 276 с.
8. Суворов В. Интеллект – аксиома психической реальности. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1999. № 3.
9. Холодная М. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 264 с.
10. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.

Бидюк И. А. Особенности общего и эмоционального интеллекта студентов: гендерный аспект

Статья рассматривает особенности интеллекта студентов технического высшего учебного заведения. Затрагивает проблемы интеллекта как категории личности, которую по-разному определяют и разные ученые, исследующие понятие интеллекта, его структурные компоненты и особенности.

В статье раскрываются особенности интеллекта студентов технических специальностей с учетом гендерных характеристик.

Ключевые слова: интеллект, структура интеллекта, эмоциональный интеллект, гендерные особенности, гендерная идентичность, фемининность, маскулинность, андрогинность.

Bidiuk I. A. Features of the general and emotional intelligence of students: the gender aspect

The article considers the intelligence peculiarities of the students of technical University. It touches upon the problems of intelligence as a category of identity, which has a contradiction in the definition, the notion of different scholars on the concept of intelligence, its structural components and features.

The specificity of the educational process, the sphere of influence, and the professional activity define gender personality characteristics on the behavioral level.

Key words: intelligence, structure of intelligence, emotional intelligence, gender features, gender identity, masculinity, femininity, androgyny.

В. В. Бондаренкокандидат психологічних наук,
психолог-консультант
Міністерство оборони України

СПЕЦИФІКА САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУПАХ: НА ПРИКЛАДІ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто психологічні особливості та специфіку самоствердження в різних вікових групах на прикладі курсантів-прикордонників. Вказується на те, що специфічні, подекуди екстремальні умови навчання, колектив, перехід від підліткового до дорослого способу життя, індивідуальні потреби безпосередньо впливають на самоствердження курсантів-прикордонників.

Ключові слова: самоствердження, курсанти-прикордонники, навчальний заклад, військовий колектив, професійна діяльність, особисті потреби.

Постановка проблеми. Самоствердження особистості є складним соціально-психологічним явищем. Цей процес можна назвати одним з основних механізмів соціальної активності і саморозвитку особистості. Адже чим вища ланка організації особистості, тим частіше вона керується логікою особистісного самоствердження, що передбачає підвищену соціальну активність.

У процесі вивчення специфіки самоствердження особистості в різних вікових групах на прикладі персоналу Державної прикордонної служби України ми зупинимося на курсантах, які після завершення навчання отримують офіцерські звання та виконуватимуть завдання з охорони державного кордону.

Необхідність здійснення охорони тимчасово неконтрольованих ділянок державного кордону на сході України після відновлення контролю над ними, а також впровадження європейських норм і стандартів у систему прикордонного контролю потребують від курсанта-прикордонника – майбутнього офіцера максимальної готовності та професіоналізму.

Самоствердження є складно організованою психологічною системою, що включає соціалізацію, прагнення, моральні цінності, сформовані стереотипи. Це і відображає процес становлення самоствердження в усіх видах діяльності та водночас виступає у взаємозв'язку з рівнем домагань, самооцінкою, самоповагою.

Дослідження в площині самоствердження особистості не набули достатнього практичного впровадження. Але низку цікавих ідей, пов'язаних із практичним вирішенням проблеми самоствердження особистості, висловлював Дж. Дьюї [5; 7]. На його думку, у молодій людини є основні потреби в пізнанні світу. Цих потреб чотири: соціальна, конструювання, художнього вираження,

дослідницька. Тому провідна роль навчального закладу полягає у створенні умов для їх задоволення: здійснення навчання на активній основі шляхом створення особливого виду мотивації – проблемної; навчання через дію, тобто через самостійну, практичну діяльність у різних сферах пізнання.

Р. де Чармс і Р. Уайт розглядали самоствердження в контексті теорії мотивації. Вони визначали самоствердження як основний мотив і зазначали, що тиск зовнішнього середовища, заохочення, покарання можуть знижувати рівень самоствердження, навіть до появи в людини відчуття цілковитої залежності, чим більше і краще людина протистоїть цьому, тим сильніше вона самостверджується, починає отримувати задоволення від будь-якого виду діяльності тощо [1, с. 68]. В нашому разі йдеться про навчання в вищому військовому навчальному закладі.

У ХХ ст. такий феномен, як «самоствердження», майже цілком перейшов із площини філософії в площину психології. А. Адлер найбільш широко представив цей процес у своїй теорії. Серед інших положень у ній було і те, що фізично нездорова людина формує комплекс неповноцінності і потім намагається подолати цей комплекс шляхом піднесення особистісного почуття, прагненням до переваги.

Сутність самоствердження є сенс розтлумачити через аналіз фундаментальних потреб особистості, серед яких є потреба в діяльності, спілкуванні та пізнанні (самопізнанні), адже за допомогою задоволення цих потреб постає нагода «<...> досягти визнання і бажаного неуставлення отчення» [8].

Різноманітні сторони самоствердження розглядалися в низці вітчизняних психолого-педагогічних концепцій, теоретичних пошуків із позицій діяльнісного, культурно-історичного і психолого-педа-

гогічного підходів. Вивченню самоствердження в соціальному середовищі присвячено низку праць закордонних (Л. Божович, Т. Драгунова, Л. Петровська, А. Краковський та ін.) і вітчизняних (І. Булах, І. Бех, О. Жизномірська, Л. Осьмак) психологів.

На даний час психологічна наука проблему самоствердження особистості визначає як значущу і таку, яка пов'язана з інтенсивним вивченням процесів, що відображають різні аспекти життя: саморозкриття, самоактуалізацію. Наприклад, психологічній специфіці процесу самоствердження особистості підлітка приділяють увагу українські вчені І. Бех, І. Булах, Л. Осьмак тощо.

І. Бех наголошує на тому, що самоствердження нерозривно пов'язане з утвердженням людиною власного «Я» як в особистісному, так і в соціальному просторі. Почуття успіху має вирішальне значення в психічному розвитку індивіда, воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю як основою утворення всіх майбутніх видів діяльності і подальшого самоствердження.

За Л. Осьмак, самоствердження – це атрибут соціалізації, що виникає зовні та виявляється в спрямованості особистості на виділення й реалізацію своєї самості в системі соціальних зв'язків. Вона досліджувала змістові та динамічні характеристики тенденцій самоствердження підлітків в умовах реальних родинних взаємин та підлітків, які мали досвід депривації внутрішньосімейних зв'язків (позбавлених батьківської опіки), і підлітків-сиріт. Виявлено, що в перших власне «Я» характеризується домінуванням суспільно-особистісної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе як джерела власних взаємодій [2; 9].

На думку Н. Пов'якель, тривале перебування молодшої людини в конфліктній ситуації призводить до викривленого, амбівалентного ставлення її до себе і не дає можливості знайти адекватні засоби для утвердження особистісної позиції в соціальному середовищі [10].

Гуманістична закордонна педагогіка представила деякі педагогічні системи, в яких особистості належить провідна роль. Це передусім системи Г. Штайнера і С. Френе, де свободі, розвитку ціннісно-сміслової сфери, унікальних особистісних рис, здатності до самоствердження надавалося першочергове значення.

Тому в освітньому процесі, у підготовці курсантів-прикордонників, повинно мати місце зання об'єктивного сенсу навчального матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного значення особисто стверджувальних цінностей. Система цінностей покликана гармонізувати взаємовідносини між курсантом та найближчим оточенням і допомогти йому в самоствердженні. Провідну роль у цьому надають розвитку здібностей шляхом саморозкриття свого статусу в колективі.

Метою статті є аналіз процесу самоствердження особистості курсанта-прикордонника вищого військового навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Особистість курсанта-прикордонника самостверджується в досить специфічних, подекуди екстремальних умовах, на відміну, скажімо, від студента цивільного навчального закладу. Але, незважаючи на це, курсанти-прикордонники, як і решта особистостей у даний віковий період, підпорядковуються тим же основним психологічним теоріям, умовам, концепціям. Певні умови необхідні для самоствердження особистості. Наприклад, психологічна ситуація, що налаштовує слухачів на вільне висловлення своїх думок, ідей, поглядів та пропозицій, може мати місце тоді, коли педагог дотримується демократичного, а не авторитарного стилю взаємодії із групою, виявляє безумовно позитивне ставлення до студентів, уміє вислухати, створює позитивний психологічний клімат. На думку К. Роджерса, це може тільки педагог з особливими особистісними рисами, до яких він відносить істинність, щире і відверте ставлення до людей, доброту, захоплення, співпереживання [3]. У такому разі навчання стає життям, а слухач, курсант – особистістю, що навчається і змінюється.

Згідно із «Тлумачним словником української мови», «самоствердження» – це ствердження себе, своєї особистості, визнання своєї цінності, значущості своєї особи. О. Жизномірською було визначено психологічний зміст цього поняття як прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточенням [6].

Г. Вайнштейн пропонує уникати за можливості тенденцій, які створюють несприятливий психологічний клімат. Передусім це стосується системи оцінок і конкуренції. Він пропонує ввести принцип співробітництва, який передбачає розвиток співчуття, вміння спілкуватися і працювати разом [12]. Ж. Гудлед наполягав на тому, що мета освіти – це виховання гуманних, людських істот, а не роботів чи інтелектуалів; тобто готувати людей, які можуть думати, відчувати, жити і діяти, які здатні глибоко співчувати, поширювати на світ своє внутрішнє «Я» і продовжувати процес самоосвіти.

Під час дослідження специфіки самоствердження такої категорії, як курсанти, не можна лишити осторонь той факт, що вони проходячи навчання, перебувають у військовому навчальному закладі, у військовому колективі, де діють свої норми, закони, традиції тощо. Спробуємо перелічити чинники, які впливають на психологічну і соціальну сферу курсантів: регламентація всіх взаємовідносин, субординація, відносини керівник – підлеглий; інтеграція в малу військову групу, встановлення міжособистісних взаємин, засвоєння статутних рольових функцій і

узгодження із груповою думкою; засвоєння групових норм поведінки, формування відповідного їм стилю взаємин [4].

Курсантський колектив специфічний, що зумовлено статутом, який позначається на формуванні особистості курсанта – майбутнього офіцера. Важливо також зважати на вікові особливості. Безумовно, це – складність, тобто перехід від підлітково-юнацького способу життєдіяльності до дорослого. У цей період у курсанта відбуваються зміни і в інтелектуальній та мотиваційно-емоційній сферах, що породжує новий рівень розвитку його самосвідомості, зокрема потребу в самоствердженні.

Індивідуальні потреби в самоствердженні можна умовно розподілити на групи. Перша – досягнення певних результатів у діяльності, визнання, поваги, довіри оточення. Друга – потреби в спілкуванні, виконанні певних соціальних, соціально-психологічних рольових функцій, приналежності до колективу, у прагненні бути корисним йому. Третя – потреби домогтися авторитету серед оточення, співробітників, старших, набути популярності. І четверта – пізнання своєї індивідуальності, сил і можливостей, посилення почуття впевненості в собі.

М. Савчин у своїх дослідженнях зазначає, що самоствердження особистості може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Позитивна проявляється в конкретних видах діяльності, а саме: в успішному навчанні, у громадській діяльності, праці та спорті. Негативна ж пов'язана із прагненням до егоцентричного визнання іншими [11].

Навчально-професійна діяльність у вищому військовому навчальному закладі має особливий характер, адже курсанти не тільки навчаються, але і одночасно проходять службу. Тому їхнє навчання здійснюється не просто в складних, а і в певному значенні екстремальних умовах.

Самоствердження особистості, зокрема і професійне, залежить не стільки від обставин і вирішуваних завдань, скільки від її індивідуальних особливостей, особистісних характеристик. Тому різні курсанти в тих самих умовах по-різному проявляють себе, свої можливості, адже саме їхня психіка є безпосереднім регулятором поведінки і діяльності.

Висновки. У результаті аналізу теоретичних досліджень у сфері самоствердження як особистості взагалі, так і професіонала зокрема, нас цікавили курсанти-прикордонники – майбутні офіцери, можна зробити висновок, що для ефективної роботи важлива не тільки відсутність протипоказань до тієї чи іншої роботи, а й наявність у структурі особистості необхідних якостей, мотивів, потреб, цінностей, інтересів, ідеалів, які прискорюють адаптацію в новому соціальному

середовищі і сприяють ідентифікації зі своєю професією.

Можемо сказати, що самоствердження – це прагнення особистості курсанта до самореалізації особистісних потенціалів, саморозкриття і досягнення певного статусу у взаєминах з оточенням.

Вплив на особистість курсанта соціально-психологічних чинників професійної і службової діяльності є одним із найсуттєвіших, оскільки ці чинники впливають на фундаментальні ознаки особистості та ключові аспекти її життєдіяльності. Дані соціально-психологічні чинники можуть призводити до викривлення соціальних і особистісних якостей людини. З огляду на те, що вік курсантів-прикордонників припадає на один з найскладніших етапів психічного розвитку, коли в особистості інтенсифікуються процеси свідомого управління собою, актуальним є створення умов для запобігання небажаному розвитку особистості майбутніх офіцерів – захисників державного кордону.

Перелік психічних феноменів, специфіка, пов'язана із самоствердженням, особливо такої групи, як курсанти-прикордонники, незважаючи на значну кількість наукових досліджень за іншими групами, вивчені недостатньо. Тому актуальні дослідження з метою одержання нових даних і поглиблених знань про таке особистісне утворення, як самоствердження, та вивчення психологічних особливостей стратегій самоствердження.

Література:

1. Бех І. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
2. Бех І. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Бороздина Л. Теоретико-експериментальное изучение самооценки: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2001. 45 с.
4. Гайдукевич Г. Прояви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 16 с.
5. Джеймс У. Психология. Москва: Педагогика, 1991. 248 с.
6. Жизномірська О. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
7. Коваленко В. Ідеї трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Дью. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 2–5.
8. Никитин Е., Харламенкова Н. Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алетейя, 2000. 217 с.
9. Осьмак Л. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для

- детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения): дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1990. 164 с.
10. Пов'якель Н., Ложкін Л. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2007. 416 с.
11. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Київ: Академвидав, 2005. 280 с.
12. Weinstein G., Fantini M. Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect. N. Y., 1970. 254 p.
-

Бондаренко В. В. Специфика самоутверждения личности в разных возрастных группах: на примере персонала Государственной пограничной службы Украины

В статье рассмотрены психологические особенности и специфика самоутверждения в разных возрастных группах на примере курсантов-пограничников. Указывается на то, что специфические, иногда экстремальные условия обучения, коллектив, переход от подросткового к взрослому образу жизни, индивидуальные потребности непосредственно влияют на самоутверждение курсантов-пограничников.

Ключевые слова: самоутверждение, курсанты-пограничники, учебное заведение, военный коллектив, профессиональная деятельность, личные нужды.

Bondarenko V. V. Specificity of self-assertiveness in various age groups: by example of personnel of State border guard service of Ukraine

The article examines the psychological characteristics and specific affirmation in different age groups of students, for example, border guards. It is indicated that the specific, sometimes extreme conditions of training, the team, the transition from adolescent to adult lifestyle, individual needs create a direct impact on the self-affirmation of cadets – border guards.

Key words: self-assertiveness, cadets – border guards, educational institution, military team, professional activity, individual needs.

К. П. Гавриловськадоцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка**О. В. Вигівська**практичний психолог
Садківська ЗОШ I–III ступенів

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»

У статті висвітлено особливості формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія». Розкрито зміст когнітивного, мотиваційного, емоційного та ціннісного психологічних механізмів формування професійної ідентичності майбутніх психологів.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, психологічні механізми формування професійної ідентичності.

Постановка проблеми. Для більшості людей професійна діяльність є однією з найважливіших сфер життя. Саме тут наявні можливості реалізувати внутрішній суб'єктний потенціал, досягти особистісно значущих цілей. Тому досить важливо для майбутнього професіонала, особливо у сфері психології, уміти співвідносити свої можливості, уміння та прагнення з вимогами професії та розуміти, які перспективи ця професія може відкрити. Не менш важливою є можливість занурення особистості в систему професійних стосунків, ототожнення себе зі спільнотою професіоналів і відчуття приналежності до неї. Готовність до професійної діяльності формується в процесі набуття професійної ідентичності. Цей процес активується в період навчання у вищих навчальних закладах і традиційно є предметом вивчення психології.

Основи дослідження феномена ідентичності закладено в роботах Е. Еріксона. Вивчали особливості професійної ідентичності психологів І. Дружиніна (структура професійної ідентичності) [1], Є. Єгорова (суб'єктивні й об'єктивні чинники розвитку професійної ідентичності) [2], В. Одінцева (детермінація професійної ідентичності професійним спілкуванням і професійним досвідом) [3], У. Родігіна (розроблення опитувальника професійної ідентичності майбутніх психологів) [4] та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо вивченою залишається проблема психологічних механізмів формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Саме цим і зумовлена актуальність даного дослідження.

Мета статті – визначення психологічних механізмів формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія».

Виклад основного матеріалу. У результаті теоретичного аналізу проблеми ми виявили, що

ідентичність – це відчуття власної істинності, повноцінності, усвідомлення себе членом певної спільноти. Ідентичність формується впродовж усього життя людини. У процесі становлення ідентичності людина проходить певні кризи. Сформована ідентичність розкриває здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, що постають перед нею на кожному етапі розвитку, до стабільного відчуття гармонії та внутрішньої рівноваги незалежно від змін ситуації.

Професійна ідентичність – це динамічна структура, у процесі розвитку якої людина усвідомлює свою приналежність до певної професії та професійної групи, формує уявлення про цю групу та своє місце в ній. Професійна ідентичність детермінована низкою внутрішніх і зовнішніх чинників, має свою структуру та показники сформованості.

Психологічним механізмом формування професійної ідентичності є функціональна єдність станів і процесів, усвідомлюваних і неусвідомлюваних, з яких складається структурно-функціональна організація життєдіяльності особистості в контексті системи набуття професійно важливих знань та навичок під час навчання у вищому закладі освіти.

Емпіричне дослідження деяких аспектів прояву дії психологічних механізмів формування професійної ідентичності було проведено з листопада 2017 р. по лютий 2018 р. на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Розмір вибіркової сукупності становить сорок студентів-випускників спеціальності «Психологія». З них двадцять перебувають на державній та двадцять – на контрактній формі навчання.

Для вивчення типів професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія» ми використали «Опитувальник професійної

ідентичності студентів-майбутніх психологів У. Родигіної».

Результати цього дослідження представлено на рис. 1.

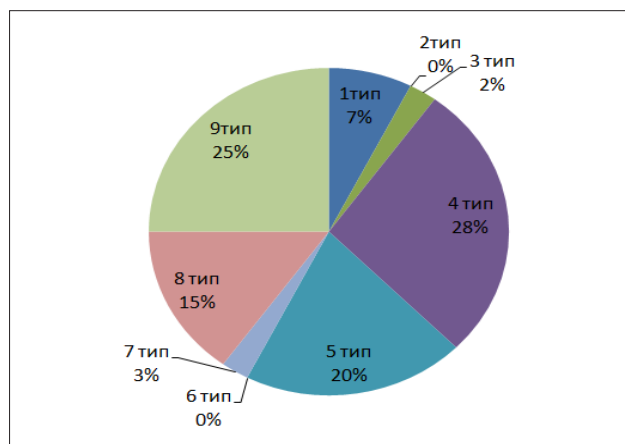


Рис. 1. Типи професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія»

Студенти, які належать до 4-го типу професійної ідентичності (28%), мають негативні емоції щодо майбутньої професії та демонструють помірну, часто неоднорідну активність у навчанні. Вони дозволяють собі бути пасивними на семінарських заняттях, але здатні виконувати письмові роботи (реферати, звіти, курсові роботи тощо) на високому рівні. Причини переважання негативних емоцій можуть бути різними: особливості навчально-виховного процесу навчального закладу, невідповідність специфіки професії й особливостей роботи очікуванням, індивідуальні особливості особистості, життєві обставини. Половина студентів цієї групи мають сумніви щодо того, чи хочуть вони працювати за спеціальністю.

Для 25% досліджуваних притаманний 9-й тип професійної ідентичності, що характеризується активною позицією та супроводжується позитивними емоціями стосовно майбутньої професії. Даний тип притаманний студентам, які остаточно вирішили пов'язати своє життя з даною професією. Вони налаштовані на те, щоб читати додаткову спеціалізовану літературу, відвідувати навчальні курси та всіма доступними способами здобувати досвід практичної роботи. Радше за все ці студенти на етапі обрання професії зробили вдалий вибір або захопилися психологією безпосередньо під час навчання та зрозуміли, що саме це є їхнім покликанням.

20% досліджуваних мають 5-й тип професійної ідентичності. Вони не переживають яскравих емоцій стосовно професії психолога та проявляють помірну активність в оволодінні професією. Можна сказати, що ці студенти перебувають в ситуації невизначеності, оскільки через різні причини ще не визначилися, чи хочуть працювати за спеціальністю.

У досліджуваних, що мають 8-й тип професійної ідентичності (15%), емоційні переживання щодо професійних перспектив нестійкі та можуть змінюватися під впливом різних чинників. Водночас ці студенти демонструють активну позицію щодо майбутньої професії, вони можуть читати спеціалізовану літературу, відвідувати заняття та планувати своє професійне майбутнє.

Отже, студентів-випускників спеціальності «Психологія», відповідно до особливостей їхньої професійної ідентичності, можна розподілити на 4 групи: 1) ті, що демонструють помірну активність та відчувають негативні емоції щодо майбутньої професії; 2) ті, що демонструють помірну активність і відчувають нейтральні емоції щодо майбутньої професії; 3) ті, що демонструють високу активність та відчувають нейтральні емоції щодо майбутньої професії; 4) ті, що демонструють високу активність та відчувають позитивні емоції щодо майбутньої професії. Отже, більшість досліджуваних демонструють помірну активність у навчанні та відчувають негативні чи нейтральні емоції стосовно майбутньої професії.

Професійна ідентичність формується завдяки функціонуванню таких психологічних механізмів: когнітивного, мотиваційного, емоційного та ціннісного.

Когнітивний механізм формування професійної ідентичності – це взаємодія уявлень особистості про особливості певної професійної групи й усвідомлення себе її членом на основі професійних ознак, що диференціюються. Дія цього механізму може бути виявлена в процесі дослідження уявлень студентів-випускників про свою майбутню професію.

Для дослідження прояву когнітивного механізму формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія» ми використали асоціативний експеримент та метод факторного аналізу даних. Словом-стимулом було обрано «психолог», ми попросили досліджуваних дати по 10 асоціацій щодо нього. За результатами частотного аналізу визначено 15 асоціацій, які мають найбільшу кількість повторень.

Далі досліджуваним запропонували оцінити цих 15 асоціацій від 1 до 10 балів відповідно до того, наскільки вони пов'язані в їхній свідомості з діяльністю професійного психолога. Далі отримані оцінки піддано процедурі факторизації, у результаті чого виділено 3 чинники, реконструкція яких представлена на рис. 2.

Перший чинник, що пояснює 25,4% дисперсії, умовно можна назвати «Проникливість». До його складу увійшли такі конструкти: «розумний», «діагностика», «професіонал», «компетентність» та «емпатія». Всі вони тісно взаємопов'язані, отже, на думку досліджуваних, психолог є висококваліфікованим спеціалістом, який здатен визначити

індивідуальні особливості клієнта, відчути його внутрішній стан, зрозуміти його емоції, почуття та здатен співпереживати.

Другий чинник пояснює 16,5% дисперсії та складається з таких конструктів: «допомога», «методи психології» та «професія». Умовно цей чинник можна назвати «Робочі інструменти». У свідомості досліджуваних психолог є людиною, яка опанувала професію, володіє різними методами, використовує їх у своїй роботі, здатна допомогти. Проте показники кореляційних зв'язків між виокремленими конструктами свідчать про їхню взаємовиключеність. Тобто той факт, що людина опанувала професію психолога та використовує у своїй роботі різні методи, не завжди означає, що ці знання вона здатна застосувати для допомоги у вирішенні життєвих проблем.

Третій чинник пояснює 11,9% дисперсії і складається з таких конструктів: «відкритість», «взаєморозуміння» та «підтримка». Умовно ми назвали його «Служіння». Поєднання таких конструктів може бути свідченням того, що в психіці досліджуваних відкритість у взаємодії між психологом і клієнтом, готовність допомагати можуть бути запорукою досягнення взаєморозуміння, що, своєю чергою, дозволить надати підтримку та, зрештою, допомогти впоратися із життєвими труднощами.

Нам вдалося пояснити 53,9% дисперсії, це дає підстави припустити, що наявні й інші важливі та значущі чинники.

Узагальнюючи, ми можемо сказати, що в психіці студентів-випускників спеціальності «Психологія» психолог – це висококваліфікований спеціаліст, що використовує різні методи у своїй роботі. Проте найголовнішою запорукою успішної професійної діяльності є не потужний інструментарій, а готовність допомагати, «відчувати» клієнта, бути відкритим і досягати взаєморозуміння в професійно значущих ситуаціях.

Мотиваційний механізм формування професійної ідентичності – це взаємодія зовнішніх і внутрішніх мотивів, які спонукають людину до професійної діяльності для задоволення потреб і реалізації інтересів. Цей механізм може реалізуватися завдяки мотивації професійної діяльності, тобто системі мотивів, що спонукають людину до самореалізації в професії.

Для дослідження прояву дії мотиваційного механізму формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія» ми використали методіку К. Замфир «Мотивація професійної діяльності» у модифікації А. Реана та контент-аналіз опису студентами-випускниками спеціальності «Психологія» процесу вибору майбутньої професії.

За результатами проведеного дослідження ми визначили, що в більшості студентів внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка, своєю чергою, переважає над зовнішньою негативною мотивацією. За резуль-

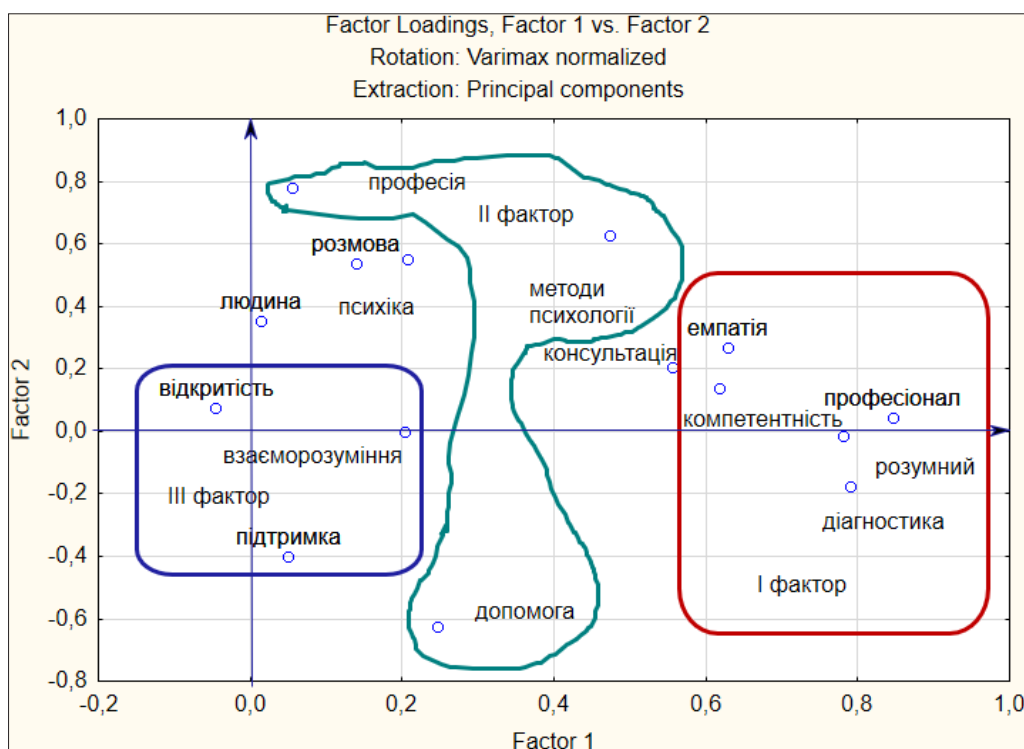


Рис. 2. Факторно-семантичне поле уявлень студентів-випускників спеціальності «Психологія» про фахівця у сфері психології

татами контент-аналізу ми виявили, що багато студентів державної форми навчання обрали ту спеціальність, де мала можливість вчитися безкоштовно, а значна частина студентів контрактної форми навчання виявляли цікавість до психології ще задовго до складання ЗНО та вступу до вишу. Отже, маємо парадоксальну ситуацію: студенти, чиє навчання оплачує держава, є менш вмотивовані на самореалізацію в професії, ніж ті студенти, які платять за навчання самостійно чи з бюджету своєї родини.

Емоційний механізм формування професійної ідентичності реалізується як взаємодія здатності людини розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, та вміння керувати своєю емоційною сферою на основі власних рішень. Цей механізм може реалізовуватися завдяки емоційному інтелекту. Емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати свої почуття й емоції, доносити і використовувати їх, управляти ними, і на основі цих навичок взаємодіяти з іншими людьми. Складовими частинами емоційного інтелекту є емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, управління емоціями інших людей.

Для дослідження прояву емоційного механізму формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія» ми використали методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.

За результатами проведеного дослідження ми з'ясували, що більшість досліджуваних (85%) мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, значно менша – високий (12,5%) та незначна – низький (2,5%).

Також використана нами методика дозволила дізнатися рівні прояву складників емоційного інтелекту (рис. 3).

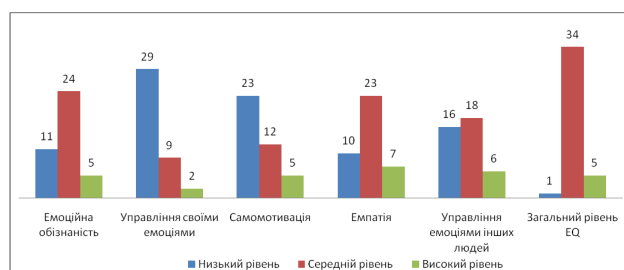


Рис. 3. Рівні прояву складників емоційного інтелекту студентів-випускників спеціальності «Психологія»

Варто звернути увагу на такий складник емоційного інтелекту, як «здатність управляти своїми емоціями»: у 72,5% досліджуваних цей показник перебуває на низькому рівні. Здатність до управління емоціями інших людей у 40% досліджуваних практично не розвинута, у 45% досліджуваних – на середньому рівні, лише 12,5% досліджуваних здатні управляти емоціями інших людей. У більшій частині опитаних (57,5%) показник «само-

мотивація» перебуває на низькому рівні; лише 12,5% досліджуваних здатні себе мотивувати.

Отже, маємо досить тривожні результати: значна частина майбутніх фахівців у сфері психології, що перебувають «за крок» до початку професійної кар'єри, практично не вміють керувати своїми емоціями, емоціями інших людей і поготів. Загальні показники емоційного інтелекту перебувають на середньому рівні.

Ціннісний механізм формування професійної ідентичності проявляється як взаємодія цінностей та переконань, яких людина дотримується в професійному житті. Цей механізм може реалізовуватися завдяки ціннісним орієнтаціям у кар'єрі. Ціннісні орієнтації в кар'єрі – це елементи внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда в процесі професійної діяльності.

Результати теоретичного розгляду й емпіричного дослідження особливостей прояву ціннісного механізму формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія» дозволили зробити висновок про те, що ціннісними орієнтаціями, що домінують, у кар'єрі майбутніх психологів є: «автономія», «служіння добру», «інтеграція стилів життя» та «менеджмент» [5]. Під час планування своєї майбутньої професійної діяльності ці студенти прагнуть бути незалежними, самі ставити перед собою завдання й організовувати роботу відповідно до своїх потреб. Вони прагнуть приносити користь іншим, допомагати у вирішенні життєвих труднощів. Загалом, уявлення студентів про роботу психолога є дещо ідеалізованим, воно не повною мірою відповідає тим посадовим обов'язкам, які мають виконувати психологи в системі освіти. У перспективі таке налаштування може призводити до швидкого емоційного вигорання. Наявні значущі відмінності в проявах ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів-випускників спеціальності «Психологія» державної та контрактної форми навчання відсутні.

Висновки. Психологічним механізмом формування професійної ідентичності – функціональна єдність станів і процесів, усвідомлюваних і неусвідомлюваних, з яких складається структурно-функціональна організація життєдіяльності особистості в контексті системи набуття професійно важливих знань та навичок під час навчання у вищому закладі освіти. Професійна ідентичність формується завдяки функціонуванню таких психологічних механізмів: когнітивного, мотиваційного, емоційного та ціннісного.

Когнітивний механізм формування професійної ідентичності – це взаємодія уявлень особистості про особливості певної професійної групи й усвідомлення себе її членом на основі професійних ознак, що диференціюються. Емпірично виявлено, що в психіці студентів-випускників спе-

ціальності «Психологія» психолог – це висококваліфікований спеціаліст, для якого найголовнішою запорукою успішної професійної діяльності є не потужний інструментарій, а готовність допомогати, «відчувати» клієнта, бути відкритим і досягати взаєморозуміння в професійно значущих ситуаціях.

Мотиваційний механізм формування професійної ідентичності – це взаємодія зовнішніх і внутрішніх мотивів, які спонукають людину до здійснення професійної діяльності з метою задоволення потреб і реалізації інтересів. Встановлено, що студенти, чие навчання оплачує держава, менш вмотивовані на самореалізацію в професії, ніж ті студенти, які платять за навчання самостійно чи з бюджету своєї родини.

Емоційний механізм формування професійної ідентичності реалізується як взаємодія здатності людини розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, та вміння керувати своєю емоційною сферою на основі власних рішень. Виявлено, що багато майбутніх фахівців у сфері психології не готові керувати своїми емоціями чи емоціями інших людей.

Ціннісний механізм формування професійної ідентичності проявляється як взаємодія цінностей та переконань, яких людина дотримується в професійному житті. Встановлено, що майбутні психологи прагнуть приносити користь іншим, допомагати у вирішенні життєвих труднощів. Загалом, уявлення студентів про роботу психолога є дещо ідеалізованим.

Перспективи подальшої роботи в цьому напрямі ми вбачаємо у створенні спеціальних тренінгових програм із розвитку емоційної грамотності для майбутніх психологів.

Література:

1. Дружиніна І. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 21 с.
2. Єгорова Є. Структура професійної ідентичності особистості: експериментальне дослідження. Наук. зап. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України. 2006. Вип. 30. С. 350–360.
3. Одинцова В. Професійна ідентичність як психологічна проблема. Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 1 Том 1. 2014. С. 74–77.
4. Родигина У. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39–48.
5. Гавриловська К., Вигівська О. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів: ціннісний аспект. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 14. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. С. 64–71.

Гавриловская К. П., Выговская О. В. Психологические механизмы формирования профессиональной идентичности студентов-выпускников специальности «Психология»

В статье описаны особенности формирования профессиональной идентичности студентов-выпускников специальности «Психология». Раскрыто содержание когнитивного, мотивационного, эмоционального и ценностного психологических механизмов формирования профессиональной идентичности будущих психологов.

Ключевые слова: *идентичность, профессиональная идентичность, психологические механизмы формирования профессиональной идентичности.*

Havrylovska K. P., Vyhivska O. V. Psychological mechanisms of professional identity formation of psychology graduands

The article highlights the peculiarities of professional identity formation of graduands of the speciality "Psychology". The content of cognitive, motivational, emotional and value psychological mechanisms of professional identity formation of future psychologists is revealed.

Key words: *identity, professional identity, psychological mechanisms of professional identity formation.*

О. В. Грицукдоцент кафедри психології та педагогіки
Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТРЕНІНГУ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розробленню структури тренінгу з метою профілактики негативних емоційних станів у викладачів закладів вищої освіти. Розглянуті мета тренінгу, завдання, вправи, регламент.

Ключові слова: тренінг, емоційний стан, емоційне вигорання, профілактика, метод.

Постановка проблеми. Освітні реформи не оминули професійну діяльність викладачів закладів вищої освіти. За останні п'ять років значно зросли вимоги до компетенцій і умінь педагогів. Щоб викладач міг на високому дидактичному й творчому рівні допомагати «розкривати» особистісний та інтелектуальний потенціал здобувачів вищої освіти, йому необхідно протягом своєї професійної діяльності постійно поповнювати власні знання, бути завжди готовим змінювати стиль і методику викладання навчального предмета, застосовувати новітні інформаційні технології під час навчальних занять. Однією з основних умов ефективної роботи викладача є профілактика негативних емоційних станів, синдрому емоційного вигорання тощо. Сьогодні ця проблема залишається невирішеною.

За даними Л.М. Мітіної, праця педагога належить до найбільш напружених в емоційному плані видів професійної діяльності. Для вчителів зі стажем роботи 15–20 років характерні педагогічні «кризи», стан виснаження, синдром емоційного вигорання. У третини всіх представників вчительської професії низький або нижче середнього ступінь соціальної адаптації [3].

Оскільки професійна діяльність викладачів пов'язана з постійним спілкуванням, вони часто страждають від емоційної втоми і спустошення. Серед педагогов спостерігається велика кількість випадків коронарних психосоматичних захворювань, що свідчать про наявність стресу або неврозу [2].

Мета статті – опис структури тренінгу профілактики негативних емоційних станів у викладачів закладів вищої освіти.

Завдання статті: описати мету, завдання, регламент тренінгу, а також вправи, що використовуються в ньому.

Виклад основного матеріалу. Метою тренінгу є підвищення рівня психологічної культури викладачів закладів вищої освіти, активізація їхніх

внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення життєвих проблем, профілактика негативних емоційних станів, а також синдрому емоційного вигорання.

Завдання тренінгу: поглибити пізнання викладачами своєї особистості, усвідомити власні думки та дії, посилити позитивні якості особистості, набути навичок адекватної поведінки; знайти оптимальні шляхи спілкування з оточенням, користуватись адекватними методами саморозвитку; навчитись керувати своїми емоціями, володіти собою в різних життєвих ситуаціях і під час взаємодії з іншими людьми; поліпшити суб'єктивне самопочуття і укріпити психічне здоров'я.

Тренінг складається із чотирнадцяти занять тривалістю 2–2,5 години. Зустрічі відбуваються два рази на тиждень або частіше залежно від можливостей учасників.

Заняття № 1 і № 2 присвячені тому, як зробити спілкування з іншими людьми більш ефективним, як справлятися зі своїми емоціями, як уникнути конфліктів в міжособистісному спілкуванні. Заняття № 3 і № 4 спрямовані на розширення можливостей розуміння себе, поліпшення взаємовідносин з оточенням, активізацію комунікацій. Заняття № 5 і № 6 присвячені долаттю проблеми поведінкової, емоційної і когнітивної регуляторної поведінки. Заняття № 7 і № 8 спрямовані на розвиток емоційної сфери викладачів, розширення їхнього емоційного діапазону. Заняття № 9 і № 10 присвячені оволодінню методами покращення робочої мотивації, узгодженості суперечливих спонукань і самоврядування. Заняття № 11 і № 12 спрямовані на розвиток можливостей органів відчуття, уваги, уяви, позбавлення від напруги в м'язах. Заняття № 13 і № 14 присвячені проблемі усунення особистісних перешкод і бар'єрів психофізичного апарату.

Методичні прийоми, що використовуються під час тренінгу: рольова гра, дискусія, брейн-стор-

Таблиця 1

Опис вправ, що використовуються в тренінгу

№	Назва вправи	Мета вправи	Особистісні якості, що формуються
1.	Мій погляд на мої відносини.	Допомогти усвідомити і сформулювати свої сильні сторони в спілкуванні, визначити проблеми в комунікації.	Здатність ставати на позицію іншої людини; рівність позицій у спілкуванні.
2.	Що я бачу на картині.	Ознайомити з особливостями сприйняття людей («аудіалів», «візуалів», «кінестетиків»), невербальних проявів представників різних систем сприйняття.	Здатність бачити, розуміти, активно використовувати різноманітний спектр комунікативних невербальних засобів; вміння висловлювати власні почуття.
3.	Цікава лекція.	Ознайомити з типологією неефективних слухачів.	Навик соціального спостереження; усвідомлення причин неефективного слухання під час спілкування; усвідомлення процесу отримання інформації під час слухання.
4.	Мудрий слухач.	Відпрацювати техніки активного слухання.	Уміння активно слухати; вміння обирати успішну стратегію спілкування.
5.	Лист губернатору міста.	Відпрацювати техніки виходу з конфліктних ситуацій.	Уміння розпізнавати конфліктну особистість, реагувати на її вчинки так, щоб не посилювати конфлікт, а дійти конструктивного рішення.
6.	Sorry, конфлікту не буде.	Відпрацювати прийоми, що допомагають уникнути конфлікту.	Уміння виявляти власні думки і почуття без прояву агресії; уміння говорити про ситуацію або вчинки людини без оцінкових суджень; здатність керувати власними емоціями.
7.	Як Ви дбаєте про себе?	Познайомитися зі способами прояву турботи про себе.	Уміння знаходити розумний баланс між робочим часом відпочинком.
8.	Використання Я-повідомлень.	Навчитися використовувати Я-повідомлення на практиці.	Уміння застосовувати способи ефективною комунікації для вирішення проблем у спілкуванні з оточенням; здатність точно вербалізувати власні почуття, що виникли в напруженій ситуації.
9.	Покарання і заохочення, що я використовую.	Виявити прийнятні методи заохочення і покарання.	Уміння виявляти співробітництво, враховувати позицію іншої людини.
10.	Его-стани.	Познайомитися із трьома его-станами: Батько, Дорослий, Дитина, з їхніми основними функціями та проявами.	Уміння розбиратися, яку із трьох ролей (Батько, Дорослий, Дитина) виконує людина, і обрати стратегії й тактики для взаємодії з нею.
11.	Складний випадок.	Підвищити компетентність щодо складних ситуацій у спілкуванні, усвідомити особистісні проблеми, що блокують розуміння характеру взаємодії з іншими людьми.	Уміння регулювати власний психічний стан із метою погашення конфлікту або його профілактики; уміння вийти за межі власного «Я» і наблизитися до внутрішнього «Я» іншої людини.
12.	Я так боюся, а дехто цього не боїться.	Допомогти розібратися з емоційним компонентом невпевненості в собі, визначити рівень соціальних страхів, пов'язаних із проблемами у відносинах з іншими людьми.	Уміння виокремлювати раціональні страхи від нерациональних; уміння відкрито і щиро говорити своєму партнерові про свої почуття; розуміння ставити перед собою здійсненну мету; вміння слухати і розуміти партнера.
13.	Почуття бувають різні.	Визначити, які почуття належать до байдужих, позитивних і негативних.	Уміння помічати в собі почуття; уміння підбрати відповідні слова для їх вираження.
14.	Що я зараз відчуваю?	Перебільшити позитивні і негативні почуття.	Уміння висловлювати власні почуття в діалозі з партнером; уміння домагатися конгруентності вербальних і невербальних засобів вираження почуттів.
15.	Бар'єри спілкуванню	Дізнатися про бар'єри спілкування, їхні функції та способи долання бар'єрів.	Уміння відрізнати «бар'єри міжособистісного спілкування» від відкритості й істинності у висловлюванні почуттів.
16.	Конфліктна розмова.	Навчитися аналізувати конфліктні ситуації.	Уміння відкрито виражати негативні почуття; уміння знаходити рішення в складній ситуації; уміння знаходити спільне в позиціях людей; уміння вийти за межі власного «Я» і наблизитися до внутрішнього «Я» іншої людини.
17.	Наговір із зав'язаними очима.	Регулювати емоції за допомогою мови.	Уміння управляти ритмом мислення; уміння управляти емоційною сферою; збільшення діапазону дозволеного собі самою людиною вираження емоцій.
18.	Гнів (протест).	Дозволити собі бути.	Уміння зняти м'язові та психічні бар'єри, що обмежують реакції і сприйняття; м'язова свобода; реактивність.

19.	Кола сміху, кола плачу.	Збільшити «розмах» маятника емоцій.	Розширення емоційного діапазону.
20.	Зробити гірше.	Емоційно налаштуватися, прожити в уяві запропоновану ситуацію «від себе», але за межами властивій людині реакції; змінити поведінковий сценарій.	Уміння запропонувати кілька варіантів вирішення проблеми; вміння абстрагуватися від емоцій і міркувати в стресовій ситуації.
21.	Психолінгвістична гра.	Розширити індивідуальне семантичне поле слова, розширити смисли, активізувати асоціативні зв'язки, розширити усвідомлення, усвідомити неусвідомлене.	Розвиток мислення; словотворчість; розширення смислового простору слів семантичного поля; вихід за межі однолінійної логіки.
22.	Найбільш невмотивований співробітник у моєму житті.	Усвідомити негативний мотиваційний ефект власних передбачень, що самі виконуються.	Усвідомлення ірраціональної неприязні до іншої людини, яка впливає на оцінку її ділових якостей і мотивації.
23.	Ефект Зейгарнік.	Домогтися реального переживання напруги, зумовленої незавершеною завдання, робота над яким була перервана, і кращого запам'ятовування матеріалу цього завдання порівняно із завершеними завданнями.	Розуміння причин напруги; усвідомлення того, що невирішене завдання залишає напругу, переходить у «квазіпотребу».
24.	Модель робочої мотивації.	Дізнатися про ключові характеристики роботи, основні психологічні стани, особистісні та робочі результати.	Переживання значущості роботи; переживання відповідальності за результати роботи.
25.	Арки Лоуена.	Звільнити м'язову напругу через тремтіння і невизначені рухи.	Здатність знімати хронічне збудження.
26.	Королева.	Тренувати сприйняття «тут і тепер», сприйняття партнера.	Здатність до сприйняття партнера; здатність до спонтанних реакцій; здатність до включення мислення.
27.	Круг енергії.	Наповнити себе колективною енергією.	Упевненість у собі; здатність долати перешкоди; збільшити м'язовий тонус.
28.	Враження.	Регулювати самооцінку.	Уміння долати бар'єри, зокрема неадекватну самооцінку.

мінг, вирішення проблемних ситуацій, аналіз життєвого досвіду.

У таблиці 1 надано опис вправ, спрямованих на досягнення основної мети та завдань тренінгу.

Висновки:

1. Розроблений тренінг спрямований на підвищення рівня психологічної культури викладачів закладів вищої освіти, активізацію внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення життєвих проблем, на профілактику негативних емоційних станів.

2. За допомогою тренінгу викладачі можуть навчитися керувати власними емоціями, поліпшити суб'єктивне самопочуття і взаємовідносини з оточенням, укріпити психічне здоров'я.

У майбутньому плануємо провести формувальний експеримент для вивчення ефективності укладеної тренінгової програми, спрямованої на профілактику негативних емоційних станів викладачів закладів вищої освіти.

Література:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 196 с.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 240 с.
3. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.

Грицук О. В. Использование метода тренинга для профилактики негативных эмоциональных состояний преподавателей учреждений высшего образования

Статья посвящена разработке структуры тренинга с целью профилактики негативных эмоциональных состояний у преподавателей высших учебных заведений. Рассмотрены цели тренинга, задачи, упражнения, регламент.

Ключевые слова: тренинг, эмоциональное состояние, эмоциональное выгорание, профилактика, метод.

Hrytsuk O. V. The usage of training method to prevent negative emotional states of lecturers of higher education institutions

The article is devoted to the development of the training structure for the purpose of prevention of negative emotional states of lecturers of institutions of higher education. The objectives of the training, tasks, exercises, reglament are considered.

Key words: training, emotional state, emotional burnout, prevention, method.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано й узагальнено наявні наукові підходи до проблеми мотивації. Розглянуто психологічні теорії мотивації та підходи до визначення поняття академічної мотивації в навчальному процесі закладу вищої освіти. Представлено результати емпіричного дослідження академічної мотивації студентів.

Ключові слова: мотивація, академічна мотивація, навчальна діяльність, профіль академічної мотивації.

Постановка проблеми. Вища освіта України ставить перед собою низку актуальних питань щодо ефективної вузівської підготовки фахівців. На жаль, у закладах вищої освіти акцентовано увагу на розвитку інтелектуальної сфери, тоді як поза увагою залишається формування емоційно-мотиваційної сфери особистості студента. Зокрема, актуальності набувають питання оптимізації ставлення студентів до навчальної діяльності та формування в них зрілих форм академічної мотивації. Це визначає актуальність нашого дослідження.

Проблема мотивації визначається як одна з найскладніших у психології. Термінологічна нечіткість щодо визначення сутності феномена «мотивація», розмаїтість наукових теорій спричинили наявність різних трактувань її сутності та механізмів. Мотивацією називають будь-які процеси детермінації активності людини, як визначає Є. Ільїн [6].

Мотивацію зазвичай визначають через поведінку, що реалізується індивідом, розглядають її як джерело і регулятор діяльності. З мотивації поведінка починається, мотивацією підтримується, спрямовується і, нарешті, закінчується [17]. Для цього дослідники прагнуть визначити, по-перше, причину початку поведінки (energization), по-друге, регулятор поведінки (direction), тобто те, що її спрямовує [15].

Мотивація як психічне явище розглядається так:

1) як структурне утворення, сукупність чинників і мотивів (Ж. Годфруа, В. І. Ковальов, К. Мадсен, К. Платонов, В. Шадриков та ін.). Це сукупність чинників, які визначають поведінку; сукупність мотивів; спонукання, що викликають активність організму та визначають її спрямованість. Отже, у межах даного підходу мотивація зумовлена потребами, цілями особистості, рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, так і суб'єктивними – знаннями, вміннями, здіб-

ностями, характером), світоглядом, спрямованістю особистості [11];

2) як динамічне утворення, процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні. (Є. Ільїн, І. Джидар'ян, К. Лоренц, М. Магомед-Емінов). Мотивація розглядається і як процес дії мотиву, і як механізм, що визначає виникнення, напрям і засоби здійснення конкретної діяльності, і як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність, а також як процес утворення мотиву.

Найбільш відомими теоріями мотивації є: теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія ERG (потреб існування, зростання і зв'язків), розроблена К. Альдерфером; теорія придбаних потреб Д. МакКлелланда; теорія двох чинників Ф. Герцберга; теорія очікувань В. Врума; модель Портера-Лоулера; теорії самодетермінації Едварда Л. Десі і Річарда М. Райана. Не менш популярними є: теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, в якій увага зосереджується на досягненнях; теорія імпліцитних теорій інтелекту К. Двек. Мотивацію вивчали Р. Стернберг (теорія інвестування), А. Бандура (теорія самоефективності), Дж. Аткинсон, Дж. Екклс (теорія очікуваної цінності), М. Селігман (теорія оптимізму), І. Васильєв, Т. Гордєєва (теорія мотивації досягнення).

Невизначеність розуміння сутності поняття мотивації і її ролі в регуляції поведінки та велика кількість теорій мотивації дає можливість розглядати її як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, що має складну ієрархічну структуру [9].

Академічна мотивація, за D. Schunk, P. Pintrich, J. Meese, визначається як процес, отриманий в результаті будь-якої дії (наприклад, вибір завдань, зусилля, наполегливість) і вербалізації (наприклад, «я люблю хімію»), на основі чого мотивується цілеспрямована фізична або розумова активність. Академічна мотивація важлива тому, що мотивовані студенти зазвичай беруть

участь у діяльності, яка допомагає їм в навчанні і подальших досягненнях [23].

У сучасних закордонних дослідженнях навчальної мотивації найбільш популярними є дві теорії: теорія самодетермінації (Едвард Л. Десі і Річард М. Райан) [13; 14] і теорія досягнення цільових орієнтацій (Б. Вайнер). Теорія самодетермінації спрямована на вивчення причин, що спонукають до навчальної діяльності, тоді як теорія досягнення цільових орієнтацій зосереджена на цілях, на досягнення яких спрямована навчальна діяльність. Отже, перша теорія концентрує увагу на мотивах, що є в момент здійснення навчальної діяльності, тоді як друга вивчає результати, яких прагне досягти особистість, що діє зараз, у майбутньому [10].

Основними типами мотивації, відповідно до теорії самодетермінації, є внутрішня, зовнішня мотивація й амотивація, яка відображає прагнення суб'єкта ухилитися від діяльності. Принципова відмінність розуміння мотивації з позиції теорії самодетермінації полягає в тому, що розглядається так званий мотиваційний континуум, а не протиставлення зовнішньої і внутрішньої мотивації. Мотиваційний континуум поширюється від амотивації до зовнішньої мотивації і її різних форм, до внутрішньої мотивації. Внутрішня, або інтроєцирована, мотивація розуміється як прагнення до задоволень і приємних емоцій, вона охоплює пізнавальну мотивацію, мотивацію до досягнень і до саморозвитку. Зовнішня, або екстернальна, мотивація описує ситуації, коли людина діє заради того, щоб досягти мети й отримати винагороду з боку інших, і включає мотивацію, засновану на почутті боргу і на підвищенні власної самооцінки, а також мотивацію, що базується на вимогах суспільства, групи, для уникнення можливих проблем. Амотивація характеризує загальне уникнення діяльності та не поділяється на більш дрібні чинники.

З огляду на дослідження зв'язків мотивації й особистісних властивостей, можна констатувати, що інтроєцирована мотивація позитивно пов'язана з нейротизмом, мотивація боргу – з екстраверсією і свідомістю, а внутрішня мотивація загалом виявляє зв'язку зі свідомістю [19]. Порівняння студентів із переважанням внутрішньої і зовнішньої мотивації за рисами «Великої п'ятірки» показало, що внутрішньо вмотивовані студенти доброзичливі і відкриті досвіду, а зовні вмотивовані студенти емоційно нестійкі.

Вивчення мотивації має важливе місце в дослідженнях освіти, оскільки воно дозволяє пояснити поведінку учнів в освітніх установах. Емпіричні дослідження показали, що рівень навчальної мотивації є одним із ключових чинників, що впливають на залученість студентів до навчальної діяльності і їхні академічні досягнення [1; 4; 12; 16; 20; 22].

Дослідження взаємозв'язку особистісних властивостей і характеристик академічної мотивації показали, що внутрішньо вмотивовані студенти більшою мірою проявляють свідомість і відкриті досвіду, тоді як екстернально вмотивовані радше характеризуються екстравертованістю і емоційною нестійкістю. Студенти, в яких переважає амотивація, демонструють меншу доброзичливість і свідомість [18].

Д. Корнієнко в дослідженні взаємозв'язків властивостей «Темної тріади», складовими частинами якої є три властивості особистості: нарцисизм, макіавеллізм і психопатія, і характеристик академічної мотивації виявив, що нарцисизм є предиктором характеристик внутрішньої мотивації, він не пов'язаний із характеристиками зовнішньої мотивації. Психопатія є предиктором внутрішньої і зовнішньої мотивації. Макіавеллізм не є предиктором характеристик академічної мотивації [8].

У сучасній психології особливості внутрішньої і зовнішньої академічної мотивації в контексті теорії самодетермінації детально розглядаються Т. Гордєєвою. Проведені нею дослідження показують, що однозначної оцінки ролі зовнішніх або внутрішніх мотивів в успішності навчальної діяльності немає. Вивчення зв'язків і відносин різних типів мотивації з особистісними, соціальними і когнітивними характеристиками дозволить, на її думку, розширити розуміння сутності мотивів [4].

Під час дослідження взаємозв'язків академічної мотивації і навчальних досягнень В. Гіжицький [2] визначив, що внутрішні мотиви (мотиви пізнання, досягнення і саморозвитку) пов'язані з академічною успішністю старшокласників. Зовнішні особистісні мотиви (мотив самоповаги і інтроєцирована регуляція) являють собою відносно продуктивні форми зовнішніх мотивів щодо результатів навчальної діяльності. Зокрема: зовнішні особистісні мотиви значущо позитивно пов'язані з академічною успішністю як особливим типом академічних досягнень, що відображає кумулятивну академічну успішність учня; зовнішні особистісні мотиви є значущими предикторами продуктивних стратегій навчальної поведінки. Зокрема, мотив самоповаги – значущий предиктор наполегливості і часу виконання домашнього завдання, тоді як інтроєцирована регуляція сприяє зниженню частоти звернення до навчального обману як псевдоадаптивної стратегії навчальної поведінки, спрямованої на досягнення зовнішніх, нерелевантних навчальній діяльності цілей найбільш легким способом. Внутрішні мотиви навчальної діяльності впливають на академічну успішність за допомогою продуктивних стратегій навчальної поведінки – навчальної наполегливості і часу, що приділяється виконанню домашніх завдань. Вплив зовнішньої мотивації, зокрема,

інтроєційованої регуляції й екстернальної регуляції, на академічну успішність опосередковано зверненням до стратегії навчального обману. Чим більше виражено прагнення учнів вчитися заради отримання зовнішніх нагород (екстернальна регуляція) і чим нижче виражена інтроєційована регуляція, тим частіше вони вдаються до навчального обману і тим нижче їхня академічна успішність [2].

Завдяки змістовному аналізу мотивації навчальної діяльності студентів випускних курсів із різним рівнем академічних досягнень О. Качарян встановив такі особливості:

1) збідніння, сплюснення мотиваційної структури в успішних студентів. Ціннісно-смилова регуляція навчальної мотивації відсутня. Успішні студенти навчатбть «за інерцією», у цьому їм сприяє «персональний міф»;

2) неуспішні студенти характеризуються більш диференційованою системою мотивів (ретардація розвитку мотиваційної сфери неуспішних студентів-випускників);

3) мотиваційне виснаження, що спостерігається у формі як емоційного, так і смислового виснаження [7].

Метою статті є дослідження академічної мотивації студентів. Відповідно до поставленої мети, визначені такі завдання: 1) проаналізувати й узагальнити наявні наукові підходи до проблем мотивації, теорій мотивації, академічної мотивації; 2) дослідити академічну мотивацію студентів.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення академічної мотивації студентів нами використаний опитувальник «Шкали академічної мотивації»

(далі – ШАМ) Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна [5]. Він відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Методика складається із 28 пунктів, що становлять 7 шкал: три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку), три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроєційована й екстернальна), а також шкалу амотивації. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язаного з переживанням зацікавлення і задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює намагання домагатися максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку є оригінальною і вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки завдяки досягненням у навчанні. Шкала інтроєційованої мотивації вимірює спонукання до навчання, зумовлене відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою й іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, зумовлену необхідністю для студента дотримуватися вимог, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, водночас потреба в автономії максимально фруструється. Шкала амотивації

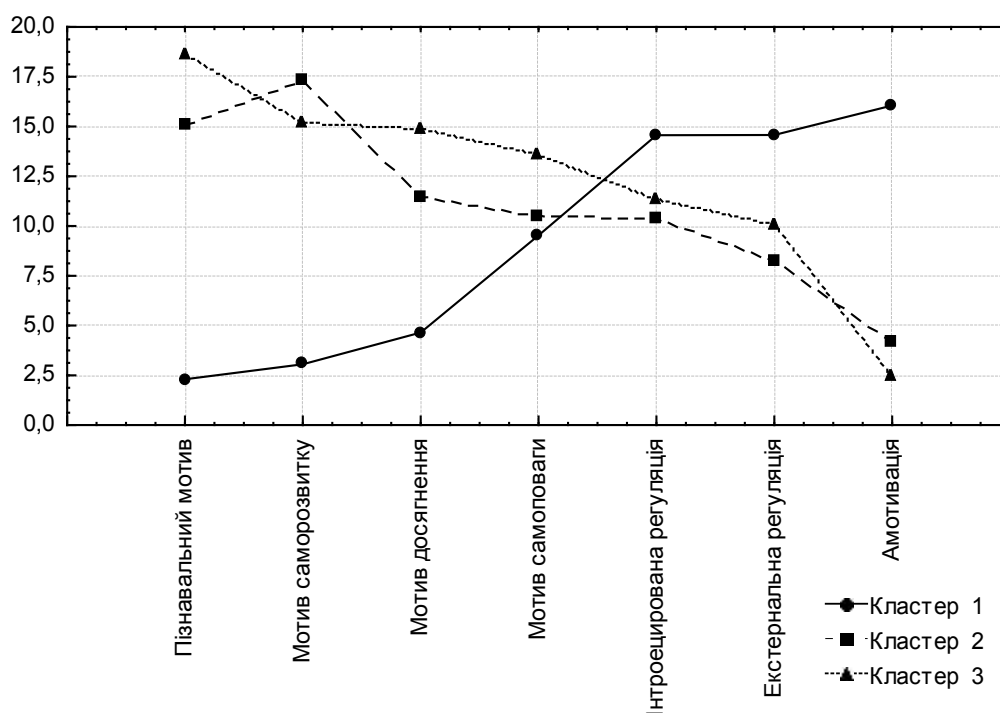


Рис. 1. Кластерні профілі студентів на основі показників академічної мотивації

Результати середніх значень 3 кластерів на основі показників академічної мотивації

Показники академічної мотивації	Кластер 1 (N = 103)		Кластер 2 (N = 56)		Кластер 3 (N = 57)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Пізнавальний мотив	2,30	1,16	15,09	0,90	18,65	0,95
Мотив саморозвитку	3,06	1,16	17,38	1,45	15,23	0,85
Мотив досягнення	4,65	1,05	11,43	1,04	14,86	0,97
Мотив самоповаги	9,53	1,16	10,54	0,89	13,61	1,07
Інтроеційована регуляція	14,56	1,41	10,34	1,73	11,30	1,25
Екстернальна регуляція	14,57	1,81	8,21	0,93	10,04	0,91
Амотивація	16,06	2,36	4,14	1,18	2,42	1,48

Примітка: N – кількість студентів, M – середнє, SD – стандартне відхилення.

вимірює відсутність цікавості і відчуття усвідомленості навчальної діяльності.

Досліджувані оцінювали власні причини та ступінь залученості в навчальну діяльність, коли відповідали на питання «Чому ви в даний час відвідуєте заняття в університеті?» за п'ятибальною шкалою: від 1 – «зовсім не відповідає» до 5 – «цілком відповідає».

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти 1–3 курсів закладів вищої освіти І–ІІ р. а. Полтавської області (Полтавського кооперативного коледжу, Полтавського базового медичного коледжу, Полтавського політехнічного коледжу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»), всього – 216 осіб, серед них жіночої статі – 101, чоловічої – 115, віком від 15 до 19 років.

Дослідження профілів академічної мотивації студентів ми вивчали за допомогою опитувальника ШАМ. В основу кластеризації покладено шість мотивів, а також амотивація. У результаті оброблення отриманих даних та проведеного кластерного аналізу методом k-середніх (k-means clustering) за допомогою комп'ютерного пакету програм Statistica 6.0 оптимальним було 3-кластерне рішення (рис. 1).

У перший кластер увійшли студенти (N = 103, 48% вибірки) з низькими показниками за внутрішніми мотивами, помірними за зовнішніми особистісними мотивами і високими показниками з амотивації. До другого кластера увійшли студенти (N = 56, 26% вибірки) з високими показниками за шкалами «Пізнавальний мотив» і «Мотив саморозвитку», із середніми показниками за шкалами «Мотив досягнення» і «Мотив самоповаги», інтроеційованої регуляції, з низькими показниками з амотивації. Нарешті, у третій кластер увійшли студенти (N = 57, 26% вибірки) з високими показниками за шкалами «Пізнавальний мотив», «Мотив саморозвитку» і «Мотив досягнення», помірними за показниками мотиву самоповаги, інтроеційованої й екстернальної регуляції, низькими показниками за шкалою амотивації.

Середні і стандартні відхилення за трьома кластерами представлені в таблиці 1.

Висновки. Отже, нами виявлено 3 кластерні профілі на основі показників академічної мотивації студентів. У наступних дослідженнях ми вивчимо взаємозв'язок емоційного ставлення студентів до навчання в закладі вищої освіти з виявленнямими закономірностями їхньої академічної мотивації.

Література:

1. Виштак О. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов. Социологические исследования. 2003. № 2. С. 135–138.
2. Гижицкий В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2016. С. 34.
3. Гордеева Т., Шепелева Е. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
4. Гордеева Т., Осин Е. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5. № 24.
5. Гордеева Т., Сычев О., Осин Е. Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
6. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Качарян О. Структура мотивации навчальної діяльності студентів. Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.
8. Корниенко Д., Дериш Ф. Академическая мотивация и свойства Темной триады личности. Психологические исследования. 2015. Том 8. № 43. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n43/1186-corn-derish43.html> (дата звернення: 20.04.2018).
9. Малихіна О. Мотивация учіння молодших школярів. К.: Навч. книга. 2002. 304 с.

10. Малошонок Н., Семенова Т., Терентьев Е. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления. Вопросы образования. 2015. № 3. С 56–85.
11. Шадриков В. Проблемы сиситемогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 186 с.
12. Busato V., Prins F., Elshout J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and individual differences. 2000. Vol. 29. № 6. P. 1057–1068.
13. Deci E., Ryan R. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000. № 11 (4). P. 227–268.
14. Deci E., Vallerand R., Pelletier L., Ryan R. Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist. 1991. Vol. 26. № № 3, 4. P. 325–346.
15. Elliot A., Thrash T. Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. Educational Psychology Review. 2001. Vol. 13. № 2. P. 139–156.
16. Fortier M., Vallerand R., Guay F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology. 1995. Vol. 20. № 3. P. 257–274.
17. Graham S., Weiner B. Theories and principles of motivation / D. Berliner, R. Calfee (eds). Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan. 1996. P. 63–84.
18. Komarraju M., Karau S., Schmeck R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. Learning and Individual Differences. 2009. № 19 (1). P. 47–52.
19. Phillips P., Abraham C., Bond R. Personality, cognition, and university students' examination performance. European Journal of Personality 2003, № 17 (6). P. 435–448.
20. Reeve J., Kim E., Jang H. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 4. P. 1175–1188.
21. Vallerand R. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Advances in Experimental Social Psychology / M. Zanna (ed.). 1997. Vol. 29. P. 271–360.
22. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal. 1992. Vol. 29. № 3. P. 663–676.
23. Schunk D., Pintrich P., Meece J. Motivation in education: Theory, research and application (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill. 2008. 433 p.

Жданюк Л. А. Эмпирическое исследование особенностей академической мотивации студентов

В статье проанализированы и обобщены существующие научные подходы к проблеме мотивации. Рассмотрены психологические теории мотивации и подходы к определению понятия академической мотивации в учебном процессе учреждения высшего образования. Представлены результаты эмпирического исследования академической мотивации студентов.

Ключевые слова: *мотивация, академическая мотивация, учебная деятельность, профиль академической мотивации.*

Zhdaniuk L. O. Empirical study of peculiarities of academic motivation of students

The article analyzes and generalizes the existing scientific approaches to the problem of motivation. The psychological theories of motivation and approaches to the definition of the notion of academic motivation in the educational process of the institution of higher education are considered. The results of the empirical study of academic motivation among students are presented.

Key words: *motivation, academic motivation, academic activity, profile of academic motivation.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена висвітленню структури та основних результатів проведення авторської психолого-педагогічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці. В результаті проведення психолого-педагогічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці порівняні показники експериментальної та контрольної груп і їх динаміці. Окреслено подальші перспективи наукового пошуку.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, юнацький вік, розвиток, формувальний експеримент, результати дослідження.

Постановка проблеми. На основі здійсненого аналізу емпіричних даних експериментального дослідження розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці було виявлено загальну соціально-психологічну картину розвитку досліджуваного феномену, а саме: проаналізовано показники розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці, взаємозв'язок індивідуально-біологічних та соціально-детермінованих факторів з такими критеріями розвитку смисложиттєвих орієнтацій, як осмисленість життя, рівень рефлексії, потреба в досягненні та духовний потенціал, а також зв'язок цих критеріїв між собою.

Також проаналізовано структуру смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці, виокремлено групи юнаків за рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій (низький, середній, високий), виявлено динаміку смисложиттєвих орієнтацій та виділено класи смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці (орієнтація на себе, орієнтація на інших, орієнтація на світ), які утворюють ієрархію досліджуваного феномену.

Експериментальні дані засвідчили недостатньо високий рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій серед представників юнацького віку. Це зумовило необхідність створення й проведення у рамках формувального експерименту авторської психолого-педагогічної програми розвитку досліджуваного феномену як елементу психолого-педагогічного супроводу в навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими для розробки психолого-педагогічної програми й проведення формувального експерименту стали відповідні наукові положення: особистісно-орієнтованого підходу (А. Адлер, Л.С. Виготський, А. Маслоу, В.В. Рибалка, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та інші); діяль-

нісного підходу (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та інші); духовно-орієнтованого та вчинкового підходів (І.Д. Бех, І.С. Булах, А.Ц. Гармаєв, Р.М. Грановська С.Д. Максименко, В.А. Роменець, С.О. Ставицька, Е.О. Помиткін та інших).

Також були розглянуті дотичні до теми нашого дослідження дисертаційні роботи, в яких висвітлені психологічні особливості розвитку, становлення й формування смисложиттєвих й ціннісних орієнтацій в юнацькому віці (Т.Г. Авдєєвої, Н.І. Аркадевої, А.В. Горбачової, Х.М. Дмитренко-Карабин, Є.В. Соколової, А.А. Скрипкіна).

Мета статті полягає у висвітленні структури та основних результатів проведення авторської психолого-педагогічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На сьогодні в освітньо-виховній системі формується культура психолого-педагогічної підтримки (супроводу) з метою вирішення завдань особистісного розвитку юнаків і дівчат в умовах освітнього процесу. Пріоритетною метою здійснення психолого-педагогічного супроводу в навчальних закладах є забезпечення успішного процесу виховання, особистісного зростання, самореалізації та соціалізації.

Важливим елементом психолого-педагогічного супроводу розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості юнацького віку є розроблена й проведена в рамках формувального експерименту психолого-педагогічна програма розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці. Її проведення передбачало розуміння внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі.

Головний вектор для розробки авторської психолого-педагогічної програми розвитку смисло-

життєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці визначили: концепція духовного розвитку особистості Е.О. Помиткіна та психолого-педагогічна теорія вчинку І.Д. Беха. У наукових доробках цих вчених визначено ключові засади для реалізації вищезазначеного «завдання стратегічної важливості» [4, с. 5] у контексті розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

Спираючись на вищенаведені наукові підходи й доробки, було визначено ряд основних психолого-педагогічних заходів, що увійшли до структури авторської психолого-педагогічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці. Вона включала в себе: проведення лекційно-дискусійних занять з юнаками та дівчатами; проведення психологічних тренінгів з учасниками експериментальної групи формульованого експерименту; організацію зустрічей з носієм високих духовних цінностей й смисложиттєвих орієнтацій; здійснення духовно-практичної дії (вчинку). Також психолого-педагогічна програма включала такі додаткові заходи: проведення консультаційної роботи з педагогами та психологами (за бажан-

ням) тих навчальних закладів, учні та студенти яких увійшли до груп учасників формульованого експерименту; проведення консультаційної роботи з батьками (за бажанням), діти яких увійшли до груп учасників формульованого експерименту.

Обов'язковою складовою кожного «структурного елементу» (психолого-педагогічного заходу) є зворотній зв'язок від учасників експерименту. Цей складник забезпечує психолога-педагога можливістю фіксувати для себе результативність розвивальної програми на кожному етапі її проведення і вносити, за потребою, необхідні змістовно-стратегічні корективи. Зауважимо, що всі ці заходи мають практично-орієнтований характер і є рівнозначно важливими. Вони здійснюють одночасно інформаційно-мотиваційний та трансформаційно-інтегруючий комплексний вплив на особистість юнака, спрямований на активізацію процесу переосмислення свого життя, переоцінки наявних смислів і цілей, розвитку здатності до смисложиттєвої рефлексії та мотивації досягнення, а також – розвитку смисложиттєвих орієнтацій і духовного зростання.

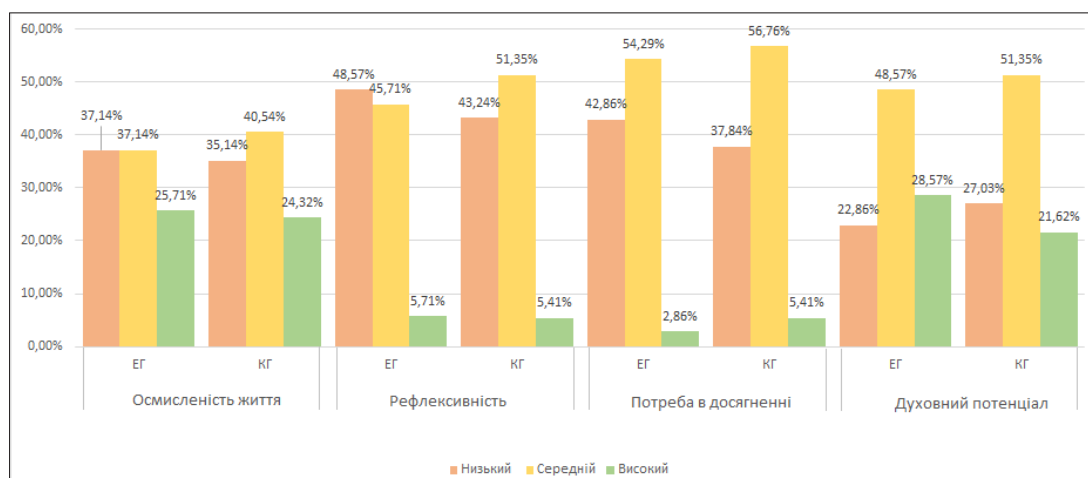


Рис. 1. Рівні прояву за показниками розвитку смисложиттєвих орієнтацій в експериментальній та контрольній групах (перше вимірювання) на етапі формульованого експерименту

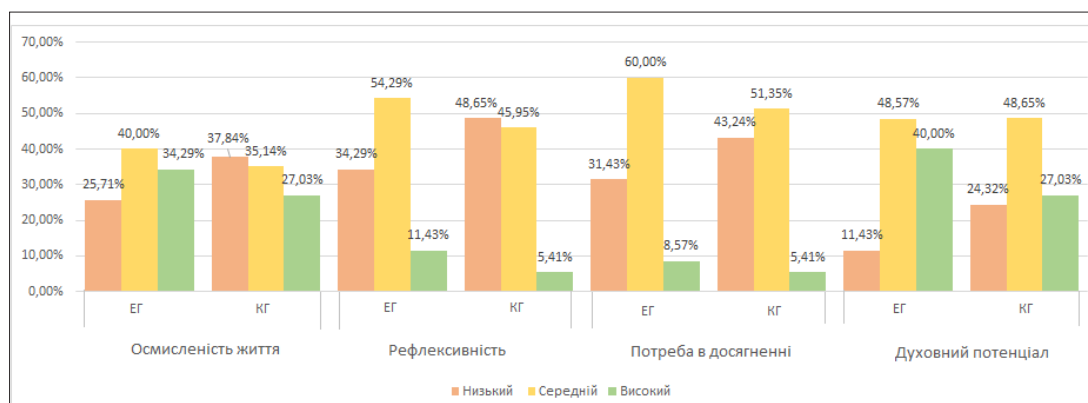


Рис. 2. Рівні прояву за показниками розвитку смисложиттєвих орієнтацій в експериментальній та контрольній групі (друге вимірювання) на етапі формульованого експерименту

Логіка розуміння процесу розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків (в умовах апробації розробленої програми) передбачала чергування зазначених психолого-педагогічних заходів замість їх блокового подання. Отже авторська психолого-педагогічна програма розвитку смисложиттєвих орієнтацій розрахована на проведення 12 зустрічей протягом трьох місяців, загальною тривалістю близько 17 годин (не враховуючи час потрібний для здійснення духовно-практичних дій, вчинків за межами групи).

Психолого-педагогічна програма розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці була апробована в рамках проведеного формувального експерименту.

Для участі у формувальному дослідженні були обрані юнаки, що увійшли до групи з найнижчим рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій (після проведення констатувального експерименту). Всього в формувальному експерименті взяли участь 72 юнаки, з них 35 увійшли до експериментальної групи і проходили розроблену психолого-педагогічну програму; 37 увійшли до контрольної групи, що не брала участі в програмі.

Для дослідження впливу психолого-педагогічної програми і виключення впливу неврахованих зовнішніх змінних обидві групи одночасно пройшли повторне оцінювання за методиками: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва, «Здійснення бажань» Е.О. Помиткіна, «Дослідження системи життєвих смислів» В. Ю. Котлякова, «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна, «Опитувальник рефлексивності» А. В. Карпова, «Опитувальник потреби в досягненні» Ю.М. Орлова.

За результатами цього оцінювання не виявлено відмінностей між експериментальною та контрольною групами, що говорить про еквівалентність груп та коректність їх порівняння (рис. 1).

Після проведення психолого-педагогічної програми нами було порівняно показники експериментальної та контрольної груп і їх динаміку. Зокрема, проводилося порівняння рівня виразності критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій та актуалізованих орієнтацій, цінностей та смислів у юнаків. Для статистичного аналізу результатів, зокрема дослідження значимості, сили та напряму відмінностей, між групами використовувався однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA, критерії t-test (Student's t) для залежних вибірок та критерій сили ефекту відмінностей d-Cohen.

В результаті порівняння даних експериментальної та контрольної групи виявлено значимі відмінності за показниками критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Спостерігаються відмінності між ними за усіма показниками розвитку смисложиттєвих орієнтацій з тенденцією до збіль-

шення частки низьких показників та зменшення частки високих показників у контрольній групі, порівняно з експериментальною (рис. 2).

Цей результат помітно відрізняється від порівняння експериментальної та контрольної групи за першим вимірюванням. Це говорить про те, що вплив та зміни в експериментальній групі були зумовлені саме спланованим психолого-педагогічним впливом, а не побічними змінними з плином часу.

Аналіз значимості та сили відмінностей між показниками критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій в експериментальній та контрольній групі представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз значимості та сили відмінностей між показниками критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій в експериментальній та контрольній групі

Критерії	ANOVA P,з	d-Cohen
Духовний потенціал	0,000	1,072
Рефлексивність	0,000	0,593
Потреба в досягненні	0,023	0,500
Осмисленість життя	0,000	0,870

Відповідно до результатів, за критерієм сили ефекту d-Cohen різниця між середніми значеннями має значний вплив на результат. Зокрема, показники «потреби в досягненні» та «рефлексивності» помірно збільшилися (на середньому та вищому за середній рівні). Водночас різниця в середніх значеннях за показником «осмисленість життя» має досить виражений вплив. Та найсильніша сила ефекту відмінностей спостерігається за показником «духовного потенціалу».

Висновки. Отже проведена психолого-педагогічна програма розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків значно вплинула на підвищення рівня осмисленості життя та духовного потенціалу, також вона має виражений вплив на рівень рефлексивності та потреби в досягненнях. В експериментальній групі спостерігається значуща зміна за критеріями розвитку смисложиттєвих орієнтацій та структури смисложиттєвих орієнтацій: у юнаків актуалізуються соціальні цінності, смисли самореалізації, альтруїстичні та когнітивні смисли. Це свідчить про формування більш активної та усвідомленої позиції щодо власного життя, появу орієнтацій не лише на власні потреби, але і на інших людей, збільшення усвідомленості загалом. Тобто, розроблена психолого-педагогічна програма є дієвим та ефективним інструментом розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

В результаті проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що основні структурні компоненти смисложиттєвих орієнтацій юнаків і

дівчат – це цінності, смисли та характер суб'єктності, який виявляється у мірі відповідальності за власне життя, цілеспрямованості та, загалом, в активній життєвій позиції. Усі ці компоненти розподіляються на три класи смисложиттєвих орієнтацій за своїм змістом («орієнтація на себе», «орієнтація на інших», «орієнтація на світ»). З розвитком смисложиттєвих орієнтацій відбувається поступовий перехід від нижчого рівня розвитку до середнього та вищого рівнів, від егоцентричних цінностей та смислів до загальнолюдських, альтруїстичних й духовних, відповідно зростає й суб'єктність.

Отже отримані емпіричні дані в результаті проведеного формульованого експерименту доводять, що розвиток смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці можливий завдяки цілеспрямованому поетапному ціннісно-смислово-педагогічному впливу на юнацьку особистість, розвитку смисложиттєвої рефлексії та мотивації досягнення в юнаків і дівчат.

Перспективи подальшого дослідження полягають в детальній розробці методичних рекомендацій для працівників психолого-педагогічної служби навчальних закладів. Дані рекомендації будуть спрямовані на активізацію й ефективний перебіг розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків і дівчат в умовах освітньо-виховного процесу, що сприяє успішній соціалізації юнацької особистості, її входженню у доросле життя активним суб'єктом діяльності, формуванню навички смис-

ложиттєвої рефлексії і розуміння себе, здатності свідомо обирати цілі та йти до них, усвідомлюючи власні цінності та сенс свого життя.

Література:

1. Авдеева Т.Г. Ценностно-смысловые ориентации личности руководителя: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2011. 201 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн.2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
4. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
5. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2005. 280 с.
6. Скрипкин А.А. Акмеологический смысл жизни как фактор эффективности самореализации студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; ФДОГ ВПО «Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации». Москва, 2009. 169 с.

Иванова О. В. Психолого-педагогическая программа развития смысловых ориентаций личности в юношеском возрасте

Статья посвящена освещению структуры и основных результатов проведения авторской психолого-педагогической программы развития смысловых ориентаций личности в юношеском возрасте. В результате проведения психолого-педагогической программы развития смысловых ориентаций в юношеском возрасте осуществлено сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп и их динамики. Определены дальнейшие перспективы научного поиска.

Ключевые слова: смысловые ориентации, юношеский возраст, развитие, формирующий эксперимент, результаты исследования.

Ivanova O. V. Psycho-pedagogical program for the development of life centered values of a person during adolescence

The presented article covers and highlights the issues of structure and obtained core results of the author's psycho-pedagogical program for the development of life centered values of a person during adolescence. As a result of program implementation, there have been compared the indicators of experimental and control groups, and their dynamics. Prospects for further scientific research have been outlined.

Key words: life centered values, adolescence, development, educational experiment, survey results.

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ОСОБИСТІТЬ ПІДЛІТКІВ

У статті представлений теоретичний аналіз проблеми інтернет-залежності серед підлітків. Розкрито психологічні основи понять «інтернет-залежність» і «адикція». Визначено основні причини появи інтернет-залежності та її прояви в особистості. Охарактеризовано період підліткового віку щодо схильності до інтернет-залежності. Проаналізовано результати експериментального дослідження та виявлено міру користування інтернетом.

Ключові слова: інтернет-залежність, адикція, підлітки, дезадаптація, віртуальні та реальні світи, підлітковий вік, критичний період.

Постановка проблеми. Бурхливе технологічне зростання, а особливо поява особистих гаджетів, є причиною того, що для більшості людей, зокрема дітей підліткового віку, Інтернет перетворився не просто на місце для пошуку інформації, а радше на власну «домівку», реальність, яка сприймається більшістю нарівні з дійсністю. Сучасні діти не уявляють життя без Інтернету, реклами, телебачення тощо. Для багатьох дітей підліткового віку Всесвітня мережа стала способом життя, який пізніше назвали віртуальним. У Мережі створюються чати, сайти знайомств, в яких підлітки спілкуються без візуального контакту. Водночас надмірне використання Інтернету зумовлює зниження рівня життя та деструктивно впливає на розвиток особистості, а зокрема на її психічне здоров'я [1, с. 153]. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, дістав назву «інтернет-залежність». З огляду на це, постає потреба у вчасному виявленні психологічного впливу інтернет-залежності на формування особистості підліткового віку.

Проблему інтернет-залежності досліджували такі вчені, як: А. Голдберг, Д. Грінфілд, А. Войскунський, А. Жичкіна, А. Єгорова, К. Сурратт, К. Янг, Ц. Короленко й інші фахівці. Серед українських фахівців аспекти феномена інтернет-залежності поведінки вивчають: Л. Юр'єва, О. Чабан, Г. Пілягіна, Н. Бугайова. Тому й не дивно, що є різні погляди та тлумачення інтернет-залежності.

Проблему залежності від Інтернету вперше зазначила американський психолог К. Янг, яка вважала, що «інтернет-залежність» – це місткий термін, що позначає велику кількість проблем контролю над бажаннями й поведінкою. Проте сам термін «інтернет-залежність» ще 1996 р. запропонував доктор Айвен Голдберг для опису довготривалого перебування в Інтернеті.

В. Бутова стверджує, що інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується дезадаптацією в соціумі та

яскраво вираженими психологічними симптомами [2, с. 35].

Проте більш доцільною, на нашу думку, варто вважати думку І. Голдберга, який зазначив, що інтернет-залежність призводить до появи стресу чи дистресу, шкідливо впливає на міжособистісний, економічний, психологічний та соціальний статус особистості.

Виникнення інтернет-залежності розглядається як наслідок зниження психологічної стійкості особистості [3, с. 464]. Як стверджують учені, однією з найбільш вразливих категорій щодо інтернет-залежності є підлітки, які сприймають Інтернет як основний засіб отримання інформації та комунікації.

Мета статті – дослідити феномен інтернет-залежності як соціально-психологічного явища, визначити й описати її характерні ознаки та впливи на особистість дитини підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Зі стрімким ростом популярності Інтернету та віртуального життя людина поступово забуває про реальне спілкування і цілком занурюється у віртуальний світ. Зрозуміло, що підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом щодо формування інтернет-залежної поведінки. По-перше, для цього віку характерне прагнення до пізнання всього нового, незвичайного, «почуття дорослості», яке виявляється в потребі самоствердження, самостійності, страху відстати від однолітків, здаватися в їхніх очах смішним. По-друге, віковим особливостям підлітків характерний негативізм як крайній прояв реакції емансипації.

Головну причину, яка спрямовує молоду людину у світ віртуальних подій, закордонні дослідники вбачають у комунікативній депривації, тобто дитина стає закритою в спілкуванні з однолітками, окрім того, вона втрачає емоційний контакт із родичами або педагогами, які на даному етапі мають відігравати головну роль у соціально-психологічному становленні особистості підлітка [4, с. 21]. У такому разі Інтернет стає заміс-

ником інтимно-особистісного спілкування в цьому віці. Він задовольняє багато свідомих і підсвідомих потреб користувачів. Інтернет містить все, чим може бути захоплений користувач.

Види діяльності, які здійснюються за допомогою Інтернету, наприклад, спілкування, пізнання або гра, мають властивість захоплювати людину цілком, вони не залишають їй часу і сил на реальне життя. У зв'язку із цим сьогодні фахівці інтенсивно обговорюють таке захворювання, як інтернет-залежність, або інтернет-адикція.

Інтернет-залежність – це психологічний феномен, який полягає в тому, що в людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у Всесвітній мережі [5, с. 26]. Головною причиною появи залежності в підлітків психологи вважають недостатнє спілкування і відсутність взаєморозуміння з батьками, однолітками і значущими людьми.

Підлітковий вік належить до критичного періоду психічного розвитку. У віковій фізіології критичні періоди розглядаються з погляду можливості порушення нормального перебігу розвитку, а в психології цим терміном позначається чутливість дитини до формування впливів. На відміну від стабільних, критичні періоди є поворотними пунктами розвитку, коли у відносно короткий проміжок часу відбуваються кардинальні зрушення у формуванні особистості [6, с. 328].

У підлітковому віці індивід посідає якісно нову соціальну позицію, у цей час формується його свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Отже, від того, як відбувається соціальна орієнтація в цей період, залежить дуже багато у формуванні соціальних настанов людини [6, с. 330]. Для кожного вікового періоду характерний провідний тип діяльності, і саме він істотно впливає на формування ієрархії мотивів, на розвиток процесу, визначення мети. Для підліткового віку характерна діяльність, яка спрямована на взаємовідносини з однолітками. Цей бік життя індивіда відображається в суспільно корисній діяльності [7, с. 118].

Підлітковий вік – це період формування цінностей, розширення соціальних контактів, а залежна дитина обмежує своє коло спілкування комп'ютером. У таких дітей спостерігаються відсутність життєвого досвіду, інфантилізм у вирішенні життєвих питань, бідність емоційної сфери, труднощі в соціальній адаптації, прагнення створити особистий світ, звуження кола інтересів, втеча від реальності – всьому це спричиняє інтернет-залежність. Початок закладається тоді, коли підліток полюбить спілкуватися в Інтернеті, веде власний блог, часто перевіряє пошту чи знаходить якусь «надзвичайно цікаву іграшку». Поступово дитина настільки заглиблюється у віртуальний простір, приймає його закони, правила та норми,

що відчувається незручно та невпевнено в життєвих ситуаціях.

Інтернет-залежність поширюється надзвичайно швидкими темпами. Це пояснюється тим, що порівняно з іншими видами залежності, формування яких триває достатньо довго, залежність від мережі Інтернет розвивається досить швидко, впродовж одного місяця. За стислий проміжок часу в особистості формується нездоланий потяг до користування Інтернетом, що негативно позначається на соціальній, побутовій та навчальній сферах діяльності особистості.

Згідно з дослідженнями відомого американського психолога К. Янг, небезпечними сигналами, провісниками інтернет-залежності є:

- нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту;
- передчуття наступного онлайн-сеансу;
- збільшення часу, проведеного онлайн;
- збільшення кількості грошей, що витрачаються онлайн.

Чинниками, що провокують інтернет-залежність у підлітковому віці, можуть бути дезадаптованість людини в соціумі, дисгармонія в родині, труднощі з пошуком спільної мови з однолітками, страх через перехід до самостійного життя. Інтернет дає підлітку можливість втечі з реального світу в той світ, який він створив собі сам [8, с. 42]. Особливості самоставлення користувачів Інтернету в період ранньої дорослості, коли відбувається перехід до самостійного життя, належать до передумов схильності чи несхильності особистості до розвитку інтернет-залежності.

Виділяють основні психологічні причини виникнення інтернет-залежності в підлітків [9, с. 97]:

1. Відсутність або брак спілкування і теплих емоційних стосунків у родині.
2. Відсутність у дитини захоплення, інтересів, хобі, уподобань, не пов'язаних із комп'ютером.
3. Невміння дитини налагоджувати бажані контакти з оточенням, відсутність друзів.
4. Неуспішність дитини.
5. Наявність важкої інвалідності, серйозного захворювання.

Оскільки особистість молодої людини є ще не до кінця сформованою, вона залишається чутливою до впливу психологічних та соціальних чинників, що можуть призвести до її деформації [7, с. 120]. Особистість бажає забути про проблеми, з якими стикається в повсякденному житті, відволіктися від відчуття страху щодо змін, отримати позитивні емоції з незвичного джерела, яким стає об'єкт адикції.

Адикція – це залежність від чого-небудь, яка може проявлятися в будь-якій віковій категорії, наприклад, від наркотиків. Останніми роками з'ясувалося, що предметом адикції можуть бути й Інтернет та комп'ютерні ігри, тобто все, що допо-

магає людині «втекти» від реального світу у віртуальний.

Завзятого користувача Інтернету можна відрізнити одразу за симптомами інтернет-залежності, які бувають двох видів – психологічні та фізіологічні [5, с. 29].

Психологічні симптоми:

- відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером;
- нездатність зупинити роботу за комп'ютером;
- все більша і більша кількість часу, що проводиться за комп'ютером;
- ігнорування друзів та сім'ї;
- відчуття порожнечі, депресії та роздратованості без комп'ютера;
- перекладання повсякденних турбот на плечі родичів чи членів сім'ї.

Фізичні симптоми:

- зап'ястий тунельний синдром – оніміння та зниження чутливості пальців через утиснення нерву, що з'єднує їх із зап'ястям;
- сухі очі;
- головні болі (схожі на мігрень);
- болі в спині;
- нерегулярне харчування – відсутність апетиту;
- недотримання гігієни;
- розлади сну (засипання, сновидіння, тривалість).

Дослідження психологів дають підставу припустити, що динаміка розвитку інтернет-залежності має 3 стадії, кожна з яких має свою специфіку. Спершу захоплення проходить етап адаптації, людина «входить» в азарт, потім настає період різкого зростання, швидкого формування залежності. Залежність досягає максимуму, це зумовлене індивідуальними особливостями особистості й середовищем. Далі сила залежності на якийсь час залишається стійкою, а згодом іде на спад, пізніше знову фіксується на певному рівні й залишається стійкою на достатньо тривалий час.

Відповідно до діагностичних рекомендацій, інтернет-залежною визнається людина, яка проводить в мережі декілька годин на день і в якій спостерігався щонайменше один із симптомів залежності протягом трьох місяців [7, с. 118].

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив встановити, що теоретичне дослідження проблеми формування інтернет-залежності сьогодні актуально.

Серед сучасних підлітків нами проведено емпіричне дослідження за тестом К. Янг та методикою А. Жичкіної на виявлення інтернет-залежності в учнів 8–11 класів Хмельницької гімназії № 2.

Тест К. Янг показав, що більшість учнів (52%) перебувають у стадії комп'ютерної залежності; (14%) – у стадії звичайного користувача; (34%) школярів мають деякі проблеми з надмірною захо-

пленістю Інтернетом. Отже, варто зазначити, що для більшості досліджуваних школярів проблема інтернет-залежності є актуальною.

Результати дослідження інтернет-залежності за методикою А. Жичкіної допомогли нам виявити міру комп'ютерної залежності серед підлітків. З'ясовано, що 48% досліджуваних є інтернет-залежними, 32% – схильні до інтернет-залежності, 20% – неохочі до інтернет-залежності.

За даними дослідження можна стверджувати, що понад половина 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 та яскраво вираженими психологічними симптомами. Вони не помічають або ігнорують зовнішні пріоритети, погано адаптуються до реального життя. Навіть краса природи сприймається з меншим захопленням, оскільки можливості комп'ютерної графіки безмежні, і на екрані монітора з'являються чудові, фантастично прекрасні пейзажі, які насправді не існують.

Отримані дані дають підстави визначити особливості впливу Інтернету на формування особистісних якостей підлітків, адже від того, що робить підліток у вільний час, як організовує своє дозвілля, залежить формування його особистісних якостей, потреб, ціннісних орієнтацій, а загалом це визначає його статус у суспільстві.

Висновки. Аналіз теоретичного й емпіричного вивчення впливу інтернет-залежності на особистість підлітка в сучасному світі свідчить про те, що ця проблема все більше поширюється та загострюється. Можемо припустити, що інтернет-залежність підлітків може бути пов'язана зі стрімким зростанням інформаційних технологій, яким більшою мірою цікавиться молодь.

За даними експерименту ми з'ясували, що практично половина підлітків є інтернет-залежними, а це свідчить про те, що всі ці діти живуть у віртуальному світі.

Дослідження феномена інтернет-залежності дає нам підстави припустити, що основними причинами її виникнення є нестача спілкування підлітків у реальному світі та внутрішні психологічні конфлікти.

Отже, проблема інтернет-залежності зростає з розвитком нових інформаційних технологій.

Також ми визначили, що залежною від Інтернету може стати будь-яка людина, підліток і поготив, але шанси зменшуються, якщо родині властива атмосфера дружелюбності, спокою, комфорту та довіри, якщо є різноманітні інтереси, вміння налагоджувати позитивні стосунки з оточенням, якщо підліток ставить перед собою хоча б найменші цілі.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження з метою визначення особливостей прояву інтернет-залежності, а також створення програми корекції цього виду залежності.

Література:

1. Церковний А. Аспекти формування інтернет-залежності. Соціальна психологія. 2004. № 5 (7). С. 149–154.
2. Бурова В. Соціально-психологічні аспекти інтернет-залежності. М., 2001. С. 36
3. Куликов Л. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. С. 464.
4. Єгоров А., Кузнецова Н., Петрова Є. Особливості особистості підлітків з інтернет-залежністю. Питання психічного здоров'я дітей та підлітків. 2005. Т. 5. № 2. С. 20–27.
5. Мартынова О. Критерии оценки интернет-зависимости. М., 2002. С. 27–30.
6. Філіппова Н. Мова у віртуальній актуальності. Людина. Комп'ютер. Комунікація: збірник наукових праць. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. С. 328–330.
7. Коваленко О. Кіберпростір – гуманістичний потенціал цивілізації. Психологічні перспективи. № 18. Луцьк: Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2011. С. 111–121.
8. Янг К. Діагноз – інтернет-залежність. Світ Інтернету. 2000. № 2. С. 36–43.
9. Войскунский А. Актуальні проблеми психології залежності від Інтернету. Психологічний журнал. 2004. № 1. С. 91–102.
10. Матеюк О. Бар'єри у процесі міжособистісної комунікації як засіб протидії психологічному впливові. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. К., 2005. Т. VII. Випуск 2. С. 106–112.

Керебка Ю. И. Влияние интернет-зависимости на личность подростка

В статье представлен теоретический анализ проблемы интернет-зависимости среди подростков. Раскрыты психологические основы понятий «интернет-зависимость» и «аддикция». Определены основные причины появления интернет-зависимости и ее проявления у личности. Охарактеризован период подросткового возраста относительно склонности к интернет-зависимости. Проанализированы результаты экспериментального исследования и определена мера пользования интернетом.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, подростки, дезадаптация, виртуальные и реальные миры, подростковый возраст, критический период.

Kerebko Yu. I. Influence of the Internet addiction on the personality of adolescent

The article is devoted to the research of the actual problem of adolescent internet addiction. The psychological foundations of concepts "Internet addiction" and "addiction" are revealed. It is determined that the most vulnerable category that is influenced by the Internet addiction is teenagers. The main reason is communicative deprivation, when the child becomes closed in communication with peers, in addition, she loses emotional contact with close people who play a major role in the socio-psychological development. Accordingly, the Internet becomes a full substitute for these reasons at this age. In the course of an experimental study among the studied adolescents, we found that almost half of them have an obsessive desire to use the Internet. During the work, it was determined that the problem of Internet addiction continues to grow along with the development of new information technologies, and therefore is gaining momentum in its relevance.

Key words: internet addiction, adolescents, disadaptation, virtual and real worlds, critical period.

В. И. Ковальчуккандидат наук по физическому воспитанию и спорту,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Национальный университет физического воспитания и спорта Украины

РОЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СНИЖЕНИИ УРОВНЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье проведен анализ литературы, освещающий исследования здорового образа жизни студенческой молодежи. Раскрыты объективные и субъективные факторы, влияющие на формирование здорового образа жизни студентов. Анализ результатов исследования самооценки здорового образа жизни студентов показал, что каждый 6-й – 7-й студент пренебрегает своим психическим и физическим здоровьем, испытывает стресс и нуждается в психологической помощи и реабилитации.

Ключевые слова: ЗОЖ, уровень здоровья, психическое здоровье, физическое воспитание, материальные потребности, социальные потребности, духовные потребности, стресс, самооценка.

Постановка проблемы. Поданным Всемирной организации здравоохранения (далее – ВОЗ), снижение стабильности в обществе и ухудшение условий жизни способствуют росту стрессовых ситуаций в студенческом возрасте больше, чем у других. Таким образом, сохранение и поддержание здоровья студенческой молодежи в условиях современной жизни является актуальной проблемой для вузов, в том числе и вузов по физическому воспитанию и спорту.

Воспитать у студентов требовательность к себе, жизненную потребность трудиться, умение вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье – это главные задачи, решение которых определяет трудовую и социальную адаптацию молодежи [3; 6; 7]. Проведенный анализ многочисленных работ по укреплению и сохранению здоровья студентов не позволяет представить полную картину того, каким образом сегодня студенты самостоятельно справляются со стрессом, какие используют продуктивные методы (самооценка, самоанализа, самоконтроля, саморегуляции, самовоспитания) для его снижения. Возникает необходимость предоставить студентам соответствующий инструментарий для самостоятельного измерения, оценки, анализа и контроля собственного здоровья, уровня переживаемого стресса, предложить методы коррекции и сохранения здоровья, а также реализации здорового образа жизни студентом.

Цель статьи – изучить отношение студентов к своему здоровью и здоровому образу жизни (далее – ЗОЖ).

Многие ученые изучали проблемы мотивации ЗОЖ, установок на здоровье, целей, ценностных ориентаций студентов относительно здоровья, среди них: Ж. Бозтаев, А. Голец, О. Гречишина, Ю. Кузьменко, В. Медик, Т. Ронгинская, И. Толкунова.

Изложение основного материала. На снижение уровня здоровья студенческой молодежи в процессе обучения влияет множество факторов, которые условно можно разделить на: объективные, связанные с учебным процессом (продолжительность учебного дня, плотность нагрузки, обусловленная расписанием, кратковременные перерывы между занятиями, общественная деятельность и т. д.); субъективные, личностные характеристики (организованность, дисциплинированность, целеустремленность, мотивация здорового образа жизни, двигательная активность, режим питания, наличие или отсутствие вредных привычек и т. д.) [8, с. 35–43].

Как показали проведенные исследования, в реальных условиях обучения и быта именно вторая группа факторов, характеризующая образ жизни студентов, в большей степени влияет на здоровье.

Актуальность исследований психического здоровья студентов определяется наличием в студенческой среде таких стрессогенных факторов, как сдача экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде и др. Переживаемый стресс и его последствия являются серьезной угрозой психическому здоровью индивида. Особенно это относится к молодежному и студенческому периоду в жизни человека, когда личностные ресурсы кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к собственному здоровью преобладает над заботой о нем [1; 5; 6; 10].

В исследованиях принимали участие 75 спортсменов (различных видов спорта) Национального университета физического воспитания и спорта Украины; имеют разряды от 1-взрослого до мастера спорта (далее – МС); стаж занятий спортом – от 5 до 15 лет.

Анализ данных исследования о состоянии психологического здоровья студенческой молодежи в период обучения в вузе позволил показать отношение студентов-спортсменов к своему здоровью и здоровому поведению. Полученные результаты по методике «Ориентировочная оценка здорового поведения» студентов-спортсменов свидетельствуют о том, что в целом они чувствуют себя средне, и многое необходимо изменить в своем поведении относительно здоровья, среднее значение всей выборки ($\bar{x} \pm S$) – 47,32 ± 1,59 балла.

Для достижения уровня отличного здорового поведения студентам необходимо в первую очередь чаще заниматься физической культурой, направить усилия на борьбу с вредными привычками (алкоголь, курение), обратить внимание на рациональное и своевременное питание, организовать режим труда и отдыха, увеличив время на сон. Полученные данные свидетельствуют об общей тенденции оценки своего здоровья всей выборки опрошенных, поэтому для более точного отражения данных необходимо их дифференцировать. В результате анализа полученных данных выяснили следующее: 8% опрошенных студентов оценивают собственное отношение к здоровью как отличное; 15% студентов чувствуют себя хорошо, но могут и лучше, есть резервы; 60% студентов оценивают свое здоровое поведение как среднее, многое в нем следовало бы изменить; 9% опрошенных весьма посредственно относятся к своему здоровью; при правильном образе жизни они могли бы получать от жизни больше удовольствия.

Данные результаты свидетельствуют о том, что больше половины студентов опроса отмечают собственное отношение к своему здоровью как среднее. Положительным является то, что не выявлены студенты, серьёзно пренебрегающие своим здоровьем, но в тоже время очень мало студентов вуза, относящихся к своему здоровью отлично, всего 8%. Несколько больше студентов оценивают своё поведение в отношении здоровья как хорошее (15%).

Итак, только каждый 12 студент из общего количества опрошенных реализует отличное здоровое поведение. Каждый 5 студент ведёт себя хорошо по отношению к своему здоровью. Каждый 2-ой опрошенный своё здоровое поведение оценивает как среднее, отмечая, что многое следовало бы изменить. Каждый 8-й оценивает своё поведение относительно здоровья как посредственное и уже сегодня испытывает дискомфорт.

В ходе исследований установлено, что укрепление своего здоровья студентами должно начинаться с коррекции собственного здорового поведения, при этом они отмечают, что самым важным шагом в этом направлении является физкультура.

Препятствуют здоровому поведению студентов Национального университета физического воспитания и спорта Украины нерациональное питание и вредные привычки. И последней причиной нездорового поведения студентов, по мнению последних, является нарушение режима труда и отдыха, а именно сокращение продолжительности сна, что неблагоприятно сказывается на их продуктивности в учебном процессе.

Вышеперечисленные причины нездорового поведения достаточно быстро скажутся на психическом здоровье студентов, а следовательно, увеличат их уязвимость и подверженность стрессу в учебном процессе.

Степень удовлетворенности основных потребностей студенческой молодежи. Потребности являются основными детерминантами поведения человека и тесно связаны с его психическим, физическим, социальным и духовным здоровьем. Как свидетельствуют полученные данные, показатель удовлетворения материальных потребностей у студентов составил ($\bar{x} \pm S$) – 22,72 ± 1,26 балла, что свидетельствует о переживании опрошенными частичной неудовлетворенности.

Исследования показали, что материальные потребности находятся в зоне удовлетворенности только у 23,7% респондентов; у 68,4% – в зоне частичной неудовлетворенности, у 7,9% студентов – в зоне неудовлетворенности (рис. 2). То есть каждый 5-й – 6-й студент из всех опрошенных испытывает значительное напряжение в удовлетворении своих материальных потребностей.

Исследования показали, что потребность в безопасности у студентов частично неудовлетворённая: ($\bar{x} \pm S$) – 19,2 ± 1,04 баллов. 21,1% испытуемых студентов находятся в зоне удовлетворённости потребности в безопасности, 76,3% студентов – в зоне частичной неудовлетворённости, 2,6% – в зоне неудовлетворённости. Каждый 12-й – 13-й студент испытывает острую потребность в безопасности.

В отличие от биологических и материальных потребностей, социальные потребности не так настойчиво дают о себе знать, они существуют как само собой разумеющиеся, не побуждают человека к их немедленному удовлетворению. Данные исследования свидетельствуют о том, что социальная потребность у студентов также частично неудовлетворенна: ($\bar{x} \pm S$) – 18,12 ± 1,53 баллов. 18,4% испытуемых находятся в зоне удовлетворённости социальных потребностей. 71,1% студентов – в зоне частичной неудовлетворённости, 10,5% – в зоне неудовлетворённости социальных потребностей. Каждый 9-й – 10-й студент испытывает необходимость в удовлетворении социальных потребностей.

Согласно полученным данным измерения удовлетворения потребности в признании, у сту-

дентов Национального университета физического воспитания и спорта Украины их показатель равен ($\bar{x} \pm S$) – 22,76 ± 1,17 балла и попадает в зону частичной неудовлетворенности.

Исследования показывают, что всего 2,6% студентов находятся в зоне удовлетворенности, достаточно много испытуемых (97,4%) находятся в зоне частичной неудовлетворенности. И ни один студент не находится в зоне неудовлетворенности. Это свидетельствует о том, что студенты уверены в себе, ощущают собственную значимость в окружающем мире.

Установлено, что потребность студентов в самовыражении является частично неудовлетворенной: ($\bar{x} \pm S$) – 21,48 ± 1,57 баллов. Данные свидетельствуют о том, что из всех опрошенных только 26,3% студентов отмечают у себя удовлетворение потребности самовыражения, 44,7% – отмечают частичную неудовлетворенность, 29% – неудовлетворенность. Каждый 3-й – 4-й студент испытывает необходимость в самовыражении.

В результате исследований можно говорить о том, что у всех студентов-спортсменов потребности частично не удовлетворены. Только у незначительного количества студентов отмечается удовлетворенность материальных потребностей, потребности в безопасности, социальных потребностей и потребности в самовыражении. Наибольший процент студентов (29%), отмечающих у себя неудовлетворенность потребности в самовыражении. Это говорит о том, что все студенты – спортсмены, и все считают себя лидерами, но несколько лидеров в одной группе быть не может, поэтому многие не могут самовыразиться. Каждый 3-й – 4-й среди студентов испытывает неуверенность, беспомощность, униженность.

Как видно из представленных данных, неудовлетворенность основных человеческих потребностей у студентов Национального университета физического воспитания и спорта Украины может приводить к истощению, переживанию чувства ущербности, бесперспективности собственных усилий, что может увеличивать степень переживаемого стресса в сложный период обучения в вузе, овладения профессиональными навыками.

Исследования показали, что студенты в процессе обучения переживают умеренный стресс. Данный показатель – ($\bar{x} \pm S$) – 18,92 ± 0 баллов. 48% опрошенных студентов набрали от 0–15 баллов, это говорит о том, что для этих студентов стресс не является проблемой в жизни. 32% респондентов набрали от 16–30 баллов, то есть уровень стресса у них умеренный. Следует проанализировать ситуацию и посмотреть, как можно разумно уменьшить стресс. 20% студентов набрали 31–45 баллов, то есть стресс для

них является безусловной проблемой. Очевидна необходимость коррекционных действий.

Полученные результаты исследований свидетельствуют о том, что для каждого 4-го студента стресс является безусловной проблемой, это может быть связано с тем, что, помимо учебного процесса (экзаменационных сессий), у студентов-спортсменов плотный график тренировок, частые переезды, изматывающая соревновательная деятельность и т. д.

Очевидно, что студенты нуждаются в психологической помощи и поддержке для преодоления стресса.

Выводы. Выделены основные субъективные и объективные факторы, влияющие на здоровье студенческой молодежи в период обучения в вузе. К ведущим объективным факторам относятся: стресс во время сессии, большая учебная нагрузка, отсутствие горячего питания в учебное время, нерационально составленное расписание занятий, плохое освещение в аудиториях. К субъективным факторам относятся: отсутствие мотивации к здоровому образу жизни, низкий уровень осознания собственной активности в профилактике различных заболеваний, наличие вредных привычек.

Литература:

1. Анискин Д. Психический стресс и соматические расстройства. М., 2001. С. 17.
2. Бозтаев Ж. Укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни студентов. Теория и методика физической культуры. 2001. № 1. С. 20.
3. Виленский М. Основы здорового образа жизни студентов: учебное пособие. М.: МНЭПУ, 1995. С. 5–23.
4. Гречишкина О. Социально-психологические исследования мотивации здорового образа жизни у учащейся молодежи. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. К., 2006. С. 37.
5. Кузьмина Ю. Самооценка уровня здоровья и образа жизни студентов во взаимосвязи с биосоциальными факторами и личностными ресурсами: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.04 «Мед. психология». Томск, 2011. 17 с.
6. Максимцева Е. Биология, экология, здоровый образ жизни. Москва: Учитель, 2003. С. 27–38.
7. Медик В. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье. М.: Логос, 2003. С. 10–28.
8. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 608 с.
9. Ронгинская Т. Профилактика стресса в студенческой среде. Ананьевские чтения – 2001. СПб., 2001. С. 56.
10. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press, 2002. P. 41.

Ковальчук В. І. Роль здорового способу життя в зниженні рівня стресу в студентів у процесі навчання у ВНЗ

У статті проаналізовані аспекти дослідження здорового способу життя студентської молоді. Розкрито об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на формування здорового способу життя студентів. Аналіз результатів дослідження самооцінки здорового способу життя студентів показав, що кожен 6-й – 7-й студент нехтує своїм психічним і фізичним здоров'ям, відчуває стрес і потребує психологічної допомоги та реабілітації.

Ключові слова: ЗСЖ, рівень здоров'я, психічне здоров'я, фізичне виховання, матеріальні потреби, соціальні потреби, духовні потреби, стрес, самооцінка.

Kovalchuk V. I. The role of a healthy lifestyle in reducing the level of stress among students in the process of studying at the university

The article analyzes the literature on the study of the healthy lifestyle of student youth. Objective and subjective factors affecting the formation of a healthy lifestyle for students are revealed. Analysis of the results of a self-assessment study of a healthy lifestyle of students showed that every 6–7 students neglect their mental and physical health, experience stress and need psychological help and rehabilitation.

Key words: healthy lifestyle, level of health, mental health, physical education, material needs, social needs, spiritual needs, stress, self-esteem.

О. П. Коханова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

О. М. Бузніковата

студентка
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

ПСИХОЛОГІЯ ЗАХОПЛЕНЬ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми підліткових захоплень, представлено результати емпіричного вивчення типів захоплень сучасних підлітків і чинників, що впливають на їхній вибір.

Ключові слова: захоплення, хобі, інтереси, підлітки.

Постановка проблеми. Проблема дорослішання особистості була і залишається однією з важливих проблем для наукового вивчення. Її значущість суттєво зростає в сучасних умовах українського суспільства. «Багатопланова та багаторівнева проблема особистісного розвитку сучасного підлітка набуває нового осмислення в контексті принципів змін культурно-історичної ситуації розвитку людини <...>» [2, с. 237]. Підвищені темпи інформатизації суспільства, інтенсифікація віртуальних комунікативних зв'язків та високий рівень напруженості в міжособистісних та ділових стосунках, пов'язаних із політичною й економічною ситуацією в країні, впливають на розвиток особистості сучасних підлітків.

Зважаючи на потужні зміни культурно-історичної ситуації розвитку людини, а також на те, що саме в підлітковому віці розширюється коло соціальних зв'язків молоді, на перший план виходить проблема визначення себе і свого місця у світі. Підліткові потреби в самоствердженні та самоідентифікації з такими ж, як і вони самі, яскраво виявляються через їхні інтереси та захоплення.

Проблеми підліткового віку перебували в центрі уваги таких психологів, як: Д. Фельдштейн, А. Реан, І. Булах, Т. Гончаренко, Т. Гурлева, А. Наточій, Т. Нечитайло, А. Поденко, Н. Хамська, В. Цвіркун та ін. Проблему становлення особистості в підлітковому періоді досліджували у своїх роботах Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, А. Кронік, Дж. Мід, Г. Салліван та ін.

Так, О. Ємельянова пропонує враховувати основні потреби цього віку. І. Булах стверджує, що підлітковий вік є «часом досягнень і часом певних втрат», що в контексті нашої теми підтверджувалося ще Л. Виготським у його «Педології підлітка». Психолог ще на початку ХХ ст. писав про велике значення проблеми інтересів для розуміння розвитку в перехідному віці.

Проблема вивчення підліткових захоплень сьогодні залишається актуальною насамперед тому, що саме в підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток особистості, захоплення якої є важливим показником її спрямованості. Варто також зазначити специфіку сучасної соціальної ситуації розвитку, яка характеризується виникненням нових видів активності та діяльності, що, у свою чергу, породжує поки невідомі науці захоплення. Крім того, у сучасних умовах можливий дефіцит інтересів і захоплень підлітків, що породжує проблему їхнього самоствердження та пошуку свого місця в колі однолітків. Підліткові захоплення можуть лежати в основі порушень поведінки молодих людей. На думку деяких дослідників, захоплення підлітків доволі легко переходять у залежність.

Серед підліткових вподобань можуть бути й такі, що є небезпечними для їхнього життя і здоров'я, або такі, про наслідки впливу яких на розвиток особистості науці стане відомо через десятки років.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо проблему вивчення підліткових захоплень актуальною і такою, що має серйозний прикладний характер.

Мета статті – вивчити типи сучасних підліткових захоплень та чинників, що впливають на їхній вибір.

Виклад основного матеріалу. У підлітковому періоді перед людиною стоять завдання, від успішного вирішення яких залежить можливість конструктивного розвитку особистості на етапі її дорослішання. Так, О. Ємельянова, Т. Регуш та ін. вважають, що розв'язання основних завдань у підлітковому віці залежить від особистісних потреб осіб у цьому періоді. Серед таких потреб дослідники називають потреби в повазі та безумовному прийнятті, без осуду й оцінок, потребу в чітких (але не жорстких) правилах і обмежен-

нях, що мають бути встановлені дорослими, потребу в розвитку і навчанні через життєву практику, потребу в цікавих життєвих подіях, потребу в задоволенні, потребу у визнанні, потребу в спілкуванні і прийнятті однолітками, потреби у творчому самовираженні та в життєвих перспективах [5, с. 43–44].

Вважаємо, що більшість із названих вище потреб підліток може задовольнити, коли реалізує себе в захопленнях і хобі.

На етапі теоретичного вивчення проблеми нами було з'ясовано сутність поняття «захоплення», яке варто тлумачити як психічний стан людини, що проявляється в яскраво вираженому почутті високої позитивної інтенсивності в роботі, творчості, грі. Захоплення означає, що людина віддає справі, якою вона займається, значну частину свого часу, витрачає на неї значні психофізіологічні й фізичні зусилля [3].

Наближеним до даного поняття є «хобі» (від англ. *hobby* – улюблене заняття у вільний час, пристрасть, «коник»), що тлумачиться як яке-небудь захоплення, улюблене заняття на дозвіллі. Вважаємо, що відмінність між цими поняттями радше номінальна, ніж сутнісна, оскільки друге поняття є іншомовним варіантом того, що ми називаємо захопленням людини.

Підлітки завжди відчували гостру потребу в самоствердженні та самоідентифікації з такими ж, як і вони самі. І хоча сьогодні змінилися інтереси, смаки, уподобання, потреба перевірити себе, відчувати себе дорослим, випробувати гострі відчуття притаманна і сучасним підліткам. Певною мірою змінилися форми їхнього самоствердження. Нині реалізація підліткової потреби відчувати себе значущим і важливим залежить вже не стільки від сутнісних особливостей цього віку, скільки від навколишніх умов, які багато в чому створюють дорослі і які не завжди сприятливі для його повноцінного розвитку.

Останніми роками поширилося використання інтернету як у професійному, так і в буденному житті. Безперечно, такі реалії сьогодення особливо впливають на становлення особистості підлітка, а саме на виникнення і розвиток його захоплення.

Поширення інтернету спричинило появу в підлітків захоплення комп'ютерними іграми, мережевими спілкуванням, переглядом та (або) викладанням відео на YouTube тощо. Причому останнє тісно пов'язане із захопленнями підлітків активними способами проведення дозвілля, які стають дедалі екстремальнішими, серед них: руфінг (або руферство), зачеперство, боулдеринг, роуп-джампінг, дигерство й ін.

Для багатьох підлітків захоплення – це форма самовираження, досягнення престижного статусу у своєму середовищі, або ж спосіб відійти від

дійсності, конфліктних взаємовідносин у родині, школі. І хоча інтереси хлопців та дівчат цього віку часто відзначаються швидкоплинністю і поверховістю, у виборі захоплення підліток все ж виявляє свою самостійність та здійснює пошуки способів і сфер самореалізації. Деякі захоплення можуть стати підґрунтям для майбутньої професійної діяльності особистості [1, с. 115–116].

На думку А. Лічка, тип захоплення підлітка визначається змістом його особистості. Захоплення підлітків А. Лічко та Ю. Строцький класифікують на такі типи: інтелектуально-естетичні, тілесно-мануальні, накопичувальні, інформаційно-комунікативні, азартні, егоцентричні. Аналіз змісту даних захоплення засвідчує, що вони проявляються і в нинішніх підлітках. Зважаючи на те, що ми не вивчали типи спрямованості особистості, нами здійснено спробу класифікувати захоплення підлітків за змістом діяльності:

- спортивні (бокс, волейбол, футбол, теніс, їзда на велосипеді, роликах тощо);
- тілесно-естетичні (гімнастика, хореографія);
- творчо-естетичні (малювання, співи, фотографія, художня самодіяльність, участь у театральних виставах);
- інтелектуально-інформаційні (читання, вивчення мов);
- розважально-інформаційні (інтернет, спілкування з однолітками, комп'ютерні ігри);
- побутово-творчі (шиття, рукоділля, кулінарія).

З метою вивчення захоплення сучасних підлітків нами розроблений і апробований опитувальник. В опитуванні взяли участь учні 7–9 класів спеціалізованої школи Подільського району м. Києва. Загальна кількість вибірки: 40 осіб.

На першу частину загального запитання «Чи потрібні людині захоплення? Навіщо?» всі опитані школярі відповіли ствердно. Що стосується другої, то 45% опитаних зазначили можливість для розвитку, 30% – вказали на важливість заняття улюбленою і цікавою справою, 25% – заповнення вільного часу.

Наступне запитання стосувалося виявлення думки підлітків щодо значення захоплення для осіб їхнього віку. Результати виявилися такими: 60% респондентів зазначили, що мати захоплення в підлітковому віці – це «круто», 40% школярів відповіли, що це «звична справа», жоден з опитаних не обрав таких варіантів відповідей, як: «не є важливим», «не знаю». Аналіз даних результатів засвідчує значущість наявності захоплення в їхньому віці.

В опитувальнику були запитання, які стосувалися з'ясування думки підлітків щодо небезпечних захоплення, а саме: «Чи можуть захоплення людини бути небезпечними?»; «Чи знаєш ти які-небудь небезпечні захоплення? Які саме?»; «Чи мав (маєш) ти (або хтось із твоїх друзів) небез-

печні захоплення? Які?». На перше запитання із цієї добірки 95% учнів відповіли ствердно. Серед небезпечних захоплень підлітки виокремлюють паркур, мотоспорт, руферство, стрірейсинг, стрибання по потягах і електричках тощо. Щодо наявності в себе або своїх друзів таких вподобань 85% підлітків відповіли, що ні вони, ні їхні знайомі не мають таких захоплень. Решта опитаних назвали мотоспорт, лазіння по горах і покинутих будинках.

Наступне запитання містило варіанти відповідей і стосувалося виявлення думки підлітків щодо того, якому виду захоплень вони віддали б перевагу. Заняття в театральній студії, студії образотворчого мистецтва, заняття сучасними танцями вибрали половина опитаних школярів. Така сама кількість учнів віддала б перевагу фотографуванню, захопленням із дизайну. Двадцять відсотків опитаних обрали перспективу обміну цікавою інформацією з однолітками, перегляду фільмів та телепередач, проведенню часу за комп'ютером та в соціальних мережах. Заняттям модним видом спорту, боксом та карате, участю в марафонах, їздою на велосипеді (скутері, скейті) віддало б перевагу 15% респондентів. Стільки ж опитаних учнів обрали б вивчення іноземних мов, захоплення старовинними історіями, читання.

Найменше цікавлять досліджуваних захоплення, спрямовані на виготовлення чогось своїми руками (hand-maid, авіамоделювання, конструювання), та колекціонування.

Наступне запитання спрямоване на виявлення того, які гуртки, секції, факультативи підліток:

- відвідував раніше;
- відвідує зараз;
- хотів би відвідувати.

Результати представлені нижче на рис. 1.



Рис. 1. Відсоткове співвідношення респондентів залежно від типу захоплень (гуртки, секції, відвідувані підлітком у минулому)

Примітка: 1 – спортивні; 2 – тілесно-естетичні; 3 – творчо-естетичні; 4 – інтелектуально-інформаційні; 5 – розважально-інформаційні; 6 – побутово-творчі.

Як бачимо, більшість опитаних підлітків (35%) раніше мали тілесно-естетичні (гімнастика, хореографія) та творчо-естетичні (малювання, співи, фотографія, художня самодіяльність, участь у театральних виставах) захоплення. Багато школярів (20%) відвідували спортивні секції, а тому можна говорити про наявність у них спортивних захоплень, серед яких: бокс, волейбол, футбол, теніс тощо.

Актуальна ситуація з відвідуванням підлітками гуртків і секцій відображена далі.



Рис. 2. Відсоткове співвідношення респондентів залежно від типу захоплень (гуртки, секції, відвідувані підлітком зараз)

З рис. 2 видно, що серед пріоритетних залишаються тілесно-естетичні та творчо-естетичні захоплення (30% і 25% відповідно). Інтелектуально-інформаційним захопленням (читання, вивчення мов) віддає перевагу 15% респондентів (порівняно із ситуацією, відображеною на рис. 1).

Бажані гуртки, секції та факультативи представлені на рис. 3.



Рис. 3. Відсоткове співвідношення респондентів залежно від типу захоплень (гуртки, секції, які підліток хотів би відвідувати)

Порівнявши відповіді учнів на запитання про колишні уподобання, нинішні й бажані, можемо побачити, що є суттєві розбіжності за деякими позиціями: спортивні захоплення (1) є для підлітків найбільш пріоритетними (5% школярів зараз відвідують спортивні секції і 27% хотіли б їх відвідувати). Деяко менш бажаними в майбутньому для підлітків є тілесно-естетичні (2) та творчо-естетичні захоплення (3):

(2) 25% учнів зараз займаються танцями та гімнастикою, і лише 15% осіб хотіли б це робити й надалі;

(3) 30% нині малюють, співають, беруть участь у художній самодіяльності тощо і тільки 16% підлітків бажать у майбутньому відвідувати подібні гуртки.

Припускаємо, що така розбіжність між нинішніми і бажаними уподобаннями школярів може бути пов'язана з певним пересиченням підлітків соціально схвалюваними заняттями й потребою в активній діяльності – участі в спортивних секціях, спілкуванні з однолітками тощо.

Цікавим здається факт, виявлений нами під час порівняння відповідей підлітків на запропоноване вище відкрите запитання з відповідями на закриті запитання, яке стосувалося з'ясування думки учнів щодо того, якому виду захоплень вони віддали б перевагу. Так, 20% опитаних, які мали можливість обрати якісь із запропонованих захоплень, із задоволенням долучилися б до

обміну цікавою інформацією з однолітками, перегляду фільмів та телепередач, провели б час за комп'ютером та в соціальних мережах. Питання ж про гуртки і секції обмежило свободу вибору школярів видами діяльності, що є соціально прийнятними й такими, що передбачені програмою позашкільного навчання.

Дуже інформативними в контексті нашого дослідження виявилися відповіді респондентів на запитання щодо зв'язку захоплень із майбутньою професією. 65% підлітків бачать даний зв'язок. Показовими виявилися також відповіді учнів на запитання щодо того, хто вплинув на їхній вибір захоплення. Поруч зі значущою для них думкою друзів (41%) (що є типовим для цього віку) таким же важливим є вплив батьків (42%).

Підлітки зазначають корисність захоплень, а саме: 40% опитаних у захопленнях бачать користь для свого здоров'я (розвиток фізичних можливостей: сили, витривалості), 30% школярів акцентують увагу на важливості спілкування з іншими людьми, отриманні задоволення, приємних емоцій і навіть переживання щастя; 28% підлітків вказали на можливість творчого розвитку і самовдосконалення і лише 2% респондентів бачать у своєму захопленні звичайне проведення вільного часу.

Висновки. Проблема вивчення підліткового періоду була і залишається актуальною для психологічної науки. На важливості дослідження розвитку особистості в цьому віці наголошують багато психологів та педагогів. Проте, попри підвищену цікавість до психологічних особливостей осіб даної вікової категорії, недостатньо вивченою є проблема підліткових захоплень. Особливої значущості вона набуває у зв'язку зі специфікою розгортання сучасної соціальної ситуації розвитку, яка відзначається виникненням нових видів активності та діяльності, що, у свою чергу, породжує захоплення, які потребують ретельного наукового вивчення.

Прагнення знайти власну індивідуальність змушує підлітка шукати способи самовираження,

що дуже часто може відобразитися в тому чи іншому типі захоплення. Проте підліткові впадання розкриваються не лише через прагнення досягти престижного статусу у своєму середовищі, вони можуть стати способом відходу від дійсності, конфліктних взаємовідносин у родині та школі. І хоча інтереси хлопців та дівчат цього віку часто відзначаються швидкоплинністю і поверховістю, у виборі захоплення підліток все ж виявляє свою самостійність та здійснює пошуки способів і сфер самореалізації. Навіть більше, як зазначили самі підлітки, захоплення можуть бути пов'язані з майбутньою професією і є корисними для них у плані зміцнення здоров'я і розвитку фізичних якостей, отримання приємних емоцій і творчого розвитку. Наше дослідження показало, що істотно впливають на вибір захоплення підлітка батьки, тому перспективою подальшого дослідження є вивчення обізнаності значущих дорослих щодо вияву та розвитку захоплень взагалі та їхніх дітей зокрема.

Література:

1. Коханова О. Проблема становлення особистості в період дорослішання. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. І. Савенкової. 2017. № 2 (18), листопад 2017. 226 с. С. 113–117.
2. Лозниця В. Основи психології та педагогіки: навч. посібник. Київ: КНЕУ, 2001.
3. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. Синявський, О. Сергєєнкова; за ред. Н. Побірченко. К.: Науковий світ, 2007. 274 с.
4. Семенова А., Гурін Р., Осипова Т. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. Київ: Знання, 2006.
5. Токарева Н., Шамне А., Макаренко Н. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.

Коханова Е. П., Бузниковатая О. Н. Психология увлечений современных подростков

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы подростковых увлечений, представлены результаты эмпирического исследования типов увлечений современных подростков и факторов, влияющих на их выбор.

Ключевые слова: увлечения, хобби, интересы, подростки.

Kokhanova O. P., Buznikovata O. M. The psychology of modern teenager's hobbies

The article presents the theoretical analysis of the teenager's hobbies problem, introduces the research results concerning types of adolescent hobbies and the factors which influence the teenager's choice of hobbies.

Key words: hobbies, interests, teenagers.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті розглядаються поняття психологічного благополуччя та задоволеності життям. Описуються дані експериментального дослідження на базі опитувальника Е. Дінера «Шкала задоволеності життям» («Satisfaction With Life Scale», SWLS), адаптація Д. Леонт'єва й Е. Осінова.

Ключові слова: психологічне благополуччя, задоволеність життям, позитивна психологія, гедоністичний підхід, евдемоністичний підхід.

Постановка проблеми. Зараз, коли період юнацтва позаду, здається, що він був максимально безтурботним періодом свідомого життя. Чи можна вважати, що юність – найщасливіша пора нашого життя? Здавалось би, так, молода особа перебуває у вільному стані та ще не має зобов'язань і складнощів реального життя. Але це не так. Юність – складний, перехідний етап від підлітка до дорослого, самостійного життя. Для дослідження рівня задоволеності життям необхідно окреслити поняття, яке, на нашу думку, теоретично тісно пов'язане з відчуттям задоволеності життям – психологічне благополуччя.

Вперше поняття психологічного благополуччя описано Н. Бредб'орном 1969 р. У процесі розгляду психологічного благополуччя не можна не зазначити класичні теорії дослідження психологічного благополуччя, а саме гедоністичний і евдемоністичний підходи. Представники гедоністичної теорії (Н. Бредб'орн, Е. Дінер та ін.) [7; 10] розглядають психологічне благополуччя (далі – ПБ) як здатність особи до балансування позитивних і негативних афектів, вміння ідентифікувати добре та погане та протистояти негативним впливам, компенсувати їх позитивними. Саме відмінність між протилежними станами відображає рівень розвитку ПБ та є індикатором задоволеності життям. Евдемоністичний підхід (К. Ріфф, Р. Райан, Е. Десі та ін.) [9; 11; 12] розглядає ПБ і досягнення його через власну самореалізацію. Отже, самовдосконалення з подальшою самореалізацією приведе до досягнення психологічного благополуччя та до задоволеності життям. Найбільш широко розглядав поняття «задоволеність життям» представник гедоністичної теорії Е. Дінер [9]. Він зазначав схожість і навіть тотожність термінів «психологічне благополуччя» та «задоволеність життям», де перший виступає в ролі головного поняття, що створює зміст, а другий має якісні показники першого.

Для дослідження ми обрали юнацький вік, який має багатогранну характеристику та викликає

ще більшу цікавість після аналізу наявних досліджень та висловлювань науковців.

В. Слободчиков розкриває поняття «юність» як завершальний етап персоналізації, тому що цей віковий період характеризується появою новоутворення: саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, здатність до самовизначення тощо [6, с. 311]. Л. Божович зумовлює юність періодом самовизначення як особистісного, так і професійного. Визначення із власною професією структурує мотиваційні компоненти, які виникають на підставі інтересів юнака та походять від необхідної ситуації вибору [1, с. 128].

Період юності детермінується етапом навчально-професійної спрямованості та вибором життєвого шляху. Соціальна ситуація розвитку проявляється в потребі старшого підлітка розпочати доросле життя. Необхідно обрати шлях трудової діяльності та визначити своє місце в житті. Виникає необхідність у зміні пріоритетів і набуванні нового досвіду для виконання нових професійних та соціальних обов'язків (І. Кон). Науковці виділяють різні вікові обмеження даного періоду. В. Мухіна детермінує юність як період, який посідає місце між отрочеством та дорослістю – від 15–16 до 21–25 років [5, с. 65]. На думку І. Кулагіної, необхідно розрізняти ранню юність (16–17 років) та старший юнацький вік (17–23 років) [4, с. 276]. Перша фаза характеризується підготовкою до самостійного життя (вибір професії, набуття особистісних якостей для власного становлення та накопичення знань, умінь, навичок у професійній сфері). Для другої характерне застосування набутих знань, поривання до самовдосконалення та саморозвитку як у професійному, так і в особистісному сенсі. Л. Виготський зазначає, що головною метою осіб юнацького віку є визволення з-під опіки батьків, вчителів та руйнування сформованих ними правил [2, с. 302]. Саме тому нам здається, що дослідження рівня задоволеності

сті життям осіб юнацького віку важливе для розуміння та покращення процесів адаптації та самовизначення, що допоможе нам краще досягнути психологічне благополуччя та допоможе впливати на його розвиток.

Мета статті – дослідити рівень задоволеності життям осіб юнацького віку, обґрунтувати поняття «психологічне благополуччя».

Виклад основного матеріалу. Базою для проведення експерименту стала кафедра психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ. В опитуванні взяли участь 130 осіб, студентів- психологів 1–5 курсів, віком від 17 до 22 років. Ми використовували опитувальник «Шкали задоволеності життям» Е. Дінера. Учасникам експерименту пропонується відповісти на 5 запитань, обравши такі відповіді: 7 – цілком згоден; 6 – згоден; 5 – почасти незгоден; 4 – невизначено (і згоден, і незгоден); 3 – почасти згоден; 2 – незгоден; 1 – зовсім незгоден (рис. 1).

Використовуючи бал від 1 до 7, позначте, будь-ласка, Вашу згоду з кожним твердженням, поставивши відповідний бал перед судженням. Будь-ласка, будьте відкриті і чесні у ваших відповідях.

Ключовим засобом вимірювання шкали задоволеності життям є суб'єктивна оцінка респондента. З аналізу результатів дослідження за методикою Е. Дінера бачимо, що найнижчі показники у студентів III–IV курсів, а найвищі – у першокурсників. За шкалою «Занижені показники» студенти II курсу набрали максимальні відсотки, а студенти IV та V курсів – мінімальні. Середні та підвищені показники найбільше у студентів I курсу, а мінімальна кількість балів – у студентів III та IV

курсу. Високі показники притаманні тільки студентам першого курсу (таб. 1). Отримані результати дозволяють припустити, що найвищі результати за шкалою «Низькі показники» у студентів I курсу пов'язані із проблемою адаптації в новому для них середовищі, враховуючи, що студенти I курсу представляють ранню юність і ще тільки починають свій шлях становлення в суспільстві. Але неможливо ігнорувати той факт, що тільки один респондент серед представників 5 курсів оцінив власний рівень задоволеності життям найвищою оцінкою за шкалою «Високі показники» – представник I курсу. Ми можемо пояснити це тим, що опитуваний успішно завершив процес адаптації та на даний момент відчуває себе позитивно. Результати студентів V курсу за шкалою «Низькі показники» тільки підтверджують нашу думку про те, що з віком студенти-психологи більше працюють над своїм власним психологічним станом, піклуються про нього та займаються саморозвитком, що веде до підвищення рівня задоволеності життям.

Ми можемо пояснити високий рівень результатів за шкалами «Занижені показники» та «Підвищені показники» тим, що в студентів II курсу, які навчаються другий рік, відбувається перехід від невизначеності, що лякає, та складної адаптації до впевненості в обраній професії, задоволення від здобуття професійних знань, навичок, позитивної оцінки власного соціального становища та самовідчуття. Тому в результаті аналізу загальних показників студентів II курсу можна зробити висновок, що більша частина опитаних позитивно оцінює власний рівень задоволеності життям. Високий рівень результатів за шкалою «Середні

- _____ В основному моє життя близьке до ідеалу.
- _____ Умови мого життя чудові (excellent).
- _____ Я задоволений своїм життям.
- _____ Поки що я отримував від життя те важливе, що хотів.
- _____ Якби в мене була можливість прожити життя наново, я би майже нічого не змінив.
- 7 – цілком згоден, 6 – згоден, 5 – почасти згоден, 4 – ані згоден, ані незгоден, 3 – почасти незгоден, 2 – незгоден, 1 – зовсім незгоден.

Рис. 1. Шкали задоволеності життям Е. Дінера

Таблиця 1

Шкала задоволеності життям Е. Дінера, результати

	Низькі показники		Занижені показники		Середні показники		Підвищені показники		Високі показники	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
I курс	33,33	5	22,2	8	38,8	14	35,7	15	100	1
II курс	26,66	4	55,5	20	22,2	8	35,7	15	0	0
III курс	6,6	1	11,1	4	2,7	1	9,5	4	0	0
IV курс	6,6	1	5,5	2	11,1	4	4,7	2	0	0
V курс	26,6	4	5,5	2	25	9	14,28	6	0	0
Разом:	100	15	100	36	100	36	100	42	100	1

Таблиця 2

Узагальнені результати дослідження за віковим етапом «Юність»

	Низькі показники		Занижені показники		Середні показники		Підвищені показники		Високі показники	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Рання юність	33,33	5	22,2	8	38,8	14	35,7	15	100	1
Старша юність	66,67	10	77,8	28	61,2	22	64,7	27	0	0
Всього:	100	15	100	36	100	36	100	42	100	0

Таблиця 3

Загальні результати

Низькі показники	Занижені показники	Середні показники	Підвищені показники	Високі показники	Разом
15 осіб	36 осіб	36 осіб	42 особи	1 особа	130 осіб
11,53%	27,69%	27,69%	32,3%	0,769%	100%

показники» притаманний студентам I, II та V курсів. Низькі показники за цією шкалою в студентів III та IV курсів можуть пояснюватися кризою професійного вибору, яка припадає на старші курси.

Якщо ми говоримо про юність як про віковий етап, то, відповідно до періодизації, результати дослідження будуть іншими. I курс ми відносимо до періоду ранньої юності (17 років), а II–V курси – до старшої юності (табл. 2).

Такі результати можна пояснити тим, що на ранню юність припадає криза 17 років, яка, на думку Д. Ельконіна, за своєю силою дорівнює іноді руйнівним кризам 3 та 11 років. Криза раннього юнацтва детермінується вибором професійного та життєвого шляху, і будь-які відмінності від уявних планів можуть розчарувати юнаків у діяльності зокрема та житті взагалі. Раннє юнацтво – час, коли мрії про доросле життя можуть стати дійсністю: починається реалізація планів, якщо вона успішна – приносить задоволення, якщо ні – спричиняє думки про помилковий вибір, розчарування та пошук нових цілей. Можливо, юнаки відчувають вантаж відповідальності перед близькими та родичами, що їх більше пригнічує, ніж мотивує.

Старший юнацький вік характеризується розумінням свого місця, професійною спрямованістю або ж сумнівами щодо правильного визначення професії. Студенти старших курсів стикаються зі страхами та реальними проблемами пошуку роботи за спеціальністю, у разі негативного досвіду вони розчаровуються у власному виборі професії, настає криза професійного вибору. Виходом із цієї кризи є або заглиблення в професію та підвищення рівня власних домагань і знань, або зміна професії.

Варто зазначити, що опитування припадало на закінчення навчального року в університеті, тому результати можуть зумовлюватися стомлюваністю, зниженням стресостійкості, емоційним і загальним виснаженням організму через сесію.

Отже, зі 130 осіб оцінюють власний рівень задоволеності життям як низький 11,5%. Занижений

рівень – у 27,69%, середній рівень – у 27,96%, підвищений рівень – у 32,3%, високий – у 0,769% (табл. 3).

Висновки. У підсумку зазначимо, що, за даними експерименту, серед 130 осіб власний рівень задоволеності життям вважають низьким 11,5%, заниженим – 27,69%, середнім – 27,96%, підвищеним – 32,3%, високим – 0,769%. Той факт, що юнаки на даний момент не відчувають задоволеності життям свідчить про те, що вони або надто вимогливі до себе, або ж мають дуже високу планку щодо своїх майбутніх досягнень, через те сьогоднішня ситуація здається їм невиразною та не заслуговує на позитивну оцінку. Не можемо не зазначити, що дослідження наштовхнули нас на роздуми про більш складну структуру задоволеності життям, тому, нам здається, однієї методики замало для об'єктивної оцінки.

Звичайно, такі результати не можуть надто тішити, тому ми констатуємо необхідність проведення розвивальної програми для підвищення рівня задоволеності життям студентів-психологів. Ми розуміємо причини наявності таких показників, але сподіваємося, що зможемо допомогти в цій ситуації.

Якщо нам вдасться вплинути на конструкт «задоволеність життям», можливо, це буде першим кроком до впливу на психологічне благополуччя та стане шляхом до здобуття щастя.

Література:

1. Божович Л. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. М.: Ин-т. практ. Психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
2. Выготский Л. Педагогическая психология. М., 1996. 536 с.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
4. Кулагина И., Колюцкий В. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития чело-

- века: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2004. 464 с.
5. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития: учебник. М., 2015. 656 с.
 6. Слободчиков В., Исаев Е. Основные ступени развития субъектности человека. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. Слободчиков, Е. Исаев. М.: Школьная пресса, 2000. С. 212–385.
 7. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. P. 320.
 8. Csikszentmihalyi M., Abuhamdeh S., Nakamura J. Chapter 32: Flow. Handbook of competence and motivation / A. Elliot, C. Dweck (Eds.). New York: The Guilford Press, 2005. P. 608.
 9. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: a cross-cultural study of self-determination / E. Deci, R. Ryan, M. Gagne, D. Leone, J. Usunov, B. Kornazheva. Personality and Social Psychology Bulletin. 2001. P. 930–942.
 10. Diener E. The science of well-being: the collected work. Series: Social Indicators Research Series. 2009. № 37. P. 274.
 11. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 57 (6). P. 1069–1081.
 12. Ryan R., Deci E. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology. 2001. № 52 (1). P. 141–166.

Кушмирук Е. С. Диагностика уровня удовлетворенности жизнью у лиц юношеского возраста

В статье рассматриваются понятия психологического благополучия и удовлетворенности жизнью. Описываются данные экспериментального исследования на базе опросника Е. Динера «Шкала удовлетворенностью жизнью» (“Satisfaction With Life Scale”, SWLS), адаптация Д. Леонтьева и Е. Осина.

Ключевые слова: психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, позитивная психология, гедонистический подход, эвдемонистический подход.

Kushmyruk Ye. S. Diagnostics of level of satisfaction with life in young persons

The article deals with the concept of psychological well-being and satisfaction with life. The data of experimental research on the basis of E. Diner’s questionnaire “Satisfaction with Life Scale” (SWLS) adaptation of D. Leontief and E. Osin and K. Riff “Scale of Psychological Well-Being” for Adoption of S. Karskanova.

Key words: psychological well-being, satisfaction with life positive psychology, hedonic theory, theory of eudaimonism.

Ю. О. Михальчуккандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізуються основні теоретичні аспекти формування толерантності на етапах онтогенетичного розвитку особистості з періоду немовляти до юнацького віку. Розкрито сутність і подано характеристики найбільш інтолерантних стадій психосексуального розвитку особистості – анальної стадії та пубертату. Так, інтолерантність 1,5–3-річних дітей спрямована на незнайомих людей, дітей, людей старшого віку, предметів навколишньої дійсності. Інтолерантність у період пубертату спрямована передусім на батьків (їх систему цінностей, правил) і соціальні групи, що є «чужими». Інтолерантність у підлітковому віці в дитячому онтогенезі відіграє важливу роль, адже через негативізм відбувається формування власної системи норм, цінностей, особливостей реагування.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, онтогенетичний розвиток, особистість, самосвідомість.

Постановка проблеми. Аналізуючи психологічні ознаки культури українців, Е.Л. Носенко та Н.А. Маєвська зазначають, що найважливішою ознакою останніх є толерантність, що стосується всього, що пов'язане з поведінкою, вольовим життєвизмом [8, с. 73]. Толерантність є формою культури як сукупність соціальних норм, правил, соціальних ситуацій тощо. З огляду на це, інтолерантність можна розглядати як соціальну проблему, що вносить дисбаланс в інтереси соціальної взаємодії (яскравим прикладом інтолерантності в суспільстві є наявність девіантної та делінквентної форм поведінки). Не зупиняючись на аналізі етнопсихологічних та етнокультурних аспектів формування толерантності, здійснимо теоретичний екскурс в особливості розвитку толерантності в онтогенезі, що дозволить сформулювати більш глибоке уявлення про цей психологічний феномен та окреслити завдання щодо її формування в умовах навчання у закладах освіти.

Теоретичною основою цього наукового пошуку є дослідження науковців О.О. Бодальова, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Л.П. Журавльова, Е. Еріксона, І.С. Кона, Дж. Міда, М.М. Мельничук, Г. Нюрнберга, В.М. Павленка, Ж. Піаже, В.В. Століна, Д.І. Фельдштейн.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз феномена толерантності в онтогенетичному розвитку особистості людини.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо психологічний феномен толерантності в площині «Я – інші люди» через континуум понять «свої – чужі». Так, дослідженню толерантності в антропології присвячено ряд праць науковців (Я.Л. Коломінський, О.О. Кроник, Ю.І. Семенов,

Б.Ф. Поршнєв, Ю.Л. Безсмертний, В.М. Шукуров, Ю. Крилова та ін.), що пояснювали виникнення концепту «ми – вони» («свої – чужі») на рівні первісних людей та їх об'єднання у племена. Психологічно важливим для кожного індивіда є символічний поділ соціального світу, оточення на тих, хто є близьким (психологічно близьким), тобто є «своїм», а отже, виступає еталоном, і тих, хто є «чужим» у своєму способі життя, спілкуванні, поведінкових патернах, ціннісних орієнтаціях, способі реагування, налагодженні міжособистісних відносин і взаємодій з оточуючими. Власне, через отожднення зі «своїми» особистість вибудовує свою життєву predisпозицію, відбувається формування самосвідомості, визначаються пріоритети та ціннісні орієнтації, що надалі формує її ідентичність, забезпечуючи тим самим повноцінний особистісний розвиток. Вказана психологічна близькість є підґрунтям для створення близьких і довірливих стосунків: дружніх та інтимних. Схарактеризовані нами патерни визначили поняття психологічної науки – толерантність та інтолерантність.

В.М. Павленко та М.М. Мельничук, інтегруючи роботи науковців, вказують, що «толерантність – це шлях, що веде до самозбереження та культурного розвитку людства» [10, с. 14]. І далі: «справжнім суб'єктом толерантності може бути тільки людина, яка бачить в іншому також людину» [10, с. 14].

Першоосновою толерантності, її визначальною формою є емоційно-позитивне ставлення, інтерес і відкритість суб'єкта щодо партнера. Як соціально-психологічний феномен, толерантність можна співвіднести з поняттями: уявлення (світобачення), почуття, стан, очікування, психо-

логічне ставлення, емоційне реагування, здатність, процес тощо. З одного боку, толерантність є формою культури як сукупність правил і норм, ціннісних орієнтацій, способів соціального реагування, з іншого – способом взаємодії у визначеній соціальній ситуації тощо. Інтолерантність може бути інтерпретована як соціальна проблема дисбалансу ставлення. Інтолерантна особистість не хоче миритися з усім, що є для неї неприйнятним, чужим, і готова до поведінкових проявів у вигляді засудження, агресії, покарання тощо. Тому стає зрозумілою соціальна природа толерантності – інтолерантності, адже прояв цих феноменів відбувається лише через взаємодію з оточуючими, із соціальним світом. Власне, маркери поділу на «своїх – чужих» визначаються через та завдяки стосункам із навколишньою дійсністю. Передусім йдеться про одяг, зачіску, а далі цими показниками стають патерни поведінки та способи взаємодії з оточуючими, способи презентації себе в соціумі, організація вільного часу. Ідентифікація себе з тими, хто є «своїми», сприяє особистісному розвитку, формуванню світогляду, на основі чого й розвивається толерантність – інтолерантність.

Отже, толерантність – інтолерантність є динамічними характеристиками, адже їх формування простежується на етапах онтогенетичного розвитку особистості.

Так, у перший період – немовляти – дитина, перебуваючи у симбіотичних стосунках із матір'ю, від якої цілковито залежить, має визначений спосіб пізнання світу та реагування на оточуючих через емоційні реакції та стани матері на ситуації та людей, адже відсутньою є ідентифікація зі «своїми» (за Л.С. Виготським). Поглиблення прив'язаності до матері у дитини відбувається завдяки віддзеркаленню матері та відповіді на її індивідуальні психологічні запити [9; 16], адже накопичення власного психічного матеріалу у дитини відбувається через ідентифікацію з материнським об'єктом, так званий «поділ» маминого психічного життя. Утвердження базової довіри до світу відбувається у дитини через інтуїтивний висновок про любов і надійність матері. Відсутність матері або теплих стосунків матері з дитиною, травматизація на оральній стадії розвитку призводить до дифузності в континуумі «свої – чужі» у старшому віці. Депривація прив'язаності спричиняє формування нарцистичної патології [14]. Проте, в окремих випадках, дитина може виявляти негативні емоції та страх у разі зіткнення з невідомим: новим середовищем, новою компанією, новими іграшками. Новонароджений з'являється на світ із вродженою потребою в іншій людині, із готовністю до взаємодії з нею. Через усмішку, комплекс пожвавлення, крик, плач дитина ділиться своїми переживаннями. Так, Л.П. Журавльова відзначає, що свідомість дитини із самого початку є діалогіч-

ною, адже в ній завжди «присутня» інша людина [3], яку вона намагається пізнати. У кінці першого року життя у дитини з'являється усвідомлення свого фізичного «Я», вона намагається відокремитися від мами. Спілкування з дорослими й однолітками відбувається через предметну діяльність, у т. ч. ігрову. Егоцентризм як зосередженість лише на власному «Я» є основною характеристикою дитини цього віку (Ж. Піаже) [11], що не дозволяє дитині зрозуміти потреби та бажання інших, проявляти емпатію щодо них. Таке твердження Ж. Піаже спростовує К. Флейк-Хобсон та Л.П. Журавльова, яка зауважує, що завдяки емоційному зараженню та наслідуванню дитина у півторарічному віці здатна виявляти емпатію та щире співпереживання [3]. Основним результатом особистісного розвитку на першій стадії (в період немовляти) є вибір між довірою та недовірою до світу [17].

У кінці першого року життя дитина починає сприймати маму як окрему істоту з її бажаннями та потребами, настроєм та емоційними переживаннями. Ця фаза називається сепарацією – індивідуацією: сепарація означає процес виходу із симбіотичних стосунків із мамою, ідентичність структурується та наповнюється відчуттєвим та образним змістом і набуває стабільності. Сепарація дає дитині відчуття автономії, проте, як зазначає Й. Шторк, сепарація спричиняє виникнення ностальгії за симбіотичним раєм, і з цього моменту особистість приречена на потім марних спроб на повторне злиття з об'єктом [16].

Анальна стадія розвитку характеризується агресією та інтолерантністю. Важливим новоутворенням у цьому віці, за Е. Еріксоном, є формування самостійності й автономності [17]. Це стосується незнайомих людей, дітей, людей старшого віку, навколишньої дійсності. У подібних ситуаціях дитина може пред'явити весь спектр негативних емоційних реакцій: плач, істерія, печаль, розчарування, страх тощо. Важливим завданням матері та інших дорослих на цьому періоді розвитку дитини є називання та віддзеркалення, тобто вербалізація емоційної реакції дитини, наприклад: «Ти зараз засмучений? Тебе засмутило те, що ... ?» Крім того, будь-який прояв інтолерантності варто обговорити з дитиною, щоб не лише з'ясувати її причини, а й навчити її прогнозувати наслідки та зменшити тривожність у разі появи нової ситуації, в якій опиняється дитина. Тому важливим є рефлексивний ретроспективний аналіз тих життєвих ситуацій, що вже відбулися, задля розуміння своїх емоційних реакцій і позбуття почуття провини на неадекватну – інтолерантну поведінку або реакцію. Власне, засобами гри відбувається практична взаємодія дитини з іншими людьми (Дж. Мід) [1, с. 180–181].

У дошкільному дитинстві діти, зазвичай, виявляють толерантність щодо навколишньої дійсно-

сті та людей, які їх оточують, у т. ч. дітей з особливими потребами. Важливим у цьому віці є зменшення егоцентризму та розуміння потреб оточуючих. Дитина набуває здатності ставити себе на місце іншої людини, що означає процес ідентифікації себе з оточуючими. Ідентифікація – це процес уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, зрозуміти систему його (її) смислів. Ідентифікація є механізмом соціалізації індивіда та «перетворення» його на особистість [7, с. 16]. Власне, цьому процесові допомагає гра, що має на меті навчити дитину співпереживати іншим, усвідомлювати їх внутрішній світ і потреби. Засобами гри відбувається засвоєння дитиною можливих способів взаємодії з оточуючими, навчання їх адекватному емоційному реагуванню в тій або іншій життєвій ситуації. У віці 4–5 років діти здійснюють вибір між ініціативою та почуттям провини, проте ініціатива виступає способом формування соціальної ідентичності, тоді як почуття провини – формою особистісної індивідуальності (Е. Еріксон) [17]. Самоставлення маленьких дітей до певного віку залежить від ставлення до них дорослих і, передусім, значущих дорослих – батьків (В.В. Столін) [12]. Так, толерантне ставлення до дитини дорослих породжує відповідне ставлення дитини до навколишньої дійсності.

У латентний період свого розвитку можна виділити тенденцію до проявів толерантності. Цей період є схожим за проявами толерантності – інтолерантності із періодом дошкільного дитинства. Проте діти завжди є «дзеркалом» сімейних стосунків, а тому у взаємостосунках з оточуючими відображують ставлення до них батьків та інших близьких людей. Таке ставлення діти проєктують на оточуючих, наприклад, реагуючи агресією на агресію. Найбільш розповсюдженими є прояви вербальної агресії у вигляді прізвиськ, дражнілок, невербальної поведінки (наприклад, небажання бути в одній компанії з певною дитиною, сидіти з нею за однією партою тощо). Вважаємо, що провідна роль і значення в налагодженні толерантних стосунків у класному колективі належить вчителю. Йдеться про створення комфортного, толерантного соціально-психологічного простору, який виконує функцію захисту та характеризується близькістю психологічної дистанції.

Безумовно, найбільш інтолерантним у дитячому онтогенетичному розвитку є підлітковий період. Так, Л.С. Виготський називає самосвідомість одним із новоутворень підліткового віку та відзначає негативні прояви підлітків як життєво необхідні. «Негативізм» як намагання довести свободу та незалежність від моралі дорослих проявляється у багатьох підлітків (Т.О. Флоренська). Підліток потребує ізоляції та відчуження і поводить із рідними, як із чужаками.

В окремих старших підлітків прояв «негативізму» перетворюється у моральний «релятивізм», що полягає в твердженні, що «совість – є поняттям відносним, що заважає розкриттю психічної енергії та розкриттю індивідуальності» [13, с. 19]. Адже, перебуваючи між світом дитинства та дорослих, підліток намагається сформулювати свою індивідуальність, копіюючи дорослих. Підлітки вимагають, щоб приймали їхні погляди, і сприймають поради як конфліктність дорослих, що обмежує свободу. Власне, в цьому виявляється підлітковий максималізм, романтична спрямованість та інфантилізм, посилюються процеси індивідуалізації.

Підліток обмірковує належність до різних груп людей за національною, професійною, релігійною ознаками. У підлітковому віці зростає значущість референтної групи, з якою підліток ідентифікує себе та протиставляє себе іншим групам, що є «чужими». Важливе значення набуває порівняння «ми – не такі, як вони». У групі «своїх» підліток виражає себе через одяг, зачіску, манеру поведінки, декларовані цінності, естетичні смаки, імідж. У цьому полягає процес самовизначення й ідентифікації підлітків. Підліток дивиться на себе очима оточуючих (Л.І. Божович) і, в першу чергу, – очима референтної групи. Поділ світу на тих, хто є «своїми» та «чужими», значно спрощує картину світу підлітків, адже «свої» є «хорошими», тоді як «чужі» – беззаперечно «поганими», вони витісняються як маргінали або стають мішенями спроектованої агресії. У роботі Г. Зіммеля показано, що «чужий» за своїм значенням не обов'язково передбачає ворожість із його боку, не є ідентичним «ворогу», проте небезпека від взаємодії з ним може бути достатньо сильною [4]. Явище, описане Г. Зіммеlem, назване групо-центричними емпатійними відносинами Л.П. Журавльовою [3]. Так, підліток, як і немовля, мислить себе очима інших, проте ті «інші», на відміну від періоду немовляти, не обмежені світом сім'ї, а представлені множинним соціальним простором. Відтак загострюються нарцистичні тенденції. Вхідження у підліткові угруповання – формальні колективи, юнацькі організації – зменшує їх страх залишитися чужим від решти однолітків [6]. Формування соціально-психологічного простору, що відповідає ціннісно-смысловій і мотиваційно-потребній системі особистості, є необхідною умовою для подальшого визначення життєвих принципів, цілей, цінностей, мотивів, ідеалів. Процес конструювання соціально-психологічного простору включає оцінювання та відбір особистістю в соціальному оточенні людей та об'єктів, що є в найбільшому ступені психологічно близькими. Високий ступінь довіри та підтримка людей є одним зі способів закріплення власної системи цінностей та ідеалів. Толерантність – інтолерантність вико-

нують інструментальну функцію, постаючи «маркерами» такого відбору та відображення певної позиції щодо різних соціальних категорій. Завдяки самовизначенню в навколишньому просторі відбувається відстоювання тих цінностей та ідеалів, що є найбільш значущими. Водночас «чужі» апріорі розглядаються з певним ступенем підозри як такі, що не варті довіри. Йдеться про функцію захисту соціально-психологічного простору, де є безумовна довіра до близьких людей. Заради збереження близької психологічної дистанції підліток заперечує та ігнорує очевидні докази та факти щодо недовіри в тих чи інших випадках. Описаний феномен називається «самопідкріплення взаємостосунків», тобто довіра значно підкріплює відносини близькості.

З іншого боку, зберігаючи та підтримуючи близькі стосунки з іншими людьми, толерантність і довіра також виконують функцію захисту «Я-концепції» як системи найбільш значущих принципів і цінностей особистості, що є стрижнем її самовизначення [3] та виконує Его-захисну функцію. Інтолерантність у підлітковому віці в дитячому онтогенезі відіграє важливу роль, адже через негативізм відбувається формування власної системи норм, цінностей, особливостей реагування. В окремих випадках саме у підлітковому віці інтолерантність набирає антисоціальних і деструктивних форм у вигляді правопорушень і девіантної поведінки (І.С. Кон, Д.І. Фельдштейн).

У наступному – юнацькому віці – спостерігається підвищення рівня толерантності та вибірковість у стосунках з оточуючими. На перший план висувається соціальне самовизначення (І.С. Кон) [5]. Завдяки формуванню Его-ідентичності юнаки та юнки ототожнюють себе з нормами та вимогами суспільства, проте набувають автентичності завдяки співвіднесенню себе із самим собою (О. Штепа) [15]. Характеризуючи розвиток особистості у юнацькому віці, І.С. Кон відзначає, що перебудова самосвідомості пов'язана не тільки із розумовим розвитком особистості у цей період, але й появою нових позицій, під кутом яких він себе розглядає [5]. Центральним протиріччям розвитку у юнацькому віці є конфлікт між близькістю та дистанцією. Юнак, що не впевнений у своїй психосоціальной ідентичності, не здатен до встановлення глибоких довірливих стосунків з іншими, до злиття свого «Я» із «Я» інших.

Дослідження О.О. Бодальова показали, що у підлітковому та юнацькому віці відбувається різке збільшення обсягу та глибини сприйняття іншої людини [2], а отже, особистість цього віку може дати більш ґрунтовне та всебічне пояснення вчинків (толерантних – інтолерантних) інших людей та усвідомити свої прагнення та бажання. Адже, починаючи із підліткового віку, самосвідомість і рефлексія власного «Я» стають головними у розвитку психіки дитини (О.О. Бодальов).

Безумовно, з погляду соціальної психології можна розглядати толерантність – інтолерантність як психологічне ставлення, що виявляється у взаємостосунках партнерів як безумовна готовність до прояву доброї волі, надання допомоги та підтримки. Наприклад, якщо значущим принципом для особистості є вірність друзі, то підтримка відносин довіри та толерантність до нього стає самоціллю, навіть всупереч здоровому глузду. Адже показати толерантне ставлення можна через вчинковий акт. У цьому контексті толерантність є формою соціальної компетентності як готовності до прояву почуттів, що є відповідними певній ситуації. Даючи характеристику толерантності як психологічного ставлення, варто відзначити дві сторони толерантних взаємин, а не суб'єкт-об'єктні відносини. Тому вважаємо за логічне називати сторони толерантного ставлення партнерами, тобто такими, що вступають у довірчу взаємодію. Безумовно, говорячи про толерантну взаємодію, слід відзначити її важливу складову частину – очікування як уявлення про потреби партнера, які можуть бути задоволені шляхом взаємодії та емоцій, викликаних передчуттям їх задоволення.

Висновки. Говорячи про толерантність як про психологічне ставлення, ми охарактеризували онтогенетичні етапи її розвитку. Так, у період немовляти дитина, перебуваючи у симбіотичних стосунках із матір'ю, реагує на світ та оточуючих через емоційні реакції та стани матері. Проте дитина може виявляти негативні емоції та страх у разі зіткнення з невідомим: новим середовищем, новою людиною, новими іграшками, гучними звуками тощо. Після першого року життя, завдяки процесам сепарації – індивідуалізації, відбувається вихід із симбіотичних стосунків із мамою та набуття індивідуалізації. Анальна стадія психосексуального розвитку характеризується агресією та інтолерантністю, адже формується дитяча самостійність та автономність. У дошкільному та молодшому шкільному віці діти зазвичай виявляють толерантність до навколишньої дійсності та людей. Засобами гри, що є провідною діяльністю у вказаному віці, дитина вчиться толерантним реакціям у взаємодії з оточуючими. Найбільш інтолерантним у дитячому онтогенетичному розвитку є підлітковий період – період так званого негативізму як намагання довести свободу та незалежність від моралі дорослих. У цей період зростає значущість референтної групи, з якою підліток ідентифікує себе та яку протиставляє іншим. Юнацький період онтогенетичного розвитку характеризується толерантністю та вибірковістю у стосунках із оточуючими.

Подальше дослідження вбачаємо у дослідженні особливостей і механізмів формування

толерантного ставлення на схарактеризованих нами етапах онтогенетичного розвитку дитини.

Література:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. М.: Аспект-Пресс, 2002. 287 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200с.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
4. Зиммель Г. Эссе о Чужаке. Социальное пространство: Междисциплинарные исследования. Реферативный сборник. М.: ИНИОН, 2003. С. 118–186.
5. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
6. Мацумото Д. Психология и культура. Современные исследования. М.:Олма-Пресс, 2002. 414 с.
7. Михальченко Н.В. Динаміка розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2006. 253 с.
8. Носенко Е.Л., Маєвська Н.А. Психологічні ознаки культури українців на сучасному етапі розвитку суспільства і напрями змін цих ознак у пострадянський період. Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 7. С. 69–77.
9. Нюрнберг Г. Принципы психоанализа. М.: Институт общегуманитарных исследований, 1999. 362 с.
10. Павленко В.М., Мельничук М.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мирон І.А., 2014. 244 с.
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / пер. с франц. и англ.; сост., комп., ред. перевода В.А. Лукова. М.: Педагогика-пресс, 1994. 528 с.
12. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
13. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
14. Хензелер Х. Теория нарциссизма. Энциклопедия глубинной психологии / под ред. А.М. Боковой. М.: ЗАО МГ Менеджмент, 2002. Т. I. 410 с.
15. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. Соціальна психологія. 2005. № 1. С. 62–77.
16. Шторк Й. психическое развитие ребенка с психоаналитической точки зрения. Энциклопедия глубинной психологии / под ред. А.М. Боковой. М.: ЗАО МГ Менеджмент, 2001. Т. II. 752 с.
17. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

Михальчук Ю. А. Развитие толерантности в онтогенезе: психологический аспект

В статье анализируются основные теоретические аспекты формирования толерантности на этапах онтогенетического развития личности с периода младенчества до юношеского возраста. Раскрыта сущность и представлены характеристики наиболее интолерантных стадий психосексуального развития личности. Так, интолерантность 1,5–3-летних детей направлена на незнакомых людей, детей, людей старшего возраста, предметы окружающей действительности. Интолерантность в период пубертата направлена, прежде всего, на родителей (их систему ценностей, правил) и социальные группы, которые являются «чужими». Интолерантность в подростковом возрасте в детском онтогенезе играет важную роль, ведь через негативизм происходит формирование собственной системы норм, ценностей, особенностей реагирования.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, онтогенетический развитие, личность, самосознание.

Mykhalchuk Yu. O. The development of tolerance in ontogenesis: the psychological aspect

The article analyzes the main theoretical aspects of the formation of tolerance at the stages of ontogenetic development of the person from the period of infancy to the period of adolescence. The essence and characteristics of the most intolerant stages of psychosexual personality development has been revealed. Thus, the intolerance of 1,5–3 years old children is aimed to strangers, children, older people, subjects of the surrounding reality. The intolerance in the period of puberty is directed, first of all, to the parents – their system of values, rules and social groups that are “strangers”. The tolerance in adolescence in children’s ontogenesis plays an important role, because through negativism there is the formation of their own system of norms, values, characteristics of response.

Key words: tolerance, intolerance, ontogenetic development, personality, self-consciousness.

Н. В. Назаруккандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізовано онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту особистості на засадах принципів системності, розвитку та детермінізму. Піднімається питання сензитивних періодів розвитку емоційного інтелекту. Описано біологічні та соціальні передумови розвитку емоційного інтелекту, його вікові та позавікові особливості.

Ключові слова: емоційний інтелект, сензитивні періоди, біологічні передумови, соціальні передумови.

Постановка проблеми. На Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016) назвали десять навичок, які будуть важливими в 2020 р.: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс орієнтування, ведення перемовин, когнітивна гнучкість. Як бачимо, емоційний інтелект посідає шосте місце. Концепція Нової української школи розглядає розвиток емоційного інтелекту дітей пріоритетним завданням сучасної освіти. На думку директора центру розвитку емоційного інтелекту Єльського університету М. Брекета, покоління дітей, яке виросло в середовищі емоційної освіченості, отримало нові знання найбільш конструктивним способом у потрібний час, може зробити світ більш приємним для життя місцем. Тому проблема розвитку емоційного інтелекту дітей є сьогодні дуже актуальною.

Огляд літератури показує наявність «білих плям» у розумінні механізмів розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, оскільки більшість досліджень спрямовані на вивчення особливостей функціонування емоційного інтелекту дорослих. Недостатньо вивчена структура, істотні ознаки, прояви, ролі, функції емоційного інтелекту у молодшому шкільному та підлітковому віці. Окремі роботи присвячені емпіричному дослідженню емоційного інтелекту особистості в період ранньої юності та ранньої зрілості. Також проблема полягає у тому, що відсутні валідні й апробовані програми цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту дітей.

Мета статті – аналіз передумов та онтогенетичних аспектів розвитку емоційного інтелекту особистості.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі, як зазначає Ж.П. Вірна, емоційний інтелект переважно розглядається як основа свідомої емоційно-мотиваційної регуляції людини, що забезпечує її високу адаптивність

і соціальну ефективність [2, с. 39]. У зв'язку з цим виникають думки про неадекватність вимог до дитини системи освіти та реального життя: високі вимоги освіти до рівня інтелекту особистості, її інтелектуальної спроможності та недооцінювання ролі емоційного інтелекту, тоді як для адаптації, самовираження та самореалізації у професійній діяльності й повсякденному житті більшою є питома вага саме емоційного інтелекту. Тобто, ми весь час спонукаємо особистість до високопродуктивної інтелектуальної діяльності, нехтуючи законами розвитку емоційного інтелекту, й у підсумку часто отримуємо інтелектуально розвинену, але дезадаптовану, неуспішну особистість як у професійній сфері, так і в особистому житті. Саме тому сьогодні розвиток емоційного інтелекту є важливим психолого-педагогічним завданням. Більше того, потрібно відійти від дихотомії «інтелект – емоційний інтелект» і аналізувати їх як інтегральний конструкт. Зокрема, Ю.В. Давидова та інші вчені пропонують розглядати емоційний інтелект як інтегральну категорію в структурі інтелектуальної й емоційно-вольової сфер особистості [4, с. 19]. Так, ще Л.С. Виготський писав про взаємозв'язок між емоціями людини і мисленням, вказував на спільну роботу інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості щодо успішного функціонування й адаптації людини.

Досліджуючи проблему розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі, спираємося на наукові принципи системності, розвитку та детермінізму. Принцип системності нівелює дихотомію «інтелект – емоційний інтелект» та експлікує емоційний інтелект як інтегральний конструкт у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості. Принцип розвитку дозволяє аналізувати динаміку розвитку емоційного інтелекту і його прояви в різні вікові періоди. Принцип детермінізму дає можливість простежити причинно-наслідкові зв'язки у процесі розвитку емоційного інтелекту [7; 9].

У психології існують прямо протилежні погляди на проблему розвитку емоційного інтелекту. Автори моделі здібностей Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо вважають, що емоційний інтелект – це стійка здатність, яка не піддається цілеспрямованому розвитку, тоді як емоційні знання – вид інформації, якою емоційний інтелект оперує, легко здобуваються в процесі навчання. Ця теза повертає нас до питання про співвідношення поняття «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність». Ми розглядаємо емоційний інтелект як репертуар емоційних компетенцій, які піддаються формувальним впливам. А тому, як і більшість дослідників (І. Андрєєва, Д. Гоулман, Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига, І.В. Опанасюк та ін.), вважаємо, що емоційний інтелект можна і потрібно розвивати на основі емоційної зрілості шляхом формування емоційної компетентності особистості.

Дискусійним є питання сензитивного періоду розвитку емоційного інтелекту. Більшість дослідників схилиються до думки, що цим періодом є дитинство. Емоційний досвід дитини, який вона здобуває в сім'ї та школі, формує її емоційні схеми, роблячи її компетентною або некомпетентною – на основі емоційного інтелекту. Д. Гоулман відзначає, що дитинство і підлітковий вік є «вікнами можливостей» для формування емоційних звичок, які впливають на життя людини [3, с. 38].

Цю ж ідею підтримує Л.М. Новікова, аналізуючи природу емоційного інтелекту в онтогенетичному ракурсі. Вона наголошує, що розвиток емоційного інтелекту набуває актуальності саме в дошкільному й молодшому шкільному віці, оскільки в ці періоди відбувається активне емоційне становлення, формування вміння до рефлексії та децентрації (здатності враховувати потреби і почуття партнера).

І.В. Опанасюк підкреслює, що у старшому шкільному віці створюються умови для *свідомого розвитку емоційного інтелекту*, який характеризується високою сенситивністю, гнучкістю психічних процесів і підвищеним інтересом до сфери внутрішнього «Я» [10, с. 8].

Т.С. Кисельова проаналізувала різні зарубіжні програми розвитку емоційного інтелекту в дитячому віці і наводить дані, які підтверджують їх ефективність [6, с. 10].

На думку О.І. Власової, нервові шляхи мозку розвиваються до середини життя, що дає підстави говорити про ефективність розвитку емоційного інтелекту саме у дорослих.

П. Селовей зазначає, що слід дуже обережно ставитися до розробки і впровадження програм розвитку емоційного інтелекту дітей і підлітків, оскільки обмеження розвитку емоційної сфери дитини системою тренінгів може призвести до запрограмованої одноманітності і втрати індивідуальних особливостей. Вчений пише: «Мені

подобається сама думка про те, що людей можна навчити більш глибокому розумінню власного емоційного життя і допомогти їм у досягненні цілей, але мені не подобається виховання конформності! Боюся, що будь-яка кампанія щодо підвищення емоційного самоконтролю у дітей закінчиться тим, що їх будуть дресувати на «єдино правильну» емоційну реакцію в певній ситуації – сміх на святі, плач на похоронах і т. д.» [1, с. 213].

Маловивченою є проблема розвитку та формування емоційного інтелекту у підлітковому віці. Саме в цей період спостерігаються істотні зміни в інтелектуальній, емоційно-вольовій, мотиваційній, ціннісно-смісловій і поведінковій сферах особистості, які потребують компетентного психологічного супроводу. Слід також враховувати появу основних новоутворень у підлітковому віці: почуття дорослості, прагнення до самоствердження та самовдосконалення, розвиток теоретичного рефлексивного мислення, оволодіння процесом утворення понять, формування ідеалу особистості, розвиток самосвідомості. Все це треба брати до уваги, конструюючи програми розвитку емоційного інтелекту.

І.М. Андрєєва підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту розглядається вченими в двох аспектах: вивчення окремих здібностей емоційного інтелекту в онтогенезі та цілеспрямованого (тренінгового) впливу на розвиток окремих показників емоційного інтелекту [1, с. 238–239].

Вважаємо, що найбільший ефект матимуть не монопрограми розвитку емоційного інтелекту, а комплексні програми, спрямовані на розвиток соціальної компетентності, зміцнення інтелектуального, емоційного, соціального та фізичного здоров'я дітей. Найпродуктивнішими методами розвитку емоційного інтелекту, які описуються у науковій психологічній літературі, є гра, арттерапія, психогімнастика, когнітивно-поведінкова терапія, дискусійні методи, моделювання, рольові ігри, зворотній зв'язок, проектна діяльність та ін.

Особливої уваги заслуговує питання біологічних і соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту.

У Вікіпедії описуються біологічні передумови розвитку емоційного інтелекту:

– рівень емоційного інтелекту батьків – чим вищий рівень емоційного інтелекту в батьків і сімейний дохід, тим вищі показники емоційного інтелекту у дітей. Відповідно до теорії Д. Гоулмана, кар'єрні та матеріальні успіхи є зазвичай наслідком високого емоційного інтелекту;

– правопівкульний тип мислення – права півкуля відповідає за творчість, уяву, креативність, цілісне сприйняття, інтуїцію, швидкий висновок, загальне враження, емпатію. Люди з розвиненою правою півкулею краще розпізнають емоції інших за мовною інтонацією, оскільки правопівкульний

тип мислення пов'язаний із невербальним інтелектом. Таким чином, домінування правої півкулі виступає передумовою розвитку емоційного інтелекту;

– особливості темпераменту – розумова активність екстравертів більше спрямована на зовнішній світ, ніж на самих себе, тобто вони більш здатні до формування адекватної емоційної відповіді на дії й почуття інших людей.

До соціальних передумов емоційного інтелекту відносять: синтонію, яка змінюється раціоналізацією; рівень розвитку самосвідомості дитини; впевненість у своїй емоційній компетентності; рівень освіти батьків і сімейний дохід; емоційно стабільні стосунки між батьками; «винагороджуючу соціалізацію емоцій» у сімейному вихованні; гендерні особливості виховання; андрогінність; емоційну компетентність; зовнішній локус контролю; релігійність [1, с. 201].

Емоційний інтелект має специфічні вікові та позавікові особливості. Так, Л.М. Вахрушева визначає, що у юнацькому віці та в період ранньої зрілості емоційний інтелект характеризується низьким рівнем розвитку його показників, меншою внутрішньою збалансованістю і різноманітністю стратегій емоційної саморегуляції у порівнянні з дорослими. Таким чином, незрілість емоційної сфери дитини безпосередньо пов'язана з рівнем її емоційного інтелекту. Вчена пише про те, що розвиток емоційного інтелекту протікає *гетерохронно і проходить стадії росту та спаду показників*. Зокрема, нею була встановлена нерівномірна динаміка за параметром «регуляція емоцій інших людей»: 16–17-річні і 22–23-річні демонструють вищу здатність до регуляції емоцій інших людей, ніж 18–21-річні. Важливим параметром емоційного інтелекту, як зазначає Л.М. Вахрушева, є збалансованість, рівномірність розвитку його показників, пов'язаних із соціометричним статусом і стилем міжособистісної комунікації.

І.В. Опанасюк, вивчаючи особливості емоційного інтелекту старшокласників, наводить дані емпіричного дослідження, які також свідчать про низький і середній рівні емоційного інтелекту юнаків [10, с. 18].

До позавікових особливостей розвитку емоційного інтелекту відносять гендерні – незалежно від віку рівень розвитку емоційного інтелекту у дівчат і жінок вищий, ніж у хлопців і чоловіків.

Так, Ю.В. Давидова емпірично встановила статево-рольові відмінності емоційного інтелекту та його ознак у підлітковому віці: у дівчаток більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту, у зв'язку з тим, що показники емоційного інтелекту, які репрезентують фактор «розуміння емоцій» (емоційна обізнаність, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей) у них вищі, ніж у хлопчиків. Вчена доводить, що інтелект у підлітковому

віці є стійкою гетерогенною категорією, функціями якої є забезпечення успішності діяльності, оптимізація і гармонізація процесів внутрішньо-особистісної і міжособистісної взаємодії [4, с. 15]. Розвиток емоційного інтелекту має кількісний і якісний характер: в онтогенетичному вимірі зростає здатність особистості розпізнавати емоції інших людей і розуміти складні відтінки власних емоційних переживань, тобто зростає рівень її емоційного інтелекту.

Розглянемо роль сім'ї у розвитку емоційного інтелекту дітей. Так, у багатьох дослідженнях доводиться, що сім'я має визначальний вплив на розвиток емоційного інтелекту дітей, а саме стилі сімейного виховання, емоційне прийняття батьками дитини, а також те, чи є сім'я повною чи неповною, благополучною чи неблагополучною. Тому розвиток емоційного інтелекту підлітків слід починати з вивчення особливостей сімейного виховання та роботи з сім'єю.

Є.О. Іванова досліджувала взаємозв'язок емоційного інтелекту підлітків та особливостей їх сімейних стосунків. Дані її емпіричного дослідження показують, що взаємини з батьками, батьківський контроль, а також рівень тривожності та самооцінки є провідними чинниками в розвитку емоційного інтелекту підлітків. Авторка розмірковує над тим, де більше активізується розвиток емоційного інтелекту підлітка: у соціальному середовищі чи в сімейному колі, обґрунтовує, чому родина може бути або сприятливим, або несприятливим середовищем для формування емоційного інтелекту підлітка. На її думку, основним предиктором формування високого рівня емоційного інтелекту є те, як оцінює і сприймає підліток сімейну ситуацію та своє місце в ній [5].

Є.О. Іванова виділяє два типи сімей: емоційно диференційовані й емоційно недиференційовані, які розрізняються за вісьмома параметрами: комунікацією, самооцінкою, сімейною системою (нормами), соціальними зв'язками, рівнем особистісної тривоги, присутністю у теперішньому моменті, рівнем конфліктності сім'ї, позицією дитини в сімейній системі [5].

Для *емоційно диференційованих сімей* характерними є чесна, відкрита, ясна, пряма комунікація; висока або нормальна самооцінка; гнучкі правила, які змінюються за необхідності; повна свобода будь-яких обговорень, автономність; різноманіття соціальних зв'язків, відкритість сімейної системи; нормальний рівень особистісної тривоги; зважання на потреби дитини в теперішньому; нормальний рівень конфліктності в сім'ї; рівень дитини, коли задовольняються її потреби.

Для *емоційно недиференційованих сімей* характерними є нечесна, заплутана, невизначена, неадекватна комунікація; низька/неадекватна/викривлена/завищена самооцінка; правила

приховані, жорстокі, незмінні, дріб'язкова опіка і контроль, заборони на обговорення; страх перед соціумом, закритість, відсутність соціальних зв'язків (або загравання з соціумом); високий рівень особистісної тривоги; ігнорування нагальних потреб дитини, спрямованість у минуле або майбутнє; високий рівень конфліктності в сім'ї; позиція в ролі одного з батьків (парентифікація або триангуляція) [5].

К.Р. Маннапова вивчала вплив повноти сім'ї та благополуччя сімейного виховання на емоційний інтелект підлітків. Результати її емпіричного дослідження показують, що підлітки з неповних сімей із порушенням типу виховання мають найнижчий рівень емоційного інтелекту, а найвищі показники мають підлітки з повних сімей без порушення типу виховання. Також дослідниця зазначає, що повнота сім'ї впливає більше, ніж наявність порушення типу виховання на рівень емоційного інтелекту – у підлітків із неповних сімей показники нижчі, ніж у підлітків із повних [8].

Таким чином, дитину не можна розглядати відособлено як об'єкт дослідження. Вона завжди є частиною складних сімейних, соціальних і міжособистісних відносин. Аналізуючи рівень тривожності та самооцінки дитини, варто також проаналізувати рівень тривожності та самооцінки в сім'ї. Для розвитку емоційного інтелекту дитини сприятливим є середовище повної, емоційно диференційованої сім'ї.

Висновки. Проведений аналіз проблеми надав змогу виявити суперечність між необхідністю розвитку емоційного інтелекту дітей і відсутністю науково обґрунтованих програм. Найбільш результативними є комплексні освітні програми, спрямовані на розвиток психологічної чи соціальної компетентності, а не окремих компонентів емоційного інтелекту. Виділяють біологічні (рівень емоційного інтелекту батьків, правопівкульний тип мислення, особливості темпераменту) та соціальні (синтонію; рівень розвитку самосвідомості дитини; впевненість у емоційній компетентності; рівень освіти батьків і сімейний дохід; емоційно стабільні стосунки між батьками; гендерні особливості виховання; андрогінність; емоційну компетентність; зовнішній локус контролю; релігійність) передумови розвитку емоційного інтелекту. Виявлено, що емоційний інтелект має специфічні вікові та позавікові особливості, є стійкою гетерогенною категорією, функціями якої є забезпечення успішності діяльності, оптимізація і гармонізація процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. Розвиток емоційного інтелекту має якісний і кількісний характер в онтогенетичному ракурсі.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту підлітків, впровадженні програми, що слугуватиме розвитку емоційного інтелекту та покращенню міжособистісних стосунків учнів.

Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Вірна Ж.П., Брагіна К.І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 38–43.*
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478с.
4. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2011. 20 с.
5. Іванова Є.О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня. URL: [file:///C:/Users/%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA/Downloads/apsp_2015_3_8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA/Downloads/apsp_2015_3_8%20(1).pdf)
6. Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2015. 26 с.
7. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2003. 23 с.
8. Маннапова К.Р. Специфіка емоційного інтелекту підлітків з неповних сімей. URL: [file:///C:/Users/%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA/Downloads/VKhnpu_psykhol_2012_42\(1\)___20.pdf](file:///C:/Users/%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA/Downloads/VKhnpu_psykhol_2012_42(1)___20.pdf)
9. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К., 2003. 159 с.
10. Опанасюк І.В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2017. 20 с.

Назарук Н. В. Онтогенетические аспекты развития эмоционального интеллекта

В статье проанализировано онтогенетические аспекты развития эмоционального интеллекта личности на принципах системности, развития и детерминизма. Поднимается вопрос о сензитивных периодах развития эмоционального интеллекта. Описано биологические и социальные условия развития эмоционального интеллекта, его возрастные и вневозрастные особенности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, сензитивные периоды, биологические предпосылки, социальные предпосылки.

Nazaruk N. V. Ontogenetic aspects of the development of emotional intelligence

The article analyzes the ontogenetic aspects of the development of emotional intelligence on the principles of systemicity, development and determinism. The question arises about sensitive periods of development of emotional intelligence. The biological and social preconditions of the development of emotional intelligence, its age and endemic features are described.

Key words: emotional intelligence, sensitive periods, biological preconditions, social preconditions.

ПРОЕКТУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто проблему проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів. Охарактеризовано альтернативні моделі професійної підготовки: психологічний супровід індивідуальних освітніх траєкторій студентів і проектування професійного образу майбутнього. Визначено психологічний супровід індивідуальних освітніх траєкторій як усвідомлений і відповідальний вибір майбутнім психологом власного маршруту професійного зростання відповідно до наявних у нього ресурсів зовнішніх (освітніх організацій) і внутрішніх (особистісного потенціалу, цінностей, установок і смислів життєдіяльності).

Ключові слова: майбутні психологи, професійна підготовка, альтернативні моделі професійної підготовки, індивідуальні освітні траєкторії, проектування професійного майбутнього.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців зумовлена сучасними соціальними і економічними реаліями. Динамічність змін, що відбуваються, нові стратегічні орієнтири в розвитку економіки, політики, соціокультурній сфері, а також інформатизація суспільства кардинально змінили вимоги до випускників вишів. Виникла потреба в соціально та професійно активній особистості, яка володіє високою компетентністю, мобільністю, самостійністю, вмінням постійно вдосконалювати свої навички, реалізовуватися і підтримувати подальше зростання. Вимоги до професійної підготовки в сучасному світі такі, що для успішного здійснення професійної діяльності аж ніяк недостатньо оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Як пише І.А. Зимня, «знання, вміння, навички – парадигма результату освіти – включає теоретичне обґрунтування, визначення номенклатури, ієрархії знань, умінь і навичок, способів їх формування, контролю й оцінки» [5, с. 34]. Такий підхід до освіти не гарантує підготовки мобільного професіонала, здатного відразу включитися в професійну діяльність і виконувати її відповідно до запитів у сучасній суспільно-економічній ситуації. Як пише Н.Н. Нечаєв, «якщо метою спеціально організованого освітнього процесу стає задоволення освітніх запитів і потреб особистості в реалізації її індивідуальної траєкторії розвитку через освіту, то це означає відповідну зміну і його змісту, і форм, і методів його організації» [9, с. 5]. Очевидно, суть професійної підготовки майбутніх психологів не може бути зведена до «трансляції інформації викладачем» [6].

Особливий інтерес до питань побудови професійної освіти зумовлений і переходом на дворівневу систему підготовки фахівців, що означає реструктуризацію всієї системи в цілому. Слід

відзначити появу все нових і нових спеціальностей, ускладнення і диференціацію видів професійної діяльності, а також максимальну ступінь невизначеності умов професійної діяльності взагалі. Ринок психологічних послуг у нашій країні перебуває на стадії формування. Незважаючи на усвідомлення необхідності підготовки фахівців психологічного профілю і на масовий характер вишівської підготовки за цим фахом, не було досягнуто повного розуміння професійних вимог і запитів суспільства. Це призводить до використання традиційних методів навчання, які не здатні привести процес професійної підготовки до успішного завершення, тобто до формування мобільного, компетентного, автономного суб'єкта професійної діяльності. Важливого значення нині набуває нова форма організації освітнього процесу – проектна діяльність [11]. Тому актуальною стає проблема проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців як відповідь на вимоги часу.

Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови суб'єктно-орієнтованої професійної підготовки психологів на сучасному етапі виступають фундаментальні концепції й оригінальні технології, розроблені в працях дослідників (Д. Богоявленська, О. Бондаренко, В. Панок, Є. Пряжнікова, Н. Пряжніков, Л. Уманець, Н. Чепелева та ін.).

Методологічні основи організації практично-орієнтованого навчання розроблені й описані Ю.М. Швалбом. Особливості створення психологічних проектів обґрунтовані В.Л. Глазичевим, П.Г. Щедровицьким. Незважаючи на розробленість проблеми професійної підготовки та проектування в наукових дослідженнях, проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – проаналізувати можливості застосування технології проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку вищої освіти система професійної підготовки майбутнього психолога заснована на ідеях компетентнісно-орієнтованої освіти. Як пише Р.С. Самарська, «ідея компетентнісно-орієнтованої освіти – одна з відповідей системи освіти на соціальне замовлення» [10]. Очевидно, що розробка системи ключових компетенцій випускника вишу не є специфічним завданням вітчизняної системи освіти. Цей підхід можна вважати досягненням системи освіти в світі в цілому, основною його метою є подолання розриву між сформованими компетенціями молодого фахівця і вимогами професійного середовища.

Система психологічної освіти, що склалася, залишається не готовою до нових вимог, до майбутніх спеціалістів з боку професійної діяльності. У дослідженнях [6; 9; 11] основними проблемними зонами наявної системи підготовки психологів сьогодні є: традиційний, переважно академічний характер навчання на більшості психологічних факультетів; відсутність ряду спеціалізацій, орієнтованих на ті сфери діяльності психолога, де є запит (своєчасне реагування на динамічність соціально-економічних умов сучасного суспільства, яке «потребує від майбутніх психологів професійної підготовки в окремій сфері та здатності гнучко перебудовувати свою діяльність до запиту», оскільки система освіти через змістовний обсяг, організаційну інертність не встигає за динамічними соціально-економічними умовами); невідповідність державних стандартів вимогам і викликам сучасності (сучасна система освіти не має чіткої визначеності в соціальній взаємодії як основи конструювання цілісної системи знань студентів, професійно значимих якостей, особистісних утворень, професійної компетентності); відсутність у виші матеріально технічних, кадрових ресурсів для здійснення якісної професійної підготовки студентів; низька насиченість освітнього процесу результатами сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень; наявність загальноакадемічних труднощів: традиційних способів навчання (модернізація освіти визначається не тільки і не стільки обсягом і змістом навчального матеріалу, скільки методом його викладання – освітньою технологією); низький рівень самостійної роботи студентів (стійке збереження репродуктивних технологій навчання, неефективних для розвитку готовності до професійної діяльності у студентів, тоді як динаміка життя потребує від майбутнього спеціаліста розвитку творчих здібностей, прояву ініціативи, креативного мислення, готовності до змін неординарності дій і вчинків, вміння жити в умовах

нестабільності, невизначеності і високого рівня ризику); перевантаженість навчального плану аудиторною роботою; обмеженість використання практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці; відсутність сучасного інструментарію і засобів організації навчальної діяльності студентів; невідповідність освітнього процесу принципам Болонської декларації (усвідомленість значущості знань – особистісний смисл, відповідність життєвим цілям – такі знання підвищують мотивацію досягнення успіху навчально-професійної діяльності студента, задовольняють усвідомлену потребу в певній інформації, необхідну йому для самореалізації в майбутній професійній діяльності); потреба в активності студентів, у побудові ними структури знань і значень, ментальна обробка досвіду, самоорганізація пізнання, конструювання нових значень у знанні; неможливість індивідуалізувати процес професійної підготовки студентів; брак використання діагностичних методів проектування й експертизи освітніх технологій і освітнього середовища в цілому – розробка методів, в основі яких лежить рефлексія не тільки змістових, дидактичних, але і психологічних основ їх побудови; відсутність гнучкої системи допуску до професійної діяльності на основі фахового іспиту, інтернатури, післядипломної освіти, супервізії.

Перелік перерахованих проблем сучасної вищої школи не вичерпує всіх труднощів професійної підготовки майбутніх психологів. Проте цей перелік показує необхідність розробки та проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів – як шляху до пізнання, «присвоєння» накопиченого людського досвіду, горизонтів професійного й особистісного розвитку, становлення, розвитку професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Основні вимоги до підготовки фахівця в галузі психології включають орієнтацію на соціальну практику і на забезпечення можливості продовжувати свою освіту протягом усієї професійної кар'єри. Для вирішення цих завдань пропонується розробити моделі компетенцій психолога, що забезпечують професійну успішність, розгорнути систему безперервної освіти фахівців, підтримку і розвиток цієї компетентності, проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців. Як пише в своїй статті Н.Н. Нечаєв, «необхідне серйозне коригування змісту базової освіти, що створює основу для реалізації наступних освітніх програм, для визначення конкретних шляхів реформування традиційних форм і методів організації освітнього процесу» [9, с. 6]. Підготовка фахівця повинна стати процесом розвитку особистості, становлення його професійної свідомості [9], особливого способу мислення, що реалізується в компетентності і дозволяє вирішувати специфічні завдання професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього психолога ґрунтується на принципах традиційної системи підготовки майбутнього психолога, спрямованої на передачу і закріплення будь-яких знань, і характеризується низьким рівнем самостійності, необхідністю засвоїти великий обсяг навчального матеріалу в певні терміни, значними навантаженнями на пам'ять, необхідністю докладання вольових зусиль і відсутністю безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю. У традиційній системі професійної підготовки майбутніх психологів домінуюча роль відведена викладачеві, пояснювально-ілюстративному способу організації навчання, заснованого на принципі передачі студентам готових наукових знань. Традиційні освітні концепції досить часто вже не відповідають вимогам нової реальності, не задовольняючи сучасні вимоги, що висовуються до спеціалістів психологічного профілю. Звідси випливає необхідність розробки та використання нових методів і технологій проектування професійної підготовки та розвитку компетенцій, необхідних у професійній діяльності майбутніх психологів, із використанням елементів загальноприйнятих методів навчання.

Технологія проектування в основу освітнього процесу ставить формування практичних навичок професійної діяльності, стимулює інтерес до відповідної теорії і формує у студентів знання і вміння використання сучасного проектного підходу до розв'язання психологічних проблем, орієнтації на досягнення кінцевих результатів із мінімальними витратами часу та коштів. Проектування у професійній підготовці майбутніх психологів – це технологія впорядкування, ресурсного обґрунтування і здійснення проектів, сутністю яких є реалізація нових ідей, які спонукають до руху і розвитку [2].

Технологія проектування полягає в стимулюванні інтересу студентів до певних проблем, вирішення яких передбачає володіння певними знаннями, і через проектну діяльність передбачає вирішення однієї або цілого ряду проблем, окреслює межі практичного застосування отриманих знань – реалізує баланс академічних і практичних цілей із дотриманням відповідного їх співвідношення залежно від етапу професійного навчання майбутніх психологів. В основі методу проектування лежить розвиток критичного мислення, пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свою професійну компетентність та орієнтуватися в інформаційному просторі. Крім того, він дозволяє викладачеві планувати свою діяльність від цілей першого (загального) рівня, паралельно досягаючи мети другого (приватного) рівня, майбутнім фахівцям – активізуватися й орієнтуватися на самостійне вирішення проблем. У ході організації навчального процесу, під час виконання практичних завдань на основі проектування, студенти

набувають знання, що дозволяють індивідуалізувати навчальний процес і зробити його більш інтенсивним, надаючи їм можливість вибрати свій темп просування до кінцевого результату. Компетенції майбутнього фахівця проявляються і формуються в конкретній навчально-професійній ситуації. Технологія проектування є найбільш очевидним способом формування ключових компетенцій, оскільки він універсальний і ефективний щодо предметного змісту професійної підготовки та відповідає потребам і запитам самих студентів, дозволяє розвивати у студентів велику кількість професійних компетенцій. До проектування альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів можна віднести модель конструювання студентом «професійного образу/сценарію» професійного майбутнього студентів і модель психологічного супроводу індивідуальної стратегії оволодіння професійної діяльністю (індивідуальних освітніх траєкторій).

Альтернативні сценарії професійного майбутнього – це вибір одного або декількох можливостей особистості для її успішної реалізації в професійній діяльності [7]. Сценарій – це опис способу майбутнього, що складається з узгоджених, логічно взаємопов'язаних подій і послідовності кроків, що з певною ймовірністю ведуть до прогнозованого кінцевого стану, тобто образу професійного майбутнього [5]. М. Сороос в своїй роботі «Дизайн альтернативних образів майбутнього» виділяє свою ідею: майбутнє можливо проектувати, питання полягає лише в тому, хто стане це робити і з чого вони будуть виходити. Він виділив 5 етапів розробки альтернативних сценаріїв майбутнього: 1) формулювання цілей; 2) аналіз сучасного стану життя, в т. ч. і прогностичних досліджень; 3) формулювання альтернативних сценаріїв майбутнього; 4) оцінка альтернативних сценаріїв майбутнього за різними критеріями (несуперечності, комплексності, можливості відтворення, сумісності з іншими сценаріями); 5) формування стратегії втілення альтернативних сценаріїв у життя і їх оцінювання [2, с. 48].

Проектування альтернативних моделей характеризується як складна багатоступенева діяльність, що складається з трьох послідовних етапів (ступенів), які дозволяють зблизити «розробку майбутніх дій із загальної цілі до точно описаних конкретних дій»:

перший етап – моделювання («створення моделі», тобто розробка цілей професійної підготовки майбутніх психологів);

другий етап – проектування («створення проекту», подальша розробка створеної моделі та доведення її до рівня практичного використання);

третій етап – конструювання («створення конструкції», а саме подальша деталізація створеного проекту, що наближає його до використання в кон-

кретних умовах реальними учасниками освітнього процесу вишу) [2, с. 151–152].

Принципами проектування альтернативних моделей професійної підготовки можна визначити: самоорганізацію; взаємодію освіти і професії; прогнозування студентами свого соціально-професійного майбутнього; вибір стратегії реалізації особистісно-освітніх ресурсів; рефлексію розвитку і саморозвитку [3, с. 55–56].

Засобами проектування професійної діагностики навчально-професійних здібностей студентів є використання розвиваючих психотехнологій, методів проектування альтернативних сценаріїв майбутнього.

Алгоритм проектування альтернативних сценаріїв майбутнього можна представити так [7]:

1. Сформулювати бажаний і очікуваний результат професійного майбутнього, виходячи з цінностей і установок особистості. На цьому етапі особистість формулює мету свого професійного шляху, обирає ту професію, яка становить для неї цінність.

2. Провести аналіз сучасного стану суспільства (щоб професійна мета була досягнута, важливо приділити увагу соціально-економічним і політичним умовам суспільства, оскільки ринок професій постійно змінюється і має ряд затребуваних спеціальностей).

3. Сформулювати основні альтернативні шляхи реалізації мети. На цьому етапі важливо виробити кілька варіантів і шляхів досягнення мети, оскільки студент не завжди з першого разу отримує бажане. Це важливо для того, щоб особистість не змогла вибрати для себе шлях відступу від мети, тобто відхід від своїх проблем, жаль до себе, зниження самооцінки в разі невдачі і т. п.

4. Оцінити сумісність з іншими альтернативними сценаріями. Важливо, щоб всі сценарії відповідали кінцевій меті.

5. Виробити стратегію втілення альтернативних сценаріїв у майбутній професійній діяльності. Цей етап пов'язаний саме з реалізацією альтернативних сценаріїв професійного майбутнього, з можливістю коригування залежно від тих умов, що не залежали від особистості.

Таким чином, проблема проектування альтернативних сценаріїв професійного майбутнього має незакінчений характер, тому що цей феномен мало вивчений і не має своєї конкретної структури.

Щодо психологічного супроводу індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх психологів, то прогнозований результат можна визначити так: набуття студентами індивідуально орієнтованої (особистісно значущої) компетентності. Психологічний супровід виконує такі функції: організаційно-методичну – розробку проекту прогнозування індивідуально-орієнтованих освітніх моду-

лів і підготовку необхідних навчально-методичних матеріалів; діагностичну – підбір і розробку діагностичного інструментарію готовності студентів до самоосвіти і саморозвитку в сьогоденні і майбутньому (врахування трендів в освіті); технологічну – психологічну та професіографічну просвіту, розробку освітніх форсайт-проектів, проектування альтернативних сценаріїв професійного майбутнього; прогностичну – проектування свого професійно-освітнього майбутнього і вибору найбільш оптимального його варіанту на основі своїх індивідуальних можливостей і соціально-економічних умов; рефлексивно-оціночну – аналіз навчально-професійних досягнень, оцінку ступеня реальності проектів «Моє професійне майбутнє», корекцію індивідуальних освітніх траєкторій, розробку стратегії професійного саморозвитку.

Ефективними формами психологічного супроводу індивідуальних траєкторій студентів в освітньому процесі можуть бути навігаційні засоби. У публікаціях А.С. Гаязова представлені навігатори навчального процесу, відповідні індивідуальній траєкторії освіти, де навігатор навчального процесу трактується як своєрідна наочна матриця індивідуального освітнього простору, в якій за допомогою знаків, символів, аббревіатури зазначається ступінь сходження студента до результату (продукту освіти). Завдяки наочності навігатора навчається легко визначити своє місцезнаходження, перспективу, сформулювати найближчі завдання й орієнтири [1]. До засобів навігації належать навігатор і кейс самооцінювання індивідуальних освітніх досягнень, що дозволяє майбутнім психологам бачити траєкторію засвоєння компетенцій, передбачених освітнім і професійним стандартом, і мати путівник (дорожню карту) для вивчення дисциплін загальноосвітнього, природничо-наукового, загальнопрофесійного і професійного циклів. Крім того, кейс може використовуватися у здійсненні вхідного контролю за допомогою самооцінювання, потім кожне півріччя – для освоєння компетенцій внаслідок вивчення дисциплін, для проходження навчальної та виробничої практики, а також для захисту випускної кваліфікаційної роботи. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій передбачає вибір форм безперервної освіти в різних освітніх організаціях.

До значущих умов проектування цих траєкторій можна віднести: усвідомлення значущості побудови індивідуальної освітньої траєкторії як одного зі способів подолання конфліктуючих ситуацій професійного самовизначення; формування проектної компетенції, необхідної для побудови індивідуальної траєкторії саморозвитку та самоосвіти; здійснення психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку й інформаційної підтримки реалізації індивідуальної освітньої

траєкторії; рефлексію освітнього маршруту і його своєчасну корекцію [8].

Завдяки реалізації альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів можуть формуватися такі найбільш важливі компетенції [3; 6]: здатність і готовність до змін як основи конструювання власної професійної компетентності; розуміння сутності та соціальної значущості своєї майбутньої професії; здійснення пошуку професійної інформації, необхідної для проектування свого освітнього маршруту; самостійне проектування траєкторії особистісного і професійного розвитку, самоосвіти; вибору відповідних стратегій поведінки в майбутньому професійному середовищі; соціально-професійна мобільність у змінюваному професійному суспільстві.

Висновки. Таким чином, проектування альтернативних моделей професійної підготовки розуміється як особлива форма інтелектуальної діяльності, спрямована на здійснення цілепокладання, усвідомлення особистісних ресурсів студентів для досягнення цілей професійного майбутнього, знаходження шляхів накопичення та відновлення ресурсів, конструювання образу бажаного майбутнього відповідно до певних часових вимірів. До альтернативних моделей професійної підготовки можна віднести психологічний супровід індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх психологів і проектування образу/сценарію професійного майбутнього.

Література:

1. Гаязов А.С. Индивидуальные образовательные траектории и индивидуальный образовательный маршрут. URL: <http://tec1.ru/2015/09/09/iotiom/>.
2. Доница А.Д., Доница Д.Д., Морозов Р.Н. Аутентичное социальное проектирование. Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 48–49.
3. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образова-

тельных траекторий обучающихся в профессиональной школе. Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-88-99.

4. Зеер Э.Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего личности. Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, 21 ноября 2014 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 49–59.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Кринчик Е.П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке психологов. URL: http://flogiston.ru/articles/labour/krinchik_msu_podgotovka.
7. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
8. Ломакина Т.Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования. Наука и профессиональное образование: колл. монография / под ред. И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248–256.
9. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы. Новые методы и средства обучения. № 1 (5). М.: Знание, 1988. С. 3–37.
10. Самарская Р.С. Компетентностно-ориентированный подход к образованию. URL: <http://text.alledu.ru/index/368>.
11. Чиркова Т.И., Чеботарева С.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки: монография. Н. Новгород ННГАСУ, 2010. 171 с.

Перегончук Н. В. Проектирование альтернативных моделей профессиональной подготовки будущих психологов

В статье рассмотрена проблема проектирования альтернативных моделей профессиональной подготовки будущих психологов. Охарактеризованы альтернативные модели профессиональной подготовки: психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий студентов и проектирование профессионального образа будущего образа. Определено психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий как осознанный и ответственный выбор будущим психологом собственного маршрута профессионального роста в соответствии с имеющимися у него ресурсами внешними (образовательными организациями) и внутренними (личностным потенциалом, ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности).

Ключевые слова: будущие психологи, профессиональная подготовка, альтернативные модели профессиональной подготовки, индивидуальные образовательные траектории, проектирование профессионального будущего.

Perehonchuk N. V. Designing alternative models for professional preparation for future psychologists

The article deals with the problem of designing alternative models of future psychologists' professional training. Alternative models of vocational training are characterized: psychological support of individual educational trajectories of students and designing professional image of the future image. The psychological support of individual educational trajectories is defined as the conscious and responsible choice of the future psychologist of his own route of professional growth in accordance with available external resources (educational organizations) and internal (personal potential, values, settings and meanings of life).

Key words: *future psychologists, professional training, alternative models of professional training, individual educational trajectories, designing of a professional future.*

А. О. Погрібнакандидат психологічних наук,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗИСНИЙ КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти проблеми емоційної культури вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Експериментально доведено, що недостатній розвиток емоційної культури зумовлює виникнення й основні прояви емоційного вигорання у педагогів, у зв'язку з чим емоційна культура виступає як базисний копінг-ресурс для цього педагогічного середовища. Розроблено та впроваджено у навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту семінар-тренінг із підвищення рівня емоційної культури педагогів; результати апробації семінару-тренінгу довели його ефективність і доцільність використання в роботі шкільної психологічної служби.

Ключові слова: емоційна культура, копінг-ресурси, емоційне вигорання, стрес, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасне реформування системи освіти в Україні, зокрема перехід до інклюзивного навчання, пов'язується з пред'явленням нових вимог до якості освіти, зміною освітніх парадигм і підходів, впровадженням освітніх стандартів нового покоління, що визначають компетентнісну орієнтацію змісту і результатів навчання. У цих умовах особистість педагога розглядається як провідний фактор, що забезпечує якість освіти. Професійна діяльність вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту має найбільш стресогенний та афектогенний характер серед інших категорій педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, що потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки, у структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція [5]. Важливим копінг-ресурсом для означеної категорії педагогічних працівників виступає емоційна культура, під якою, згідно з сучасним баченням, розуміють здатність усвідомлення власних і чужих емоцій, ціннісної диференціації емоційних станів, і на цій основі – емоційної саморегуляції в діяльності і спілкуванні [1; 3; 4; 6; 8]. Тобто, емоційна культура відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога. Забезпечення високого рівня емоційної культури вчителя, на наш погляд, є однією з умов ефективної взаємодії з учнем та його батьками, яка проявляється у співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування.

Сьогодні вимоги, що пред'являються до будь-якої форми громадської діяльності, незмінно пов'язуються з культурою, оскільки її високий рівень – необхідна умова ефективності будь-якої праці, а тим більше – педагогічної. Вирішити

сучасні освітні задачі, які пред'являються в т. ч. і до спеціальної освіти, здатен тільки вчитель, озброєний сучасною педагогічною культурою, невід'ємною частиною якої є емоційна культура педагога. На думку П.М. Якобсона [7], який одним із перших ввів у науковий обіг поняття емоційної культури, цей феномен включає в себе увесь комплекс явищ, що становлять розвиток і вдосконалення тих якостей емоційного життя, які в обмеженому вигляді виявлялися на більш ранньому віковому рівні. Автор в емоційну культуру включив: чуйність на досить широке коло об'єктів; здатність цінувати і поважати почуття іншої людини; здатність до співпереживання з почуттями інших людей, зі світом переживань героїв творів літератури і вміння ділитися своїми переживаннями з іншими людьми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя почали активно вирішуватися лише в останні десятиріччя (І.П. Анненкова, В.І. Додонов, І.В. Могилей, В.Я. Семке, Л.Є. Соколова, М.Е. Телешевська та ін.). Згідно з культурологічним підходом (А.І. Арнольдов, В.С. Біблер, П.С. Гуревич, М.С. Каган, Д.С. Лихачов, Ю.М. Лотман, А. Швейцер та ін.), під емоційною культурою розуміють область діяльності, що регулюється загальноприйнятими нормами вираження емоцій і впливає на розвиток особистості. У рамках цього підходу заслуговує на увагу дослідження О.М. Кулеби, в якому емоційна культура розглядається як складне інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і методів його професійної поведінки та діяльності й вклю-

чає в себе цілий ряд компонентів, основними з яких є: емоційне багатство, тезаурус особистості, загальна емоційна спрямованість особистості, емпатія, креативність і рефлексія, стійкість і емоційно-вольова регуляція поведінки та діяльності, показником сформованості якої виступає професійно-педагогічна стійкість [3].

Вивчення емоційної культури як професійно значущого особистісного утворення спостерігається у роботах І.П. Анненкової, Т. Дорошенко, І.В. Могилей, В.Л. Поплужного, Н.В. Чепелевої, О.М. Якубовської, Г.А. Яструбової та ін. Так, І.П. Анненкова [1; 8], розуміючи емоційну культуру вчителя як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції, підкреслює її багатокомпонентну структуру, до складу якої увійшли такі компоненти: мотиваційний (мотиви і цілі, що лежать в основі здійснюваних особистістю дій і поведінки), когнітивний (система гуманітарних знань), діяльнісно-поведінковий (вміння, якими повинен володіти вчитель для організації ефективної педагогічної взаємодії в системах «учитель – учень», «учень – учень» та адекватний зовнішній прояв емоцій), саморегулюючий (готовність особистості до самовдосконалення, саморегуляції поведінки відповідно до норм гуманістичної моралі і професійної етики; здатність адекватно оцінювати себе; упевненість у собі як у вчителі), емоційно-почуттєвий (альтруїстичні емоції, гуманні почуття, а також емпатія як здатність особистості емоційно відгукуватися на переживання іншої людини). В.Л. Поплужний під емоційною культурою розуміє складне динамічне утворення з багатою емотивністю – великою кількістю різних переживань і емоційних відгуків, розвинутою здатністю усвідомлювати свої почуття, свою власну емоційну поведінку, розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за свої почуття [6]. Як складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції поведінки й управління настроєм оточуючих, розглядає емоційну культуру вчителя І.В. Могилей [4].

Виходячи з вищенаведеного, ми можемо констатувати, що за певної відмінності підходів у виділенні компонентів структури простежується єдність поглядів на змістовну сутність цього складного явища. Незважаючи на значний обсяг досліджень, присвячених різним аспектам проблеми емоційної культури, спостерігається недостатність робіт, у яких розкривається процес формування емоційної культури вчителя, та майже відсутні дослідження, присвячені розробці принципів, методів, технологій, психолого-педагогічних умов формування емоційної культури вчителів

шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Недостатня розробленість цього аспекту означеної проблеми, на нашу думку, ускладнює професійно-особистісне становлення вчителя спеціальної школи, підвищує ризик виникнення емоційного вигорання у зазначеної категорії фахівців.

Мета статті – окреслити шляхи формування емоційної культури як важливішого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що важливими показниками емоційної культури вчителя є високий рівень розвитку емоційної стійкості, емпатії та емоційної гнучкості [1; 3; 4; 6; 8]. Розглядаючи емоційну стійкість як необхідну складову частину емоційної культури і професійної компетентності педагога, І.Ф. Аршава, О.О. Бодальов, Ф.М. Гоноболін, Л.М. Котова, В.А. Крутецький, Л.Ф. Мальгіна, А.В. Мудрик, М.Д. Нікандров, Л.І. Новикова, О.М. Семенова та ін. розуміють її як інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яке забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці. Вивчаючи значення емоційної стійкості як однієї з головних детермінант ефективної адаптації людини до життєдіяльності, І.Ф. Аршава, М.Ю. Буслаєва, А.В. Дорін, Ю.О. Рокицька та ін. дослідники визначили наявність стресозахисного й адаптаційного потенціалу у структурі емоційної стійкості, що дозволило розглядати вищеназвану індивідуально-психологічну характеристику в якості однієї з детермінант, яка визначає ефективність діяльності у стресогенних умовах повсякденного життя.

Враховуючи специфічність професійно-педагогічної діяльності вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, яка полягає у корекційно-розвиваючій спрямованості навчально-виховного процесу, забезпеченні глибокої індивідуалізації корекційно-педагогічного процесу залежно від клінічних форм патології, структурно-функціональних порушень у розвитку дітей, тісного міжособистісного зв'язку у системі «вчитель – учень», високий рівень емоційної стійкості дозволяє протистояти розвитку емоційного вигорання й емоційній напруженості у їхній професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії дозволяє дійти висновку, що діяльна педагогічна емпатія – це професійно важлива якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією з функцій

емпатії педагога є надання такої допомоги школяреві у розв'язанні його проблеми, яка сприятиме розвитку його особистості. Згідно з сучасним баченням, емпатія – це глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах. Емпатія зменшує ефект спотворення сприйняття іншого, породжувані атрибутивними процесами, і супроводжує формування більш точного першого враження, сприяє морально-етичному зростанню особистості, збалансованості міжособистісних відносин, набуттю нею комунікативної компетентності, а також ефективному порозумінню.

Як слушно відзначав В.В. Бойко, емпатія є особливим відображенням партнерів по взаємодії, в основі якого – емоційна чуйність і інтуїція, але також значну роль відіграє і раціональне сприйняття [2]. На думку автора, раціональна складова частина проявляється в увазі, в точності сприйняття станів і особливостей іншої людини. Психічні пізнавальні процеси спрямовані на іншого співрозмовника таким чином, що відбувається інтенсивна аналітична переробка інформації, яка йде по різних сенсорним каналам. Емоційна складова частина відображає розуміння іншого на основі емоційного досвіду, за допомогою емоційних асоціацій і переносів. Інтуїтивний складник за емпатичного пізнання іншого проявляється в підсвідомій обробці інформації. Висновок робиться на основі несвідомих зіставлень із минулим досвідом. Тобто, дослідник розглядає емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати її психологічний захист і зрозуміти причини і наслідки проявів з метою прогнозування й адекватного впливу на її поведінку. Слід зазначити, що емпатичні здібності залежать від емоційного потенціалу особистості, емоційної реактивності й активності, та знижуються за найменших порушень в інтелектуальній сфері.

Вчителю, який постійно співпрацює з дітьми в педагогічному процесі, вкрай необхідна емоційна гнучкість, яка у руслі концепції професійного розвитку вчителя (О.С. Асмасковець, Л.М. Мітіна та ін.) визначається як оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності (чуйності) й емоційної стійкості. На думку дослідників, емоційна гнучкість проявляється у здатності «оживляти» справжні емоції, контролювати негативні, проявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість. Вчені одностайні щодо того, що міміка педагога, особливо спеціальної школи, повинна бути рухомою, різноманітною та динамічною. Злість, ненависть, роздратування, презирство не можуть ставати змістом мімічного образу,

оскільки негайно набувають свого продовження в міміці дітей. Їм передаються стани настороженості, агресивності, емоційної неврівноваженості. Експресивно виражена доброзичливість, щира й відкрита усмішка сприяє плідному діалогу, встановленню контакту з дитиною.

Отже, виходячи з вищенаведеного, можна зробити висновок, що емоційна культура має принципове значення для професійної діяльності вчителя. Емоційна культура є запорукою становлення суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі, у поєднанні з гуманістичною спрямованістю, високим моральним рівнем вона є важливою умовою ефективності педагогічної діяльності.

Експериментальне дослідження проводилося на базі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки, загальна кількість респондентів – 80 осіб. Було використано такі стандартизовані психодіагностичні методики: 1) Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник, автори – J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської (шкали «дратівливість», «врівноваженість», «емоційна лабільність»); 2) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор – В.В. Бойко. Були задіяні також методи математичної та статистичної обробки даних: наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиці спряженості; оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами здійснювалася за допомогою параметричного ф-критерія Фішера.

Аналіз отриманих результатів показав, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту значною мірою виражена шкала «дратівливість» (56,3% респондентів), яка свідчить про емоційну нестійкість, неадекватність поведінкових реакцій на подразники, схильність до афективного реагування. «Врівноваженість», яка відображає стійкість до впливу стрес-факторів, виявилася притаманною лише 3,8% респондентам. Середній ступінь вираженості у вчителів отримала шкала «емоційна лабільність» (60% респондентів), яка характеризується нестійкістю емоційних станів, мало мотивованою крайньою мінливістю настрою, підвищеною збудливістю, недостатньою саморегуляцією. Отже, у цьому освітньому середовищі спостерігається дефіцит такого базисного копінг-ресурсу, як емоційна культура.

Особливості зв'язків між означеними шкалами та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту ми вивчали за допомогою побудови таблиці спряженості між градаціями зазначених характеристик (див. табл. 1).

Результати побудованої нами таблиці спряженості засвідчили, що висока вираженість таких шкал, як «дратівливість» та «емоційна лабіль-

ність», значною мірою характерна для вчителів з ознаками емоційного вигорання ($p \leq 0,001$), а «врівноваженість», навпаки, виявилася притаманною більшою мірою педагогам, що не мають ознак емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Отже, недостатність емоційної та стресостійкості, емоційної гнучкості, навичок саморегуляції та т. п. прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання у досліджуваному педагогічному середовищі.

За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r -Пірсона було встановлено, що «дратівливість» має значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,41$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,58$; $p \leq 0,001$) і більшою мірою пов'язується із симптомами фази напруги: «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$), «незадоволеністю собою» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «загнаністю до клітки» ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,36$; $p \leq 0,01$). Значущі зв'язки зафіксовано з більшістю симптомів фаз резистенції та виснаження: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,34$; $p \leq 0,01$), «емоційним дефіцитом» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$), «деперсоналізацією» ($r=0,57$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,45$; $p \leq 0,001$). Отже, відсутність у цієї категорії вчителів такого копінг-ресурсу, як емоційна стійкість, призводить здебільшого до посилення проявів симптомів напруги. В умовах напруженості відсутність навичок емоційної саморегуляції зумовлює виникнення захисних реакцій у формі резистенції та призводить до фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, включаючи психосоматичні й психовегетативні порушення. «Емоційна лабільність» має значущі позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,33$; $p \leq 0,01$) та виснаженням ($r=0,34$; $p \leq 0,01$). У фазі напруги вона значуще пов'язується із «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,36$; $p \leq 0,01$), «тривогою і депресією» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – «емоційним дефіцитом» ($r=0,33$; $p \leq 0,01$), «деперсоналізацією» ($r=0,30$; $p \leq 0,05$), «психосоматичними й психовегетативними пору-

шеннями» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$). У фазі резистенції «емоційна лабільність» помірно корелює з «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$) і «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,34$; $p \leq 0,01$). Отже, нестабільність емоційного стану призводить до виникнення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою симптомів напруги та виснаження, меншою – резистенції. Шкала «врівноваженість» виявила помірний зворотній зв'язок з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$), резистенцією ($r=-0,40$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=-0,37$; $p \leq 0,01$). Вона виявила негативні помірні зв'язки із «загнаністю до клітки» (фаза напруги) ($r=-0,36$; $p \leq 0,01$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» (фаза резистенції) ($r=-0,31$; $p \leq 0,01$), «розширенням сфери економії емоцій» (фаза резистенції) ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$), «редукцією професійних обов'язків» (фаза резистенції) ($r=-0,30$; $p \leq 0,01$), «емоційним дефіцитом» (фаза виснаження) ($r=-0,45$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$). Отже, розвиток у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту врівноваженості надасть можливість попереджати прояви більшості симптомів емоційного вигорання у цьому професійному середовищі.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що недостатній розвиток емоційної культури зумовлює виникнення й основні прояви емоційного вигорання у педагогів. Для зняття емоційної напруги, профілактики і корекції емоційного вигорання в професійній діяльності педагога важливе значення має систематична робота щодо підвищення рівня емоційної культури фахівця.

У рамках нашого дослідження ми розробили програму психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, одним із завдань якої є сприяння підвищенню рівня емоційної культури педагогів (емоційне подолання стресу). Психокорекційна програма реалізовувалася у формі семінару-тренінгу, який дозволив створити найбільш оптимальні умови для навчання та взаємонавчання, самодослідження й самовдосконалення учасників на основі власної активності. Обираючи форму проведення груп-

Таблиця 1

Співвідношення показників властивостей особистості високого ступеню вираженості з показниками емоційного вигорання

Властивості особистості	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту		
	без емоц. вигорання (n=9)	з емоц. вигоранням (n=71)	ϕ
дратівливість	0 %	63,4 %	5,21***
врівноваженість	33,3 %	0 %	3,48***
емоційна лабільність	0 %	40,8 %	3,92***

Примітка: *** – $p \leq 0,001$.

вої психокорекції, ми виходили з положення про те, що усвідомлення проблеми – 50% запорука її вирішення. Особливість семінару-тренінгу полягає в тому, що він дозволяє одночасно отримувати актуальну інформацію про копінг-поведінку як інструмент вирішення проблемних ситуацій і вирішувати завдання з формування ресурсів подолання стресу.

Реалізація завдання з розвитку емоційної культури у вчителів спеціальної школи передбачала дві зустрічі, тривалість кожної – від 3 до 5 годин. Мета першої зустрічі полягала в ознайомленні учасників із поняттям «емоційна культура», допомогти в усвідомленні цінності емоційних переживань, власного емпатійно-експресивного арсеналу, збагаченні сфери почуттів. Визначена мета передбачала вирішення таких завдань: усвідомлення власних емоцій, вербальне і невербальне спілкування з емоціями, усвідомлення та розвиток навичок вербальної і невербальної емпатії й експресії, розвиток емоційної гнучкості, відреагування негативного досвіду тощо. Для цього ми використали: мозковий штурм «Портрет емоційно благополучного вчителя», міні-лекцію «Емоційна культура як показник професійної компетентності педагога», вправу «Перекидання почуттів», вправу «Вгадай емоцію», вправу «Дзеркало, що мовчить і говорить», вправу «Малювання удвох», вправу «Асоціація із зустріччю».

Метою другої зустрічі стало ознайомлення учасників із техніками емоційної саморегуляції, освоєння прийомів відновлення емоційної рівноваги, розвиток емоційної стійкості. Було поставлено такі задачі: ознайомлення учасників із проблемою регуляції емоційних станів педагогів, техніками і способами саморегуляції, методами зняття напруги, способами управління диханням, зняття емоційної напруги шляхом вивільнення затиснутих емоцій тощо. Було використано: мозковий штурм «Способи регуляції власного емоційного стану», міні-лекцію «Саморегуляція емоційних станів у діяльності педагога», вправу «Сніжки», вправу «Способи управління диханням», вправу «Арка», вправу «Подорож у світ фантазії»: «Ти на великому широкому лузі», вправу «Не сміятися», вправу «Розслаблення через напругу». Друга зустріч передбачала виконання домашнього завдання, яке полягало у закріпленні технік емоційної саморегуляції.

Висновки. Розроблений семінар-тренінг було впроваджено до навчального процесу шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. У процесі його апробації вдалося знизити показники високого рівня за шкалою «дратівливість» до 36,2% ($p \leq 0,01$), за шкалою «емоційна лабільність» до 22,3% ($p \leq 0,05$) та підвищити показники високого рівня за шкалою «врівноваженість» до 11% ($p \leq 0,001$). Отримані результати засвідчили ефективність семінару-тренінгу та доцільність його використання керівниками шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту та шкільними психологами для впровадження в роботу шкільної психологічної служби. Подальшими перспективами дослідження вважаємо подальшу розробку дієвих методів і технологій формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Література:

1. Анненкова І.П. Емоційна культура вчителя. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). Київ, 2000. Кн. 2. С. 318–323.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург, 2004. 474 с.
3. Кулеба О.М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя. Теория и практика физической культуры. 2007. № 2. С. 57–59.
4. Могилей І.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 18 с.
5. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема. Наука і освіта. 2016. № 7. С. 58–64.
6. Поплужный В.Л. Эмоциональная культура школьников: метод. пособ. Новгород: Изд-во ГПИ, 1993. 43 с.
7. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
8. Якубовська О.М., Анненкова І.П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: навч. посіб. Одеса: Астропринт, 2002. 160 с.

Погребная А. А. Эмоциональная культура как базисный копинг-ресурс учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта

В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы эмоциональной культуры учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Экспериментально доказано, что недостаточное развитие эмоциональной культуры обуславливает возникновение и основные проявления эмоционального выгорания у педагогов, в связи с чем эмоциональная культура выступает в качестве базисного копинг-ресурса для данной педагогической среды. Разработан и внедрен в учебный процесс школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта семинар-тренинг по повышению уровня эмоциональной культуры педагогов; результаты апробации семинара-тренинга доказали его эффективность и целесообразность использования в работе школьной психологической службы.

Ключевые слова: эмоциональная культура, копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, стресс, педагогическая деятельность.

Pohribna A. O. Emotional culture as a basic coping-resource of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities

The article presents theoretical and practical aspects of the problem of the emotional culture of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. It has been experimentally proved that insufficient development of emotional culture determines the main manifestations of emotional burnout among teachers, due to this emotional culture acts as a basic coping resource for this pedagogical environment. The seminar-training on increasing the level of emotional culture of teachers was developed and implemented in the educational process of boarding schools for children with intellectual disabilities; the results of approbation of the training seminar proved its effectiveness and expediency for using by school psychological service in the work.

Key words: emotional culture, coping resources, emotional burnout, stress, pedagogical activity.

КАРТИНА СВІТУ ПРОФЕСІЇ ТА РІВНІ РЕФЛЕКСИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті проаналізовано зв'язок рефлексивності професійної свідомості студентів-філологів з імпліцитними структурами картини світу філологічної професії. Порівняння специфіки професійної свідомості молодших і старших курсів бакалаврату здійснювалося на результатах застосування асоціативного експерименту, психосемантичного диференціала, рисункової методики «Світ філології». У першокурсників-філологів виявлено статистично значущий зв'язок між такими характеристиками «світу філології», як кутастість, активність, швидкість. Значущих кореляційних зв'язків між характеристиками світу професії та рефлексивністю чотирьохкурсників встановлено не було.

Ключові слова: свідомість, професійна свідомість, рефлексивність, філолог, психосемантика, професійна картина світу.

Постановка проблеми. Розуміння того, як студент сприймає майбутню професію, немичче визначає ті аспекти, на які має бути спрямована робота з формування професійної свідомості. Поряд із терміном «філологічна інтуїція» та «філологічна мотивація», поняття «професійна свідомість філолога» вживається в педагогічному дискурсі вищої освіти. Проте психологічних досліджень філологічної свідомості нами знайдено не було, а тому вивчення змістового наповнення, структури, функцій, механізмів і вікової динаміки філологічної свідомості залишається актуальною науковою проблемою.

Змістове наповнення професійної свідомості та визначення місця образу професії у свідомості студентів філологічних спеціальностей відбувається із застосуванням якісного аналізу, синтезу і порівняння зазначених вікових категорій.

У ході попереднього теоретичного аналізу було доведено важливість рефлексії у розвитку професійної свідомості та враховано актуалізацію, задіяність цього компоненту свідомості у здійсненні професійного вибору. Так, О.В. Дробот, спираючись на наукову школу О.Ф. Бондаренка [1] та праці О.М. Лозової [2], тлумачить рефлексію як «базовий компонент професійної свідомості майбутнього фахівця» [3, с. 85], розглядаючи її як механізм опосередкованого самопізнання, активного особистісного осмислення власної свідомості.

С.В. Васьківська [4] та В.І. Андрєєв [5] розкривають значення рефлексії в процесі професіоналізації, вказуючи на роль рефлексивності в усвідомленні актуальної діяльності та прямий зв'язок рівня рефлексивності й рівня професійної майстерності майбутнього фахівця. Отже, припускаємо, що рефлексія активним чином забезпечує та супроводжує процес професійного самовизначення та зростання.

Мета статті – емпірично виявити рівні рефлексивності професійної свідомості студентів філологічних спеціальностей з урахуванням вікової динаміки та рівнів її розвитку. Застосовано такі методи дослідження: методика А.В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»; проективна рисункова методика «Світ філології»; факторний аналіз даних методом аналізу головних компонентів; U-критерій Манна-Уїтні.

Виклад основного матеріалу. Для діагностики рівня рефлексивності студентів-філологів була використана методика А.В. Карпова [6]. За результатами застосування методики в абсолютних величинах серед студентів першого року навчання отримано таку картину показників (рис. 1).

Серед першокурсників найбільш виразно представлено середній рівень рефлексивності, утричі менше осіб мають низький рівень рефлексивності, високий рівень мають найменше студентів. Серед студентів-чотирьохкурсників найменша кількість має низький рівень рефлексивності, найбільша – середній, утричі менша – високий рівень. Опитані респонденти чоловічої статі з обох груп вибірки показали середній рівень рефлексивності.

На наведеній нижче діаграмі (рис. 2) для об'єктивності порівняння показники подано у відносних величинах.

Таким чином, в обох групах вибірки переважає середній рівень рефлексивності (65,4% і 69,6% відповідно). Проте розподіл за низьким і високим рівнями очевидно вказує на різницю між групами. Так, серед першокурсників філологічного фаху більше представників низького рівня особистісної рефлексивності (23,1% проти 8,7%), тоді як серед студентів-чотирьохкурсників більше респондентів мають високий рівень рефлексії (21,7% проти 11,5%). Хоча, на перший погляд, можна припустити значні відмінності між групами

студентів, для перевірки припущення використаємо U-критерій Манна-Уїтні.

Згідно з обраним методом, можемо висунути такі гіпотези:

H0: Рівень ознаки в групі 2 не нижчий за рівень ознаки в групі 1.

H1: Рівень ознаки в групі 2 нижчий за рівень ознаки в групі 1.

Розрахунок проводиться за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

n_1 – кількість одиниць у першій вибірці;

n_2 – кількість одиниць у другій вибірці;

T_x – більша з двох рангових сум.

Отриманий результат ($U = 265,5$) локалізується в зоні незначимості, отже, гіпотеза H0 підтвердилася: відмінності у рівні розвитку рефлексивності статистично не значимі. Значною мірою це зумовлено високими показниками рефлексії середнього рівня в обох групах.

Таким чином, виходячи з вищезазначеної позиції, що рівень рефлексивності зумовлює процес усвідомлення актуальної дійсності та професійного самоздійснення, можемо стверджувати: хоча серед чотирьохкурсників є незначне переважання осіб, що здійснили осмислений вибір філологічної освіти, значної різниці між підвбірками не існує.

Для більш глибокого вивчення структури рефлексивності студентів-філологів було проведено факторний аналіз відповідей респондентів на питання опитувальника. Кожне твердження було закодоване відповідно до його порядкового номера в опитувальнику.

За отриманими результатами у кожній з груп вибірки виділено по 6 факторів, що охоплюють близько 54% дисперсії студентів першого року навчання та близько 61% дисперсії студентів-чотирьохкурсників.

Спершу наведемо дані першокурсників. У процесі обробки було отримано повну пояснену дисперсію та матрицю вилучених компонентів і шість значущих факторів, які в сумі оцінюють 54% дисперсії у судженнях досліджуваних. Перший фактор пояснює 12,1% дисперсії, другий фактор –

8,8%, третій – 8,5%, четвертий фактор – 8,3%, п'ятий фактор – 8,1%, шостий – 8%.

Перший фактор біполярний. Позитивний полюс включає в себе твердження «для мене важливо уявляти деталі та хід майбутньої роботи» (,830), «зазвичай, маючи ідею, я прокручую в думках свої ідеї, уточнюючи деталі, розглядаючи усі варіанти» (,719), «перш, ніж прийняти рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (,664), «перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково зважу, якими словами не скривджу її» (,615), «розв'язуючи складну задачу, думаю про неї, навіть займаючись іншою справою» (,593), «перш, ніж зробити діловий телефонний дзвінок, я зазвичай подумки планую розмову» (,488). Негативний полюс – «іноді я приймаю необдумані рішення» (-,469). Фактор отримав назву «ретельність – необдуманість».

Другий, однополюсний, фактор містить дескриптори «я досить легко приймаю рішення щодо коштовної покупки» (,832), «я намагаюся не думати про думки та почуття, які викликають в оточуючих мої слова та вчинки» (,760), «я турбуюся про своє майбутнє» (,669), «я надаю перевагу діям, а не розмірковуванням про причини невдач» (,456). З урахуванням змісту включень фактор отримав назву «проспективна рішучість».

Третій фактор також двополярний. Перший полюс включає твердження «коли я розмірковую або спілкуюся з іншою людиною, іноді раптово стає цікаво згадати, що стало початком ланцюжка роздумів» (,767), «закінчивши розмову, я іноді продовжую її подумки, наводячи нові аргументи на користь свого переконання» (,533), «часом я приймаю необдумані рішення» (,476), «розв'язуючи складну задачу, думаю про неї, навіть займаючись іншою справою» (,426). Другий полюс – «починаючи складне завдання, я намагаюся не думати про майбутні складнощі» (-,785). Назвемо фактор «застрягання – заглиблення».

Четвертий, двополюсний, фактор включає твердження «прочитавши хорошу книгу, я завжди довго про неї думаю та хочу обговорити її з кимось» (,837) і «я часто ставлю себе на місце

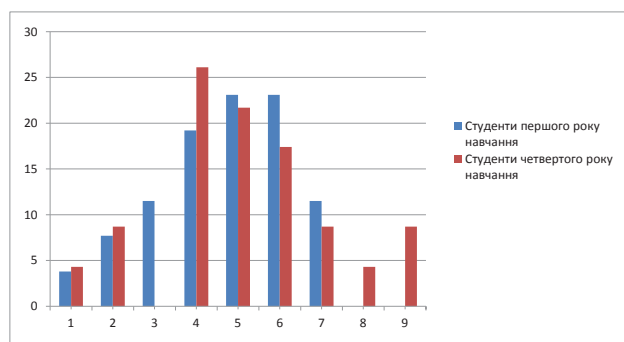


Рис. 1. Діаграма розподілу стенових балів за опитувальником А.В. Карпова

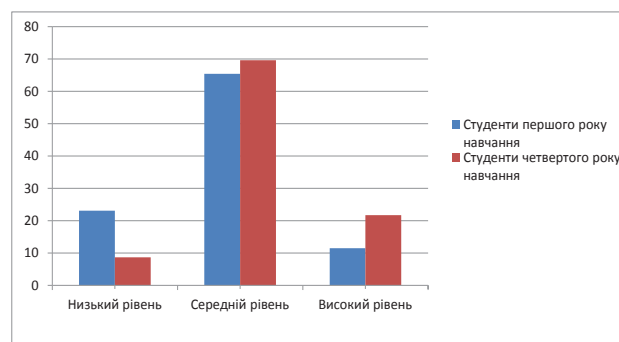


Рис. 2. Діаграма розподілу респондентів за рівнем рефлексивності

іншої людини» (.736) на позитивному полюсі, та «я турбуюся про своє майбутнє» (-.453), «перш, ніж зробити діловий телефонний дзвінок, я зазвичай подумки планую розмову» (-.406) на негативному, що сукупно складає фактор «*соціальність – тривожність*».

П'ятий також знову двополюсний. Позитивний полюс: «вважаю, що у багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що спала» (.834), «якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винним» (.677), «Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто у ньому винен, я спершу починаю з себе» (.506), «часом я приймаю необдумані рішення» (.401). Негативний полюс – «перш, ніж прийняти рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (-.477). Фактор було названо «*імпульсивна імунітивність*».

Шостий фактор однополюсний і наповнений компонентами «я маю конфлікти через те, що іноді не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують» (.896), «часом я не розумію, чому хтось мною незадоволений» (.552), «мені було б важко написати серйозного листа без попереднього складання плану» (.459), «перш, ніж прийняти рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (.414). З урахуванням сукупної семантики фактор має назву «*соціальна неререфлексивність*».

Отже, структура рефлексивності студентів першого року навчання характеризується нестійкістю, що проявляється на поведінковому рівні. З одного боку, вони прагнуть все ретельно спланувати, проте імпульсивно піддаються спонтанним рішенням, через що мають конфлікти з оточуючими. Конфлікти неминучі, адже, вирішивши досягти мети, першокурсники докладають максимум зусиль, не звертаючи увагу на інші фактори, на зміну ситуації – їх бажання стає певною манною, «ідеєю фікс». Якщо мети досягти не вдалося, студенти звинувачують якісь зовнішні фактори, не беручи на себе відповідальності та дипломатично намагаючись не виказати докорів оточуючим людям. В основі такого «імпульсивного досягання чогось» лежить велика тривога перед майбутнім. Першокурсники мають потребу у спілкуванні, комунікації, проте, не маючи достатньої соціальної рефлексивності, уміння аналізувати взаємовідносини та планувати їх розвиток, прогнозувати наслідки власних дій, іноді лишають її незадоволеною, що може викликати підвищення рівня тривоги, утворюючи замкнуте коло для юнака чи юнки.

Наступним фокусом дослідження є структура рефлексивності чотирьохкурсників. У процесі обробки було отримано шість значущих факторів, які в сумі описують 61% дисперсії досліджуваних. Перший фактор пояснює 16,5% дисперсії, другий

фактор – 10,4%, третій – 9,7%, четвертий фактор – 8,7%, п'ятий фактор – 8,2%, шостий – 7,8%.

Перший, біполярний, фактор має таке позитивне поле семантики: «для мене важливо уявляти детальний хід майбутньої роботи» (.857), «я часто уявляю себе на місці іншої людини» (.832), «перш, ніж прийняти рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (.754), «якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто у ньому винен, я спершу починаю з себе» (.596) та негативний полюс: «я маю конфлікти через те, що іноді не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують» (-.724) і «часом я не розумію, чому хтось мною незадоволений» (-.505). Враховуючи його зміст, фактору було дано назву «*передбачливість – нерозуміння ситуації*».

Другий, однополюсний, фактор широко представлений такими твердженнями: «я надаю перевагу діям, а не розмірковуванням про причини невдач» (.933), «вважаю, що у багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що спала» (.808), «починаючи складне завдання, я намагаюся не думати про майбутні складнощі» (.501), «іноді, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки спілкуюся з нею» (.469) та «закінчивши розмову, я іноді продовжую її подумки, наводячи нові аргументи на користь свого переконання» (.455). З урахуванням сукупної семантики фактор отримав назву «*дієвість*».

Третій фактор представлений двома полюсами. Позитивний полюс: «зазвичай, маючи ідею, я прокручую в думках свої ідеї, уточнюючи деталі, розглядаючи усі варіанти» (.821), «мені було б важко написати серйозного листа без попереднього складання плану» (.763), «якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто у ньому винен, я спершу починаю з себе» (.450), «перш, ніж зробити діловий телефонний дзвінок, я зазвичай подумки планую розмову» (.430). Негативний полюс: «закінчивши розмову, я іноді продовжую її подумки, наводячи нові аргументи на користь свого переконання» (-.686). Це фактор «*планування – ригідність*».

Четвертий, однополюсний фактор, виражається через смислові компоненти: «якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винним» (.894), «я не часто жалкую про сказане» (.764), «я намагаюся не думати про думки та почуття, які викликають в оточуючих мої слова та вчинки» (.479). Цей фактор має назву «*екстрапунітивність*».

П'ятий компонент також однополюсний. Він включає дескриптори «часом я приймаю необдумані рішення» (.863), «я турбуюся про своє майбутнє» (.691), «часом я не розумію, чому хтось мною незадоволений» (.603), «коли мене раптово про щось питають, я можу відповісти перше, що

Таблиця 1

Матриця значущих кореляційних зв'язків рівня рефлексивності першокурсників і характеристик світу філології

		Індикатори семантичного диференціала		
		кутастий – округлий	активний – пасивний	швидкий – повільний
Рефлексія (стени)	ККр	-,572**		
	Знч	0,002		
Рефлексія (рівні)	ККр	-,553**	,397*	,401*
	Знч	0,003	0,045	0,042
** – статистична похибка $p \leq 0,01$;				
* – статистична похибка $p \leq 0,05$.				

спаде на думку» (,474). З огляду на зміст, назовемо фактор «*тривожна імпульсивність*».

Шостий фактор двополюсний. Позитивний полюс представлений категоріями: «розв'язуючи складну задачу, думаю про неї, навіть займаючись іншою справою» (,814), «коли я розмірковую або спілкуюся з іншою людиною, іноді раптово стає цікаво згадати, що стало початком ланцюжка роздумів» (,783), «іноді, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки спілкуюся з нею» (,491). Негативний полюс: «я намагаюся не думати про думки та почуття, які викликають в оточуючих мої слова та вчинки» (-,505). Сукупно це складає фактор «*інтровертоване застрягання*».

Узагальнюючи результати дослідження рефлексивності чотирьохкурсників, можна підсумувати, що для майбутніх філологів, чия професійна свідомість переважно сформована, характерна тенденція до планування, спроб передбачити та спрогнозувати деталі роботи, ситуації спілкування. Планування є неодмінним етапом активної цілеспрямованої діяльності, яка, втім, не часто коригується відповідно до змін обставин. Почасти така ситуація характерна через застрягання особистості на поточному проекті та незмогу відволіктися, озирнутися. Частина рішень приймається необдуманно-імпульсивно та може бути зумовленою внутрішньою тривогою. У конфліктних ситуаціях характерна позиція звинувачення оточуючих, у т. ч. й у власних невдачах.

У попередньому нашому дослідженні до таких продуктів діяльності досліджуваних, як проєктивний малюнок «Світ філології» (адаптована до завдань дослідження методика «Картина світу»), було застосовано метод семантичного диференціала. На актуальному етапі дослідження були проаналізовані отримані раніше дані на предмет наявності зв'язку між характеристиками картини «світу філології» та рівнем рефлексивності респондентів. Обрахунки проводилися за допомогою критерію кореляції Спірмена, використовувалися два показники рівня рефлексії – в 10-бальній стен-шкалі та у 3-рівневій системі оцінки: низький, середній і високий.

Спочатку були обраховані показники першокурсників (табл. 1).

Як видно з результатів розрахункової табл. 1, існує статистично значущий зв'язок між такими характеристиками «світу філології», як *кутастість*, *активність*, *швидкість*. А саме: для осіб із вищим рівнем рефлексивності образ «світу філології» більш опуклий ($r_s = -0,572$, $p \leq 0,01$), швидший ($r_s = 401$, $p \leq 0,01$) та активніший ($r_s = 0,397$, $p \leq 0,05$). Усі коефіцієнти вказують на зв'язок середньої сили. Проте слабші зв'язки не проявилися, коли для розрахункових точок використовувалася більш диференційована шкала.

Потім було обраховано показники чотирьохкурсників. Незважаючи на те, що відмінності між першим і четвертим курсом зафіксовані лише за шкалою активності, значущих кореляційних зв'язків між характеристиками світу професії та рефлексивністю чотирьохкурсників встановлено не було.

Висновки. Згідно з даними порівняльного аналізу, відмінності у рівні розвитку рефлексивності першого і четвертого курсів майбутніх філологів статистично не значимі. Порівнюючи рефлексивні «портрети» студентів першого року навчання та чотирьохкурсників, можемо констатувати, що для обох груп характерна внутрішня тривога, що може бути як особистісною рисою, яка зумовила вибір філологічної спеціальності, так і ситуативно-зумовленою характеристикою, що проявилася через стресовість ситуації вступу та навчання. Для респондентів обох груп характерне переважання цілеспрямованої, напористої діяльності над обдумуванням і міркуванням. Втім, студенти-чотирьохкурсники більше часу приділяють плануванню, можливо, через більший життєвий досвід чи зовнішні обставини. У конфліктній ситуації та в ситуації неуспіху для студентів характерні різні типи реакції: якщо першокурсники звинувачують обставини, то чотирьохкурсники – оточуючих людей.

Отримані матеріали можуть бути використані у системі підготовки філологів під час викладання низки навчальних дисциплін.

Література:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Москва: Класс, 2001. 336 с.
 2. Лозова О.М. Методологія психосемантичних досліджень етносу: монографія. Київ: Слово, 2011. 176 с.
 3. Дробот О.В. Психосемантика управлінської свідомості керівника: монографія. Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова; Донецьк: Східний видавничий дім, 2014. 372 с.
 4. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1987. 19 с.
 5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань: КГУ, 1996. 198 с.
 6. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: ИП РАН, 2004. 422 с.
-

Пустовий С. А. Картина мира профессии и уровни рефлексивности будущих филологов

В статье проанализирована связь рефлексивности профессионального сознания студентов-филологов с имплицитными структурами картины мира филологической профессии. Сравнение специфики профессионального сознания младших и старших курсов бакалавриата осуществлялось на результатах ассоциативного эксперимента, психосемантического дифференциала, рисуночной методики «Мир филологии». У первокурсников-филологов выявлено статистически значимую связь между такими характеристиками мира филологии, как угловатость, активность, быстрота. Значимых корреляционных связей между характеристиками мира профессии и рефлексивностью четырехкурсников установлено не было.

Ключевые слова: сознание, профессиональное сознание, рефлексивность, филолог, психосемантика, профессиональная картина мира.

Pustovyi S. A. Picture of the world of profession and reflexivity levels in future philologists

This article analyzes the connection between reflexivity of professional consciousness of philology students and implicit structures of the picture of the world of philological profession. Specifics of professional consciousness in junior and senior bachelor's degree students have been compared based on the results of an associative experiment, psychosemantic differential and the World of Philology picture methodology. A statistically-significant correlation between such characteristics of the world of philology as awkwardness, activity and quickness has been found in first-year philology students. Both respondent groups were prone to inner anxiety, which could be either a personal feature or a situational characteristic manifesting itself as a result of the nerve-racking situation of enrollment and study. In respondents from both groups, purposeful, persistent activity prevails over thinking and contemplation. Fourth-year students devote more time to planning, perhaps due to larger life experience or external circumstances. No significant correlations have been found between characteristics of the world of profession and reflexivity of fourth-year students.

Key words: consciousness, professional consciousness, reflexivity, philologist, psychosemantics, professional picture of the world.

О. А. Резніковакандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлена теоретична конструкція, яка розширює феноменологічне поле психологічного захисту та розглядає в єдності регулятивні неусвідомлені процеси й усвідомлені поведінкові акти. Побудовано модель психологічного захисту особистості, яка відображає взаємодію гомеостатичних і гетеростатичних тенденцій розвитку. Визначено роль особистісної регуляції в організації самозахисних зусиль індивіда. Використано ідеї адаптаційної трансформації психологічної організації особистості у процесі взаємодії зі змінним середовищем як принцип пояснення якісних і кількісних змін у структурній організації психологічного захисту.

Ключові слова: психологічний захист, гомеостаз, гетеростаз, адаптаційна трансформація, особистісна регуляція.

Постановка проблеми. Дослідження адаптаційної трансформації психологічного захисту особистості, а також розгортання роботи щодо здійснення психологічної підтримки студентів, направленої на розвиток їхньої особистості й активізацію самозахисних зусиль, ставить завдання побудови інструментальної моделі психологічного захисту.

Побудова такої моделі передбачає створення теоретичної конструкції, яка не лише відтворює структуру психологічного захисту, але й відображає взаємодію тенденцій розвитку. Це, у свою чергу, диктує необхідність розширення феноменологічного поля психологічного захисту та розгляду в єдності регулятивних неусвідомлених процесів, спрямованих на «відгородження» сфери свідомості від негативних переживань, та усвідомлених поведінкових актів, які сприяють ліквідації психологічного дискомфорту.

Згідно з системним підходом, особистість подається як відкрита система, що саморозвивається, і джерело активності якої знаходиться в ній самій. Розгляд особистості як еволюційної системи, що є активним «елементом» інших систем, які еволюціонують, передбачає виділення принципів, що описують системні аспекти еволюції людини в природі та суспільстві. О.Г. Асмолов виділяє три такі принципи. По-перше, еволюція будь-яких систем, які розвиваються, передбачає взаємодію двох тенденцій, що протидіють, – тенденції до збереження і тенденції до зміни цих систем. По-друге, у будь-якій еволюційній системі функціонують надмірні неадаптивні елементи, відносно незалежні від регулюючого впливу різноманітних форм контролю, що забезпечують саморозвиток системи за непередбачених змін умов її

існування. По-третє, необхідною умовою розвитку різного роду систем є наявність протиріччя (конфлікту або гармонійної взаємодії) між адаптивними формами активності цих систем, направленими на реалізацію родової програми, та проявом активності елементів цих систем, що мають індивідуальну змінюваність [1].

Згідно з цими принципами, розвиток особистості як відкритої системи є «елементом» цілого ряду інших відкритих систем, що пов'язано з функціонуванням двох тенденцій, які протистоять одна одній: тенденції до збереження (гомеостаз) і тенденції до зміни (гетеростаз).

Під гомеостазом (від гр. *homoiōs* – подібний і *stasis* – стан) розуміється рухливий рівноважний стан будь-якої системи, що зберігається завдяки її протидії зовнішнім і внутрішнім факторам, які порушують цю рівновагу [2, с. 104]. Психологічний захист особистості в тому його розумінні, яке ми знаходимо у З. Фрейда і в його послідовників, за своєю сутністю є сукупністю способів відновлення психічного гомеостазу, порушеного конфліктом, і, таким чином, є необхідною (але не достатньою) умовою підтримки її життєдіяльності.

Однак гомеостаз не означає кінцевої мети адаптації або будь-якої іншої форми життєдіяльності. Коли б кінцева «мета» захисних механізмів – «психологічний гомеостаз» – була б здійснена, то це можна було б порівняти зі смертю особистості. Саме на цей деструктивний бік психологічного захисту, що розглядається як фактор, який стримує особистісне зростання, вказують представники гуманістичної психології – А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл, а також вітчизняні дослідники – Ф.Ю. Василюк, В.С. Роттенберг, І.Д. Стоїков, В.В. Столін, Т.С. Яценко та ін.

Ми поділяємо думку Ф.В. Бассіна, Р.Л. Гребенікова, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяна, Б.Т. Соколової та інших, які розглядали психологічний захист як нормальний, повсякденно працюючий механізм людської свідомості. Слід зазначити, що таким психологічний захист є лише тоді, коли розглядається в достатньо вузькому колі явищ, що стосуються адаптації особистості.

Адаптація включає і такі аспекти, як інтеграція, саморозвиток і самореалізація (С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Реан, С. Посохова та ін.). Стає очевидним, що в гомеостатично спрямованих механізмів психологічного захисту повинна існувати певна альтернатива, яка існує нарівні з ними й виконує гетеростатичні функції. Вважаємо, що такою антитезою гомеостатичних, неусвідомлених, «огороджуючих», «пасивних» захисних механізмів є гетеростатичний, усвідомлений, активний захист, який не просто відгороджує «Я» від почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту, але й може бути направлений на розв'язання цього конфлікту. В якості такої антитези можуть розглядатися активні поведінкові стратегії особистості.

Гомеостатичні тенденції, що сприяють підтримці внутрішньої постійності будь-якої живої системи, і гетеростатичні тенденції, які забезпечують можливість її еволюції та розвитку, є певною діалектичною єдністю і не можуть існувати одна без одної.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення теоретико-методологічних засад дослідження адаптаційної трансформації психологічного захисту особистості.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з наведених вище міркувань, ми розглядаємо психологічний захист у широкому смислі слова, визначаючи його як поведінку (усвідомлену й неусвідомлену), актуалізація якої в адаптаційній ситуації підвищує резистентність особистості до деструктивних факторів її життєздійснення. Таке розуміння психологічного захисту дозволяє уявити його як регулятивну систему, що діє в ситуації внутрішнього або зовнішнього конфлікту і включає дві підсистеми.

Перша з них – система стабілізації особистості. Виконуючи гомеостатичні функції, вона включає в себе неусвідомлені механізми психологічного захисту і направлена на ліквідацію або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту, через відокремлення сфери свідомості від переживань, які травмують особистість.

Друга підсистема – подолання – розглядається як активність особистості, направлена на усунення або зменшення впливу джерела тривоги (стресора).

Система стабілізації у своєму змістовному плані збігається із системою адаптивних реакцій

особистості, спрямованих на захисну зміну значущості дезадаптивних компонентів відношень – когнітивних, емоційних, поведінкових – з метою послаблення їхнього психотравмуючого впливу на Я-концепцію, або, інакше кажучи, із системою захисних механізмів у їхньому традиційному розумінні.

Як теоретичну основу для вивчення системи стабілізації ми пропонуємо використати структурну теорію Р. Плутчика. Теорія Р. Плутчика послужила основою нашого дослідження, оскільки дозволяє чітко систематизувати вияви захисних механізмів.

Система подолання розглядається в нашому дослідженні як комплекс виявлень особистісної активності, спрямованої на оволодіння ситуацією. У змістовному плані вона збігається з копінг-поведінкою особистості. У контексті транзакційної когнітивної теорії поняття «копінг-механізм» тісно пов'язане з дослідженнями психологічного стресу і визначається як стратегії дій, що їх здійснює людина в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному та соціальному благополуччю.

На цьому етапі існує значна кількість класифікацій копінг-стратегій. Аналіз медичної та психологічної літератури дозволяє виділити копінг-механізми, що функціонують у когнітивній, емоційній і поведінковій сферах (Л.І. Анциферова, Т.А. Данилова, Р. Лазарус, В. Франкл тощо).

Однак подібний розподіл має умовний характер, зважаючи на тісний взаємозв'язок когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості. Л.І. Анциферова відзначає, що ті чи інші стратегії опанування виникають із ціннісно-сислової «теорії» особистості, яка є основою психологічної переробки. На несподіваність травмуючих подій людина спочатку реагує на сенсорному рівні – станом заціпеніння, що швидко змінюється особливою активністю особистості, «когнітивним заціпенінням» – процесом розпізнання особливостей ситуації, виявлення її негативних і позитивних сторін, визначення смислу і значення того, що відбувається. З появою смислу виникають якісно визначені емоції. Від рівня розвитку механізму когнітивного заціпеніння та його гнучкості залежить правильний вибір стратегії опанування травмуючих подій [4, с. 6].

У теорії копінг-поведінки виділяють такі базисні копінг-стратегії: розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки й уникнення.

Розв'язання соціальних проблем розглядається як когнітивно-поведінковий процес, через який особистість виявляє ефективні стратегії подолання проблемних ситуацій, що трапляються в повсякденному житті, як основна копінг-стратегія, метою якої є відкриття широкого кола альтернативних розв'язань, що сприяють загальній соціальної компетентності [5].

Соціальна підтримка в загальному вигляді може бути визначена як використання соціальних зв'язків особистості у разі переживання труднощів або неможливості самостійно подолати проблемну ситуацію. Функцію соціальної підтримки виконують соціальні мережі, які характеризують соціальне середовище особистості та є системою взаємовідношень і зв'язків між індивідами, що можуть забезпечити або мобілізувати соціальну підтримку здоров'я [5].

Базисна копінг-стратегія уникнення є формою подолання стресу, направленою на зниження емоційного стресу раніше, ніж зміниться ситуація. Ця стратегія поведінки направлена на регулювання емоцій і підтримування афектної рівноваги, що сприяє пом'якшенню впливів стресорів за рахунок використання інтрапсихічних механізмів регуляції поведінки в ситуаціях, розв'язання яких вимагає віддаленої дії. Копінг-стратегія уникнення – це механізм поведінки, заснованої на недостатньо розвиненій системі особистісно-середовищних копінг-ресурсів та активних копінг-стратегій. Ця стратегія направлена на опанування стресу, що сприяє його редукції, але забезпечує функціонування й розвиток індивіда на нижчому функціональному рівні. Копінг-стратегія уникнення може мати адекватний або неадекватний характер стосовно ситуації, фази реагування індивіда на емоційний стрес, його віку і стану ресурсної системи [5].

Функціонування психологічного захисту особистості, що включає систему стабілізації та систему подолання, відображає взаємодію і взаємодоповнення гомеостатичних і гетеростатичних тенденцій особистості. Їх об'єднує спільна спрямованість на ліквідацію психологічного дискомфорту, пов'язаного із впливом деструктивного фактору самоздійснення. Незважаючи на це, вони суттєво розрізняються за цілим рядом параметрів, серед яких дослідники виділяють такі: активність, характер переходу, функції, ступінь усвідомленості й довільності, відношення до реальності, диференційованість, наслідки та результати (Ф.Ю. Василюк, Б.Д. Карвасарський, В.А. Ташликов та ін.).

Побудова моделі психологічного захисту ґрунтується на припущенні про те, що вибір тієї чи іншої стратегії психологічного захисту особистості здійснюється завдяки притаманній особистості регуляторній здібності. Уявлення про особистісну регуляцію ґрунтується на теоретичних концепціях психічного регулювання, розроблених у вітчизняній психології. Фундаментальні дослідження, перш за все І.М. Сеченова, М.А. Бернштейна і П.К. Анохіна, дали психологам найбільш узагальнену теоретичну схему психічної регуляції цілеспрямованої поведінки, цілком придатну для розв'язання проблем адаптації.

Ключові моменти особистісної регуляції – це усвідомлене розуміння та набуття власних потенційних можливостей, а також довільний вибір шляху самореалізації, прийняття відповідальності за зроблений вибір (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова та ін.). Без цього є недоступною активність у розкритті психічних, психофізіологічних можливостей і в досягненні соціально або особисто значущих цілей, життєвих перспектив і загальнолюдських цінностей. Без усвідомлення себе і навколишньої реальності неможливе самоздійснення. Завдяки усвідомленню себе, природні форми психічної та фізіологічної активності, ритми життєдіяльності, вироблені у процесі філо- й онтогенезу, збагачуються довільними, організованими й направленими на розв'язання життєво важливих завдань спілкування й діяльності формами.

Розвиток фундаментального положення про єдність особистості та свідомості, психіки та свідомості привів вітчизняних психологів до розуміння основної ролі свідомості в регуляції взаємодії людини з об'єктивною реальністю (В.М. Аллахвердов, Б.Г. Ананьєв, В.Д. Балін, Л.М. Веккер, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн). Стосовно адаптаційної поведінки це означає, що адаптаційні ефекти можуть тлумачитися в контексті індивідуального відображення і змісту навколишнього середовища. Усвідомлюючи й осмислюючи образи навколишнього середовища, людина перетворює їх відповідно до власних потреб в особливі особистісні уявлення, що включаються в регуляцію адаптаційної поведінки (В.В. Очеретяний).

Цілком зрозуміло, що усвідомлені спонукання грають важливу роль в адаптаційній поведінці особистості. Проте ними не вичерпується весь зміст особистості, не пояснюються всі використовувані адаптаційні програми. Особистісна регуляція – багаторівнева, у її структуру входять не тільки усвідомлювані психічні прояви, але і неусвідомлювані, що утворюють із ними єдине ціле. Співвідношення усвідомлюваного і неусвідомлюваного складає одну з провідних проблем психології особистості (Ф.Б. Бассін, З. Фрейд, К. Хорні та ін.). Відношення «свідоме – несвідоме» характеризує особливе вимірювання психічного віддзеркалення і регулювання. Неусвідомлюване фіксує накопичуваний протягом всього життя індивідуальний досвід, який витягується тоді, коли цього вимагають обставини. Між усвідомлюваним і неусвідомлюваним існують складні співвідношення. Їх взаємні переходи якісно перетворюють і збагачують внутрішній світ людини, забезпечують досконалу регуляцію поведінки і вирішення життєво важливих завдань (Ф.В. Басін, Ф.Б. Березін, Л.Ф. Бурлачук, Л.Г. Дікає).

Сьогодні в психологічній науці ще недостатньо узгоджено питання про компоненти і структурну

організацію особистісної регуляції. Більше уваги приділяється тому, що дефект будь-якого її компонента зумовлює серйозні порушення у всій системі психічного регулювання. Ієрархія відносин між компонентами визначається структурою особистості, що склалася, специфікою дій середовища й індивідуальним сенсом соціально значущої діяльності. Існують припущення, що структура особистісної регуляції об'єднує всі інтегральні психічні утворення, здатні організувати та координувати різні способи взаємодії людини із навколишньою реальністю (Ф.Б. Березін, О.А. Конопкін).

Як теоретичну основу для вивчення компонентів особистісної регуляції з метою подальшого співставлення регуляторних можливостей та адаптаційних проявів психологічного захисту ми використали ідеї Д.О. Леонтьєва, Є.Р. Калитеєвської та В.І. Іллічевої щодо рівнів внутрішньої регуляції соціальної поведінки особистості. Дослідники виділяють три рівні психологічної регуляції особистості: інструментально-експресивний, смисловий та екзистенційний. В основі інструментально-експресивного рівня регуляції лежать характерологічні особливості індивіда, його здібності та виконуваним ним соціальні ролі, що забезпечує поведінку людини в межах створених стереотипів, звичних способів дій (логіка характеру та ролі). Внутрішній світ, смислова сфера особистості пов'язують її з реальністю світу як цілого і складають основу смислового рівня регуляції життєдіяльності. Цей рівень визначає поведінку людини згідно із системою її відносин зі світом (смислова логіка життєвої необхідності). На екзистенційному рівні особистісної регуляції функціонують феномени вибору, свободи й відповідальності. Будучи специфічно людськими феноменами, вони не можуть розглядатися як дещо, іманентно притаманне особистості, як елементи її підструктури. Вони виступають як способи її існування та самоздійснення і можуть посідати (або не посідати) центральне місце у відносинах людини зі світом; ставати (або не ставати) стрижнем її життєдіяльності; наповнюватися (або не наповнюватися) ціннісним змістом, що надає смислу їм самим.

Можливість особистісного вибору й автономного розвитку забезпечує лише вищий рівень регуляції – екзистенційний. Цей рівень особистісної саморегуляції розглядається як провідний фактор розвитку зрілої особистості, що не може забезпечуватися рівнями, які стоять нижче.

Орієнтація на регуляторну активність особистості дозволяє визнати, що людина не просто відчуває вплив зовнішнього середовища й реагує на нього певним чином, прагнучи відповідати пред'явленим вимогам, а взаємодіє з усією навколишньою реальністю, довільно змінюючи ступінь свободи та діапазон реалізації власного адаптаційного потенціалу.

Моделювання психологічного захисту здійснюється в контексті ідеї адаптаційної трансформації психологічної організації особистості у процесі взаємодії зі змінним середовищем. У тлумачному словнику наукової лексики Лонгмана поняття трансформації визначається як вихідна форма зміни [цит. за 6]. На ідею трансформації – еволюційного ускладнення психіки – спирався П. Тейяр де Шарден, трактуючи феномен людини. Широко відомі праці з вивчення адаптації в умовах суспільних трансформацій К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, А.В. Брушлинського, Є.І. Головахи, Є.А. Донченко, В.Ф. Моргуна, Н.В. Паніної, О.Г. Солодухової, Т.М. Титаренко. Трансформаційний підхід став основою вивчення транзитивних перетворень індивідуального досвіду особистості в працях О.М. Лактіонова. Дослідження психологічної природи особистісної зміни в аспекті загальнопсихологічного трактування її змісту, видів, складників, принципів, а також основ проектування подано у праці П.В. Лушина.

Трансформаційно-композиційний підхід до вивчення психічної організації людини (В.Н. Панферов), що використовується у цьому дослідженні, передбачає вивчення якісних і кількісних змін у структурній організації психічного захисту особистості, що адаптується. Ці зміни, як ми припускаємо, є процесом побудови стратегій адаптаційної поведінки.

Стратегії поведінки розглядаються як інтегральні форми особистісної адаптації. Стратегія характеризує не лише вектор дій і вчинків, але й залученість особистості до переживання, що повсякчас відбувається і надає поведінці своєрідних відтінків. Особистість виступає в ролі основного регулятора реалізації стратегії, забезпечуючи її якісну своєрідність і визначаючи її динамічні особливості. Це структурує загальний адаптаційний ефект, виділяє з безладних поведінкових виявів ті, які необхідні особистості, що залучається до перетворення середовища. Завдяки особистісній регуляції, з одного боку, збільшується кількість варіантів поведінки на рівні групи й суспільства, з іншого – зростають диференціація та вибірковість адаптаційної поведінки на рівні індивідуальності [6].

У межах нашого дослідження цікавою є ідея об'єднання стратегій адаптації у два великі класи: стратегії самозбереження особистості та стратегії саморозкриття особистості. У загальному вигляді сутність стратегії самозбереження полягає у використанні такого способу взаємодії зі змінною оточуючою реальністю, що забезпечує особистості перш за все збереження себе як біологічної одиниці. Ця стратегія дає можливість дотримання в незмінному вигляді раніше ефективних стереотипів відносин із суспільними й господарськими

інститутами, з оточуючими людьми і з собою. Стратегія саморозкриття – це стратегія перетворення себе, умов, попереднього стилю життя. Її ядро складають здійснювані самою особистістю внутрішні й зовнішні трансформації, подолання труднощів.

Така теоретична конструкція розглядається нами серед підстав побудови інструментальної моделі психологічного захисту особистості студента.

Висновки. Отже, підґрунтям моделі психологічного захисту є теоретична конструкція, яка розширює феноменологічне поле психологічного захисту та розглядає в єдності регулятивні неусвідомлені процеси й усвідомлені поведінкові акти. Зауважимо, що така модель є спробою пошуку нових методологічних підстав аналізу психологічного захисту, відмови від «жорстких» концепцій, синтезу різних підходів до проблематики.

В основу моделі психологічного захисту особистості покладено припущення, що самозахисні зусилля індивіда орієнтовані на два напрями, які не виключають один одного. По-перше, на адаптацію до оточення (тенденція до збереження), по-друге, – на трансформацію психологічної ситуації (тенденція до зміни).

Психологічний захист і розвиток особистості тісно взаємопов'язані. З одного боку, психологічний захист є умовою розвитку особистості,

оскільки забезпечує її адаптацію через реалізацію гомеостатичних тенденцій. З іншого боку, розвиток особистості є умовою активного психологічного захисту, оскільки забезпечує процес трансформації особистості та її буття, без якого неможлива конструктивна взаємодія зі світом.

Література:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 768 с.
2. Мещериков Б.Г. Психология. Тематический словарь. СПб.: Прайм Еврознак, 2007. 439с.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм Еврознак, 2006. 479 с.
4. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
5. Ялтонский В.М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения. Медицинская психология в России. 2010. № 1. URL: <http://medpsy.ru>.
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

Резникова О. А. Теоретико-методологические основания исследования адаптационных трансформаций психологической защиты личности

В статье представлена теоретическая конструкция, которая расширяет феноменологическое поле психологической защиты и рассматривает в единстве регулятивные неосознанные процессы и осознанные поведенческие акты. Построена модель психологической защиты личности, отражающая взаимодействие гомеостатических и гетеростатических тенденций развития. Определена роль личностной регуляции в организации самозащитных усилий индивида. Используются идеи адаптационной трансформации психологической организации личности в процессе взаимодействия с изменяющейся средой как принцип объяснения качественных и количественных изменений в структурной организации психологической защиты.

Ключевые слова: психологическая защита, гомеостаз, гетеростаз, адаптационная трансформация, личностная регуляция.

Reznikova O. A. Theoretical and methodological principles of studying psychological protection of individual

The paper presents a theoretical construct that expands the phenomenological field of psychological protection and examines the unity of regulatory unconscious processes and conscious behavioural acts. The model of psychological protection of the individual that reflects the interaction of homeostatic and heterostatic tendencies of development is constructed. The role of personal regulation in the organization of self-protective efforts of the individual is determined. The ideas of adaptive transformation of the psychological organisation of the individual in the process of interaction with the changing environment as a principle of explaining the qualitative and quantitative changes in the structural organisation of psychological protection are used.

Key words: psychological protection, homeostasis, heterostasis, adaptive transformation, personal regulation.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ЮНАКІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ

У статті представлена програма-тренінг із корекції і розвитку саморегуляції юних баскетболістів. Були розглянуті такі компоненти структури програми: тривалість, основи побудови програми (прикладні досягнення і напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів), мета і завдання, методичні настанови, прийоми і методи, порядок роботи під час окремого заняття. Детально описується структура тренінгу, яка складається зі вступної частини, трьох основних блоків і заключної частини.

Ключові слова: корекція, розвиток, саморегуляція, психічний стан, тренінг, програма, юнаки-баскетболісти.

Постановка проблеми. У сучасному спорті, зокрема баскетболі, найчастіше питання психологічної підготовки відсуваються на другий план, незважаючи на те, що все більше експертів визнають важливість цього компонента в досягненні необхідних результатів. Відбувається це тому, що безпосереднім компонентам спортивної підготовки приділяється дуже багато часу, і не завжди є можливість для повноцінної психологічної підготовки. Однак це також пов'язано з тим, що залишаються нерозглянутими багато аспектів психологічної підготовки. Немає авторитетних перевірених технологій розвитку психологічних якостей спортсменів.

Це стосується і розвитку такої фундаментальної якості для баскетболістів, як саморегуляція. А.Б. Леонова та А.С. Кузнецова визначають психічну саморегуляцію як здатність, що «включає управління поведінкою або діяльністю суб'єкта і саморегуляцію його наявного стану» [1]. Неможливо уявити професійного гравця в баскетбол без достатньо розвинутої системи управління та регуляції поведінки, діяльності та стану. Ця здатність формується у баскетболістів довільно, адже сама діяльність висуває вимоги. Але ми вважаємо, що у більшості баскетболістів є достатньо глибокі резерви для ще більшого розвитку саморегуляції.

Саме тому проблема вивчення закономірностей і принципів розвитку саморегуляції баскетболістів і впровадження технологій розвитку зазначеної здібності є надзвичайно актуальним.

На сучасному етапі розроблено досить багато методик і технологій розвитку саморегуляції. Найбільш відомими та розробленими є такі методи саморегуляції: прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів.

Набула широкого розповсюдження адаптована методика аутогенного тренування А.В. Алексєєва, яка отримала назву «психорегу-

люєче тренування» [2]. Ця методика була розроблена спеціально для спортсменів, вона враховує особливості та вимоги спортивно-змагальної діяльності. На відміну від інших методів саморегуляції, вона не тільки знімає напругу, але і може мобілізувати.

Серед останніх робіт, які поглиблюють вивчення визначеної нами проблема у спорті, є праці І.Ю. Наконечного, Ю.М. Босенко, О.С. Морозова, Т.Є. Левицької, А. Kolovelonis та М. Goudas.

І.Ю. Наконечний визначив основні засоби впливу на розвиток саморегуляції спортсменів і розробив систему, що підвищує рівень саморегуляції поведінки підлітків під час занять панкратіоном [3]. Ю.М. Босенко було виявлено, що використання методу навчання релаксації за допомогою біоуправління впливає на зниження компонентів емоційного вигорання і тривожності. Доведено, що використання методу біологічного зворотного зв'язку сприяє гармонізації стану спортсменів [4]. О.С. Морозов доводить, що розвиток саморегуляції з використанням біологічного зворотного зв'язку дозволяє більш ефективно впливати на здатність до самоконтролю змагальної діяльності та приймати найбільш ефективні рішення. Це досягається завдяки відповідності змісту візуального контенту і характеру змін, що відчуває спортсмен [5]. Т.Є. Левицька довела, що «тренінг ігрового біоуправління в стислі часові терміни дозволяє спортсменам набути навичок саморегуляції, підвищує їх стійкість до стресових факторів, сприяє розвитку здатності регулювати власний стан у ході змагальної діяльності» [6].

Результати досліджень А. Kolovelonis та М. Goudas підтверджують ефективність запропонованої ними чотирирівневої навчальної моделі розвитку саморегуляції. Завдяки розробленій моделі учні ефективніше вивчають рухові і спортивні навички [7].

Мета статті. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає

в розробці програми тренінгу з корекції та розвитку саморегуляції юних баскетболістів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із завдань дослідження на основі результатів емпіричної частини роботи, яка була спрямована на діагностику та виявлення психологічних особливостей юнаків-баскетболістів з різною успішністю у змаганнях та різним рівнем розвитку саморегуляції, нами була розроблена розвивально-корекційна програма-тренінг.

Констатувальна частина нашого дослідження показала, що юнаки-баскетболісти мають різний рівень саморегуляції та що цей рівень залежить від інших психологічних особливостей і впливає на ступінь успішності у змаганнях. Було виявлено, що високий рівень саморегуляції притаманний дуже незначній частині юних баскетболістів.

Зафіксовані нами результати констатувального дослідження дали можливість визначити загальний напрямок, а також систему стратегічних і тактичних цілей психологічної програми-тренінгу, спрямованої на корекцію у юнаків-баскетболістів уже закладеної неконструктивної та малоефективної системи саморегуляції та подальший розвиток конструктивних механізмів саморегуляції.

Обсяг програми передбачає 48 академічних годин. Роботу планується проводити як під час тренувального процесу (до та після тренувань), так і у періоди відпочинку впродовж 12 тижнів (у середньому по 4 години на тиждень). Крім участі у виконанні вправ з їх подальшим обговоренням, тренінгові робота включає в себе також прослуховування й обговорення теоретичних матеріалів із визначених проблем (у формі міні-лекцій). Також тренінг включає домашні завдання, результати яких обговорюються в процесі групової роботи.

У розробці корекційно-розвивальної програми-тренінгу, направленої на психологічні механізми саморегуляції юнаків-баскетболістів різної успішності у тренувально-змагальній діяльності, ми використовували прикладні здобутки та напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів, а саме: когнітивно-поведінковий психотерапевтичний підхід до розвитку психічної саморегуляції (Дж. Вольпе, А. Елліс), психологічні технології управління станом людини (А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова, О.О. Прохоров), емоційні тренінги (Л.В. Грачова, Л. Кемерон-Бендлер, М. Лебо, Ю.В. Саєнко), психологічні технології роботи з настроями та їх перепадами (Д. Грінбергер, К. Падескі, Дж. Скотт). Враховувалося положення про необхідність активного формування у суб'єкта основних навичок, що дозволяють змінити почуття, думки та вчинки (С. Гремлінг, С. Ауербах, Р. МакМаллін, Ч. Елліот). Використовувалися також принципи та прийоми роботи з окремими руйнівними та неконструктивними станами й емоціями – депресією (О.В. Ємельянова; Дж. Мак-Каллоу,

М. Маккей, М. Девіс, П. Феннінг, М. Уільямс, Дж. Трисдейл, З. Сігал, Й. Кабат-Цинн), гнівом (Г. Кассінов, Р.Ч. Тафрейт, М. Мак-Кей, П. Роджерс, Ю. Мак-Кей). Розроблена нами програма містить техніки роботи з переконаннями (Р. Ділтс, Т. Халлб, С. Сміт, Р. МакМаллін), елементи мотиваційного тренінгу (С. Занюк). Реалізовувалося положення про необхідність врахування більш широкого особистісного контексту, зокрема зміцнення впевненості в собі (В.Г. Ромек, І.В. Стішенок), посилення життєстійкості (М.А. Одинцова) й активізація сфери духовності та процесів особистісно-смыслового орієнтування у зовнішній і внутрішній реальності (В. Франкл, Д.О. Леонтьєв, А. Ленгле, Е. Мінделл). Враховувався досвід роботи з психічними станами взагалі (Д. Бернс, Д. Грінбергер, О.О. Прохоров) та зі станами спортсменів зокрема (А.В. Алексєєв, Є.П. Ільїн, В.Ф. Сопов).

Проведення тренінгу підпорядковується таким методичним настановленням: добровільності участі, забезпеченні зворотного зв'язку, присутності «тут і зараз», активності кожного учасника, заохоченні інтелектуального й емоційного ризику, опорі на індивідуальний досвід, рефлексивно-діяльній опосередкуванні, рівності позицій і визнанні прав кожного учасника, гнучкості рольової тактики, взаємній підтримці учасників, екологічності комунікацій, фізичній, психологічній і духовній безпеці учасників.

Кінцевою метою корекційно-розвивальної програми тренінгу є підвищення здатності до ефективної саморегуляції юнаків баскетболістів.

Для досягнення зазначеної мети ми висунули такі завдання: 1) отримання учасниками тренінгу необхідного досвіду з самопізнання механізмів саморегуляції та власних психічних станів; освоєння умінь ідентифікації станів, які здійснюють вплив на ефективність тренувально-змагальної діяльності; 2) корекція, розвиток і формування учасниками тренінгу психічних засобів регуляції діяльності та стану; 3) оптимізація саморегуляції через розвиток прийомів цілепокладання; 4) розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів; 5) розвиток комунікативних навичок і вмій як засобу корекції поведінки і психічного стану в напружених умовах; 6) розвиток впевненості в собі як основи продуктивної діяльності та конструктивних психічних станів.

Програма заснована на використанні таких методів і методичних прийомів, як: міні-лекції, групова дискусія, мозковий штурм, практичні вправи, малювання, рольові ігри, метод кейсів (розбір практичних ситуацій), ведення щоденника та захист проектів (планується проведення в кінці для закріплення отриманої інформації).

Тренінг складається зі: вступної частини, трьох основних блоків і заключної частини.

Вступна частина направлена на створення сприятливого психологічного клімату, обговорення і засвоєння правил роботи з групою, налагодження зворотного зв'язку в системах «учасник – група» і «група – учасник», створення ситуації рефлексії власних думок, поглядів, психічних станів, почуттів, бажань.

Блок 1 (Підготовчий) – «Механізми саморегуляції та психічний стан як об'єкт пізнання і самовпливу» – включає тренінгові процедури, спрямовані на збагачення досвіду самопізнання, пробудження в учасників інтересу до власних психічних станів і механізмів саморегуляції, навчання вмінням ідентифікації станів та регуляторних процесів, які відповідають і не відповідають меті спортивно-змагальної діяльності юнаків-баскетболістів. Цей блок містить міні-лекції: Що таке саморегуляція та психічний стан? Види станів; Робота зі станом; Афірмація; Приклади хороших афірмацій. Використовуються вправи: «Мій образ»; «Хто Я»; «Судно, на якому я пливу»; «Сім характеристик»; «Мої фантазії»; «Аналіз сновидінь»; «Колір мого стану»; «Вправа з маркером»; «Самоспостереження»; «Дисоціація»; «Дисоціюване спостереження»; «Моя афірмація».

Блок 2 (Загальний) – «Розвиток і формування внутрішніх засобів корекції та впливу на свій психічний стан» – включає тренінгові процедури, що дозволяють сформулювати навички прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування, сенсорної репродукції образів і психорегулюючого тренування. Проводяться заходи для підвищення здатності контролювати тривогу, ефективно вирішувати труднощі, концентруватися на меті, незважаючи на обставини. Формується уявлення про психічну напруженість перед змаганнями як про необхідну умову прояву максимального потенціалу. Цей блок включає міні-лекції: Релаксація проти стресу; Покрокові інструкції для вироблення навичок абдомінального дихання; покрокові інструкції для швидкої м'язової релаксації; Покрокові інструкції для прогресивної м'язової релаксації в області рук, голови, середньої частини тулуба, ніг; Сутність призначення аутогенного тренування; Уявне відтворення рухів (про ідеомоторне тренування); Як впливати на будь-який психічний стан через образ; Покрокові інструкції для психорегулюючого тренування. Використовуються вправи: «Абдомінальне дихання»; «Прогресивна м'язова релаксація»; «Швидка м'язова релаксація»; «Релаксація без свідомої напруги»; «Сигнальна релаксація (поєднання словесного навіювання і абдомінального дихання)»; «Сеанс нервово-м'язової релаксації»; «Сеанс аутогенного тренування»; «Сеанс ідеомоторного тренування»; «Сеанс сенсорної репродукції образів»; «Сеанс психорегулюючого тренування».

Блок 3 (Специфічний) містить:

1) розвиток прийомів ефективного цілепокладання (розвиток здатності усвідомлювати власні потреби і мотиви; виділення і проходження основних етапів руху до кінцевої мети; формування здатності до диференціації витлумачених і реально діючих мотивів, мотивації і мотивування). Цей компонент блоку включає міні-лекції: Рекомендації з вибору цілей. Механізми й основні закономірності цілепокладання. Використовуються вправи: «Водіння сліпого»; «Господар бажань»; «Втілення бажань»; «Мотиви досягнення мети»; «Мої цінності»; «Плюси і мінуси наших проблем»; «Через два роки»; «Вийди з кола»; «Що я хочу насправді»; «Постановка цілей»; «Візуалізація досягнення мети»; «Внутрішній сигнальний»; «Фрустрація»; «Успіх».

2) розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів (навчання усвідомленню емоційних станів; навчання висловом емоційних станів; навчання регуляції емоційних станів; навчання зміні емоційних станів. Цей компонент блоку включає міні-лекції: Основи теорії емоцій, види емоцій; Раціонально-емотивна терапія А. Елліса; Ірраціональні й ірраціональні переконання; Принципи переформулювання ірраціональних переконань; Позитивні функції негативних емоцій; Міфи про кохання; Відмінності любові від залежності; Способи подолання депресії; Способи зняття психічного напруження; Алгоритм вираження і відображення почуттів; Роль музики в знятті психічної напруги; Відреагування страху смерті; Відреагування образи; Відреагування сорому; Відреагування відрази; Відреагування провини; Емоційне придушення; Емоційна трансформація. Використовуються вправи: «Лист»; «Вирішення проблеми»; «Когнітивна репетиція»; «Подолання»; «Усвідомлення емоцій»; «Позитивне тлумачення»; «Простежування старих почуттів»; «Приховані почуття»; «Порожній стілець»; «Способи подолання стресу»; «Релаксація»; «Підкреслення спільності»; «Підкреслення значущості»; «Вираз і відображення почуттів»; «Перебільшення»; «Ірраціональні ідеї»; «Мої судження»; «Раціональні ідеї»; «Подолати образу»; «Я повинен – я хочу»; «Війна»; «Я злюся ..., на мене зляться ...»; «Я ненавиджу ...»; «Протистояння агресії»; «Лист любові»; «Прийняття критики»; «Я боюся»; «Господар бажань»; «Робота зі страхами»; «Декатастрофізація»; «Життя і смерть»; «Візуалізація страху смерті»; «Хай живе депресія!»; «Список Робінзона»; «Подолання депресії»; «Рівень щастя»; «Усвідомлення сорому, провини та образи»; «Сором»; «Мені не соромно!»; «Секрет»; «Провина»; «Образа»; «Подолання образи»; «Що таке радість?»; «Храм радості»; «Приємні спогади»; «Захоплення»; «Насолода»; «Золоті ярилки»; «Любов як творіння»;

3) розвитку навичок і вмінь ефективної комунікації (формування здатності виявляти й ідентифікувати комунікативні детермінанти психічних станів; формування умінь опосередкованого впливу на свої стани через спілкування з іншими людьми). Цей компонент блоку містить міні-лекції: Прийоми заперечування заперечень; Теоретичні основи прийняття критики; Техніки психологічного самбо; конструктивне протистояння агресії; конструктивне реагування на гнів партнера; Любов і научіння любові; Права й обов'язки людини у взаємовідносинах з іншими людьми. Використовуються вправи: «Мовчазне знайомство»; «Довірче падіння»; «Емоційний стан партнера»; «Любов, сім'я, друзі»; «Комплімент»; «Подарунок»; «Все одно ти молодець ...»; «Броунівський рух»; «Свастика»; «Апокаліпсис»; «Спіраль»; «Передача почуттів по колу»; «Я відповідаю за тебе»; «Поплутані ланцюжки»; «Годування»; «Діалогічне слухання»; «Вирішення міжособистісного конфлікту»; «Колективний рахунок»; «Серденько»; «Вибір супутника життя»; «Прожити місяць»; «Побачити хороше в поганому ...»; «За і проти»; «Мої права»; «Конструктивна взаємодія з партнером»;

4) розвиток впевненості в собі як засобу досягнення оптимального стану та готовності до ефективних дій (зміцнення життєрадісності, впевненості в собі, в успіху справи та контрольованості подій). Цей блок включає міні-лекції: Як почуватися впевнена і невпевнена людина. Використовуються вправи: «Психогімнастика»; «Впевнена і спокійна увага»; «Хода»; «Усмішка»; «Постава і посмішка»; «Розмова по телефону»; «Так, ні»; «Впевнена, непевна і агресивна поведінка»; «Сила мови»; «Розтули кулак»; «Залізнична каса»; «Сон героя»; «Відповідальність».

Заклучна частина – призначена для усвідомлення особистісних змін, підведення підсумків роботи, збору інформації від учасників щодо міри реалізації їх очікувань від тренінгу.

Структура окремого заняття: 1) Вступна частина (створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил у роботі з групою, налагодження зворотного зв'язку «учасник – група» і «група – учасник», створення ситуації рефлексії. Для цього будуть проведені розминочні вправи, а також вправи на зняття психологічного бар'єру і створення атмосфери довіри в групі); 2) Основна частина (оцінка обізнаності щодо проблеми, її актуалізація, надання інформації та засвоєння знань, формування певних умінь і навичок. Виконання окремих тренінгових вправ); 3) Завершальна частина (підбиття підсумків роботи, оцінка отриманого досвіду, налаштування учасників на атмосферу повсякденного життя).

Наприкінці кожного заняття використовується «рефлексія заняття», де кожен учасник

може поділитися своїми враженнями, думками, почуттями і переживаннями. Основними «мішенями» такої рефлексії є: 1) інформація про себе (оцінка власної поведінки і психічного стану, які зміни відчуються, самопочуття, задоволеність від заняття); 2) інформація про інших (враження про оточуючих, хто з учасників «відкрився», став ближчим, зрозумілішим, чиї дії викликали симпатію, а чиї – роздратування); 3) інформація про ситуацію в групі загалом і стосовно занять (чи є зміни психологічної атмосфери в групі тощо).

Кожна вправа складається з трьох частин: 1) вступної, спрямованої на виявлення особливостей виконання конкретної вправи, окремих правил тощо; 2) основної, під час якої відбувалося виконання практичної частини вправи; 3) підведення підсумків (обговорення групою проблемних моментів виконання вправи, збору й узагальнення набутого досвіду, отримання зворотного зв'язку членами групи).

Висновки. Представлена у статті програма-тренінг складається з таких частин: вступної, трьох блоків і заключної.

Вступна частина направлена на створення сприятливих умов для роботи групи та кожного учасника тренінгу.

Перший (підготовчий) блок підпорядкований завданню пробудження інтересу групи до психологічних механізмів саморегуляції та власного психічного стану, збагачення досвіду самопізнання зазначених компонентів.

Другий (загальний) блок спрямований на формування навичок саморегуляції власного стану та підвищення здатності контролювати тривогу, ефективно вирішувати труднощі, концентруватися на меті, незважаючи на обставини.

Третій (специфічний) блок представлений чотирма компонентами – це 1) розвиток прийомів ефективного цілепокладання; 2) розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів; 3) розвиток навичок і вмінь ефективної комунікації; 4) розвиток впевненості в собі як засобу досягнення оптимального стану та готовності до ефективних дій.

Заклучна частина спрямована на підведення підсумків тренінгу й аналіз змін, які відбулися з учасниками.

Література:

1. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009. 311 с.
2. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 352 с.
3. Наконечный И.Ю. Развитие саморегуляции поведения подлітків під час навчально-тренувальних занять панкратіоном. Проблеми сучасної психології. 2011. № 12. С. 715–727.

4. Босенко Ю.М. Развитие навыков саморегуляции у высококвалифицированных стрелков. URL: <http://sportfiction.ru/articles/razvitiye-navykov-samoregulyatsii-u-vysokokvalifitsirovannykh-strelkov/>.
 5. Морозов О.С. Развитие навыка саморегуляции психических состояний у квалифицированных спортсменов. Спортивный психолог. 2014. № 3 (34). С. 44–48.
 6. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Лучиди Ф., Атаманова И.В., Тренькаева Н.А., Щеглова Э.А. Развитие навыков саморегуляции у спортсменов высших достижений. Сибирский психологический журнал. № 60. С. 130–147.
 7. Kolovelonis A., Goudas M. the development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: a review. Hellenic Journal of Psychology. 2013. Vol. 10. P. 193–210.
 8. Кузнецов О.І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2015. 198 с.
 9. Шаповалова В.С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2015. 234 с.
-

Рочняк А. Ю. Программа развития способности к саморегуляции у юношей-баскетболистов

В статье представлена программа-тренинг по коррекции и развитию саморегуляции юных баскетболистов. Были рассмотрены следующие компоненты структуры программы: продолжительность, основы построения программы (прикладные достижения и наработки отечественных и зарубежных авторов), цель и задачи, методические указания, приемы и методы, порядок работы в ходе отдельного занятия. Подробно описывается структура тренинга, которая состоит из вступительной части, трех основных блоков и заключительной части.

Ключевые слова: коррекция, развитие, саморегуляция, психическое состояние, тренинг, программа, юноши-баскетболисты.

Rochniak A. Yu. Development program of ability to self-regulation of young men – basketball players

This article presents the program of training on correction and development of self-regulation of young men – basketball players. The following components of the program structure were considered: the duration, the basics of the program construction (applied achievements and work results of domestic and foreign authors), the purpose and objectives, methodological instructions, techniques and methods, the procedure for working in a single occupation. The structure of the training is described in detail, which consists of the introductory part, three main blocks and the final part.

Key words: correction, development, self-regulation, mental state, training, program, young men – basketball players.

О. П. Сергєєнковадоктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті висвітлено результати дослідження особливостей емоційної сфери представників юнацького віку. Провідними джерелами емоційних переживань студентів зафіксовано навчання та спілкування з друзями. Встановлено, що переважаючим емоційним супроводом майбутніх фахівців є інтерес, спокій і нудьга. Виявлено тенденцію розповсюдженості особистісної тривожності та фрустрованості серед опитаних студентів.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційний супровід, юнацтво, студенти, тривожність, фрустрація.

Постановка проблеми. Юнацький вік правомірно позиціонується дослідниками психології розвитку як апогей становлення особистості. Одним із провідних аспектів психічного функціонування юнацтва є афективна сфера. Емоції та почуття, які переживають хлопці та дівчата, впливають на формування їх аксіологічної та світоглядної сфер, супроводжують процеси життєвого самовизначення.

Численні дослідження процесу формування емоцій і почуттів у юнацькому віці все ж не висвітлюють багатьох аспектів цієї проблеми, зокрема особливостей впливу афективної сфери юнаків на формування їх особистості. Не визначені психологічні чинники процесу формування афективної культури юнаків, що ускладнює розробку та застосування на практиці методів гармонізації афективного розвитку. Отже, актуальною постає проблема виділення та вивчення особливостей афективної сфери у процесі формування особистості в юнацькому віці.

Вітчизняні науковці схильні розглядати афективну сферу юнацтва у її взаємозв'язках з інтелектуальними, світоглядними та вольовими появами. Слушно підкреслюється, що емоційна сфера юнаків є більш стабільною, ніж підлітків. Молоді люди спроможні до саморегуляції своїх емоційних станів, ставлення до себе теж набуває більш стійкого позитивного змісту. Почуття, формуючись в узагальненому вигляді, поєднуються зі знаннями і виражають більш-менш стійкі світоглядні настанови. Тому цей віковий період також сенситивний до формування світогляду як системи стійких переконань [1, с. 233].

Вивчення дослідницею О.А. Столярчук проблеми переживання молодими людьми життєвого задоволення виявило переважання носіїв низького (40%) і середнього (38%) рівня. Причинами цього встановлено розповсюдженість професійно спрямованої й особистісної фрустрованості у студентів. Також кореляційний аналіз показав існу-

вання зв'язків між рівнем життєвого задоволення студентів і їх показниками готовності до саморозвитку, натомість відсутня кореляція між локусом контролю досліджуваних і їх рівнем життєвого задоволення [2, с. 290].

Ряд наукових досліджень вітчизняного психолога М.А. Кузнєцова присвячені проблемі впливу емоційної сфери особистості студента на успішність його навчально-професійної діяльності. Зокрема, у співпраці вченого з В.С. Шаповаловою було досліджено детермінацію та зміст студентських страхів. Вказані науковці наголошують, що існує група «наскрізних» студентських страхів, досить інтенсивно виражених протягом усього періоду професійного навчання, наприклад, страх іспиту, перспективи бути відрахованим, публічних виступів та ін., які відображають особливості перманентно діючих загроз самоповазі та Я-концепції студента. Велику питому вагу в цій групі страхів займають побоювання, зумовлені невизначеністю перспектив майбутньої професійної діяльності [3].

Також М.А. Кузнєцов і Я.В. Козуб підкреслюють зв'язок емоційних і інтелектуальних проявів студентів, наголошуючи, що прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» статистично підвищує ймовірність переживання захопленості, радості, натхнення і бадьорості студентів на заняттях, зменшуючи їх роздратованість [4, с. 16].

Метою статті є аналіз результатів дослідження парціальних аспектів емоційної сфери студентів як типових представників юнацького вікового періоду.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого практичного дослідження стала емоційна сфера представників юнацького віку у системі їх особистісних проявів. Досліджувані у кількості 132 осіб є студентами 1–2 курсів Київського університету імені Бориса Грінченка. Використання методики самооцінки значущості аспектів життя мало пропедевтичний характер щодо подальшого констатувального дослідження та було

зумовлене виявленням провідних джерел афективної сфери студентів як типових представників юнацького віку. Кількісний аналіз результатів використання цієї методики дозволив побудувати рейтинг життєвих цінностей опитаних, який поданий у табл. 1.

Якісний аналіз результатів засвідчує, що навчання, спрямоване на здобуття професії, займає вагомим місце у житті опитаних, що підтверджує друга рейтингова позиція цієї сфери. Цей факт узгоджується і з науковими твердженнями про навчально-професійну діяльність як провідну для юнацького віку. Однак, на нашу думку, значимість навчання сприймається студентами більше на раціональному рівні, ніж на емоційному. Натомість спілкування з друзями має для опитаних не прагматичний, а довірливо-інтимний характер. Цим і пояснюється домінуюча позиція цього аспекту життя у рейтингу.

Цікавим виявився факт суттєвої важливості взаємин юнаків із батьками (третя позиція рейтингу), що перевищує значущість романтичних стосунків для опитаних. Очевидно, батьки є не тільки джерелом фінансового забезпечення хлопців і дівчат, а й надають їм інформаційну та моральну підтримку. Втім, не знецінюється і роль стосунків із протилежною статтю у респондентів, оскільки ця сфера займає четверте місце.

Стан здоров'я відобразив середньостатистичні показники, оскільки у частини опитаних він займає домінуючі позиції, будучи оціненим у 9 чи й 10 балів, а дехто відвів йому скромне місце, позначивши 2, 3 чи 5 балами. У першому випадку, напевно, студенти вже мають проблеми з власним здоров'ям, тому і встигли оцінити його базову життєву цінність. Інші опитані допоки насолоджуються його наявністю, тому сприймають як даність, не переймаючись вагомістю хорошого самопочуття.

Заслуговує на увагу, що плани, задуми на майбутнє як життєвий аспект студентів не відобразилися у їх домінуючих цінностях (шоста позиція рейтингу). Ми тлумачимо цей факт через призму соціального статусу досліджуваних, у яких проблеми професійного вибору залишилися позаду, а перспективи завершення навчання та пошуку роботи – ще попереду.

Завершують рейтинг життєвих цінностей дещо суміжні аспекти – інтереси та відпочинок, на які, за словами опитаних, у них залишається надто мало часу, що й зумовлює їх невисоку значимість на цьому етапі життя.

Отже, результати дослідження значимих для юнаків аспектів життя виявили два пріоритети – спілкування з друзями і батьками та навчання. Виходячи з цього факту, ми надалі скористалися

Таблиця 1

Зведені дані результатів самооцінки значимості аспектів життя

№ з/п	Сфери життя	Середньо-арифметичний показник (у балах)	Рейтингова позиція
1	Навчання	8,41	2
2	Спілкування з друзями	8,58	1
3	Взаємини з батьками	8,30	3
4	Плани, задуми на майбутнє	7,36	6
5	Стан здоров'я	7,70	5
6	Романтичні стосунки	7,79	4
7	Інтереси та хобі	7,52	7
8	Дозвілля, відпочинок	6,94	8

Таблиця 2

Результати діагностики емоційного супроводу навчання

№ з/п	Назви емоцій	Середньо-арифметичний показник (у балах)	Рейтингова позиція
1	Інтерес	2,35	1
2	Тривога	5,54	5
3	Радість	6,09	8
4	Здивування	8,71	11
5	Сум	7,80	9
6	Задоволення	5,24	4
7	Гнів	9,70	13
8	Страх	8,09	10
9	Натхнення	5,73	6
10	Сором	10,0	14
11	Провина	8,73	12
12	Спокій	4,62	2
13	Нудьга	5,1	3
14	Захоплення	5,81	7

діагностичним методиками, які з'ясовують зміст і благополучність емоційного фону цих аспектів.

Предметом подальшого аналізу стало з'ясування емоційного супроводу навчання кожного опитаного юнака та загальних тенденцій щодо всієї вибірки. На підставі ранжування відповідей всіх опитаних можна визначити рейтинг базових емоційних станів, що відображено у табл. 2. У цілому має місце сприятлива тенденція переважання позитивних емоцій студентів на кшталт інтересу, спокою, задоволення.

Переважає емоцій інтересу, спокою та нудьги дає підстави для фіксації принаймні комфортного емоційного фону навчання, а те, що домінуючим виявився все-таки інтерес, свідчить про пізнавальну привабливість процесу навчання. Однак присутність нудьги на високій, третій, позиції рейтингу наштовхує на думку про непостійність пізнавального інтересу студентів у процесі їх університетського навчання. Привертає увагу і суттєва близькість у рейтингу антагоністичних емоцій «спокій – тривога» (друга та п'ята позиція відповідно), що вказує на наявність ситуацій у навчальному процесі студентів, що порушують їх емоційну рівновагу. Втім, пом'якшує ситуацію той факт, що емоція страху лише зрідка супроводжує навчання опитаних, про що свідчить її віддалене десяте місце у рейтингу. Тобто тривога не набуває загрозливого характеру і тим самим не здійснює деструктивного впливу, а швидше, навпаки, слугує стимулом.

Мають місце вияви творчості студентів, що засвідчує фігурування на шостій позиції емоційного стану натхнення, яке супроводжує їх креативні процеси. Поєднання означеного вище емоційного стану з інтересом стає підставою для продуктивної навчальної діяльності опитаних, що, в свою чергу, викликає переживання ними задоволення та радості (сьома та восьма позиції відповідно).

Емоції, що відображають суб'єктивно негативні ситуації під час навчання студентів – сум, гнів, провина, сором, – займають останні позиції рейтингу, що сигналізує про відсутність або ж незначний характер їх деструктивного впливу.

У значній кількості студентів спокій межує з нудьгою, перебуваючи на високих позиціях рейтингу (друга – третя), натомість натхнення замикає перший десяток, що є свідченням дещо індивідуального супроводу ними навчального процесу. Хоча позитивним є факт, що у тих-таки опитаних тривога є рідкісною емоцією, що виникає під час навчання, те ж саме стосується переживання страху.

Привертає увагу й така деталь, що має місце у частині відповідей: якщо у студента найвищі рейтингові позиції займає тандем «нудьга – спокій», то емоції радості та задоволення відсутні ближче до кінця першого десятка рейтин-

гового списку. Співставлення дозволило виявити дві стійкі тенденції розміщення емоцій щодо окремих студентів – поєднання позитивних емоцій типу задоволення, радості, захоплення; інтеграцію негативного емоційного супроводу на кшталт суму, тривоги, страху, провини. Тобто, у конкретного студента здебільшого вимальовується або картина позитивного емоційного супроводу навчання, або ж, навпаки, – негативні емоції є домінуючими у процесі здобуття професії.

У 59% опитаних студентів простежено тенденцію домінування позитивного емоційного супроводу навчання, у 19% респондентів переважає переживання негативних емоцій, інші опитані мають комбіноване їх поєднання.

Результати опрацювання даних наступної методики доречно розглядати з погляду як виявлення загальних тенденцій щодо всієї вибірки, так і індивідуального підходу до опитаних. Так, загальна картина діагностики рівня фрустрованості студентів, як щодо професійно спрямованої, так і щодо особистісної сфери, має в цілому благополучний характер: рівень фрустрованості опитаних у професійній сфері є дуже низьким (0,6 балів), показник фрустрованості в особистісній сфері сягає 1,4 балів, що відповідає низькому рівню.

Однак результати щодо окремих опитаних привертають увагу, оскільки, на благополучному тлі показників відсутності фрустрованості у 13% осіб, 69% – з дуже низьким рівнем та 9% – з низьким, все ж таки 9% студентів мають середній рівень фрустрованості, що потребує психологічної корекції (рис. 1).



Рис. 1. Розподіл носіїв рівнів фрустрованості професійної сфери (%)



Рис. 2. Розподіл носіїв рівнів фрустрованості особистісної сфери (%)

Таблиця 3

Зведені дані діагностики тривожності студентів

№ з/п	Рівень тривожності	Кількість носіїв (%)	
		Реактивна тривожність	Особистісна тривожність
1	Низький	12	6
2	Помірний	62	56
3	Високий	24	38

Таблиця 4

Кореляція показників реактивної й особистісної тривожності

№ з/п	Рівні тривожності		Кількість носіїв (%)
	реактивна	особистісна	
1	високий	високий	19
2	високий	помірний	6
3	високий	низький	0
4	помірний	високий	19
5	помірний	помірний	47
6	помірний	низький	6
7	низький	високий	0
8	низький	помірний	0
9	низький	низький	3

Ще складніше виглядає ситуація із фрустрованістю окремих студентів у особистісній сфері. Позитивно тлумачимо факт відсутності цього емоційного прояву у 6% опитаних, не викликає занепокоєння й значна кількість студентів, що виявили дуже низький і низький рівень фрустрованості (59% та 22% відповідно). Однак опрацьовані дані методики виявили 13% носіїв середнього рівня фрустрованості і 6% високого рівня.

Порівнюючи дані показників фрустрованості студентів у двох сферах – професійній та особистісній, – виявляємо, що більш травматичною є саме друга сфера.

Зазвичай фрустрація супроводжується підвищеною тривожністю, що здійснює деструктивний вплив на діяльність особистості. Втім, навіть відсутність стану фрустрації уможлиблює ситуації, коли особистість виявляє високий рівень тривожності, як ситуативно, так і постійно. Більше того, ці ситуації зустрічаються значно частіше, ніж вияви стану фрустрації особистості.

Використання методики виявлення реактивної й особистісної тривожності дозволило з'ясувати, чи сягає рівень тривожності студентів критичної позначки, щоб завадити гармонійному формуванню їх особистості. Цій ситуації відповідають показники високого рівня в межах діагностичної методики Спілбергера – Ханіна. Більшість опитаних належить до категорії носіїв помірної тривожності, як реактивної, так і особистісної (табл. 3). Водночас було виявлено значний відсоток студентів, що є носіями високого рівня особистісної тривожності.

На підставі кореляційного аналізу було встановлено наявність прямого зв'язку між рівнями реактивної й особистісної тривожності (табл. 4).

Зокрема, було встановлено, що для 19% опитаних студентів характерним є особливо несприятливе поєднання високого рівня тривожності як реактивної, так і особистісної. Тобто ці представники юнацтва сприймають мало не всі ситуації свого життя як потенційно небезпечні для власного «Я». Стільки ж опитаних на фоні помірної тривожності є носіями високого рівня особистісної тривожності. Це означає, що емоційний дисбаланс викликає навіть ситуація нашого діагностування. Водночас припускаємо, що саме ця ситуація стривожила 6% студентів, які, володіючи помірною особистісною тривожністю, продемонстрували високий рівень реактивної тривожності під час діагностики. Однозначно сприятливе поєднання низької тривожності за обома шкалами характерне лише 3% опитаних, однак позитивним є факт збігу помірної реактивної й особистісної тривожності у 47% опитаних.

Таким чином, діагностика рівня реактивної й особистісної тривожності дозволила констатувати наявність значної кількості студентів, показники яких виражають тенденції до невротизації. Співставлення даних цього тесту з означеними вище результатами методики визначення емоційного супроводу навчання підтверджує схильність багатьох студентів до високого рівня тривожності, пов'язаної з навчальними ситуаціями. Однак виявлений високий рівень тривожності, за результатами тесту Спілбергера – Ханіна, не завжди пов'язується з переживанням цього емоційного стану під час навчальних ситуацій, що говорить про наявність інших, альтернативних чинників надмірної тривожності студентів.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз проблеми формування та виявів афективної сфери юнацтва засвідчив схильність науковців розглядати її у рідчій взаємодії з іншими аспектами психіки особистості. Практичне дослідження виявило два провідні джерела переживання студентами емоцій і почуттів – навчання та спілкування з однолітками. Зміст навчально-професійної діяльності як провідної для представників юнацького віку детермінує різноманітний емоційний супровід, домінуючими виявами якого встановлено інтерес, спокій, нудьгу та задоволення. Значний відсоток опитаних є носіями професійної й особистісної фрустрованості, а також тривожності, що потребує коригувальних дій.

Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення взаємозв'язків афективної й аксіологічної сфер особистості студентів у динаміці їх фахового навчання.

Література:

1. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2011.
2. Столярчук О.А. Життєве задоволення як феномен емоційної сфери юнацтва. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання: тематичний випуск Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». Дод. 1 до Вип. 29. К.: Гнозис, 2013. Т. 4. С. 287–291.
3. Кузнецов М.А., Шаповалова В.С. Виды студенческих страхов и особенности их динамики. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2014. Вип. 49. С. 58–68.
4. Кузнецов М.А., Козуб Я.В. Специфика отношения к учению у студентов с преобладанием разных имплицитных теорий интеллекта и личности. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. № 2. – Ч. 1. С. 8–18.

Сергєєнкова О. П. Исследование эмоциональной сферы в юношеском возрасте

В статье отражены результаты исследования особенностей эмоциональной сферы представителей юношеского возраста. Ведущими источниками эмоциональных переживаний студентов зафиксировано обучение и общение с друзьями. Установлено, что преобладающим эмоциональным сопровождением будущих специалистов являются интерес, спокойствие и скука. Выявлена тенденция распространённости личностной тревожности и фрустрированности среди опрошенных студентов.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональное сопровождение, юношество, студенты, тревожность, фрустрация.

Serhieienkova O. P. The research of youth' emotional sphere

The results of research of youth' emotional sphere were representative in the article. The studying and communication with friends are documented as leading sources of emotional experiences of students. It was established, that interest, calm and boredom are prevailing emotions of future specialists' studying. The tendency of the prevalence of personal anxiety and frustration was revealed among the respondents.

Key words: emotional sphere, emotional support, youth, students, anxiety, frustration.

М. П. Тимофієвакандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та філософії
ВДНЗУ «Буковинський державний медичний університет»**О. І. Павлюк**кандидат політичних наук,
викладач кафедри психології та філософії
ВДНЗУ «Буковинський державний медичний університет»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Самооцінка є складним особистісним утворенням і належить до фундаментальних властивостей особистості. Завдяки включенню самооцінки в структуру мотивації діяльності особистість постійно співвідносить свої можливості, психічні ресурси з цілями і засобами діяльності. Відповідно до звичного цілісного сприйняття людини про єдність її почуттів, розуму і волі, прояви самооцінки можуть бути представлені емоційними, пізнавальними і вольовими формами. Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити психологічні особливості розвитку самооцінки у студентської молоді на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі. Результати проведеного дослідження демонструють, що студентам першого курсу притаманний середній рівень самооцінки з тенденцією до завищення, що засвідчує неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи.

Ключові слова: самооцінка, студентський вік, рівні самооцінки, адекватна самооцінка, рівень домагань, регулююча функція самооцінки.

Постановка проблеми. Самооцінка є складним особистісним утворенням і належить до фундаментальних властивостей особистості. У ній відбивається те, що людина довідується про себе від інших, і її власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей. Самооцінка є однією з форм прояву самосвідомості, оціночною складовою частиною «Я-концепції», афективною оцінкою уявлення індивіда про самого себе, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси «образу Я» можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. Розвиток самооцінки відбувається під час усього життя людини, і «саме орієнтири для самооцінки, закладені в дитинстві, підтримують самі себе протягом усього життя людини, і відмовитися від них надзвичайно важко» [3, с. 244].

Аналіз джерельної бази досліджень і публікацій показав, що у свій час до питання визначення, опису та дослідження самооцінки зверталися вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема здійснювалися дослідження самооцінки у структурі «Я-концепції» (М. Розенберг, Р. Бернс), у структурі самосвідомості (І.І. Чеснокова), у контексті концепції смислу «Я» (В.В. Столін), у структурі самоставлення (С.Р. Пантілєєв), як специфічної функції самосвідомості (Л.В. Бороздіна), як характеристики процесу самооцінювання (Р.С. Лазарус,

К.А. Сміт), а також таких основних процесів самооцінювання, як оцінка й емоція (Н. Емлер).

Особлива увага приділялася вивченню типів і рівнів самооцінки. Зокрема, А.В. Захарова розглядає основні параметри загальної і часткової самооцінки. Психологічні особливості і стратегії поведінки людей з високою і низькою самооцінкою, а також «плутану» Я-концепцію досліджує Р. Баумейстер. Дослідники Л.І. Божович та М.С. Неймарк поділяли самооцінку на адекватну та неадекватну і ввели поняття «афект неадекватності». Роль стабільності і рівня самооцінки у психологічному функціонуванні розглядав М. Керніс. Дослідники Дж. Трейсі, Р. Робінс поділяли самооцінку на залежну та незалежну, а характерні риси самооцінки, що визначають її незалежність і залежність, досліджував Дж. Крокер. Дослідник Дж. Блуштайн розглядав основні підходи до диференціації «сильної» і «слабкої» самооцінки та вивів модель оптимальної самооцінки. Канадський психотерапевт Н. Бранден ввів фундаментальну структуру самооцінки і базові типи самооцінки: висока/низька; та, що базується на почутті власної гідності, і та, що базується на відчутті власної компетентності. Рівні базових типів самооцінки розглядав у своїх дослідженнях С. Мрук.

Мета статті. Предметом нашого вивчення є особливості становлення самооцінки у студентському віці. Мета нашого дослідження –

теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити психологічні особливості розвитку самооцінки у студентської молоді на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі.

З метою вивчення особливостей становлення самооцінки у студентської молоді ми провели дослідження. Експериментальною базою був Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет». У дослідженні взяли участь 100 студентів (28 юнаків та 72 юнок), з них 46 особи – студенти 1 курсу та 54 осіб – студенти 3 та 4 курсів. Щоб виявити кількісне вираження рівня самооцінки у студентської молоді, було використано такі методики: методика дослідження самооцінки, запропонована С.А. Будасці (інтегрована Ю.Я. Кисельовим), та методика визначення рівня самооцінки Дембо – Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан.

Виклад основного матеріалу. Особливістю «Я-концепції» юнацького віку є підвищена чутливість до особливостей свого тіла і зовнішності. У юнаків і дівчат виробляються певні стандарти, ідеали, зразки «мужності» та «жіночності», які вони намагаються наслідувати в одязі, манерах, жаргоні. Часто ці еталони завищені або суперечливі, що породжує численні внутрішні конфлікти, підвищену тривожність, зниження рівня домагань, труднощі у спілкуванні, сором'язливість [1, с. 87].

У період пізньої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищого навчального закладу, початком трудової діяльності тощо. У цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самостверджуватися у професійній діяльності [4, с. 72].

Становлення ідентичності юної людини тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і на себе [5, с. 248].

Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки уявлень молоді про себе, розвиток її пізнавальних інтересів і соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба професійного становлення, самоствердження, суспільного визнання тощо сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все ваго-

мішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість.

У зрілому юнацькому віці становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутливішими серед яких є:

- потреба в соціальному визнанні й обмежені можливості її реалізації;
- потреба в самостійності та протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків;
- потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;
- потреба в розумінні і почуття самотності, відчуженості;
- потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору [2, с. 146].

Ми поставили собі за мету дослідити самооцінку у студентської молоді та її еволюцію на перших і на старших курсах навчання в університеті. Результати дослідження рівня самооцінки за методикою Дембо – Рубінштейн представлені на рис. 1. Опитувані оцінювалися за рівнем вираженості показників самооцінки і були розділені на 4 групи: низький рівень самооцінки характеризували бали від 0 до 44, середню самооцінку мали студенти, у яких рівень самооцінки коливався від 45 до 59, висока самооцінка відповідала балам 60–74, завищену самооцінку характеризували бали від 75 до 100. Крім того, «середня» і «висока» належать до реалістичної, тобто адекватної самооцінки.

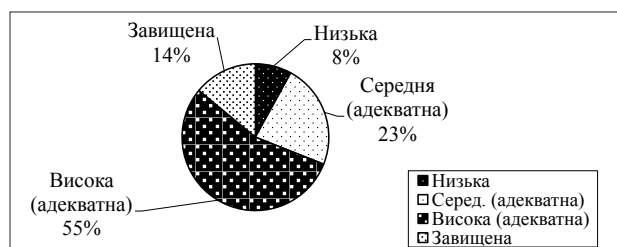


Рис. 1. Рівні самооцінки досліджуваних студентів

Виходячи з отриманих даних, можна відзначити, що, відповідно до методики Дембо – Рубінштейн, 55% студентської молоді мають високу самооцінку, яка належить за цією методикою до адекватної і засвідчує реалістичну самооцінку. Завищену самооцінку, яка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими, мають 14% студентів. Така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Середню самооцінку мають 23% студентів, що засвідчує її як адекватну та виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе з об'єктивними підставами цих уявлень. І 8% сту-

дентської молоді має низьку самооцінку, що вказує на недооцінку себе і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть приховуватися два абсолютно різні явища: справжня невпевненість у собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутність здатності і тому подібного дозволяє не докладати жодних зусиль.

Таким чином, 78% студентської молоді мають адекватну самооцінку за методикою Дембо – Рубінштейн, з них 55% мають високу, а 23% – середню самооцінку. Лише 8% студентів недооцінюють себе. І 14% опитуваних мають завищену самооцінку, що підтверджує їх особистісну незрілість і невміння правильно оцінити результати своєї діяльності.

Крім того, ми порівняли рівні самооцінки у студентів 1 та 3 курсів за методикою Дембо – Рубінштейн. Результати дослідження подаємо на рис. 2.

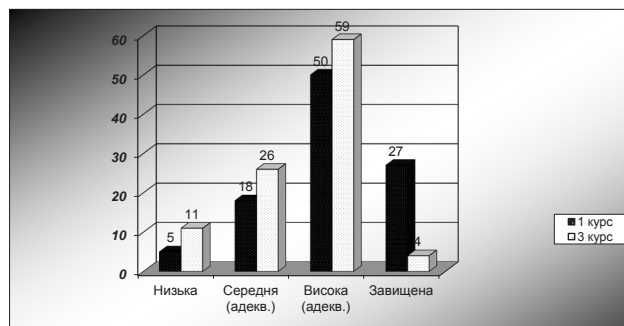


Рис. 2. Рівні самооцінки у студентів 1 та 3 курсів

Виходячи з отриманих даних, можна відзначити, що 1 курс має у 6 разів вищі показники завищеної самооцінки (27%), ніж 3 курс (4%). Швидше за все, підготовка та здача сесій у подальшому навчанні робить студентів більш чутливими до своїх помилок і невдач. Високий і середній показники адекватної самооцінки вищі у 3 курсу (59% і 26% відповідно), ніж у 1 (50% і 18%). У два рази нижчим у 1 курсу, порівняно з 3 курсом, виявився показник низького рівня самооцінки. Можливо, це є наслідком ефективного впливу негативного фактору на формування самооцінки за 3 роки навчання, що призвело до порушення позитивного ставлення до свого «Я».

Результати дослідження рівня самооцінки за методикою С.А. Будассі представлені на рис. 3. Опитувані оцінювалися за рівнем вираженості показників самооцінки і були розділені на 5 груп: низький рівень самооцінки характеризували показники від -1 до 0, занижену самооцінку мали студенти, у яких рівень самооцінки коливався від 0,01 до 0,3, адекватна самооцінка відповідала показникам 0,31–0,6, завищена – 0,61–0,85, високу самооцінку характеризували показники від 0,86 до 1.

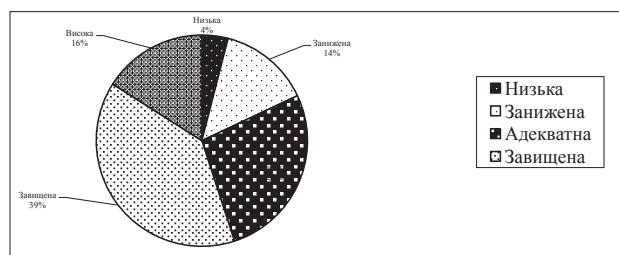


Рис. 3. Рівні самооцінки у досліджуваних студентів

Таким чином, виявлено, що у студентів переважає дещо завищена самооцінка (39% осіб) та адекватна (27%). Рівень самооцінки виражає ступінь реальних та ідеальних або бажаних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, почуття власної повноцінності. Студентів із високим рівнем самооцінки – 16%, це може свідчити про те, що вони мають високі досягнення, внаслідок цього в них підвищуються вимоги до себе. 14% студентів мають занижену та 4% – низьку самооцінку. Низька самооцінка може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності.

Крім того, ми порівняли рівень самооцінки студентів 1 та 3 курсів за методикою С.А. Будассі. Результати дослідження подані на рис. 4.

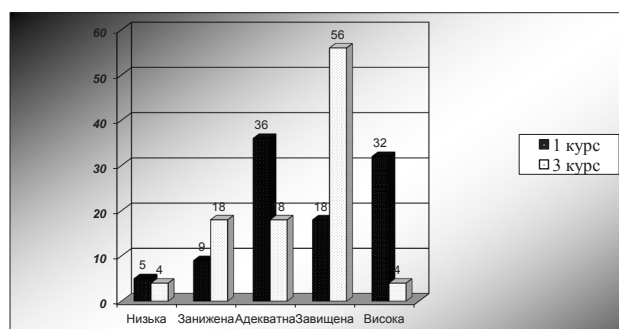


Рис. 4. Рівні самооцінки студентів 1 та 3 курсів

У студентів 1 курсу переважає адекватна самооцінка (36%), тоді як у 3 курсу вона представлена вдвічі менше – 18%. Адекватна самооцінка сприяє досягненню внутрішньої узгодженості. Також яскраво відрізняються показники рівня високої самооцінки у 1 курсу – 32%, у 3 – 4%. Крім того, у 3 курсу показники заниженого рівня вдвічі вищі (18%), ніж у 1 (9%). А показники низького рівня майже однакові – 5% у 1 курсу і 4% у 3.

Такі відмінності у самооцінці студентів 1 та 3–4 курсів свідчать про те, що самооцінку студента значною мірою визначають успішність процесу його адаптації як на етапі прийняття ним соціальної ролі студента (1–2 курси), так і на етапі прийняття професійної ролі (4–5 курси). Важливим моментом професійної адаптації особистості студента, яка починає відбуватися саме на 3 курсі, є

професійне самовизначення. Провідною характеристикою на цьому етапі навчання стає доміантність, яка описує прагнення особистості до самоактуалізації, та критичне ставлення до себе як суб'єкта обраного фаху.

Діяльність, що становить невід'ємний компонент самооцінки, виконує регулюючу функцію в самооцінці. Самооцінка є однією з ланок процесу саморегуляції діяльності та виступає тим утворенням у структурі особистості, яке піддається впливу ззовні. Таким чином, можна припустити, що регулююча функція самооцінки щодо діяльності проявляється у ряді напрямлень: вона впливає на вибір власних цілей людини, визначає характерні для неї емоційні та мотиваційні стани, багато в чому зумовлює характер оцінки та ставлення людини до досягнутих нею цілей. Проте неважко припустити, що й особливості протікання діяльності, її наслідки впливають на самооцінку індивіда [6, с. 420].

Висновки. Таким чином, як показав аналіз отриманих результатів, студентам притаманний середній рівень самооцінки з тенденцією до завищення (78% – за Методикою Дембо – Рубінштейн, 66% – за Методикою Будассі). У юнаків і юнок 1–3 курсів на перший план виступають взаємини у колективі, спілкування з товаришами, з дорослими, творча діяльність, громадська робота – все, що пов'язане з моральними проблемами і самоствердженням особистості. Вони володіють такими особистісними характеристиками, як впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками. Також спостерігається адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей.

Низький рівень самооцінки виявлений у 8% за Методикою Дембо – Рубінштейн та у 4% за Методикою Будассі, а високий рівень – у 14% за Методикою Дембо – Рубінштейн та у 16% за Методикою Будассі. На нашу думку, на ці дві категорії опитаних слід звернути більшу увагу, тому що спостерігається тенденція до усамітнення з тих чи інших причин, непорозумінь з оточуючими, невпевненість у своїх силах, знижений рівень домагань, проблеми у спілкуванні, навчальній діяльності.

Аналіз результатів за проведеними методиками виявив, що у студентів 1 курсу показники завищеної самооцінки (27% за Методикою Дембо – Рубінштейн та 32% за Методикою

Будассі,) у 6–7 разів більші, ніж у 3–4 курсів (4% за обома методиками), що засвідчує неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. Такі чинники, як три роки навчання у вищому навчальному закладі, високі вимоги до підготовки до практичних занять і до відповідей на семінарських у медичному навчальному закладі, екзаменаційна сесія, конфлікти в колективі, адаптація на 1 курсі та професійна адаптація на 3 курсі впливають на динамічну частину самооцінки студентської молоді. Дослідження також показали, що висока самооцінка першокурсників пластична і змінюється відповідно до реального стану справ – збільшується у разі успіху і знижується у разі невдачі, що може сприяти розвитку особистості, змушуючи докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати здібності і волю.

Література:

1. Гуменюк О. Соціальний формат розвитку Я-концепції. Психологія і суспільство. 2004. № 3. С. 82–90.
2. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків. Психологія і суспільство. 2009. № 1. С. 134–151.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М., 1973. 321 с.
4. Smith M.M., Sherry S.B., Mushquash A.R., Saklofske D.H., Gauthreau Ch.M., Nealis L.J. Perfectionism erodes social self-esteem and generates depressive symptoms: Studying mother-daughter dyads using a daily diary design with longitudinal follow-up. *Journal of Research in Personality*. 2017. № 71. P. 72–79. DOI: 10.1016/j.jrp.2017.10.001.
5. Tetzner J., Becker M., Kai Maaz. Development in multiple areas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*. 2017. № 41 (6). P. 704–713. DOI: 10.1177/0165025416664432.
6. Zemojtel-Piotrowska M.A., Piotrowski J.P., Maltby J. Agentic and communal narcissism and satisfaction with life: The mediating role of psychological entitlement and self-esteem. *International Journal of Psychology*. 2017. № 52 (5). P. 420–424. DOI: 10.1002/ijop.12245.

Тимофеева М. П., Павлюк О. И. Психологические особенности формирования и развития самооценки личности в студенческом возрасте

Самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности. Благодаря включению самооценки в структуру мотивации деятельности личность постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности. Цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально исследовать психологические особенности развития самооценки у студенческой молодежи на разных этапах обучения в высшем учебном заведении. Результаты проведенного исследования показывают, что студентам первого курса присущ средний уровень самооценки с тенденцией к завышению, что свидетельствует о неправильном представлении о себе, идеализированном образе своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела.

Ключевые слова: самооценка, студенческий возраст, уровне самооценки, адекватная самооценка, уровень притязаний, регулирующая функция самооценки.

Tymofieeva M. P., Pavliuk O. I. The psychological features of formation and development of personality self-esteem in the student's age

Self-esteem is a complex personality formation and refers to the fundamental personality traits of personality. By including self-esteem in the structure of activity motivation, the personality always correlate ones capabilities, mental resources with the objectives and means of practice. The present study aims to theoretically substantiate and experimentally investigate the psychological peculiarities of self-esteem development of students at different stages of studying at a higher educational institution. In order to reveal the quantitative expression of self-esteem of student youth, we use such empirical methods of study: the methodology of self-esteem assessment proposed by S.A. Budassi integrated by Y.Y. Kyseliov (Budassi Methodology) and the methodology for determining the level of self-estimation by Dembo – Rubinstein based on the modification of A. Paryhoshhan (Methodology of Dembo – Rubenstein). The research outcomes have shown that students, in most cases, have a middle level self-esteem with a tendency to exaggeration (78% – according to the Methodology of Dembo – Rubenstein, 66% – according to Budassi Methodology). The first year of study in university have the indicators of overestimating self-esteem (27% according to the Methodology of Dembo – Rubinstein and 32% according to the Methodology of Budassi) in 6–7 times higher than students of 3–4 courses of study (4% for both methods), which testifies the wrong idea of oneself, the idealized image of one's own personality and possibilities, one's value for others, the inability of the first year students to adequately assess their skills and overestimate their abilities. Such factors as three years of study at a university, high requirements for preparation for practical classes and workshops at a medical university, examination sessions, conflicts in the collective, adaptation on the 1st year of study and professional adaptation on the 3rd year affect the dynamic part of student self-esteem.

Key words: self-esteem, student age, levels of self-esteem, adequate self-esteem, level of aspiration, regulating function of self-esteem.

А. А. Чернов

здобувач кафедри педагогіки та психології
 Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
 практичний психолог
 Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»
 Полтавської міської ради Полтавської області

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ У СТРУКТУРІ СТАВЛЕНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті аналізується наявний нині теоретичний матеріал стосовно регулюючої ролі цінностей у структурі ставлень молодшого школяра, встановлюється взаємозв'язок між цінностями та ставленнями; робиться спроба довести їх взаємодоповнюючу роль у структурі особистості молодшого школяра. Нарис розкриває можливість співвіднесення морального розвитку особистості з її загальним психічним розвитком.

Ключові слова: атитюд, афективний компонент, цінність, ставлення, особистість, когнітивний компонент, поведінковий компонент, потреба.

Постановка проблеми. Перші в світі праці з соціальної психології пропонували визначати атитюд як гостре переживання особистістю цінності та не виділяли різниці між цінностями й атитюдами. Тобто, один теоретичний конструкт пояснювався через інший, що не тільки не вносить ясність до розгляду психічного феномену, але і, зазвичай, ускладнює аналіз вибраної частини соціально-психологічної реальності. З іншого боку, вікова та педагогічна психологія наполягає на послідовності і поступовості психічного розвитку та пошуків вікових закономірностей у розвитку індивіда, який завжди відбувається в соціальному середовищі. Більш того, саме соціальне середовище виступає неабиякою рушійною силою розвитку. Таким чином, проблема дорослішання школяра не може бути вирішена тільки з позиції внутрішнього дозрівання, вона напряду пов'язана зі зміною його ставлень, цінностей і діяльності. Оскільки вищеперераховані поняття є прямими індикаторами змін особистості, вони безпосередньо доступні спостерігачеві. Якщо виникнення цінностей можна зіставити з внутрішніми змінами, то виникнення нових ставлень завжди викликає зміну або ускладнення діяльності. Але для більш точного опису алгоритму соціально-психологічного становлення особистості нам необхідно визначити поняття та побудувати теоретичну модель вищеповисаних змін. Отже, в загальному вигляді проблема ролі та функцій цінностей у структурі ставлень молодшого школяра здатна теоретично внести уточнення в процес дорослішання молодшого школяра; у практичному вимірі – знайти надійні та доступні для спостереження індикатори змін і розвитку особистості.

І. Бех розглядав духовний розвиток особистості в сучасному освітньому середовищі [2]. А. Девятко теоретично обґрунтував можливість

переходу атитюду в ставлення за допомогою процесу об'єктивації [3]. О. Киричук та В. Романець запропонували вчинковий підхід до аналізу психічних явищ. Саме такий методичний принцип можна застосувати для розкриття процесу набуття особистістю ставлень і цінностей [11]. О. Лазурський, В. Мясичев, Ю. Приходько плідно досліджували проблему ставлень під кутом вікової та педагогічної психології, визначивши саме поняття ставлень, і вказали на їх здатність до регуляції психічних процесів і суспільної поведінки [6; 10; 14]. М. Сміт та Б. Ломов визначили трикомпонентну структуру ставлення. Останній теоретично відділив ставлення від атитюду та запропонував ознаки, за якими можуть бути визначені теоретично описані ставлення [1; 8]. Роль цінностей у процесі саморегуляції поведінки розглянули О. Леонтьєв, Т. Тітова, В. Столін, В. Ядов. Вчені вивчали проблеми утворення цінностей у особистості, їх ієрархічний порядок, взаємозв'язок між цінностями та мотивацією [7; 9]. Л. Виготський, Р. Павелків, Ж. Піаже, З. Фрейд – переліченим авторам належать фундаментальні праці з вікової та педагогічної психології [12; 13]. Цікавими нам здаються роботи В. Заїки, присвячені зміні у ставленнях соматично хворих дітей і трансформації ставлень дорослого, що опинився в складних життєвих обставинах [4; 5]. Вищезазначені автори розглядають проблематику психічного розвитку відповідно до своєї галузі знань.

Метою нашої роботи є побудова теоретичної моделі взаємозв'язку між ставленнями та цінностями з урахуванням надбань як вікової, так і соціальної психології. Досягнення вищепоставленої мети можливе через вирішення таких завдань:

1. Визначення ключових понять для кращого розуміння їх змісту. Пошук у цих поняттях спільного та відмінного.

2. Встановлення взаємозв'язку між поняттями цінності та ставлення.

3. Побудова теоретичної моделі функціонування цінностей і ставлень у структурі особистості молодшого школяра.

4. На основі теоретичного аналізу сформувані ревальвантні висновки й окреслені перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Цінність – між-дисциплінарна наукова категорія, що позначає об'єкти, властивості або ідеї, які мають значущість для людини, втілюють у собі ідеали, що є для особистості еталонами потрібного, надають сенс життя [15]. Цінності формуються в процесі засвоєння соціального досвіду (виховання) та проявляються в інтересах, настановах. Функція цінностей полягає в регуляції поведінки особистості в суспільстві. Існують класифікації цінностей, запропоновані М. Рокич, Ш. Шварц, М. Лапіним та С. Бубновою. Так, класифікація цінностей за М. Рокич розділяє цінності на дві великі групи за такими суттєвими ознаками:

– термінальні цінності (цінності-цілі) – значущі об'єкти соціальної дійсності, на які поширюються переконання особистості про те, що, на думку групи, вони не варті того, щоб їх прагнути;

– інструментальні цінності (цінності-засоби) – якості та способи дій, на які поширюються переконання особистості, що з погляду групи або суспільства вони варті того, щоб їх прагнути [9].

Класифікація М. Роткич була обрана з тих міркувань, що вона враховує соціальне середовище та залежно від нього розділяє цінності. Так, першим соціальним середовищем для людини є сім'я. Закономірно, що більшість цінностей, які будуть на початку поставлені як моральні настанови [13] (враховуючи послідовність морального розвитку, що запропонував Ж. Піаже), будуть прийняті особистістю у свій внутрішній світ і згодом набудуть ознак цінностей. Така послідовність розгляду питання дозволяє нам долучити до аналізу праці В. Ядова [19], яка присвячена диспозиції. Так, перша сфера, де реалізуються основні вітальні потреби, може бути співвіднесена з сім'єю окремо взятої особистості. Виникнення та засвоєння перших цінностей доцільно пов'язати з загальним психічним розвитком особистості, оскільки цілком можлива така позиція, коли дитині необхідні зовнішні регулятори її суспільної діяльності. Тобто, ситуація розвитку, коли дитина може робити щось разом із дорослим (за Виготським), не переходить у її внутрішній план, то так і залишається в форматі спільної діяльності. Багато авторів вказують на зв'язок між цінностями, сенсоутвореннями та саморегуляцією особистості (О. Леонтьев, Н. Непомнящая, В. Столін, Ж. Піаже та Л. Кольберг) та на прямий зв'язок між когнітивним і моральним розвитком особистості.

Вищезгадані автори погоджуються, що першим джерелом цінностей для дитини є дорослий, а першим інститутом соціалізації є сім'я. В. Ядов, С. Морріс та Е. Спрангер вказують на зв'язок між цінностями, мотивами та потребами. Спробуємо простежити цей взаємозв'язок.

Потреба – це сутнісна динамічна психічна сила, що проявляється як стан внутрішньої напруги, спонукаючи індивіда до цілеспрямованої активності для задоволення життєвоважливих функцій самозбереження та саморозвитку. [15] Потреби мають вроджений характер. Потреба має активуючу роль та, з одного боку, пов'язана з інстинктами (самозбереження), з іншого – може виступати рушійною силою соціальної поведінки (саморозвиток). Так, узагальнена цінність людського життя може бути напряму пов'язана із самозбереженням. На основі потреб виникають установки, які є автоматичними регуляторами поведінки. Установки визначають готовності індивіда до певної активності. Якщо потреба – це внутрішній стимул, то реалізація цього стимулу можлива через установку. Звичайно, якщо ми говоримо про прості вітальні потреби. Але задоволення будь-яких потреб відбувається в соціальному середовищі та може мати свій культурний зміст (правила поведінки за столом). Якщо враховувати ієрархію потреб, запропоновану А. Маслоу, то чим далі ми відходимо від біологічних потреб, тим більше нам необхідне суспільство для реалізації власного потенціалу (потреба в належності, прийнятті, самореалізації). Реалізація загальнолюдських потреб можлива лише через дотримання норм і прийняття цінностей того суспільства, в якому перебуває індивід та в якому прагне реалізуватися. Проводячи паралель із соціальною психологією, можна стверджувати, що дитина молодшого шкільного віку реалізує свої потреби в першій і другій сфері, за В. Ядовим, де першою сферою є сім'я, другою – шкільний клас. Навіть прості вітальні потреби можуть набути ознак цінності, якщо їх реалізація є ускладненою. Наприклад, ситуація голоду або війни, коли потреба в безпеці знаходиться під постійною загрозою. Вищенаведені ситуації об'єктивують потреби людини, вводять їх у план свідомості, примушують людину планувати та зважувати власні дії. І все ж люблячі батьки навіть в екстремальній ситуації ділитимуться (або навіть віддаватимуть) їжею зі своїми дітьми та навіть ціною власного життя намагатимуться гарантувати своїм дітям безпеку, що може свідчити про наявність жорсткої ієрархії цінностей особистості, з огляду на яку вже реалізуються потреби організму. У вищенаведеному прикладі цінності не тільки спрямовують поведінку, а й обмежують її.

Мотив – рушійна сила яка спонукає індивіда до дії, до боротьби за досягнення мети. Мотивами

дій є людські потреби, почуття, інтереси, усвідомлення необхідності діяти. Допускають, що в людини можуть виникати стани спонукання (потягу) без переживання й усвідомлення мотиву. Водночас діяльність може бути полімотивованою, тобто мати кілька мотивів [15]. Якщо потреби є вродженими, і дитина вже народжується з певним набором потреб, то мотив є набутиим у процесі розвитку. За даними Л. Божовіч, мотиви виникають у віці близько двох років і пов'язані з розвитком пам'яті. Мотив завжди напряму пов'язаний із потребою, але він не вичерпується нею і може бути представлений символічним замінником предмета. Наприклад, діти раннього віку в садочок беруть улюблену іграшку, що замінює присутність батьків, домовляються з батькам, коли вони їх заберуть та яка буде винагорода за хорошу поведінку в садочку. За О. Леонтьєвим, мотив може бути неусвідомленим, що наближає поняття мотивації до поняття атитюду. Атитюд – схильність суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки; атитюд має складну структуру та включає в себе ряд компонентів: схильність сприймати, оцінювати, усвідомлювати і, як наслідок, діяти стосовно соціального об'єкта певним чином [1]. Спробуємо визначити місце цінності в структурі атитюду. Так, якщо здійснення поведінки стосовно соціального об'єкта передбачає його оцінку, то така оцінка цілком може здійснюватися на основі вже набутої цінності. Л. Третстоун одним із перших запропонував оцінювати атитюди за допомогою шкал, де громадян просили оцінити своє ставлення до смертної кари. Його дослідження можна розглянути і з позиції цінностей, адже, з одного боку, це цінність життя злочинця, з іншого – це цінність суспільного порядку.

Теорія діяльності ставить поняття мотивації близько до поняття діяльності і пропонує теоретичну модель, яка враховує зміну видів діяльності залежно від віку дитини, а отже, ускладнення діяльності призводить до ускладнення мотивації, і навпаки [7]. Якщо ми говоримо про дитину дошкільного віку, то провідний тип діяльності, який викликає й інтерес, і мотивацію – ігровий. Задоволення цього мотиву пов'язане з дотриманням певних правил гри, що з часом можуть стати самостійними саморегулюючими новоутвореннями. Під таке визначення підходить поняття «цінність». Багато вчених (В. Боржик, А. Ручка та ін.) наголошують на тому, що цінності надають певну спрямованість поведінці особистості. Додамо до цього позицію, що цінності мають і певний обмежувальний характер та дозволяють індивіду діяти в рамках групи. Така думка є не особливо нашою. Поняття «групова норма» вводиться представниками школи «Нового погляду», а саме М. Шерифом. Однак вона стосується сприймання, але потенційно може зачіпати проблему групових

цінностей. Схожі думки висловлює К. Левін. Так, дитина, що має мотив вступити в ігрову взаємодію, повинна визнати суб'єктність всіх учасників ігрового процесу і, виходячи з цього, рахуватися з ними. Якщо вона буде керуватися виключно своїми потягами й егоцентризмом, то ризикує залишитися без партнерів по грі. За такого стану речей проявляється особистісний розвиток дитини, її зрілість чи інфантильність. У рекомендованих тестах для виміру шкільної готовності міститься тест на шкільну мотивацію за авторством М. Гінзбурга, за вибором мотиву цей тест оцінює особистісну зрілість дошкільника.

Д. Ельконін описав еволюцію дитячої гри [12], коротко її можна сформулювати так: чим старша дитина, тим більше правил і складніша гра. Якщо ми говоримо про дитину молодшого шкільного віку, то її провідною діяльністю є навчання, яке супроводжується принципово іншою, аніж гра, соціальною ситуацією розвитку, це накладає на школяра певні обмеження до своєї поведінки та певні вимоги стосовно взаємодії з оточуючими. Так, дитина дошкільного віку мала певний набір уявлень про школу та бажала ходити до школи (атитюд) і, приступаючи до шкільного навчання, вона випробовує власні уявлення на міцність (атитюд стає ставленням). Послідовність формування ставлень залежно від соціальних груп ми розглядаємо тут [18].

Ставлення – свідомий, вибірковий, заснований на досвіді зв'язок індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, який проявляється у діях, реакціях і переживаннях. Більш детально можливість емпіричного дослідження ставлення ми розглядаємо тут [17]. Перша програма дослідження ставлень, запропонована О. Лазурським та І. Франклом, включала такі види ставлень: ставлення до природи і до тварин; загальне ставлення до людей; статеве кохання; загальне ставлення до соціальних груп; ставлення до сім'ї; ставлення до держави; ставлення до праці; ставлення до матеріального стану та до власності; ставлення до зовнішніх норм життя; ставлення до моралі; ставлення до релігії та світогляду; ставлення до науки та до знання; ставлення до мистецтва; ставлення до самого себе [6]. Самі напрями дослідження ставлень, запропоновані вченими, передбачають наявність такого утворення, як цінність. Обґрунтуємо цю тезу тим, що деякі з вищеперерахованих ставлень можуть виділятися індивідом, а деякі відкидатися, тобто не мати для нього цінності. Така роль цінностей забезпечує вибірковість ставлень. Ставлення, на відміну від атитюду, передбачає, що у суб'єкта є певний досвід взаємодії з об'єктом соціальної дійсності. Визначення наполягає на вибірковості та свідомості ставлення, що значним чином індивідуалізує цей психічний феномен.

На думку Б. Ломова, ставлення мають трикомпонентну структуру, до якої входить: когнітивний, афективний і поведінковий компонент. Так, когнітивний компонент відповідає за знання людини про об'єкт дійсності, якого стосується ставлення. Розвиток когнітивного компоненту в емпіричному руслі нами розглянуто тут [16]; афективний компонент містить емоції, пережиті людиною у зв'язку з цим об'єктом (що може розглядатися в структурі ставлення як апеляція до минулого досвіду). У рамках афективного компоненту людина може переживати сильні почуття морального характеру. Афективний компонент може прояснити мотивацію моральної поведінки, в основі якої лежать цінності. Як згадувалося вище, перше визначення атитюду звучало як госте переживання суб'єктом цінності. Якщо теоретично поєднати між собою ставлення та цінності, то цінності належать до афективного компоненту ставлень і можуть викликати сильні почуття внаслідок того, що дитина вже з цим зустрічалася й узагальнила досвід як певну цінність. Поведінковий компонент – власне поведінка індивіда стосовно значущого об'єкта соціальної дійсності. Структура ставлення схожа до структури атитюду, запропонованої М. Смітом, але ставлення завжди має свідомий характер, на відміну від атитюду. Під час дослідження атитюдів виник цікавий парадокс (Р. Лап'єр), який полягав у невідповідності судження про соціальний об'єкт і реальної поведінки людей. Деякі автори (Д. Кац, Е. Стотланд) у критичному огляді експерименту Р. Лап'єра вказали на неузгодженість між всіма трьома компонентами ставлення, що і спричинило розбіжності між висловленими судженнями та реальною поведінкою людей. Щоб уникнути вищезгаданого парадоксу, досліднику в процесі аналізу ставлень потрібно врахувати всі три компоненти ставлення. Найбільш вдало це можливо здійснити в аналізі вчинку. Вчинковий підхід, запропонований В. Романцем [11], враховує реально здійснену поведінку, яка потребує активації як когнітивних, так і емоційно-вольових процесів, що унеможлиблює виникнення парадоксу Р. Лап'єра.

Б. Ломов запропонував вивчати ставлення за такими ознаками, як: модальність (позитивна, негативна чи нейтральна), інтенсивність (періоди спаду і періоди росту), широта (сукупність об'єктів або сторін діяльності, до якої ставиться суб'єкт), ступінь стійкості (ставлення мінливі або стійкі), домінантність (зв'язок ставлень із мотивами та цілями особистості), коригентність (внутрішня узгодженість всіх ставлень), емоційність (залежність ставлення від емоцій), узагальненість (наскільки ставлення є ситуативними або узагальненими), принциповість (проявлення ставлення є закономірним або ситуативним), усвідомленість

(якою мірою це ставлення представлене у свідомості) [8].

Вибірково запропоновані вченим ознаки стосуються і цінностей. Наприклад, модальність, стійкість, домінантність, узагальненість та принциповість вдало описують характеристики цінностей. Спробуємо проаналізувати за цими ознаками цінність для дитини молодшого шкільного віку власної сім'ї, враховуючи психологічні особливості віку. Так, модальність сім'ї для молодшого школяра позитивна (в переважній більшості). Цінність сім'ї є найбільш стійкою, оскільки це перший і незмінний протягом багатьох років інститут соціалізації дитини, домінантність можна інтерпретувати, як узгодженість між вихованням сімейним і вимогами школи. Узагальненість сприйняття сім'ї як цілісної системи, де кожен член має свої права й обов'язки, принциповість, стійке позитивне ставлення до своєї родини навіть за наявності кращих прикладів для зіставлення та порівняння. Навіть із такого поверхневого аналізу витікає, що цінність є невід'ємною складовою частиною ставлення, та, якщо в основі ставлення не закладено цінність, воно має яскраво виражений негативний характер. Враховуючи вікові особливості молодшого школяра, зазначимо, що виникнення в нього цінностей пов'язане з процесом засвоєння моральних настанов і норм, відсутність цінностей може розглядатися як прогалина виховання, а, отже, є недоліком розвитку.

Висновки. Процес особистісного розвитку індивіда пов'язаний із процесом його послідовного входження в малі та великі групи, для успішного процесу адаптації в цих групах індивіду необхідно зважати на прийняті в цих групах норми та правила. Так, засвоєння цінностей пов'язане не тільки з процесом соціалізації, а і з процесом зміни потреб і мотивів. Реалізація навіть найпростіших потреб відбувається в соціальному середовищі та пов'язана з рядом культурних аспектів (потреби немовляти взагалі реалізуються через дорослого, і така ситуація зберігатиметься певний час), шлях їх реалізації пов'язаний з роботою установок, що є несвідомим психічним процесом, але за ускладненої реалізації потреба може набувати ознак цінностей та реалізовуватися з огляду на ієрархію цінностей. Мотив, на відміну від потреб, є набутих психічним новоутворенням. Хоч мотивація і пов'язана з потребами, вона ними не вичерпується. Реалізація мотивів завжди відбувається завдяки соціальному середовищу, що призводить до орієнтації особистості на нові цінності, і під час взаємодії з ним ці цінності інтеріорізуються. Зовнішнім проявом засвоєних цінностей може служити атитюд як готовність сприймати соціальний об'єкт певним чином. Найвищим проявом цінностей є ставлення, оскільки ставлення вимагає залучення свідомості та певного індивіду-

ального досвіду особистості. Ставлення, в основі якого не лежить цінність, має яскраво виражений негативний характер, найвищим проявом ставлення щодо соціального середовища є вчинок, оскільки він потребує від суб'єкта певної особистісної зрілості та вимагає активного напруження всієї психічної діяльності. Перспективою подальшої роботи є емпіричне підтвердження висловлених у статті теоретичних положень.

Література:

1. Андреева Г.М. Практикум по социальной психологии / под. ред. И.С. Клеценой. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. К.: Академвиддав, 2012. 256 с.
3. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века. Калининград, 1999. 309 с.
4. Заїка В.М. Взаємозв'язок соматичного та психічного у дітей із гастроентерологічною патологією. Практична психологія та соціальна робота. № 4. 2007. С. 67–80.
5. Заїка В.М. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2015. 20 с.
6. Лазурский А.Ф., Франкл С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001. 300 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. М.: Педагогика. 1983. Т. 1. 392 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 439 с.
9. Моргун В., Тітов І. Основи психологічної діагностики. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009, 464 с.
10. Мясичев В.Н. Психология отношений. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 153 с.
11. Основи психології / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. К.: Либідь, 2002. 632 с.
12. Павелків О.П., Цигипало О.П. Дитяча психологія. К.: Академвидав, 2008. 431 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 405 с.
14. Приходько Ю.О. Генези провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис. ... док. психол. наук: 19.00.07. К., 1997. 407 с.
15. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник – довідник. К.: Каравела, 2012. С. 191–193.
16. Чернов А. Емпіричне дослідження когнітивного компоненту ставлення молодшого школяра до моральних настанов у структурі особистості молодшого школяра. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. № 6. С. 111–119.
17. Чернов А. Емпіричні підходи при дослідженні ставлення молодшого школяра до моральних настанов. Гуманітарний вісник. Переяслав-Хмельницького державного університету імені Григорія Сковороди. Т. 40. Вип. 1. С. 123–136.
18. Чернов А. Ієрархічна послідовність формування ставлення від народження до молодшого шкільного віку. Становлення та розвиток особистості в умовах інформаційної війни: XI щорічна науково-практична конференція. Київ: Таврійський університет, 2 березня, 2018. С. 173–176.
19. Ядов В. Саморегуляція і прогнозування соціального поведіння людини. Москва: ЦСПИМ, 2013. 376 с.

Чернов А. А. Место и роль ценностей в структуре отношений младшего школьника

В статье анализируется современный теоретический материал относительно регулирующей роли ценностей в структуре отношений младшего школьника. Устанавливается взаимосвязь между ценностями и отношениями, делается попытка доказать их взаимодополняющую роль в структуре личности младшего школьника.

Ключевые слова: *аттитюд, аффективный компонент, ценность, отношение, личность, когнитивный компонент, поведенческий компонент, потребность.*

Chernov A. A. The place and the role of the values in the structure of the attitude of the young pupil

The article analyzes the available theoretical material of the regulating role of the values in the structure of the attitude of the young pupil. The relationship between values and types of attitude is established, an attempt is made to prove their complementary role in the structure of the young pupil's personality. The essay reveals the possibility of correlating the moral development of the person with their general mental development.

Key words: *attitude, affective component, value, attitude, personality, cognitive component, behavioral component, need.*

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.5–056.42:159.98.61

І. П. Лисенкова

кандидат педагогічних наук, професор б. в. з.,
завідувач кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини
Вищого навчального закладу
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»»

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

У статті проаналізовано основні психологічні механізми розвитку емоційної сфери дітей. Емоційні стани впливають на оцінку ймовірності, вірогідності подій. Зміна емоційних станів приводить до появи альтернативних життєвих планів, так людина адаптується до життєвих несподіванок. Основний акцент зроблений на особливостях емоцій, почуттів, афектів та їхньому впливі на навчально-виховну діяльність даної категорії дітей.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційна сфера, дитина, психологія емоційної сфери.

Постановка проблеми. Останніми роками цікавість до проблеми емоцій і відчуттів як фундаментальної сфери психічного розвитку людини, як базису її душевного життя, як інтимно-смыслового прошарку свідомості значно виріс. Безумовно, це пов'язано з великими змінами в житті нашого суспільства, у науках про людину, що активно відкривають закриті раніше проблеми внутрішнього світу, свідомості, свободи, духовності, творчості тощо. Проте варто підкреслити, що ці базисні категорії, до яких сьогодні активно звертаються і психологи, і педагоги, ще не набули глибокого розкриття в самій психологічній науці. Лише останнім часом вони стають предметом серйозних теоретичних обговорень.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні психологічних механізмів розвитку емоційної сфери.

Виклад основного матеріалу. Емоційні стани впливають на оцінку ймовірності, вірогідності подій. Зміна емоційних станів приводить до появи альтернативних життєвих планів, так людина адаптується до життєвих несподіванок. Емоційні стани дають можливість використати більше або менше інформації, необхідної для виконання завдання [4, с. 220].

У психології розглядають базові емоції, з поєднання яких виникають складні психологічні стани та переживання. Базові емоції мають специфічну суб'єктивну або феноменологічну якість. На думку сучасного дослідника емоцій К. Ізарда, базовими є такі десять емоцій: інтерес – позитивна емоція, яка мотивує навчання, сприяє творчій діяльності, позитивно впливає на зацікавлення об'єктом інтересу; радість – максимально бажана емоція, є

радше продуктом дій та певних умов, ніж результатом прагнення пережити її, стан радості, пов'язаний із почуттям упевненості, власної значущості; здивування виникає під впливом несподіваних подій, сприяє звільненню від попередніх емоцій і спрямовує всі когнітивні процеси на об'єкт, що дивує; страждання – емоція, переживаючи яку, людина занепадає духом, відчуває самотність, жаль до себе; гнів – пов'язаний із мобілізацією енергії, відчуттям сили, хоробрості, впевненості в собі; відроза – викликає прагнення позбавитись якогось об'єкта, зумовлена фізичною або психологічною зношеністю цього об'єкта; презирство – може слугувати способом підготовки до зустрічі з небезпечним противником, пов'язане з почуттям власної переваги, це «холодна» емоція, яка веде до деперсоналізації тих, кого вона стосується (індивіда чи групи); страх – виникає під впливом інформації про реальну чи уявну небезпеку, пов'язаний із невпевненістю та поганими передчуттями; сором – викликає бажання сховатися, зникнути, може бути пов'язаний із почуттям неспроможності; провина – пов'язана із соромом, однак сором може з'явитися через будь-які помилки, а почуття провини виникає в разі порушень морального, етичного чи релігійного характеру в ситуаціях, коли суб'єкт відчуває свою особисту відповідальність за події [3, с. 221–222].

Фундаментальні емоції об'єднуються в стійкі групи та приводять до утворення певних афективних комплексів (тривожність, депресія, любов, ворожість), які властиві тій чи іншій особистості і є своєрідною рисою її психологічного характеру [1, с. 222].

Безумовно, феномен емоційної поведінки як предмет наукового психологічного (та ще експе-

риментального) дослідження – річ надзвичайно важка. Саме тут зазвичай не спрацьовують багато стереотипів експериментальних підходів, розроблених в інших областях психології. Надзвичайна динамічність і вислизаємість емоцій як психологічного феномена частково пояснюють труднощі так званого об'єктивного (експериментального) вивчення емоційної сфери людини, зокрема дитини: важко змодельювати потрібну ситуацію, викликати заплановану емоцію, утримати переживання протягом тривалого часу [2].

Є ще й інший чинник, що примушує сьогодні уважніше і шанобливо ставитися до емоційної сфери – чинник численних емоційних порушень у поведінці дітей і підлітків, що виявляються у вигляді різних симптомів і неклінічних форм захворювань, які належать до непатологічних форм пограничного характеру. Ці порушення виявляються у вигляді нестійкого настрою як емоційного тла дитини (збудливий або депресивний настрій), у вигляді особливостей характеру (акцентуація за типом дратівливої, гнівливої або надзвичайно солодкуватої і догідливої поведінки), у вигляді деяких соціально неприйнятних потягів і залежностей (крадіжка, наркозалежність, ігromанія тощо). Емоційні порушення в дітей (а саме вони спричиняють найбільше звернень у психологічну консультацію) можуть бути різного ступеня тяжкості. Вони можуть свідчити про захворювання (у вигляді неврозу, психопатії, шизофренії тощо), що починається, а можуть виявлятися в непатологічній формі, проте істотно ускладнювати виховання [5].

Точна і глибока діагностика цих симптомів, корекція і прогноз розвитку дітей із такими симптомами мають величезне значення для здоров'я дитини і її життя, а також для життя всієї сім'ї. Отже, з огляду на зазначені проблеми, основні завдання психології емоцій полягають в такому:

- уточнення ролі емоцій для всього перебігу психічного розвитку дитини, особливо в період дошкільного та молодшого шкільного віку;
- розкриття ролі емоцій як найпотужнішого інструмента виховання і навчання дитини;
- пошук методів, прийомів, техніки управління розвитком емоційної сфери дитини, а також корекції і профілактики емоційних порушень у дітей, тобто завдання психотерапевтичного і психотехнічного характеру.

Доводиться стикатися з різними поглядами на природу і значення емоцій. Одні дослідники вважають, що в межах науки про поведінку можна взагалі обійтися без поняття «емоція». Так, E. Duffy, як і багато інших науковців (наприклад, D. Lindsle), вважає, що поведінкові проблеми простіше пояснювати за допомогою понять «активація» (“activation”) або «збудження» (“arousal”), які не такі аморфні, як терміни, що стосуються

емоційної сфери. S. Tomkins, C. Izard стверджують, що емоції утворюють первинну мотиваційну систему людини. Деякі дослідники розглядають емоції як короткочасні, скороминучі стани, тоді як інші переконані в тому, що люди постійно перебувають під впливом тієї або іншої емоції, що поведінка й афект – нерозривні. Деякі вчені вважають, що емоції руйнують і дезорганізують поведінку людини, що вони є основним джерелом психосоматичних захворювань. Інші ж автори, навпаки, вважають, що емоції відіграють позитивну роль в організації, мотивації і підкріпленні поведінки.

Деякі дослідники зводять емоції до вісцеральних функцій, до прояву діяльності структур, іннервованих вегетативною нервовою системою [9, с. 3–10]. Інші ж підкреслюють важливість зовнішніх, зокрема мімічних, проявів емоцій, акцентують увагу на ролі соматичної нервової системи, тобто тієї частини нервової системи, яка піддається довільному контролю [7, с. 457–472].

Більшість психіатрів і психологів-клініцистів розглядають різні види психопатології і порушення адаптації як «захворювання емоційної сфери» [8]. З іншого боку, O. Mowrer, наприклад, стверджує, що психопатологія і дезадаптація спричиняються не емоційними розладами, а порушеннями мислення, настанов і поведінки. Деякі вчені виходять з того, що емоції повинні бути підпорядковані когнітивним процесам (і розуму), вони розглядають порушення цієї субординації як ознаку неблагополуччя. Інші, навпаки, вважають, що емоції виступають у ролі пускових механізмів когнітивних процесів, що вони породжують і спрямовують їх (тобто управляють розумом) і що головне, чим варто цікавитися дослідникам, це питання про якість та інтенсивність цих емоцій [10].

Є думка, що людина може уникнути психопатологічних розладів, вирішити багато особистих проблем, якщо просто відмовиться від неадекватних емоційних реакцій, тобто підпорядкує емоції жорсткому контролю свідомості. Згідно з іншими уявленнями, кращим засобом у такому разі є вивільнення емоцій для їх природної взаємодії з гомеостатичними процесами, драйвами (drives), когнітивними процесами і руховими актами.

Одними з перших важливу роль емоцій у поведінці людей зазначили R. Leere, провідний фахівець із теорії особистості, і O. Mowrer, видатний фахівець із психології навчання. O. Mowrer стверджував, що «емоції є одним із ключових, фактично незамінних чинників у тих змінах поведінки або її результатів, які ми називаємо «навчанням»» [11, с. 307]. O. Mowrer повинен був визнати порочність загальноприйнятого для західної цивілізації недовірливого і презирливого ставлення до емоцій та їх приниження перед інтелектом (розумом, логікою). «Якщо представлені міркування правильні, то емоції надзвичайно важливі для самого

існування живого організму і зовсім не заслуговують на таке зіставлення з «розумом» [11, с. 307].

Роботи окремих дослідників, як-от G. Dumas, J. Fulcher, F. Goodenough, J. Thompson, I. Eibl-Eibesfeldt, демонструють, що природжені способи емоційної експресії ідентичні в сліпих і зрячих дітей, проте експресивність емоції сліпонародженого з віком збіднюється. Цю тенденцію можна пояснити саме сліпотою, незадіяністю очей, оскільки для емоційної виразності вкрай важливі саме рухи очей, мімічні механізми погляду.

Незважаючи на те, що W. McDougall у своїй теорії вказав на тісний взаємозв'язок емоцій і вольової активності (conation), а його і З. Фрейда роботи заклали фундамент для вивчення взаємозв'язків між емоціями, мотивацією і поведінкою, одна з найбільш серйозних проблем психології полягає в тому, що більшість теорій особистості, теорій поведінки і теорій емоцій мало зв'язані між собою. Характерним є той факт, що автори багатьох теорій особистості навіть не згадують проблему емоцій. Зазвичай вони вживають те або інше поняття, пов'язане з мотивацією, але водночас вкрай рідко розглядають емоції як мотиваційні змінні. Дослідники емоцій також зазвичай аналізують лише один або декілька складників емоційного процесу – його нейрофізіологічний, експресивний або феноменологічний компоненти. Водночас вони, за рідкісними винятком (наприклад, M. Tompkins), майже не співвідносять свої дані з даними теорій особистості і теорій поведінки.

У своїй роботі Х. Льюїс розкриває позитивне значення сорому, показує, яке велике значення має він для підтримки відчуття власної гідності, самоповаги й емоційних зв'язків людини. Виявлені нею відмінності в прояві емоцій сорому і провини підкріплюють її ідею про те, що сором як афектний стан Супер-Его відіграє важливу роль у розвитку депресії й істерії, а провинна викликає obsesivні розлади і параною. Крім того, Х. Льюїс висуває гіпотезу про наявність значних статевих відмінностей в емоційній сфері, припускає, що жінки, на відміну від чоловіків, частіше відчувають емоцію сорому, саме тому більш схильні до депресії й істерії.

Вимірювальний підхід: збудження, активація і шкалування емоцій. Н. Spencer серед перших почав розглядати емоції (відчуття) як вимірну частину свідомості. W. Wundt, який розвинув цю традицію, запропонував описувати емоційну сферу свідомості через оцінювання її за допомогою трьох вимірювань: задоволення – незадоволення, розслаблення – напруга і спокій – збудження. Надалі ці критерії були використані R. Woodworth і H. Schlosberg у низці досліджень емоційної експресії.

Емоції як організмичне збудження. E. Duffy, що ґрунтується на концепціях Н. Spencer і W. Wundt,

вважає, що вся поведінка може бути пояснене в термінах єдиного феномена – «організмичне збудження». Це поняття має очевидну схожість із вундтовським вимірюванням розслаблення – напруга. E. Duffy стверджує, що поведінка варіабельна лише щодо двох векторів, які вона називає спрямованістю й інтенсивністю. Спрямованість поведінки визначається E. Duffy у термінах вибірконості відповіді, вибірконості, заснованої на очікуваннях, цільовій орієнтації організму і на взаєминах між стимулами, які сприймаються. Індивід або підкоряється ситуації, або уникає її залежно від її значення – спонукального або загрозового. E. Duffy проводить аналогію між своїм розумінням спрямованості, або «відповіді на взаємини», і «когнітивними картами» E. Tolman або «сигнальними функціями» D. Hebb. Другу характеристику поведінки – інтенсивність – E. Duffy визначає як наслідок загальної збудливості організму або як мобілізацію енергії, а мірою інтенсивності вважає «кількість енергії, вивільненої з тканин організму» [13, с. 17]. За E. Duffy, емоція – лише крапка або сукупність крапок на шкалі збудження, тому для дискретних різновидів емоцій в її теорії немає місця, а про варіабельність емоції можна говорити лише з погляду інтенсивності. Незважаючи на те, що ідеї E. Duffy належать до того теоретичного напрямку, який був схильний виключити емоційні явища із психологічної теорії й експериментальних досліджень, її концепція підготувала ґрунт для теорії активації, а та, у свою чергу, сприяла нинішньому розквіту досліджень взаємодії мозку і поведінки.

Висновки. У психологів, як і у філософів і педагогів, немає єдиної думки щодо ролі емоцій у житті людини. Так, деякі з них вважають розум характеристикою істинно людського в людині та стверджують, що сенсом людського існування повинна бути саме пізнавально-інтелектуальна діяльність. У нашому суспільстві, та не лише в нашому, людина, почавши вчитися в ранньому дитинстві, продовжує свою освіту протягом дорослішання до досягнення зрілості; самоосвіту найчастіше розуміють як процес знайомства з фактами й оволодіння теоріями, як процес накопичення інформації. Але інші вчені, незважаючи на захопленість процесом пізнання, незважаючи на те, що інтелект став їхнім знаряддям виробництва, а наука – долею, все ж таки схильні відносити людину до розряду істот емоційних або, можливо, емоційно-соціальних. На їхню думку, сам сенс нашого існування має афектну, емоційну природу: ми оточуємо себе тими людьми і речами, до яких прив'язані емоційно. Вони стверджують, що навчання через переживання (як в особовому, так і в соціальному плані) не менше, а мабуть, і більше важливе, ніж накопичення інформації.

Література:

1. Божович Л. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 252 с.
2. Волкова Н. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
3. Изард К. Психология эмоций. СПб., 1999. 464 с.
4. Кулагина І., Колюцький В. Вікова психологія: повний життєвий цикл розвитку людини: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. М.: ТЦ «Сфера», за участю «Юрайт», 2002. 464 с.
5. Лебединская К. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1989.
6. Лебединская К. Задержка психического развития у детей. Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
7. Лебединская К. Клиническая характеристика задержки психического развития. Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. Задержка психического развития и пути её преодоления / под ред. Т. Власовой. Москва, 1976.
8. Лебединская К. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974.
9. Лебединская К. Проблема акцелерации и «трудные дети». Дети с отклонениями в поведении. М., 1970.
10. Психиатрия детского возраста / под ред. В. Ковалёва. М., 1995.
11. Сухарева Г. Лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974. 320 с.
12. Ярослав Н., Никоненко О. Психологія молодшого школяра. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 166 с.
13. Voltmer K., Salisch von M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. In Learning and Individual Differences. 2017. Volume 59. P. 107–118.

Лисенкова И. П. Исследования психологических механизмов развития эмоциональной сферы

В статье проанализированы основные психологические механизмы развития эмоциональной сферы детей. Эмоциональные состояния влияют на оценку вероятности, достоверности событий. Изменение эмоциональных состояний приводит к альтернативным жизненным планам, так человек адаптируется к жизненным неожиданностям. Основной акцент сделан на особенностях эмоций, чувств, аффектов и их влиянии на учебно-воспитательную деятельность данной категории детей.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональная сфера, ребенок, психология эмоциональной сферы.

Lysenkova I. P. Research of psychological mechanisms of emotional sphere development

The main psychological mechanisms of children's emotional development are analyzed in the article. Emotional states influence the estimation of probability, probability of events. Changing emotional states leads to alternative life plans, so people adapt to life's unexpected. The main emphasis is done on the peculiarities of emotions, feelings, affects and their influence on the educational activities of this category of children.

Key words: emotions, feelings, emotional sphere, child, psychology of emotional sphere.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.9.01

К. В. Балабанова

ад'юнкт кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

АНАЛІЗ ПРЕДСТАВЛЕНOSTІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ НА ПЕРВИННОМУ ЕТАПІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено результати проведеного аналізу представленості структурних компонентів життєздатності в майбутніх рятувальників на первинному етапі їх професійної підготовки. Встановлено недостатню представленість у них «Здатності до саморегуляції» та «Усвідомленості життя», що вказує на необхідність розроблення психотренінгових програм, спрямованих на розвиток цих структурних компонентів як важливих детермінантів життєздатності курсантів.

Ключові слова: життєздатність, структурні компоненти, курсанти, фахова підготовка, рятувальники.

Постановка проблеми. Проблема життєздатності особистості сьогодні стає однією із центральних у психологічних дослідженнях з погляду ефективності професійної діяльності, професійної та життєвої самореалізації. Її наукове розв'язання відображає прагнення людини бути активним творцем власного життя, самовизначатися у світі на основі усвідомлення себе та свого життєвого потенціалу. Саме поняття «життєздатність» є порівняно новим. Більшість дослідників цього феномена вважають, що поняття «життєздатність» відображає адаптивність людини, здатність її до саморегуляції, саморозвитку, спроможність долати труднощі та кризові стани. Значну цінність у дослідженні проблеми життєздатності мають праці таких учених, як: К. Абульханова-Славська, О. Рильська, О. Леонтєв, С. Максименко. У процесі розгляду життєздатності як соціально-психологічного механізму самоздійснення особистості, більшість дослідників доводить, що саме здатність до саморозвитку та психічної саморегуляції людини вирішально впливають на успішність самореалізації та задоволеність власним життям.

«Життєздатність» як наукове поняття активно досліджується з 1970-х рр. у таких галузях, як управління системами, природничими та людськими ресурсами. З поступовим поширенням у громадських і соціальних науках концепції життєздатності постають об'єктами вивчення в області соціальної психології, аналізуються під час розроблення національних і регіональних стратегій розвитку, враховуються в охороні здоров'я, у сфері національної безпеки, тобто в тих галузях, де йдеться про життєздатність систем [1].

У філософських науках цей термін вперше вжито А. Богдановим, автором концепції історично першої найбільш відомої загальної теорії систем [2]. Автор розглядав життєздатність людини як таку, що має системний характер і для досягнення динамічної стійкості розвитку людини в середовищі безперервно пристосовує частини системи одну до одної. Під час дослідження феномена життєздатності людини А. Богданов вживає поняття «життєздатність» для визначення динамічної стійкості розвитку системи в середовищі, водночас часто поняття «життєздатність» і «стійкість» ним використовуються як синоніми.

Філософ і соціолог О. Ахїєзер під час розроблення концепції виживання розглядає «життєздатність» як категорію, що синонімічна категорії «відтворення», тобто здатність суб'єкта відтворити себе, свою культуру, свої відносини всупереч нескінченного потоку небезпек [3, с. 59–60].

В інших дослідженнях життєздатність розглядається як ресурс або потенціал. Однак у поняття «ресурс» вкладається різний зміст. Одним із таких змістів може бути категорія «людський капітал». До неї відносять основні чотири складники: життєздатність (визначається соматичним і психічним здоров'ям та здатністю до саморегуляції); працездатність (в основі – професійно важливі якості); здатність до навчання (набуття нових знань, навичок і вмінь) і здатність до інновацій (психологічна стійкість та адаптивність). Розкриваючи феноменологію цього поняття, зазначимо, що є безліч підходів до визначення людського капіталу. Деякі автори вважають, що людський капітал – це сформований людиною в результаті інвестицій і накопичень певний запас фізичного здоров'я,

знань, навичок, умінь і мотивацій, моральних і культурних цінностей, який використовується в тій чи іншій сфері [4]. Більш переконливим є погляд на ресурси як міру вияву особистісного потенціалу Д. Леонтєва. Науковцем теоретично показано відповідність ресурсів людини складникам особистісного потенціалу, який визначає, наскільки психологічне благополуччя й якість життя людини залежать від неї самої, а не від сприятливого збігу обставин [5]. У психологічних концепціях представлені ідеї про синергічну, самоорганізуючу природу життєздатності, самоактуалізації та самореалізації особистості (А. Махнач, 2007 р.; M. Bernard, 2003, 2004 pp.; S. Kobasa, 1982, 1984 pp.; S. Maddi, 1994, 2006 pp.)

В англійських наукових джерелах термін «життєздатність» вживається як синонім терміна "resilience" (походить від латинського "resili"), який буквально перекладається як «гнучкість», «пружність», «еластичність», «стійкість» (до зовнішніх впливів) і як здатність швидко відновлювати здоровий фізичний і душевний стан.

В інших роботах зазначено, що життєздатність може проявлятися як реакція на стресогенні події, загальним механізмом якої є ініціювання процесів збереження стабільності існування людини (B. Turner, 1994 р.).

У складні, переломні, кризові періоди від людини потрібні особливі якості, серед яких і життєздатність. Розгляд життєздатності в контексті вирішення життєвих завдань дозволяє розширити сферу її функціонування, обмежену впливом ситуацій, що характеризуються тією чи іншою екстремальністю. Мається на увазі те, що більшість досліджень життєздатності концентруються на вивченні цього феномена у важких життєвих ситуаціях. Однак людина може бути недостатньо життєздатною і у звичайних, неекстремальних умовах. Це і вирішення завдань повсякденного життя, соціального та професійного буття, встановлення міжособистісних контактів або вирішення завдань щодо внутрішнього світу людини. Нездатність своєчасно встановити й ефективно вирішити ці завдання, невміння вибудувати їхнє ієрархічне співвідношення та значущість в окремі життєві періоди призводять до того, що особистість втрачає цінність самого життя та прагнення до саморозвитку. Сьогодні в науковій літературі наводиться багато фактів, які свідчать про зниження рівня особистісної безпеки та рівня захищеності людини. Ситуації фізичного насилля, терористичних загроз, техногенних та екологічних катастроф стають звичними атрибутами сьогодення як у побутовій, так і в професійній сферах.

Мета статті – вивчення психологічних особливостей життєздатності майбутніх рятувальників на первинному етапі їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на наявність окремих досліджень, в яких розглядаються різні аспекти зазначеної вище проблеми, необхідно підкреслити, що недостатньо висвітленими сьогодні залишаються питання вивчення структурних складників життєздатності людини. Особливо цікавими є дослідження специфіки життєздатності в майбутніх рятувальників як важливого складника їхньої професійної спрямованості. На наш погляд, саме життєздатність осіб ризиконебезпечних професій визначає подальші траєкторії їхнього особистісного та професійного розвитку, і дослідження її має надзвичайну актуальність.

Гіпотезою дослідження є уявлення про те, що життєздатність майбутніх рятувальників – це системне утворення, в якому поєднуються здатності особистості до адаптації, саморегуляції, саморозвитку й усвідомленості життя, що становить основу їхньої професійної підготовки та забезпечує високу ефективність їхньої професійної діяльності.

Завдання дослідження полягало у вивченні особливостей прояву компонентів життєздатності в курсантів на первинному етапі їхньої фахової підготовки.

За даними О. Рильської, життєздатність важливо розмежовувати в контексті дослідження у вузькому сенсі (коли враховується лише один із можливих змістів мотиваційно-сміслової регуляції діяльності, а професія є лише ресурсом для самоздійснення) та в широкому – як проєкцію системи життєвих домагань у професійне життя (коли професія є самостійним виміром особистісного самоздійснення в контексті життєтворчості) – суб'єктного ставлення до власного майбутнього.

Саме суб'єктний характер взаємодії особистості із професійною реальністю в контексті творчого реконструювання суб'єктивної перспективи професійного й особистісного зростання визначає усвідомлення людиною себе як професіонала [6].

Під час розгляду особливостей життєздатності майбутніх рятувальників та місця їхніх життєвих і професійних домагань у процесі навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) ДСНС України зазначимо, що важливим етапом становлення особистості є період оволодіння професією. Під час навчання у ВНЗ курсанти перебувають на важливому етапі життєвого шляху: професійного навчання, професійної підготовки [7; 8].

У контексті досліджень професійного становлення майбутніх рятувальників цей етап повинен забезпечити цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь, формування цілісних уявлень про професійне середовище, наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності, розвиток її операційної основи.

Погоджуємося з позицією О. Кудерміної, яка наголошує на важливій ролі ВНЗ у підготовці та формуванні професіонала будь-якої спеціальності. Зауважимо, що під час цілеспрямованого засвоєння системи професійних знань, практичних умінь та навичок відбувається становлення суб'єкта професійної діяльності з розвиненими професійно важливими якостями та професійно орієнтованими психологічними структурами особистості [9].

Безумовно, феномен життєздатності складний за своєю структурою, особливо в динаміці розвитку особистості, тому важливе виявлення структурних компонентів та їх представленість на етапі емпіричного дослідження.

Для діагностики рівня життєздатності майбутніх рятувальників застосований «Тест життєздатності людини» О. Рильської.

Перший варіант тесту життєздатності людини опублікований О. Рильською 2009 р. Ця версія тесту містила 78 питань і три шкали: «Адаптивність», «Саморегуляція», «Смисложиттєві орієнтації» [10]. Надалі зроблено спроби вдосконалити авторську концептуальну модель, в якій життєздатність розглядалася як інтегральна здатність до збереження людиною своєї цілісності. Була розширена структура життєздатності, внесені зміни до складу і найменування шкал тесту, додані пункти опитувальника. В останній версії тест містив 106 питань, згрупованих у чотири шкали: «Здатності до адаптації»; «Здатності до саморегуляції»; «Здатності до саморозвитку»; «Усвідомленість життя». Передбачалося, що зазначені якості виступають у синергетичній єдності, тому забезпечують якісно новий ефект.

Надійність опитувальника перевірялася автором на вибірці дорослих людей, однорідність – узгодженість тесту перевірялася відомим і простим методом розщеплення. Найбільш складною була перевірка концептуальної валідності методики, що пов'язано як зі слабкою розробленістю в психологічній науці самого концепту «життєздатність», так і з відсутності (на момент розроблення методики) діагностичного інструментарію, що вимірює змінні, з якими можна було б співвіднести показники життєздатності.

Оброблення результатів. Для підрахунку балів за відповіді на позитивні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («так» – 3 бали; «скоріше так, ніж ні» – 2 бали; «скоріше ні, ніж так» – 1 бал; «ні» – 0 балів). За відповіді на негативні пункти присвоюються бали від 0 до 3 («так» – 0 балів; «скоріше так, ніж ні» – 1 бал; «скоріше ні, ніж так» – 2 бали; «ні» – 3 бали). Потім підсумовуються показники для кожної шкали і загальний бал життєздатності.

Для вирішення завдань дослідження нами вивчено особливості прояву життєздатності за вищенаведеною методикою в курсантів пер-

шого курсу Національного університету цивільного захисту України (64 особи) віком 18–20 років.

Для проведення первинного статистичного аналізу отриманих емпіричних результатів дослідження первинної вибірки застосовано методи описової статистики: середнє арифметичне, вибіркова дисперсія, стандартне відхилення (середнє квадратичне відхилення) [11; 12; 13; 14; 15; 16].

Дисперсія (англ. variance) є мірою відхилення значень випадкової величини від центра розподілу. Дисперсія випадкової величини – це середньо-квадратичне відхилення від середнього значення (математичне сподівання піднесеного до другого ступеня відхилення цієї змінної від її очікуваного значення).

Стандартне відхилення (англ. standard deviation), або середнє квадратичне відхилення, позначається як S або σ – у статистиці найпоширеніший показник розсіювання значень випадкової величини щодо її математичного сподівання. Визначається в одиницях виміру самої випадкової величини.

Проведений математичний аналіз отриманих результатів показав, що емпіричні дані за ключовими шкалами методики розподілилися за законом нормального розподілу. Це дозволило нам виокремити нормативні значення життєстійкості для даної групи респондентів. Заглом по групі рівень життєздатності за даною методикою – $58,6 \pm 2,3$ балів. На основі кривої нормального розподілу отриманих балів виокремлені три групи респондентів: 18,8% курсантів мали високий рівень життєздатності, 65,6% – середній, 15,5% – низький рівень життєздатності. Високі показники за даними притаманні людям, які налаштовують добрі взаємини з товаришами, мають прагнення до професійного розвитку, усвідомлено ставляться до реалій курсантського життя. Позитивним чинником є також соціальна сміливість, готовність до невизначеності, комунікативна активність. Висока життєздатність у таких осіб співвідноситься з високим ступенем задоволеності соціальними досягненнями, альтруїзмом, суб'єктивним фізичним, психологічним і моральним благополуччям. Згідно з результатами досліджень інших авторів, більш високі показники життєздатності співвідносяться з відкритістю, добротою, невимушеністю поведінки, активністю в усуненні та попередженні конфліктів, спокійним прийняттям критики.

Низькі показники рівня загальної життєздатності корелюють із такими особистісними рисами, як: замкнутість, байдужість, скептичність, надлишкова критичність до інших. Такі особистісні риси, як: ригідність, нейротизм, тривожність, суб'єктивне відчуття самотності, також притаманні особам із низьким рівнем життєздатності.

Аналіз розподілу компонентної структури життєздатності, а саме здатність до адаптації, само-

Таблиця 1

Рівень життєздатності та її компонентів у майбутніх рятувальників

Рівень життєздатності	Здатність до адаптації (бали)	Здатність до саморегуляції (бали)	Здатність до саморозвитку (бали)	Усвідомленість життя (бали)
Високий	26,5 ± 2,4	13,3 ± 1,6	18,5 ± 2,7	12,0 ± 1,1
Середній	22,9 ± 1,9	10,5 ± 1,2	14,3 ± 1,9	9,8 ± 1,7
Низький	19,3 ± 2,7	8,0 ± 2	7,3 ± 2,1	7,7 ± 2,0
Загальний	22,9 ± 2,4	10,8 ± 1,5	13,5 ± 2,3	9,6 ± 1,9

регуляції саморозвитку й усвідомленості життя, представлено в таблиці 1.

Як бачимо з наведеної вище таблиці, у всіх групах респондентів найбільш високі показники простежуються в такому компонентному складнику, як «Здатність до адаптації», що свідчить про те, що курсанти досить добре адаптувалися до реалій курсантського життя.

У групі курсантів, що мають високий і середній рівні життєздатності, більш низькі значення спостерігаються за такими складниками, як «Здатність до саморегуляції» й «Усвідомленість життя», а в групі осіб із низьким рівнем життєздатності до них додається «Здатність до саморозвитку».

Усвідомленість життя є стержневим механізмом, що підтримує та стимулює життєздатність людини. Невисокі бали за шкалою «Усвідомленість життя» свідчать про те, що курсант немає чітко визначених цілей, які надають його життю осмисленості і тимчасової перспективи, а саме життя він сприймає як рутинне й емоційно бідне. Низький рівень задоволеності потреби в усвідомленості життя призводить до негативної оцінки минулого та сьогодення, до фіксації уваги на сумних аспектах існування, зниження рівня активності, ініціативності та мотиваційного потенціалу.

Невисокі бали за шкалою «Саморегуляція» свідчать про нерозвиненість самостійності і ригідний стиль реагування курсанта на зміну умов, а також труднощі в оволодінні ним новими видами діяльності та професійно важливими навичками.

С. Максименко розглядає першопричиною життєвого становлення особистості нужду як життєво-буттєву необхідність, детермінанту руху, саморуку та розвитку загалом, з якої постають можливості, які могли б бути в індивіда [17].

У процесі розгляду життєздатності в аспекті самоздійснення К. Абульханова-Славська описує останнє через поняття активності суб'єкта діяльності. На її думку, активність є способом реалізації потреб у діяльності, спілкуванні, самовираженні, самоздійсненні особистості в різних формах її життя [18].

У контексті нашого дослідження очевидними є питання розроблення психотренінгової програми, яка буде спрямована на розвиток у курсантів на перших етапах їхньої фахової підготовки здатності до саморегуляції й усвідомленості життя. За умов стрімких соціальних змін професійно та соціально

успішними можуть бути тільки такі фахівці, які оволодівають психологічними навичками до саморозвитку, саморегуляції й усвідомленості життєвих цілей і намагань.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє визначити життєздатність особистості майбутнього рятувальника як творчу реалізацію себе в майбутньому житті та професії (життєвий та професійний саморозвиток) з урахуванням минулого досвіду, детерміновану розгортанням ціннісних і смислових компонентів його особистості, здатності до саморегуляції й адаптації. З огляду на проведений теоретичний аналіз і емпіричні дані можна стверджувати, що визначальними моментами життєздатності курсантів на первинних етапах їхньої фахової підготовки є їхня внутрішня потреба професійного самоствердження; усвідомлення своїх можливостей, постановка цілей, адекватне планування діяльності; прагнення бути самим собою; упевненість у собі, віра у свої сили; задоволеність від своєї діяльності й визнання оточенням; здатність зрозуміти свої почуття й усвідомлювати свої бажання й ідеали; цілеспрямованість; пошук нових можливостей; пошук прихованих резервів і наявність планів на майбутнє.

Аналіз представленості структурних компонентів життєздатності в майбутніх рятувальників показав зниження в них значень за такими складниками, як «Здатність до саморегуляції» й «Усвідомленість життя», що вказує на необхідність розроблення психотренінгових програм, спрямованих на розвиток цих структурних компонентів як важливих детермінантів життєздатності курсантів.

Література:

1. Стародубцев А. Професійна підготовка працівників ОВС у вищих навчальних закладах МВС України. Форум права. 2011. № 4. С. 704–710.
2. Богданов А. Тектология: всеобщая организационная наука. 3 издание, переработанное и дополненное. М., 1989.
3. Ахиезер А. Жизнеспособность России. Жизнеспособность России: матер. научн. конференции. М., 1996.
4. Руденко Г., Кулапов М., Карташов С. Рынок труда: учебник. М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2006. 412 с.

5. Барко В. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): монографія. К.: Ніка-Центр, 2002. 296 с.
6. Черемних К. Професійний вимір самоздійснення особистості. Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей. К.: Міленіум, 2007. Вип. 16 (19). С. 330–336.
7. Волянук Н. Психологія професійного становлення тренера: монографія. Луцьк: Волинська обл. друкарня, 2006. 444 с.
8. Зеер Э. Профессиональное становление личности. М.: 2005. 329 с.
9. Кудерміна О. Психологічні особливості «віддалених» цілей майбутніх працівників правоохоронних органів. Юридична психологія та педагогіка. 2010. № 1 (7). С. 173–184.
10. Рыльская Е. Методика исследования жизнеспособности человека. Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. № 1. С. 130–139.
11. Вуколов Э. Основы статистического анализа. Практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов Statistica и Excel. М.: Форум, 2008. 464 с.
12. Галян І. Психодіагностика: навч. посібник. К.: Академвидав, 2009. 463 с.
13. Кобзарь А. Прикладная математическая статистика. М.: Физматлит, 2006. 816 с.
14. Моргун В., Тітов І. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. К.: Видавничий дім «Слово», 2012. 464 с.
15. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2002. 350 с.
16. Тюрин Ю., Макаров А. Анализ данных на компьютере / под ред. В. Фигурнова. 3-е изд. М.: Инфра-М, 2003. 544 с.
17. Максименко С., Макименко К. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка, Л. Онуфрієвої. Вип. 5. Кам'янець-Подільський: Акіома, 2009. С. 3–13.
18. Абульханова К., Березина Т. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
19. Леонтьев Д. Проект Ф-98 «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования». URL: www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt.
20. Штепа О. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 27. С. 661–665.

Балабанова К. В. Анализ представленности структурных компонентов жизнеспособности будущих спасателей на первоначальном этапе их профессиональной подготовки

В статье представлены результаты проведенного анализа представленности структурных компонентов жизнеспособности у будущих спасателей на первоначальном этапе их профессиональной подготовки. Установлена недостаточная представленность у них «Способности к саморегуляции» и «Осознанности жизни», что указывает на необходимость разработки психотренинговых программ, направленных на развитие этих структурных компонентов как важных детерминантов жизнеспособности курсантов.

Ключевые слова: *жизнеспособность, структурные компоненты, курсанты, профессиональная подготовка, спасатели.*

Balabanova K. V. Analysis of the structural components representation of the future rescuers viability at the primary stage of their professional preparation

The article presents the results of the conducted analysis of the representation of structural components of viability for future rescuers at the initial stage of their professional training. The inadequate representation of “Self-regulation ability” and “Mindfulness of life” is established, indicating the need to develop psycho-training programs aimed at developing these structural components as important determinants of cadets’ viability.

Key words: *viability, structural components, cadets, vocational training, rescuers.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922:339-051

О. С. Шатілова

аспірант кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет

ПРЕДМЕТНЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГІЇ КАР'ЄРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ КОНЦЕПЦІЙ (2006–2018¹)

Стаття присвячена висвітленню результатів теоретичного дослідження предметного поля вітчизняної психології кар'єри. На основі результатів огляду наукових джерел за 2006–2018 рр. виокремлено домінуючі тенденції в психології кар'єри. Наведено перспективні напрямки розвитку та встановлено, що питання психології кар'єри вирішуються в межах кількох парадигм.

Ключові слова: кар'єра, психологія кар'єри, теоретичний огляд, тенденція, парадигма.

Постановка проблеми. Психологія кар'єри як напрямок активно розвивається в Україні. Кар'єрні питання порушуються та розв'язуються як у межах, так і за межами психології, але досі не здійснено синтезу наукових джерел, присвячених кар'єрному зростанню. У цьому контексті актуальним є теоретичний огляд вітчизняних концепцій.

Теоретичною основою є наукові роботи [1–60; 62–63], присвячені кар'єрним питанням за останні 12 років. Аналіз предметного поля психології кар'єри здійснювався за такою схемою: 1) пошук за ключовими словами (keyword searches) вітчизняних досліджень і публікацій українською й іноземними мовами; 2) аналіз знайдених робіт із виокремленням сутнісних характеристик для узагальнення й оцінки.

Метою статті є теоретичний огляд вітчизняних кар'єрних концепцій. Відповідно до поставленої мети сформульовано ряд завдань: 1) здійснити огляд предметного поля психології кар'єри; 2) визначити домінуючі тенденції; 3) виокремити напрями перспективного розвитку.

Виклад основного матеріалу. В Україні проблему кар'єри вивчали й вивчають науковці-психологи, серед яких Л. Березовська, О. Бондарчук, А. Борисюк, В. Вінтоняк, Т. Говорун, Н. Гончарова, М. Горенко, В. Гупаловська, Н. Гура, Л. Долгих, А. Журавель, Л. Злочевська, Т. Канівець, Л. Карамушка, Т. Карамушка, О. Куций, В. Овсяннікова, І. Петровська, А. Поплавська, Н. Проскурка, М. Сурякова, Є. Татарінов, Ю. Твердохвалова, С. Хілько, В. Чернявська, Н. Шевченко та О. Швігл, Н. Шеленкова, І. Штученко, О. Щотка та ін.

Л. Березовська зосереджується на кар'єрних орієнтаціях у студентському віці. На думку автора,

«Період навчання у вищому навчальному закладі є одним із важливих періодів розвитку кар'єрних орієнтацій, адже тут відбувається активний процес постановки кар'єрних цілей і розробки планів» [5, с. 20]. У статті «Психологічні особливості кар'єри особистості» Л. Березовська й А. Тангел аналізують теоретичні підходи, розкриваючи типології, мотиви вибору, ґендерні аспекти, чинники формування та розвитку кар'єри. Вони зазначають, що «Кар'єра – це один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу і відповідного йому рівня і якості життя, а також досягнення популярності і слави» [6].

О. Бондарчук визначає психологічні фактори професійної кар'єри керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які проходили підвищення кваліфікації, та порушує проблему неготовності управлінців до свідомого кар'єрного планування. На його думку, можливе вирішення такої проблеми через «запобігання «старінню» професійних знань, умінь, навичок завдяки організації безперервного професійного навчання (в межах системи післядипломної освіти – О. Ш.), сприяння особистісному розвитку управлінців в умовах спеціально створеного соціального середовища» [10, с. 181].

А. Борисюк виокремлює типи й етапи професійної кар'єри як соціально-психологічного феномену [11]; В. Вінтоняк вивчає професійний «Я-образ» офіцера як чинник кар'єрного зростання та спрямованості особистості, стверджуючи, що кар'єрний розвиток є однією з форм соціалізації особистості [13]. Автор зауважує, що «офіцер стає організатором стратегій і способів реалізації кар'єрного зростання та саморозвитку. Він є суб'єктом своєї кар'єри, усвідомлює мож-

¹ Фактично станом на травень 2018 р.

ливі варіанти, альтернативи свого просування, самостійно й виважено вибирає ті чи інші моделі кар'єри» [14, с. 7].

Л. Злочевська – автор-укладач словника з питань консультування, кар'єри та працевлаштування [47]. Словник містить близько 30 термінів, які в стислому вигляді розкривають кар'єрні питання. Присутні як загальновідомі терміни, так і ті, що поки не знайшли відображення в науковій літературі (наприклад, «партнерство з розвитку кар'єри», «особистісна кар'єрна капіталізація», «кар'єрний потенціал організації» тощо).

Т. Говорун розкриває проблему кар'єри та професійної освіти в прикладних соціально-психологічних дослідженнях і вважає, що «фактор ґендеру має бути стрижневим в оцінці шляхів професійно-освітнього статусу» [16]. Н. Гончарова порушує питання проектування кар'єри майбутніми вчителями [17]. М. Горенко досліджує планування кар'єри студентами-психологами та їх психологічну готовність до здійснення кар'єри. «В Україні проблема фахової підготовки майбутніх практичних психологів найбільшої актуальності набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де необхідна допомога кваліфікованих психологів-професіоналів», – зазначає автор [18]. В. Гупаловська аналізує кар'єрні орієнтації сільського та міського юнацтва [21]; Н. Гура вивчає проблему переривання кар'єри, «шляхи переходу між стабільними та кризовими стадіями» (Н. Гура) через проєкцію загальних закономірностей розвитку на сферу кар'єри, виділяючи нормативні та ситуативні кар'єрні кризи. Автор вказує на проблему взаємодії таких криз в індивідуальній біографії та вважає за доцільне вивчати професійне становлення з позиції не тільки «кризового», але й синергетичного підходу [22].

Л. Долгих аналізує кар'єрні (в т. ч. ґендерні) домагання столичних і нестоличних студентів, відзначаючи, що «існує певна різниця між тим, як уявляють свій професійний шлях студенти, що навчаються в столиці та інших містах України» [23, с. 225]. А. Журавель вивчає підготовку студентів-психологів і їх психологічну готовність до побудови професійної кар'єри. На думку автора, «ефективним засобом підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри є інтерв'ю» [25, с. 15].

Т. Канівець також зосереджується на проблемах психологічної готовності студентів (анкета на дослідження когнітивного й операційного компонентів готовності Т. Канівець і Л. Карамушки) та впроваджує тренінг формування такої готовності [30]. Т. Карамушка розглядає питання аспірантської кар'єри, зокрема соціально-психологічні чинники (когнітивний, мотиваційний, операційний, особистісний) формування готовності до здійснення професійної кар'єри, описує основні етапи

та здійснює класифікацію можливих типів кар'єрного зростання [32]. Автором у дослідженні зв'язку креативного кафедрального потенціалу та психологічної готовності аспірантів до здійснення кар'єри встановлено, що «високий рівень креативного потенціалу робочого середовища притаманний лише одній четвертій кафедр» [31, с. 108].

О. Куций досліджує кар'єрні кризи, вважаючи, що «кожен сучасний працівник перебуває певною мірою в ній» [35 с. 210], а також кар'єрний потенціал і перспективи персоналу, який діє в особливих умовах. О. Куций стверджує, що «існує престиж лише щодо кар'єри управлінця, якій більшість персоналу намагається надавати перевагу. Але існує ще кар'єра спеціаліста, якій сучасні стандарти не створюють умов для формування, задоволення персоналу досягненнями у вузькому професійному напрямку» [34, с. 113]. Автор також порушує проблему оцінки придатності особи до управління, наголошуючи, що організаційна психологія вже має ефективний інструмент – асесмент-центр² (або підрозділ, що за своїми принципами виконує ті ж задачі) – для об'єктивної та незалежної процедури оцінювання.

У праці «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: ґендерні аспекти» [46] визначаються психологічні, ґендерні чинники та їх вплив на становлення кар'єри в освітніх організаціях. В. Овсяннікова в статті «Особливості професійної кар'єри особистості» [41] розглядає проблему кар'єрного становлення з перспективи самореалізації, наводячи кар'єрні типології, етапи тощо. І. Петровська окреслює кар'єрні орієнтації студентів спеціальності «Психологія» та «Практична психологія» [42]. А. Поплавська досліджує психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців, у т. ч. жінок-військовослужбовців [43]. Н. Проскурка аналізує професійну кар'єру як один із чинників особистісного розвитку, розглядаючи відповідні класифікації, аспекти розуміння поняття кар'єри у вітчизняній і зарубіжній психології [44].

М. Сурякова вказує на проблему кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів [49], а в іншій роботі [50] розглядає об'єктивні (показники виконання фахових завдань) і суб'єктивні (індивідуально-особистісні характеристики) складові

² «Асесмент-центр (assessment center) – процедура, що використовується для прийняття кадрових рішень, у якій учасники залучаються до виконання різноманітних задач, ефективність виконання яких оцінюється кількома експертами. Мета асесмент-центру – імітація робочих завдань, у процесі чого претендент може продемонструвати ефективні для роботи навички або компетенції» [61]. У зарубіжній психології кар'єри виокремлюють термін «career assessment» (кар'єрне оцінювання). Сфера застосування кар'єрного оцінювання – психологічне консультування та потреби індустріальної, організаційної психології.

частини професійної кар'єри спеціалістів із продажу комерційного підприємства. «Професійна успішність спеціаліста з продажу визначається не стільки рівнем когнітивного інтелекту, який може бути виражений середнім рівнем, скільки емоційним інтелектом високого та вище середнього рівня. Серед індивідуально-особистісних якостей успішності спеціалістів із продажу визначає екстравертованість та авторитарний тип міжособистісних стосунків» [50, с. 88], – зазначає автор, зауважуючи, що не було виявлено зв'язку між успішністю та професійним стажем спеціалістів із продажу.

Є. Татарінов розглядає кар'єрні домагання офіцерів, стверджуючи, що вони є «тією змістовною характеристикою суб'єктивної перспективи професійного зростання та самореалізації офіцера, яка включає в себе кар'єрну причетність, кар'єрний інсайт та кар'єрну стійкість, через які втілюється рівень кар'єрних досягнень і соціального статусу» [52, с. 218]. Ю. Твердохвалова досліджує студентську кар'єру та її зв'язок із психологічною спрямованістю [53]. С. Хілько зосереджується на питанні становлення професійної кар'єри психологів в організації, порушуючи проблему розвитку кар'єри в ситуаціях невизначеності [54]. В. Чернявська описує можливості соціально-психологічного тренінгу в дослідженні кар'єрних орієнтацій [55], а Н. Шевченко та О. Швігл аналізують поняття кар'єри в теоріях зарубіжних науковців [57].

Н. Шеленкова в монографії «Розвиток у майбутніх психологів готовності до здійснення професійної кар'єри» [58] окреслює сутність, основні підходи та компоненти психологічної готовності, а також обґрунтовує відповідну структурно-функціональну модель. І. Штученко вивчає мотиваційно-ціннісні детермінанти та їх вплив на кар'єрну спрямованість студентів технічних спеціальностей. На думку автора, «серед психологічних детермінант формування кар'єрної спрямованості, цінності у сфері професійної діяльності є найбільш вагомими та розглядаються дослідниками як система ставлень, переконань, переваг, які знаходяться на перехресті мотиваційно-потребнісної сфери особистості та світоглядної структури свідомості» [59, с. 266].

О. Щотка у статті «Розвиток кар'єрної орієнтації «менеджмент» у магістранток» порушує ґендерну проблему здійснення кар'єри жінками, які обрали нетипову сферу самореалізації. «З одного боку, суспільство потребує збагачення менеджменту через залучення обдарованих жінок і застосування більш м'яких, гуманітарних технологій управління, а з іншого, створює доволі жорсткі конкурентні умови для успішної самореалізації жінки в цій сфері, витискає їх у приватну сферу» [60, с. 91], – відзначає автор. Проблема кар'єр-

них сподівань у взаємозв'язку із самооцінкою та кар'єрним розвитком представлена О. Якушко й О. Соколовою [63].

Отже, аналіз наукових джерел, присвячених проблемам кар'єрного зростання, дозволив здійснити теоретичний огляд відповідного предметного поля за 2006–2018 рр. Тепер виокремимо домінуючі тенденції та визначимо перспективні напрями.

Домінуючі тенденції та перспективні напрями кар'єрних досліджень. Відповідно до поставлених завдань, мета-огляд синтезує психологічні джерела й дає змогу виокремити домінуючі тенденції в психології кар'єри:

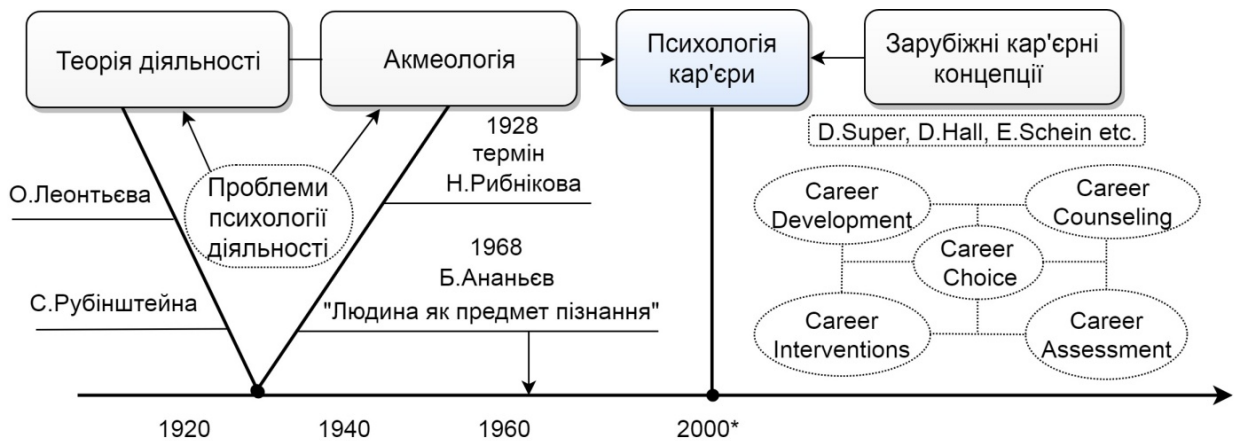
1. *Кар'єрні дослідження студентської молоді* (Л. Березовська, Н. Гончарова, М. Горенко, Л. Долгих, А. Журавель, Т. Канівець, І. Петровська, М. Сурякова, Ю. Твердохвалова, В. Чернявська, Н. Шеленкова, І. Штученко, О. Щотка та ін.). Кар'єрні дослідження серед студентів-психологів – М. Горенко, А. Журавель, В. Чернявська, Н. Шеленкова та ін.

2. *Дослідження ґендерних аспектів* (Л. Березовська й А. Тангел, Т. Говорун, Л. Долгих, А. Поплавська, О. Щотка та ін.)

3. *Дослідження психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри* (М. Горенко, А. Журавель, Т. Канівець, Т. Карамушка, Н. Шеленкова та ін.)

Як бачимо, недостатньо розкрито становлення кар'єри поза межами освітньої сфери, а також крос-культурні питання. З іншого боку, попри те, що наявна множинність студентських кар'єрних студій (зокрема проводилися дослідження на студентах різних спеціальностей, столичних/нестоличних, міських/сільських тощо), ця тенденція не вичерпує себе і є перспективним напрямком. Так, охоплена невелика кількість спеціальностей, а також недостатньо розкритими залишаються питання кар'єрних досліджень на студентах, які: а) обирають англійські програми; б) вчать одночасно на двох спеціальностях в українських закладах вищої освіти в) задіяні в програмах подвійного дипломування, г) беруть участь у міжнародних програмах обміну; д) навчаються в представництвах іноземних закладів вищої освіти на території України.

Сьогодні (2018) психологія кар'єри є розгалуженим полем досліджень. Нами висвітлено основні роботи вітчизняних науковців-психологів, але багато фахівців і за межами психології цікавляться кар'єрними питаннями. У межах педагогіки С. Алексєєва [3; 4] розкриває проблему формування готовності до реалізації професійної кар'єри. Л. Богуш [9] вивчає кар'єрне становлення майбутніх фахівців із міжнародної інформації. Г. Горохова [20] зосереджується на проблемі самореалізації як ключової передумови успішної кар'єри. В. Лозовецька в монографії «Професійна кар'єра



* — Фактичне ознайомлення вітчизняної психології із зарубіжними кар'єрними концепціями.

Рис. 1. Парадигми психології кар'єри та їх історичні межі

особистості в сучасних умовах» [39] обґрунтовує психолого-педагогічні засади кар'єрного розвитку (в т. ч. організаційні аспекти професійної кар'єри). У соціології К. Алексенцева-Тімченко [1; 2] аналізує кар'єрні орієнтації студентів випускових курсів; О. Рахманов [45] досліджує кар'єру топ-менеджера великої корпорації в країнах заходу. Публікації, присвячені кар'єрним питанням, знаходимо в економіці [27; 38; 40], філософії [8; 56], юридичних науках [7; 48] та у сфері державного управління [12; 15; 24]. Таким чином, незважаючи на те, що більшість кар'єрних питань розв'язуються в рамках психології кар'єри (зокрема в межах організаційної психології), можна говорити про певну міждисциплінарність кар'єрних досліджень.

На основі проведення сутнісного аналізу знайдених робіт ми визначаємо, що кар'єрні дослідження у вітчизняній психології вивчаються в рамках кількох парадигм. Що це парадигми і які питання вони порушують? (рис. 1.)

По-перше, це парадигма, основою якої є діяльнісна теорія. Можна згадати С. Рубінштейна і його фундаментальну працю «Основи загальної психології» (1940), «осередок Виготського» та Харківську психологічну школу, яку деякий час очолював О. Леонт'єв, послідовників С. Рубінштейна та О. Леонт'єва тощо. Вітчизняні дослідження увібрали в себе напрацювання теорії діяльності й сформували відповідну методологічну і теоретичну основу. Дотепер кар'єрні аспекти віддзеркалюються в діяльнісній парадигмі проблемами професійної, професійно-управлінської діяльності (зокрема принципом активності суб'єкта діяльності). По-друге, це акмеологічна парадигма, яка відрізняється знов-таки: а) іншою термінологією; в) іншим інструментарієм (акмеограма та ін.) Проблему кар'єри з погляду акмеології в Україні вивчають О. Кучерявий [37], Л. Злочевська [26], Є. Татарінов [51], М. Зось-Кіор [27] та ін. По-третє,

триває ознайомлення із закордонними кар'єрними концепціями, зокрема роботами таких авторів, як D. Super, D. Hall, E. Schein і подібними. Воно має місце з 2000-х рр., оскільки після цього з'явилися публікації, у яких згадувалися зарубіжні теорії та використовувався саме термін «кар'єра».

Отже, кар'єрні дослідження проводяться в межах кількох парадигм, між якими існують парадигмальні розбіжності й розбіжності в інструментарії та результатах. На наш погляд, у вітчизняній психології кар'єри результати зарубіжних напрацювань недостатньо представлені, не розкриті повною мірою й не систематизовані. Наслідком цього є: 1) низька ступінь розкриття теоретичних аспектів зарубіжних концепцій; 2) слабка тенденція до інтеграції вітчизняних і зарубіжних напрацювань; 3) замала кількість адаптованих психодіагностичних методик на дослідження кар'єри.

Висновки. Психологія кар'єри пройшла шлях становлення від окремих одиничних досліджень до доволі розгалуженого предметного поля. Не претендуючи на розкриття всіх наукових робіт, ми представили теоретичний огляд вітчизняних наукових джерел, присвячених кар'єрному зростанню з початку зародження психології кар'єри в Україні й дотепер (2018).

Кар'єрні проблеми студентської молоді, ґендерні питання і психологічна готовність до здійснення кар'єри зараз є домінуючими тенденціями. І хоча ці тенденції не вичерпують себе, недостатньо розкриті становлення кар'єри й ґендерні аспекти поза межами освітньої сфери, а також крос-культурні питання.

Кар'єрні дослідження проводяться в межах кількох парадигм, між якими, однак, існують парадигмальні розбіжності, а також розбіжності в інструментарії та результатах.

Виокремлюємо такі напрямки перспективного розвитку: 1) дослідження кар'єрних тенденцій; 2) очікувань; 3) ризиків; 4) прийняття кар'єрних

рішень. У кар'єрних дослідженнях доречним є подальше вивчення зарубіжних концепцій і їх інтеграція із вітчизняними напрацюваннями, а також здійснення адаптацій психодіагностичних методик для роботи з україномовними випробуваними.

Література:

1. Алексенцева-Тимченко Е. Карьерные ориентации студентов выпускных курсов. Вісник Одеського національного університету. Серія: Соціологія і політичні науки. 2015. Т. 20. Вип. 1. С. 24–32.
2. Алексенцева-Тимченко К. Соціальні умови формування успішної кар'єри: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 2007. 24 с.
3. Алексєєва С. Формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. Вип. 2. Кн. 2. С. 3–12.
4. Алексєєва С. Формування готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри : від теорії до практики. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: збірник наукових праць / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. К.: Вид-во ІПТО НАПН України, 2013. Вип. 5. С. 73–79.
5. Березовська Л. До питання кар'єрних орієнтацій студентів. Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: матеріали конференції, Мукачєво, 19–21 жовтня 2016 р. / Мукачєвський державний університет. Мукачєво: Вид-во МДУ. С. 20–22.
6. Березовська Л., Тангел А. Психологічні особливості кар'єри особистості. Вісник Національного університету оборони України. К.: НУОУ, 2015. № 1 (44). С. 212–217. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/xmlui/handle/123456789/280>.
7. Біла-Тіунова Л. Службова кар'єра державного службовця: поняття та особливості. Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія». 2012. Т. 11. С. 127–139.
8. Білогур В. Аналіз рівня розвиненості ціннісних орієнтацій студентів-економістів у трансформаційному суспільстві. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2013. Вип. 53. С. 113–120.
9. Богуш Л. Теоретичне обґрунтування закономірностей становлення професійної кар'єри майбутніх фахівців з міжнародної інформації. Педагогічний часопис Волині. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2017. № 4 (7). С. 7–12.
10. Бондарчук О. Психологічні фактори успішної професійної кар'єри керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 2. С. 175–182.
11. Борисюк А. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи проф. кар'єри. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2007. Т. 9. Ч. 4. С. 94–101.
12. Візіров Б. Кар'єра державного службовця в Україні: теоретичні засади: автореф. дис. ... канд. наук з держ. управл.: 25.00.03. К., 2009. 20 с.
13. Вінтоняк В. Професійне зростання офіцера в особистісному вимірі. Правничий вісник Університету «КРОК». 2014. Вип. 18. С. 109–114.
14. Вінтоняк В. Професійний «Я-образ» як чинник визначення офіцером стратегії кар'єрного зростання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. К., 2014. 20 с.
15. Воронько Л. Успішна кар'єра державного службовця: сутність, умови та фактори побудови. Державне управління: теорія та практика. 2013. № 1. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej17/PDF/23.pdf>.
16. Говорун Т. Професійна освіта та кар'єра в прикладних соціально-психологічних дослідженнях. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 6 (14). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8548/1/218-640-1-PB.pdf>.
17. Гончарова Н. Роль професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів. Психологія і особистість. 2016. № 2 (1). С. 180–188.
18. Горенко М. Структура психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/4811>.
19. Горенко М. Теоретичний аналіз сутності професійної кар'єри: психологічний аспект. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/6769>.
20. Горохова Г. Психолого-педагогічні аспекти професійної кар'єри особистості. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2017. № 3 (89). С. 73–77.
21. Гупаловська В. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій сільського та міського юнацтва. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. Вип. 1. С. 28–42.
22. Гура Н. Проблема переривання професійної кар'єри: теоретичний аналіз. Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку: матеріали конференції, Київ, 12–13 квітня 2018 р. / наук. ред. С. Максименка, Л. Карамушки, М. Корольчука. К., 2018. С. 54–55.
23. Долгих Л. Кар'єрні домагання особистості. Життєві домагання особистості: монографія /

- за ред. Т. Титаренко. К.: Педагогічна думка, 2007. С. 217–230.
24. Жовнірчик Я. Сутність формування кар'єри державного службовця в організації його діяльності. Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. 2013. Вип. 3. С. 50–59.
25. Журавель А. Інтерв'язія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. К., 2014. 20 с.
26. Злочевська Л. Акмеологічний підхід у підготовці учнівської молоді ПТНЗ до побудови й реалізації професійної кар'єри. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції, Україна, м. Київ, 24–25 березня 2014 р. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. К., 2014. Т. 2. С. 64–66.
27. Зось-Кіор М. Удосконалення державно-управлінської практики засобами кар'єрного консалтингу. Економічний часопис Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. 2018. № 1 (13). С. 29–35.
28. Канівець Т. Вивчення ефективності тренінгу «Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри». Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2012. Т. I. С. 219–223.
29. Канівець Т. Особливості формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2015. № 1. С. 69–77.
30. Канівець Т., Карамушка Л. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. Правничий вісник Університету «КРОК». 2013. Вип. 16. С. 211–219.
31. Карамушка Т. Психологічна готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: зв'язок з креативним потенціалом кафедри. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 108–114.
32. Карамушка Т. Психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів. Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку: матеріали конференції, Київ, 12–13 квітня 2018 р. К., 2018. С. 55–56.
33. Карамушка Т. Уявлення аспірантів про сутність майбутньої професійної кар'єри, можливі напрямки і типи її здійснення. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014. Вип. 2. С. 92–98.
34. Куций О. Потенціал психології кар'єри та перспективи його застосування щодо персоналу, який діє в особливих умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. Вип. 18. С. 111–120.
35. Куций О. Основні фактори кар'єрної кризи спеціаліста. Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, Кривий Ріг, 15 лютого 2018 р. Кривий Ріг, 2018. С. 207–210.
36. Куций О. Теоретико-гіпотетична модель психологічної складової кар'єри. Проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Т. 1, Вип. 45. С. 56–60.
37. Кучерявий О. Акме-синергетична концепція кар'єрного зростання як результат самотворчості та професійної творчості особистості. Наукові праці ВНЗ «Донецький національний технічний університет». Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. 2014. № 1 (2). С. 136–141.
38. Літинська В. Управління кар'єрою персоналу: навч. посіб. Хмельницький: Цюпак А.А., 2015. 187 с.
39. Лозовецька В. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. 279 с.
40. Мішина С., Мішин О. Економічна сутність поняття «кар'єра». Вісник економіки транспорту і промисловості. 2014. Вип. 47. С. 155–159.
41. Овсяннікова В. Особливості професійної кар'єри особистості. Проблеми сучасної психології. 2013. № 1. С. 91–104.
42. Петровська І. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів-психологів. Молодий вчений. 2015. № 2 (4). С. 224–227.
43. Поплавська А. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. К., 2006. 19 с.
44. Проскурка Н. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості. Вісник Національного авіаційного університету. К.: КНАУ, 2009. № 2. С. 28–31.
45. Рахманов О. Кар'єра топ-менеджера великої корпорації в країнах заходу: ретроспективний соціологічний вимір. Український соціум. 2013. № 3. С. 86–98.
46. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. / за наук. ред. С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової. К.: Міленіум, 2006. 368 с.
47. Словник консультування з професійної кар'єри та працевлаштування / автор-уклад. Л. Злочевська. Київ: ІПТО НАПН України, 2017. 32 с.

48. Стародубцев А. Атестація працівників органів внутрішніх справ як елемент службової кар'єри. Форум права. 2012. № 1. С. 899–903.
49. Сурякова М. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Харків, 2009. 22 с.
50. Сурякова М. Професійна кар'єра спеціалістів з продажу: об'єктивні та суб'єктивні складові. Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. № 1. С. 84–88.
51. Татарінов Є. Акмеологічний підхід до становлення особистості в професійній діяльності. Вісник Національної академії оборони України. 2009. Вип. 2 (10). С. 140–146.
52. Татарінов Є. Психологічні особливості кар'єрних домагань офіцерів. Вісник Національного університету оборони України. 2010. Вип. 4. С. 211–219.
53. Твердохвалова Ю. Взаємозв'язок між орієнтацією студентів на управлінську кар'єру та особливостями спрямованості особистості. Вісник Національної Академії оборони України. К., 2010. Вип. 5. С. 114–119.
54. Хілько С. Толерантність до невизначеності як фактор розвитку професійної кар'єри психологів в організації. Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку: матеріали конференції, Київ, 12–13 квітня 2018 р. / наук. ред. С. Максименка, Л. Карамушки, М. Корольчука. К., 2018. С. 57.
55. Чернявська В. Формування кар'єрних орієнтацій в процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 126–129.
56. Шаповалова Н. Трактовка поняття «кар'єра» з точки зору різних філософій світу. Педагогіка та психологія. 2013. Вип. 43. С. 103–109.
57. Шевченко Н., Швігл О. Аналіз поняття «кар'єра» в теоріях зарубіжних науковців. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2017. № 4 (11). С. 105–111.
58. Шеленкова Н. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри: монографія. Умань: РА «Акварель», 2014. 194 с.
59. Штученко І. Ціннісно-мотиваційні детермінанти формування кар'єрної спрямованості студентів технічних спеціальностей. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. Вип. 18. С. 259–268.
60. Щотка О. Розвиток кар'єрної орієнтації «менеджмент» у магістранток. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2017. № 1. С. 91–97.
61. Assessment Centers. Encyclopedia of Management. URL: <https://www.encyclopedia.com/management/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/assessment-centers>.
62. Shtuchenko I. The peculiarities of self-determination of future engineers with different career orientation. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 4. С. 32–38.
63. Yakushko O., Sokolova O. Work hope and influences of the career development among Ukrainian college students. Journal of Career Development. 2010. Vol. 36, № 4. P. 310–323.

Шатилова А. С. Предметное поле психологии карьеры в Украине: теоретический обзор отечественных концепций (2006–2018)

Статья посвящена освещению результатов теоретического исследования предметного поля отечественной психологии карьеры. На основе результатов обзора научных источников за 2006–2018 гг. выделены доминирующие тенденции в психологии карьеры. Наведены перспективные направления развития. Установлено, что вопросы психологии карьеры решаются в пределах нескольких парадигм.

Ключевые слова: карьера, психология карьеры, теоретический обзор, тенденция, парадигма.

Shatilova. O. S. Career psychology in Ukraine: a review of research, 2006–2018

The article is devoted to the coverage of theoretical study results of the subject field of the career national psychology. Based on the results of the review of scientific sources for 2006–2018, the dominant trends of career psychology and promising areas for future research have been outlined. It has been established that the issues of a career psychology are solved within the framework of several paradigms.

Key words: career, career psychology, theoretical review, tendency, paradigm.

НОТАТКИ